e dell'editoria per la prima infanzia offre pubblicazioni allettanti,
occhio adulto appaiono valide e stimolanti. Ma rispondono
mente ai bisogni di bambini e bambine tra 0 e 6 anni di età?
no le facoltà cognitive e motorie disponibili in questa prima fase
a? E in che modo una proposta editoriale può andare loro
? Nel volume, ora in edizione aggiornata, vengono presentati i
niversali di bambini e bambine nei primi anni di vita, a partire da
dispiega in maniera unitaria il loro sviluppo, sulla base delle teorie
di spicco nel panorama dell'educazione attiva (Pestalozzi, Itard,
ontessori, Wallon, Goldschmied, Munari).
o di questa cornice vengono presentate alcune soluzioni
, con successo, nei servizi educativi e nelle biblioteche di diverse
ropee. Sono inoltre analizzate alcune proposte editoriali per la
na infanzia, scelte in base alla loro coerenza progettuale in
nto a contenitore, contenuto e competenze del destinatario.
o modo si intende fornire agli operatori di servizi per l'infanzia
cari, educatori, pedagogisti) gli strumenti necessari per orientarsi
hieste sempre più puntuali dei cittadini. Una comunità attenta
e benessere, contrasta la povertà educativa, alimenta cultura su
ne e cura, quando favorisce la circolazione dei saperi e sostiene
alità di collaborazioni tra servizi e liberi cittadini.

ISBN 978-88-9357-498-3

963.23

FRANCESCA ROMANA GRASSO

PRIMI **LIBRI** PER LEGGERE IL **MONDO**



NUOVA EDIZIONE AGGIORNATA

# PRIMI **LIBRI** PER LEGGERE IL **MONDO**

## Pedagogia e letteratura per una comunità educante

FRANCESCA ROMANA GRASSO

EDITRICE BIBLIOGRAFICA

"I saggi" è la collana di Editrice Bibliografica che ospita opere di approfondimento e di ricerca in campi diversi del sapere, spaziando tra le varie discipline di pensiero, aiutando così il lettore a orientarsi in un'epoca di grandi innovazioni e trasformazioni come la nostra. Testi stimolanti, con una narrazione chiara e condotta con rigore ma al tempo stesso senza tecnicismi, opere dei maggiori specialisti del settore selezionati nel panorama italiano e internazionale.

In copertina:
Fotografia di Francesca Romana Grasso
disegnata da Ninamasina

I saggi

24.

Francesca Romana Grasso

# Primi libri per leggere il mondo

*Pedagogia e letteratura*
*per una comunità educante*

Nuova edizione aggiornata

EDITRICE BIBLIOGRAFICA

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web: www.clearedi.org.



EXTENDED BOOK

https://doi.org/10.53134/9788893574983

ISBN: 978-88-9357-498-3
Copyright © 2022 Editrice Bibliografica
Via Lesmi 6 - 20123 Milano
Proprietà letteraria riservata - *Printed in Italy*

Valentino,
leggere il mondo con lenti di diversi colori
è l'augurio che ti rinnovo ogni giorno, perché
tu possa dispiegarti liberamente, cercando
un buon equilibrio tra ciò che vuoi,
puoi e reputi giusto.
Tua mamma sempre.

# INDICE


PREFAZIONE 9

INTRODUZIONE ALLA SECONDA EDIZIONE 13

1. CULTURA MATERIALE E RELAZIONI EDUCATIVE 25
- 1.1 Accogliere un bambino insieme a chi se ne prende cura 25
- 1.2 Un bagno di parole! 30
- 1.3 Prime visioni 33
- 1.4 Sovrascritture 36
- 1.5 Libri per la prima infanzia e comunità educante 42

2. L'EDUCAZIONE TRA SCIENZA E MARKETING 47
- 2.1 Due passi nella storia 47
- 2.2 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) 49
- 2.3 Jean Marc Gaspard Itard (1774 -1838) 53
- 2.4 Maria Montessori (1870-1952) 56
- 2.5 Henri Wallon (1879-1962) 59
- 2.6 Emmi Pikler (1902-1984) 66
- 2.7 Elinor Sinnott Goldschmied (1910-2009) 73
- 2.8 Bruno Munari (1907-1998) 78

3. SERVIZI EDUCATIVI 0-6 E BIBLIOTECHE IN RETE 85
- 3.1 Al servizio della comunità 85
- 3.2 Le linee guida IFLA per le biblioteche 0-18 89
- 3.3 Fare sistema con i servizi educativi 0-6 94
- 3.4 Percorsi formativi per lavorare con lo 0-6 100
- 3.5 Tempi, materiali, spazi per un ambiente da leggere 103
- 3.6 Vicinanza sociale "fuori" 114

4. LEGGERE IN BIANCO E NERO 123
- 4.1 Magie di carta 125
- 4.2 Libri da culla, di stoffa e da bagnetto 130
- 4.3 La regola aurea: proporre, non imporre 133

5. BUCHI, FUSTELLATURE, CARTONE:
LEGGER GIOCANDO... O COSA? 159
5.1 Crescere giocando con il corpo dei libri 165
5.2 Cataloghi di oggetti e libri brulicanti: pagine per occhi, dita e voce 169

6. LA FOTOGRAFIA NEI LIBRI 179
6.1 Primi libri-catalogo fotografici: cenni di storia 180
6.2 Giocare con i libri fotografici: primi passi editoriali 186
6.3 Fotografia e collage si incontrano 189
6.4 Sugli scaffali, oggi 193

7. LA GRAMMATICA DELL'ALBO ILLUSTRATO 203
7.1 I disegni e le parole negli albi 214

CONCLUSIONI. LETTERATURA, EDITORIA
E PEDAGOGIA: RELAZIONI APERTE E COMPLICATE 223

RINGRAZIAMENTI 237



## PREFAZIONE

Il libro che avete tra le mani è una specie di matrioska. Come nelle note bambole di legno, si riconosce un procedere dal grande al piccolo che tiene insieme ricorsività, focalizzazione e approfondimento.

Nello scorrere le pagine, infatti, troviamo prima le immagini di infanzia e di relazioni educative care all'autrice, le teorie dell'educazione cui si riferisce, le dimensioni della comunità cui tende, per poi arrivare a pagine nelle pagine, quelle di libri per piccole mani e grandi pensieri, con un affondo affatto scontato sulle proposte editoriali per la prima infanzia.

Due libri in uno, si potrebbe pensare scorrendo velocemente l'indice, mentre la lettura mostra un procedere a spirale, che appunto permette di aprire uno dopo l'altro i diversi contenitori e andare in affondo progressivo.

E "bambola dopo bambola", scatola dopo scatola, prende forma un pensiero progettuale organico, perché ogni parte, anche quando sembra aprire capitoli nuovi, trova connessione con ciò che precede e con ciò che segue e contribuisce a delineare una visione d'insieme.

Una visione precisa, personale ancorché fondata, come quando ripercorre passi nel passato attraverso il pensiero di alcuni maestri guida per andare oltre la superficie, la moda, il passaparola e coglierne lo sguardo specifico sui più piccoli.

Ma anche una visione molto rielaborata, da cui emerge con forza uno sguardo sull'infanzia, sugli adulti che se ne occupano, sui servizi che possiamo offrire ai bambini, sul modo in cui stare accanto e insieme, cioè su come farsi rete. E su cosa mettere tra le mani dei bambini.

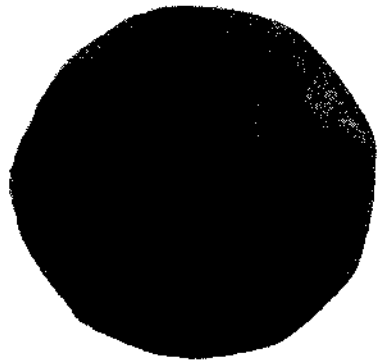
I libri, anche se sono approfonditi in sezioni dedicate, sono trama in tutto il testo, lente per rileggere le questioni discusse pagine facendo.

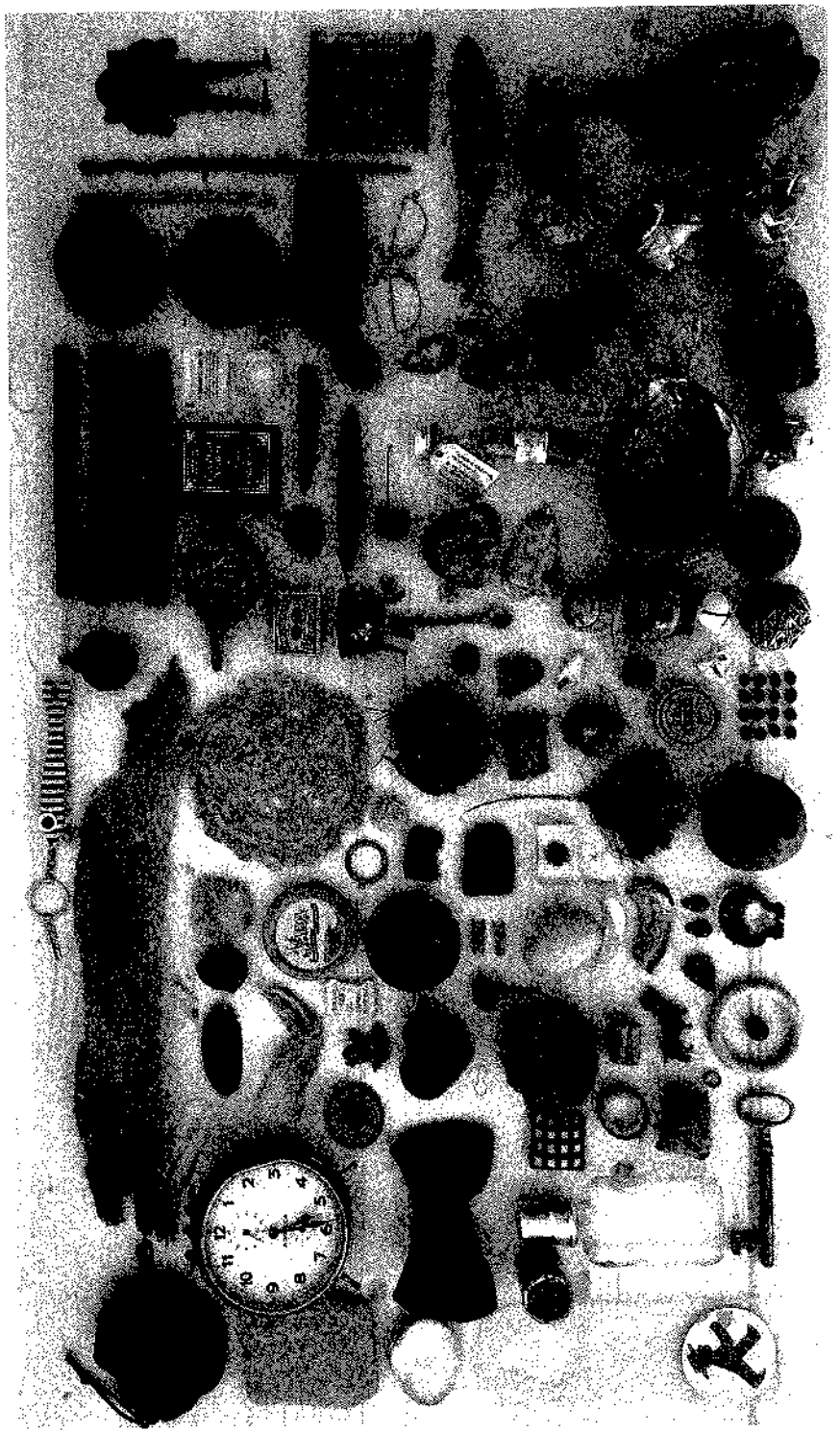
Per parlare di libri occorre sensibilità, la sensibilità delle parole e quella per le parole. Francesca Romana Grasso le possiede entrambe, perché le parole le ama tutte: quelle che legge, quelle che vorrebbe fossero lette (persino nei libri senza parole e persino nella carta dei libri) e quelle che cura nella sua scrittura.

A essere più precisi, forse non le ama proprio tutte, perché alcune – quelle che non rispettano i pensieri, i gesti, le possibilità dei bambini – non ha alcuna remora a evidenziarle, discuterle, criticarle anche, con una certa schiettezza raffinata che le consente di rendere la ruvidità accettabile perché sapiente.

Ecco, c'è molta sapienza in queste pagine. Ma anche molta visione, come in quella matrioska – madre fertile e accogliente – che invita progressivamente a guardare la stessa immagine ma sempre più piccola, fino a quando resta il "seme", come si chiama l'ultima bambola, la più piccola di tutte, quella che alla fine non si apre più, ma in cui tutto è custodito. Lì sta il seme più prezioso di questo lavoro, in una visione dello sviluppo dei più piccoli fiduciosa e potente, di cui abbiamo sempre, e più che mai, bisogno.

*Monica Guerra*





# INTRODUZIONE ALLA SECONDA EDIZIONE

Invecchiando si continua a specchiarci nel mondo di cui si è parte, come in una sorta di *mise en abyme:* ho messo mano al testo con l'intento di limare alcune punte e precisazioni. Inoltre mi sono accorta che mi ero innamorata di alcune idee, trascurando, come sempre accade in questi casi, di indagarle a fondo: *errare* è una condizione normale, "ognuno, in fondo, fa il proprio lavoro"[1] imparandolo per tentativi ed errori, ma una regola trasversale di questa società vuole che si raccontino solo i successi.

Con questa edizione ho operato una riscrittura certamente influenzata dalla libertà di uscire a mio piacimento e incontrare persone, diversamente da quanto accadeva durante i lunghi giorni, asfittici e angoscianti, del lockdown, in cui scrivevo come "un'ossessa" la prima versione, faticando a trovare forme leggere per condividere intuizioni ed esperienze. Nel frattempo sono andati in fumo gli archivi in cui custodivo 13 anni di lavoro: un incendio a Strasburgo ha distrutto alcuni edifici del Data Center OVH, anche quelli in cui si trovavano il mio server e il backup. Per questo motivo non sono più presenti nel testo i rimandi alle foto di tutti i libri nominati, che prima erano a disposizione sul mio sito. Leggere il mondo è davvero un'esperienza che riserva una sorpresa appresso all'altra, è tutto in continuo movimento!

Mi immedesimo con Federico, il topolino poeta di Leo Lionni, quando recita "le stagioni son quattro, ma a volte vorrei che fossero sette, o cinque, o sei" e poi mi ritrovo a fare i conti con quel senso di irriverenza che spinge il signor Klopper a

[1] Leo Lionni, *Federico*, Milano, Babalibri, 2020.

consegnare un manoscritto autobiografico *Il libro di tutte le cose*[2] a uno scrittore vero, perché ne ricavi un romanzo. Vedo me e gli altri attraverso quello che i libri mi fanno immaginare. In questo saggio mi sono occupata prevalentemente della biblio-diversità che funge da ponte tra l'infanzia e la letteratura.

"L'importante è di capire / che si può sempre sbagliare, / e che spesso non vuol dire / quel che sembra e come appare...".[3]

Restano però specchio del mio sentire le parole con cui due anni fa accompagnavo la prima edizione di questo libro:

> Nei momenti in cui mi isolo nella pienezza attiva dell'ozio, le mie mani si mettono a spostare oggetti: capita quando sono all'aperto, con sassi, foglie, legnetti, piccoli rifiuti, oppure a casa con le "scatole delle meraviglie".
> I bambini lo fanno continuamente: toccano, prendono, spostano e così creano legami, connessioni, insiemi.
> Mentre loro leggono il mondo noi leggiamo il loro fare, e immaginiamo quale curiosità li spinga.
> Educare è questo in fondo: stare nei pressi ed esserci, alle volte assistendo in silenzio al dispiegarsi della loro forma, altre rilanciando su un atto abbozzato, un'intuizione tralasciata.
> Leggere cosa muove gli interessi dei piccoli è compito arduo, implica ridefinire spesso la misura della giusta vicinanza, che cambia insieme al fare di corpi e mani che si muovono con il pensiero, in una unitarietà che è in loro totalmente partecipata e per noi inaccessibile.
> Loro e noi: bambini e adulti. Vicini ma non troppo, quanto basta per essere cornice, limite, specchio, e significare il gesto con collane di parole che rendono pensabile ciò che in loro assenza rimarrebbe fuso e confuso.
> Leggere il mondo è sempre un processo dialettico, da piccoli si leggono il volto e le tensioni di chi si prende cura di noi, poi, mano a mano spostiamo il nostro sguardo sull'intorno, e cogliamo relazioni tra persone e oggetti. Le connessioni generano flussi

[2] Guus Kuijer, *Il libro di tutte le cose*, trad. it. Dafna Sara Fiano, Milano, Salani, 2019.

[3] Maria Enrica Agostinelli, *Sembra questo sembra quello...*, Milano, Salani, 2006.



> di immagini, gioco euristico, pensiero poetico, logico, metafore.
> A leggere si impara crescendo.
> Alle volte con i libri.

Aprono e chiudono questo saggio due sequenze di immagini che ne sono integralmente parte e rilanciano sui temi di fondo.



A.1



A.2



A.3

Voglio



# NIENTE





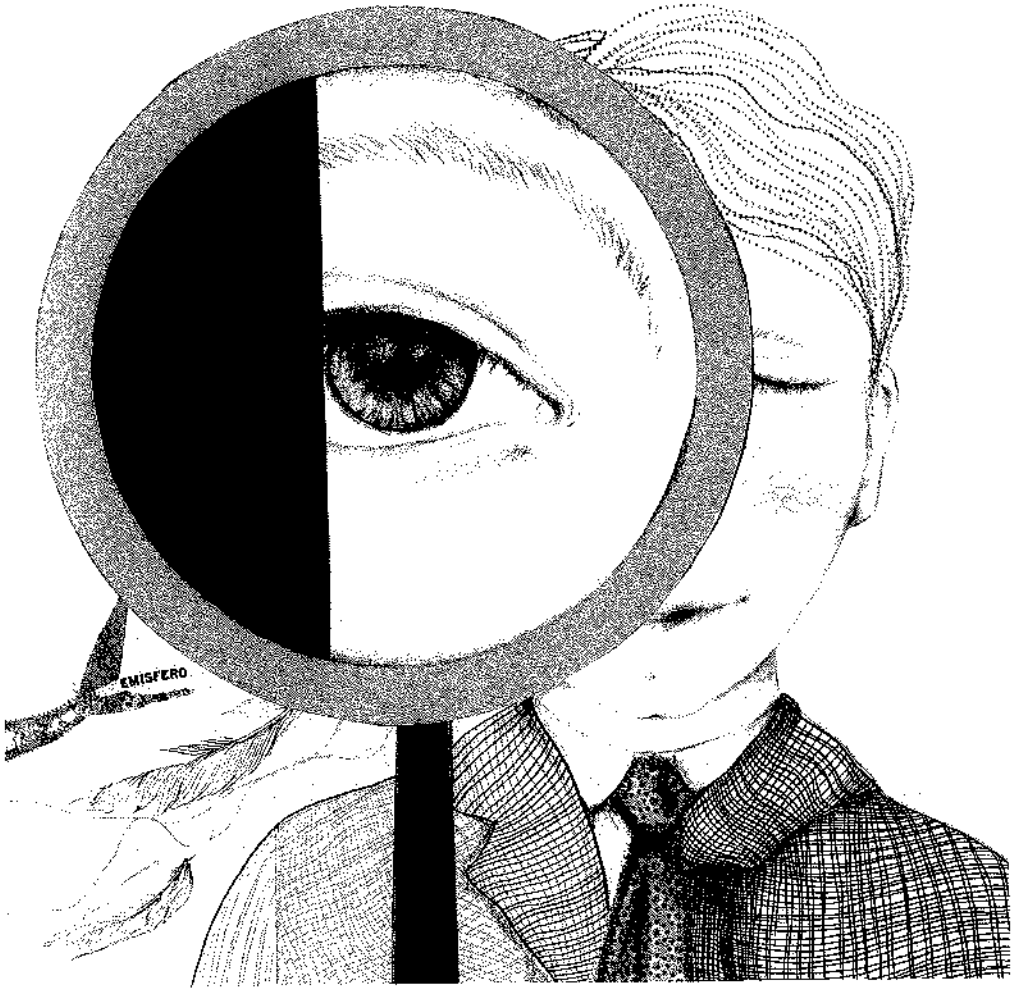
DI REMY CHARLIP E ERIC DEKKER

# KUBBE FA UN MUSEO

Testi e illustrazioni
Åshild Kanstad Johnsen

ElectaKids





## DIDASCALIE

A.1 Brigitte Minne, © Kaatje Vermeire, *Il progetto*, trad. it. Joy Jansen, Padova, Kite edizioni, 2019

A.2 William-Adolphe Bouguereau, *Alma Parens*, collezione privata, 1883

A.3 Annie M.G. Schmidt, Fiep Westendorp, *Pluk e il Grangrattacielo*, trad. it. Valentina Freschi, Milano, LupoGuido, 2018

A.4 Isol, *Cose che capitano*, trad. it. Valentina Vignoli, Modena, #logosedizioni, 2014

A.5 Remy Charlip, Eric Dekker, *Niente*, trad. it. Paolo Cesari, Roma, Orecchio Acerbo, 2007

A.6 Åshild Kanstad Johnsen (testi e illustrazioni), *Kubbe fa un museo*, trad. it. Virginia Ponciroli, Milano, Electakids, 2013

A.7 Daniela Iride Murgia, *Marcel. Il bambino con la scatola verde*, Milano, Topipittori, 2018

# 1. CULTURA MATERIALE E RELAZIONI EDUCATIVE

## 1.1 Accogliere un bambino insieme a chi se ne prende cura

Si nasce eteronomi: per un lunghissimo periodo dipendiamo in tutto e per tutto dalla comunità di cui si è parte e cittadini. Il nostro sviluppo – condizionato dagli incontri, buoni o mortificanti, di cui si ha esperienza – si manifesta per avanzamenti, percorsi laterali e ricorsivi, pause, balzi. I primi anni trascorrono tra espressioni di autonomia e dipendenza che si susseguono in un mondo in cui tutto cambia continuamente, entro il quale ci si muove esplorando, per tentativi, invenzioni, curiosità, errori e autocorrezioni. Una serie di conquiste dell'infanzia quali la capacità di sollevar la testa, alzarsi in piedi, camminare, vengono festeggiate e riconosciute come "tappe" importanti, altre rimangono completamente ignorate dagli adulti, sebbene siano proprio i micro-accadimenti a determinare la maturazione delle abilità comunemente attese.

In una società desiderabile la comunità si riconosce educante nella sua totalità, e per questo celebra le differenze e l'unicità di ciascuno, valorizzando la varietà di interessi, capacità, desideri personali, presenti fin dai primi giorni di vita.[1] Diversamente da questa visione, nella società attuale vi è una celebrazione

[1] Si può scaricare qui il documento Nurturing Care Framework (NCF) in lingua italiana "La nurturing care per lo sviluppo infantile precoce. Un quadro di riferimento per salvaguardare la salute di bambini e bambine, per promuovere la loro crescita e sviluppo e trasformare il futuro accrescendo il loro potenziale umano": https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2020/05/Nurturing-care-ita-x-sito.pdf.

strumentale dell'infanzia, prevale un racconto che compiace gli adulti ma si dimentica dei bambini e delle bambine reali, tanto che di loro si parla in termini di "cittadini di domani", poco si investe sul fatto che educando con benevolenza, rispettando i tempi e la natura di ognuno, si concorre al dispiegarsi del piacere di "fare per bene" secondo la propria natura, a vantaggio di tutti e di ciascuno.

"La prima ora dell'apprendimento è l'ora della nascita – sosteneva il pedagogista svizzero Pestalozzi – Dal momento in cui i sensi del fanciullo possono ricevere le impressioni della natura, la natura lo educa. È una grande forza quella di saper attendere senza impazienza che tutto maturi".[2] La società oggi invece tende a incardinare le funzioni di cura ed educative in un sistema a misura di adulto, maschio, autosufficiente, un modello organizzativo che collassa facilmente di fronte a un imprevisto quale l'indisponibilità momentanea di chi accudisce. In molti paesi, le responsabilità educative si sono redistribuite, almeno sulla carta, tra entrambi i genitori, tuttavia sappiamo bene quanto il carico sia sbilanciato sulle madri, così come è noto che i padri molto attivi nelle cure sono stati spesso categorizzati, non senza una nota critica, come "mammi". È un fatto che solitamente il carico del lavoro educativo e di cura poggia sulle spalle delle donne: in Italia, in linea con quanto avviene nella maggior parte dei paesi del mondo in cui è dichiarata costituzionalmente la corresponsabilità educativa, le donne lavorano più degli uomini, guadagnano meno, rinunciano più spesso al lavoro o alla carriera per occuparsi dei figli, sono considerate universalmente le prime interlocutrici dai servizi per l'infanzia. Per contrastare questa discriminazione occorre salvaguardare un tempo per favorire lo svilupparsi di buone relazioni intorno al bambino, senza trascurare i suoi precipui

[2] Enrico Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, trad. it. Antonio Banfi, Perugia-Venezia, La Nuova Italia, 1928, p. 26.



bisogni né quelli delle madri, ma ponendo una specifica attenzione a non trasformare un rapporto naturale in una relazione educativa esclusiva e insostituibile: nella storia dell'umanità i bambini sono stati cresciuti da molte altre persone in aggiunta o alternativa alla madre, è un fatto. La comunità intera deve farsi carico di soluzioni atte a garantire un tempo adeguato alla coppia mamma-bambino ma senza che questo si trasformi in una gabbia. Oggi, in tempo di pandemia, questo tema costituisce una vera e propria emergenza, si sono già perse nel dibattito pubblico rappresentazioni di femminile coltivate nel corso di decenni, lo si avverte nelle conversazioni in cui viene sottolineato il ruolo attivo di molti uomini nell'educazione dei figli "perché sono a casa, in cassa integrazione, senza lavoro..." non perché sia loro dovere di genitore prendersi cura della prole.

Una comunità educante si fa carico del fatto che ognuno, in ogni momento della vita, anche intrauterina, sta bene o male in relazione a come viene accolto o respinto, alle condizioni che favoriscono o inibiscono il suo sviluppo potenziale e l'espressione di ciò che è: ogni bambino e bambina ha diritto di ricevere cure precoci di qualità e ogni comunità ha l'obbligo di offrire cure responsive ai bisogni personali nella forma più consona, fin dalla gravidanza, periodo della vita troppo spesso sottovalutato, in cui il benessere della coppia madre/bambino si sostanzia nella qualità di relazioni di cui la gestante fa esperienza. Accompagnare una donna verso l'evento della nascita e non interferire nelle sue scelte, spesso sfumate perché in divenire, è un processo molto delicato, talvolta le indicazioni di chi le sta accanto scivolano in intrusioni prescrittive, a maggior ragione oggi, in cui la spinta commerciale agisce in maniera fortemente manipolatoria e approssimativa.

È una sfida dei tempi individuare il giusto grado di prossimità rispetto a una neonata famiglia: bisogna imparare a porsi in punta di piedi vicino ai genitori, senza soffocarli con prescrizioni stringenti e fantasiose su come esercitare il proprio

ruolo, e al contempo occorre trovare un modo per far acquisire in maniera efficace alcune conoscenze sui bisogni universali che accompagnano la formazione e lo sviluppo della persona nei primi anni di vita. Questo è particolarmente importante in un'epoca che spinge verso l'esibizione di atteggiamenti performativi. La constatazione corretta secondo cui "la gravidanza non è una malattia!" finisce per agevolare un equivoco: è vero che la gravidanza non è una malattia e si può vivere "normalmente" ma vero è anche che la norma di poche persone corrisponde a uno stile di vita auspicabile, in cui sia possibile disporre di un adeguato tempo per riposare, frequentare persone gradite, curare i propri interessi e prendersi cura di sé: in assenza di queste condizioni, festeggiare la possibilità di lavorare fino all'evento della nascita per guadagnare qualche settimana successivamente, è un'aberrazione che non garantisce una gravidanza desiderabile, non incoraggia un tempo in cui lasciarsi galleggiare sulle fantasie circa il nascituro, se stesse e su come cambierà la vita, non lascia spazio a quei vuoti necessari per sviluppare buone pratiche di avvicinamento; ciò che troppo spesso accade, invece, è che si erode il tempo per stare in contatto con la propria mutevolezza e sviluppare un legame con la persona che nascerà. È un grave errore perché la qualità della vita intrauterina ha ripercussioni lungo l'intero arco della vita: è in questi mesi che si diventa, materialmente, ciò che si è, giorno per giorno, ora per ora! Non possiamo trascurare lo stare bene della madre e del bambino, affermando che in gravidanza si può fare tutto normalmente, è bene anzi iniziare a prendere le misure con la coppia mamma/bebè come il soggetto a cui si dovrà rivolgere l'attenzione per lungo periodo, con il concorso attivo di una comunità che di questa nascita si fa carico concretamente, senza scaricare il peso della cura unicamente sulla donna. Porre al centro la relazione adulto/bambino, anziché solo quest'ultimo, ci permette di focalizzare la nostra attenzione su cosa significhi, ad esempio, permettere



alle donne di rallentare per creare le condizioni psicofisiche e sociali necessarie per far compiere alla natura il suo corso senza affanno. Uno dei tanti indicatori che ci aiutano a comprendere se la donna ha tempo per sé ci deriva dal "tempo lettura". Se una lettrice forte durante l'attesa non trova il tempo per leggere siamo in presenza di un segnale da non ignorare: orienta legittimamente altrove la sua concentrazione oppure la giornata è talmente piena di impegni che non può dedicarvisi? Analogamente aiuta interrogarsi sulle cause per cui una non-lettrice non sia invitata, durante la gravidanza, a partecipare, almeno qualche volta, a incontri in cui possa prendere confidenza con libri per la primissima infanzia: quali luoghi, tra quelli che ha frequentato, avrebbe potuto favorire occasioni di questo tipo senza riuscirvi?

Lo sviluppo di connessioni neurali del neonato sarà influenzato dalla qualità di cure che riceverà, in particolar modo entro i primi due anni: è attraverso una dimensione affettivamente densa e avvolgente, infatti, che una relazione "sufficientemente buona" favorisce quello stato di benessere in cui si moltiplicano esperienze che implementano le facoltà intellettive, affettive, motorie in potenza.

Tutti i bambini e le bambine hanno bisogno di queste cure e alcuni di più, ma spesso proprio questi sono più esposti a non riceverle: si pensi ai nati pretermine, ai bambini che vivono in contesti deprivati, a coloro che nascono con difficoltà che destabilizzano i genitori, ai nati da madri immature o vittima di violenza, a quelli i cui genitori sono dovuti migrare.

Occorre fare luce su questo aspetto poiché per ogni bambino è sufficiente un buon incontro con un'unica persona che sappia creare isole di amorevole densità affettiva, in supporto o sostituzione alle cure parentali, per far maturare nel neonato quell'esperienza positiva di benessere che ricercherà in maniera attiva tutta la vita. In una comunità educante accessibile tutti

partecipano alla crescita degli altri, nella misura e nei modi in cui ne sono capaci.

Nessuna famiglia può essere lasciata sola: tutti i bambini e le bambine hanno diritto a stare bene e ciò implica creare le condizioni di una buona vita nel contesto intorno a loro. Storie e gioco sono le dimensioni attraverso le quali spontaneamente i bambini si prendono cura di sé.

Professionisti e volontari possono contribuire moltissimo con i loro racconti, con le letture, con un semplice gesto di vicinanza, a modellare pratiche favorevoli. Durante i percorsi di accompagnamento alla nascita, nei reparti di terapia pre-intensiva e intensiva, nelle comunità per genitori con figli, nei servizi educativi 0-6, presso i presidi socio-sanitari territoriali, nelle biblioteche di pubblica utilità, nei non-luoghi pubblici, ovunque è possibile sviluppare un'attenzione specifica alla narrazione e al gioco, per imparare ad accogliere e rispettare le manifestazioni d'interesse dei più piccoli.

### 1.2 Un bagno di parole!

Già in utero si sviluppa il tatto e a seguire gusto, udito, olfatto e vista. L'udito compare con la fine del secondo trimestre di gravidanza: diventa così possibile recepire, tra gli altri suoni e rumori, anche la voce materna, la cui emissione crea peraltro anche una serie di movimenti e vibrazioni che si ripercuotono sul feto. Parlare con il proprio bambino, o bambina, in grembo e poi quando nasce, cantare per lui o lei, raccontargli delle piccole storie o ciò che si va facendo insieme, contribuisce a elargire carezze di parole che nutrono di "buono", creando i presupposti per un legame che andrà consolidandosi durante i primi mesi di conoscenza reciproca.

Chi lo desidera può leggere al bambino fin dalla gravidanza, in quanto ciò concorre a far maturare nell'adulto la costanza



che richiederanno a breve le routine necessarie nei primi mesi e anni di vita insieme, ma se la lettura risultasse essere faticosa non ha senso imporsela controvoglia: sono poche le buone pratiche davvero indispensabili nella cura di un bebè, mentre sono molte, e talvolta infondate, le raccomandazioni a cui un genitore è esposto e che spesso subisce con fatica.

Il bagno sonoro stimola le funzioni già disponibili per il feto, preludendo all'immersione nel linguaggio che evolverà, alla nascita, di parola in parola, nell'incontro mediato con l'altro.

> I bambini vivono le parole. – Scriveva Françoise Dolto – Appena nato, anche se prematuro, il bambino ha sete di linguaggio e reagisce in modo stupefacente: smette di succhiare o muoversi, apre gli occhi, orienta la testa verso la persona che parla con lui. Un dialogo può stabilirsi ed essere modulato in funzione delle reazioni dei bambini: l'adulto parla quando il bambino ascolta, tace quando il bambino reagisce. Sembra che la strutturazione stessa del discorso si apprenda attraverso l'allattamento che è fatto di parole e pause: la madre resta in silenzio durante la suzione del bambino, gli parla durante le piccole pause. Fin dall'inizio egli gode di una straordinaria capacità di attenzione e possiede gli strumenti necessari per il linguaggio e la narrazione. Il contesto gioca a quest'età un ruolo determinante.[3]

L'assenza di conversazione nella società contemporanea è un problema serio di cui si misura la gravità considerando la frequenza con cui l'allattamento, al seno o tramite biberon, avviene con gli occhi dell'adulto deviati su schermi, anziché impegnati a coltivare comportamenti prosociali in una cornice empatica densa ed esclusiva.[4] Non si presta abbastanza at-

[3] Raymonde Caffari-Viallon, Paulette Jaquet-Travaglini, Josiane Bayriswyl, *Dal bagno di linguaggio al sorgere della parola*, trad. it. S. Moretti e L. di Palma, supervisione di E. Cocever, Éditions des Deux Continents, Genève, 2009, p. 9.

[4] Sherry Turkle, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'e-*

tenzione, inoltre, al fatto che molti adulti conversando con un neonato o con una persona di uno/due anni scivolano in un linguaggio povero, stereotipato, caratterizzato dall'uso del *noi* anziché del *tu* e *io*, tanto utili invece per agevolare la differenziazione tra sé e l'altro.

Il linguaggio riveste un ruolo molto importante nell'apprendimento, occorre coltivarlo consapevolmente, soprattutto se ci si occupa di prima infanzia a livello professionale, poiché la parola rende oggetto di pensiero la realtà, che in sua assenza si presenta al bambino fusa e confusa: sono le parole che contribuiscono a sviluppare la facoltà di pensare proiettando fuori ciò che è noto ma indefinito. Incontri precoci con libri di qualità ampliano il linguaggio e la ricchezza delle relazioni. Le parole affiorano laddove c'è un moto dall'interno verso l'esterno mosso dal desiderio di comunicare qualcosa che si conosce.

La frequentazione di servizi per la primissima infanzia (nido, servizi complementari e integrativi, biblioteche...) intende garantire universalmente l'accesso a esperienze utili per sviluppare le capacità dei bambini e delle bambine, nel rispetto delle funzioni effettivamente disponibili. L'Unione europea e gli organismi internazionali raccomandano di favorirne l'accesso a tutta la popolazione 0-6 anni per contrastare le disparità di partenza rispetto alle possibilità di autorealizzazione, soprattutto considerando che l'ascensore sociale è bloccato. Per questo motivo è importante che non si trascuri di accompagnare le educatrici e gli educatori a pensare alla qualità dell'immersione linguistica che alimentano all'interno dei servizi: l'ambiente sonoro, la qualità delle relazioni, le modalità interattive e di scambio determinano in larga misura la gamma di forme che si comprendono nel passaggio dal proto-verbale al verbale.[5]

*ra digitale*, trad. it. Luigi Giacone, Torino, Einaudi, 2016.

[5] Raymonde Caffari-Viallon, Paulette Jaquet-Travaglini, Josiane Bayriswyl, *Come parlano le educatrici*, trad. it. S. Moretti e L. di Palma, supervisione di E. Cocever, Éditions des Deux Continents, Genève, 2009.



## 1.3 Prime visioni

Stiamo assistendo a un boom di libri per la primissima infanzia che si è reso esplicito in occasione della Bologna Children's Book Fair del 2019, durante la quale si sono avuti accenni di una più mirata attenzione verso lo sviluppo visivo nei primi mesi di vita.

Molte acquisizioni scientifiche sullo sviluppo visivo sono frutto di monitoraggi effettuati da pediatri, neuropsichiatri infantili e terapisti della riabilitazione su bambini che, per storia familiare o problemi incorsi durante la gestazione o il parto, sono seguiti puntualmente al fine di verificare la presenza di deficit visivi ed eventualmente per mettere in atto le misure del caso.

Come sempre accade, alcune pratiche nate con uno specifico scopo – in questo caso stimolare precocemente lo sviluppo della funzione visiva in quei bambini e bambine con potenziali difficoltà specifiche – trovano attuazione anche in contesto extraterapeutico: spesso ispirano abitudini che promuovono agio e benessere, specie in virtù della relazione che favoriscono con l'adulto che le propone al bebè, altre volte, al contrario, possono generare comportamenti approssimativi inutili, quando non fastidiosi, per chi li subisce: si pensi alle posizioni innaturali e scomode in cui sono posti certi bebè per "esporli" precocemente, ma "passivamente", alla visione di carte e libri.

La vista dipende dall'integrità di numerose strutture e dalle loro connessioni: già dalla nascita alcune funzioni sono disponibili per cui il neonato è in grado di vedere alcune cose, anche se naturalmente nel corso delle settimane la situazione migliora velocemente con la maturazione della retina, dei nervi, del cervello e delle varie connessioni. Fin dalle prime ore di vita è attiva la possibilità di fissare un oggetto e di seguirlo, anche quando la nascita è avvenuta prematuramente, purché non prima della trentesima settimana. Nei primi tempi i bebè sono

attratti da forme semplici ad alto contrasto in bianco e nero, la capacità accomodativa che hanno maturato permette di distinguerle fino a un massimo di 20-30 centimetri di distanza dal loro volto.

Le immagini che si è soliti proporre per prime ricordano spesso la forma del capezzolo: cerchi grossi e scuri, come i bersagli, facce oppure strisce larghe a forte contrasto.

Con il trascorrere delle settimane si sviluppa la possibilità di discernere oggetti meno contrastanti tra loro e si sviluppa un interesse verso forme più complesse. Contestualmente il capo si gira per osservare figure poste a lato.

Fino ai due mesi circa è presente la capacità di seguire i movimenti in direzione alto-basso.

Intorno a 2-3 mesi gli occhi riescono a convergere e ad accomodare le immagini a breve distanza, compare quindi un interesse verso gli oggetti colorati e forme più articolate, ma anche verso le proprie mani. Questo passaggio è fondamentale, perché osservando le proprie mani si sviluppa la capacità di "oggettivare", ovvero rendere oggetto pensabile il mondo, condizione necessaria per avviare quel colloquio dialettico, in uscita ed entrata, attraverso cui ci si relaziona con l'altro da sé ma anche con se stessi, come ben ha messo in luce Henri Wallon, di cui è tracciato un profilo nel secondo capitolo.

In questo periodo il campo visivo si allarga lateralmente fino a 30°. L'attenzione inizia poi gradualmente a spostarsi verso ciò che accade intorno e verso il quarto mese gli oggetti in movimento diventano molto attraenti, favorendo una progressiva maturazione delle funzioni già disponibili. Entro i sei mesi generalmente è possibile discriminare e seguire oggetti più piccoli, fino a una distanza massima di un metro e mezzo. Il processo continua fino a quando, intorno ai due anni, le competenze non si distinguono più significativamente da quelle dei bambini e delle bambine più grandi.



La Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani è attivamente impegnata nel diffondere buone pratiche per stimolare precocemente le funzioni visive laddove si ha motivo di sospettare delle carenze: i materiali utilizzati e le pratiche suggerite alle famiglie sono all'origine di tante carte e libri rivolti alla primissima infanzia.[6] Molti primi libri infatti ripropongono negli ultimissimi anni le immagini presenti nelle *acuity cards* utilizzate per testare fin dai primi giorni di vita l'acuità visiva, ovvero la capacità di discriminare un dettaglio visivo: si tratta di grandi carte rettangolari su cui vengono disegnate a una estremità delle strisce verticali secondo una tassonomia che inizia con tratti molto larghi che poi vanno restringendosi. L'ultimo livello di strisce che il bambino manifesta di riconoscere viene assunta come misura della sua *acuità visiva*. Quando lo sguardo non è catturato dalla parte disegnata si indaga sulle cause. Il *campo visivo* ci fornisce invece la misura della capacità visiva laterale. La capacità di spostare l'attenzione da uno stimolo centrale rispetto a uno laterale matura generalmente entro tre, quattro mesi.

Nella produzione editoriale per la primissima infanzia sono confluite molte delle idee che stanno alla base dei materiali e delle pratiche terapeutiche e di screening, si pensi ai disegni in bianco e nero, e successivamente agli abbinamenti di colori piatti e saturi che ben si distinguono, come giallo-blu, rosso-bianco. Lo stesso vale per le scelte dei soggetti: leporelli e carte figure come facce, bersagli, strisce, onde, linee segmentate, scacchiere, pois, linee con orientamento variabile popolano i libri per la prima infanzia.

[6] *Cosa vede il mio bambino. Consigli per lo sviluppo delle capacità visive nel primo anno di vita*, a cura di Eugenio Mercuri, Giovanni Cioni, Elisa Fazzi, Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani, Onlus, 2005. Il PDF si può scaricare gratuitamente qui https://www.fondazione-mariani.org/images/Cosa%20vede%20il%20mio%20bambino.pdf.

È noto che la rifrazione della luce cattura l'attenzione dei più piccoli, tant'è che tra i consigli dei terapeuti vi è quella di avvolgere in carta stagnola oggetti di uso comune: ha senso dunque progettare libri con dettagli riflettenti e luccicanti. Ciò invita a rivisitare i criteri estetici attraverso cui siamo soliti valutare i primissimi libri, soluzioni sovente scartate come pacchiane e *kitsch* potrebbero avere invece una coerenza progettuale: si tratta di un campo in cui c'è molto da esplorare e sul quale vale la pena porre una specifica attenzione – anche per contrastare la produzione di libri scadenti in nome della scienza.

Apre spazi interessanti la ricerca di soluzioni "di qualità" capaci di sfruttare l'interesse verso i colori fluorescenti: carte, libri ma anche pannelli da affiggere alle pareti vicino alle superfici in cui i bambini trascorrono il tempo in posizione supina. Alla conferenza stampa tenutasi a Milano in vista della Bologna Children's Book Fair 2020, annullata poi per le disposizioni sanitarie rese necessarie dal Covid-19, era stato anticipato un ritorno del fluo: sarà stimolante seguire come si sta muovendo il mercato e cosa proporranno le case editrici per la primissima infanzia.

### 1.4 Sovrascritture

Una promessa illegittima sovrascrive da alcuni anni all'oggetto libro, in particolare a quello rivolto alla primissima infanzia, la funzione di stimolare precise capacità cognitive, facendo di volta in volta riferimento a studi ed esperienze chiamate in causa a suggello di un'alleanza educativa tra produttori, educatori e familiari. In questa partita riferimenti scientifici vaghi sono assunti dalle strategie di marketing per nobilitare delle merci: neuroscienze, materiali montessoriani, il cestino dei tesori di Elinor Goldschmied, alcuni principi base della psicomotricità, studi sullo sviluppo visivo e linguistico, empatia



e creatività sono spesso accostati senza motivo a prodotti che nulla spartiscono con quei saperi ed esperienze.

Le "camerette" per bambini e bambine sono spesso regni fittizi, popolati da libri e oggetti che ribaltano la direzione evolutiva, orientando gli adulti verso comportamenti infantili più che stimolare il contrario. La cultura materiale ha prodotto saturazione e inquinamento sul piano cognitivo, affettivo e ambientale: la carica esponenziale della sua natura nella contemporaneità fu presagita con acume da Roland Barthes[7] e Pier Paolo Pasolini.[8]

Jacob Grimm – che insieme al fratello Wilhelm raccolse le fiabe del focolare tramandate oralmente in area tedesca – quando lo interrogavano sull'opportunità di esporre i bambini a storie crude come le fiabe rispondeva che sarebbe stato ben curioso allontanare i bambini dal focolare, dove erano sempre stati, per confinarli in una stanza solo perché le fiabe non erano state create a loro misura: era del parere che non si debba creare qualcosa di specifico appositamente per l'infanzia:

> ciò che fa parte delle cognizioni e dei precetti tradizionali da tutti condivisi viene accettato da grandi e piccoli, e quello che i bambini non afferrano e che scivola via dalla loro mente, lo capiranno in seguito quando saranno pronti ad apprenderlo. È così che avviene con ogni vero insegnamento che innesca e illumina tutto ciò che era già presente e noto, a differenza degli insegnamenti che richiedono l'apporto della legna e al contempo della fiamma.[9]

La società contemporanea spesso vende kit ludico-didattici che assicurano "legno, fiamma e bugiardino": avviene con i libri

[7] Roland Barthes, *Miti d'oggi*, trad. it. Lidia Lonzi, Torino, Einaudi, 2005.

[8] Pier Paolo Pasolini, *Lettere luterane*, Milano, Garzanti, 2015.

[9] Jacob e Wilhelm Grimm, *Principessa Pel di topo e altre 41 fiabe da scoprire*, trad. it. Camilla Miglio, Roma, Donzelli Editore, 2012.

e con i giocattoli. Nell'editoria è in continua crescita l'offerta di albi per bambini e bambine che si rivolgono in realtà ad adulti in difficoltà, persone che hanno bisogno di uno strumento per affrontare naturali passaggi di vita. Ecco allora il fioccare di libri a tema "per": togliere il pannolino, non usare più il ciuccio, cancellare le ambivalenze legate all'attesa di un fratellino...

Richard Sennett riconduce all'idea di "artigiano illuminista" l'interpretazione della genitorialità come mestiere: "L'Encyclopédie non è che uno delle centinaia di testi che spiegavano come nutrire e mantenere puliti i bambini, come aiutarli a non bagnare il letto, come curarli quando erano malati, e soprattutto, come stimolarli e istruirli fin dalla più tenera età. La saggezza popolare era considerata insufficiente, su queste questioni; si pensava che, come tutto il sapere tradizionale, non facesse che tramandare pregiudizi, cosa particolarmente esiziale nella puericultura".[10]

Il mondo materiale, con la sua iper-offerta, è causa di una deriva di cui sono evidenti i risultati: molti bambini sono continuamente stimolati da adulti che li sottopongono a esperienze di cui hanno sentito ben parlare, quando invece è proprio l'adulto a dover imparare a leggere cosa fa un neonato, e poi il bambino in crescita, quando apparentemente non fa nulla, chiedendosi cosa attiri il suo interesse quando gioca, o sta fermo a guardarsi intorno. Sugli esordi della vita sono da superare molte credenze e secoli di equivoci sedimentati: non siamo abituati a prestare attenzione ai micromovimenti dei neonati, che inizialmente sono in larga misura istintivi, frutto di un programma genetico che si attua con la progressiva attivazione di funzioni nuove, di cui non vi era bisogno durante la vita intrauterina – come nel caso della respirazione – oppure per aggiornare il catalogo delle esperienze già sperimentate in grembo, nel nuovo ambiente, condizionato dalla forza di gravità.

[10] Richard Sennett, *L'uomo artigiano*, trad. it. Adriana Bottini, Milano, Feltrinelli, 2014, p. 103.



Non siamo abituati a leggere i micromovimenti, seppur di fatto proprio essi costituiscano l'unica chiave di accesso alla conoscenza del neonato, ad esempio: a poche ore dalla nascita gli occhi iniziano a muoversi con andamento fluttuante e vago, perché i nervi si attivano spontaneamente; accade spesso che si attribuisca al bebè la capacità di direzionare lo sguardo verso la voce materna ancor prima che siano disponibili le funzioni necessarie per condurre un simile processo, tuttavia così, nell'accudente, accresce il senso di responsabilità verso una persona che in tutto da lei dipende, e sulla scia di questo rinnovato *maternage* rinforza la relazione mettendo in campo accorgimenti per costruire un legame significativo, avvolgente, rassicurante, che è esattamente ciò che serve alla sopravvivenza di ogni neonato.

È davvero così importante conoscere l'altro per accoglierlo?[11] Molte relazioni durano tutta la vita perché costellate di fortunati equivoci!

Stiamo delegando in misura troppo estesa le funzioni educative a oggetti ed esperti: occorre un ribaltamento di postura all'insegna del buon senso, che deve necessariamente tener conto di alcune conoscenze basilari dello sviluppo infantile e, soprattutto, deve accompagnare la capacità degli adulti di eterocentrarsi per mantenere il focus sui diritti dell'infanzia. Troppo spesso l'innamoramento adulto verso rappresentazioni di sé nobilitanti espone i piccolissimi a situazioni inadeguate, ad esempio spesso vediamo adulti imporre al bambino la lettura di un libro tenendolo in posizione verticale prima che sia maturo il labirinto vestibolare, da cui dipende l'equilibrio,

[11] Franco Cassano, *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, Bologna, il Mulino, 1989; Gerd Baumann, *L'enigma multiculturale*, trad. it. Umberto Livini, Bologna, il Mulino, 2003.

quando è doveroso invece rispettarne il bisogno di orizzontalità. Occorre tenerlo presente anche allestendo case, servizi educativi, biblioteche. È nostra responsabilità sforzarci per comprendere cosa ingaggi un neonato, così come è nostro precipuo compito parlargli, usando lo strumento della nostra voce per immergerlo nella letteratura più nutriente per lui, parole che sostanziano interesse e cura. E poiché per la maggior parte degli adulti è davvero difficile parlare con i bebè, almeno in alcuni momenti – lo si riscontra continuamente anche nei servizi educativi – è con questo limite che dobbiamo confrontarci, per allenare pratiche di cura che immergano bambini e bambine in parole sensate, senza scimmiottamenti, senza abusare di frasi chiuse, ma al contrario raccontando l'ordinario,[12] ciò che sta accadendo intorno, anticipando quello che si va andrà a fare da lì a un attimo, ad esempio, o qualunque cosa abbia un senso per chi parla, altrimenti il timbro della voce tradirà la scarsa convinzione in ciò che sta facendo.

Isol è riuscita a rappresentare in *Nino*[13] – un albo illustrato denso di spunti di riflessione per gli adulti in tema di cura e accoglienza – lo shock culturale e ambientale del neonato che, al pari di un viaggiatore, dal tepore intrauterino giunge in un pianeta dominato dalla forza di gravità, un posto in cui suoni, odori e tensioni non sono più attutiti ma giungono direttamente sulla pelle, l'organo più esteso, la membrana che ancora non riesce a separare il bebè dal mondo poiché ancora non esiste percezione dei confini tra sé e altro da sé.

In questa assenza di limiti, attribuire a un libro la capacità di intercettare l'interesse del bambino appare una forzatura che spinge l'adulto, il vero acquirente dei libri, a investire in pratiche inutili, che spesso lo espongono addirittura a posizioni in-

[12] Georges Perec, *L'infra-ordinario*, trad. it. Roberta Delbono, Torino, Bollati Boringhieri, 1994.

[13] Isol, *Nino*, trad. it. Valentina Vignoli, Modena, #logosedizioni, 2016.



naturali e scomode che non possono far altro che catturarne in maniera totalizzante l'attenzione, incapace come è di sottrarsi al disagio che lo investe.

Una nuova ondata di libri in bianco/nero e fotografici cavalca spesso l'onda di promesse illegittime: prima di seguire un consiglio, è utile chiedersi come ci si sentirebbe se ci venisse imposta una posizione dalla quale non fosse possibile sottrarci secondo volontà.

"I neonati sono persone" dichiara il titolo-manifesto di un volume miliare del lavoro di cura: *Persone da zero a tre anni.*[14]

In occasione della Bologna Children's Book Fair (edizione 2019) è stata sdoganata l'espressione *toddlers* per circoscrivere la letteratura specificamente orientata a soddisfare le curiosità dei primi anni di vita. Temo che questa parola preluda a un'ennesima artificiosa tassonomia, che in questo caso risponde certo più alle esigenze di mercato che non alla preoccupazione di fare cultura sul naturale sviluppo cognitivo, motorio e affettivo del target a cui è rivolta, soprattutto tenuto conto che non vi è convergenza di vedute sulla fascia di età a cui dovrebbero rivolgersi. Il termine era già presente nella prima stesura delle *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* licenziate dall'IFLA nel 2007 e tradotte in italiano da Letizia Tarantello:[15] in quel contesto *toddlers* si riferisce a persone in età compresa tra 12 e 36 mesi, ma consultando fonti diverse e parlando con vari addetti ai lavori, appare chiaro che l'utilizzo del termine non è stato recepito in maniera univoca.

[14] Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, *Persone da zero a tre anni*, trad. it. Sara Daina, Parma, Edizioni Junior, 1994.

[15] International Federation of Library Associations and Institutions, *Linee guida per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi entro i tre anni*, trad. it. Letizia Tarantello, Roma, Associazione italiana biblioteche, 2008.

## 1.5 Libri per la prima infanzia e comunità educante

Bambini e bambine che frequentano i servizi educativi vengono accompagnati nella maturazione di competenza motorie raffinate, sia in relazione alla cura di sé che nelle pratiche quotidiane e negli spostamenti, la possibilità che hanno di utilizzare diversi oggetti si sviluppa attraverso l'esperienza: spetta all'adulto stabilire quantità, qualità e disposizione di libri, carte, giochi in base alle capacità che hanno maturato le persone di cui si prendono cura. Avere presente lo sviluppo prossimale, ovvero, in questo caso, la quantità di aiuto dell'adulto necessario al bambino per poter trarre piacere dal libro senza danneggiarlo, è fondamentale per non abbassare la soglia della bibliodiversità: poche semplici regole lo accompagneranno con gradualità verso la progressione a cui è interessato.

In molti servizi i libri di qualità sono custoditi fuori dalla portata dei bambini e quindi, di fatto, accessibili solo con la mediazione dell'adulto. Laddove ciò accade, di solito sono lasciati a disposizione due tipologie di libri: quelli cartonati, perché robusti, e quelli considerati "sacrificabili" ovvero brutti oppure rotti. Naturalmente questo tipo di scelta non coltiva alcuna abilità, non favorisce situazioni in cui si possa imparare a maneggiare con la necessaria "cura" i libri e legittima invece per imitazione un comportamento opposto: incuria e maldestrezza sono il risultato di queste scelte.

Fortunatamente in molti altri servizi invece un solido progetto educativo sfrutta le valenze educative dell'ambiente e si interroga su quali libri possano essere lasciati a disposizione tenendo a mente alcune variabili: leggibilità dell'ambiente ovvero chiarezza di ciò che si può fare, interessi e competenze di chi vive lo spazio, quantità e caratteristiche materiali degli oggetti-libro, appropriatezza della loro collocazione.



Anche in questo caso vale come guida l'insegnamento di Henri Wallon: "Il bambino non sa far altro che vivere la propria infanzia, il conoscerla spetta all'adulto".

Si impara a sfogliare i libri con l'esempio e l'esercizio, né più né meno di come si impara a indossare le scarpe, a gestire le posate e bere da un bicchiere di vetro: vedere come gli altri sfogliano i libri, avere l'opportunità di fare pratica, sentirsi sostenuti nei propri tentativi, produce risultati apprezzabili da tutti i punti di vista. Insegnare a usare gli strumenti è un compito dell'adulto.

Il mercato spinge perché si precluda ai bambini la possibilità di esercitarsi nelle quotidiane azioni con gli oggetti di uso comune: prima di poter utilizzare bicchieri di vetro molte manine debbono passare da biberon, bicchieri basculanti con i manici, bicchieri con beccuccio, ma spesso proprio questi oggetti complicano e ostacolano l'acquisizione delle più comuni competenze.

Nella perimetrazione sempre più asfittica dell'infanzia in luoghi deputati – giardinetti recintati, pubblici e privati, "gabbie dorate" – spesso viene a mancare la possibilità di esercitare esperienze necessarie nella quotidianità: per questo non di rado ai libri è affidato il compito di surroga verso esperienze ormai precluse ai bambini. Pestalozzi avvertiva:

> Per poter fare, tu devi, in ogni caso, fare; per sapere, invece, tu puoi spesso rimanere passivo, e in molti casi non far altro che vedere e ascoltare. Invece, rispetto alle attività pratiche tu non sei solo il centro del loro sviluppo, tu determini, in molti casi, anche la forma esterna delle loro manifestazioni, ma sempre nei limiti che le leggi del meccanismo fisico ti hanno posti. Come nell'oceano infinito della natura inanimata la condizione, la necessità, le circostanze determinano il nostro particolare modo di vedere, così nell'infinito oceano della natura animata che produce lo sviluppo delle tue forze, la condizione, la necessità, e le circostanze determinano il carattere specifico di queste attività di cui tu par-

ticolarmente e unicamente hai bisogno. Il mancato esercizio di abilità produce disadattati.[16]

Gli oggetti hanno preso il sopravvento nelle nostre vite, e i libri per l'infanzia sembrano talvolta un feticcio in mani adulte. Siamo, nei fatti, circondati da proposte che non tengono conto delle effettive funzioni cognitive e manipolative di bambini e bambine, così come sono spesso ignorati i tempi di maturazione affettiva e motoria, per cui giochi, abiti, libri, complementi per la cura, vengono presentati in anticipo, quando i destinatari non sono pronti a goderne, o tardi, quando l'interesse è già sfumato.

L'idea del mondo a misura di bambino è piena di insidie, perlopiù per la distanza che è stata gradualmente introdotta tra l'infanzia e le cose della vita ordinaria, spesso raccontata in maniera poco realistica solo attraverso i suoi lati più idilliaci, oscurando le fatiche – anche quelle di cui ci si carica con questa perpetua finzione.

L'antropologo David Lancy ha introdotto il termine neontocrazia[17] per descrivere la società dei paesi WEIRD (occidentali, istruiti, industrializzati, ricchi e democratici) in cui i bambini sono ritenuti il bene più prezioso. Condannati a muoversi in una bolla, ovvero a quell'esperienza asfittica e limitante di cui abbiamo fatto esperienza in versione macroscopicamente amplificata a causa dell'emergenza sanitaria Covid-19, le famiglie con bambini e bambine vivono da decenni in mondi paralleli creati su misura per loro, lontano dalla varietà di scambi su cui si basano le comunità capaci di adattarsi ai cambiamenti.

Il paradosso di una società strabica, che da un lato esalta l'infanzia, dall'altra ne ignora lo sviluppo e i bisogni, induce spesso gli adulti ad affidare agli oggetti la cura delle relazioni.[18]

Nella molteplicità di informazioni che viaggiano incontrollate, in particolare attraverso i social, si alimentano convincimenti errati, basati su una visione parziale della persona nei primi anni di vita: Munari è uno degli autori più citati, perché il suo nome fa vendere alla facilità di uno schiocco di dita, destino condiviso con la dottoressa Maria Montessori e gli studi sui neuroni specchio, e in certa misura dalla dottoressa Elinor Goldschmied. In tempi recenti assistiamo sui social, in particolar modo su Instagram, all'affacciarsi di un nuovo abuso legato al nome della pediatra ungherese Emmi Pikler. Facile verificare quanto siano approssimative molte comunicazioni: digitando questi nomi sui principali social colpirà la riproposizione degli stessi oggetti attribuiti, a seconda degli account ospitanti, all'uno o all'altra.

Alcune delle semplificazioni oggi molto diffuse concernono la creatività e la resilienza in nome delle quali gli adulti smarriscono il senso della loro funzione di accompagnamento, attribuendo a bambini e bambine molto piccoli la capacità di comprendere e adattarsi a situazioni che sono in realtà fuori della loro portata: questa distorsione è spesso causa di stress, poiché determina richieste illegittime a danno delle loro curiosità e desideri profondi. È soltanto riconoscendo il diritto di cittadinanza all'infanzia che si alimentano scintille di curiosità e benessere, tra le pagine dei libri e nel mondo intorno.

[16] Enrico Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, trad. it. Antonio Banfi, Perugia-Venezia, La Nuova Italia, 1928, p. 182-183.

[17] David Lancy, *The Anthropology of Childhood*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, citato in Sarah Menkedick, *Nella bolla dei bambini*, "Internazionale", 28 (2020), 1363, p. 56-60. È autrice di *Ordinary Insanity: Fear and the Silent Crisis of Motherhood in America*, New York, Pantheon Books, 2020.

[18] *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di Mario Gecchele, Simonetta Polenghi, Paola Dal Toso, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2017.

# 2. L'EDUCAZIONE TRA SCIENZA E MARKETING

## 2.1 Due passi nella storia

I tempi dell'educazione sensoriale sono lunghi. Si fatica a comprendere quanto delicata e preziosa sia l'attenzione del bambino e con quanta facilità venga interrotta da ambienti saturi e da adulti poco allenati a riconoscere "cosa" fa un bambino che apparentemente non fa nulla, fin dalle prime ore di vita. Non siamo abituati a interrogarci su cosa impegni la persona davanti ai nostri occhi ma piuttosto a verificare se sia capace di fare quanto ci aspettiamo da lei: si gira? Alza la testa? Gattona? Cammina? Parla?

Come se scorressimo una check-list, intrudiamo strumenti di verifica nei rapporti con i piccolissimi anziché partecipare alla crescita godendo del loro piacere, affascinati come dovremmo essere dalla volizione che traspare nelle loro ostinate attività quotidiane: osservare la propria mano, imparare a raggiungere un oggetto allungandosi, e, via via che maturano altre funzioni, testare le regole dell'equilibrio, salendo e scendendo più volte da uno scalino, ad esempio.[1]

Prendendoci cura dell'infanzia, non si può avere fretta. Eppure è per fretta che anticipiamo esperienze, iperstimoliamo, spieghiamo a parole saperi che rimangono vacui se non incarnati attraverso l'esperienza sensoriale e cinestetica:

[1] Agnès Szanto-Feder, *L'osservazione del movimento nel bambino. Accompagnare lo sviluppo psico-motorio nella prima infanzia*, trad. it. Paola Molina, Battista Quinto Borghi, Trento, Erickson, 2014.

> Battere, portare, gettare, spingere, tirare, voltare, torcere, afferrare, sono le precipue semplici manifestazioni delle nostre forze fisiche. Differenti le une dalle altre, contengono tutte insieme e ciascuna per sé le forme elementari di ogni attività pratica possibile, anche delle più complicate, su cui si fondano i mestieri degli uomini.[2]

Molta della produzione culturale, in particolar modo quella autoprodotta che viaggia attraverso il web, ma anche buona parte dei contenuti veicolati da molte riviste esplicitamente rivolte alle "mamme", alimentano la percezione secondo cui l'adulto debba stimolare bambini e bambine affinché si sviluppi il loro immenso potenziale cognitivo. Questo capitolo si propone di smontare l'equivoco secondo cui si debba attivamente sollecitare il fare delle persone nei primi anni di vita spostandole da ciò che farebbero spontaneamente, temendo che altrimenti non sfruttino le preziose occasioni predisposte per loro, perdendo così tempo prezioso. Tra le pagine che seguono ripercorreremo la tensione che ha mosso la ricerca e la sperimentazione a cui oggi si riconducono pratiche educative attive, basate sulla sensorialità, a cui fanno riferimento, con diverse motivazioni, il mondo dei servizi educativi, le famiglie, il mercato.

I profili tracciati nelle pagine a seguire – Heinrich Pestalozzi, Jean Itard, Maria Montessori, Henri Wallon, Emmi Pikler, Elinor Goldschmied, Bruno Munari – sono stati scelti tra molti altri perché sovente vi si fa riferimento, talvolta velatamente, nelle più diffuse strategie di marketing, per dar conto della nobilità pedagogica di determinati oggetti, metodi, laboratori, corsi, prodotti culturali, arredi, capi d'abbigliamento, ausili per trasportare neonati, dispositivi di sicurezza, nonché per presentare libri per la prima infanzia e manuali per genitori ed educatori.

[2] Enrico Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, cit., p. 181-182.



L'obiettivo che queste pagine intendono perseguire è agevolare un approfondimento sullo sviluppo delle persone nei primi anni di vita e contribuire a contrastare quel diffuso senso di incertezza che caratterizza la genitorialità degli ultimi anni. Inoltre: bibliotecari e librai possono attingervi per allestire scaffali tematici, vere e proprie isole di sapere educativo in cui le recenti acquisizioni scientifiche possano essere proposte in affiancamento a pubblicazioni di vecchia data, spesso fuori catalogo, disponibili, ma sottoutilizzate, in biblioteca.

## 2.2 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

> Come natura dotata di vita fisica, tu non sei altro che i tuoi cinque sensi; quindi la chiarezza o l'oscurità dei tuoi concetti dipende assolutamente ed essenzialmente dalla vicinanza o dalla lontananza in cui gli oggetti esterni vengono a colpire i tuoi cinque sensi, cioè te stesso, ossia il centro in cui le tue rappresentazioni si unificano [...] la conoscenza della verità procede, nell'uomo, dalla conoscenza di se stesso.[3]

L'intera vita di Pestalozzi[4] fu animata dal tentativo di mettere a punto un modello di educazione tanto semplice da poter essere attuato in ogni singola casa a opera delle madri: considerava la pedagogia al servizio del diritto civile e della moralità. Ebbe molto a cuore anche la formazione degli insegnanti, ritenendo necessaria un'apposita formazione per riuscire a rispettare lo sviluppo umano.

L'idea pestalozziana di educazione è molto pragmatica: assecondare il naturale funzionamento dell'essere umano per far fiorire le naturali peculiarità di ogni persona liberandone il potenziale, ovvero sfruttare "l'esistenza di leggi fisico-meccani-

[3] *Ivi*, p. 92.
[4] https://www.edufrog.it/johann-heinrich-pestalozzi.

che, secondo cui il nostro spirito riceve e conserva più o meno facilmente le impressioni che gli provengono dall'esterno", "la prima ora dell'apprendimento è l'ora della nascita" scriveva "dal momento in cui i sensi del fanciullo possono ricevere le impressioni della natura, la natura lo educa".[5]

Questa figura poliedrica si è premurata di sottolineare che "importa graduare la materia dell'insegnamento in corrispondenza al grado di sviluppo delle energie del fanciullo, per non sottrargli nulla di ciò che egli è in grado di comprendere e non confonderlo con quanto supera la sua capacità di intendimento".[6] Durante i primi tre anni non si deve ragionare con il bambino, sosteneva, ma far fiorire quei mezzi di sviluppo che gli sono propri affinché possa estendere gradatamente la cerchia della proprie intuizioni, imprimerle nella mente con caratteri netti, sicuri, distinti e renderle oggetto di pensiero attraverso le parole, che favoriranno il riordino dei saperi.

Pestalozzi riconosceva ai libri con le figure un ruolo molto importante nell'educazione perché a partire da essi, entro una cornice relazionale significativa, l'adulto può introdurre i più piccoli a concetti che saranno presentati dapprima con "illustrazioni ben scelte e ben fatte" poi con la parola.

> Il vantaggio di possedere per tempo una nomenclatura estesa è incalcolabile per i fanciulli. L'impressione viva del nome rende loro indimenticabile l'oggetto, quando l'abbiano una volta conosciuto, e un ordine dei nomi fatto secondo verità e con esattezza sviluppa e conserva in loro la coscienza dei rapporti concreti delle cose. L'utile che ne deriva è progressivo. E non si deve credere che lo studio di qualcosa che il fanciullo non comprende per intero debba essergli inutile.[7]

[5] Enrico Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, cit., p. 26.
[6] *Ivi*, p. 27.
[7] *Ivi*, p. 33.



Pestalozzi aveva colto perfettamente l'importanza dei primi tre anni di vita come il periodo durante il quale si raccolgono e ordinano le impressioni che giungono all'intelletto e al corpo attraverso i sensi. Dirigendo varie comunità educative egli maturò una visione complessiva dello sviluppo infantile anche negli anni a seguire, arrivando a sviluppare approcci e paradigmi che ancora oggi sono considerati all'avanguardia: gli siamo debitori, ad esempio, per aver saputo sfruttare la naturalezza con cui nell'infanzia si impara attraverso uno scambio reciproco, tra pari, con l'insegnamento mutuo, la *peer-education* odierna. Ancora: Pestalozzi evidenziò il ruolo della voce nell'acquisizione del ritmo e capì l'importanza di offrire ai bambini e alle bambine strumenti adatti alle loro misure e capacità – ad esempio comprese che si impara a disegnare e scrivere con il gesso molto prima di quanto non si riesca a destreggiarsi con una penna, pertanto lasciò liberi i bambini dei suoi istituti di disegnare le figure su una tavola nera, una lavagna per intendersi, con dei gessetti, destando sorpresa e ammirazione nei suoi colleghi per questa innovazione. Tra i vantaggi del disegnare e scrivere su lavagna il maestro annovera anche la facilità con cui si cancellano gli errori, attribuendo alla consuetudine di eliminare anche ciò che è ben fatto la funzione laterale di contrastare la vanagloria. Analogamente Bruno Munari concludeva i suoi laboratori con una regola: distruggere tutto e rifare, perché la "distruzione dell'opera collettiva, in questo particolare caso e periodo dell'infanzia, va intesa come un modo di non creare modelli da imitare, una non museificazione dell'opera, un non divismo dell'autore".[8]

Si tratta di un tema molto attuale, da tenere a mente in relazione alla tendenza di molti a conservare ogni abbozzo di manufatto, quasi sacralizzandolo, con uno zelo che va ben ol-

[8] Bruno Munari, *Fantasia*, Roma-Bari, Laterza, 1977, p. 143.

tre il senso della documentazione pedagogica e della traccia affettiva-biografica.

A Pestalozzi guardiamo anche per come si adoperò al fine di avviare alla lettura e al calcolo seguendo un principio di "massima semplicità" in modo che il fanciullo potesse procedere autonomamente, secondo la gradualità dettata dal suo agire in continuità, per tentativi e autocorrezioni, utilizzando materiale didattico appositamente realizzato dal maestro, tra cui le tavolette trasparenti di corno, ad esempio, sulle quali erano disegnate linee e lettere, per potersene avvalere come modello dapprima e come strumento di verifica poi, sovrapponendole alle figure disegnate, per confrontare le une e le altre.

Pestalozzi rimarcava spesso l'importanza che il fanciullo sia completamente padrone del lavoro che lo occupa e di quanto siano necessarie delicatezza e prudenza nel proporre piccole variazioni, per non urtare il naturale consolidamento e sviluppo di ciò che il bambino, o la bambina, sta attivamente comprendendo – prendendo dentro di sé, "incarnando" dirà poi la dottoressa Montessori. Potremmo affermare che Pestalozzi metteva in guardia dalle insidie della fretta con cui molti adulti sperano di anticipare alcuni apprendimenti, finendo invece per limitarli.

Al riformista svizzero guardiamo anche per come semplificò i rudimenti della lettura e del calcolo: al disegnare lettere antepose la riproduzione di angoli, quadrati, linee e cerchi, con lo scopo di sviluppare un ABC dell'intuizione che ancora oggi ritroviamo in larga parte della produzione editoriale per la prima infanzia, come in numerosi giocattoli a incastro e sensoriali.



## 2.3 Jean Marc Gaspard Itard (1774 -1838)

Tra le figure che hanno contribuito a sviluppare l'educazione sensoriale incontriamo il medico francese Jean Itard, da molti considerato il padre fondatore della pedagogia speciale. Molte intuizioni di Itard sono state riprese e sviluppate dall'allievo Édouard Séguin – noto per i suoi studi sui deficit cognitivi infantili – al quale si rivolse la dottoressa Maria Montessori, a sua volta impegnata a superare i limiti nel trattamento dei bambini allora detti oligofrenici.

Itard, come Pestalozzi, aveva compreso che l'educazione sensoriale è alla base dello sviluppo complessivo delle persone e da lì partì per sostenere lo sviluppo cognitivo e sociale dei bambini, in particolare di quelli sordi. Possiamo seguirne la tensione investigativa leggendo le note che scrisse durante lo straordinario tentativo pionieristico di aiutare un ragazzo di circa dodici anni che nel 1798 fu portato in società dopo che aveva vissuto solo per anni, pare sette, in una foresta dell'Aveyron: gli attribuì un nome, Victor, e si impegnò ad accompagnarlo nella maturazione di competenze sociali sufficienti a vivere una vita di affetti e relativa autonomia. Sulla vicenda François Truffaut diresse nel 1970 il film *Il ragazzo selvaggio* (*L'enfant sauvage*) interpretandovi il ruolo del dottore.

Molte intuizioni che Itard seguì per accompagnare lo sviluppo sociale e cognitivo di Victor si tradussero in materiali tassonomicamente ordinati dal semplice al complesso: alcuni di essi sono oggi noti e attribuiti a Maria Montessori, la quale vi attinse, dichiarandolo apertamente. La dottoressa ideò a sua volta nuovo materiale "delle relazioni" per aiutare bambini e bambine a orientarsi nel mondo delle cose, in modo da poterle distinguere, precisare, analizzare. Alcuni principi cardine del dottor Itard sono stati assimilati dalle correnti di educazione attiva a cui sempre più genitori, oggi, guardano con interesse: egli comprese, ad esempio, che le emozioni negative, come la

paura, possono inibire l'apprendimento e quelle positive favorirlo. Vi sono pagine tra i suoi diari in cui si vede sbocciare l'intuizione attraverso cui capì che in alcune situazioni gli errori e la svogliatezza sono direttamente riconducibili al dolore e alla mortificazione provata da Victor per una punizione o un'ingiustizia. Ciò che oggi sembra ovvio non lo è sempre stato: leggere gli elementi attraverso cui il dottore fece spazio a questa idea è toccante e attuale, perché, differentemente da quanto ci piacerebbe poter sostenere, sono ancora numerose le pratiche di cura che non rispettano la dignità personale di chi le subisce e che sviliscono laddove si dovrebbe manifestare comprensione. Accade continuamente, negli ambienti familiari e nei servizi: prenderne atto è il primo passo per migliorare la nostra relazione con i bambini e le bambine.

Di Victor si sa che probabilmente fu abbandonato in una foresta intorno ai cinque anni di età, e successivamente venne strappato alla selvatichezza per essere riportato nella civiltà, dove, dopo un interesse generale, fu rinchiuso in un ospizio. Il dottor Itard se ne fece carico insieme a Madame Guérin: il loro primo compito sarebbe stato trattarlo bene, accondiscendere ai suoi gusti e alle sue inclinazioni, in poche parole: farlo felice "a modo suo" – imparando a decodificare cosa muovesse i suoi interessi di volta in volta, poiché di conoscenza era evidentemente avido, come era capace di cadere in estasi contemplativa. Rispettando le emozioni di Victor riuscirono a stabilire con lui quelle relazioni interpersonali di cui era stato privato, impattando positivamente sulle capacità che fioriscono nell'incontro con l'altro.

A partire dagli interessi di Victor, il dottore coltivò dei rituali, poiché determinando uno stato di attesa creava le condizioni per un'esplosione di gioia nel momento in cui veniva risolta la tensione. Itard comprese che sensibilità e attenzione si acuiscono in presenza di situazioni che si conoscono da tempo e in modo dettagliato, così come capì che vanno facilmente perse le facoltà



quando non vengono esercitate. Su questo punto occorre però fare chiarezza e ricordare ancora una volta che spesso, per timore di non coltivare le potenzialità presenti nell'infanzia, oggi si finisce per iperstimolare bambini e bambine, andando così a interrompere quel naturale equilibrio tra attenzione, piacere, movimento e sicurezza che rimane centrale per il loro benessere: nostro compito è evitare di ostacolarli nei loro processi naturali, non sollecitarli a progredire secondo nostre aspettative. Nostro compito è quello di creare buone condizioni in cui essi possano espandere i loro interessi, ma dobbiamo essere accorti, muoverci in punta di piedi, per non distrarli con proposte che a noi sembrano più interessanti rispetto alle attività scelte spontaneamente e che non riconosciamo.

Itard scoprì la naturale inclinazione all'ordine: spesso oggetti disposti diversamente scatenano malcontento e turbamento in coloro che stanno imparando a muoversi in una nuova situazione, oppure che hanno costruito delle consuetudini. Il dottore realizzò materiali didattici con lo scopo di raffinare le capacità di riconoscere somiglianze e differenze tra le qualità materiali: si ricollegano a queste sue esperienze le tomboline che proponiamo nei servizi educativi 0-3, dove i bambini sono invitati ad abbinare oggetti a fotografie o disegni che li ritraggono, così come vi si ispirano alcuni libri-gioco.

Itard creò anche gli incastri che sono oggi tanto diffusi, con mille varianti: la sua idea era coltivare la capacità di riconoscere e abbinare oggetti simili. Nello specifico realizzò delle sagome di legno – un cerchio rosso, un triangolo blu, un quadrato nero – da infilarsi in un chiodo; nel riproporre lo stesso esercizio a Victor era solito introdurre una variante per volta. Tassonomicamente controllò l'aumento del livello di complessità sottraendo la guida del colore e lasciando a disposizione di Victor solo la variante della forma a guidare il processo. Aggiungendo un maggior numero di variabili, sempre meno accentuate, si favorisce la maturazione di funzioni che portano a discernere

differenze sempre più minute. Esattamente il principio guida di incastri, spolette, campanelle e altre proposte montessoriane, concepite per lavorare con una sola variabile fino a che non è stato acquisito il complesso delle variabili possibili e interiorizzata l'idea, ovvero la categoria concettuale, che rende poi possibile anche l'astrazione.

Itard riconobbe che l'assenza di uno scopo vanifica il senso delle operazioni e ostacola la concentrazione, così come comprese che la spinta all'acquisizione di una regola o il piacere di fare qualcosa ha natura endogena, pur essendo molto sensibile al giudizio altrui.

La lezione più significativa che ci ha lasciato il dottore concerne la postura dell'educatore, che deve conformarsi con rispetto ai desideri e ai bisogni della persona di cui si prende cura: inutile infatti, quando non dannoso, non tenerne conto.

Routine, ordine, gradualità sono alla base dei comportamenti, delle giornate e dei materiali concepiti per Victor,[9] lezioni su cui ancora oggi si appoggiano libri, giochi e pratiche educative.

## 2.4 Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori[10] è una figura molto nota, non tutti però sono a conoscenza del fatto che dedicò una puntuale attenzione alla vita del neonato e ai primi anni di vita, tanto da sollecitare alcune sue collaboratrici affinché aprissero a Roma una Scuola Assistenti all'Infanzia, che di fatto fu attiva dal 1949 al 1960. Nel 1961, per volontà di Adele Costa Gnocchi, l'esperienza si trasformò e prese avvio la storia del Centro Nascita Montessori (CNM), tutt'ora punto di riferimento internazionale che rinnova l'originario spirito scientifico attraverso una pratica aperta di ricerca/azione.

[9] Jean Itard, *Il ragazzo selvaggio*, trad. it. Giovanni Mariotti, Milano, SE, 2003.

[10] https://www.edufrog.it/maria-montessori.



Laura Franceschini, che per anni ha diretto il Centro Nascita Montessori, e Nella Norcia, che del CNM è una storica collaboratrice, anni orsono hanno ripercorso, in una lunga intervista che mi rilasciarono per il *Taccuino di Edufrog*,[11] i punti cardine dell'insegnamento montessoriano, ed è a quel dialogo che attingo per questa tracciare questo profilo.

La dottoressa Montessori ha sostenuto la centralità dell'osservazione nel processo di conoscenza del mondo infantile: è allenandosi in tal senso che si possono superare visioni precostituite, riconoscere le progressive scoperte delle competenze del neonato, come la capacità di autoregolarsi, di esplorare attivamente, di concentrarsi, di trovare soluzioni originali e autonome, di accendere precocemente scambi sociali.

Nella relazione educativa di sensibilità montessoriana l'interesse a riconoscere le peculiarità individuali non serve per esprimere valutazioni interpretative o diagnosi, ma per trarre indicazioni su come coltivare uno stile di cura gratificante per tutti i protagonisti: l'osservazione partecipe permette infatti all'educatrice di non agire subito ma di comprendere il senso di ciò che avviene, di rallentare le proprie azioni in favore di un atteggiamento riflessivo che si coltiva con impegno giorno dopo giorno – anche attraverso un distanziamento che si costruisce imparando ad allentare senza distaccarsi, ma piuttosto aprendosi all'ascolto, all'empatia, alla sintonizzazione degli stati d'animo propri e degli altri.

Ogni persona dispone fin dalla nascita di competenze per entrare in relazione con il mondo: avviene grazie a *direttive*

[11] L'intervista integrale si può leggere qui https://www.edufrog.it/blog/neoumanesimo-i0-intervista-a-laura-franceschini-e-nella-norcia-centro-nascita-montessori-prima-parte.

*meravigliose,* guide interne, i così detti *periodi sensitivi* del movimento e dell'ordine, attraverso cui la mente assorbe il mondo.

La cura richiede un'attenzione globale, una visione unitaria contrasta ogni divisione astratta del tipo soma e psiche, nutrimento e sensorialità, parola e movimento, apprendimento e gioco e così via, sostanziandosi piuttosto nel riconoscere gli aspetti di diversità e originalità individuale.

L'accurata preparazione dell'ambiente e un'appropriata offerta di materiale sostengono lo sviluppo del bambino secondo le sue crescenti possibilità di essere attivo e autonomo: lo scopo è rendere possibili le diverse iniziative infantili, favorire la libera scelta e la presa diretta dell'oggetto, senza intermediari, studiando e predisponendo le opportune varianti di ogni tipo di attività che i bambini mostrano di prediligere (infilare e sfilare, aprire e chiudere, riempire e svuotare...) e le relative possibilità di autocontrollo, che sono precocissime. Dato che il bambino è mosso da un proprio programma ed è sollecitato dall'ambiente, riconosciuto come un educatore a tutti gli effetti, l'adulto ha il compito di curare la regia educativa attraverso la predisposizione dello spazio e la gestione dei tempi. La lezione montessoriana del non intervento sostiene uno stile che si propone di non interrompere il fare del bambino e le ripetizioni spontanee di un'azione: concentrazione, autonomia e indipendenza sono rispettate secondo i tempi e i ritmi di ciascuno, per favorire il principio montessoriano "Aiutami a fare da solo".

Le tassonomie già incontrate in Pestalozzi e Itard, con le loro differenze, si proponevano di esplorare scientificamente come accompagnare alla crescita il bambino rispettando i suoi tempi, perché le forzature e le anticipazioni nuocciono tanto alla felicità e al benessere, quanto all'acquisizione delle esperienze e alla formazione dei concetti astratti.

Il materiale montessoriano è frutto di una puntuale osservazione, è stato ideato per offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di espandere una curiosità quando questa si manifesta, non prima, non dopo: viene introdotto nell'ambiente come "possibilità" per rilanciare attraverso uno sguardo già esistente, cosa possibile solo se è proposto e non imposto, tenendo conto di quali condizioni ambientali siano favorevoli e quali invece limitanti.

In molti servizi montessoriani si è sviluppata grande attenzione verso i libri: con le amiche del CNM manteniamo vivo su questo tema un ricco scambio di esperienze che talvolta approda a corsi di formazione e dialoghi.



## 2.5 Henri Wallon (1879-1962)

Henri Wallon[12] non ha ancora ricevuto in Italia l'attenzione che merita. Si tratta di una figura poliedrica: filosofo, psichiatra, pedagogista, fu per anni assistente dell'istologo Jean Nageotte (1866-1948) negli studi sulla rigenerazione delle fibre nervose.[13] Insegnò per un periodo filosofia al liceo, poi psicologia infantile alla Sorbona (1920). Ritenendo che la psicologia fosse una scienza da investigare sul campo, aprì un consultorio medico-psico-pedagogico nel quartiere popolare di Boulogne-Billancourt (1927) e successivamente continuò a condurre le sue ricerche sull'evoluzione dei processi psichici nel bambino indagandoli in relazione alle pratiche educative scolastiche, in particolare nelle periferie parigine. Nominato professore di psicologia e pedagogia al Collège de France nel 1937, fondò nel 1948 la rivista "Enfance", per diffondere le acquisizioni in ambito psicopedagogico. Politicamente attivo, aderì al partito comunista nel 1942, prese parte alla resistenza e visse in clandestinità per fuggire alle persecuzioni naziste. Nel 1944 rico-

[12] Il paragrafo rielabora e amplia un profilo da me pubblicato: https://www.edufrog.it/henri-wallon.

[13] *Henri Wallon. Antologia di testi*, a cura di Hélène Gratiot-Alphandéry, trad. it. Silvia Bonino, Firenze, Giunti Barbera, 1980.

prì per qualche settimana la carica di Segretario generale del ministero dell'Educazione nazionale e contribuì, tra il 1945 e 1947, alla riorganizzazione del sistema scolastico francese, redigendone anche le conclusioni, note come progetto Langevin-Wallon.

Sua è l'espressione "il bambino non sa far altro che vivere la propria infanzia, conoscerla spetta all'adulto",[14] da cui consegue l'imperativo di porre attenzione a ciò che il bambino sa fare, trattenendosi dalla tentazione di spostare la sua attenzione verso altre attività che a noi paiono importanti: dobbiamo tenere a mente che il messaggio implicito delle nostre interruzioni sul fare del bambino, per invitarlo a fare altro, è "ciò che tu fai vale meno di ciò che io ti insegno". Dunque Wallon ci invita a una rivoluzione radicale di sguardi, affinché si riconosca l'importanza di ciò che il bambino fa e ci si trattenga dall'azzerarne il valore per insegnare qualcosa che svetta in una gerarchia adultocentrica.

Non si può diventare qualcosa di diverso da ciò che le nostre condizioni interne consentono che si diventi, così come non ci si può sviluppare secondo le nostre possibilità se l'ambiente esterno è oppositivo: per questo motivo, compito dell'adulto è favorire un'evoluzione naturale e premurarsi di non chiedere al bambino qualcosa che lui non sia in grado di fare.

Il nome del dottore francese è indissolubilmente legato alle emozioni, che pose al centro dei suoi studi sullo sviluppo in un'epoca in cui erano ancora considerate come un disturbo: risalgono infatti al 1924 le sue prime pubblicazioni sul tema.

Con una pionieristica visione biopsicosociale studiò gli aspetti affettivi, cognitivi e motori tenendo conto, al contempo, della natura e del funzionamento delle strutture fisiologiche,

[14] Henri Wallon, *L'evoluzione psicologica del bambino*, trad. it. Maria Venturini, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.



delle influenze ambientali e di quelle dell'educazione sulla formazione psicologica della persona.

Secondo Wallon, per capire l'uomo in tutte le sue trasformazioni, occorre partire dalle interconnessioni tra le diverse funzioni che complessivamente si mettono in moto. L'essere umano è un sistema in permanente evoluzione e trasformazione, il comportamento in ogni epoca della vita è un sistema costituito da tutte le attività disponibili in quel preciso momento: se delle funzioni sono disponibili è perché sono mature, se non sono mature, non sono disponibili. L'adulto dunque deve rispettare le reali possibilità che un bambino ha di agire, non può accompagnarlo nella crescita senza tener conto delle funzioni che il suo grado di maturazione rende disponibili.[15]

Wallon riconobbe che l'attitudine di domanda si determina nella possibilità di muoversi, nella capacità e libertà di ottenere ciò che si vuole, nella maturità fisica/motoria, ovvero in relazione all'età mentale: l'attività autonoma e libera permette questa esplorazione!

Alcuni studiosi evidenziano il fatto che il dottore coltivava una visione muldimensionale della persona più di altri esimi colleghi che verticalizzavano l'attenzione intorno a dei focus ben determinati, come Piaget per la sfera cognitiva, Klein e Freud per l'inconscio.

Durante le due guerre la relazione mamma/bambino è stata molto indagata, e con essa l'idea dell'altro. Wallon si chiese di quale *altro* avesse senso parlare in riferimento al bambino piccolo: all'epoca la psicologia riconosceva nell'altro la madre, anche perché il bambino era valutato in relazione a ciò che gli mancava per essere adulto. Egli invece mutuò dal lavoro dello psicologo e filosofo Pierre Janet (1859-1947) - un precursore della psicanalisi, che con i suoi studi sulla dissociazione e sul

[15] Henri Wallon, *Le origini del pensiero nel bambino (1 e 2)*, trad. it. Itala Brusa, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

trauma psicologico influenzò profondamente la nascita della psicologia dinamica – l'idea che "l'altro è l'altro io con cui discuto incessantemente" e si spinse a ipotizzare che l'altro esiste dall'inizio, ed è concretamente presente, non come una metafora, come invece sosteneva la psicoanalisi.

Il dottore, sviluppando questa idea, ipotizzò che l'altro è presente fin dagli esordi della vita intrauterina, e che la dialettica psichica contribuisce a organizzare la percezione del bambino dagli inizi perché l'unità non è elementare, ma multipla, sempre dialettica. Potremmo affermare che gli elementi sono un'astrazione mentale, dato che ogni volta che si cerca l'unità minima se ne trova una più piccola, accade anche indagando il protone.

Secondo Henri Wallon esiste uno sviluppo della sensorialità intrauterina, una memoria organica che lascia una traccia: rumori, vibrazioni, scivolamenti nel corpo della madre. In questa fase non esiste dentro/fuori, io/mamma: tutto è indistinto, fuso e confuso.

Man mano che il processo di sviluppo si compie, inizia a maturare una sorta di condensazione, un *io*, che si differenzia dall'altro: in questa fase interno ed esterno sono ancora mescolati e compresenti, fin quando non si raggiunge una struttura sufficientemente sviluppata per percepirne la differenza: la possibilità di avere una parte più densa e una più esterna di sé è un movimento che si attua attraverso un meccanismo di introiezione e proiezione. Le proiezioni sono necessarie per andare a conoscere l'esterno, anche da adulti. In questo incessante scambio si crea una sorta di compagno interno che permette al bambino di ipotizzare l'altro, anche la stessa madre: è un meccanismo istintivo, al contempo biologico ma anche sociale: io/compagno – proiezione – mamma/altro.

Wallon ha ipotizzato che il movimento fosse una sorta di organizzazione posturale che si attua attraverso la funzione tonica (contrazione e distensione, necessaria anche per mantenere una postura) e clonica (per aggiustare la tensione al movimento desiderato). Diversamente, Piaget riteneva che il movimento fosse finalizzato per consentire un'azione sulle cose.



Secondo Wallon la prima funzione del tono muscolare è tonica: il bambino può essere rigido o rilassato; molto prima che la funzione del tono muscolare abbia uno scopo verso il mondo oggettuale intorno (spostarsi, prendere un oggetto, emettere/raggiungere un rumore) serve per connettersi con l'altro, il quale a sua volta può così riconoscere se è rilassato, teso, a proprio agio, oppure scomodo, e in tale maniera intervenire per prendersene cura in maniera efficace. Le sfumature toniche passano per lo sguardo dell'altro e sono la radice della comunicazione: il movimento è quindi l'unico strumento che abbiamo per leggere lo stato psichico del bambino.

Di tutto ciò occorre tener presente ogni volta che si espongono bambini e bambine a situazioni scomode e innaturali, magari per far leggere loro libri a poche settimane, mettendoli in prematuramente in posizione prona, oppure tenendoli in braccio senza sorreggere adeguatamente testa e schiena, o addirittura nel marsupio quando ancora non hanno la capacità di tenere ben disteso il collo per sorreggere il capo. Quale gioia potranno mai trarre le persone dallo stare in una condizione che inibisce loro il movimento? Guardare solo ai vantaggi che offrono gli esercizi di stimolazione per ipovedenti, per i quali sono state create schede con figure a contrasto bianco/nero a cui si ispirano molto editori, senza tener conto delle funzioni complessivamente disponibili, significa sfilarsi da una lettura complessiva di ciò che crea agio e disagio.

Nel prenderci cura di una persona così piccola è necessario tener conto della sua sensibilità *enterocettiva*, che fa riferimento alle viscere, a sensazioni non precise che però influenzano profondamente lo stato emotivo: la presenza di dolore causa un disturbo che la avvolge e attraversa completamente.

La sensibilità *propriopercettiva* invece fornisce informazioni riguardo al passaggio dall'interno all'esterno, mentre quella *esterocettiva* governa la parte relativa alle sensazioni provenienti dall'esterno.

Il bambino piccolo è completamente avvolto nelle sensazioni enterocettive, la raccolta di informazioni propriopercettive si attiva nei primi giorni di vita, ad esempio con la percezione del movimento dei muscoli degli occhi.

Le sensazioni esterocettive impegnano il bebè ed egli vi si applica con serietà: appoggiato nel letto muove le gambe e le braccia e regola il proprio tono sbadigliando.

In questa epoca della vita capita che intraveda la mano quando passa, istintivamente, davanti al suo campo visivo, ma occorrono due-tre mesi prima che possa riconoscerla in quanto oggetto, e quando ciò accade lo sviluppo cognitivo segna un passaggio epocale, poiché prende avvio la capacità di oggettivazione che rende pensabili le cose: ecco che Wallon, come la dottoressa Montessori, ma attraverso vie diverse, riconosce che la mano è un organo dell'intelligenza!

Prima che si sviluppi la capacità di governare il movimento, indirizzando parti del proprio corpo secondo volontà, gli arti si muovono disordinatamente, ma Wallon riconobbe ed esplicitò che potersi muovere è causa e condizione di gioia. Impedire a una persona di muoversi, a qualunque età, ostacola una condizione di benessere e favorisce l'accumulo di tensioni. Già dai primi giorni di vita si maturano esperienze di equilibrio. La tendenza a "contenere" il bambino replicando condizioni ambientali simili a quelle vissute quando era nell'utero esprime una visione parziale. I movimenti spontanei dei primi giorni sono importanti per le sensazioni propriopercettive ed entrerocettive e favoriscono acquisizioni fondamentali per la progressione a quelle successive. Su questo occorre fare cultura, poiché oggi è molto diffusa l'idea che la persona nuova al mondo necessiti per lungo tempo di vivere in condizioni che artificialmente ricreano quelle intrauterine (stare raccolto, avvolto, costantemente a contatto con la madre) senza tener conto del fatto che nel frattempo il neonato vive in un contesto completamente diverso, esposto a nuove regole dettate della forza di gravità, autonomo nel respiro per cui i polmoni, che nella vita intrauterina erano raccolti in poco spazio (tanto non servivano!) con la nascita devono prioritariamente espandersi, e per farlo la cassa toracica deve poter raggiungere la sua massima apertura, che si ottiene in posizione supina.



La complessità universale è frutto della concatenazione dei vari fenomeni tra loro, tutto ha a che vedere con tutto ed è naturalmente in conflitto/tensione/opposizione; ciò vale anche per il bambino che attraversa diverse situazioni maturando plurime percezioni di sé, ed esplorando dialetticamente le diverse contraddizioni matura la conoscenza di sé e dell'altro. Tutto ciò avviene naturalmente se non è ostacolato da ovetti, *infant seat*, giostrine, abbigliamento aderente e rigido.[16]

Non saranno gli oggetti a rendere più sereno e intelligente le persone nuove al mondo bensì le buone condizioni di vita, attraverso cui fare buoni incontri che gli adulti sapranno ricreare, partecipando con interesse al fiorire delle precipue particolarità di ogni persona e di ciascuna, secondo i tempi dettati dal suo programma genetico e dall'ambiente intorno. Con amorevolezza, come insegnava Pestalozzi.

[16] Sono debitrice alla prof.ssa Myrtha Hebe Chokler e alla prof.ssa Agnès Szanto-Feder per quanto ho appreso sui punti di contatto tra le esperienze di Henri Wallon ed Emmi Pikler. Questo scritto si basa sugli appunti personali raccolti negli anni partecipando alle loro formazioni. Per chi volesse approfondire, segnalo il libro Agnès Szanto-Feder, *L'osservazione del movimento nel bambino*, Trento, Erickson, 2011 (collana diretta da Battista Quinto Borghi e Paola Molina, illustrazioni di Klara Pap, trad. it. Paola Molina e Battista Quinto Borghi) che costituisce il libro più completo per quanto attiene a una trattazione in forma integrata dei contributi di Henri Wallon ed Emmi Pikler, figura che presento nel prossimo paragrafo.

## 2.6 Emmi Pikler (1902-1984)

Se il dottor Wallon ha fatto luce su quanto il movimento concorra complessivamente al benessere della persona e allo sviluppo cognitivo, la pediatra Emmi Pikler[17] ha studiato sistematicamente come avviene il naturale sviluppo motorio nei primi tre anni di vita. Il suo lavoro contraddice numerose teorie che ancora oggi si trovano sui testi a cui gli studenti attingono per formarsi, poiché esse si riferiscono a bambini che non sono lasciati liberi di assecondare le posture e i movimenti secondo natura, ma sono invece posti dagli adulti in posizioni che non saprebbero raggiungere da soli, ad esempio seduti o proni, in quest'ultimo caso con l'idea che così rinforzeranno la muscolatura oppure potranno godere di un libro in bianco e nero, o fotografico. Al contrario l'imposizione di questa posizione costituisce una costrizione fisica che ne assorbe completamente l'attenzione, crea disagio e non è affatto "stimolante" in un'accezione positiva. Ancora: riflettiamo sul senso di mettere le persone di poche settimane in posizione seduta, quando non sono in grado di farlo da sole, perché possano vedere cosa c'è intorno. Si tratta di scelte operate a fin di bene, ma non per questo meno azzardate, se consideriamo che i neonati ancora hanno da vedere tutto, da scoprire tutto, a partire dal loro corpo: le mani, i piedi, la pressione sulle varie parti del corpo, agite dal peso sotto l'influenza della gravità, per non parlare delle variazioni correlate ai movimenti. E così, interferendo con la naturale evoluzione del loro moto, li esponiamo a cadute, a meno che non li si leghi, e quindi si ostacoli il loro movimento, sottoponendoli a pressioni su vertebre e natiche che determinano un ripiegamento in avanti, a danno della capacità toracica e conseguentemente dell'espansione dei polmoni. Oppure li "ingabbiamo gentilmente" in morbidi cuscini, che sotto l'azione

[17] https://www.edufrog.it/emmi-pikler.



del loro peso si afflosciano, e loro al seguito, inclinandosi come torri di Pisa, in attesa di capire cosa sarà di loro: questa sensazione pervade l'intero corpo, che per naturale reazione tende a irrigidirsi, attraversato dal disagio che, se espresso, suonerebbe più o meno così: "Cosa mi sta accadendo?"

Il personale educativo di alcuni servizi 0-6 riferiscono che negli ultimi anni bambini e bambine stanno perdendo competenze fondamentali per la sicurezza personale, come porre le mani avanti durante una caduta. L'abitudine di legare i più piccoli nei primi mesi e anni per tenerli "al sicuro" inibisce comportamenti istintivi ed esperienze sulla fisica a cui siamo soggetti in questo pianeta. Solo se si è liberi di muoversi e ci si sente sicuri, è dato sperimentare e conoscere, altrimenti la nostra completa attenzione è rapita dal desiderio di ripristinare una situazione di equilibrio e la curiosità inibita dalla costrizione fisica. Per tutti questi motivi occorre non abusare degli ovetti che compongono i diffusissimi trio, insieme a navicella e passeggino.

Il senso di sicurezza, da piccoli, si radica nello stare supini su una superficie abbastanza dura da fornire un appoggio saldo: da questa posizione si svilupperanno quei piccoli spostamenti che evolveranno nella capacità di girarsi da soli. Per capire questo punto chiediamoci se per prendere confidenza con un paio di scarpe con tacco 12 centimetri cammineremmo sul pavimento oppure sul materasso del letto.

Se consideriamo che l'equilibrio è determinato dal baricentro e che tanto più è ampia la base di appoggio tanto più l'equilibrio è stabile, va da sé che per un neonato la superficie più ampia su cui poggiare è raggiunta in posizione supina, che conseguentemente è quella più naturale. Tutto ciò perché viviamo su un pianeta influenzato dalla forza di gravità. Una diversa via per verificarlo è quella di appoggiare sopra un tavolo un foglio di carta A4: non lo poniamo sugli spigoli o lateralmente, ma su una delle due facciate, ovvero sulle basi di appoggio più ampie.

Non vi è serenità senza senso di sicurezza, e nemmeno libertà, per questo è così necessario fare esperienza dei micromovimenti attraverso cui si attuano gli spostamenti: dapprima saranno istintivi, ma con l'esercizio spontaneo si svilupperà la volizione di indirizzarli, per raggiungere uno scopo, una postura, un oggetto, una persona.

Emmi Pikler nacque nella Vienna austro-ungarica, dove si laureò in medicina nel 1927, specializzandosi poi in pediatria, alla Clinica diretta dal pediatra Von Pirquet e del chirurgo infantile Salzer, noti per aver adottato con larghissimo anticipo un approccio olistico verso i piccoli pazienti, di cui ritenevano essenziale conquistarsi la fiducia prima di procedere con la visita. Perseguivano tale obiettivo attraverso le cure primarie: lavandoli, vestendoli e dando loro da mangiare. È in tale contesto che la dottoressa imparò ad attribuire importanza fondamentale alla costruzione di un rapporto significativo e rispettoso con ogni singolo bambino.

Quando nel 1935 Emmi Pikler si trasferì a Budapest con il marito pedagogista e la figlia Anna (Tardos), iniziò a lavorare come pediatra di famiglia. Si pose l'obiettivo di accompagnare i genitori verso una puntuale conoscenza dei desideri e bisogni dei bambini: periodicamente si recava un'ora nelle loro case e si faceva raccontare dalla madre quali interessi avesse sviluppato il bambino durante il periodo intercorso dall'ultima visita. I racconti servivano per richiamare l'attenzione sui micromovimenti che esercitava, le posture che prediligeva, cosa lo rendesse felice. Da subito la dottoressa si adoperò per educare i genitori, affinché comprendessero l'importanza di rispettare tempi, desideri e movimenti dei piccoli, evitando sollecitazioni e anticipazioni di posture e giochi. A tale scopo nel 1940 pubblicò un libro per diffondere una visione di cura rispettosa della prima infanzia.

Nel 1946 a Emmi Pikler venne assegnato dal governo ungherese l'incarico di creare un orfanotrofio per bambini da 0



a 3 anni: l'Istituto Nazionale Metodologico dell'educazione e della cura della prima infanzia, più sinteticamente noto come Loczy.[18] Alcuni numeri danno la misura del lavoro diretto da Emmi Pikler: sono circa 1.500[19] i bambini che vi hanno vissuto per un periodo, traendo giovamento da una relazione intima e costante con un adulto, in un contesto concepito per agevolare la più completa libertà di gioco e di movimento. Per ciascuno di loro è stata compilata dal personale educativo e medico una minuziosa documentazione personale di tipo quali-quantitativo per tracciarne lo sviluppo. Questo patrimonio di dati, che è stato essenziale per consentire un accompagnamento ottimale alla loro crescita, costituisce ancora oggi una fonte ineguagliabile per gli studiosi, le annotazioni infatti sono state condotte con scrupoloso rigore scientifico: leggendole si coglie che quando i bambini cresciuti a Loczy si sono distinti dalla media e lo hanno fatto più spesso in termini positivi che negativi. Quali sono dunque gli accorgimenti a cui prestare attenzione per rispettare fattivamente la natura sistemica di ciascuna persona agli esordi della vita? L'esperienza Loczy portò interessanti contributi al dibattito scientifico che si sviluppò a fronte delle migliaia di bambini orfani, in condizioni di indigenza o di svantaggio, che al termine del secondo conflitto mondiale popolavano l'Europa. La visione pikleriana contribuì a formulare un modello soddisfacente per rispondere concretamente alla richiesta di cure efficaci nel contrastare gli effetti della deprivazione affettiva, sensoriale, culturale. La tesi più diffusa riteneva che un'istituzionalizzazione precoce, nei primi anni di vita, implicasse necessariamente effetti collaterali gravi: la dottoressa dimostrò che invece è possibile offrire, anche in istituto, rela-

[18] *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Loczy*, a cura di Emanuela Cocever, Bergamo, Zeroseiup, 2016.

[19] In alcune fonti si sostiene che i bambini passati dall'Istituto siano stati 2.000-3.000, nel presente testo, tuttavia, quantifichiamo con prudenza scegliendo il valore più basso.

zioni significative e rispettose dei bisogni tipici dei primi tre anni di vita, creando buone condizioni in cui si favorisce uno sviluppo sano e soddisfacente.

Speriamo che alcune di queste idee inneschino un ripensamento delle nostre prassi, sia in generale, sia quando si vuole andare a favorire un incontro soddisfacente con parole, immagini, libri e storie.

Emmi Pikler ha riconosciuto che un bambino coricato sulla schiena ha la massima libertà possibile di movimento, si sente a suo agio e vive esperienze fondamentali per imparare a conoscere se stesso e il mondo in cui vive: accompagnarlo lungo il suo naturale sviluppo significa non interferire e trattenersi dall'operare anticipazioni posturali per le quali non è pronto.[20] Non premia, infatti, aiutare un bambino a portare a termine un movimento avviato (tenerlo per le mani, fornire aiuto perché si alzi in piedi) poiché in una fase tutta dedita alla ricerca di equilibrio e alla conoscenza del proprio corpo, ciò implica un fattore di disturbo che non aggiunge nulla e toglie molto all'esperienza che sta compiendo.[21] Questo perché le persone nei primi anni di vita sono propense a trascurare ciò che le impegna per compiacere l'adulto.

Se si comprendono le motivazioni della dottoressa Pikler, non si interviene neanche quando vengono effettuati i primi tentativi per tirarsi su in autonomia, né quando vengono mossi i primi passi o i primi tentativi di aggrapparsi.

È appurato, ma purtroppo spesso trascurato, che non si possono legare le persone, nemmeno bambini e bambine, se non in situazioni di oggettivo pericolo, come durante i viaggi

[20] Emmi Pikler, *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento fin dal primo anno di vita*, trad. it. Anna Abbiate Fubini, Torino, Edizioni Libreria Cortina, 1980.

[21] Ead., *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo del bambino nei primi tre anni di vita*, trad. it. dalla versione tedesca Viviana Chiarlo, Como, Red, 1996.



in automobile; a tale riguardo il grave abuso perpetuato degli ovetti costituisce un problema piuttosto serio: in questi ausili le persone sono di fatto immobilizzate, la pressione lombare danneggia la colonna, il tronco è compresso e i polmoni non possono espandersi come necessario. Occorre interrompere prassi consolidate e imparare ad accogliere ogni tentativo spontaneo del bambino, lasciandolo libero di esercitare i movimenti che vuole anche quando ciò significa esercitare competenze più semplici di altre già acquisite. Una persona che sa camminare deve esser lasciata libera di strisciare o gattonare se lo desidera: del resto quanti adulti sono in grado di correre o saltellare su una gamba sola senza che nessuno si permetta di esigere che esercitino le competenze più evolute anziché camminare? Tutti devono essere liberi di scegliere tra le funzioni che hanno a disposizione quelle più indicate per perseguire i propri scopi, anche da bambini: fin dagli esordi della vita siamo animati da desideri, preferenze, interessi e capacità di co-costruire, con gli adulti di riferimento, una relazione significativa di scambi.

Il bambino, anche quando molto piccolo, impara a riconoscere che in ambienti diversi, e con persone diverse, vigono varie consuetudini e norme, e impara a muoversi al loro interno con agio solo se accolto in una cornice coerente, prevedibile e continuativa – che non significa identica.

La realizzazione di una condizione di benessere e di equilibrio si radica nella relazione con l'adulto: da qui la minuziosa attenzione della dottoressa Pikler a gesti, sguardi e anticipazioni verbali di quanto l'adulto va a fare "insieme" al diretto interessato, magari sfruttando un movimento spontaneo del braccio per infilargli una maglietta e significando l'azione attraverso la verbalizzazione di ciò che si fa *con* lui e non *su* di lui.

Quando adulto e bambino viaggiano nella stessa direzione sfruttando le capacità/funzioni/competenze presenti, o valorizzando movimenti spontanei, fiducia e apprezzamento, ali-

mentano autostima e voglia di fare, a conferma di quanto aveva osservato Itard.

Il ruolo dell'adulto si gioca in termini di presenza affettiva, di cura e di regia, sia per predisporre l'ambiente in maniera ottimale e favorire la maggior libertà di movimento possibile del bambino, sia per regolamentare la quantità e la qualità di fattori che agiscono sull'emotività. Il corpo necessita di tempo affinché maturino le funzioni neuro-fisiologiche che controllano l'equilibrio: con gradualità matura anche l'orecchio, organo dell'equilibrio.

Pare che Emmi Pikler sia entrata in contatto con le idee di Maria Montessori attraverso Elisabetta Bourchard-Belavary, un'allieva della dottoressa italiana che riuscì nell'impresa di tenere aperta a Budapest una Casa dei Bambini persino negli anni della dittatura comunista.[22] Su questa notizia vi son pareri diversi, tuttavia è interessante sottolineare quante energie brulicavano nel Novecento per esplorare il mondo dell'infanzia, e quanti incroci generativi vi fossero, e vi siano ancora oggi, tra sensibilità, prassi e visioni.

Per seguire l'evoluzione dell'esperienza di Emmi Pikler, unica nel suo genere, oggi possiamo guardare alle esperienze condotte all'estero, in particolare Ungheria, Francia, Argentina. In Italia purtroppo la sua lezione sta circolando molto lentamente. Insieme ad Alice Gregori ho curato per anni iniziative volte a destare un interesse verso l'importanza del movimento ai fini di un sano ed equilibrato sviluppo: tra quelle più importanti, un concorso internazionale per illustratori (*Illustrazioni in movimento*) che intendeva favorire l'alleanza tra editoria e mondo educativo, passando dalle biblioteche per arrivare alla cittadinanza; ne è stato ricavato il materiale per una mostra

[22] *Montessori perché no? Una pedagogia per la crescita*, a cura di Grazia Honegger Fresco, Milano, Franco Angeli, 2000, oggi in catalogo Leone Verde (2017).



itinerante (*Sguardi d'infanzia*) a cui ha collaborato Marina Petruzio e una pubblicazione omonima, curata graficamente da Fausta Orecchio. La dottoressa Agnès Szanto-Feder, insignita dell'Emmi Pikler Award nel 2017, in occasione della presentazione del progetto a Roma, è stata madrina dell'evento organizzato a Roma grazie a Giada Bevilacqua con l'associazione Choronde Progetto Educativo.

Insieme all'illustratrice e maestra xilografa Barbara Donati abbiamo realizzato *Xilopedagogica*, un progetto visivo di divulgazione pedagogica. Un *Manifesto per le alleanze educative e di cura*, scritto qualche anno fa con l'Associazione Emmi's Care, ha visto contribuire gli illustratori Mariana Chiesa Matheos e Armin Greder per la diffusione di principi educativi cooperativi e comunitari. Con numerose biblioteche del centro-nord abbiamo inoltre organizzato serate pedagogiche in cui letteratura e pedagogia dialogavano per illustrare le implicazioni del movimento in una visione unitaria della persona. Da qualche anno in Italia vengono realizzati seminari e corsi di formazione su approcci e pratiche pikleriane condotte dalle collaboratrici e allieve di Emmi Pikler o da professioniste appositamente formatesi per diffonderle. Finalmente qualcosa si muove!

### 2.7 Elinor Sinnott Goldschmied (1910-2009)

Elinor Sinnott Goldschmied[23] compì i suoi studi presso il Dipartimento di Salute Mentale della London School of Economics divenendo assistente sociale psichiatrica. Successivamente, a Cambridge, si concentrò nell'approfondimento dello sviluppo infantile, godendo della guida di terapeuti quali Anna Freud, Susan Isaacs, Donald Winnicott. Maturò in lei l'idea che due fattori alimentano nel bambino la voglia di crescere:

[23] https://www.edufrog.it/elinor-goldschmied.

*la possibilità di giocare* e *la sicurezza affettiva* che prende corpo attraverso la relazione con un adulto di riferimento. Nel 1948 divenne attiva nella cooperazione internazionale a favore dell'infanzia. Erano anni in cui in molti paesi, Italia compresa, non mancavano solamente strutture e infrastrutture bensì era pressoché assente, da oltre un ventennio, qualunque forma di dialogo culturale e scientifico internazionale, anche in sede accademica. A quei tempi nei brefotrofi e nei nidi ONMI (Opera nazionale maternità e infanzia) erano presi in considerazione unicamente gli aspetti igienico-sanitari. Al termine della guerra il suo impegno trovò nuova espressione nella formazione professionale di chi si occupa dei bambini più piccoli, dapprima grazie alla collaborazione con l'American Friends Service Committee, che finanziava corsi per operatrici impegnate nei servizi residenziali per bambini senza famiglia, poi collaborò con servizi residenziali italiani, con enti pubblici e, a partire dal 1971, anno in cui sono stati istituiti nel nostro paese i nidi, si mise a disposizione di numerosi servizi comunali del centro-nord Italia. La collaborazione con Elda Scarzella, la responsabile del Villaggio della Madre e del Fanciullo di Milano, tra gli anni '50-'60 fu particolarmente significativa nel percorso professionale di Elinor Goldschmied, non solo perché le dette l'occasione di riprendere una sistematica osservazione del bambino – affinando così la conoscenza di come questi esprima il bisogno di essere sempre attivo, autonomo nella ricerca e di fare esperienze sensoriali – ma anche perché iniziò a rivolgere la sua attenzione anche ai servizi educativi di pubblico accesso – e non più esclusivamente alle istituzioni per bambini privi di una stabilità familiare. Elinor Goldschmied partecipò attivamente al gruppo di esperte ed esperti europei, insieme a Jenny Aubry, Geneviève Appell,[24] Myriam David e John Bowlby, che,

[24] Myriam David, Geneviève Appell, *Una relazione educativa insolita*, trad. it. Giuliana Santambrogio, Parma, Edizioni Junior, 2012.



attraverso incontri seminariali organizzati dall'UNESCO, proponevano ai responsabili delle politiche sociali dei paesi riuniti nella nascente Comunità europea, linee guida per affrontare i danni prodotti dalla carenza di cure materne e per sostenere la diffusione di servizi 0-3 di buona qualità.

L'approccio alla formazione di Elinor Goldschmied si fonda sull'osservazione e su pratiche proprie dell'educazione attiva. Lo scopo è quello di stimolare il ruolo di regia dell'adulto, riconosciuto come prioritariamente importante per il personale educativo, poiché ogni bambino è una persona competente fin dalla nascita e chi si prende cura di lui ha bisogno di allenare continuamente lo sguardo per riconoscerne interessi, bisogni e capacità.

Nel gioco bambini e bambine sono indipendenti: la dottoressa trovò conferma di questo negli orfanotrofi, dove riconobbe nel gioco spontaneo un efficace agente di protezione. L'autonomia mostrata nell'attività ludica concorre a riposizionare la funzione dell'adulto in un ruolo di regia che contempla l'allestimento di un ambiente sicuro, stimolante, affettivamente avvolgente tale da permettere al bambino di liberare le sue energie. L'adulto, in sostanza, deve imparare a rimanere sullo sfondo quando il bambino non ha bisogno del suo intervento, senza tuttavia scomparire, poiché questi riesce a essere libero nella misura in cui sente che è forte e stabile la relazione con chi si occupa di lui: ha bisogno di una situazione affettivamente significativa, che nei servizi 0-3 si crea ponendo attenzione ai dettagli e privilegiando la dimensione del piccolo gruppo.[25]

Nel 1954 Elinor Sinnott Goldschmied girò un importante filmato sullo sviluppo psicologico del bambino, *Lasciatemi almeno giocare*, a cui seguirono altri cinque anni di osservazioni

[25] Peter Elfer, Elinor Goldschmied, Dorothy Selleck, *"Persone chiave" al nido. Costruire rapporti di qualità*, trad. it. Barbara Ongari, Parma, Edizioni Junior, 2003.

sistematiche sulla concentrazione dei bambini nel gioco prima che inizino a camminare.

Dai bisogni dei bambini e dal piacere manifestato in presenza di proposte ludiche adeguate prese forma l'idea del *cestino dei tesori*, grazie al quale è molto nota in gran parte dei nidi italiani del centro nord, ma anche a molti genitori che frequentano i consultori familiari nell'ambito dei percorsi di accompagnamento alla nascita. Il cestino dei tesori è inoltre raccomandato nelle *Guidelines for Library Services to Children Aged 0-18*.[26]

Nel 1959 Elinor Sinnott Goldschmied tornò in Inghilterra, dove si dedicò alla salute mentale dei bambini e delle bambine nei primi anni di vita, proseguendo contestualmente con la formazione del personale educativo dei servizi in Italia e Spagna per alcuni decenni.

Successivamente la dottoressa indagò *il gioco euristico*, che lei immaginava per bambini e bambine in età compresa, grossomodo, tra 12 e 20 mesi.

Sul cestino dei tesori vale la pena spendere qualche parola in più: si tratta di una proposta che consta di una cesta solida (midollino, vimini) preferibilmente con un diametro di 35 cm. La cesta accoglie un numero molto elevato di oggetti caratterizzati per varietà, sicurezza, esplorabilità, scelti dunque per soddisfare la curiosità espressa attraverso i diversi sensi.

Questa offerta libera esperienze di godimento e conoscenza mediante un *fare* che sollecita lo sviluppo di connessioni sinaptiche attraverso l'esplorazione di diverse qualità tattili, olfattive, gustative, sonore, visive, cinestetiche. Curiosità innate attivano il bambino, non occorre sollecitarlo affinché compia quei movimenti che naturalmente concorrono ad affinare la coordinazione occhio-mano-bocca.

[26] Pubblicate nel 2018 da IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), la Federazione internazionale delle associazioni e istituzioni bibliotecarie.



Uno degli aspetti di maggior interesse del cestino è che il bambino sceglie in completa autonomia cosa fare o non fare, con quali oggetti, per quanto tempo: la presenza dell'adulto serve unicamente per rassicurare il bambino ma non per sollecitare, proporre, verbalizzare ogni suo intervento: questo infatti andrebbe a disturbare la concentrazione con cui osserva, sceglie, afferra, estrae dalla cesta, succhia, passa sulle labbra, lecca, scuote, batte, raccoglie, lascia cadere, scarta, recupera, maneggia.[27]

La possibilità di privilegiare un oggetto in perfetta autonomia assume un significato molto profondo anche in termini di affermazione di sé: a chi non piace, di fronte a un tesoro, guardare, toccare, scegliere, spostare, riprendere? Se ci soffermiamo un attimo a riflettere su quante occasioni di scegliere si presentano a un bambino di età compresa tra sei e dieci mesi circa, apparirà chiaro quanto piacere si sprigiona dal poter prendere dal cestino ciò che desidera, farne ciò che vuole, per tutto il tempo che vuole, come vuole, senza limitazioni! Il coinvolgimento è totalizzante, ogni parte del suo corpo sembra cercare la risposta alla domanda: cosa è questo oggetto?

Leggendo in chiave integrata le esperienze di Elinor Goldschmied ed Emmi Pikler ci si accorge che le osservazioni condotte su bambini lasciati liberi di muoversi secondo natura, senza subire anticipazioni, non si sposa con l'ipotesi secondo cui i bambini verso sei-dieci mesi sarebbero già in grado di stare comodamente seduti appoggiandosi con il braccio al cestino – che a tale scopo, secondo la dottoressa Goldschmied, dovrebbe avere un'altezza di 12 cm per coprire la distanza del braccio dal pavimento. Ciò non significa che si debba abbandonare l'idea del cestino, che rimane anzi una delle proposte di gioco più in-

[27] Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, *Persone da zero a tre anni*, trad. it. Sara Daina, Parma, Edizioni Junior, 1994.

telligenti che il secolo del bambino ci ha lasciato, ma piuttosto che si possono integrare le diverse pratiche di cura all'insegna di una rinnovata visione più coerente: alcune realtà che fanno tesoro dell'esperienza pikleriana hanno rivisitato le modalità di proporre il cestino diffondendolo sul pavimento, in modo tale da soddisfare lo spirito euristico salvaguardando al contempo una posizione naturale e sicura. Nella ricerca educativa, infatti, paga non innamorarsi di un'idea a tal punto da cristallizzarla: è tanto più fecondo dare seguito alla tensione di ricerca che l'ha originata, per proseguire lungo la via della conoscenza. Nel pieno rispetto dei bambini e delle bambine.

### 2.8 Bruno Munari (1907-1998)

Bruno Munari[28] è sinonimo di genio e gioco. Le implicazioni etiche di molte sue scelte sono significative tanto quanto alcune piste che pionieristicamente ha aperto o delle avanguardie di cui ha saputo riconoscere subitaneamente l'originalità: libertà, piacere, movimento e conoscenza sono dimensioni che si ritrovano nel suo lavoro.

Riguardo alle relazioni intergenerazionali ribadiva che l'adulto deve rispettare il bambino perché egli sa cosa vuole fare, forse ha bisogno che gli si mostri come ottenere un risultato, ma non ha bisogno di sentirsi spiegare cosa desidera fare. Ripeteva spesso che la funzione dell'adulto è liberare, non schiacciare, la creatività del bambino.

Munari si è speso per far comprendere che il processo è intrinsecamente importante, anche disgiuntamente dal prodotto, e che nel fare si comprende aderendo unitariamente all'esperienza. Quando il bambino sperimenta attivamente e liberamente approcci, materiali, spazi, forme, colori, egli progetta,

[28] https://www.edufrog.it/bruno-munari.



reinventa e modifica le opere per adattarle alle proprie esigenze, poiché inevitabilmente conosce meglio di chiunque altro cosa lo incuriosisce, cosa gli piace e cosa vuole: è tutt'uno con la tensione che, rapida e mutevole, anima il suo fare.

Come Roland Barthes[29] riteneva che i giocattoli assolvono positivamente al loro compito quando attivano il bambino, se ne stimolano l'immaginazione, e non quando sono conclusi o finiti, perché in tal caso non permettono la partecipazione di chi lo usa e lo trasformano, anzi, in un fruitore passivo.

> Nella nostra "civiltà del fatturato" – scriveva – quello che conta per i produttori è guadagnare sempre di più, anche approfittando dell'ignoranza altrui, guadagnare a tutti i costi, sfruttando gli altri. Ma siccome anche noi siamo "gli altri" per qualche organizzazione commerciale che ci vuole sfruttare; ecco che un popolo di furbi diventa un popolo di sfruttati. Un gioco ignobile. Un altro modo di progettare un gioco o un giocattolo è invece quello di considerare di produrre qualcosa che sia utile alla crescita individuale, senza naturalmente dimenticare un giusto profitto per l'impresa. Che cosa può essere utile, ci si può chiedere, alla crescita di un individuo in formazione come il bambino?[30]

Nei libri per bambini nascondeva frasi di denuncia, come in *Nella nebbia di Milano* dove, tra le pagine, spuntano scritte che invitano al consumismo in una Milano in pieno boom economico: "Comprate, comprate, comprate di più!"[31]

Mosso dalla volontà di farsi strada senza pregiudizi tra le possibilità che via via il progresso apre, sosteneva che i processi personali e collettivi capaci di generare bellezza e leggerezza sono fondamentali, complessi e delicati: è vero che per distruggerli basta un attimo, però, per fortuna, tendono a rinascere

[29] Roland Barthes, *Miti d'oggi*, trad. it. Lidia Lonzi, Torino, Einaudi, 2005.

[30] Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, Roma-Bari, Laterza, 1981, p. 240.

[31] Id., *Nella nebbia di Milano*, Mantova, Corraini, 2013.

in forme diverse, seppur con l'aiuto esterno. Questo in parte perché la cultura non è interessata alle etichette, si trasforma invece, muovendosi come cosa viva.

Dal punto di vista dei libri, è enorme il lascito di idee ed esempi, molti dei volumi contemporanei che sembrano innovativi sono spesso ispirati dalle sue invenzioni, o a movimenti di cui ha saputo cogliere l'originalità in anni di fermento che, in Europa e a Milano, spingeva verso il nuovo, l'esplorazione e la rivisitazione di vecchi modelli, spesso giocando con essi.

Curiosamente il suo primo passo nell'editoria per bambini e bambine lo mosse illustrando nel 1929 *Aquilotto implume*, un romanzo di avventura per ragazzi, scritto – non da lui – per avvicinare i giovani alla fede littoria. Da subito Munari iniziò a muoversi nella direzione aperta dal Futurismo, che trattava il libro come oggetto e già con *Il Cantastorie* di Campari ne rivoluzionò lo scheletro, rilegandolo con una spirale di metallo, sulla scia di quanto nel 1927 Depero aveva già fatto con i bulloni realizzando il *Depero Futurista* – questo il nome ufficiale del libro imbullonato. Sempre muovendosi in ambiente futurista realizzò poi in coppia con Tullio d'Albisola *L'anguria lirica*, un libro stampato in serigrafia su latta, in questo caso unendosi al coautore che già aveva già realizzato *Parole in libertà futuriste olfattive tattili termiche*, in coppia con Filippo Tommaso Marinetti.

Nel 1935 il quarto lavoro editoriale: *Tavolozza delle possibilità tipografiche*, che, secondo Loredana Farina,[32] a cui attingo per questa ricostruzione, è "quasi un manifesto degli sviluppi futuri di Munari: spirale metallica, zincografie, carte trasparenti e inserti apribili."

[32] Loredana Farina, *Viaggio ai confini del libro. L'anniversario di Bruno Munari. Loredana Farina ripercorre le tappe del percorso artistico di Bruno Munari nel centenario della nascita*, "LiBeR", 10 (2007), 76.



Nel 1936 Munari si cimentò con montaggi fotografici in bianco e nero e fustellature: la sua spinta innovativa nell'editoria per l'infanzia affonderà in queste sperimentazioni quando – divenuto padre nel 1940 – inizierà a progettare con slancio libri per l'infanzia.

Della sua esperienza di progettista e padre dichiarò:

> Dal '43 al '45 ho cercato di capire la sua [del figlio Alberto] natura, senza imporre quel che io credevo dovesse fare. È per quello che ora è contento e ha successo. È a questa sperimentazione in famiglia che devo anche i progetti e le idee dei libri per bambini. C'era tutta una zona inesplorata, nella quale ci sarebbe stato bene un libro anche per bambini che non sanno leggere – come i Prelibri che poi ho fatto: vedevo i tipici libri per l'infanzia, tutto testo, con poche illustrazioni al tratto, perché costava meno... Invece, con tutte le possibilità che offre l'industria tipografica – pieghe, carte, tagli, fori, fustellature – c'erano tanti altri modi di comunicare. Ecco, il libro è fatto anche di comunicazione visiva, di comunicazione attraverso i sensi, oltre che con la parola e con la vista. Un altro accorgimento che ho adottato e che ritengo fondamentale in questo settore, è che nei libri per bambini non ci deve essere il protagonista, perché il protagonista "plagia" il bambino. Nei miei libri il protagonista è il bambino stesso che guarda, che entra nella nebbia, che guarda la giraffa attraverso il buco della pagina – nel libro *Chi è? Apri la porta* –, che apre la porta: dentro i libri ci sono molti personaggi e molte storie semplici ma curiose, però nessun protagonista. È il bambino che si deve sentire protagonista.[33]

Nel 1968 Munari iniziò una lunga e proficua collaborazione con il pedagogista Giovanni Belgrano, attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) come del resto lo era Gianni Rodari, altra figura con cui collaborò.

Oggi stanno vivendo un rinnovato successo *I Prelibri*, che spesso sono proposti già a sei-nove mesi, al pari del cestino dei tesori di Elinor Goldschmied, sebbene siano stati immaginati

[33] Marco Meneguzzo, *Munari designer*, Roma-Bari, Laterza, 1993, p. 114.

per un'età successiva:[34] "Questi libretti, piccoli perché devono stare agevolmente nelle mani di un bambino di tre anni, potranno essere costruiti con materiali diversi, con rilegature diverse, con colori diversi naturalmente, e su ogni libretto ci sarà un unico titolo uguale per tutti: Libro. Il titolo sarà messo in modo che, comunque il libro sia preso in mano, risulti dritto. Quindi la copertina avrà il suo titolo e anche capovolgendo il libro si troverà un'altra copertina uguale su quella che di solito è detta la quarta di copertina.[35]

Munari fu attento a valorizzare l'educazione sensoriale attraverso molteplici vie: "Noi sappiamo che nei primi anni di vita i bambini conoscono l'ambiente che li circonda attraverso tutti i recettori sensoriali e non solo attraverso la vista e l'udito, ma anche percependo sensazioni tattili, termiche, materiche, sonore, olfattive".[36]

Vero è che bambini e bambine sono naturalmente attratti dall'esplorare con i sensi ciò che riescono a raggiungere – fu questo il motivo che spinse Elinor Goldschmied a ideare il cestino dei tesori: "Maneggiando, succhiando e rigirando in bocca gli oggetti, i bambini fanno scoperte relative al peso, alle dimensioni, alla forma, alla consistenza, al rumore, all'odore e, quando scelgono un oggetto, possiamo immaginare che si stiano chiedendo: cos'è?".[37]

Ma vi è uno scarto di almeno due anni tra la maturazione delle funzioni necessarie per godere pienamente delle due proposte.

[34] Su questo tema Francesca Romana Grasso, *Educazione sensoriale e Prelibri*, "Topipittori.it", (https://www.topipittori.it/it/topipittori/educazione-sensoriale-e-prelibri).

[35] Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, cit., p. 229-230.

[36] *Ivi*, p. 229.

[37] Elinor Goldschmied, Sonia Jackson, *Persone da zero a tre anni*, cit., p. 109.



Quando Bruno Munari immaginò che "si potrebbero progettare un insieme di oggetti che sembrano libri, materiali diversi per informazione visiva, tattile, materica, sonora, termica, ma tutti dello stesso formato come i volumi di un'enciclopedia, che però contiene tutto il sapere o perlomeno molte informazioni diverse"[38] aveva in mente forma e contenuto in egual misura, dove per forma si intende sia l'insieme dei dodici libretti che la grande scatola libro che li raccoglie ordinatamente, secondo un preciso schema che affonda nella pedagogia attiva.

L'adulto può presentarne una prima modalità d'uso, ma è il bambino a lavorarci ripetutamente, con modi spontanei, guidato dai propri interessi e da ritmi interni. Le varianti e i risultati saranno dunque suoi, non programmabili, ma non per questo meno significativi. Semmai, risulteranno ben più durevoli proprio perché dettati da motivazioni individuali.[39]

Munari riprende dunque la lezione sulla mappatura sensoriale del mondo e la ripropone, con un andamento spiraliforme, ai bambini che abbiano almeno tre anni, immaginando che la raggiunta manualità fine consentirebbe loro di sfogliare i libri e accedere ai racconti presenti al loro interno. Non trascura nemmeno quel "principio dell'isolamento della qualità" che era stato assunto come fondamentale da Itard, per favorire la conoscenza del mondo materiale circostante attraverso i sensi, ripreso poi dalla dottoressa Montessori, la quale, nelle proposte ha cura di far sì che "Ciascun elemento del materiale [sia] quindi un'astrazione materializzata della qualità stessa (grandezza, peso, colore, suono, peso, forma ecc.) ovvero la rappresentazione concreta di un concetto".[40]

[38] Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, cit., p. 229.

[39] Grazia Honegger Fresco, *Il materiale Montessori in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga tra gli anni Dieci e Trenta*, Varese, Edizioni Il quaderno Montessori, 1993, p. 31.

[40] *Ivi*, p. 32.

Il contenitore dei dodici libri è parte integrante de *I Prelibri* stessi, nonché un libro-esercizio che ingaggia in una metalettura giocosa e scientifica a più livelli, come una matrioska; tuttavia è frequentemente trascurato, spesso proprio in virtù di una proposta eccessivamente precoce. La struttura, infatti, propone tomboline che invitano i bambini ad abbinare ciascun libro a un posto determinato, riconoscibile attraverso il doppio canale del colore e della numerazione; tuttavia, anche quando non viene effettuato l'accoppiamento proposto, si riesce a inserire il volumetto nello spazio scelto perché non vi è varietà di dimensioni e forme. Il posizionamento del libro costituisce un vero e proprio incastro e richiede una certa manualità, poiché non è sufficiente sovrapporre il libro sul proprio spazio, ma occorre individuare il giusto grado di inclinazione per inserire ogni libretto in una nicchia; ciò è ancor più vero nelle edizioni successiva alla prima, compresa l'attuale, che rendono difficoltoso estrarre i volumi con pagine più spesse, come ad esempio il numero uno, cosa di cui forse Munari si sarebbe rammaricato. O forse no, chi può dirlo?

La ripetizione del gesto per i dodici libri tiene conto del piacere innato entro il quale si rafforza l'acquisizione di una nuova competenza. *I Prelibri* sono in effetti una vera enciclopedia, come prometteva Munari, che vengono spesso regalati ai neonati, ottima cosa, purché non si anticipi la proposta e si aspetti che maturino le funzioni necessarie per poter godere anche della scatola.



# 3. SERVIZI EDUCATIVI 0-6 E BIBLIOTECHE IN RETE

## 3.1 Al servizio della comunità

L'ambiente orienta sempre il comportamento e la durata della permanenza di chi lo vive, è a tutti gli effetti un educatore che concorre a realizzare "materialmente" il progetto di cui è espressione. Avviene in ogni luogo pubblico e privato, ma nei servizi educativi e culturali assume un vero e proprio ruolo: è infatti un ambiente facile da "leggere", che comunica chiaramente la sua proposta, è il risultato di un lavoro di gruppo che continuativamente si interroga sulla corrispondenza tra obiettivi e risultati. Possiamo ritenere di aver creato un buon ambiente per la prima infanzia ogni qualvolta diventa riconoscibile, accogliente, desiderabile, sia per i più piccoli che per gli adulti.

Molte biblioteche di nuova concezione si sviluppano in continuità tra esterno e interno, intrecciando dimensioni pubbliche e private in maniera tale da favorire equilibri mutevoli, che non temono di essere utilizzati in maniera via via diversa, con il variare degli interessi. Nei grandi spazi, la sfida è creare ambienti eloquenti che non intimidiscano visitatori poco abituati: ciò significa salvaguardare un clima confortevole, intimo, che esprime l'idea di poter facilmente accedere a moltissime proposte, senza sentirsi paralizzati dalla vastità delle scelte possibili, chiaramente comunicate privilegiando la disposizione dei materiali a vista – spesso anche attraverso pareti trasparenti e spazi confluenti senza soluzione di continuità.

Nelle biblioteche, come nei servizi educativi, gli ambienti si articolano in centri d'interesse, nicchie, percorsi, agorà e servizi di immediata fruibilità: può considerarsi raggiunto un buon equilibrio quando questi grandi spazi si affermano come bei luoghi di vita in cui fare buoni incontri.

Le biblioteche si sviluppano attraverso un dialogo continuativo, generativo e pluridirezionale con la cittadinanza: offrire una buona proposta culturale e spazi pubblici attraenti infonde fiducia e ha un impatto positivo sullo stato di salute della comunità, probabilmente anche sulla natalità.

Una visione neoumanistica delle città e dei paesi si attua concretamente attraverso una maggior accessibilità, mobilità e semplificazione se e quando accoglie velocemente i mutamenti dei paradigmi culturali: una progettazione ecologica ed ecosistemica in biblioteca teme forse la flessione della partecipazione alla vita di comunità più che la riduzione dei prestiti librari.

Numerose esperienze nel mondo testimoniano quanto le biblioteche possano costituire un soggetto di primissimo piano nell'offerta culturale, sociale ed educativa: accade laddove le istituzioni si adattano ai cambiamenti, intercettano mutamenti di costume e di abitudini e reagiscono velocemente per soddisfarli, senza arroccarsi nella difesa di modelli preesistenti. La capacità di adattamento sostiene l'evoluzione, in natura come in società. Perché la biblioteca civica diventi un riferimento per il territorio deve essere facilmente accessibile: parte del successo è riconducibile alla capacità di esprimere la vocazione a "uscire fuori di sé", decentrarsi, e, soprattutto, di comunicare che è "un luogo in cui *si sta bene*". La Manchester Central Library offre un interessante esempio di visione unitaria del territorio: nel restaurare la vecchia sede, l'amministrazione locale ha operato scelte che invitano a muoversi tra servizi molto diversi tra loro, quasi *navigando* fluidamente tra mondi: l'edificio è collegato con i servizi sociali dell'amministrazione cittadina, ospita una caffetteria-ristorante molto accogliente che si sviluppa in



continuità con l'archivio storico locale, dove tecnologie digitali interattive, unitamente ai documenti cartacei, concorrono a rendere l'ambiente molto dinamico, ma al contempo invitante, ospitale. A pochi metri uno spazio è dedicato alla vendita di gadget della biblioteca che valorizzano documenti dell'archivio cittadino: può capitare così che le persone si rechino per delle pratiche ai servizi sociali, transitino dalla biblioteca o dal caffè, sfoglino libri animati su schermi nelle sale dell'archivio storico, oppure accedano ai servizi bibliotecari che si sviluppano nei piani superiori e inferiori. In biblioteca vengono celebrati matrimoni e pranzi di Natale. La nuova sede fu inaugurata nel 2010.

Un altro esempio di pianificazione integrata dei servizi amministrativi, sociali e bibliotecari è stata compiuta dal Comune di Aarhus, in Danimarca, attraverso la realizzazione del DOKK1, inaugurato nel 2015.

Qui si pone costantemente una specifica attenzione a rendere confortevoli e accoglienti gli spazi logisticamente strategici per favorire la partecipazione lungo l'intero arco della vita, a partire dai bisogni più universali e fisiologici: sono parte integrante della biblioteca cucine e ambienti per preparare e consumare pasti, invitanti e perfettamente attrezzati, esprimono una totale continuità progettuale rispetto agli altri spazi; sono molte tuttavia le persone che mangiano nelle sale e ciò non crea alcun turbamento. Nell'ambito di un progetto italiano di coesione sociale, *Ti faccio il filo*,[1] emerse invece in un focus group con studenti adolescenti la necessità di individuare un posto in cui consumare il pranzo all'uscita da scuola, dato che le biblioteche in cui poi si spostano per trascorrere i pomeriggi non permettono che si porti cibo all'interno.

[1] Un progetto realizzato con il sostegno della Fondazione Cariplo e la collaborazione tra la Cooperativa Sociale Onlus Codici, le biblioteche comunali di Melegnano, San Zenone al Lambro e Carpiano e Q_Code Magazine.

Al DOKK1 i servizi igienici tengono conto della mutevolezza delle esigenze nei vari momenti dello sviluppo per mantenere il carattere inclusivo del luogo. Un ampio parcheggio per passeggini è utilizzato anche per mezzi di locomozione green, come monopattini e tricicli; gli ambienti nell'ampia *zona family* sono accessibili attraverso piani inclinati e scale, per permettere ai più piccoli di muoversi liberamente con numerose possibilità: a piedi, spingendo carrozzine, carretti, tricicli. Si abbattono così barriere architettoniche e intergenerazionali.

L'area per le famiglie si sviluppa per molte centinaia di metri senza soluzione di continuità, ma tutelando vari gradi di intimità, anche attraverso la percezione che aleggia di poter agire sullo spazio. Poter modificare l'ambiente per crearsi la propria tana o il territorio di competenza è sempre importante, ma durante l'infanzia ciò significa fare esperienza delle dimensioni entro cui si sta bene, prendere le misure con limiti e potenza, ma anche mediare con gli altri: al DOKK1 un'abbondanza di sedute mobili, presenti con diverse fatture e dimensioni, favorisce giochi di movimento e invita implicitamente ad allestire piste, casette e modulare spazi-gioco temporanei. L'ambiente è a misura di infanzia ed età adulta, perché esprime chiaramente la possibilità di muoversi: ovunque sono disponibili giocattoli che invitano a spostarsi (carrelli, tricicli, autoveicoli a pedali, cavallini con le ruote) anche negli spazi apprezzati dai più grandi, che in alcune aree contemplano la possibilità di pattinare, muoversi con i trampoli, saltare su grandi palle di gomma, praticare giochi di squadra.

Un ambiente che accoglie la prima infanzia è implicitamente educativo, indipendentemente da dove si trovi: tanto più questo spazio sarà capace di offrire un tempo positivo, rassicurante e gioioso, tanto più cresceranno le probabilità che si stabilizzino i rapporti con le famiglie e i caregiver professionali. I servizi che si rivolgono alla prima infanzia devono tener conto, in pari misura, del benessere e delle esigenze presenti nei primi



anni di vita umana, ma anche di quelli delle persone che se ne occupano: il loro successo dipende dalla capacità di tenere in equilibrio risposte a bisogni che mutano nel corso della vita. A ogni età è necessario *riconoscere* l'ambiente per sentirsi al sicuro, altresì è vitale essere *sorpresi*, poiché questo rinnova il desiderio di farsi ingaggiare in nuove esperienze.

La biblioteca è un attivatore di visioni e mondi possibili in cui, con vari gradi di incontro con l'altro, si possono riformulare le proprie narrazioni biografiche e co-costruirne di collettive: tutto ciò passa attraverso il riconoscimento di sé e delle proprie capacità all'interno di una comunità educante e pubblica, che contrasta la povertà e le discriminazioni, contagiando curiosità.

### 3.2 Le linee guida IFLA per le biblioteche 0-18

Le biblioteche sono luoghi in cui il senso della *res pubblica* viene ribadito laicamente con grande forza, l'educazione civica è esercitata con concretezza, il messaggio implicito è portentoso: "hai molti diritti, hai alcuni doveri, se ognuno fa quel che può, le cose funzionano e vinciamo tutti!".

Negli anni sono state elaborate a livello internazionale e in Italia numerose raccomandazioni, comunicazioni, agende, leggi e convenzioni volte a indicare priorità e buone prassi di lavoro a favore dell'infanzia. Alcune di queste sono di fondamentale importanza, anche per profilare l'identità educativa e sociale delle biblioteche di pubblica lettura, che continuano a essere un presidio prosociale unico nel loro genere: luoghi ad accesso universale gratuito, che custodiscono e diffondono saperi necessari per ridurre lo scarto tra ciò che si è e quello che si desidera essere. Non si tratta di una visione romantica, anzi, è molto pragmatica: nelle biblioteche che funzionano bene transitano persone di ogni tipo, dai clochard ai grandi possidenti, da cittadini che hanno interrotto precocemente il proprio per-

corso di studi ai ricercatori, dai neonati alle persone sul finire della loro vita. Tutte cercano qualcosa: alcune contatti umani, altre storie, altre ancora strumenti per acquisire competenze, molte vi si recano per giocare o in quanto luoghi accoglienti in cui è piacevole trascorrere del tempo, anche senza far nulla di particolare.

Quando l'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) pubblicò nel 2007 le *Guidelines for Library Service to Babies and Toddler* (*Linee guida per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi entro i tre anni*) propose una lista di controllo a uso di quelle biblioteche che avessero inteso avviare un servizio specifico per questa fascia. Tra le azioni che le biblioteche avrebbero dovuto seguire, indicava in prima istanza quella di *combattere* per fornire servizi di alta qualità ai bambini, avviando così precocemente una formazione destinata a perdurare lungo l'arco dell'intera vita. Mi colpisce il richiamo alla lotta per la qualità, monito legato alla storia, evidentemente: il '900 non ha mantenuto le promesse ideologiche con cui si è aperto e non si è declinato come "il secolo del bambino" – così lo aveva salutato Ellen Key al suo sorgere, nell'anno 1900; neppure il XXI secolo ha mosso passi concreti per il pieno riconoscimento del diritto di cittadinanza della prima infanzia, ancora prevalgono gli sforzi volti a sfruttarla come target commerciale su quelli per tradurre in realtà gli impegni ratificati nei vari stati in tema di cittadinanza.

Le linee guida IFLA consigliano di includere i servizi ai bebè (dalla nascita ai 12 mesi) e ai piccolissimi (dai 12 mesi ai 3 anni) nella dichiarazione di missione delle biblioteche stesse: ciò significa da un lato affermare che per soddisfare i bisogni di quelle specifiche persone occorre uno sforzo distinto, ma esplicita anche la necessità di tenerne conto nelle analisi quali-quantitative sull'andamento generale delle attività svolte e nelle scelte strategiche che si compiono per far fruttare al meglio le risorse disponibili.



L'IFLA riconosce che lo spazio fisico della biblioteca è un fattore che concorre attivamente a soddisfare i bisogni di chi lo vive: vari aspetti vanno tenuti in conto per renderlo a misura d'infanzia, a partire dall'accessibilità che non può essere preclusa a chi si muove con carrozzine, passeggini, sedie a rotelle, stampelle o altri ausili, così come deve essere effettiva la libertà di spostarsi, con agio, tra gli ambienti. Il primo compito di una biblioteca per bebè e piccolissimi ruota proprio intorno alla dimensione dell'accessibilità: non si possono raggiungere obiettivi se non comunichiamo in maniera efficace che le famiglie lì possono incontrarsi, trascorrere tempo insieme, sostenere discussioni informali, insomma: che sono le benvenute! La qualità dell'accoglienza che ricevono i caregiver sostiene la loro autostima e fa sì che la biblioteca sia percepita come un luogo attraente da frequentare, un posto dove si sta bene e si incontrano persone con cui condividere il lavoro di cura ed esigenze analoghe: quando tutto ciò accade, il servizio pubblico guadagna autorevolezza e diventano credibili le iniziative che vi si svolgono. Alla realizzazione di uno spazio accogliente, comodo, sicuro e responsivo rispetto alle esigenze di sviluppo e apprendimento, contribuiscono numerose professionalità: una biblioteca per l'infanzia è prima di tutto un luogo che prende forma intorno alla professionalità specifica di personale bibliotecario specializzato.

Nell'agosto 2018 l'IFLA pubblicò un documento che in parte revisiona e puntualizza le precedenti linee guida per i servizi bibliotecari per la prima infanzia, dall'altro accorpa le indicazioni in un'ottica 0-18, senza soluzione di continuità, in linea con l'approccio adottato nella *Convenzione sui diritti del fanciullo*, fatta a New York il 20 novembre 1989, ratificata in Italia due anni più tardi con la legge 176/91, in cui si definisce fanciullo la persona tra zero e diciotto anni.

Le *Guidelines for Library Services to Children Aged 0-18*[2] suggeriscono buone pratiche nella piena consapevolezza di quanto siano diverse le realtà, i contesti di riferimento e le scelte culturali, politiche, educative e gestionali nei diversi paesi e a seconda delle comunità in cui si inseriscono: con questa premessa le linee si prefiggono di accompagnare scelte e azioni orientate a rendere esigibili i diritti dei bambini e delle bambine ad accedere a un'offerta pubblica di qualità, indipendentemente dal background culturale, socioeconomico, dalle condizioni di salute psicofisica e sociale.

È un fatto che la società in cui viviamo muta velocemente, ridefinendosi in modo incessante, anche attraverso i servizi che eroga, compresi quelli bibliotecari; ciò pone delle scelte che trovano concreta declinazione laddove la capacità di riconoscersi parte attiva della comunità si esprime attraverso un flusso di scambi in entrata e uscita. Le nuove linee guida richiamano trasversalmente gli obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals o, in forma abbreviata, SDGs) dell'Agenda 2030,[3] individuati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, in particolar modo per quanto attiene all'educazione e all'alfabetizzazione universale.

Facendo circolare una vasta e variegata gamma di conoscenze, idee e opinioni, le biblioteche concorrono in linea teorica al mantenimento di una società democratica, capace di rendere esigibile il diritto all'informazione, all'alfabetizzazione, allo

[2] Dal 2021 è disponibile la versione tradotta ad opera di Antonella Lamberti, Annamaria Di Giovanni e Fiamma De Salvo con il supporto della Commissione nazionale biblioteche e servizi per ragazzi: https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18-it.pdf.

[3] Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf.



sviluppo culturale. Queste piazze del sapere[4] e del fare,[5] proponendosi di valorizzare le differenze, anche culturali e linguistiche, attivano strategie per raggiungere la totalità delle persone a partire dalle competenze che i più piccoli maturano e modificano continuamente col procedere del loro sviluppo.

Sotto alcuni aspetti le biblioteche vengono a connotarsi come laboratori medioevali, anche attraverso la diffusione di Makers Community, di cui le più note espressioni sono i FabLab, con la differenza che anziché nella direzione dell'esclusività, come avveniva ai tempi delle corporazioni e oggi con la registrazione dei marchi, operano per favorire la maggior diffusione possibile di saperi, mutuando dalla filosofia *open source*, di cui il sistema operativo Linux costituisce un emblema[6] e un modello sociale.

Da un punto di vista politico, l'obiettivo principale del progetto biblioteca per bambini e bambine è incoraggiare una rappresentazione positiva di sé, aiutare le persone a percepirsi soggetti capaci, che meritano rispetto, cura e attenzione: questa visione pone le basi per un circolo virtuoso in cui si sviluppano ed esercitano quegli atteggiamenti e quelle posture necessarie per una convivenza comunitaria desiderabile e consapevole.

Perseguire finalità tanto ambiziose significa tessere buone relazioni nel territorio, anche sotto forma di partenariato, per realizzare programmi e servizi di alta qualità, capaci di raggiungere l'utenza potenziale e fidelizzarla, compresa quella più marginale, che non di rado è anche quella economicamente svantaggiata.

Per supportare questi passaggi occorre fare chiarezza su alcuni aspetti che investono direttamente bambini, bambine e caregiver sul piano evolutivo, soffermandosi anche su quegli

[4] Antonella Agnoli, *Le piazze del sapere*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

[5] Olindo Caso, *Flessibili, multiple, proattive. Nuove biblioteche in Olanda*, "Biblioteche oggi", 34 (2016), 8.

[6] Richard Sennett, *L'uomo artigiano*, trad. it. Adriana Bottini, Milano, Feltrinelli, 2014, p. 31-33,

aspetti professionali di cui tener conto quando si programma un'offerta culturale per la prima infanzia. Molte delle buone prassi presentate non sono compatibili con le misure sanitarie che si rendono necessarie in condizioni straordinarie come quella della pandemia di Covid-19: è tempo di esercizi immaginativi, necessari per contrastare la chiusura totale dei servizi e migliorare la possibilità di reagire velocemente alle situazioni eccezionali, affinché la separatezza fisica, quando necessaria, non diventi distanziamento sociale. Ma ancor più è un tempo in cui occorre presidiare luoghi di pensiero e sperimentazione, ponendo attenzione a non buttare via decenni di buone pratiche in nome di un'igienizzazione e sanificazione che guarda solo ai corpi e non ai bisogni affettivi e cognitivi: se l'emergenza pandemica tornerà o ne giungeranno altre, dobbiamo farci trovare pronti a salvaguardare un approccio unitario alla persona, anche attraverso spazi pubblici che favoriscono la miglior realizzazione personale e collettiva.

### 3.3 Fare sistema con i servizi educativi 0-6

In tema di prima infanzia l'Italia sta affrontando la sfida di istituire *un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni* previsto dal DL 65/2017. L'obiettivo è superare una visione frammentata dei primi sei anni di vita e promuovere una cultura diffusa sull'infanzia e per l'infanzia. Questa visione, fortemente voluta dal mondo educativo, si pone in linea con quanto, già nel 2006, l'Unione europea comunicava agli stati membri, evidenziando che

> Una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva costituisce la base su cui sarà fondato il futuro dell'Europa. Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione in tutta l'UE è una premessa d'importanza fondamentale per tutti gli aspetti della crescita. In tale contesto, l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità. Assumendo un ruolo complementare a quello centrale della famiglia, l'ECEC ha un impatto profondo e duraturo che provvedimenti presi in fasi successive non sono in grado di conseguire. Le primissime esperienze dei bambini gettano le basi per ogni forma di apprendimento ulteriore. Se queste basi risultano solide sin dai primi anni, l'apprendimento successivo si rivelerà più efficace e diventerà più probabilmente permanente, con conseguente diminuzione del rischio dell'abbandono scolastico precoce e maggiore equità degli esiti sul piano dell'istruzione, e consentirà inoltre di ridurre i costi per la società in termini di spreco di talenti e spesa pubblica nei sistemi sociale, sanitario e persino giudiziario.[7]

In una comunicazione successiva la stessa Unione europea puntualizza che

> L'accesso universale a servizi ECEC inclusivi e di alta qualità rappresenta un vantaggio per tutti. Non solo aiuta i bambini a esprimere le proprie potenzialità, ma può anche contribuire a coinvolgere i genitori e altri membri della famiglia mediante provvedimenti atti a migliorare l'occupazione, la formazione professionale, l'istruzione parentale e le attività per il tempo libero.
> La prima infanzia è la fase in cui l'istruzione può ripercuotersi in modo più duraturo sullo sviluppo dei bambini e contribuire a invertire le condizioni di svantaggio. Le ricerche indicano che i fattori maggiormente determinanti per lo scarso rendimento sul piano dell'istruzione sono povertà e famiglie in difficoltà. Esistono già a tre anni numerose differenze in termini di sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo tra i bambini di bassa estrazione sociale e quelli provenienti da un contesto agiato e, in mancanza di una gestione mirata, tale divario tende ad aumentare entro i cinque anni. Alcune ricerche condotte negli Stati Uniti dimostrano che per i bambini di famiglie bisognose le ripercussioni

[7] Commissione europea, *Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, Comunicazione 281/2006.

positive dell'ECEC sono esattamente doppie rispetto ai bambini di estrazione più agiata. L'ECEC si rivela dunque particolarmente vantaggiosa per i bambini socialmente svantaggiati e le relative famiglie, inclusi gli immigrati e le minoranze. I benefici dell'ECEC si estendono tuttavia ben oltre la soglia di povertà sulla scala del reddito e possono contribuire in tutte le classi sociali alla gestione di numerose problematiche relative all'istruzione in maniera più duratura ed efficiente sotto il profilo dei costi di quanto sia possibile con interventi successivi.[8]
L'acquisizione nella prima infanzia di competenze non cognitive quali perseveranza, motivazione, capacità di interagire con gli altri, riveste un'importanza fondamentale per l'apprendimento futuro e il buon esito dell'impegno sociale, perciò il contenuto del programma di studi ECEC dovrebbe superare i confini dell'apprendimento cognitivo e includere la socializzazione e una serie di aspetti non cognitivi. Si rende quindi necessario integrare cura ed educazione.[9]

Mentre le biblioteche sono chiamate a essere sempre più attive rispetto alla prima infanzia e ai caregiver, i servizi educativi per la popolazione 0-6 stanno delineandosi come sistema integrato: una congiuntura particolarmente favorevole, dunque, per pianificare e mettere in campo azioni di largo respiro. I vantaggi diretti sulla cittadinanza afferente ai rispettivi servizi e su chi vi lavora, ma in senso più ampio sull'intera popolazione, giustificano lo sforzo.

Mettersi in rete consente di ottimizzare l'uso delle risorse, riqualificare gli spazi esistenti e co-progettarne di nuovi, favorisce inoltre la diffusione e la ripetibilità di buone pratiche nel territorio. Anche le campagne di sensibilizzazione volte a promuovere una cultura di comunità a favore dell'infanzia, del lavoro di cura ed educativo risultano sempre più impattanti sulla popolazione quando più è ampia la base promotrice.

[8] *Ibidem.*
[9] *Ibidem.*



La legge sulla Buona Scuola, che istituisce il "sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni", contempla – tra l'altro – l'istituzione di "poli per l'infanzia": aprendo nuove possibilità per pianificare e co-progettare politiche e azioni di sistema. In particolar modo nelle realtà di piccole dimensioni le sinergie tra diversi attori educativi possono sprigionare risorse e funzioni, magari assumendo il Polo per l'infanzia come laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio, capace di integrare riflessione teorica e pratiche educativo-didattiche di alta qualità attraverso il concorso di biblioteche e servizi educativi, nella pianificazione, co-progettazione e realizzazione delle azioni.

Attuare piani di formazione condivisa tra il personale dei servizi educativi e bibliotecari agevola inoltre quella conoscenza reciproca che è alla base di ogni collaborazione, ponendo le basi per un più fluido scambio intorno a saperi condivisi e di interesse comune, che richiedono un'alta formazione, continua, non sempre e non ovunque facilmente raggiungibile. Riprenderò questo punto in seguito. Un tema caldo, sia in ambito bibliotecario che educativo, è quello relativo alla valorizzazione delle famiglie e del volontariato nella gestione dei servizi per ampliare l'offerta qualitativa e quantitativa. La questione è delicata poiché spesso si creano contrasti di vedute sulle essenzialità dei ruoli, soprattutto quando non si presta la necessaria attenzione a evitare sovrapposizioni o confusione, generando l'idea che l'unica motivazione sia l'abbattimento della spesa.

Interessanti a tal riguardo le azioni volte a mettere in rete biblioteche e servizi educativi realizzate da comuni molto diversi per estensione: Milano e Buscate (MI).

Anni addietro nel capoluogo lombardo è stato realizzato il progetto *Lettura e salute* per bambini in età compresa tra zero e sei anni, a cui hanno aderito dieci biblioteche rionali che, grazie a bibliotecari specializzati, si sono decentrate per raggiungere consultori familiari, nidi e scuole dell'infanzia: *la biblioteca*

*è uscita fuori di sé*. Nei consultori erano presenti, oltre che bebè tra quattro e dieci mesi accompagnati dalle loro mamme, anche gli operatori del consultorio e talvolta educatori, bimbi, bimbe e genitori dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Assistere alle reazioni dei piccoli alle letture, riconoscerne la capacità attentiva e l'evidente piacere, ha favorito la diffusione della lettura ad alta voce nelle famiglie. La condivisione dell'esperienza ha anche contribuito a rinsaldare i rapporti già esistenti e ne ha agevolati altri, tra operatori e volontari afferenti alle associazioni del territorio, come mette in luce Gabriella Marinaccio, coordinatrice dei servizi e attività per bambini e ragazzi del Sistema bibliotecario di Milano.[10]

Successivamente varie biblioteche del sistema milanese hanno ospitato pomeriggi pedagogici, di cui ho curato alcuni cicli, tra cui *Educare... che bella fatica!* – il cui titolo voleva essere un omaggio alla pubblicazione *I figli, che bella fatica!*[11] della pedagogista Grazia Honegger Fresco. Sottotitolava il ciclo: "Costruire alleanze educative e di cura, è possibile? Le sfide del villaggio metropolitano".

Con i bibliotecari referenti delle sezioni bambini e ragazzi furono concordate, sede per sede, le tematiche su cui focalizzarsi, facendo tesoro della loro conoscenza del territorio e dell'utenza. Gli incontri, ad accesso gratuito, erano aperti a tutti, ma immaginavamo un'affluenza composta prevalentemente da bibliotecari, educatori, famiglie. La partecipazione è stata generalmente elevata in quelle biblioteche che erano già entrate nell'orizzonte delle famiglie con il progetto *Letture e salute*, oppure in quelle che aveva saputo raccontare in maniera efficace il potenziale valore formativo per educatori, insegnanti e promotori della lettura.

[10] Gabriella Marinaccio, *Fare cultura per l'infanzia in biblioteca*, "Bambini", maggio 2018, p. 41-45.

[11] Grazia Honegger Fresco, *I figli, che bella fatica!*, Roma, Edizioni dell'Asino, 2008.



Più recentemente servizi bibliotecari ed educativi comunali hanno realizzato un ciclo di incontri di formazione congiunta, per il personale di propria competenza, in tema di letteratura per la prima infanzia, inclusione, buone prassi di avvicinamento alla narrazione e alla lettura. Ciò ha consentito di trasferire le competenze specifiche di due professionalità, ponendo così le basi per una maggior fluidità nei successivi scambi lavorativi, resi più informali dalla reciproca conoscenza. Contestualmente, il sistema bibliotecario ha chiesto a educatrici e insegnanti di integrare le bibliografie fornite dai relatori con i titoli che loro propongono ai bambini e alle bambine, segnalando quelli che incontrano un maggior gradimento. Anche in questo caso ho preso parte al progetto, toccando con mano come le occasioni di scambio e formazione, rivolte a professionalità diverse intorno a un obiettivo definito chiaramente, concorrano a produrre dinamiche positive, sia sul piano dei contenuti che su quello motivazionale, anche perché si creano occasioni in cui vengono riconosciute le precipue competenze.

Oggi nel Comune di Milano un accordo tra sistema bibliotecario e servizi educativi stabilisce che questi ultimi possono accedere a un "prestito speciale", una formula che amplia il numero dei volumi che si possono portare presso il servizio e ne dilata la durata.

Presso il comune di Buscate, invece, si è rivelata alla lunga una buona strategia quella di offrire alla cittadinanza la possibilità di accedere gratuitamente a un corso di letteratura per la prima infanzia, al cui termine sarebbe seguita la costituzione di un gruppo di lettori volontari che avrebbero operato sia dentro la biblioteca che nei servizi educativi e negli spazi verdi comunali. Il gruppo che si è costituito ha organizzato feste e laboratori ludici, andando a collaborare poi anche con le scuole primarie e modificandosi mano a mano che mutavano le esigenze delle volontarie più attive.

Pianificare azioni culturali di questo tipo pone il tema di quali risposte di sistema dare a bisogni mutevoli della comunità; non tutte le esperienze che nascono dal basso, o con una regia leggera, sono destinate a consolidarsi e strutturarsi, ve ne sono di significative che durano fintanto che sono presenti quei bisogni ai quali si intende dar risposta e che sono fisiologicamente di breve e medio termine. Occorre chiedersi, però, come superare la temporaneità di quelle iniziative alimentate da finanziamenti specifici che al loro termine avrebbero tutti i numeri per divenire azioni di sistema, che invece cadono nel nulla perché gli interessi si spostano verso altri finanziamenti. Una simile logica da "progettificio" è molto costosa in termini di fiducia: destinatari e operatori spesso subiscono brusche interruzioni nelle risposte proprio quando iniziano a percepirne il valore. L'attivazione a singhiozzo o *one shot* spesso polverizza politiche pianificate sul lungo periodo, con grave danno anche sul piano dell'ordinaria amministrazione: accade quando l'accesso a un finanziamento non genera altro che un consumo di risorse senza gettare le basi per un dopo.

### 3.4 Percorsi formativi per lavorare con lo 0-6

Le *Guidelines for Library Services to Children Aged 0-18* dichiarano che la qualità e l'efficacia dei servizi dipende in larga misura dalla possibilità di accedere a una idonea formazione continua del personale, necessaria poiché "il bibliotecario è un intermediario attivo tra gli utenti e le risorse".[12]

Le linee guida sottolineano l'importanza di una pregressa esperienza nei servizi 0-6, riconoscendoli come i luoghi elettivi

[12] IFLA, *Manifesto UNESCO/IFLA sulle biblioteche pubbliche 1994*, https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-it.pdf.



per formarsi a lavorare con l'infanzia: qui infatti si acquisiscono i saperi relativi allo sviluppo infantile, al lavoro educativo e di cura, tuttavia non si può immaginare che ciò significhi spostare ex educatori e insegnanti senza un'apposita formazione in biblioteca, come di fatto accade in alcuni enti, occorre piuttosto favorire scambi continuativi, facilitare collaborazioni, radicarsi insieme nel territorio. Le linee guida suggeriscono di privilegiare alcuni aspetti nella formazione dei bibliotecari, in particolare invitano a favorire una puntuale conoscenza in tema delle principali teorie sullo sviluppo infantile, affinché se ne tenga conto nell'organizzazione delle diverse proposte, che devono a loro volta considerare i bisogni della comunità rilevati attraverso tecniche scientifiche e non in base a una vaga percezione. Rispetto alla gestione dei locali, una biblioteca deve garantire un ambiente accogliente per bambini, bambine e accompagnatori adulti, capace di mediare le relazioni e agevolare la partecipazione a programmi e attività della biblioteca. Non si improvvisano simili competenze, occorre un aggiornamento periodico, che preveda anche una formazione su come comunicare in maniera efficace con i bambini e le loro famiglie.

Una gamma di attività "dietro le quinte" richiede competenze complesse e rapidamente mutevoli, come saper interagire con la comunità di riferimento, anche stipulando partenariati e collaborazioni con quelle realtà del territorio che si occupano di prima infanzia.

Si rileva nel documento una precisa attenzione ad alcune competenze trasversalmente indispensabili in fase di pianificazione, progettazione, organizzazione, implementazione, gestione e valutazione delle azioni necessarie per soddisfare le esigenze presenti nella comunità di riferimento, ad esempio, quella di definire obiettivi secondo piani di priorità e lavorare in modo creativo ed efficace con i colleghi. Tutto ciò non può prescindere da una dimensione metariflessiva volta ad auto-

valutarsi per individuare i margini di crescita individuali e di gruppo.

Appare evidente che, pur nel rispetto di specificità diverse, i punti in comune tra le esigenze formative del personale educativo e bibliotecario sono numerosi e sostanziali: da qui l'auspicio di percorsi – sia in aula che *on the job* – in buona parte condivisi, ad esempio in tema di sviluppo infantile, regia educativa, pedagogia dello spazio e della cultura materiale, cura ed educazione, rapporti con famiglie e caregiver professionali, cultura ludica, promozione della lettura, diritti del fanciullo, principi di etica dell'accoglienza, strategie e prassi a favore di un'alfabetizzazione universale, esigibilità dei diritti di cittadinanza nella prima infanzia, editoria, letteratura, media, conciliazione dei tempi di vita dell'infanzia e degli adulti.

Servizi tanto complessi come quelli di cui ci stiamo occupando rendono auspicabile una supervisione periodica per mantenere il gruppo eterocentrato verso il raggiungimento degli obiettivi comuni: bibliotecari ed educatori condividono, infatti, un'etica che mira a valorizzare le risorse individuali e collettive disponibili, per accompagnare tutte le persone e ciascuna lungo percorsi rispettosi delle precipue caratteristiche, ponendo una ferma attenzione a rimuovere ostacoli pregiudizievoli.

Vi sono bisogni formativi specifici del personale bibliotecario, per i quali è necessario prevedere aggiornamenti attraverso cui sostenere la capacità di programmare proposte di qualità, coinvolgenti e adatte a soddisfare le diverse esigenze della popolazione di riferimento, che riguardino anche aggiornamenti sulle tendenze per quanto attiene a editoria, giochi, musica, film, contenuti e media digitali per l'infanzia. La biblioteca infatti ha nel suo DNA una proposta diversificata, accessibile e pertinente, in linea con le tendenze delle tecnologie emergenti, del mondo digitale, dei social media e delle loro implicazioni per i servizi che si rivolgono all'infanzia.



L'IFLA, nel raccomandare la tutela e promozione del valore della differenza, suggerisce una selezione di libri illustrati, scelti dai bibliotecari, intitolata *The World Through Picture Books* che comprende materiali e risorse multiculturali per bambini con disabilità, bambini LGBTQIA+, libri che presentano in maniera positiva situazioni prosociali e offrono occasioni per riconoscere la negatività di comportamenti opposti, oltre che, naturalmente, materiali nelle lingue parlate nella comunità di riferimento; risorse digitali; strumenti musicali; audiolibri; letteratura sullo sviluppo infantile, proposte nella lingua dei segni o libri in lingua Braille.

Prevedere momenti di formazione, progettazione e azioni comuni per operatori e posizioni organizzative dei due ambiti – talvolta in presenza di familiari e di altre professionalità che si occupano di prima infanzia – produce ricadute positive, tra cui la condivisione di una base teorica comune, che agevola il confronto e il travaso di esperienze e buone prassi, anche attraverso comunità di pratiche in cui la condivisione si focalizza sulle diverse scelte operate a fronte di problemi chiaramente perimetrati. Quando le persone si conoscono gli scambi sono più disinvolti, veloci, efficaci, economici e gratificanti.

### 3.5 Tempi, materiali, spazi per un ambiente da leggere[13]

Il bambino riesce a liberare le sue energie verso nuove esperienze nella misura in cui si sente al sicuro, e ciò dipende da quanto si trova bene l'adulto che si occupa di lui: quando entrambi sono a loro agio nell'ambiente che li accoglie, riesce a esplorare

[13] Per la stesura di questo paragrafo ringrazio Mariacristina Picchio, ricercatrice presso l'ISTC-CNR, che collabora con il gruppo di ricerca Sviluppo Umano e Società: devo a lei molte idee ed esperienze, riconducibili a conversazioni, confronti, segnalazioni e manoscritti per uso personale che mi ha messo a disposizione nel corso degli anni.

e focalizzare la propria attenzione su qualcosa. I tempi e i modi del suo fare sono molto personali e dipendono dalle funzioni che ha maturato: il bambino vive nel qui e ora.

Per i piccolissimi è motivo di grande soddisfazione ripetere le esperienze, riuscire ad accedervi secondo propri tempi e ritmi, poterle individuare e riconoscere. Un ambiente risulta quindi confortevole quando si articola attraverso proposte stabili e permanenti che costituiscono una cornice di riferimento entro la quale è dato incontrare piacevoli sorprese, introdotte attraverso piccole e graduali variazioni oppure limitatamente ad alcuni spazi.

Ordine, chiarezza e leggibilità favoriscono quell'orientamento e quella padronanza su cui prende forma una sensazione di sicurezza, che attiva a sua volta il desiderio di esplorare l'ambiente: lo spazio va dunque pensato affinché possa essere letto facilmente, perlopiù con una mediazione discreta da parte dell'adulto, non invasiva, e naturalmente va tenuto ordinato, pulito e gradevole, evitando accozzaglie e cataste di oggetti, cuscini, giocattoli e libri di stoffa.

Un eccesso di materiali non solo non facilita l'organizzazione dell'esperienza da parte del bambino, ma ostacola anche il riordino, soprattutto in servizi ad accesso libero, in cui è prioritario accogliere le famiglie e farle sentire a loro agio, senza manifestare fastidio quando non ripongono al loro posto giochi e libri: non dimentichiamo che la libera frequenza in luoghi pubblici, come le biblioteche, non agevola l'interiorizzazione delle regole, per cui è responsabilità degli operatori facilitare questo processo e farsene carico, anche provvedendo al mantenimento di ordine e pulizia. Per semplificare a tutti la permanenza è bene limitare il numero delle regole ed esprimerle chiaramente, avendo premura di ricordarle ogni volta in cui si rende necessario, senza far trapelare cenni di insofferenza quando non vengono rispettate: favorire incontri piacevoli è l'obiettivo da perseguire!



Dare l'esempio vale più di molte parole: giocattoli, libri, complementi di arredo si ripongono sempre nello stesso posto per favorire l'orientamento e la libera fruizione da parte di grandi e piccoli, ogni biblioteca pondera in autonomia se ciò compete agli addetti o può essere richiesta collaborazione all'utenza. Per mantenere puliti ambienti, materiali, arredi e complementi, è necessario prevedere nei vari locali uno spazio in cui tenere il materiale per pulire, non solo per provvedere subito in caso di piccoli incidenti, ma anche per igienizzare con regolarità gli oggetti proposti ai più piccoli, che vengono portati alla bocca. Generalmente gli spazi in biblioteca per persone in età compresa tra zero e dodici mesi sono più esposti a trascuratezza, in parte perché manca un dibattito sulle buone prassi, in parte perché a livello gestionale non è sempre chiaro a chi competono alcuni aspetti fondamentali come la pulizia: è evidente che laddove pavimenti e oggetti sono a contatto con la bocca dei piccoli occorrono procedure e tempi diversi rispetto a una sala lettura frequentata da adulti. Quella relativa alle pulizie è una voce di costo che spesso viene trascurata, ma che invece è ordinaria e indispensabile per non far fallire un progetto che sull'ambiente radica buona parte del suo successo, così come lo è tener in conto che non tutti i lavaggi industriali riescono a salvaguardare la qualità desiderata dei tessuti.

Mi preme sottolineare che la necessità di prestare attenzione all'igiene precede la contingenza dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19: si tratta infatti di una responsabilità precipua della regia educativa. Troppo frequentemente questa attenzione è venuta meno in passato, motivo per cui è importante vigilare affinché vi si ponga d'ora in avanti la giusta cura, evitando scorciatoie in nome delle quali gli ambienti rischiano di venir smantellati per rimuovere i problemi anziché cercare soluzioni concretamente sostenibili: da sempre il rischio è che tutto ciò che richiede cure particolari possa essere lasciato nell'ambiente in condizioni inadeguate oppure essere eliminato.

Nel progettare questi spazi è bene partire da come si può soddisfare un bisogno centrale e prioritario come quello di muoversi, tenendo conto che non siamo abituati a riconoscere l'importanza dei micromovimenti. Per questo occorre rendere accessibili informazioni ed esperienze capaci di sensibilizzare verso i movimenti minuti, quasi impercettibili, eppure essenziali per sviluppare nei primi mesi di vita una consapevolezza rispetto a se stessi e a come funziona il mondo in cui si abita. Bambini che apparentemente non fanno nulla, sono impegnati in un incessante lavorio che attraversa le loro giornate: per non ostacolare tale moto perpetuo è necessario creare condizioni adatte, ovvero ampie superfici a terra, libere da ingombri, su cui possano essere adagiati in posizione supina. Quando il pavimento è pulito, il bambino a terra è al sicuro, non può cadere più in basso!

Contrariamente alle idee più diffuse tramandateci attraverso i secoli, il senso di sicurezza è legato al fatto di non affondare, di sentirsi ben sostenuti, perciò materassini morbidi sono apprezzati solo da chi è capace di determinare i propri spostamenti, ma per farlo occorre prima aver preso consapevolezza di dove inizia e finisce il proprio corpo, e al neonato occorrono diverse settimane e mesi per acquisire queste informazioni.

Dal momento che presumibilmente uno stesso spazio sarà fruito in contemporanea da bambini che esprimono diversi livelli di maturazione, dobbiamo tener conto che nessun neonato può abbandonarsi ad alcun interesse se teme per la sua sicurezza, e la preoccupazione di essere calpestato dai bambini più grandi, che già si spostano nello spazio, costituisce un pericolo oggettivo alla sua incolumità. Analogamente, i più grandi hanno bisogno e desiderio di spostarsi e di portarsi appresso oggetti, ed è giusto che possano soddisfarlo senza essere continuamente interrotti da adulti che li invitano a prestare attenzione, un'attenzione peraltro non ancora matura; quindi, la responsabilità di salvaguardare sicurezza e libertà di tutti è, in



larga misura, in capo alla regia educativa di chi allestisce lo spazio e degli accompagnatori.

Una superficie protetta, a terra, per i più piccoli, è necessaria perché offre loro la possibilità di esplorare le diverse possibilità offerte dalla posizione supina: allungamenti, sgambettii, tentativi di rotolamento volti a raggiungere un oggetto posto accanto, lunghe osservazioni delle proprie mani. Questo è ciò di cui un neonato ha bisogno, sia per stare bene nell'immediato che per acquisire le competenze necessarie a muoversi agilmente più tardi: è così infatti che mappa i suoi limiti e quelli ambientali, prendendo confidenza con le implicazioni della forza di gravità, con superfici dure e morbide, lisce e porose.

Contestualmente dobbiamo preoccuparci di salvaguardare il piacere che si sprigiona attraverso il movimento in chi sta imparando a spostarsi nello spazio strisciando, gattonando, tirandosi su, muovendo primi passi incerti. Non si può neppure dimenticare che la maggior parte dei bambini e delle bambine sono abituati a stare seduti, posizione in cui vengono abitualmente messi dagli adulti prima che si sviluppi la capacità di raggiungerla in autonomia. Ne consegue che il loro equilibrio sarà instabile e precario, occorre dunque tenerne conto nell'organizzazione complessiva dell'ambiente: una strada è quella di favorire la posizione supina creando centri di interesse a terra, con materiali intorno ai quali gli adulti possano chiacchierare informalmente oppure, nei progetti con una più puntuale visione pedagogica, essere supportati da esperti nel riconoscere ciò che cattura l'attenzione nei primi mesi di vita.

In linea generale, è bene tener presente che nel primo anno di vita bambini e bambine hanno un grande interesse per la conoscenza degli oggetti; questo è la parte della biblioteca in cui far tesoro della lezione di Elinor Goldschmied, che studiò la volizione investigativa dei più piccoli che sembrano chiedersi per ogni cosa "Che cos'è questo?", a cui rispose offrendo loro una vasta gamma di diverse qualità sensoriali, tali da favorire

varie esperienze: morbido-duro, caldo-freddo, leggero-pesante, rugoso-liscio, grande-piccolo. Materiali, consistenza, forma, peso, colore, suono, catturano l'attenzione dei piccoli che li utilizzano a seconda della capacità che hanno raggiunto. Gli oggetti pensati per soddisfare questo bisogno possono essere raccolti in piccoli cestini collocati vicino al bambino. Dapprima tutto viene portato alla bocca, solo più tardi subentra un'altra domanda "Che cosa ci posso fare?". Il cestino dei tesori – caldeggiato dalle linee guida elaborate da IFLA – è una proposta ideata dalla Goldschmied proprio per rispondere alla vivacità intellettiva di questa età.

È bene tenere a mente che nelle sale per i più piccoli è essenziale la presenza di tappeti sottili, in moquette, preferibilmente in tinta unita, da coprirsi con un rivestimento facile da togliere (un semplice lenzuolo?) in modo da poterlo lavare frequentemente; sono comunque auspicabili pavimenti in legno o materiali facilmente lavabili e caldi.

Per la collocazione del tappeto destinato ai piccolissimi è da preferirsi uno spazio che sia il più possibile protetto e tranquillo, ponendovi nelle vicinanze sedute comode per gli adulti.

Appendere delle cose dall'alto concorre ad abbassare ambienti troppo alti e rappresenta una buona offerta per i più piccoli: interessanti *mobile* possono essere realizzati con oggetti di scarto, naturale e uso comune, oppure si possono selezionare splendidi esemplari d'artista.

Posizionare accanto ai tappeti una scaffalatura bassa per contenere oggetti appropriati – selezionati tenendo conto della capacità di presa del bambino e dell'istinto di esplorarli con la bocca – li renderà facilmente accessibili e aiuterà gli adulti a orientare le proprie scelte, anche al di fuori del servizio.

Per i bambini che cominciano a strisciare è utile predisporre – quando possibile – un altro spazio che non ostacoli il movimento: anche in questo caso è utile predisporre uno scaffale di pertinenza, in cui riporre oggetti che bambini e bambine possano andare a prendere in sicurezza: un accesso libero sostiene la curiosità.



Le proposte che interessano in questa fase dello sviluppo sono: scatole con cose che scompaiono, magari con un buco; scatole con coperchio che custodiscono cose da tirare fuori e rimettere dentro; oggetti che rotolano, che si trascinano, che si spostano; grandi costruzioni; cose da infilare; tane e tende che consentano il gioco del cucù; sbarre o mobiletti che consentano di sperimentare la possibilità di tirarsi su. Non è male posizionare accanto a questi tappeti uno specchio, non più alto dei bambini in posizione eretta, la copertura dell'intera parete con specchi, infatti, finirebbe per disorientare con un'amplificazione eccessiva le dimensioni dell'ambiente.

Questi spazi dovrebbero far salva la possibilità di organizzare anche attività di accompagnamento alla nascita e per neogenitori, dunque avere sedute comode anche per donne in gravidanza o che hanno partorito da poco.

Mano a mano che viene conquistata la posizione eretta, l'interesse del bambino si sposta sulla ricerca dell'equilibrio in condizioni che mutano il posizionamento del baricentro rispetto alla base di appoggio. Si sviluppano contestualmente nuove abilità nell'ambito della manipolazione, che avviano un ampio ventaglio di esperienze, in cui la curiosità si sposta sul mondo intorno, direzionandosi verso gli oggetti e le relazioni che intercorrono tra di essi, ma anche a come si distribuiscono nello spazio. La verticalità viene adesso ricercata anche nel gioco di costruzioni e – cosa che interessa moltissimo i bibliotecari – il linguaggio vive una fase di sviluppo particolarmente eccitante con il passaggio da una condizione preverbale a una verbale.

Bambini e bambine sono assorbiti da un fare che li porta a sperimentare, toccando con mano, diverse possibilità e soluzioni attraverso i materiali. Dal punto di vista cognitivo avviene una trasformazione importante con l'emersione della funzione simbolica, che si manifesta come capacità di immaginare o

rappresentare le cose nella propria mente, anche usando segni e simboli: è la fase dell'imitazione, del gioco in cui *si fa finta di*.

Emerge in questa fase la funzione predittiva: il bambino riesce a collegare in maniera nuova le informazioni e indovina ciò che sta per accadere, beandosi di un profondo piacere ogni volta che fa esperienza di successo: è così che si rinforza la sua autostima, ed è in virtù di questo meccanismo che libri come *Sembra questo, sembra quello*[14] o *5 mele rosse*[15] sono tanto apprezzati.

L'ambiente, in questa fase dello sviluppo, sarà tanto più piacevole quanto più accoglierà diverse possibilità per sperimentare nuove competenze, come muoversi nello spazio, avvicinarsi e allontanarsi dall'adulto, ad esempio, o nascondersi dietro una tendina. In questo momento della loro vita, le persone sono molto affascinate dall'alternanza di salire-scendere: piccoli dislivelli diventano estremamente attraenti, per rispondere a questi bisogni si possono predisporre nell'ambiente piccole pedane mobili, a base quadrata (60x60 oppure 80x80), alte tra 16 e 20 centimetri, che permettono al bambino di salirvi sopra – cosa che spesso fanno ripetutamente, con gran piacere – oppure, se rovesciati, di entrarvi dentro scavalcando il bordo. Il piacere di muoversi si esprime anche spostando, trascinando, tenendo in mano giochi, libri, peluche, bambole che spesso vengono portati da una parte all'altra della stanza. Tra le proposte che vengono apprezzate anche semplici scatole da trainare, carretti, carrellini, carriole con una sola ruota davanti, preferibili a quelle con due ruote perché rendono più interessante la ricerca di equilibrio, come ricorda Ute Strub.[16]

[14] Maria Enrica Agostinelli, *Sembra questo, sembra quello*, Milano, Salani, 2019.

[15] Yusuke Yonezu, *5 mele rosse*, Zurigo, Minedition-Cornaredo, Il Castello, 2012.

[16] Ute Strub, *Giocare con la sabbia – e non solo – per stare bene*, https://www.edufrog.it/blog/ute-strub-racconta-il-suo-percorso.



Certamente soddisferanno molte curiosità tutti quei materiali che consentono di sperimentare quali relazioni intercorrono tra diversi oggetti. Elinor Goldschmied riconobbe nel gioco euristico un fare spontaneo del bambino che lo coinvolge totalmente. Oggi sono molto diffuse proposte ludiche che esaltano la creatività offerta dalle *loose parts*, materiali da assemblare creativamente con massimo grado di libertà, che permettono di fare esperienze gradualmente più complesse col procedere dello sviluppo personale, per cui, senza soluzione di continuità, questa proposta può essere assunta come tratto caratteristico del servizio, fino ad attraversare anche le aree per adolescenti e adulti, magari in continuità con i laboratori museali del territorio.

Una sala a misura di bambini e bambine nei primi anni di vita certamente sarà resa interessante dalla presenza di spazi per aprire-chiudere, riempire-svuotare, infilare-sfilare, tirare-spingere, comporre-scomporre, costruire-demolire, mettere-togliere, aprire-chiudere, ordinare-disordinare, dividere-unire, ma anche per esercitare un crescente bagaglio verbale.

Sono molto apprezzati tutti quei materiali e libri che consentono di individuare caratteristiche comuni tra oggetti diversi: dalle tombole in cui la richiesta è di abbinare un oggetto alla sua foto, a quelle dove sono due immagini che devono essere accoppiate, anche con gradi di complessità maggiori, ad esempio laddove alla fotografia è richiesto di abbinare sagome nere su sfondo bianco, come nella proposta del fotografo francese François Delebecque.[17]

E poi ancora animali, trenini, prime costruzioni e materiale informale, ma anche contenitori e oggetti che favoriscano il travaso, per rinnovare il piacere di mettere dentro e tirare fuori, liberano il fare dell'infanzia. Un buon ambiente stimola il linguaggio nelle sue varie espressioni, anche attraverso can-

[17] In catalogo Les Grandes Personnes, cfr. nota 27 capitolo 6 "sugli scaffali oggi".

zoni, filastrocche, tiritere, racconti, letture, conversazioni. "Isole d'intimità" possono concretizzarsi anche tra i bambini e i loro accompagnatori, o tra pari, intorno a sacchetti di oggetti, foto, immagini e libri, per osservare, toccare e parlarci sopra.

Quando la capacità di muoversi in autonomia nello spazio è consolidata, l'interesse verso i coetanei si manifesta in relazioni sempre più evidentemente interattive: imitazione differita, gioco di finzione con la mimica e con oggetti simbolici, rievocazione verbale attraverso la riproposizione di accadimenti precedenti, fino ai più evoluti giochi di ruolo e intrecci. Il linguaggio prosegue il suo sviluppo e tutte le forme narrative, compresa la conversazione, diventano uno spazio di esplorazione e relazione sempre più raffinato.

Mano a mano che crescono, bambini e bambine continuano a posare la loro attenzione su tutto ciò che li circonda, sempre più desiderosi di condividere le proprie esperienze con gli altri: osservano tutto, replicano ciò che vedono fare, cercano soluzioni creative per realizzare fantasie, praticano giochi di finzione sempre più complessi. "I fanciulli coi loro giochi testimoniano la propria grande facoltà di astrazione e la loro alta potenza immaginativa, giocano senza giocattoli. [...] Quale semplicità di sceneggiatura!"[18]

Il movimento si traduce in rapporti con spazi sempre più estesi che vengono accomodati alle esigenze ludiche, esplorative, di confort che si manifestano insieme alle nuove tensioni creative, dove fantasia e ragione sono applicate tecnicamente al gioco e all'investigazione.

Servizi culturali ed educativi per la prima infanzia non possono trascendere dalla valorizzazione del pensiero divergente; per favorire una vivacità intellettiva e intellettuale occorrono relazioni e luoghi capaci di accendere interessi senza schiacciare quelli pre-esistenti, anche luoghi virtuali a partire da una certa maturità in poi, purché opportunamente mediati e limitati nel tempo.

[18] Charles Baudelaire, *Morale del giocattolo*, a cura di Giovanni Santambrogio, Milano, La vita Felice, 2019, p. 27.



Vecchie domande come "che cosa è questo?", "cosa posso farci?" si ripresentano alla mente infantile con un andamento spiraliforme per processare tutto ciò che si espande intorno: l'interesse verso il funzionamento degli strumenti trova stimolo in quelle situazioni in cui viene mostrato loro come possono sfruttarne le potenzialità per realizzare ciò che desiderano.

L'ambiente è un educatore che concorre attivamente a salvaguardare la libertà nelle varie situazioni: declina gli approcci cooperativi adulto-bambino attraverso tante scelte, con la varietà di sedute e piani di lavoro, così come attraverso le dimensioni e la disposizione degli spazi in cui si può giocare a terra, degli angoli e degli anfratti destrutturati che salvaguardano la possibilità di giocare con "macchine inutili", opere d'arte, manufatti, centri d'interesse intorno ai quali si sviluppano occasioni di conoscenza e divertimento.

Quando vengono organizzati lavori strutturati intorno a un tavolo, non necessariamente i partecipanti devono stare seduti: spesso – se lasciati liberi di scegliere – bambini e bambine preferiscono stare in piedi, posizione caratterizzata da frequenti e impercettibili microspostamenti di peso da un piede all'altro: così viene soddisfatto, senza arrecare disturbo, il bisogno di muoversi, rinnovando la capacità attentiva verso ciò che le mani compiono con gli oggetti a disposizione. Tuttavia, spesso, per un frainteso senso della regola e della disciplina, gli adulti negano questa libertà.

Il movimento costituisce l'unica costante nell'incessante mutevolezza della vita.

Le biblioteche non dovrebbero replicare l'articolazione degli spazi in uso nei servizi educativi, ma differenziarsene per offrire altri spaccati, rilanciare con altri scenari, aprire e non chiudere i processi di apprendimento e gioco.

Spesso le biblioteche dispongono di tesori fuori catalogo, intorno ai quali è possibile allestire centri di interesse e far parlare l'ambiente al posto degli adulti per invitare discretamente i bambini a osservare, nominare, classificare il mondo, si pensi a tutti i giochi in scatola di Munari, Mari, Belgrano, come: *Trasformazioni*, *+e-*, *Strutture, alfabeto e fantasia*, *Proiezioni dirette*, *La scatola di architettura*, *Guardiamoci negli occhi*, *La favola delle favole*, *Letto libro.*[19] Tavoli e superfici luminose, proiettori e fasci di luce, strutture flessibili o rigide intorno-dentro-sopra le quali "fare cose" stimolano su vari piani: narrativo, artistico, scientifico, favorendo esperienze in cui si "impara" a stare insieme.

In biblioteca devono essere disponibili le chiavi di accesso alle diverse proposte che questa parentesi di storia offre, al fine di accompagnare lo sviluppo di apparati critici necessari per orientarsi in un'offerta sempre più ricca dal punto di vista quantitativo e qualitativo.

Obiettivo dei servizi culturali ed educativi rimane quello di accompagnare le persone nel loro processo evolutivo sin dai primi anni per tutto il ciclo di vita, contribuendo alla tenuta di una comunità complessivamente educante e solidale.

> Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità. [...] La crescita culturale della collettività dipende da noi come individui, dipende da quello che diamo alla collettività. Noi siamo la collettività [...]. Sviluppare ogni personalità perché questa possa aiutare la crescita collettiva.[20]

## 3.6 Vicinanza sociale "fuori"

> Il rapporto tra uomo e natura è di quelli fondanti, risposta adaun bisogno primario ed ineludibile, che oggi è però spesso ignorato.

[19] Alcuni di questi giochi sono attualmente in catalogo Corraini, altri lo saranno presto.

[20] Bruno Munari, *Fantasia*, cit., p. 121-122.



> Ma l'uomo è natura, e la loro separazione è non solo innaturale, ma anche pericolosa. Per i bambini ancora di più.[21]

Eppure, nel corso del Novecento, si è palesata con chiarezza, seppur con grandi differenze tra i due blocchi est-ovest, l'erosione dello spazio pubblico a favore di una dimensione domestica. Nel film documentario *Bambini in città* girato da Luigi Comencini nella Milano distrutta del 1945, viene mostrato da un lato lo slancio vitale di un'infanzia che si muove con sprazzi di allegra e giocosa perizia tra residui di verde incolto, macerie e spazzatura, dall'altro come la ricostruzione della città non tenga conto delle esigenze dell'infanzia e consumi velocemente lo spazio pubblico.

Comencini tornò nel 1970 con *Educati e gentili* a documentare la Milano di via della Spiga, mostrando le giornate tipo dei bambini: casa, scuola, attività extrascolastiche, seconde/terze case per chi poteva permettersele, casa, scuola, bottega famigliare per gli altri. Le differenze socioeconomiche e culturali si consolidano, senza ipotesi di ascesa, l'appartamento riflette e condiziona il destino individuale di chi lo abita: le vite si incrociano solo parzialmente nei primi anni per allontanarsi con la crescita.

Strade, parchi, piazze sostengono l'incontro e la circolazione, le mura domestiche chiudono. Accade anche in quei servizi educativi e scolastici privi di coordinamento o caratterizzati da un progetto educativo fragile: tendono a chiudersi, rincorrendo una illusoria forma di protezione e sicurezza, tanto che, più di una volta, educatrici, insegnanti e anche una giovanissima consigliera comunale mi hanno espresso dubbi sull'opportunità di far giocare bambini e bambine nei giardini del nido e della scuola dato che "dai palazzi attigui possono essere visti",

[21] Dichiarazione sulla pagina web "Bambini e natura", http://www.bambinienatura.it.

temendo quindi di violarne il diritto alla riservatezza. A fronte di simili testimonianze di "fragilità e smarrimento" sul senso della comunità, che palesano anche una strisciante tendenza al riserbo, non si può non fermarsi a riflettere su come la comunità intera possa riformulare una visione condivisa. Ha preso drammaticamente piede una tendenza delirante a "impedire" molte cose in nome di una chimerica sicurezza, impossibile da garantire, perché vivendo si è esposti al rischio. Occorre adottare misure coraggiose ed estreme: la pandemia ci offre, con tutto il suo carico di morte e sofferenza, anche un'occasione per restituire le città alle persone, tutte, sottraendole al dominio del profitto e delle automobili. Sappiamo però che alle gravi crisi economiche sono seguite spesso scelte di corto respiro in nome di una rapida ripresa, e quindi occorre agire nei minuti interstizi, laddove le possibilità si incontrano, spesso non viste, come le migliori idee nella letteratura considerata per l'infanzia.

> Negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, l'architetto Aldo van Eyck cominciò a riempire gli spazi vuoti della città con campi giochi: nei cortili ingombri di macerie e ferraglie, nelle banchine spartitraffico, negli slarghi di risulta e ai bordi delle strade. Van Eyck e i suoi collaboratori sgomberarono i detriti e livellarono il terreno; in certi casi colorarono i muri degli edifici adiacenti o vi dipinsero murales e progettarono personalmente le attrezzature da gioco: vasche per la sabbia, piscine da guadare. A differenza delle strutture ricreative delle scuole, questi parchi giochi disseminati per le strade erano invitanti anche per gli adulti: molti avevano comode panchine o erano situati vicino al caffè, dove genitori e baby-sitter potevano fare una capatina per bere qualcosa e rinfrancarsi. Alla metà degli anni Settanta erano stati costruiti moltissimi campi giochi urbani del genere in diverse città olandesi [...]. Purtroppo ne sono sopravvissuti solo alcuni.
> L'intento del progettista era quello di insegnare ai bambini a prefigurarsi e a gestire le transizioni ambigue nello spazio urbano [...] i bambini più piccoli potevano divertirsi a rotolare direttamente dal prato alla vasca della sabbia, perché tra le due zone non esisteva una separazione netta. L'assenza di frontiera tra erba e sabbia faceva parte del progetto e offriva al bambino l'occasione per cogliere con stupore la differenza tattile. Accanto alle vasche della sabbia erano disposte panchine sulle quali gli adulti potevano sedere e castelli di arrampicata per i bambini un po' più grandicelli. L'architetto favoriva inoltre il passaggio dall'andare carponi all'arrampicarsi disponendo percorsi di pietre piatte di diversa altezza, ma non secondo una sequenza lineare: stava al bambino misurare sul proprio corpo i vari gradini e orientarsi nella foresta di pietre scegliendo il sentiero più adatto. Anche in questo caso la mancanza di una chiara definizione fisica proponeva una sfida, c'erano bordi ma non separazioni nette. L'esperienza di quella condizione aveva lo scopo di stimolare lo spirito di esplorazione.
> Van Eyck intuì inoltre che tali ambiguità spaziali avrebbero indotto i bambini a rapportarsi gli uni con gli altri, i più piccoli, per esempio, appoggiandosi al vicino mentre girellavano carponi o sulle gambe ancora malferme.[22]

Su questa scia Van Eyck ha programmato spazi urbani anche in contesti trafficati, avvalorando le condizioni di rischio per rinsaldare le relazioni umane attraverso una condivisa partecipazione alla crescita libera dell'infanzia, non ha cercato di proteggere i piccoli mediante l'isolamento, al contrario ha investito su una responsabilità condivisa dalla comunità, che diviene educante attraverso "progetti che realizzavano concretamente l'intento di creare una membrana porosa, un margine vivo".[23]

L'oggi reclama con forza atti di coraggio e visioni inedite: il 2020 è iniziato con la presa di parola dei giovani nelle strade di tutto il pianeta, a cui si sono unite tutte le generazioni, per un pianeta più sano, ma la pandemia ha relegato ancor più di prima bambine, bambini e adolescenti in angusti luoghi, prefigurando, in Italia, anche scenari distopici per la ripresa delle attività dei servizi scolastici ed educativi intorno all'idea del

[22] Richard Sennett, *L'uomo artigiano*, cit., p. 221-222.
[23] *Ivi*, p. 223.

confine e della segregazione in nome della sicurezza: banchi separati da plexiglas, campi estivi e scuole dell'infanzia con bambini in recinti "guardati" da educatrici-sorveglianti sono alcune delle misure ipotizzate nei mesi più bui della pandemia dalle realtà più disorientate: doveroso e vantaggioso rompere questo vuoto immaginifico.[24]

La città è nella sua interezza luogo educativo e di incontri alimentati dalle idee e dal fare di tutti e di ciascuno, in particolar modo poi lo sono i servizi 0-6, le scuole, le biblioteche, i musei, i luoghi dello sport e tutti quelli in cui si vive giorno dopo giorno. Certamente serve, più in generale, un bilanciamento di tempo-scuola e tempo-extrascuola, a partire da una sua definizione che supera una visione miope di saperi instillati e valutati, affinché possano esprimersi le propensioni personali entro una cornice comunitaria che premia la partecipazione alle cose pubbliche, anziché contrastarla.

Invitata a immaginare come potrebbero essere i servizi educativi tra dieci anni se si facesse tutto ciò che è possibile, senza magie, due anni fa risposi:

> Nei poli per l'infanzia gli ambienti sono ampi, multifunzionali, con molto vetro e molto dialogo tra i singoli ambienti all'interno, ma anche tra esterno e interno, con una valorizzazione del verde, degli elementi naturali, dell'attenzione a strutture ecosostenibili. Al centro di questi ambienti c'è l'agio, la piacevolezza, il comfort unitamente alla funzionalità, una funzionalità che permetta anche di rivisitare e modificare gli spazi non solo nel corso degli anni, ma anche durante la giornata o durante i vari periodi dell'anno: tutto ciò sarà raggiunto grazie alla prassi di progettare insieme a chi nei servizi lavora e a chi si curerà della manutenzione ordinaria. Saranno inoltre un lontano ricordo i bagni senza finestre, l'assenza di opere d'arte o di musica.
> I giardini esterni, il verde, la piacevolezza degli spazi, il movimento interno degli arredi parlano al territorio, incuriosiscono e invogliano a entrare. E quando lo si fa, si percepisce di arrivare in una realtà importante, in un cuore pulsante della comunità, che suscita il desiderio di varcare la soglia per godere della bellezza, senza più la sensazione di un luogo dedicato a rispondere a un bisogno. Questa bellezza degli ambienti in trasparenza con l'esterno non è marketing.
> Gli ambienti sono pensati anche per gli adulti, per cui sia all'interno che all'esterno, per esempio, sono attrezzati di sedute variegate per piccoli e grandi, ci sono spazi che invitano a sostare, a partecipare alla crescita dei bambini. I genitori fanno quindi parte di questi servizi, sono dentro, perché i bambini si crescono insieme e serve coltivare alleanze educative e di cura. È così che si è superata quella logica oppositiva noi/voi che portava anche gli educatori e i servizi a fare cose sciocche, a rinunciare a cose necessarie per paura dei genitori. Insomma è venuto meno quel rapporto in cui i genitori pretendevano delle cose, gli istituti e i servizi ne prevedevano altre, e questo avveniva in uno sfondo di paura e sospetto reciproco a discapito dei bambini, che non potevano più giocare fuori per timore di denunce, che non potevano più manipolare la terra per un malinteso senso dell'igiene.
> In questi poli per l'infanzia i giardini non sono più piatti e trascurati, con pochi e orribili giocattoli di plastica, né c'è più la paura della selvatichezza che invece ai bambini interessa tantissimo. Grazie anche alla collaborazione con chi fa la manutenzione, il verde esterno è un luogo che viene vissuto tutti i giorni dai bambini, perché finalmente la cultura dell'educazione all'esterno, all'aria aperta, è entrata nei servizi: i giardini sono ambiente molto vari, non piatti e uniformi, ma animati da cespugli e da corridoi di erba lasciata alta per articolare zone di forestale mistero intorno al quale avventurarsi; ci sono delle montagnette perché i bambini adorano scalarle per lasciarsi rotolare giù, e gli arredi sono di legno ma ci sono, come nel bosco, dei tronchi, lasciati là perché di volta in volta i bambini li facciano diventare quel che vogliono. E ancora: giochi d'acqua, installazioni d'arte con cui entrare in relazione e luoghi in cui sostare per il semplice piacere di farlo. Spazi che favoriscono tanto l'esperienza contemplativa che lo sviluppo di una fluidità motoria, frutto e causa di piacere e sicurezza. [...] L'osmosi col territorio è bidirezionale, si creano così relazioni anche per uscire, andare nel quartiere o nella città, ci sono i negozianti amici, le famiglie amiche, le istituzioni ami-

[24] Franco Lorenzoni, *Le città devono aprirsi agli studenti*, "Internazionale", 9 giugno 2020 https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2020/06/09/citta-scuola-studenti.

che. In generale, è passata l'idea finalmente che i servizi 0-6 anni sono dei luoghi di vita in cui fare buoni incontri, come dovrebbe essere divenuto vero per tutti i servizi, per ogni fascia d'età. È una nuova cultura, e ci sono nuovi strumenti per promuoverla: per esempio, il diritto al gioco è diventato così importante che coloro che lo ostacolano o lo vietano in un condominio, nonostante le leggi non lo consentano, devono andare a fare tirocinio dentro i poli per l'infanzia e dunque pagare ammenda, facendo qualcosa per agevolare loro stessi il diritto al gioco.
Per certi versi la cosa curiosa è che i servizi hanno ripreso, un secolo dopo, alcune buone pratiche di inizi '900, quando gli stati s'erano resi conto delle disparità economiche, delle implicazioni che avevano anche sul piano della salute – basta pensare ai deficit in termini di crescita di altezza o peso. Tutti quanti adesso mangiano gratuitamente al nido e alla scuola senza contributo extra delle famiglie, tutti quanti ricevono adesso visite di controllo perché l'integrazione con i servizi sociali e con il sistema sanitario è entrata pienamente a regime. Si sono finalmente recepite le indicazioni dell'Unione europea per cui se un bambino ha un disagio legato alla povertà, oltre a offrire a lui il massimo di quello che è possibile offrire, si aiuta la famiglia a risolvere il problema: questo vuol dire che si aiutano i genitori ad affrontare i passaggi necessari per ritornare sul mercato del lavoro, si tutela l'accesso a una casa adeguata, si integrano le risorse per garantire istruzione, alimentazione ecc.
Tutto questo significa che la società sta investendo nell'infanzia, destinandole una quota importante di risorse economiche: grazie a questo è decaduta quella prassi degradante dei finanziamenti esterni attraverso i consumi delle famiglie, che sollecitava bambini e famiglie a fare la spesa presso determinati esercizi commerciali per garantire risorse materiali ai servizi. C'è libertà di donare, ma chi lo fa dona senza che venga esibito il proprio marchio, e questo è fondamentale per ribadire che ci sono delle cose che non hanno prezzo: ciò vale sicuramente per la salute, l'educazione e la cultura.[25]

[25] Francesca Romana Grasso, *Comunità e infanzia*, in *Prendiamoci un caffè. I luoghi del welfare nel Programma Welfare in Azione*, a cura di Massimo Conte e Stefano Laffi, Milano, Fondazione Cariplo, 2019, p. 88-91, https://www.fondazionecariplo.it/static/upload/qua/0000/quad-32-welfare-in-azione-web.pdf.



Questo futuro potrebbe divenire realtà, senza magie, solo applicando leggi e facendo leva sul senso di comunità educante responsabile e diffusa.

Impostare non solo la didattica, ma più in generale la partecipazione sociale su un habitus esplorativo, cioè un'attitudine permanente alla ricerca, è credere nell'uomo bambino e nell'uomo adulto.[26] Farlo in città è possibile, anche nelle metropoli, ce lo insegnano i bambini e le bambine, capaci d'incantarsi e fare gruppo intorno all'atto volitivo di un filo d'erba che buca l'asfalto.[27]

Molte biblioteche italiane muovono passi più o meno timidi per valorizzare giardini esterni e raggiungere quelli cittadini, proponendosi come un punto di ritrovo per i bambini e gli abitanti del quartiere. Nel Parco delle lettere a Milano "l'idea fondamentale è quella di attrezzare aree verdi pubbliche allo scopo di permettere lo svolgimento di attività socio-culturali sul tema natura/cultura, come presentazioni di libri, incontri con gli autori, bookcrossing, concorsi letterari, percorsi didattici sull'identità del territorio urbano e le sue trasformazioni nel tempo. Inoltre, il progetto vorrebbe portare alla ribalta le competenze e le risorse professionali – soprattutto quelle dei giovani – nella produzione culturale, ecologica ed editoriale, nel design, nel marketing, nella comunicazione e nell'organizzazione di eventi".[28]

Biblioteca degli Alberi è il nome di un parco milanese inaugurato il 27 ottobre 2018,[29] questa immagine prefigura una visione dove biblioteche, parchi, servizi educativi, scuole, mu-

[26] Monica Guerra, *Le più piccole cose*, Milano, Franco Angeli, 2019.

[27] Paola Tonelli, *Usciamo all'aperto. Portare i bambini di 0/6 anni a contatto con la natura e le sue meraviglie anche in città*, Roma, Anicia, 2015.

[28] https://www.ehabitat.it/2017/02/02/parco-delle-lettere-milano-biblioteche-cielo-aperto.

[29] Realizzato dalla paesaggistica olandese Petra Blaisse e da Piet Oudolf, insieme allo Studio Inside-Outside.

sei, piazze, strade sono la comunità che si fa educante di se stessa, oltre le emergenze e non limitatamente alla necessità di fronteggiare carenze di spazi o risorse strumentali. Speriamo e agiamo affinché questo, o altri paradigmi, si animino nei più disparati luoghi secondo le precipue possibilità.



# 4. LEGGERE IN BIANCO E NERO

Ripercorrendo la storia dei processi creativi ed editoriali dei libri con le figure in bianco e nero per l'infanzia, si incontrano aneddoti che invogliano a saperne di più. *Shapes and Things*,[1] ad esempio, a cui si ispirano molti autori che progettano primi libri per bambini e bambine, segna una svolta nell'editoria. La pluripremiata grafica e fotografa Tana Hoban (1917-2006) aveva all'attivo numerose collaborazioni con prestigiose riviste, tra cui "Life", "Look", "McCall's", e alcune sue opere erano esposte nella permanente del Museum of Modern Art quando, nel 1970, mosse i suoi primi passi nei libri per l'infanzia, che poi pubblicò a decine tra fotografici e grafici. *Shapes and Things* è stato realizzato senza macchina, appoggiando vari oggetti direttamente su una carta fotografica all'interno di una camera oscura, sfruttando l'esposizione alla luce. Questa tecnica era stata scoperta per caso dal regista, pittore e fotografo Man Ray (1890-1976), considerato il massimo esponente della cultura dada americana. Lui stesso nel 1921 documentò come accadde:

> Un foglio di carta sensibile intatto, finito inavvertitamente tra quelli già esposti, era stato sottoposto al bagno di sviluppo. Mentre aspettavo invano che comparisse un'immagine, con un gesto meccanico poggiai un piccolo imbuto di vetro, il bicchiere graduato e il termometro nella bacinella sopra la carta bagnata. Accesi la luce; sotto i miei occhi cominciò a formarsi un'immagine: non una semplice silhouette degli oggetti, ma un'immagine deformata e rifratta dal vetro, a seconda che gli oggetti fossero più o meno a contatto con la carta, mentre la parte direttamente esposta alla luce spiccava come in rilievo sul fondo nero.[2]

[1] Tana Hoban, *Shapes and Things*, London, Collier-Macmilland LTD, 1970.

[2] Citato in Giuseppe Santagata, *Man Ray: maestro della sperimenta-*

Fu così che nel 1938 comparve la voce "rayografia" nel dizionario del surrealismo: "Fotografia ottenuta per semplice interposizione dell'oggetto fra la carta sensibile e la fonte luminosa".

In seguito Ray perfezionò la tecnica accostando "oggetti opachi, traslucidi o trasparenti, giocando sulla loro distanza dalla carta e sulla direzione della sorgente di luce, spostata attorno all'oggetto [...]. Il negativo divenne per lui la base di incessanti maltrattamenti creativi: deformazioni, inversioni, reticolazioni, sovrimpressioni e solarizzazioni".[3] Così come Man Ray aveva giocato con il quotidiano, esplorando quali effetti visivi si creassero esponendo oggetti con diverse qualità materiali a diverse fonti di luce, Tana Hoban in *Shapes and Things* ha accostato materiali e dimensioni giocando, con le diverse qualità di traslucenza e opacità.

Fin dalla copertina invita a volgere intorno uno sguardo aperto e curioso, tanti sono gli oggetti quotidiani che fanno parte della vita ordinaria: chiavi, martello, bottone, girandole, trombetta, mollette da scrivania, farfalla, una piccola tartaruga... Hoban ci restituisce la pervasività del mondo materiale nelle nostre vite, così la seguiamo in una dimensione domestica fatta di forme, giocattoli, elementi animali e vegetali, oggetti di uso comune, di cui quei bambini, alla quale lei si rivolgeva, potevano avere esperienza nel quotidiano e che nel libro ritrovano con sembianze inedite, generative di nuovi sguardi e giochi.

Il suo progetto ebbe un'evoluzione verso la trasposizione grafica del contrasto negativo e positivo secondo quelle modalità che oggi siamo abituati a incontrare nelle carte, nei libri cartonati e nelle diverse varianti in stoffa realizzate appositamente per catturare l'attenzione nelle prime settimane di vita, quando l'occhio è attratto da forme e contrasti vividi. Tana

*zione*, "Fotografia artistica", 04/10/2019, https://fotografiaartistica.it/man-ray-maestro-della-sperimentazione.

[3] *Ivi.*



Hoban continuò a muoversi tra immagini in bianco e nero, a colori, e sagome grafiche, in maniera spiraliforme. Nel 2021 le case editrici Camelozampa[4] ed Editoriale Scienza[5] hanno portato in Italia alcune delle rivisitazioni del tema quali *Black on White, White on Black, Black & White Board Book* e forme ibride; per esempio il formato a leporello di *Black and White*[6] consente al bambino di goderne dalla posizione che più gli è naturale, quella supina, da cui può incrociare lo sguardo con 14 immagini che si susseguono nel fronte/retro, con le due modalità bianco su nero, nero su bianco: biberon, palloncino appeso a un filo, sedia, bottoni, uccellino, fiore, banana, barca, forchetta/cucchiaio, bavaglio, farfalla, foglia, chiavi, gatto sono i soggetti.

Molti libri in commercio si rifanno a questi archetipi, sovente introducono elementi che vanno ad arricchire la struttura, introducendo altri colori (generalmente rosso, giallo, blu), o forature che attingono alla lezione di Bruno Munari, sviluppata successivamente su cartone da La Coccinella, oppure ancora introducendo protostorie, come provò a fare Lapis edizioni con la collana *I libri del tato*,[7] che si fermò al secondo volume.

### 4.1 Magie di carta

Katsumi Komagata, che pare riduttivo definire l'erede nipponico di Bruno Munari sebbene lui stesso si sia definito così in più occasioni, sviluppa libri concepiti all'origine per essere accessibili, e lo fa adottando la prospettiva di un bambino che si serve di tutti i suoi sensi per esplorare il mondo circostante. Nel 2002 fu invitato a collaborare con il Musée National d'Art

[4] Tana Hoban, *Che cos'è?*, Monselice, Camelozampa, 2021.
[5] Tana Hoban, *Bianco e nero*, Trieste, Editoriale Scienza, 2021.
[6] Tana Hoban, *Black and White*, New York, Greenwillow Books, 2007.
[7] Luigi Paladin, Desideria Guicciardini, *Sono Grande; Non ho sonno*, Roma, Lapis, 2009.

Moderne del Centre Pompidou a Parigi alla realizzazione di libri pensati per bambini ipovedenti, che si sono rivelati poi interessanti per tutti.

> Per i neonati e i bambini piccoli la comunicazione con i genitori e con i membri della famiglia è più importante di qualsiasi altra cosa per il loro sviluppo. Man mano che crescono, giorno dopo giorno, i bambini si imbattono in alcune questioni e attraverso il gioco e la parola con i loro genitori ne scoprono le risposte. [...] Se vi accontentate di dare ai bambini delle risposte stereotipate, rimarranno privati di un certo sentimento di meraviglia e anche della gioia della scoperta. Le vere chiavi risiedono nelle vostre parole. *Little Eyes* è una collezione destinata ai bambini fin dalla loro nascita: grazie al mondo dato dai colori e dalle forme, incontreranno molti "?" e svilupperanno la propria sensibilità nel gioco.[8]

Era padre da tre mesi Komagata quando, osservando la figlia, fu testimone di come essa partecipasse con tutto il corpo all'eccitazione di ciò che era mediato dai suoi familiari: nacque così, tra il 1990 e il 1992, *Little Eyes*, un percorso in dieci piccoli libri (delle dimensioni di 13x13 centimetri ciascuno) che sviluppano quattro nuclei tematici: Guardare, sentire, giocare; Giocare e apprendere; Dispiegare; Muovere e guardare. Con la sua ricerca si propone di coltivare il piacere sprigionato da una relazione con i propri cari intorno a un oggetto presentato dapprima attraverso i gesti e le parole degli adulti e autonomamente poi. In entrambi i casi il formato a trittico dei primi cofanetti determina una lettura in almeno tre tempi, che possono moltiplicarsi tra le piccole mani che li aprono e richiudono secondo desiderio. Il piacere viene coltivato, dunque, attraverso figure plastiche che mutano in base all'intervento di chi stabilisce turni di comparsa e scomparsa.

[8] Katsumi Komagata, *I libri di Katsumi Komagata*, trad. it. Filippo Dellanoce, Sylvia Andrian Notini, Milano, Lazy Dog, 2019.



Komagata segue una tassonomia che parte da ciò che il bambino conosce per allargare sempre più il raggio d'azione, tanto nelle forme (cerchio, quadrato, triangolo...) quanto nel colore (usa solo il contrasto bianco/nero nel primo volume, introducendolo solo successivamente) con un dispiegarsi narrativo in crescendo, a partire dalla figura universale per eccellenza, quella che più di ogni altra ricorda il capezzolo materno, a cui volge naturalmente ogni neonato: un cerchio nero, poiché – spiega lo stesso autore – "Questa forma simbolizza allo stesso tempo la fiducia fra la madre e il suo bambino, come se l'immagine scura fosse un messaggio a lui destinato".[9]

> Utilizzate queste carte con gioia: raccontate i cerchi, i quadrati o i triangoli e aggiungete il vostro amore concedendo anche a voi il tempo necessario, poiché questa piccola anima che scopre il mondo talvolta sonnecchia. Verificate l'attenzione del vostro bambino e state attenti alle sue piccole reazioni: tutto questo darà gioia a entrambi. I suoi piccoli occhi, che non sono che la metà dei vostri, osservano senza sosta.[10]

Katsumi Komagata[11] è un artista che ricerca la semplicità e anima la carta con un'energia trasformativa e poetica. I suoi libri sono universali ed eterni, apprezzabili a tutte le età, possono accompagnare una persona lungo l'intero arco della vita, per questo è importante che arrivino nelle biblioteche e nei servizi educativi 0-6, dove si contrasta la povertà educativa e materiale garantendo pari opportunità di accesso a una buona offerta culturale.

[9] *Ibidem.*

[10] *Ibidem.*

[11] Katsumi Komagata (Shizuoka, Giappone 1953-) ha lavorato con importanti realtà in tutto il mondo. Tornato in Giappone ha co-fondato l'agenzia One Stroke, pubblicandovi oltre cinquanta libri. Le sue opere sono state esposte in molti paesi. Dal 1993 è membro attivo del consiglio della città di Tokio per il miglioramento dell'ambiente, con una particolare attenzione all'infanzia.

Spesso mi viene fatto notare dagli addetti ai lavori che il costo dei suoi libri è elevato, ma prendendo dimestichezza con il suo lavoro sarà semplice motivare l'investimento – che peraltro è ben più contenuto di molte proposte, certamente non più interessanti, rinvenibili in tanti servizi.

Auguriamoci che questa breve presentazione possa agevolare l'avvicinamento al lavoro di Komagata e contribuire alla sua diffusione attraverso i servizi educativi e le sezioni per l'infanzia delle biblioteche. Le opere di cartotecnica di Komagata hanno come principale scopo quello di sprigionare gioia e favorire relazioni:

> A quattro mesi [...] il suo [del bebè] sguardo segue intensamente le forme e i colori: talvolta è sorpreso da questi nuovi colori, ma poi vi si abitua. Una simile esperienza aggiunge una profondità supplementare allo scambio fra il genitore e il bambino. Raccontategli delle storie mentre lo abbracciate forte contro il vostro corpo, aprendo e chiudendo le carte lentamente. Grazie al calore delle vostre braccia e alla dolcezza della vostra voce, il piccolo vivrà un'esperienza che lo colmerà [...] il bambino si muove con dinamismo e vorrà senza dubbio toccare le carte con le sue manine: offritegliele senza esitare, poiché questi momenti di condivisione con vostro figlio contribuiscono al suo sviluppo e lo amplificano. Il suo cuore traboccherà d'amore.[12]

*Little Eyes* nasce nell'ambito di un'intimità domestica, entro le relazioni tra un bambino e i suoi genitori, con l'intento di mediare una giocosa esplorazione in cui sguardi, mano e voce di un adulto incontrano e si trasformano con gli sguardi, i movimenti e i vocalizzi di una persona nuova al mondo.

Nella serie *One for Many* (*Uno per tutti*), la quarta del progetto *Little Eyes*, Komagata riprende la lezione di Munari sulla scomposizione di cerchi, quadrati e triangoli che, divisi in nuove figure dello stesso formato, introduco a quella che in seguito

[12] Katsumi Komagata, *I libri di Katsumi Komagata*, cit.



potrà sfociare in una riflessione sulla natura della società: alcuni raggruppamenti sono stabili, altri dinamici.

Nel sesto cofanetto della serie, *What Color?* (*Di che colore?*), dodici colori base diventano singolarmente oggetto concreto, rinnovando la scoperta a ogni visione: il colore è introdotto come elemento a sé, ma è anche un attributo di varie cose che potrebbero risultare legate tra loro proprio in virtù di questo fattore comune. Un vero e proprio esercizio per alternare la pratica di discriminare a quella di accomunare.

Accompagnano il nono cofanetto *Walk&Look* (*Cammina e guarda*) queste parole:

> Quando il bambino comincia a camminare, apprezza soprattutto il cambiamento di punto di vista: ama osservare gli oggetti mentre si muove senza sosta, in piedi, seduto, da destra o da sinistra. Per questi bambini ho creato le carte a fisarmonica: aprite una carta, mettetela dritta e guardate da destra a sinistra, e poi da sinistra a destra. Sullo stesso foglio si trovano delle immagini molto contrastanti fra loro: un gallo si trasforma in un gufo, una tigre in una zebra, un lupo in un montone, un viso che piange in uno che sorride. La gioia di muoversi, la gioia di vedere le forme che cambiano d'un tratto: tutto ciò vi permetterà di creare innumerevoli storie.

Nella ricerca di Komagata poesia e scienza, cartotecnica e creatività si incontrano destando una meraviglia che tocca punte sorprendenti. In *Ci siamo, nasco* è racchiusa la magia del concepimento con una potenza intuitiva di rara intensità, mentre con *Rumori del vento* siamo trascinati all'ascolto dettato dal voltare pagina.

L'influenza munariana si avverte chiaramente in *MINI LIBRI*, una serie di carte per giocare con forma, movimento e ambiente, in cui la perizia cartotecnica libera il desiderio di comporre e scomporre, esplorare, muovere e contemplare, da soli e in compagnia, con un fine stabilito oppure senza, carte,

cartoncini, fori, fustellature, formati diversi, texture, rilegature e pieghe. Nei suoi progetti editoriali il movimento è tenuto sempre presente, anche quando va a rivisitare, attraverso i suoi libri spirale, le munariane sculture da viaggio in carta e i libri traforati: distrugge la forma tradizionale del libro per svincolare il lettore dalla successione lineare, meccanica, determinata dalla rigida sequenza di inizio, sviluppo e fine: lascia aperta la possibilità di iniziare a giocare da qualunque parte con il corpo del libro.

L'accesso a libertà e gioia è frutto di una rigorosa progettazione che tiene conto dei modi in cui si libera il piacere dei bambini e delle bambine che usano i suoi libri: Komagata osserva e crea occasioni per sostare nelle possibilità rese disponibili ai più piccoli dalle capacità che effettivamente hanno maturato.

La semplicità che anima il suo slancio inventivo rappresenta un punto d'arrivo che non sempre viene compreso di primo acchito: occorre accompagnare lo splendido lavoro di Komagata per diffonderlo e contrastare il rischio che rimanga appannaggio di una nicchia di privilegiati: stando nei servizi pubblici le sue proposte possono contribuire alla crescita di tutti e tutte.

### 4.2 Libri da culla, di stoffa e da bagnetto

È diffusa la pratica di disporre lungo i bordi delle culle immagini di stoffa o cartone, per attirare l'attenzione del bambino con forme e colori; la massiccia presenza di oggetti scadenti – per disegno, grafica e materiali – invita a una severa selezione, oppure a sfruttare l'occasione per favorire alleanze di cura coinvolgendo le persone della propria cerchia nell'autoproduzione. Questo vale sia per la realizzazione di immagini in bianco/nero e fotografiche ma anche, successivamente, per assemblare giocattoli preziosi come un cestino dei tesori, tessere sensoriali, barattoli e materiali per favorire il gioco euristico.



Discorso a parte meritano i libri di stoffa, generalmente considerati come prime proposte da mettere nelle mani del bambino, o da legare al passeggino o al seggiolone. Ancora una volta abbondano proposte anticipatorie che il bambino può apprezzare, forse, principalmente per un'esplorazione orale: pur ritenendo che un eccesso di igiene nuoccia più che giovare, penso che, anche in una dimensione casalinga, i libri di stoffa trattengono residui organici che sarebbe meglio evitare di far poi entrare in bocca, a maggior ragione in una dimensione comunitaria quale può essere un nido, una sala d'aspetto pediatrica, una biblioteca, dove diviene essenziale una manutenzione che di fatto è spesso trascurata. Ciò premesso, anche in questo campo esiste una ridondanza di libri tattili, sonori, con pagine flosce che i bambini piccolissimi non riescono a girare perché non dispongono ancora di funzioni raffinate che sovrintendono la motricità fine – e men che meno sono mature quelle funzioni che presiedono al coordinamento dei movimenti di spalla, polso e dita necessarie per poter girare pagine morbide che, per loro natura, tendono a ricadere sul loro stesso corpo. Per utilizzare alcuni libri di stoffa particolarmente elaborati sono necessarie entrambe le mani – una per tenere ferma una parte del libro l'altra per girare pagina; ciò implica un ulteriore livello di coordinamento che matura nel tempo. Tendenzialmente i libri di stoffa sono maneggiabili da persone in possesso di un certo grado di competenze cognitive e motorie che non sono presenti nei primi mesi: ciò porta a ripensare quando e come proporli.

In commercio si trovano molti libri di stoffa incoerenti rispetto al progetto narrativo che offrono: troppo complesso oppure, al contrario, banale e insignificante, se commisurato alle proprietà materiali dell'oggetto e, conseguentemente, alle competenze che il lettore deve possedere per poterlo maneggiare.

Ho visto talvolta splendidi libri di stoffa e all'uncinetto che sono godibilissimi a partire da quando il bambino si muove con sicurezza nello spazio portandosi appresso un piccolo *doudou*. Anche in questo caso, il libro può diventare un modo per coinvolgere nella produzione artigianale persone della propria cerchia: ho visto molti ottimi esemplari che ripropongono al lettore il suo mondo personale, anche in questo caso la sua funzione si manifesta a partire dalla relazione in cui si inserisce prima ancora che dall'oggetto.

Diverso è il discorso per quanto attiene ai libretti da bagno, che invece trovo sostanzialmente inutili quando belli e disdicevoli quando sciatti e malfatti, come spesso accade che siano. Stando attenta a non scivolare in generalizzazioni, richiamo l'attenzione sul fatto che la maggior parte delle persone all'inizio della vita extrauterina trae piacere nello stare in acqua, dove si ritrovano quelle condizioni fisiche in cui si sono formate durante la vita intrauterina e che hanno costituito l'unico mondo loro noto finché non sono nate, arrivando in un mondo nuovo, dove i polmoni, a riposo fino ad allora, si sono attivati con la respirazione autonoma. Tra le novità che accompagnano la venuta al mondo ci sono tante esperienze nuove: il contatto con l'aria, la caduta libera per effetto della forza di gravità, il passaggio dalla quiete, bagnata, tiepida e ovattata a temperature meno miti, superfici dure e innaturali, tendenzialmente rigide, spigolose e non predisposte per adattarsi al nuovo venuto.

Tornare all'acqua costituisce quindi per la maggior parte delle persone neonate un momento pacificante, di recupero di energie. Successivamente questa condizione di piacere, nota e completamente avvolgente, crea situazioni ottimali per giochi che permettono il ritorno a micromovimenti agiti dapprima in utero, sperimentati poi in presenza di gravità e ora nuovamente in un corpo liquido. Già questo ritrovamento sarebbe sufficiente ad argomentare perché non vi sia bisogno di iperstimolare i piccoli quando sono in acqua: desiderosi e attivi nel mappare



il mondo con tutti i loro sensi e con ogni millimetro di corpo, non hanno bisogno di mediazioni per leggere il mondo, lo attraversano con ogni cellula e sinapsi, eppure, non paghi, con fare incessante si dedicano anche a guardare, assaggiare, sperimentare nuove soluzioni motorie, di galleggiamento e affondamento, e poi, man mano che crescono, scoprono le meraviglie degli spruzzi, e il piacere di ripetere più e più volte esperienze legate al riempimento e svuotamento di bicchierini, segmenti di tubi cavi, colini, per poi passare a indagare il galleggiamento, la spinta dal basso all'altro quando si trattiene forzatamente un oggetto sott'acqua e poi lo si libera.

Libretti da bagno che abbiano qualche valore estetico non sono stati individuati da chi scrive, ma quand'anche ne trovasse: cosa potrebbe mai aggiungere a quanto già la natura spinge il bambino a verificare in una perfetta unitarietà di soma e psiche? L'insieme delle esperienze che il bambino spontaneamente agisce e attraverso le quali impara a conoscere, nella dimensione del piacere, il suo corpo tanto quanto la fisica del mondo intorno (le variazioni di peso ed estensione degli oggetti quando bagnati o asciutti, per esempio) è perfettamente rispondente al suo bisogno di indagine, più di quanto non possa qualunque libretto di plastica in questa fase della vita. Ovviamente una volta che il bambino è cresciuto nulla vieta che possa godere della lettura nella vasca da bagno, sempre che esistano libri da bagno ben fatti e adatti.

### 4.3 La regola aurea: proporre, non imporre

Negli anni è maturata la consapevolezza di quanto sia importante esporre molto presto bambini e bambine a storie entro una cornice affettivamente avvolgente: le stesse linee guida internazionali per contrastare povertà materiale ed educativa spesso suggeriscono pratiche di lettura negli ambienti fami-

liari ed extrafamiliari. Occorre però essere molto vigili e non guardare solo alcuni aspetti dimenticandone altri, rapiti come siamo, noi adulti, dalla bellezza di tanti primi libri meravigliosi; è infatti concreto il rischio che si sposti l'attenzione sull'oggetto libro più che sul suo destinatario: spesso gli adulti – non solo genitori ma anche molti professionisti – stimolano in buona fede bambini e bambine a guardare un libro mettendolo in una posizione innaturale: prima di "sistemare" un bambino in una posizione che non sarebbe in grado di raggiungere da solo, è necessario chiedersi: sarà comodo? Quali sono i suoi margini di movimento? Cosa gli viene imposto? Cosa gli viene negato? Possiamo parlare di offerta in questo caso?

Nessuno, a nessuna età, prova piacere nel permanere in una posizione innaturale, se non l'ha scelta e non può sottrarsi a essa. A nessuno piace sentirsi forzatamente immobilizzato. Una posizione scomoda cattura completamente l'attenzione, non è possibile concentrarsi su nessun libro se si è immobilizzati: tutte le energie rimangono imprigionate nel disagio causato dall'imposizione posturale subita.

Quando una persona di poche settimane di vita è messa in posizione prona, il suo peso ricade mollemente sul ventre, crea delle tensioni, il collo si irrigidisce, la testa è bloccata, le braccia non hanno ancora la possibilità di muoversi intenzionalmente perché non sono disponibili le funzioni necessarie per fare leva su di esse e sollevare il busto al fine di recuperare un po' di agio. Dunque non possiamo parlare di libertà del bambino né di "proposta" poiché la scelta è negata, la situazione imposta, non vi è cura e nemmeno empatia, in sintesi: non stiamo producendo alcun beneficio. Diversamente: la presenza di singole immagini o di un leporello a poca distanza da un bebè in condizioni tali da lasciarlo libero di muoversi – e quindi posto su una superficie che non ostacola ma accoglie i suoi micromovimenti naturali – può catturare l'attenzione del bambino.



Vi sono leporelli molto interessanti, ideali per svolgere una funzione ponte tra un primo lettore e chi lo guida, tra questi segnalo *Coucou*,[13] indicato a partire dall'età di sei mesi, a meno che non venga aperto, una pagina per volta, sopra al bambino più piccolo con la stessa grazia evocata da Komagata attraverso i primi cofanetti del progetto *Litte Eyes*. Da notare che per le sue caratteristiche morfologiche *Coucou* si presta ad accompagnare nella crescita bambini e bambine per un lungo periodo, rinnovando gli stimoli per aprire nuove e diverse possibilità: inserti in trasparenza, colorati e non, creano infatti giochi di luce e alterazione dei colori che spostano il focus della lettura mano a mano che cambiano le capacità di operare attivamente sulla realtà con le competenze via via acquisite. Quando le pagine sono attraversate da un raggio diretto di luce, ad esempio, proiettano sulle superfici interessate delle rifrazioni che ricordano gli effetti delle vetrate artistiche e il loro variare a seconda della luce, destando una meraviglia che non scema con l'età.

Recentemente anche la ricerca di Hervé Tullet è approdata al formato del leporello:[14] fustellature si susseguono in *Fiori* su una base cartonata senza inizio né fine. Anche qui sono inseriti materiali plastici in trasparenza, per suggerire molteplici sguardi attraverso filtri colorati che costituiscono il focus del soggetto di ogni pagina; in *Forme!* invece, attraverso una palette limitata a quattro principali colori (giallo, celeste, bianco e rosso), il bambino, anche quello più inesperto, è stimolato ad afferrare, guardare, trascinate, sollevare, tirare a sé la struttura a fisarmonica, fintanto che la sua manualità è acerba, poi, ben più in là negli anni, potrà usare il leporello come mascherina per disegnare le forme ritagliate. *Forme!* ha il grande merito di aver inserito una superficie specchiante di qualità. Spesso nei

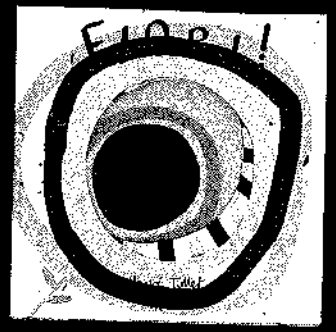
[13] Lucie Félix, *Coucou*, Paris, Les Grandes Personnes, 2018.

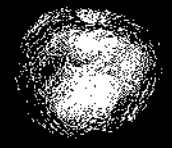
[14] Hervé Tullet, *Forme!*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2020; Id., *Fiori*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2020.

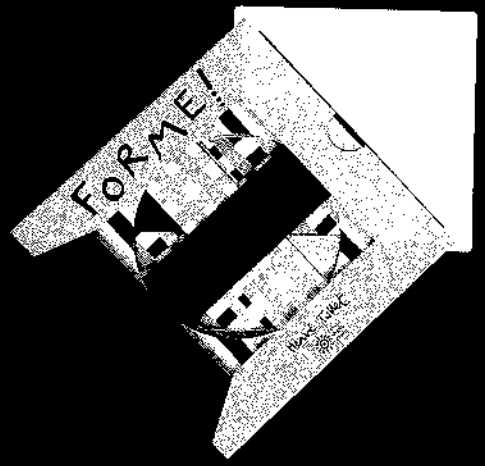
primi libri si trovano superfici specchianti distorcenti a causa della scarsa qualità, cosa inopportuna dato che si rivolgono a chi ancora sta scoprendo la propria immagine riflessa.

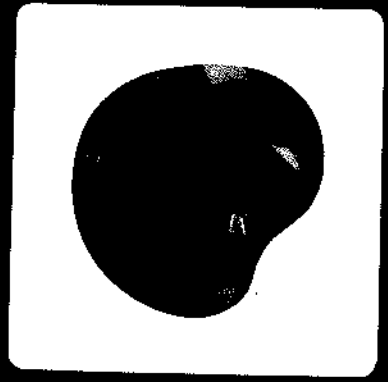


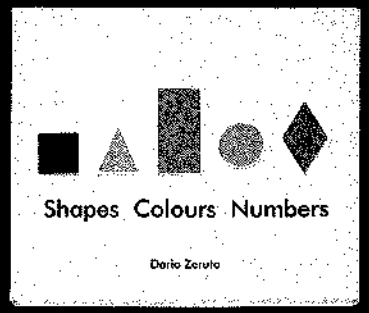


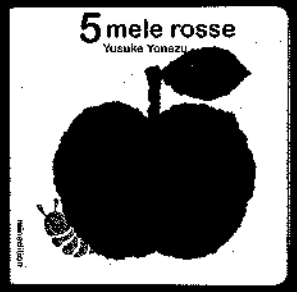

FIORI



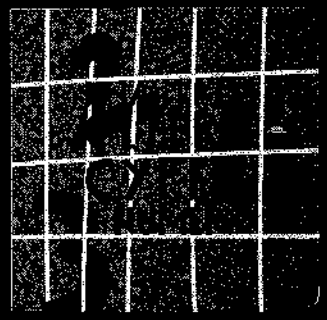

FORME!

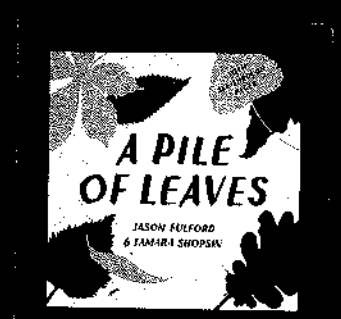



Shapes Colours Numbers
Dario Zeruto

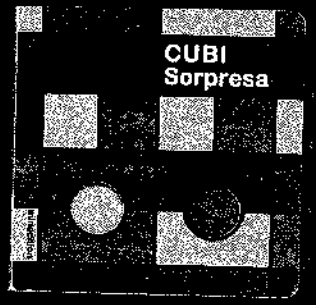

5 mele rosse

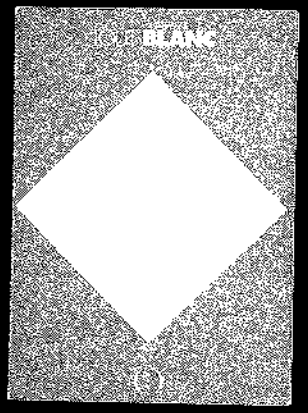

Contiamo insieme




A PILE OF LEAVES
JASON FULFORD
& TAMARA SHOPSIN

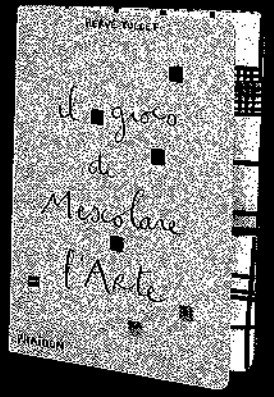

I COLORI


CUBI
Sorpresa

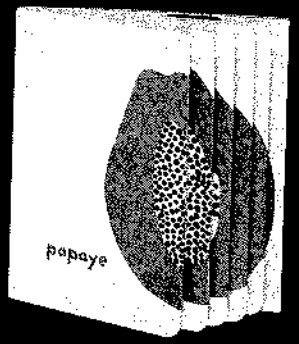

IL LIBRO BIANCO


il tondo


quadrati e altre forme
con
JOSEF ALBERS


HERVÉ TULLET
Il grosso di Mescolare l'Arte


LE FORME


papaye


HERVÉ TULLET
UN
LIBRO


GUSTAVO BORGES
TCHIBUM!


Questo libro fa di tutto

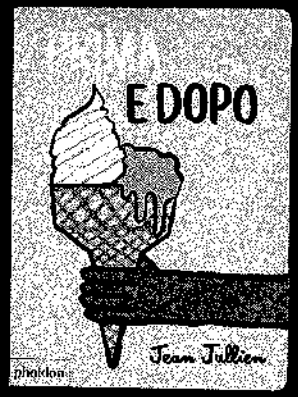

TODOS FAZEMOS TUDO




Un giorno
nella vita di tutti i giorni


MINA TOY
CITERY
WIPOLNE
STACERY


la boîte à
IMAGES
RRR!


E DOPO
Jean Jullien
phaidon

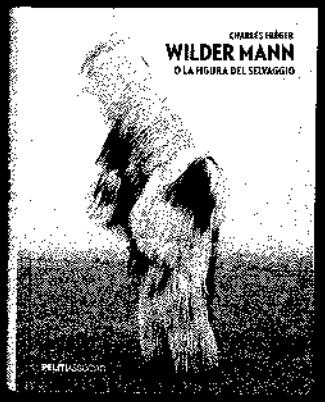


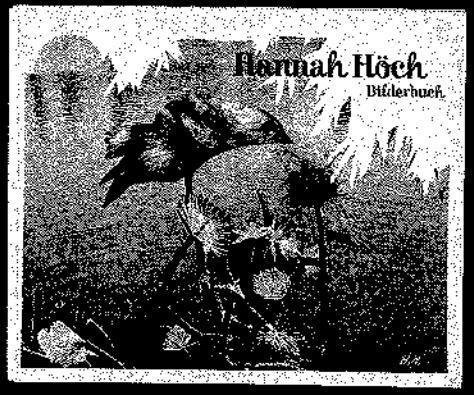

BRUEGEL
THE COMPLETE PAINTINGS DRAWINGS AND PRINTS
BOSCH
DOVE SI NASCONDE WALLY!
UMBERTO ECO
VERTIGINE DELLA LISTA
I libri delle stagioni di Rotraut Susanne Berner
Autunno
I libri delle stagioni di Rotraut Susanne Berner
Inverno
I libri delle stagioni di Rotraut Susanne Berner
Primavera
I libri delle stagioni di Rotraut Susanne Berner
Estate
Unser Zuhause
Eine Wimmelbilder-Geschichte
MINA TOY
CITERY
WIPOLNE
STACERY







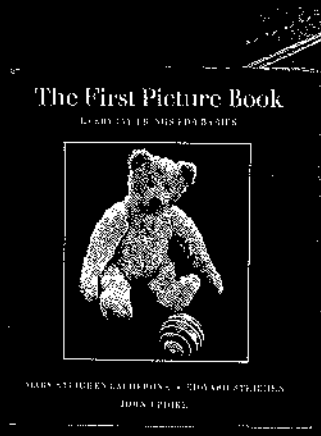




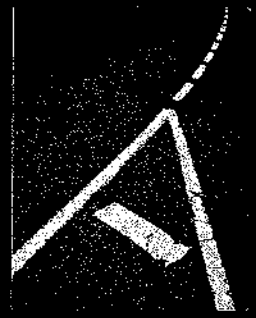

## Shadows and Reflections

by Tana Hoban













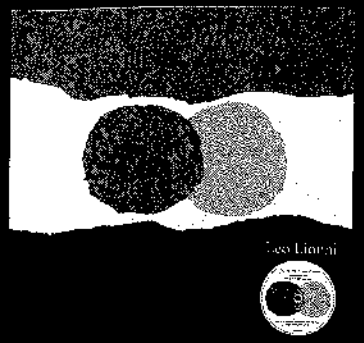


Księżycowy sorbet
BRIAN HOEF
L'ESTATE DI GARMANN
ZACK
LE MANIAQUE
cicci cocco
Bruno Munari
NOUS DE CHOISIR !
Mlle Folli
Wie laut ist leise?
Mit allen Sinnen die Welt entdecken
Bruno Munari
DA LONTANO ERA UN'ISOLA
Questa notte ha nevicato

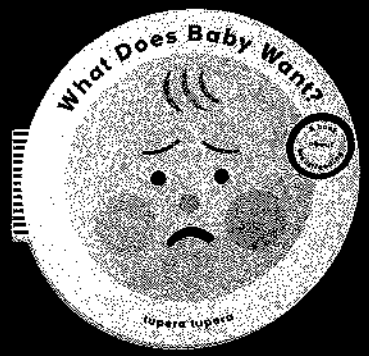



Ninna No
ANIMANI
IL PUZZLE INFINITO
DIEGO BIANKI
tana hoban
count and see
DEVINE
THE ART OF
CLEAN UP

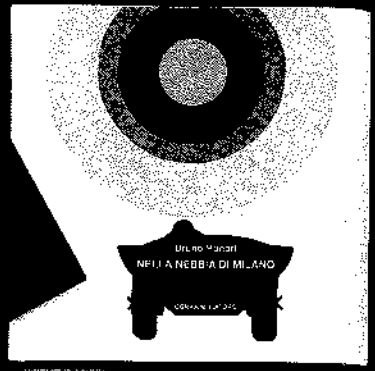

NEL PAESE DEI MOSTRI SELVAGGI
STORIA E ILLUSTRAZIONI DI MAURICE SE



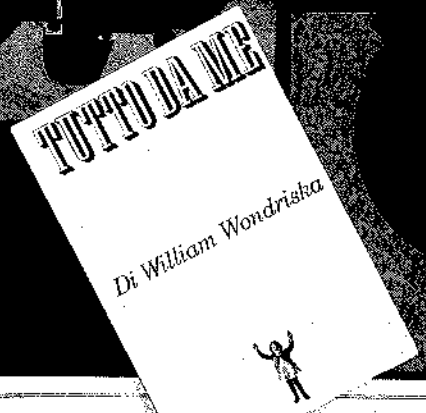

L'ALBUM D'ADELE
GALLIMARD


What Does Baby Want?
tupera tupera

FP.13


Ulrico Hoepli
NELLA NEBBIA DI MILANO


Eric Carle
La coccinella semprearrabbiata


TUTTO DA ME
Di William Wondriska

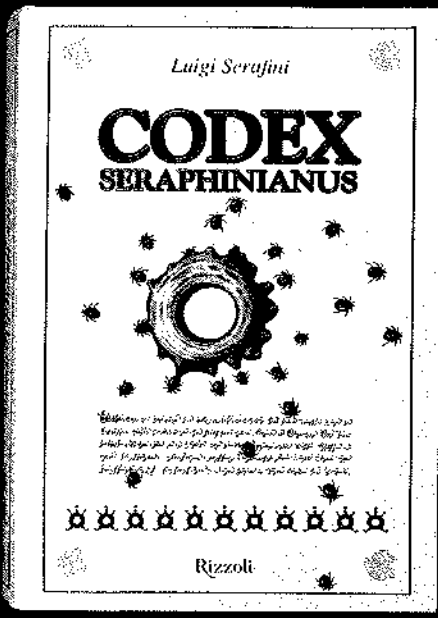


FP.12

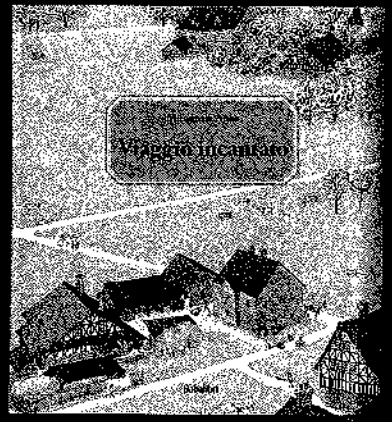

Maria Enrica Agostinelli
sembra questo sembra quello...


DIMMELO TU - LA TUA CASA


IL LIBRO DEL SILENZIO
DI PETER NEWELL


Luigi Serafini
CODEX SERAPHINIANUS
Rizzoli


Un giorno nella vita di Dorothea Sgreuf

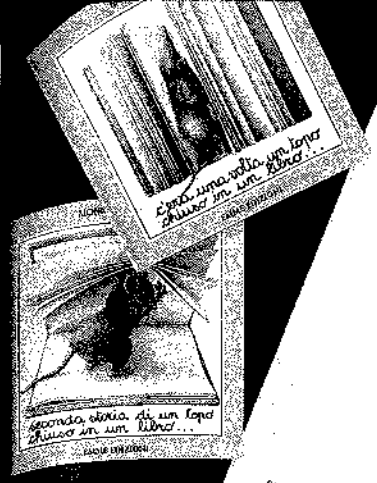

Viaggio incantato


IL VASO DI SUSHI

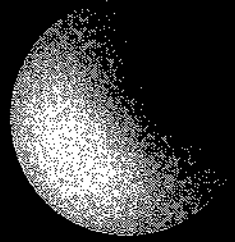

APRILE


TANTISSIMO BENE


A-Z
Cosa fanno i bambini?
NIKOLAUS HEIDELBACH


c'era una volta un topo chiuso in un libro...
seconda storia di un topo chiuso in un libro...


MIRROR
SUZY LEE
OMBRA
SUZY LEE




gigi cerca il suo berretto
dove mai l'avrà cacciato?
BOHRANI EDITORE

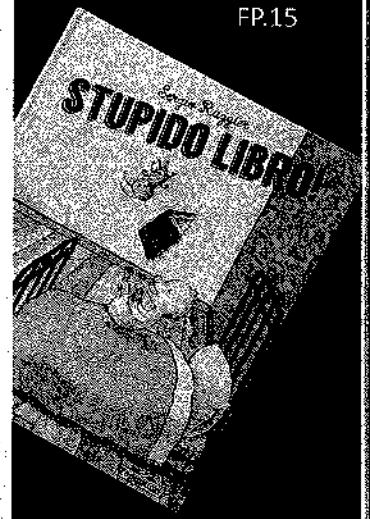
FP.14



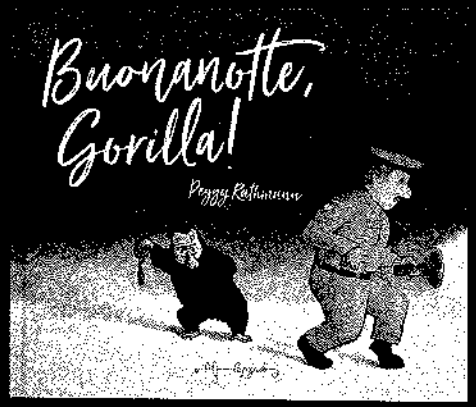

DI QUI NON SI PASSA!


COME SI LEGGE UN LIBRO

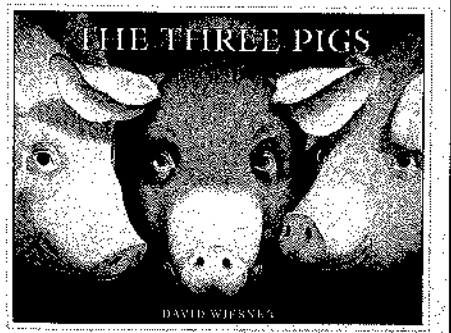
FP.15


STUPIDO LIBRO!


KUBBE FA UN MUSEO
ElectaKids


Buonanotte, Gorilla!
Peggy Rathmann


Giovanna
prende il treno


THE THREE PIGS
DAVID WIESNER
WINNER OF THE CALDECOTT MEDAL




FP.16

## DIDASCALIE

**FP.1**
Tana Hoban, *Shapes and Things*, London, Collier Macmilland, 1970
Tana Hoban, *Black White. A baby's very first book*, New York, Greenwillow Books, 2017
Tana Hoban, *Black and White*, New York, Greenwillow Books, 1993
Tana Hoban, *Red, Blue, Yellow Shoe*, London, Greenwillow Books, 1986

**FP.2**
Hervé Tullet, *Fiori*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2020
Hervé Tullet, *Forme!*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2020
Lucie Félix, *Coucou*, Paris, Les Grandes Personnes, 2018

**FP.3**
Dario Zeruto, *Shapes Colours Numbers*, London, Words & Pictures 2018
Yusuke Yonezu, *5 mele rosse*, Zurigo, Minedition-Cornaredo, Il Castello, 2012
Giovanna Mantegazza, *Contiamo insieme*, Milano, La Coccinella, 1999
Joanna Bartosik, *Dwa, trzy, cztery cyfry i Numery*, Piaseczno, Wydawnictwo Widnokrąg, 2018

**FP.4**
Jason Fulford, Tamara Shopsin, *A Pile of Leaves*, London-New York, Phaidon, 2018
Sandrine Andrews, *I colori*, Roma, Gallucci, 2020
Yusuke Yonezu, *Cubi sorpresa*, Zurigo, Minedition-Cornaredo, Il Castello, 2013
Annette Tamarkin, *Tout Blanc*, Paris, Les Grandes Personnes, 2010
Iela Mari, *Il tondo*, Milano, Babalibri, 2014
*Quadrati e altre forme con Josef Albers*, London-New York, Phaidon, 2016
Sandrine Andrews, *Le forme*, Roma, Gallucci, 2020
Hervé Tullet, *Il gioco di mescolare l'arte*, Milano, L'ippocampo, 2020
Lydia Gaudin Chakrabarty, *Papaye et Mamangue*, Paris, Les Editions Chandeigne, 2012

**FP.5**
Hervé Tullet, *Un libro*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2019
Silvia Borando, *Questo libro fa di tutto*, Reggio Emilia, Minibombo, 2017

Gustavo Borges, ill. Daniel Kondo, *Tchibum!*, São Paulo, Cosac Naify, 2009
Madalena Matoso, *Todos fazemos tudo*, Carcavelos, Planeta Tangerina, 2012
Antje Vogel, *Remo il ranocchio*, Milano, Emme Edizioni, 2006

**FP.6**
Ali Mitgutsch, *Un giorno nella vita di tutti i giorni*, Roma, Gallucci, 2016
Joanna Bartosik, *Dwa, trzy, czetery - Wspólne spacery*, Piaseczno, Wydawnictwo Widnokrąg, 2018
Emmanuelle Houdart, *La boîte à images*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2014
Jean Jullien, *This is not a Book*, London-New York, Phaidon, 2016
Jean Jullien, *Prima e dopo*, London-New York, Phaidon, 2017

**FP.7**
Manfred Sellink, *Bruegel. The Complete Paintings, Drawings and Prints*, Ghent, Ludion, 2007
Roger Henri Marijnissen, *Bosch*, Milano, Mondadori Electa, 1997
Ali Mitgutsch, *Mein schönstes Wimmel-Bilderbuch*, Ravensburg, Ravensburger Buchverlag, 2015
Martin Handford, *Dov'è Wally?*, Milano, L'ippocampo, 2016
Germano Zullo, Albertine, *À La Mer*, Genève, La Joie de Lire, 2008
Rotraut Susanne Berner, *I libri delle stagioni (Autunno, Inverno, Primavera, Estate)*, Milano, Topipittori, 2019
Doro Goebel, Petre Knorr, *Unser Zuhause. Eine Wimmelbilder-Geschichte*, Weinheim, Beltz&Gelberg, 2018
Joanna Bartosik, *Dwa, trzy, czetery - Wspólne spacery*, Piaseczno, Wydawnictwo Widnokrąg, 2018
Umberto Eco, *La vertigine della lista*, Milano, Bompiani, 2009

**FP.8**
Frans Lanting, *Occhi negli occhi*, Köln, Taschen, 1997
John Maloof, Vivian Maier, *Una fotografa ritrovata*, Roma, Contrasto, 2014
Hannah Höch, *Bilderbuch*, Berlin, The Green Box, 2008
Charles Freger, *Wilder Mann o la figura del selvaggio*, Roma, Peliti Associati, 2012

**FP.9**
Mary Steichen Calderone, Edward Steichen, John Updike, *The First Picture Book. Everyday Things for Babies*, New York, Fotofolio, Whitney Museum of American Art, 1991



Tana Hoban, *Shadows and Reflection*, New York, Greenwillow Books, 1990
Katy Couprie, Antonin Louchard, *Tout un monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 1999
Jill Hartley, *Rayas flechas*, Zapopan, Petra Ediciones, 2007
Roberto Beretta, *The Quick Brown Fox Jumps Over a Lazy Dog*, Mantova, Corraini, 2008
François Delebecque, *Imagier des jouets*, Paris, Editions Des Grandes Personnes, 2015

**FP.10**
Heena Baek, *Moon Sherbet*, Seoul, Storybowl, 2010
Stian Hole, *L'estate di Garmann*, Milano, Donzelli, 2011
Laetitia Zuccarelli, *Zizi ou Zézette*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2008
Claire Curt, Odile Bailloeul, *Zack le maniaque*, Genève, La Joie de Lire, 2016
Enzo Arnone, Bruno Munari, *Ciccì Coccò*, Mantova, Corraini, 2019
Nicolette Humbert, *A nous de choisir!*, Genève, La Joie de Lire, 2013
Mille Foli, *Wie laut ist leise? Mit allen Sinnen die Welt entdecken*, Weinheim, Beltz & Gelberg, 2016
Bruno Munari, *Da lontano era un'isola*, Mantova, Corraini, 2006
Ninamasina, *Questa notte ha nevicato*, Milano, Topipittori, 2017

**FP.11**
Chiara Carminati, Massimiliano Tappari, *Ninna No*, Roma, Lapis, 2019
Mario Mariotti, *Animani*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 1989
Diego Bianki, *Il puzzle infinito*, Pontevedra, Kalandraka, 2017
François Robert and Jean Robert, *Gesichter*, Hildesheim, Gerstenberg Verlag, 2014
Tana Hoban, *Count and See*, New York, Simon & Schuster, 1972
Ursus Wehrli, *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*, San Francisco, Chronicle Books, 2013
Loulou & Cie, *Devine*, Paris, L'Ecole des Loisirs, 2014

**FP.12**
Maurice Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Adelphi, 2017
Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri, 2017
Eric Carle, *La coccinella sempre arrabbiata*, Milano, Emme Edizioni, 1981
Bruno Munari, *Nella notte buia*, Mantova, Corraini, 2007
Bruno Munari, *Nella nebbia di Milano*, Mantova, Corraini, 2018
William Wondriska, *Tutto da me*, Mantova, Corraini, 2009
Iela Mari, *Il palloncino rosso*, Milano, Babalibri, 2004

Maria Enrica Agostinelle, *Sembra questo sembra quello*, Milano, Salani, 2002
Tatjana Hauptmann, *Un giorno nella vita di Dorotea Sgrunf*, Milano, Lupoguido, 2018
Mitsumasa Anno, *Viaggio incantato*, Milano, Babalibri, 2018

**FP.13**
Claude Ponti, *L'album d'Adèle*, Paris, Gallimard, 1986
Tupera Tupera, *What Does Baby Want?*, London-New York, Phaidon, 2017
Silke De Vivo, *Dimmelo tu - La tua casa*, Padova, Kite Edizioni, 2014
Peter Newell, *Il libro sbilenco*, Roma, Orecchio Acerbo, 2007
Luigi Serafini, *Codex Seraphinianus*, Milano, Rizzoli, 2013
Bénédicte Guettier, *Il vaso di Sushi*, Milano, Ape, 2003
Marjlaine Leray, *Aprile il pesce rosso*, Modena, #logosedizioni, 2013
Emile Jadoul, *Tantissimo bene*, Santarcangelo di Romagna, Pulce, 2019

**FP.14**
Nikolaus Heidelbach, *Cosa fanno i bambini?*, Milano, Donzelli, 1999
Fanette Mellier, *Dans la lune*, Strasbourg, Éditions du livre, 2017
Bruno Munari, *Gigi cerca il suo berretto: dove mai l'avrà cacciato?*, Mantova, Corraini, 2011
Bruno Munari, *Cappuccetto bianco*, Mantova, Corraini, 2017
Marjolaine Leray, *Aprile il pesce rosso*, #logosedizioni, 2013
Peggy Rathmann, *Buonanotte, gorilla!*, Milano, Lupoguido, 2019
Åshild Kanstad Johnsen, *Kubbe fa un museo*, Milano, Electa Kids, 2016

**FP.15**
Monique Felix, *C'era una volta un topo chiuso in un libro...*, San Dorligo della Valle, Emme Edizioni, 2009
Monique Felix, *Seconda storia di un topo chiuso in un libro*, San Dorligo della Valle, Emme Edizioni, 2009
Suzy Lee, *L'onda*, Mantova, Corraini, 2008
Suzy Lee, *Mirror*, Mantova, Corraini, 2008
Suzy Lee, *Ombre*, Mantova, Corraini, 2010
Isabel Minhós Martins, Bernardo Carvalho, *Di qui non si passa!*, Milano, Topipittori, 2015
Daniel Fehr, Maurizio Quarello, *Come si legge un libro?*, Roma, Orecchio Acerbo, 2018
Sergio Ruzzier, *Stupido libro*, Milano, Topipittori, 2016



Kathrin Schärer, *Giovanna prende il treno*, Milano, LO Editions, 2013
David Wiesner, *The Three Pigs*, New York, Clarion Books, 2001

**FP.16**
David Wiesner, *Flotsam*, London, Andersen Press, 2012
Ji Hyeon Lee, *La piscina*, Roma, Orecchio Acerbo, 2015
Irene Penazzi, *Nel mio giardino il mondo*, Milano, Terre di Mezzo, 2019
Joanne Liu, *My City*, London, Prestel Publishing, 2019
Brunella Baldi, *Amici?*, Perugia, Edizioni Corsare, 2017
Gonzalo Moure, Alicia Varela, *El arenque rojo*, Madrid, SM Ediciones, 2012
Iela Mari, Enzo Mari, *L'uovo e la gallina*, Milano, Babalibri, 2004
Mariachiara Di Giorgio, Giovanna Zoboli, *Professione coccodrillo*, Topipittori, 2017

# 5. BUCHI, FUSTELLATURE, CARTONE: LEGGER GIOCANDO... O COSA?

Le possibilità che intravedono i bambini nell'oggetto libro sono spesso molto più numerose di quelle che riconoscono gli adulti, solitamente propensi a eseguire un compito indicato da chi il libro lo ha progettato più di quanto non lo siano a inventarsene da soli: la verità è che libri-gioco e libri-giocattolo ben fatti sollecitano con discrezione ed efficacemente molte letture e possibilità di utilizzo. I cartonati sono presenti da una cinquantina d'anni circa: "Negli anni Settanta in Italia pochi pensavano a rinnovare l'editoria per l'infanzia e nessuno pensava ai libri per piccolissimi. Gli unici che producevano cartonati erano gli olandesi con i loro leporelli, così chiamati in onore di Mozart,[1] perché si aprono come una fisarmonica", ricorda Loredana Farina.[2] In questo, contesto nel 1977, nasce La Coccinella, per volontà di cinque soci: Loredana Farina, Domenico Cauto, Giorgio Vanetti, Franco Cangi, Giuliana Crespi. Si tratta di un progetto editoriale rivoluzionario, che finì per esercitare la sua influenza sui libri per piccolissimi a livello mondiale, introducendo pagine da comporre, ritagliare, incollare; libri coi buchi, la fustellatura con *décalage*, libri con forme che richiamano il soggetto narrato (la mano, il piede...), libri per guardare dentro le cose, per giocare seguendo l'indole esplorativa delle piccole dita, libri da appendere, leporelli cartonati, libri di divulgazione scientifica a misura di piccolissimi, oggetti-libro che si aprono

[1] Leporello è il nome del servitore di Don Giovanni, il protagonista dell'opera omonima di Mozart, il quale trascrive su un lungo catalogo le signore con cui si accompagna il suo datore di lavoro.

[2] Loredana Farina, *Il libro-gioco. Un po' mestiere un po' passione*, le citazioni di Loredana Farina che seguono, salvo diversa indicazione, sono tratte da qui: https://issuu.com/loredana-farina/docs/il-libro-gioco.

come strutture tridimensionali. Il successo fu immediato, attestato anche da un enorme numero di imitazioni.

> Io credo che la mente giochi prima del corpo e che una mente ben allenata sia capace di avventurosi viaggi intellettuali. È per questo che penso che libro e gioco siano due parole che stanno bene insieme e che abbiano molto da dirsi. Giocare è un'attività importante a tutte le età e implica spesso una grande concentrazione per applicare con naturalezza abilità già acquisite. Il senso di piacere che scaturisce da questa concentrazione può dare un'ebrezza euforica, un gradevole stordimento e allontana i rumori esterni. C'è un momento in cui il gioco non è socializzante ed è quando c'è complicità solo fra noi e l'azione che stiamo compiendo. All'inizio della nostra esperienza editoriale, per definire i nostri lavori usavamo il termine inconsapevolmente futurista di "oggetti", che ci sembrava improprio e faceva storcere il naso a molti. Parlare di "oggetti" riferendosi ai libri gioco non è sufficiente. I libri-gioco sono infatti oggetti di confine, non sono solo libri anche se ne mantengono spesso l'aspetto esterno, e non sono completamente giocattoli perché il materiale di cui sono fatti – derivante dalla cellulosa – li allontana da questa categoria. Sono mutanti oggetti di confine appunto, e la loro caratteristica è che il cartone di cui sono fatti non ha funzione di supporto su cui stampare parole e immagini, ma è una struttura, una forma, ed essa stessa comunica messaggi conoscitivi ed emozionali, racconti insomma da leggere ed esplorare con gli occhi e con le mani. La lettura dei libri-gioco è una lettura da fare con tutti i sensi. Si può dire che i libri-gioco siano allo stesso tempo contenitore e contenuto.

A distanza di dieci anni, nel 1987, il pieno successo è decretato dall'introduzione al primo catalogo ragionato, curata da Bruno Munari, il maestro che aveva sperimentato su carta molte delle forature che poi sono state ripensate, anche con il suo aiuto, per il cartone:

> Una volta i libri erano di solo testo con qualche illustrazione in bianco e nero e la comunicazione avveniva attraverso la letteratura: anche le poche illustrazioni non erano progettate per completare la comunicazione verbale ma solo come ornamento aggiunto. Il libro non era considerato come un oggetto comunicante in sé ma come supporto per la letteratura. Oggi invece si è finalmente scoperto che l'immagine comunica, anche il colore, le forme, il tipo di carta e il cartone, la grandezza dei caratteri tipografici o la forma stessa delle lettere. E comunica anche tutta la tecnologia editoriale e cioè le fustellature, gli spessori, la rilegatura. Oggi siamo finalmente nella "comunicazione visiva" e non solo visiva ma anche tattile, termica, plurisensoriale. Cosa fa un bambino che prende in braccio un gatto? Compie un'azione che interessa tutti i suoi sensi: sente la morbidezza del pelo, sente il peso, vede il colore del gatto, sente il calore, sente la voce, l'odore. In natura queste comunicazioni sono sempre plurisensoriali. È evidente che un bambino di fronte a un libro che gli occupa uno solo dei suoi recettori sensoriali sia meno interessato che di fronte a un libro da toccare, manipolare, guardare, trasformare, e anche leggere quanto basta per completare l'informazione globale. Quelli della Coccinella hanno avuto il coraggio di impostare una vera casa editrice solo di libri di comunicazione visiva e tattile, hanno inventato un nuovo modo di fare libri per bambini e non hanno bisogno di essere incoraggiati o aiutati dato che questi libri hanno grande successo anche all'estero. Libri-giocattolo, libri a sorprese visive, libri che si trasformano, libri nei quali puoi infilare le dita. Libri adatti ai bambini finalmente!

I libri-gioco, rivolgendosi a persone che non se li procurano in autonomia, hanno bisogno di catturare dapprima l'attenzione dell'adulto, poi del lettore a cui sono destinati. Tutti gli elementi paratestuali concorrono a renderli attraenti: forme, dimensioni e copertina. Il loro compito è invitare a visitare l'interno, dove si compongono storie con colori, volumi, buchi e movimento. Quando le mani superano la soglia della copertina la prima sfida è vinta. Occorre poi sostenere e rinnovare l'attenzione a ogni voltar di pagina, con la promessa implicita di nuove sorprese che dovranno essere soddisfatte entro una struttura narrativa ben ritmata, secondo lo schema promessa-attesa-soddisfazione, ovvero capace di rispondere agli interessi di bambini e bambine piccolissimi, nel rispetto dei loro tempi:

si alimenta così il desiderio di ricercare attivamente quell'esperienza gratificante. Nasce in questa maniera il desiderio di leggere: l'esplosione di piacere alimenta la voglia di reiterare l'esperienza e con esso si affinano le funzioni esplorative che sottostanno alla decodifica delle strutture narrative, rinnovando l'ingaggio con imprese mutevoli. Lo sanno bene gli youtuber di successo, che per tenere incollati i bambini allo schermo occorre gratificarli con le sorprese, infatti tra i programmi di maggior successo ve n'è più d'uno interamente costruito intorno allo spacchettamento (*unboxing*) sequenziale di confezioni, e molti dei "regali" per cui vengono acquistati prodotti di qualsivoglia genere, dalle merendine ai detersivi, sono presentate come oggetti da scartare. Il marketing sfrutta il potere della promessa perché sa che mantiene a lungo la sua efficacia anche quando il disvelamento del contenuto si rivela ripetutamente deludente.

Il cartone è ad oggi ancora il materiale più frequentemente utilizzato nella creazione di libri-gioco. O forse sarebbe più corretto chiamarli libri-giocattolo, senza preoccuparsi del materiale con cui sono realizzati? Su questo i pareri sono discordanti; a ogni modo, il cartone è ideale per agevolare movimenti che si stanno raffinando, sufficientemente resistente per fare i conti con esplorazioni orali, riduce molto il margine di errore liberando molteplici possibilità di utilizzo. L'associazione Ts'ai Lun 105, guidata da Loredana Farina, promuove e incentiva la conoscenza delle tecniche di produzione dei libri-gioco realizzati in cartone con fustellature, piegature e incastri ottenuti con macchine ad alta tecnologia cartotecnica.

Nella primissima infanzia la capacità di concentrazione matura gradualmente tanto più se il desiderio di conoscenza la sostiene: i buchi reggono e sostengono tante domande, attivando e rinnovando l'interesse del lettore. Le pagine fustellate, oltre a concorrere attivamente alla costruzione del gioco narrativo, agevolano l'atto di voltare pagina favorendo la sperimentazione



di graduali micromovimenti di falangi, falangine e falangette che ruotano e si piegano mano a mano che matura la capacità di coordinare il movimento di spalla, gomito e polso: nulla di banale dunque, ma perfettamente naturale. Lo sa bene l'autore giapponese Yusuke Yonezu, che progetta libri cartonati equilibrando gioco e poesia. Tra le sue operazioni più raffinate annovero *5 mele rosse*.[3] Si tratta di cartonato con alette in cinque tempi più uno, ovvero cinque come le dita della mano di un bambino che andando a scalare secondo lo schema 5-4-3-2-1 diventano 0, come quelle che si vedono nel pugno della mano. Questa struttura traduce materialmente l'idea secondo cui nulla si distrugge e tutto si trasforma, come rivela filosoficamente l'ultima pagina in cui al posto del nulla che ci aspetteremmo, dopo che l'ultima mela è stata mangiata, si libera, dal bruco che se ne è cibato, una farfalla. Una soluzione molto interessante per dare corpo, parole e nome al concetto dello zero e del nulla. Il ritmo narrativo è cadenzato da doppie pagine che si trasformano in trittico mediante l'apertura laterale di un'aletta, rinnovando così nel lettore la gioia del successo (lo sapevo che si apriva proprio lì!) fintanto che – dopo quattro ripetizioni – viene introdotta una variante e l'aletta si sposta sul lato inferiore. Questa piccola variazione genera una interruzione ritmica funzionale a salvaguardare, con un effetto lievemente sorprendente, il piacere della scoperta, per poi ripristinare ordine e prevedibilità nell'ultima immagine, dove la stupefazione è già resa attraverso il volo di farfalla laddove non ci aspettavamo nulla. Un volo a memoria del perpetuo mutamento universale!

Dello stesso autore *Cubi sorpresa*:[4] è interessante in virtù del gioco bi-tridimensionale, in parte derivante dall'uso del colore che evoca la materia delle costruzioni di legno: il libro ricorda tanto le costruzioni che il tangram, giochi di cui molti giova-

[3] Yusuke Yonezu, *5 mele rosse*, cit.
[4] Id., *Cubi sorpresa*, Zurigo, Minedition - Cornaredo, Il Castelllo, 2013.

nissimi lettori potrebbero aver già incontrato. I prodigi della cartotecnica rendono possibile oggi produrre a prezzi commercialmente sostenibili piccoli capolavori, guardando ai quali è corretto chiedersi dove finisce il rispetto verso il gioco fine a se stesso e inizia un'esplicita volontà istruttiva da parte dell'adulto. A fianco di proposte di grandissimo interesse, sugli scaffali si fa spazio una iper-offerta, talvolta fin troppo disinibita: quale visione d'infanzia propone, ad esempio, un progetto editoriale di divulgazione scientifica rivolto alla fascia 0+ (0-12 mesi) che tratta di relatività, fisica quantistica, ottica fisica, ingegneria spaziale, *neural networks* con la promessa di coltivare geni?[5] Il progetto originale, di cui in italiano abbiamo al momento solo alcuni titoli, è curato dal matematico e fisico canadese Chris Ferrie, insieme alla ricercatrice di fisica quantistica Sarah Kaiser: hanno realizzato una collana che annovera già 24 titoli: Baby University Four-Book Set. Pestalozzi, in *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, evidenzia che, mentre la madre sostiene l'apprendimento della prole, coltiva la sua stessa cultura. È forse qui che si nasconde il senso di questa operazione? Neppure in tal caso è possibile apprezzarla in virtù del fatto che l'autore viene presentato dall'editore come "matematico e padre di quattro piccoli futuri scienziati". Probabilmente la profezia si avvererà, ma la domanda rimane: come è possibile avvallare un simile progetto? Quando un libro chiude le prospettive di una persona, anziché aprirle, spingendo verso l'acquisizione di abilità in una chiave prestazionale mascherata da gioco "libero, stimolante e intelligente" siamo in presenza di una stortura. È urgente aprire una riflessione sulle strategie di vendita che si rivolgono alle persone di minore età, soprattutto quando le coinvolgono attivamente nel ruolo di influencer, youtuber, blogger

[5] Chris Ferrie, *Relatività generale, Fisica quantistica, Ottica fisica, Ingegneria spaziale*, Milano, Il Castoro, 2020.



- cosa che sta purtroppo diventando sempre più diffusa, anche nel mondo dei libri, con esiti tristemente grotteschi.

## 5.1 Crescere giocando con il corpo dei libri

Molte pubblicazioni, cartacee e online, monitorano costantemente le novità editoriali accompagnando le segnalazioni con osservazioni di vario taglio, motivo per cui non è necessario in questa sede operare una mappatura che ne dia conto, quanto invece lo è presentare alcune proposte meritevoli di attenzione, anche andando a ritroso nel tempo, con la speranza che ciò sia di stimolo alle biblioteche di civica lettura e alle collezioni private per valorizzarle, accostandole alle più recenti pubblicazioni. L'individuazione di una fascia di età per il lettore non è una preoccupazione di questo lavoro, che invece si focalizza sull'andamento spiraliforme di alcuni meccanismi narrativi e ludici che tornano nelle proposte immaginate per lettori con diversi livelli di maturità motoria e cognitiva. Festeggia dieci anni di attività Les Grandes Personnes,[6] una casa editrice raffinata e innovativa, la cui ricerca esplora limiti e possibilità della carta, muovendosi anche nelle dimensioni delle installazioni, dei giochi, dei libri fotografici, tra varie forme artistiche. Nel suo catalogo *Tout Blanc*, Annette Tamarkin offre ai bambini molto piccoli le gioie di un pop-up ben costruito, resistente, che permette di agire sulle doppie pagine spostandone alcune parti.

Nel catalogo della casa editrice francese LeS Éditions Chandeigne[7] si impone all'attenzione *Papaye et Mamangue* di Lydia Gaudin Chakrabarty. L'autrice, un'artista francese che vive in India, è stata chiamata Mamangue dal suo bambino:

[6] www.editionsdesgrandespersonnes.com.
[7] www.editionschandeigne.fr.

dato che il mango in India è il frutto degli dei e simbolo di amore, l'autrice ha deciso di far incarnare nel frutto le dimensioni della maternità e della paternità, sviluppando l'idea della trasformazione attraverso la progressione di immagini racchiuse un bellissimo oggetto-libro bidirezionale con fustellature a scalare. *Tchibum!*[8] racconta con sole immagini l'incontro tra un bambino e l'acqua: l'immersione si svolge davanti agli occhi del lettore e sotto lo sguardo vigile di un adulto, sempre presente, che sappiamo esserci anche se non diviene mai visibile. Le immagini restituiscono un'esperienza vitale, dinamica e gioiosa. Il libro, di piccolo formato, cela una sorpresa: tirando una linguetta, l'immagine di copertina si estende: quasi un invito a seguire il protagonista. Il progetto è stato realizzato in collaborazione con l'atleta Gustavo Borges per celebrare la gioia del primo tuffo: il primo *tchibum* appunto.

Molti bambini e bambine condividono con adulti e giovani il piacere della lettura attraverso libri cartonati che contengono al loro interno manopole che, animate dalle dita del mediatore, si muovono attraverso forature centrali e concentriche di pagina in pagina. Quando il progetto è ben sviluppato in ogni sua parte il risultato è davvero interessante; spesso i lettori meno disinvolti, come Gru il ladro di *Cattivissimo me*,[9] riescono a sciogliere le loro inibizioni giocando a impersonare il protagonista, a buon pro della lettura e di un tempo piacevole e intimo con i più piccoli.

Il bellissimo libro portoghese *Todos fazemos tudo*[10] di Madalena Matoso (Planeta Tangerina), è il risultato di un concorso

[8] Gustavo Borges, ill. Daniel Kondo, *Tchibum!*, São Paulo, Cosac & Naify, 2009.

[9] *Cattivissimo me* (*Despicable Me*), diretto da Pierre Coffin e Chris Renaud, Illumination Entertainment, 2010.

[10] Madalena Matoso, *Todos fazemos tudo*, Planeta Algerina, 2012 (già pubblicato con il titolo *Et pourquoi pas toi?* da Éditions Notari nel 2011); lo si può sfogliare qui https://www.youtube.com/watch?v=6uPdrfWhWf4&sns=em.



lanciato dai servizi per l'infanzia del Comune di Ginevra con l'obiettivo di promuovere l'uguaglianza tra uomini e donne. Si è aggiudicato numerosi riconoscimenti per la varietà di personaggi e azioni che propone allargando l'immaginario dei lettori: premio Illustrazione del miglior libro per bambini – Amadora BD Awards 2012, è stato consigliato dal National Reading Plan, selezionato per la lista d'onore dei libri senza parole da IBBY Italia. Non avendo testo, non si pone il problema di qualsivoglia barriera linguistica. Ai libri mix-max, la cui struttura narrativa si sviluppa intorno a immagini scomponibili e ricomponibili, generalmente tre sezioni ogni pagina, si è dedicato a più riprese quel genio di Hervé Tullet, un autore molto prolifico che ricerca incessantemente di tradurre i limiti espressivi della materia e delle dimensioni in espressione di potenza. Ne troviamo traccia ne *Il gioco di mescolare l'arte*,[11] un cartonato in cui i disegni risultano tagliati in sei sezioni diverse che possono essere variamente combinati con porzioni di altre doppie pagine. In *Giochi d'arte*[12] l'autore va a mettere in campo un numero maggiore di combinazioni, e propone un cartonato più sottile, tale da accompagnare la manualità verso un graduale avvicinamento alla carta, pur mantenendo l'agio della rilegatura a spirale metallica, ideale per mantenere il libro perfettamente aperto. La ricerca di Tullet sui libri-gioco è vasta anche in relazione all'età a cui si rivolge. I suoi libri sono molto presenti nei servizi 0-6, in larga parte per la pluralità di dimensioni in cui si muove, ad esempio in *Oh! Un libro che fa dei suoni*[13] le illustrazioni diventano spartiti musicali, in *Un*

[11] Hervé Tullet, *Il gioco di mescolare l'arte*, Milano, L'ippocampo, 2020 (già pubblicato per Phaidon nel 2011).

[12] Id., *Giochi d'arte*, Milano, L'ippocampo, 2017.

[13] Id., *Oh! Un libro che fa dei suoni*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2017.

*libro*,[14] invece, all'esecuzione di un compito assegnato al lettore consegue un mutamento nella doppia pagina successiva. Ne *Il gioco della campagna*[15] non sono presenti parole: è attraverso le fustellature che prendono corpo due storie ambientate di giorno e di notte, a seconda della direzione di lettura. Dei suoi leporelli si è già fatto menzione, mentre due parole vanno spese per *Immagina*,[16] un catalogo visivo di figure e composizioni stampato su pagine spesse e stondate, ideali per accompagnare il passaggio dal cartonato alla carta.

Minibombo "è una casa editrice dedicata ai piccoli e ai grandi che leggono con loro [...] Usa forme essenziali e facili da riprodurre e spesso le realizza con strumenti che si trovano anche nell'astuccio di un bambino".[17] Così si presenta la piccola casa che si è imposta all'attenzione, anche internazionale, con le sue proposte per la prima infanzia. Le storie spesso si sviluppano per sottrazione, non di rado partendo dall'oggetto libro per espandersi oltre la bidimensionalità. *Questo libro fa di tutto*[18] e *Il libro bianco*[19] hanno contribuito a posizionare la casa editrice tra le più scrupolosamente innovative in relazione alla ricerca digitale, che accompagna la pubblicazione cartacea.

Davvero una miniera d'oro il catalogo Children's Books di Phaidon, che troverete spesso tra queste pagine, adesso con *A Pile of Leaves*,[20] pubblicato in collaborazione con il Whitney Museum of American Art: sagome di foglie di pioppo, acero, frassino, ciliegio, eucalipto, betulla, ippocastano, quercia sono

[14] Id., *Un libro*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2010.
[15] Id., *Il gioco della campagna*, London-New York, Phaidon, 2013.
[16] Id., *Immagina*, trad. it. Federica Previati, Modena, Franco Cosimo Panini, 2020.
[17] www.minibombo.it.
[18] Silvia Borando, *Questo libro fa di tutto*, Reggio Emilia, Minibombo, 2017.
[19] Ead., *Il libro bianco*, Reggio Emilia, Minibombo, 2013.
[20] Tamara Shopsin, Jason Fulford, *A Pile of Leaves*, London-New York, Phaidon, 2018.



stampate su pagine trasparenti sovrapposte, creando quasi una pila. Nascoste qua e là delle formiche, un grillo, una manopola, una chiave e un lombrico.

## 5.2 Cataloghi di oggetti e libri brulicanti: pagine per occhi, dita e voce

Nel 1658 esce a Norimberga la prima edizione dell'*Orbis Sensualium Pictus*[21] del ceco Giovanni Amos Comenio, una figura poliedrica e pacifista, molto impegnata sul versante pedagogico. Si tratta del primo libro di testo didattico in cui le immagini rivestono una funzione essenziale come sussidio per l'apprendimento. Ispirato all'ideale pansofico, Comenio era persuaso che tutto debba essere insegnato a tutti, senza discriminazioni legate ad appartenenza di classe, genere, o a condizioni di salute. Aveva ben chiaro che sovraccaricare di stimoli la mente non è una buona strada e si concentrò su come alimentare la tensione che spinge verso la "ricerca del sapere lungo tutta la vita". La prima edizione italiana dell'opera risale al 1666. A partire dalla naturale attenzione che i bambini dedicano alle immagini e al piacere che provano a guardarle, Comenio ritiene con quest'opera di metterli a proprio agio facendo dell'apprendimento un'esperienza interessante e gradevole. Proprio da questo piacere iniziale, provocato dal desiderio di guardare tutto, soffermarsi sull'una o sull'altra figura con l'unica guida del proprio istinto visivo, sarebbero nate domande, interessi e il bisogno di scoprire i nomi e il perché delle cose. L'*Orbis Pictus* può essere definito il primo sussidiario nella storia della didattica moderna, cioè il primo libro concepito per dare agli allievi un compendio delle conoscenze del mondo,

[21] Iohannes Amos Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, (Prólogo y traducción de Alberto Hernández Medina), Barcelona, El Zorro Rojo, 2018.

organizzato in modo tale da costituire un aiuto all'apprendimento attivo dove è determinante il ruolo dell'insegnante quale mediatore. L'*Orbis Pictus*, così viene sinteticamente indicato il testo, si può dunque considerare l'avo dei cataloghi e *imagier* concepiti espressamente per l'infanzia, di cui si è constata una seconda fioritura nel 2017. Certamente ne è un diretto discendente il lavoro di Richard Scarry, che ha goduto di grande successo fin dal 1949 con alcune pubblicazioni nella collana di libri Little Golden Books, oggi in collana Mondadori per l'Italia.[22] Noto in tutto il mondo per i suoi libri, che hanno un chiaro intento didattico, ha disegnato un mondo di animali antropomorfi attraverso i quali va a indicare i nomi degli oggetti di uso quotidiano, come di macchinari, edifici, ambienti naturali e urbani, principi matematici. Sono molto rare le storie moraleggianti, prevale invece umorismo e ironia. Le sue serie mettono in campo la vita dei protagonisti alle prese con le minute cose di tutti i giorni: la cura del corpo, le faccende domestiche, vari lavori, la scuola, il tempo libero, vicende familiari di varia natura ecc. Sono nominati e posti all'attenzione anche i clochard, integrati nella felice comunità dei cittadini. Sgobbonia e Felicittà sono le due ambientazioni più note. Più recentemente Ole Könnecke, apprezzato autore che si rivolge alla primissima infanzia e che non cela il suo debito verso la creatività di Scarry, ha reinterpretato in chiave contemporanea la nomenclatura del mondo materiale, affiancando immagine e didascalia su grandi libri cartonati come *Il grande libro delle figure e delle parole*[23] in cui va ad ammodernare arredi, complementi e oggettistica, fotografando così le attuali tendenze in tema di puericultura e costume. Fin dai primi del Novecento, in concomitanza

[22] Tra i titoli più celebri: *Il libro delle parole* (2007), *Il libro dei mestieri* (2019), *Le più buffe storie* (2019), *In giro per il mondo* (2007), trad. it. Nicola Montenz.

[23] Ole Könnecke, *Il grande libro delle figure e delle parole*, Milano, Babalibri, 2012; *Il grande libro del mondo*, Milano, Babalibri, 2014.



con una rinnovata spinta pedagogica che a livello globale pone attenzione alle capacità e agli interessi della prima infanzia, hanno fatto la loro comparsa libri-catalogo di immagini, gli *imagier*, ampiamente sviluppati anche attraverso la fotografia, di cui si tratterà diffusamente nel prossimo capitolo. Tra le proposte per i più piccoli incontriamo *La boîte à images* (Éditions Thierry Magnier) di Emmanuelle Houdart: un cofanetto custodisce quattro piccoli libri cartonati che introducono al fantastico attraverso oggetti e soggetti ricorrenti nella vita dei bambini presentati in maniera inusuale: *Areuh!* evoca la vita quotidiana del bambino (vaso, purè di patate, bolle di sapone, giocattoli...); *Argh!* enuclea paure, siano esse fantasticate (streghe, fantasmi, draghi...) o tratte dalla realtà (ferite, tempeste o oggetti rotti); *Grrr!* presenta tutti i tipi di animali, a volte fantastici; *Yum!* presenta cibi e bevande. L'operazione pone il tema della necessità di verosimiglianza nelle prime proposte visive: le più diffuse argomentazioni, a favore di oggetti facilmente riconoscibili, non sono tenute in considerazione dall'autrice che, come suo solito, osa molto, attingendo a un immaginario, anche terrifico, e apre alle innumerevoli potenzialità espressive attraverso la stupefazione più che con la gioia del riconoscimento. Innumerevoli autori si sono cimentati con piccoli (più raramente grandi) libri per presentare oggetti e qualità, sia attraverso disegni che fotografie. Alcune scritture in rima si appoggiano al ritmo delle parole alimentandosi della loro capacità di lasciar traccia[24] di un incontro tra il suono e chi lo profe-

[24] Bruno Tognolini, Pia Valentinis, *Mammalingua. Ventuno filastrocche per neonati e per la voce della mamma*, Milano, Il Castoro, 2008; Emanuela Bussolati, Giovanna Mantegazza, Antonella Abbatiello, *Stella stellina la notte si avvicina*, Milano, La Coccinella, 2018; Emanuela Bussolati, *An Ghìn gò. Filastrocche, canzoncine e stroccole da leggere ad alta voce per farsi venir la ridarella*, Milano, Il Castoro, 2012; Chiara Carminati, Simona Mulazzani, *Rime per le mani*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2014; Bruno Tognolini, *Mal di pancia calabrone. Formule magiche per tutti i giorni*, Milano, Nord-Sud, 2009.

risce, procedendo tra onomatopee,[25] altre volte affidandosi alla pluralità sensoriale. Spesso i libri sviluppano sequenze di oggetti presentati a scalare in base al grado di vicinanza/distanza orientato dal più noto al meno noto. Non di rado lo schema di presentazione dei concetti è polarizzato sulle coppie grande-piccolo, vicino-lontano, prima-dopo.[26] Tra i primi libri intramontabili *Le storie di Kika*[27] e i libri della Pimpa[28] di Altan. Due libri-giocattolo molto ben fatti introducono rispettivamente colori e forme invitando il lettore a modificare celebri opere d'arte facendo scorrere con il dito un pannello nascosto. Nel volume *I colori*[29] si susseguono opere di Robert Delaunay, Paul Klee, Kazimir Malevič, Félix Vallotton, Henri Rousseau; nel volume *Le forme*[30] quadri di Piet Mondrian, Theo van Doesburg, Robert Delaunay, Sophie Taeuber-Arp, Vasilij Kandinskij. Entrambi fanno parte della collana Scorri l'arte. *Quadrati e altre forme*[31] è invece interamente giocato attraverso le figure dell'artista tedesco Josef Albers: in base agli accostamenti di colore varia il grado di discriminazione di triangoli rettangoli, cerchi e quadrati che si rapportano con altri quadrati. Si tratta di libri in cui l'offerta visiva risponde a una logica progettuale pienamente coerente, lontana da quelle forzature che affossano alcuni libri destando dubbi su chi sia l'effettivo destinatario. Molto divertente *This is Not a Book*,[32] poiché gioca su ciò che è e non è libro, introducendo l'idea della lettura come approccio al mondo nella sua interezza. Sono recentemente approdati in Italia libri diffusi già da molti anni nell'area mitteleuropea, sono i cosiddetti "libri brulicanti" o "libri affresco", il cui nome originario è Wimmelbilderbücher, realizzati la prima volta per mano del bavarese Ali Mitgutsch, illustratore, autore, pittore, pubblicitario. È del 1968 *Rundherum in meiner Stadt* (*In città*)[33] il primo di un genere che ancora oggi appassiona illustratori e lettori di diversi paesi. Dobbiamo ringraziare Kurt Seelmann, psicopedagogista, per questo filone editoriale, poiché sollecitò l'amico affinché creasse libri pieni di vita, nelle cui doppie pagine si condensassero e intrecciassero storie parallele e confluenti, co-costruite dal lettore e in un sempre rinnovato gioco di lettura partecipata. Nel lavoro di Ali Mitgutsch le città traggono ispirazione dalla sua nativa Monaco di Baviera, facilmente riconoscibile in molti dettagli e panoramiche. I suoi lavori in Italia si trovano nel catalogo di Gallucci. Tra le pagine cartonate di questi splendidi volumi dalle dimensioni importanti si susseguono oggetti, persone, ambienti, edifici, piante: liste affollate che provocano una vera vertigine.[34] Il rimando all'arte fiamminga è immediato, reso ancor più evidente accostando le tavole dei giochi su ghiaccio con le pitture a olio della dinastia Bruegel, e in maniera meno diretta con le tavole di Bosch. La densità narrativa dei Wimmelbilderbücher, con la celebrazione di liste e dettagli, di azioni e oggetti legate alla quotidianità e la centralità del paesaggio ricordano anche i lavori del maestro contemporaneo Roberto Innocenti, unico illustratore italiano a essersi aggiudicato nel 2008 il Premio

[25] Soledad Bravi, *L'uccellino fa...*, trad. it. Federica Rocca, Milano, Babalibri, 2005; Michael Rosen, Helen Oxenbury, *A caccia dell'orso*, trad. it. Chiara Carminati, Milano, Mondadori, 2001.

[26] Un libro davvero meritevole di attenzione è il seguente: Jean Jullien, *Prima e dopo*, London-New York, Phaidon, 2017.

[27] Tullio F. Altan, *Le più belle storie illustrate di Kika*, San Dorligo Della Valle, Edizioni EL, 2017.

[28] Id., *Pimpa, a cosa serve?* (1994), *Pimpa, di che colore è?* (1994); *Pimpa, che differenza c'è?* (1994), *Pimpa, cosa usa?* (1994), *Pimpa, cosa fa?* (1997), *Pimpa, dov'è?* (1997), *Pimpa, cosa conta?* (1997), Modena, Franco Cosimo Panini.

[29] Sandrine Andrews, *I colori*, Roma, Gallucci, 2020.

[30] Ead., *Le forme*, Roma, Gallucci, 2020.

[31] *Quadrati e altre forme con Josef Albers*, trad. it. Eleonora Zoratti, London-New York, Phaidon, 2016.

[32] Jean Jullien, *This in Not a Book*, London-New York, Phaidon , 2016.

[33] Ali Mitgutsch, *In città*, Roma, Gallucci, 2020.

[34] Umberto Eco, *La vertigine della lista*, Milano, Bompiani, 2009.

Andersen[35] che prima di lui nel 1970 era andato a un solo italiano, Gianni Rodari, nella categoria scrittori. In tempi recenti i libri brulicanti sono entrati nel patrimonio immaginifico italiano, in buona misura grazie anche grazie alle pubblicazioni di Rotraut Barners, in catalogo Topipittori, che si dichiara debitrice verso gli illustratori tedeschi Walter Trier e Wilhelm Busch. I suoi quattro libri stagionali[36] ritraggono la vita di una cittadina durante lo scorrere dell'anno; in ogni Wimmelbuch incontriamo gli stessi palazzi, quartieri e personaggi, che ci vengono presentati in quarta di copertina: Manfred, Elke, Sieglinde, Peter, Sigrid, Andrea, Ina, Jonas, Hugo, Daniela, Yvonne, der Fuchs (la volpe), Friedrich, Monika (la gatta) e Mingus (il gatto), Frank, Elster, Susanne, Oliver, Linus, Tanja e Barbara. *La notte*[37] ripropone il pullulare di varie attività in chiave notturna. Ali Mitgutsch suggeriva un gioco in punta di piedi, implicitamente, attraverso l'invito cercare tra le pagine cosa accade e dove si trovano personaggi e oggetti. Come lui, Rotraut Susanne Berners presenta i suoi protagonisti ricordando che ogni giorno, in ogni stagione, avvengono infinite cose, contemporaneamente, e noi possiamo annoverarle o semplicemente sorvolarle con un rapido colpo d'occhio. Nel micro-universo dei Wimmelbilderbücher c'è stato un proliferare di variazioni sul tema: nel catalogo della casa editrice svizzera La Joie de Lire si trovano i libri della coppia artistica formata da Albertine[38] e Germano Zullo, che vanno a interpretare con spiccato

[35] Il premio Hans Christian Andersen è noto anche come il Piccolo nobel della narrativa per l'infanzia e l'adolescenza. Viene conferito ogni due anni con una selezione operata nel panorama mondiale come riconoscimento al contributo durevole dato alla letteratura, dal 1956 agli autori, espressione utilizzata per indicare chi narra con le parole, dal 1966 agli illustratori. Non va confuso con il premio italiano legato alla rivista Andersen.

[36] Rotraut Susanne Berner, *I libri delle stagioni* (*Autunno, Inverno, Primavera, Estate*), Milano, Topipittori, 2019.

[37] Rotraut Susanne Berner, *La notte*, Milano, Topipittori, 2019.

[38] Albertine ha vinto il premio Hans Christian AnderSen 2020, categoria illustratori, con la seguente motivazione: "Per la spontaneità dei suoi lavori, sempre accompagnata dall'attenzione al dettaglio, precisione e umorismo e per la capacità di creare opere che si articolano su più livelli di interpretazione".



senso dell'umorismo mondi umani in vari contesti: campagna, mare, città, montagna.[39] Le doppie pagine sono meno affollate, ma non viene a scemare la densità narrativa, che si sposta su un versante più ironico. I cartonati di grandi dimensioni della coppia artistica Doro Goebel e Petre Knorr concentrano una grande quantità di soggetti, oggetti, azioni ed eventi, stratificando le storie in veri e propri precipitati narrativi di quotidianità; ad esempio in *Unser Zuhause: Eine Wimmelbilder-Geschichte*[40] gli autori delimitano in uno spazio edificato l'intreccio di vite che anima un quartiere cittadino – temporalmente più vicino a noi rispetto al mondo rappresentato da Mitgutsch, per gli oggetti, i costumi, le situazioni. Nei libri brulicanti affondano le radici anche i libri-gioco per lettori un po' più maturi: *Dov'è Wally?*,[41] uscito dalla penna di Martin Handford, ha riscosso grandissimo successo insieme a tutti gli altri volumi della serie. Recentemente si è posto all'attenzione internazionale la casa editrice polacca Wydawnictwo Widnokrąg. La collana per piccolissimi, curata da Joanna Bartosik, propone bei libri cartonati che seguono una precisa tassonomia, allo scopo di favorire l'esercizio di specifiche abilità attraverso una relazione educativa/terapeutica in cui l'oggetto-libro funge da ponte tra un adulto che accompagna e un bambino che guarda, ascolta, nomina, indica, racconta – così si è espressa l'editrice in oc-

[39] Albertine e Germano Zullo, À La *Mer* (2008), *En Ville* (2009), À La Montagne (2011), À *la campagne* (2015), Genève, La Joie de Lire.

[40] Doro Goebel e Petre Knorr, *Unser Zuhause: Eine Wimmelbilder-Geschichte*, Weinheim, Beltz&Gelberg, 2015.

[41] Martin Handford, *Dov'è Wally? Ediz. illustrata vol. 1*, (2010), *Wally nella macchina del tempo. Ediz. illustrata vol. 2* (2010), *Dov'è Wally? Il viaggio fantastico. Libro gioco vol. 3* (2011), *Dov'è Wally? A Hollywood. Libro gioco vol. 4* (2011), Milano, L'ippocampo.

casione della Bologna Children's Book Fair nel 2019. Il primo volume *Raz, dwa, trzy - Patrzymy* (*Un, due, tre: guardiamo*) prende forma con immagini in bianco e nero, giallo e rosso, per agevolare la discriminazione dei soggetti dallo sfondo. Tutti gli oggetti rappresentati sorridono al lettore – siano essi una banana o l'osso di un cane – per soddisfare il piacere che provoca nel bambino il fatto di riconoscere volti. Seguono due volumi per lettori leggermente più grandi: in *Raz, dwa, trzy - Słyszymy* (*Un, due, tre: ascoltiamo*) la struttura narrativa si gioca intorno alla musicalità di onomatopee con cui il lettore è invitato ad ascoltare e che prima o poi saranno riprodotte secondo le capacità disponibili man mano che si sviluppano le funzioni preposte al linguaggio. *Dwa, trzy, czetery - Wspólne spacery* (*Due, tre, quattro: parole e lettere*) è il terzo libro della serie di Joanna Bartosik; si presenta come un catalogo di parole che aspettano di essere pronunciate per aiutare bambini e bambine a imparare le lettere e l'alfabeto: un invito coinvolge il lettore a cercare lettere nascoste e prime parole. Segue *Raz, dwa, trzy - Mówimy* (*Un, due, tre: parliamo*), che si propone di favorire lo sviluppo del linguaggio proponendo espressioni basilari (*Buongiorno, Ciao, Grazie*) contestualizzate attraverso rime che ne agevolano la memorizzazione. Successivamente in *Dwa, trzy, cztery - Wspólne spacery* (*Due, tre, quattro: camminiamo insieme*) si avvicendano doppie pagine che ripropongono ambientazioni variamente consuete al lettore: parco giochi, stazione, cimitero, negozi... Passeggiare tra le sue pagine, proprio come farlo nell'ambiente in cui si vive, permette al bambino di prendere dimestichezza con i luoghi, le persone, animali, piante, comportamenti, aiutandolo a orientarsi con graduale acquisizione di sicurezza, che si sostanzia nella stratificazione di una dialettica tra mondi interiori ed esterni. I quadri dei celebri Brueghel, i *Wimmelbilderbücher* e gli *imagier*, con i loro brulichii di attività e personaggi, animati o inanimati, favoriscono l'esercizio linguistico per indicare, nominare e raccontare ciò che si



vede, le proprie giornate, oppure per inventare situazioni ipotetiche e fantasiose, a seconda della maturità del lettore e dei giochi che prendono forma volta per volta sulla base delle peregrinazioni del pensiero, per sua natura esploratore.

# 6. LA FOTOGRAFIA NEI LIBRI

Fino al 2018 era difficile trovare libri fotografici di qualità per bambini e bambine, soprattutto nelle città prive di librerie specializzate per l'infanzia o di biblioteche con spazi dedicati: ne esistevano di molto interessanti, ma non erano quelli a circolare di più, bensì brutti cartonati con vari limiti sul piano progettuale ed artistico, caratterizzati da primi piani di bambini tagliati male, storie deboli, elementi decorativi inutili e pacchiani, superfici specchianti che deformano chi vi si riflette... I libri fotografici, soprattutto quelli rivolti ai lettori più piccoli, sotto i due anni di età, hanno fatto il loro ingresso trionfale tra gli scaffali delle librerie dopo che la Children's Book Fair di Bologna ne ha agevolato l'arrivo anche in Italia: in altri paesi mitteleuropei e nordici erano già diffusi, in particolare in Francia, che in questo campo vanta una tradizione di sperimentazioni spesso notevoli e visionarie. Si può presumere che abbia favorito l'affermarsi di questa specifica attenzione il fatto che l'esposizione di bambini e bambine alle fotografie è stata messa in relazione allo sviluppo cognitivo, linguistico e affettivo, e che le sia stato attribuito un ruolo nello sviluppo dell'empatia; la società dei consumi ha spinto conseguentemente perché la promessa di un'educazione emotiva sovrascrivesse all'oggetto-libro funzioni rispondenti alle attese degli adulti.

A onor del vero va riconosciuto che ogni epoca ha le sue ideologie e i suoi immaginari, seguirne l'evoluzione attraverso la letteratura è un viaggio affascinante. In Italia è Roberta Opassi il punto di riferimento per chi si interessa a questo taglio: attraverso *Il fondo di libri fotografici per bambini e ragazzi della Biblioteca della Provincia autonoma di Trento* traccia il corso dei cambiamenti di costume nella società attraverso l'edito-

ria per l'infanzia: il suo lavoro di ricerca e divulgazione è all'origine di molte pubblicazioni e proposte formative del panorama italiano. "Il fondo [...] è realizzato non tanto per insistere sul valore della fotografia quale produzione artistica o documento storico, ma si propone di spostare la questione sui modi in cui l'immagine ci riguarda e ci colpisce, sui problemi derivanti dal 'pensare l'immagine' e dal fare una pedagogia di tale pensiero".[1]

Se la fotografia dalla sua nascita ad oggi è stata per lo più legata alla dimensione della verità e della memoria, l'attuale postfotografia spezza questi vincoli: a livello ontologico, toglie credito alla rappresentazione naturalistica e veridica della fotocamera; a livello sociologico, smuove e ribalta i terreni tradizionali delle pratiche fotografiche, per cui oggi tutti producono fotografie, come forma quasi naturale di relazionarsi con gli altri e con il mondo. Siamo immersi – o sommersi – in un ordine visuale nuovo, che appare marcato soprattutto da tre fattori: l'immaterialità e la trasmissibilità delle immagini; la loro moltiplicazione e disponibilità; il loro rapporto nel rendere enciclopedico il sapere e la comunicazione. Ed è qui che entra in gioco il ruolo istituzionale delle biblioteche quali presidi culturali democratici, gratuiti e accessibili a tutti coloro che vogliono informarsi e relazionarsi con il sapere e le persone, nell'ottica di una formazione permanente e continua.[2]

## 6.1 Primi libri-catalogo fotografici: cenni di storia

Nel 1930 fu pubblicato a New York *The First Picture Book. Everyday Things for Babies*,[3] per iniziativa di Mary Steichen

[1] Roberta Opassi, *Il contatto visivo*, "Bambini", 34 (2018), 5, p. 36.
[2] *Ibidem*.
[3] Mary Steichen Calderone, Edward Steichen, John Updike, *The first Picture Book. Everyday Things for Babies*, New York, Fotofolio, Whitney Museum of American Art, 1991.



Calderone in collaborazione con il padre, il celebre fotografo Edward Steichen. Il progetto è mosso da una esplicita ambizione pedagogica:

> Quando i miei due bambini hanno raggiunto lo stadio dell'interesse per le immagini, una ricerca personale mi ha rivelato che praticamente non ne esistevano che potessero essere considerate appaganti per loro ma anche in linea con le moderne teorie dell'educazione. Così ho pensato che fosse necessario creare un libro che contenesse immagini di questo tipo, non solo per i miei figli, ma anche per tutti gli altri bambini. Il libro è stato testato con bambini a partire dall'anno e mezzo di età che frequentano una scuola progressista. Gli oggetti fotografati sono familiari ai lettori: quando vengono riconosciuti si sprigiona un piacere legato alla conferma delle proprie capacità e al conforto di muoversi in una dimensione nota. La maggior parte delle illustrazioni dei libri per l'infanzia, a differenza di questo, sono inadeguate perché propongono una versione falsificata degli oggetti, spesso sono colorati dall'artista sulla base di una sua interpretazione personale. Al contrario in questo libro il fotografo, combinando una sensibilità nei confronti del medium e del lettore, ha cercato di eliminare per quanto possibile ogni falsificazione dovuta a luci e ombre. Ogni oggetto è stato presentato il più oggettivamente possibile, con il proposito di trasformare gli oggetti in archetipi universali. Il libro non intende sostituirsi alle esperienze dirette del bambino, ma piuttosto proporsi come corollario a esse, in quanto è inappropriato che il bambino incontri per la prima volta un oggetto attraverso una sua rappresentazione che discosta dalla verità: se è vero che opera una mappatura del mondo nei suoi primi tre anni di vita e su queste esperienze costruisce la solidità dei suoi pensieri e la capacità di adattarli alle nuove informazioni che acquisisce progressivamente, allora l'incontro con il libro deve essere di qualità. Naturalmente ciò non deve precludere la possibilità di meraviglia e immaginazione, ma per il bambino ogni cosa è piena di meraviglia. Troppo spesso gli adulti tentano di attrarre i bambini attraverso forme di alterazione della realtà: meglio accompagnarli invece nelle loro esperienze quotidiane, perché racconti fantasiosi o immagini che non hanno alcuna aderenza al vero possono portare a una successiva incapacità di distinguere tra fatti e fantasia. Facciamo in modo che i

libri offrano al bambino la possibilità di riconoscere un oggetto o una sua rappresentazione! Al momento giusto, quando è nutrito e riposato, lasciamolo solo con il libro: la relazione tra i due dovrebbe essere costruita autonomamente, senza interferenze da parte dell'adulto. Le reazioni saranno differenti da lettore a lettore. L'adulto diventa necessario solo quando il bambino lo invita a raccontare una figura del libro o una storia, e in questo caso si dovrà prestare attenzione a non sopraffarlo eccedendo con le parole. Parlare di una sola immagine per volta è il modo migliore di procedere, affinché egli possa assorbire con gradualità le sue informazioni. Allo stesso tempo gli rimane la scelta dell'immagine di un oggetto che già conosce, e che probabilmente rimarrà parte di lui per il resto della vita. Questo sarà tanto più vero quanto gli adulti daranno ai bambini la possibilità di esprimersi in merito alle proprie reazioni. Alle volte i bambini chiedono "Che cosa è questo?", e se l'adulto risponde "Lo sai tu?" il bambino troverà piena soddisfazione nel mettere in campo le sue conoscenze. Perciò, in principio, parlate al bambino di cose che conosce, strettamente connesse alle esperienze che gli sono familiari. Spero che questo libro porterà soddisfazione a tanti bambini e che contribuirà a favorire una loro vicinanza con i libri.[4]

Il direttore del Dipartimento di Ricerca educativa con cui Steichen ha collaborato aggiunge:

> Siamo in presenza di una nuova tipologia di libro per bambini, non un libro illustrato che racconta di storie fantastiche o che intenda educarli al piacere dell'arte, ma un volume che si propone di offrire loro un piacere fine a se stesso. Credo che questo libro sarà apprezzato unicamente da coloro che hanno una reale frequentazione e conoscenza con i bambini piccoli, e che conoscono la loro capacità di interessamento e concentrazione.[5]

[4] Libero adattamento e traduzione da Mary Steichen Calderone, Edward Steichen, John Updike, *The First Picture Book. Everyday Things for Babies*, New York, Fotofolio, in Association with Whitney Museum of American Art, 1930.

[5] *Ibidem.*



La matrice culturale di *The First Picture Book. Everyday Things for Babies* è facilmente riconoscibile: la visione del bambino animato da direttive interne, oggi le chiamiamo *competenze*, appare in tutta chiarezza. La progressione dal più noto al meno usuale, la pedagogia implicita degli oggetti, la lateralità dell'adulto che interviene solo se invitato a farlo, o per presentare l'oggetto, sono facilmente riconducibili a esperienze che dall'Europa, all'America, all'Asia infiammavano una visione positiva di una futura umanità, cresciuta in quello che avrebbe dovuto essere il secolo del bambino, secondo i principi dell'educazione attiva. Un altro interessante progetto pedagogico anima *Immagini*, edito da Fatatrac nel 1986:

> Dedicato ai più piccoli (2-3 anni) questo libro si propone di sviluppare, attraverso passaggi molto graduali, la capacità di riconoscere, di leggere la realtà rappresentata nei vari tipi di immagini: dalla fotografia al bozzetto, dal disegno schematico alla interpretazione artistica. Nella composizione di questi libri l'approccio alla realtà rappresentata intende essere scientifico, cioè fedele anche nei particolari, la fotografia è sempre molto nitida e di facile lettura. Il disegno, anche quando è molto semplice, è naturalistico, vero, mai deformato o caricaturale, questo sia per captare l'attenzione del bambino e stimolarne la curiosità, sia per agevolare il suo sforzo di riconoscimento. La rappresentazione grafica non è mai uniforme, deve infatti favorire la ricerca di espressione personale da parte del bambino, senza fornirgli soluzioni prefabbricate (stereotipi) facilmente riproducibili. Proprio l'eterogeneità delle immagini proposte facilita il graduale accostarsi del bambino a tipi di interpretazione grafica ritenuti tradizionalmente difficili (il linguaggio artistico). La sequenza degli oggetti e delle situazioni rappresentate è conforme all'esigenza del passaggio graduale da sé all'altro, dal noto al meno noto (inconsueto, ma non ignoto). Più espressamente: i primi oggetti di forma semplice (tonda) che il bambino tocca; le cose che il bambino indossa e usa direttamente; le cose che vede in casa; le cose e le situazioni che vede uscendo dalla casa; gli animali noti; i giochi. Anche la figura umana è introdotta gradualmente: dal volto femminile visto di fronte (il primo oggetto che il neonato

impara a riconoscere nell'ambiente che lo circonda), alla figura del bambino (percezione di sé); dal bambino nella famiglia, al bambino in relazione con l'ambiente, fino al bambino con i coetanei. La pagina di sinistra è sempre vuota: lo scopo è di dare al bambino la possibilità di una pausa nel passaggio dell'attenzione da un'immagine alla successiva, e nello stesso tempo di lasciargli uno spazio da riempire con una sua interpretazione, commento, associazione.[6]

Quasi sessant'anni separano i due cataloghi visivi del mondo intorno ai bambini e alle bambine, non più solo fotografie adesso ma anche disegni e dipinti. Nel frattempo si è concretizzata la possibilità delle fotografie a colori. Tre anni dopo Italo Calvino avrebbe scritto nelle sue celebri *Lezioni americane* della necessità di un'educazione al visivo. Negli anni Ottanta Tana Hoban, dopo aver sperimentato la rayografia, sposta l'attenzione sui cataloghi per piccolissimi, esplorando le possibilità messe in campo da un uso grafico del contrasto bianco-nero[7] e pubblicando raccolte a colori. Il cartonato *Red, Blue, Yellow Shoe*[8] – oggi finalmente disponibile in Italia in catalogo Camelozampa[9] – viene pubblicato in un formato facile da gestire in autonomia: dimensioni contenute, cinque doppie pagine, come le dita d'una mano e, per presentare i colori, dieci oggetti – come dieci sono le dita delle due mani. Semplice, eppure anche qui si assomma una molteplicità di codici visivi: la centralità è riservata al soggetto che troneggia a centro pagina su sfondo bianco e piatto, con lievi ombreggiature per ancorare l'immagine; in basso, al centro simbolo e parola sono scritti con il colore a cui è dedicata la pagina, si crea così un gioco di mutuo rin-

[6] *Immagini*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 1986, ultima pagina (non numerata).

[7] Si veda il paragrafo "Leggere in bianco e nero", capitolo "Abbracci di parole e figure".

[8] Tana Hoban, *Red, Blue, Yellow Shoe*, New York, Greenwillow Books, 1986.

[9] Tana Hoban, *Giallo, Rosso, Blu*, Monselice, Camelozampa, 2021.



forzo tra segno, senso e significato. Siamo di fronte a un primo codex dell'orientamento spaziale che introduce alla lettura di quelle mappe oggi ampiamente in uso nei grandi spazi pubblici come aeroporti, stazioni, biblioteche, ospedali. Seguono negli anni numerosi altri progetti fotografici[10] che invitano il lettore ad acuire lo sguardo: in *Shadows and Reflections*[11] Tana Hoban "ci stimola a osservare come il mondo cambi prospettiva se si osserva quando il sole è forte e si riflette in un paesaggio sulle finestre, nelle pozzanghere o sui vetri di una macchina o a notare le ombre che si fermano ovunque per strada quando passa una bicicletta, ad esempio, o una staccionata che si proietta sulle macchine...".[12] A *Shadows and Reflections* è ispirata la fotografia di copertina di questo saggio, scattata all'edificio di Fondazione Prada a Milano durante un'esplorazione urbana tra luci, riflessi e ombre su cui è intervenuta poi, con il disegno, Ninamasina. Nel 1982 la coppia Arnone-Munari collabora al progetto *Ciccì Coccò*[13] un catalogo del "fare" infantile. Le fotografie – scattate da Enzo Arnone tra il 1974 e il 1981 – hanno

[10] In aggiunta ai titoli già nominati nel testo: *Look Again* (1971), *Count and See* (1972), *Push, Pull, Empty, Full; A Book of Opposites* (1972), *Over, Under & Through* (1973), *Circles, Triangles, and Squares* (1974), *Where Is It?* (1978), *One Little Kitten* (1979), *I Read Signs* (1983), *I Read Symbols* (1983), *Is It Rough? Is It Smooth? Is It Shiny?* (1984), *A Children's Zoo* (1985), *Is It Larger? Is It Smaller?* (1985), *What Is It?* (1985), *Shapes, Shapes, Shapes* (1986), *26 Letters and 99 Cents* (1987), *Of Colors and Things* (1989), *Exactly the Opposite* (1990), *All About Where* (1991), *Look Up, Look Down* (1992), *Spirals, Curves, Fanshapes & Lines* (1992), *Black on White* (1993), *White on Black* (1993), *What Is That?* (1994), *Who Are They?* (1994), *Animal, Vegetable, or Mineral?* (1995), *Colors Everywhere* (1995), *Just Look* (1996), *Construction Zone* (1997), *More, Fewer, Less* (1998), *So Many Circles, So Many Squares* (1998), *I Wonder* (1999), *Let's Count* (1999), *Cubes, Cones, Cylinders & Spheres* (2000), *Black & White* (2007), *Black White* (2017).

[11] Tana Hoban, *Shadows and Reflection*, New York, Greenwillow Books, 1990.

[12] Anna Pisapia, *Questione di sguardo*, "Bambini", 35 (2019), 6, p. 35.

[13] Enzo Arnone, Bruno Munari, *Ciccì Coccò*, Mantova, Corraini, 1982.

come soggetto movimento, curiosità, concentrazione, gioco, sguardi, complicità e vicinanza tra bambini e bambine. Bruno Munari scrisse i testi, presenti in tre lingue: italiano, francese, inglese. Le parole aggiungono sonorità, giochi linguistici, un'alternanza di sguardi e voci che si muovono tra infanzia e adultità sfumando i contorni, talvolta. Il ribaltamento di prospettiva più sorprendente è certamente quello anticipato dalla foto di copertina: un pennuto, osservando un altro animale, umano in questo caso, si interroga "forse quel bambino / dice la gallina / farà un uovo domattina".[14] Nel primo decennio del nuovo millennio la fotografa californiana Jill Hartley ha raccolto in piccoli cataloghi visivi cartonati[15] sguardi desueti su soggetti noti, come la frutta, ma più spesso visioni ad altezza di bambino, simili a quelle che potrebbe incontrare durante una passeggiata. L'offerta di cataloghi visivi fotografici per la prima infanzia si è sviluppata molto e ancora continuerà a farlo, probabilmente nell'immediato futuro anche intrecciandosi con altri progetti sul tema dell'alfabeto e dei colori, con molta probabilità con una presenza riconoscibile di fluo.

## 6.2 Giocare con i libri fotografici: primi passi editoriali

Continueranno a mutare con gli umori dei tempi anche i libri che giocano con il pensiero laterale, come *Da lontano era un'isola*,[16] di Bruno Munari, uscito nel 1971 per Emme Edizioni. Un progetto intramontabile per la sua capacità di restituire sguardi e fantasie infantili universali e rilanciarle, avvalorarle, senza spingere verso un loro superamento. E proprio in questo sostare nell'interesse manifesto dei bambini e delle bambine,

[14] *Ivi*, p. 50.

[15] Jill Hartley, *Circulo o cuadro?, Rayas flechas, Rojo + Verde, Colores sabores*, Zapopan, Petra Ediciones, 2007.

[16] Bruno Munari, *Da lontano era un'isola*, Mantova, Corraini, 2006.



per farne decantare il piacere conseguente, che si gioca la maestria pedagogica di Bruno Munari. I sassi sono un mondo da scoprire, un mondo di forme, di colori, di texture, di sporgenze e di anfratti; a guardarli bene per lungo tempo con molta attenzione... I sassi sono le sculture del mare, dei fiumi, ognuno è diverso dagli altri, non ci sono due sassi uguali, sono tutti "pezzi unici" come le opere d'arte:

> Quanti sassi tutti diversi: uno nero è lucidissimo, uno bianco opaco, uno giallo come la zucca, uno rosso come una piccolissima ciliegia, uno è color cioccolata, uno nero con una riga bianca, uno verde con delle macchie di un altro verde, uno grigio e nero, uno brilla come se contenesse dei frammenti di vetro; tanti sassolini non più grandi di una moneta da cinque lire. [...] Un sasso è molto liscio come un uovo, un altro è tutto bucherellato come una spugna, a metterli vicini aumenta il contrasto: il liscio sembra più liscio, il rugoso sembra ancor più rugoso. Si potrebbe collezionare una raccolta di contrasti: un sasso sferico e una pirite cubica, un sasso bianchissimo e uno nerissimo, un sasso stretto e lungo e un altro lungo e stretto (?). Un sasso leggero di pomice, di quelli che galleggiano sul mare, e un sasso di ferro. [17]

L'obiettivo di Munari è cercare la moltiplicazione dei punti di vista, mostrare le zone inesplorate dell'esistente, senza mai prescindere da quello che ci circonda, modificando la realtà quanto basta a creare lo spazio per narrazioni fantastiche.[18] Gli esercizi di sguardo che propone in *Da lontano era un'isola* fanno spazio alla naturale tensione infantile a categorizzare, allineare, sovrapporre, smontare, ricostruire che sono propri di periodi sensitivi attraverso i quali la mente assorbente mappa il mondo, plasmandosi a sua volta man mano che lo com-prende, assumendolo come parte di sé. La sensibilità pedagogica di Munari

[17] *Ivi*, p. 4-10.

[18] *Inventario: fra le parole e le immagini di Emme Edizioni 1966-1985*, Armani Junior, da un'idea di Francesca e Cristina Archinto, progetto di La tribù dei lettori, Festa della lettura con i ragazzi.

– coltivata anche grazie alla paternità, ai rapporti con il pedagogista Giovanni Beltrano e a editori illuminati come Emme Edizioni di Rossellina Archinto, Danese Editore, FotoSelex, tra gli altri – introduce con gradualità l'elemento fantastico: "sembra un'isola, senza le nuvole e il mare".[19] Altre mescolanze di giochi e arte si susseguono tra le pagine di *Animani*[20] di Mario Mariotti (1936-1997) che amava definirsi un artista periferico impegnato in un'arte come esperienza evolutiva individuale e sociale per tutti, un'arte come gioco capace di svelare la meraviglia nascosta nella realtà e facile da sperimentare. *Animani, Umani, Inganni, Dall'altra parte del libro, Rimani* sono i libri che raccolgono *Gli inganni*, opere nate per mettere in gioco il pubblico, con l'idea che l'immagine è solo un incitamento al gioco della trasformazione, una scacchiera che attende di essere giocata. Così l'artista ci fa strada nel progetto:

> Ci fu un momento in cui le figure quotidiane non furono più sufficienti a esprimere il senso della realtà, che ormai si proiettava oltre la presenza fisica: così ebbe inizio la rappresentazione di immagini simboliche. La prima volta, sulla parete di una caverna, l'impronta di una mano. Oggi, nell'arte contemporanea, questo segno primario è ancora usato, per comunicare un'idea appena intesa e non ancora esaurita. Alla essenziale compiutezza dell'atto originario, che contiene infinite variazioni possibili, sono seguiti sistemi formali e tecniche sempre più complesse: il viaggio delle immagini che, come appendici fantastiche, staccatesi dal corpo, percorrono il tempo e lo spazio. Attraversano il teatro delle ombre a Oriente, i settecenteschi salotti e le fiere paesane dell'Europa del Settecento, passano davanti alle luci e agli specchi per entrare nelle macchine dell'industria foto-cinematografica prima, ed elettronica adesso, con la televisione. La nostra cultura, sempre più visiva, tende a far coincidere la produzione delle immagini con il vivere quotidiano, fino a confonderci. Ma la compagnia della nostra fedelissima ombra sembra ancora sufficiente a restituirci, con la complicità di una piccola luce, la nostra immaginazione, per ricondurci all'intatto stupore racchiuso nell'ambito della grotta: l'impronta di una mano, dalla quale non possiamo allontanarci. L'idea che l'autore di questo libro ha realizzato è, appunto, una delle variazioni sul tema: un battito delle infinite mani danzanti del Buddha, che si fissano, per un momento, nelle variopinte rappresentazioni di un bestiario facilmente riproducibile. Gli *animani*, appunto.[21]

[19] Bruno Munari, *Da lontano era un'isola*, cit., p. 42.

[20] Le fotografie si possono vedere sul sito https://www.mariomariotti.net/copia-di-proiezioni-s-spirito, dove sono disponibili numerosi documenti per approfondire.



## 6.3 Fotografia e collage si incontrano

Nello scorrere del XX secolo la fotografia è confluita nell'editoria per l'infanzia sotto varie spoglie, talvolta raccontando attraverso il collage, altre mescolandosi con l'illustrazione, altre ancora creando tensioni attraverso la grafica. Nella selezione dei libri per la prima infanzia intramontabili ve n'è uno del 1963, in Italia disponibile nel catalogo Corraini: *Tutto da me*;[22] si tratta di un progetto di William Wondriska, illustratore e scrittore americano, autore di undici libri per bambini e bambine, che vediamo ritratto tra le pagine nelle vesti dell'autista di un autobus sul quale viaggia con lui solo la figlia Alison, a cui è dedicato il libro. L'inserimento della fotografia in questo caso va a dare corpo alla protagonista, che si muove tra le doppie pagine occupandone dinamicamente lo spazio: già dai risguardi apprendiamo che si tratta di una bambina che ha molte cose da esplorare e vedere. Ed è una bambina vera, di cui suo padre festeggia l'esuberanza muovendone la foto sagomata facendosi beffa dei limiti bi e tri-dimensionali: è così che lei stessa può ri-

[21] Mario Mariotti, *Animani*, Casalecchio di Reno, Fatatrac, 1989, ultima pagina, non numerata.

[22] William Wondriska, *Tutto da me*, trad. it. Nicola Locatelli, Mantova, Corraini, 2010.



**Fig. 1** William Wondriska, *Tutto da me*, Milano, Corraini, 2010

trovarsi tra le pagine, su carta, quasi come se fosse là in carne ed ossa, aggiungendo quindi una competenza speciale alle tante, più o meno comuni, che declama in un lunghissimo elenco che inizia così: "io so / guardare una formica / suonare un corno, / toccare una foglia, / ascoltare la pioggia, / sentire il fischio del treno..."

Questo libro è estremamente interessante per più motivi: la misura nei colori, la composizione grafica, l'uso dei font come elemento narrativo di primo piano, il passaggio tra piano onirico e vigile, l'elenco come mappatura del possibile e il discrimine dal fantastico, il ritmo. Tutti gli elementi narrativi sono magistralmente al servizio della dimensione in cui la protagonista sta sperimentando il suo essere nel mondo, che sul finale annuncia "e un giorno / diventerò grande / tutto da me!" con gioco prospettico di notevole interesse poiché Alison nel proiettarsi nel futuro non immagina di mutar fattezze ma solo di liberare il suo potenziale, rimanendo ancorata alla dimensione del qui e ora, in una condizione di cui pare essere, peraltro, molto soddisfatta.



Undici anni più tardi anche Tomi Ungerer giocherà a nascondersi tra le pagine di un albo illustrato: il suo ritratto spunta dallo schermo del televisore in *Allumette*,[23] una piccola fiammiferaia moderna e atemporale come un *Canto di Natale*, specchio degli anni Settanta, che pungola il lettore denunciando le aberrazioni del consumismo per affermare la necessità di una più equa ripartizione dei beni. Con la solita ironia nei risguardi, attua la moltiplicazione di una bambina munita di un fiammifero che svetta esprimendo forza e determinazione con la postura eretta e gli occhi ben aperti. Negli anni Settanta il Collettivo TRE, composto da Teodoro Bonavita, Carlo De Simone e Laura Mancini, si misura con due libri di grande interesse, in cui grafica e fotografia sono centrali: esce nel 1976 *NOVE+UNO*,[24] edito da Emme Edizioni, dove il gruppo sperimenta una formula in cui gioco e didattica si incontrano per rendere visivamente immediata la progressione numerica da uno a dieci. Un altro progetto, *Ariele, un bambino e il mare*,[25] anima invece la fotografia intervenendo con il disegno: l'effetto sortito da questo incontro è poetizzante nel restituire dal punto di vista di un bambino, Ariele, che si muove nudo in compagnia di piccoli amici: un pulcino disegnato in giallo sulla pagina, alcune formiche. Siamo trasportati in una ripresa lenta e graduale dal sonno, che si allontana pian piano, per entrare in una giornata di niente e di tante cose. Più articolato e comples-

[23] Tomi Ungerer, *Allumette*, trad. it. Sara Saorin, Monselice, Camelozampa, 2019.

[24] Collettivo TRE, *NOVE+UNO*, Milano, Emme Edizioni, 1976.

[25] Collettivo TRE, *Ariele, un bambino e il mare*, Milano, Emme Edizioni, 1976.

so il racconto *Petits bleus dans Paris*:[26] qui la colorazione della fotografia mette in scena una storia che trasporta altrove il lettore. Siamo in una dimensione onirica? In una fantasia? Un desiderio? Jean e sua madre fanno acquisti, si perdono e lui si muove per Parigi insieme a un piccione blu fin quando, stanco, viene accompagnato in volo dalla madre. Il libro si chiude con la vista di comuni piccioni grigi a terra, a decretare la fine di un sogno, una fantasia, un desiderio che si concilia con la ricomposizione della realtà. Lieto il finale poiché, con il sopraggiungere della stanchezza, Jean è stato ricondotto nell'unico posto desiderabile: madre-casa. Ci fosse stata la cena ad aspettarlo in tavola, sarebbe stata ancora calda, possiamo ipotizzare, mutuando da Sendak l'espressione per ribadire la breve durata dei viaggi immaginari infantili, in cui si esprime il desiderio di indipendenza.[27] Troviamo di frequente storie illustrate attraverso il collage: oggi le possibilità per tagliare e assemblare immagini sono tanto ampie che questa tecnica si adegua velocemente alle mode e alle sensibilità, si rinnova e mescola linguaggi – anche nei libri per bambini e bambine. Prima dell'avvento del digitale, invece, ogni composizione richiedeva un lungo e minuzioso lavoro di ritaglio e incollaggio. All'inizio del secolo scorso, il pittore austriaco Franz Cižek (1865-1946) insegnò per molti anni disegno e pittura a bambini e bambine: proponeva la tecnica del *collage* prima che fosse riconosciuto come linguaggio espressivo, sebbene poi, solo qualche anno più tardi, avanguardie artistiche quali futurismo, astrattismo, neo-dada e pop art ne avrebbero esplorato le molteplici potenzialità, contribuendo a una sua rapida diffusione e favorendo sperimentazioni in varie direzioni, tra cui quella polimaterica. "La tecnica del collage, l'arte di assemblare frammenti di immagini preesistenti in

[26] Joëlle Leblond, Véronique Willemin, *Petits bleus dans Paris*, Paris, L'école des loisirs, 1993.

[27] Maurice Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, trad. it. Lisa Topi, Milano, Adelphi, 2017.



modo tale da far nascere una nuova immagine, è la più importante innovazione artistica di questo secolo. Cose rinvenute, creazioni casuali, confezioni (articoli prodotti in serie che vengono promossi a oggetti d'arte) aboliscono la separazione tra arte e vita. La banalità è miracolosa se vista nel modo giusto, se riconosciuta",[28] scriverà Simić.

Quando nel collage confluiscono le fotografie, il potere che ne scaturisce è travolgente, immediato, contagioso: lo sapevano gli artisti che vi ricorrevano per fare satira politica contro i nazisti e lo sanno coloro che creano le *gif* sfruttandone la forza virale. Hannah Höch, una pioniera del fotomontaggio in area dadaista e surrealista, nel 1945 terminò la realizzazione di *Bilderbuch*, a cui lavorava fin dal 1939: diciannove collage fatti con parti di giornali incise, strappate, imbrattate e infine assemblate per creare animali fantastici; a ogni immagine abbinò un componimento. Il libro riflette il grigiore dell'immediato dopoguerra; non fu concepito espressamente per i bambini, anche se negli anni Ottanta, a Lipsia, quando finalmente vide la luce la prima edizione, fu presentato in questi termini, forse perché nel frattempo, dagli anni Settanta, il collage si era affermato nell'editoria per l'infanzia: si esploravano in quegli anni forme nuove di comunicazioni ed espressione che ancora oggi vengono percorse e rivisitate.

## 6.4 Sugli scaffali, oggi

Nella contemporaneità la concezione del catalogo visivo si è spostato spesso su piani che fondano sulla/nella complessità la struttura narrativa: è il caso di *Tout un monde*,[29] uscito in coda

[28] Charles Simić, *Il cacciatore di immagini*, trad. it. Arturo Cattaneo, Milano, Adelphi, 2005, p. 44-45.

[29] Katy Couprie e Antonin Louchard, *Tout un monde*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 1999.

al millennio scorso per mostrare come i paradigmi figurativi siano cambiati e si alimentino di *confluenze* e *contaminazioni*, per usare espressioni che si sono affermate in quegli anni. In questo piccolo libro quadrato, mescolanze e citazioni mettono in scena la possibilità di giochi apertissimi: linguaggi e tecniche (incisione, pittura, disegno, fotografia, immagine digitale) giocano con i materiali, sovente citando e reinventando oggetti di un repertorio visivo comune. Un inventario eteroclita, dunque, che non spiega, ma apre immaginari e giochi logici interessanti, fin dalla primissima infanzia e per l'intero arco della vita. La versione in cofanetto contiene anche 30 carte plastificate raffigurate su ambo i lati per un totale di 60, immagini che sono generalmente molto apprezzate dai piccolissimi come dagli adulti, indipendentemente dal saperne cogliere i numerosi riferimenti culturali. Tutt'altra tensione invece anima il progetto[30] del fotografo francese François Delebecque, in cui all'utilizzo grafico del contrasto bianco-nero è abbinata la fotografia: ne fanno parte libri di diversi formati con un sistema di finestrelle sulle quali sono raffigurate sagome che anticipano il soggetto della fotografia a colori che si disvelerà sollevandole. L'impostazione si allinea alla tradizione dei cataloghi fotografici per l'infanzia: un singolo oggetto, noto al bambino, su fondo piatto; l'ombreggiatura è presente così non si ha l'impressione che il soggetto voli sulla pagina. Si tratta di una progettualità perfettamente eseguita, basata com'è su due tempi ludici: in prima istanza il bambino prova piacere nel gioco del cucù. La finestrella cela e disvela l'immagine a colori ogni volta che la mano traduce in atto la volontà di chi la muove, confermando l'ipotesi di

[30] François Delebecque, *Imagier de la montagne* (2019), *Un jeu: le loto de la nature !* (2017), *Imagier de la plage* (2017), *Imagier des jouets* (2015), *Imagier des animaux* (2015), *Vroum! Vroum!* (2011), *Les animaux sauvages* (2010), *Les animaux de la ferme* (2006), Paris, Les Grandes Personnes. I progetti si possono visionare sul sito dell'autore: http://www.delebecque-livres.net/spip.php?article24.



permanenza dell'oggetto che il bambino presto elabora. In seconda battuta, questa architettura alimenta una ricerca volta a enucleare quali proprietà connotative accomunino uno stesso oggetto rendendolo riconoscibile in due rappresentazioni visive diverse: un vero sollazzo per la naturale propensione infantile a catalogare, discriminare, individuare similitudini e accorpare elementi accomunati da una o più qualità.

La cartotecnica sostiene l'idea: le finestrelle sono robuste, l'apertura è agevolata dalla spuntatura di un angolo, venendo incontro a mani inesperte capaci di affinare i micromovimenti di polso e dita mano a mano che matura la capacità di controllarli. Anche in questo caso una parola introduce, a chi sa leggerla, la figura – e poco importa se non si conosce il francese, non è necessario per goder del progetto in cui è inserita. Alla base di numerosi libri si pone la ricerca e il riconoscimento di determinati soggetti. *Face*[31] di François e Jean Robert invita il lettore a riconoscere un volto in una interminabile carrellata di interruttori, buste, scarpe, attrezzi e oggetti più o meno diffusi. Stesso meccanismo narrativo si ritrova in *Ninna No*[32] – un cartonato in cui ancora una volta il lettore è ingaggiato nella ricerca di facce, questa volta tra oggetti che con grande probabilità il più giovane lettore ha già incontrato nella propria casa, ad esempio spremiagrumi, patate, kiwi, zuccheriere. Le foto di Massimiliano Tappari si accompagnano con le parole di Chiara Carminati anche in *Occhio ladro*[33] una raccolta di belle foto e testi che omaggiano la ricerca rodariana con risultati che convincono pienamente, a differenza del successivo *Quattro*

[31] François Robert, Jean Robert, *Faces*, San Francisco, Chronicle Books, 2004, nella foto a p. 145 è presente la versione tedesca con il titolo *Gesichter*, Hildesheim, Gerstenberg Verlag, 2014.

[32] Chiara Carminati, Massimiliano Tappari, *Ninna No*, Roma, Lapis, 2019.

[33] Chiara Carminati, Massimiliano Tappari, *Occhio ladro*, Roma, Lapis, 2020.

*passi*,[34] in cui l'estetica delle fotografie non convince pienamente, anche per la mancanza di originalità dei soggetti, già visti con esiti più felici nei lavori di altri autori.

Quando il piacere insito nella caccia al tesoro si è consolidato, diventa naturale per l'animale ludico spostare l'attenzione sulla mutevolezza di operazioni quali composizione, scomposizione e trasposizione degli elementi o parte di essi. *Devine*[35] è un libro-gioco cartonato di medie dimensioni (19x27 cm) che si sviluppa all'italiana, in orizzontale dunque: due fotografie affiancate, apparentemente identiche, invitano a cercare una differenza nascosta ad arte. Sono numerosi i libri-gioco fotografici, talvolta hanno intenti esplicitamente inclusivi, come accade in *Il puzzle infinito*,[36] menzione speciale alla Bologna Children's Book Fair 2016, nella sezione dedicata al tema della disabilità, in cui si dichiara che tutti siamo accomunati dal fatto di essere rispettivamente diversi e unici. Le fotografie del libro hanno per soggetto giocattoli costruiti assemblando, come in un puzzle, scatole di scarto colorate, che danno vita a composizioni originali. Un libro che annovero tra i primi, sul limitare della seconda infanzia, dove immagino che possa accompagnare per lunghi anni bambini e bambine, anche attraverso un utilizzo nelle scuole, a cui lo segnalo con convinzione. Tutt'altra idea, architettata sui meccanismi della scomposizione e dell'ironia, il libro *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*[37] dove il lettore assiste a strategie di riordino estreme, compulsive, rese ancor più divertenti da colpi di scena che ritmano un gioco alle volte propriamente investigativo.

[34] Chiara Carminati, Massimiliano Tappari, *Quattro passi*, Roma, Lapis, 2012.
[35] Loulou & cie, *Devine*, Paris, L'école des loisirs, 2014.
[36] Diego Bianki, *Il puzzle infinito*, trad. it. Elena Rolla, Pontevedra, Kalandraka, 2017.
[37] Ursus Wehrli, *The Art of Clean Up: Life Made Neat and Tidy*, San Francisco, Chronicle Books, 2013.



Di norma le fotografie riescono a rendere familiari oggetti e soggetti, attirando così il lettore dentro alla storia. Avviene anche nelle immagini che mirano a creare situazioni stranianti. Lo sanno bene i molti autori che le utilizzano in dialogo con una molteplicità di altre forme espressive, intrecciandole attraverso il collage, intervenendo su di essa attraverso grafica e illustrazioni, con l'incisione e poi ancora con la computer grafica e il fumetto, esplorandone le trasformazioni in varie dimensioni.

Si è registrato recentemente un cambiamento importante: fino a pochi mesi fa pochissimi editori osavano rappresentare bambini e bambine nude, men che meno fotografati, per questo fa onore a Kalandraka aver pubblicato *Io e il ragno*,[38] un progetto che rifiuta di censurare, in nome della protezione, il corpo infantile in movimento. "Ormai i pedofili trovano il materiale che cercano nella rete, protetti dalla mancanza di alfabetizzazione digitale e dalla solitudine delle mura domestiche – spiega Lola Barcelo – restituire spazio alla naturalezza, tra le pagine dei libri, è un modo per contrastare *pruderie* e tabù".[39] Il tabù del nudo sta finalmente iniziando a scricchiolare: nel 2017 Topipittori pubblica corpi nudi disegnati dalla bravissima Alicia Baladan, nel 2018 Canicola esce con *Io sono mare*, un gioiello vero e proprio di Cristina Portolano, nel 2019 Fatatrac traduce il *Dizionario folle del corpo* di Katy Couprie, e Topipittori rilancia con regali nudità (*Il re è nudo*, di Albertine). Nel 2020, a stretto giro, arrivano a scaffale *Camping*, con nudi nei bagni del campeggio e Adelphi ripropone un classico di Sendak, *La cucina della notte*. Chissà se qualcuno pubblicherà mai in Italia *Zizi ou zézette?*[40] un intelligente e delizioso cartonato di

[38] Manuel G. Vicente e Fran Alonso, *Io e il ragno*, trad. it. Elena Rolla, Pontevedra, Kalandraka, 2011.
[39] Citato in *La fotografia incontra il collage, l'illustrazione e l'incisione nei libri per l'infanzia*, "Edufrog", 1/12/2019, https://www.edufrog.it/blog/la_fotografia_incontra_collage_illustrazione_incisione_nei_libri_per_infanzia.
[40] Gioconda Belli, Alicia Baladan, *La prima risata*, trad. it. Lisa Topi,

piccole dimensioni (12x12 cm) in cui si susseguono fotografie di bambolotti cuciti artigianalmente, ritratti nella loro nudità, che raffigurano in successione i corpo dei familiari: genitori, nonni, zie, fino al bebè.[41] Gravi forme di censura hanno inibito numerose scelte editoriali, negli ultimi anni, sulla scia di un fanatismo reazionario, spesso di stampo religioso, che imperversa nel nostro paese come in numerosi altri, purtroppo. Occorre tuttavia farsi coraggio perché molti drammi sono legati a una carenza di educazione sentimentale e civica, che si annida in concezioni di pudore schizofreniche e contraddittorie. Assistiamo a una recrudescenza di maschilismo e machismo che svilisce i corpi femminili e infantili, riducendoli a oggetti privi di diritti e dignità, corpi spesso violati da mani familiari. L'educazione cooperativa, che si alimenta di incontri e curiosità, contrasta stereotipi, fobie e non detti fuorvianti. Di questo c'è bisogno oggi, non di distanza ma di avvicinamento, seppur con regole nuove che la pandemia impone di ripensare. Buoni libri trattano con naturalezza tutti i temi senza semplificazioni, rifuggendo dall'arida reiterazione di stereotipi e sbilanciamenti di potere.

Nel centro-nord Europa hanno molto successo quei libri le cui storie si sviluppano intorno a pupazzi, modellini e figure tridimensionali ritratti fotograficamente. Generalmente i personaggi sono parte di un set che ricrea ambientazioni entro le quali si muovono in continuità, ricreando quella dimensione

Milano, Topipittori, 2017; Cristina Portolano, *Io sono mare*, Bologna, Canicola, 2018; Katy Couprie, *Dizionario folle del corpo*, trad. it. Ilaria Piperno, Fatatrac, Palazzo delle esposizioni, 2019; Hans Cristian Andersen, Albertine, *Il re è nudo*, trad. it. Daniela Iride Murgia, Milano, Topipittori, 2019; Eilika Muehlenberg, *Camping*, Santarcangelo di Romagna, Pulce, 2020; Maurice Sendak, *La cucina della notte*, trad. it. Lisa Topi, Milano, Adelphi, 2020; Laëtitia Zuccarelli, *Zizi ou zézette?*, Paris, Éditions Thierry Magnier, 2008.

[41] Francesca Romana Grasso, *Metti a fuoco l'imagier*, "Liber", 33 (2020), 125.



fantastica dei giochi di finzione che da sempre si liberano in mondi miniaturizzati: piccole case di bambole, circhi, scorci urbani, scuole, sono popolati da pupazzetti e mobili di legno, ceramica, lana cotta – o Playmobil® e Lego®.

Esiste un florido filone di libri cartonati che propongono storie brevi molto curate in ogni dettaglio, tra queste i libri della fotografa Claire Curt, che illustra testi di Odile Bailloeul,[42] in cui graziosi topolini antropomorfi esprimono spiccate caratteristiche o interessi che troviamo anticipati nei titoli: l'acrobata Agathe, la pasticcera Cassandra, l'ordinatissimo Zack e Barnaba, di animo un po' timoroso. I paesaggi sono pieni di minuterie che catturano l'attenzione del lettore. Per il piacere dei più piccoli, in alcuni volumi della collana varia l'orientamento spaziale delle doppie pagine che generalmente si sviluppano, come di consueto, da sinistra verso destra, ma talvolta sorprendono aprendosi da sotto in su. In Italia Giulia Sagramola si è cimentata con la trasformazione delle fotografie di famiglia nel libro *Sonno gigante, sonno piccino*[43] per accompagnare le parole di Giusi Quarenghi. In questo caso l'azione di disegnare sopra le foto di famiglia assume un carattere giocoso. Particolare attenzione merita l'elaborazione della fotografia operata da Ninamasina, Anna Masini all'anagrafe, in *Questa notte ha nevicato*.[44]

> Qui si compie una scelta narrativa originale, segnando un prima e un dopo nella storia dell'editoria per l'infanzia. Con maestria rende il bianco protagonista di ibridazioni tra fotografia e disegno, allestendo una struttura narrativa interamente intorno e attraverso di esso. L'uso del bianco è esplorato in varie sue di-

[42] Claire Curt, Odile Bailloeul, *Cassandre la gourmande* (2016), *Agathe l'acrobate* (2017), *Zack le maniaque* (2017), *Barnabé l'inquiet*, Genève, La Joie de Lire.

[43] Giulia Sagramola, *Sonno gigante, sonno piccino*, Milano, Topipittori, 2014.

[44] Ninamasina, *Questa notte ha nevicato*, Milano, Topipittori, 2017.

mensioni, finendo per assolvere a una vasta gamma di funzioni: stabilisce la distanza dall'oggetto guardato, contribuendo al rapimento del lettore o alla fascinazione che si compie a distanza; e ancora, il bianco si ritrae o espande come tra le pagine dell'albo di Sendak *Nel paese dei mostri selvaggi* per inglobare il lettore nella dimensione interiore di Max; il bianco separa poi le immagini creando quello spazio narrativo in cui tutto avviene, come nei fumetti, dove proprio in quelle strette stringhe si muovono gli accadimenti che precipitano a tratti in fermi immagine cristallizzati nei disegni. Questo libro fotografico dunque rappresenta una sorta di catalogo compilativo sull'uso del bianco nella narrazione e nel contempo dell'immagine fotografica, introducendo peraltro un gioco che sfugge necessariamente ad altri albi che pur sulla dimensione narrativa del bianco giocano: vi è continuità tra dentro e fuori le fotografie, grazie a un bianco che muta in base al supporto. Il bibliotecario per ragazzi Giuseppe Bartorilla è stato il primo ad analizzare compiutamente l'operazione narrativa messa in atto in questo libro.[45]

Divertente poi il lavoro dell'artista americano William Wegman, che da decine di anni mette in scena storie e fiabe dove protagonisti sono i suoi cani, vestiti e ritratti in posa. In *Flo & Wendell*[46] due dei suoi weimaraner raccontano giochi e dinamiche tra fratello e sorella: questa volta però l'autore lascia alle foto il compito di rappresentare unicamente la parte del muso, andando a disegnare il resto. Un lavoro molto raffinato è quello della coerana Heena Baek. In prevalenza i suoi libri sono illustrati con figure e ambienti in miniatura, molto densi di dettagli, che vengono poi fotografati utilizzando l'illuminazione come elemento narrativo.[47] Baek ha un background nel

[45] Francesca Romana Grasso, Anna Masini, *Pioggia e neve di carta*, "Bambini", 2019, 10, p. 52-54.

[46] William Wegman, *Flo & Wendell*, New York, Dial Books for Young Readers, 2013.

[47] *I Am a Dog*, Seoul, Bear Books, 2019; *The Strange Visitor*, Seoul, Bear Books, 2018; *Magic Candies*, Seoul, Bear Books, 2017; *The Strange Mum*, Seoul, Bear Books, 2016; *The Blowfly in my Dream*, Seoul, Bear Books, 2014; *The Bath Fairy*, Seoul, Bear Books, 2012; *Little Chick Pee-yaki's Mum*, Storybowl, 2011; *Last Night*, Seoul, Storybowl, 2011; *Moon Sherbet*, Seoul, Storybowl, 2010; *The Pink Rope*, Seoul, Sigongsa, 2007; *The Boy Who Looked for the North Wind*, Seoul, Sigongsa, 2007; *The Red Bean Granny and the Tiger*, Seoul, Sigongsa, 2006; *Cloud Bread*, Seoul, Hansol, 2004.



cinema d'animazione e ha studiato alla Ewha Womans University di Seoul e al California Institute of the Arts: ha iniziato a dedicarsi a libri per l'infanzia dopo aver lavorato nella pubblicità e nel multimedia per i bambini. Nel 2020 le è stato tributato l'Astrid Lindgren Memorial Award; speriamo che ciò spinga gli editori italiani a pubblicarne i libri.

# 7. LA GRAMMATICA DELL'ALBO ILLUSTRATO

Fino a pochi anni fa non si trovavano testi di critica letteraria in lingua italiana che trattassero sistematicamente il tema delle strutture narrative, degli aspetti formali e delle relazioni tra elementi testuali e paratestuali nell'albo illustrato moderno: erano le riviste di letteratura per l'infanzia e visiva, siti e blog che, nell'ambito di una più generale visione, se ne occupavano. Diversa la situazione nei paesi di lingua inglese, dove la prima pubblicazione *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Book* risale al 1988 e porta la firma del canadese Perry Nodelman. Poi nel 2012 uscirono in Italia, pressoché in contemporanea, due testi che andarono a colmare un vuoto, il primo a firma di Marcella Terrusi,[1] per Carocci, il secondo a più mani raccolte dall'associazione culturale Hamelin[2] per Donzelli. Entrambi i lavori sono riconducibili all'opera di Antonio Faeti,[3] *Guardare le figure* – tornato in stampa nel 2011 in casa Donzelli – che fece da apripista nel 1972. Un appassionato approfondimento delle regole della "grammatica degli albi illustrati" – espressione che inizia a circolare da quell'anno – è sviluppato nel diario dell'illustratrice coreana Suzy Lee,[4] che condivide il suo incedere pionieristico dentro alcuni *limiti* della narrazione visiva. Per coloro che volessero mappare l'evoluzione delle varie avventure creative dentro e fuori i margini dei libri con le figure sono certamente interessanti il catalogo della mostra *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*[5] e *La*

[1] Marcella Terrusi, *Albi illustrati*, Roma, Carocci, 2012.
[2] Hamelin, *Ad occhi aperti*, Roma, Donzelli, 2012.
[3] Antonio Faeti, *Guardare le figure*, Roma, Donzelli, 2012.
[4] Suzy Lee, *La trilogia del limite*, trad. it. Nicola Locatelli, Mantova, Corraini, 2012.
[5] *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, a cura di Paola Vassalli,

*casa delle meraviglie*[6] che ripercorre la storia di *Emme*, la casa editrice che ha fatto scuola in Italia, allineandosi alle realtà più stimolanti nel panorama mondiale. L'offerta culturale sta continuamente evolvendo, con un proliferare di siti e blog, podcast e video che si differenziano per taglio: ve ne sono che si addentrano in una critica approfondita e altri che mappano l'andamento delle uscite.[7]

Marcella Terrusi alla domanda "Che cos'è un albo illustrato?" risponde per esclusione enucleando cosa non è, ovvero: non è un genere poiché è una sua precipua peculiarità la transgenericità, aspetto che lo pone perfettamente in linea con la postmodernità, insieme ad altre sue caratteristiche quali il fatto di infrangere i limiti della forma (libri storti, rosicchiati, macchiati...), amare l'iperbole e l'eccesso, creare universi indeterminati, muovere i personaggi da una storia all'altra, ricorrere alla parodia. L'albo può essere per certi versi considerato un dizionario iconico in cui ogni elemento è narrativo e concorre alla co-costruzione della storia insieme al lettore che lo anima con la sua azione. "La relazione testo-illustrazione è polifonica:

Silvana Sola, Mantova, Corraini, 2014.

[6] *La casa delle meraviglie*, a cura di Loredana Farina, Milano, Topipittori, 2013.

[7] Risorse online per approfondire il lavoro dell'autrice: il sito Edufrog, www.edufrog.it; "Illustrazioni in movimento", www.pikler.it. Riviste: "Liber" (trimestrale); "Andersen" (mensile); "Hamelin" (trimestrale); "LG Argomenti" (trimestrale); "Pepe Verde" (trimestrale); "Illustrati" (bimensile). Web: "Liberweb"; "Andersen"; "Il pepe verde"; "LG Argomenti". Risorse online sulla letteratura per l'infanzia: è possibile trovare una rassegna di siti web, blog, periodici online italiani di letteratura e cultura dell'infanzia a cura di Federica Mantellassi su "Liberweb" aggiornata a ottobre 2018 (www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=21165.html&Itemid=229); più recenti: "IBBY Italia" (www.ibbyitalia.it); "Babbo raccontami", "Mammachilegge", il sito di Marina Petruzio (www.marinapetruzio.it) dove la curatrice intreccia letteratura, costume, moda, arte con sguardo originale e colto, anche con una specifica attenzione alla prima infanzia.



si costruiscono i legami di dissonanza, di orientamenti contrari, di accordo, di descrizione, di sovrapposizione, variazioni di toni, di stili...".[8]

Di un libro incontriamo per prima cosa il corpo, ovvero la sua estensione materiale: le dimensioni esprimono infatti quale invito sia rivolto al lettore: pagine grandi si offrono come un palcoscenico entro il quale implicitamente si è invitati a entrare, in cui abbandonarsi alla meraviglia oppure da esplorare centimetro per centimetro. Invece piccole pagine suggeriscono di chinarsi su di esse, quasi come se si dovesse oltrepassare un pertugio, a ribadire la necessità di un ruolo attivo per accedere alle storie.

In seconda istanza si impone alla nostra attenzione la forma: quadrato o rettangolare sono le varianti più diffuse. Il formato quadrato con l'apertura raddoppia la sua superficie trasformandosi in un rettangolo; un libro rettangolare invece quando aperto in un unico caso si trasforma in un quadrato: ecco una delle prime storie che il corpo del libro svela. In Italia definiamo all'italiana quei libri che si sviluppano in orizzontale come la linea dell'orizzonte, alla francese invece quelli che si sviluppano in verticale: curiosamente i francesi, all'opposto, considerano all'italiana i libri che si sviluppano in verticale e alla francese quelli che procedono lungo la linea orizzontale. Numerose altre forme vengono utilizzate per sviluppare le storie: è del 1910 un libro *sbilenco*,[9] dove disegni e parole scivolano, come attratti dalla forza di gravità, lungo le linee discendenti, caratterizzando tutta lo svolgimento della storia; diversamente in un piccolo cartonato *Il vaso di Sushi* i limiti materiali del libro ricreano quelli della bolla di cristallo in cui vive il protagonista

[8] Ilaria Tondardini, *Meccaniche celesti: come funziona l'albo illustrato*, in Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, cit., p. 40.

[9] Peter Newell, *Il libro sbilenco*, trad. it. Marco Graziosi, Roma, Orecchio Acerbo, 2007.

della storia, il pesce Sushi, appunto.[10] Le forme del libro sono frequentemente valorizzate nel loro ruolo narrativo nei cartonati e nei libri gioco.

La rilegatura esercita un impatto significativo nel nostro approccio all'oggetto libro: agevola l'atto di sfogliare e la massima apertura della doppia pagina? O vi si frappone esigendo invece una specifica attenzione? Permette di collocarlo facilmente a scaffale oppure – come nel caso delle spirali – richiede una diversa sistemazione?

Nelle pagine precedenti è già stato osservato come il materiale di cui è fatto un libro (cartone, stoffa, materiale plastico e similare, legno...) concorra attivamente a stabilire che tipo di coinvolgimento "fisico" del lettore si vuole favorire. Nella progettazione di un albo cartaceo la scelta della grammatura determina la possibilità di essere goduto da mani esperte oppure ancora ai primi approcci: tanto più la carta sarà robusta quanto più i movimenti saranno sicuri e base per una graduale ulteriore progressione. L'opacità o brillantezza della carta incide sulla lettura esaltando o penalizzando i disegni con la rifrazione della luce. Nel 1956 Bruno Munari in *Nella notte buia*[11] mostra come le proprietà delle diverse carte costituiscano un elemento narrativo in sé e per sé, gettando le basi di una nuova concezione di libro che si affermerà più tardi, non solo nell'editoria per l'infanzia, grazie agli sviluppi della cartotecnica e la conseguente riduzione dei costi di produzione. Nel 1968 Munari torna a ritmare il racconto *Nella nebbia di Milano*[12] attraverso la varietà delle carte, utilizzate anche in questo caso per creare interruzioni, sorprese e conferme oppure per interrompere la monotonia: è così che attira il lettore dentro al libro.

[10] Bénédicte Guettier, *Il vaso di Sushi*, Milano, Ape, 1996.

[11] Bruno Munari, *Nella notte buia*, Milano, Muggiani, 1956, oggi in catalogo Corraini.

[12] Id., *Nella nebbia di Milano*, Milano, Emme Edizioni, 1968, oggi in catalogo Corraini.



In un albo il numero delle pagine è strutturalmente determinato dal numero di piegature del foglio su cui vengono stampate: l'unità di misura tipografica è il sedicesimo e il numero di pagine è sempre un suo multiplo (32, 48, 64...).

Raccogliamo dunque dal corpo fisico del libro numerose informazioni, tuttavia alla copertina spetta il compito di attirare l'attenzione e orientare la mano verso il suo contenuto. Questa è articolata in quattro parti: la prima di copertina che apre il volume, la quarta che lo chiude, la seconda e terza si susseguono all'interno e sono rivestite dai risguardi.

Molto spesso un'unica immagine si estende sulla prima e quarta di copertina,[13] con maggior frequenza nei racconti visivi, altre volte invece la copertina è parte integrante della storia. È quanto accade nella celebre collana per Mondadori *I libri di Munari*, del 1945, in cui il titolo costituisce l'incipit, accade in tutti i volumi, ad esempio in *Gigi cerca il suo berretto: dove mai l'avrà cacciato?*[14] si viene catapultati nella ricerca doppia pagina dopo doppia pagina.

Alle volte la quarta di copertina ci rivela una spassosa conclusione, che tuttavia non lascia insoddisfatto il lettore che non se ne avveda, cosa che peraltro capita più frequentemente agli adulti che non ai bambini e alle bambine: ne abbiamo un esempio in *Aprile il pesce rosso*.[15] Molto spesso le prime di copertina presentano il protagonista o una rassegna di oggetti e

[13] Maurice Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, trad. it. Lisa Topi, Milano, Adelphi, 2017; Danny Parker, Freya Blackwood, *Molly e Mae. Due amiche, un viaggio*, trad. it. Sara Ragusa, Milano, Terre di mezzo, 2017; Martin Waddel, *I tre piccoli gufi*, trad. it. Maria Vagoleo, Milano, Mondadori, 2013; Leo Lionni, *Piccolo blu piccolo giallo*, Milano, Babalibri, 2017; Peggy Rathmann, *Buonanotte, gorilla!*, Milano, Lupoguido, 2019; Armin Greder, *Il serpente tanto solo*, Roma, Orecchio Acerbo, 2016.

[14] Bruno Munari, *Gigi cerca il suo berretto: dove mai l'avrà cacciato?*, Mantova, Corraini, 2011.

[15] Marjolaine Leray, *Aprile il pesce rosso*, trad. it. Francesca Del Moro, Modena, #logosedizioni, 2013.

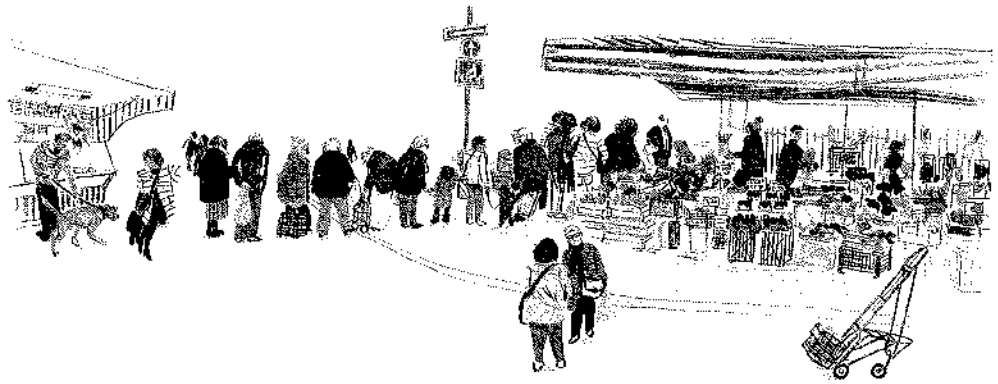


**Fig. 2** Susanna Mattiangeli, Vessela Nikolova, *Al mercato*, Milano, Topipittori, 2019



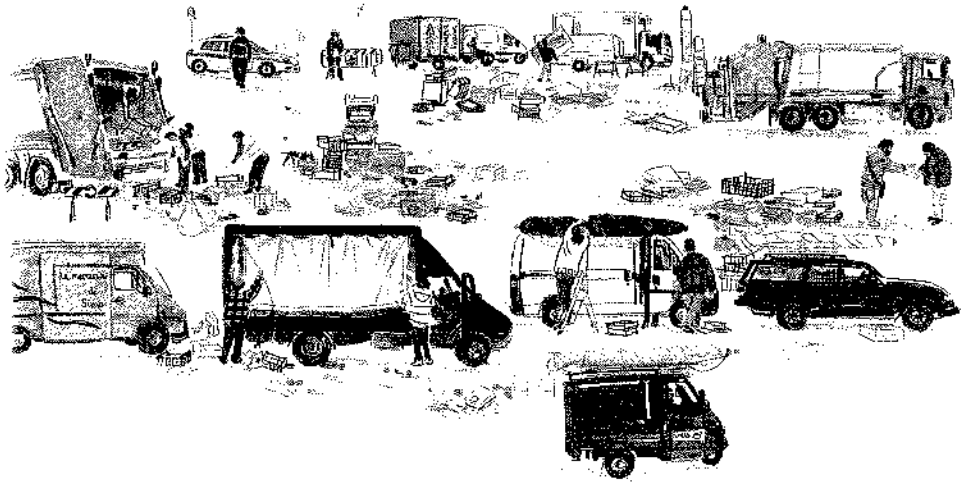


**Fig. 3** Sergio Ruzzier, *Stupido libro*, Milano, Topipittori, 2016

situazioni determinanti nella storia, talvolta in continuità con le quarte. Non di rado pongono invece al centro un'immagine particolarmente significativa presente all'interno. È attraverso il rapporto che si gioca tra titolo e immagine che spesso viene affermato il carattere della storia: possiamo così cogliere se sarà ironica, paradossale, parodica, creata intorno al gioco di parole, sull'aderenza o meno con la realtà, sul capovolgimento, oppure divulgativa, didascalica, tassonomica.[16]

Immediatamente dopo la copertina leggiamo i risguardi (o guardie, o sguardie), ovvero quelle doppie pagine che ci conducono dentro al libro tenendole anche fisicamente legate le copertine con le pagine interne. Di frequente svolgono una funzione narrativa fondamentale che può espletarsi secondo varie regole: possono accompagnarci discretamente verso le pagine successive, magari con una tinta unita, oppure proseguire il racconto già avviato in copertina, o ospitare una texture che allude a un clima entro il quale si svolgerà la storia, come in *Nel paese dei mostri selvaggi*, in cui sembra preludere allo smarrimento in "una selva oscura".[17] Alle volte i risguardi suggeriscono una chiave di lettura, magari richiamando l'attenzione su una serie di oggetti che giocheranno un ruolo determinante nell'economia del racconto come accade, ad esempio, negli albi in cui Steven Guernaccia inserisce nelle fiabe oggetti di design, opere di celebri archistar e di famosi stilisti;[18] altre volte le guardie esplicitano quanto tempo si è dipanato tra l'inizio e la fine della storia: ne abbiamo un esempio tra i banchi del mercato disegnato da Vessela Nikolova – presentati dapprima in fase

[16] Marcella Terrusi, *Albi illustrati*, Roma, Carocci, 2012, p. 124-134.

[17] Maurice Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, cit.

[18] Steven Guarnaccia, *Riccioli d'oro e i tre orsi* (2009); *Cenerentola: una favola alla moda* (2013), trad. it. Nicola Locatelli; *I tre porcellini* (2009); *I vestiti nuovi dell'imperatore* (2019), Mantova, Corraini.



di allestimento e poi di smantellamento[19] – talvolta attraverso lo sviluppo urbano di un paesaggio, o nei mutamenti incorsi nelle vite dei personaggi, come accade in *Di qui non si passa!*[20] I volti ritratti nei risguardi de *L'approdo* dichiarano l'unicità e irripetibilità delle singole vite, anche quando attraversano corsi e ricorsi storici universali, quali i fenomeni migratori, sempre simili eppure unici per chi li vive.[21] In *Stupido libro!* i risguardi concentrano in una sorta di precipitato il senso della storia: dapprima chi legge si confronta con parole scritte perlopiù illeggibili, ma dopo che il protagonista si è fatto coraggio tra le tante parole sconosciute di uno "stupido libro senza figure" anche ciò che prima era inaccessibile si disvela.[22] In *Cerfoglio*[23] le guardie creano congiunzioni tra la dimensione fiction e non fiction, con una sorta di erbario. Di particolare impatto l'apertura e la chiusa nell'albo dello svedese Stian Hole, *Il paradiso di Anna*, in cui una pioggia di chiodi prima, e di fragole poi, danno conto delle trasformazioni che accompagnano a tinte forti la drammatica condizione emotivo-esistenziale legata a un grave lutto.[24] Pascal Blanchet ha ricreato attraverso un gioco di ripetizioni e variazioni, che si svolgono tra i risguardi e le pagine successive, un procedere verso la storia che ricorda il disvelamento di carte veline nelle confezioni di certi manufatti protetti con cura, come a ricordare che la buona creanza affonda spesso nella consapevolezza che le cose preziose meritano attenzioni, altrimenti si rovinano. E così scivoliamo con il no-

[19] Susanna Mattiangeli, Vessela Nikolova, *Al mercato*, Milano, Topipittori, 2019.

[20] Isabel Minhós Martins, Bernardo Carvalho, *Di qui non si passa!*, Milano, Topipittori, 2015.

[21] Shaun Tan, *L'approdo*, Roma, Elliot, 2008.

[22] Sergio Ruzzier, *Stupido libro!*, Milano, Topipittori, 2016.

[23] Ludwig Bemelmans, *Cerfoglio*, trad. it. Gabriella Tonoli, Milano, Lupoguido, 2020.

[24] Stian Hole, *Il paradiso di Anna*, trad. it. Bruno Berni, Roma, Donzelli, 2013.

stro voltar pagine nelle consuetudini dell'anziana protagonista, Marguerite, che le sue cose le cura con grande attenzione.[25]

Ogni libro comprende tra i suoi elementi anche il colophon, in cui sono raccolte informazioni editoriali: in alcuni albi diviene esso stesso elemento narrativo, che serve per avvicinare il lettore attraverso una dimensione che possa riconoscere come propria, come accade in *Da qui non si passa!*[26] in cui tutto, compreso il logo dell'editore, è disegnato e scritto a mano con i pennarelli, in continuità con la storia, così da destare l'idea che si tratti di un libro fatto in casa che il lettore potrebbe in qualche misura imitare.

Nel frontespizio, la pagina in cui sono indicati titolo e autore, talvolta compare un'illustrazione che ferma, rilancia, prosegue o apre interrogativi che orientano la lettura.

L'unità narrativa dell'albo è la doppia pagina, ovvero lo spazio occupato dalle due pagine affiancate: attraversate entrambe senza soluzione di continuità da disegni e parole, oppure occupate parzialmente, in orizzontale o verticale poco importa: è tramite la loro complessiva estensione che se ne legge il contenuto, svelato o lasciato sospeso, attraverso il bilanciamento o l'assenza degli elementi presenti. Il progetto grafico talvolta assume un ruolo tanto centrale da divenire prevalente nel progetto: i libri gergalmente detti "grafici" sono molto apprezzati anche da adolescenti e adulti, perché afferiscono a uno stile sempre più presente nella comunicazione e nel gusto della contemporaneità. Nella *Trilogia del limite* di Suzy Lee il titolo sembra incarnare il senso attraverso il segno che ne esprime le proprietà in maniera fisica: ne *L'onda*[27] il font "ondeggia", così come in *Mirror*[28] crea un gioco di immagini specchianti e in

[25] India Desjardins, Pascal Blanchet, *Il Natale di Marguerite*, trad. it. Giulia Scatizzi, Milano, Bao Publishing, 2013.

[26] Isabel Minhòs Martins, Bernardo Carvalho, *Di qui non si passa!*, cit.

[27] Suzy Lee, *L'onda*, Mantova, Corraini, 2008.

[28] Ead., *Mirror*, Mantova, Corraini, 2008.



*Ombra*[29] sembra proiettarsi sullo spazio attiguo "ombreggiando".

In *Tutto da me*,[30] l'albo che William Wondriska nel 1963 dedicò alla figlia, i font sono determinanti per capire lo stato d'animo della protagonista, ma sono efficaci anche nel coinvolgere il lettore, ingaggiato a mettersi alla prova con il volume della voce e il ritmo, suggeriti graficamente.

Il bianco costituisce un elemento parlante sempre più spesso utilizzato nella letteratura visiva: attiva il lettore mettendolo nella condizione di dover colmare i vuoti attraverso meccanismi particolarmente evidenti nei fumetti, dove il lettore costruisce il senso delle vignette aggiungendo tutto ciò che è contenuto nello spazio bianco che le distanzia: se ad esempio vediamo rappresentato zio Paperino che saluta i nipoti e nella vignetta successiva lo troviamo che camminare sulla collina alla volta del deposito di Zio Paperone, la nostra mente legge nello spazio bianco tutte le azioni che avrà compiuto nel frattempo, come raggiungere la porta di casa, aprirla, oltrepassarla, richiuderla e indirizzarsi verso la collina.

L'albo è dunque una sorta di alchimia tra elementi dosati ad arte, materia, lingua e immagini che dialogano aprendo molteplici scenari tra conferme e disconferme di rappresentazioni possibili – tutto ciò grazie all'azione di colui che le disvela voltando pagina. Numerosi autori si sono cimentati in progetti che esplicitano la natura coautoriale del lettore favorendo esercizi di metalettura entro e fuori i limiti fisici e immaginifici.[31] Gli

[29] Ead., *Ombra*, Mantova, Corraini, 2010.

[30] William Wondriska, *Tutto da me*, cit.

[31] Monique Félix, *C'era una volta un topo chiuso in un libro...*, San Dorligo della Valle, Emme Edizioni, 2009; *Seconda storia di un topo chiuso in un libro*, San Dorligo della Valle, Emme Edizioni, 2009; *L'onda*, Corraini, 2008; *Mirror*, Mantova, Corraini, 2008; *Ombre*, Mantova, Corraini, 2010; *Linee*, Mantova, Corraini, 2017. David Wiesner, *The Three Pigs*, New York, Clarion Books, 2001. Daniel Fehr, Maurizio Quarello, *Come si legge un libro?*, Roma, Orecchio Acerbo, 2018; *Come si esce da questo libro e soprattutto*

esercizi di avvicinamento alle dimensioni confluenti del libro, che queste metaletture offrono, rappresentano una modalità per avvicinarsi a un patrimonio di acquisizioni necessarie in un mondo dove gli sconfinamenti intertestuali e pluridimensionali sono la norma.

### 7.1 I disegni e le parole negli albi

Si nasce lettori del mondo, è la nostra natura eteronoma a orientarci subito verso le connessioni tra ciò che sentiamo, ciò che accade intorno e chi può soddisfare i nostri bisogni: leggiamo precocemente la qualità delle relazioni interpersonali, suoni e figure e molto presto il mondo materiale. Da piccoli si decodificano le immagini con una sapienza che poi scema mano a mano che si impara a leggere e scrivere, per una precisa pesatura dei saperi che spesso l'istruzione scolastica, e più in generale la visione adulta, tende a privilegiare.

Roland Barthes intervistato da Philippe Roger per Playboy nel 1977 equiparava l'innamorato al "semiologo selvaggio allo stato puro. Passa il proprio tempo a leggere i segni. Fa solo questo: segni di felicità, segni di infelicità. Sul viso dell'altro, nei suoi comportamenti. È veramente in preda ai segni".[32] Il bambino fa lo stesso: inizia a leggere il volto di chi di lui si occupa e poi allarga il suo campo visivo alle ombre che si proiettano sulle pareti della sua camera, e via via senza soluzione di continuità a ciò che lo circonda, approdando con naturalezza ai racconti visivi, anche sotto forma di libri senza parole, che invece affascinano e allo stesso tempo mettono a disagio molti adulti.

*quando?*, Roma, Orecchio Acerbo, 2019. Henri Tullet, *Un libro*, Modena, Franco Cosimo Panini, 2019. Kathrin Schärer, *Giovanna prende il treno*, Milano, LO Editions, 2013.

[32] Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, trad. it. Renzo Guidieri, Torino, Einaudi, 1977, p. 241.



Italo Calvino nella lezione sulla visibilità[33] riconduce al periodo tra i tre e i sei anni le basi della sua formazione immaginifica, intesa come "repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è stato, né forse sarà ma avrebbe potuto essere":[34] quando era molto piccolo, negli anni Venti del Novecento, l'editoria non si rivolgeva al primo triennio di vita e lui ebbe accesso a delle illustrazioni che sua madre aveva raccolto, traendone la propensione a pensare per immagini e a puntualizzare in un secondo tempo i contenuti attraverso le parole, come ricorda svelando il processo creativo attraverso cui prendevano forma le sue opere.[35]

La natura ricorsiva, spiraliforme, non lineare di lettura-immaginazione-creazione del mondo interiore, circostante e possibile, si sostanzia dunque di figure. I nativi dell'iconosfera più che mai hanno bisogno di un'educazione icastica: l'arte di rappresentare mediante immagini costituisce oggi un'abilità di base, non più solo in termini fruitivi, di decodifica, ma anche attiva di produzione. I primi libri di figure, cataloghi o racconti visivi (in lingua anglosassone *picture narrative books*, in Italia ha preso piede l'espressione *silent books*), soddisfano e rilanciano questa attitudine alla lettura del mondo che per sua natura ha sempre uno slancio generativo. È molto istruttivo per gli adulti farsi leggere dai bambini e dalle bambine libri senza parole: il loro allenamento incessante a cogliere i nessi tra le figure e l'attitudine alle domande ci guidano con vivace acutezza. Che un libro abbia o meno parole poco conta, nei fatti, poiché ogni forma di pensiero che ha preceduto, accompagnato o significato a posteriori i disegni di un racconto visivo è stato possibile grazie alle parole, strumenti imprescindibili di pensiero: indipendentemente da quanto venga esplicitato, il rapporto che

[33] Italo Calvino, *Lezioni americane, sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2012, p. 83-100.

[34] *Ivi*, p. 92.

[35] *Ivi*, p. 90.

unisce parole e disegni, è, e rimane, sostanziale: accade quando un libro lascia aperte in massima misure piste di lettura, spesso privilegiando la confluenza come accade nei Wimmelbilderbücher; si verifica mentre un racconto sviluppa una precisa trama, come accade in *Professione coccodrillo*,[36] un testo che non preclude in alcuna misura la naturale co-autorialità di chi legge le figure. Qualche anno fa fu molto criticata da alcuni la scelta di allegare al bellissimo *El arenque rojo*[37] un testo, infilandolo in una busta da lettera fissata alla terza di copertina: coloro che avversarono questa scelta ritenevano essere incongruente limitare a una sola lettura le tante possibili.

Leggere significa creare legami e per farlo occorre allenarsi. Uno stesso racconto visivo, letto e riletto, può essere investigato assumendo prospettive diverse immaginando che l'autore abbia fatto confluire in una macrostoria le prospettive di tanti personaggi, un esercizio insomma che richiama la sfida di Raymond Queneau,[38] che si è spinto a immaginare novantanove variazioni intorno a un banale episodio di vita quotidiana. Umberto Eco, traducendo *Esercizi di stile* dal francese all'italiano, assunse una precisa postura: non si trattava di tradurre, almeno nel senso corrente del termine, ma di capire le regole di gioco che Queneau si era poste, e quindi giocare la stessa partita con un'altra lingua.[39]

Nel 1982 Tove Jansson nel romanzo *L'onesta bugiarda* sviluppa un'accorata riflessione sul rapporto che esiste tra autori,

[36] Giovanna Zoboli, Mariachiara Di Giorgio, *Professione coccodrillo*, Milano, Topipittori, 2017. La storia di come è nato questo libro si può leggere qui: https://www.topipittori.it/it/topipittori/lo-sguardo-di-un-altro.

[37] Gonzalo Moure, Alicia Varela, *El arenque rojo*, Madrid, SM Ediciones, 2012.

[38] Raymond Queneau, *Esercizi di stile*, trad. it. Umberto Eco, Torino, Einaudi, 1983.

[39] *Ivi*, dalla quarta di copertina.



committenti e piccoli lettori attraverso la protagonista, una raffinata illustratrice:

> Anna Aemelin era in grado di ritrarre il sottobosco così fedelmente e minuziosamente che nemmeno il più piccolo ago di pino andava perduto. I suoi acquerelli, piccoli e inesorabilmente naturalistici, erano altrettanto belli del morbido tappeto di muschio e fragile vegetazione sul quale si cammina in un bosco fitto senza mai osservarlo veramente. Anna Aemelin costringeva la gente a vedere, e la gente vedeva l'idea del bosco e ricordava e per un attimo provava una nostalgia dolce, gradevole e colma di speranza. Era un vero peccato che Anna rovinasse le sue illustrazioni inserendoci i conigli, Papà, Mamma e Piccolo Coniglio. Anche il fatto che i suoi conigli fossero a fiorellini toglieva molto al profondo senso mistico del bosco. Qualche volta la presenza dei conigli era stata criticata e questo feriva Anna e la rendeva incerta, ma che cosa poteva farci, i conigli ci dovevano essere per via dei bambini e dell'editore. All'incirca un anno sì e un anno no usciva un nuovo libretto. Al testo pensava la casa editrice. Talvolta Anna poteva aver voglia di ritrarre soltanto il sottobosco, piante basse, radici d'albero, sempre più minuziosamente e in scala sempre più piccola, così vicino e dentro al muschio che quel mondo in miniatura marrone e verde diventava una grande giungla popolata di insetti. Si sarebbe potuta immaginare una famiglia di formiche anziché di conigli, ma adesso naturalmente era troppo tardi.[40]

Tove Jansson pone il tema della responsabilità che autore e editore condividono nei confronti del lettore, e conseguentemente, a cosa servono – e a cosa non servono – i libri per l'infanzia: responsabilità che investe la qualità della storia, dell'oggetto libro e della postura che si adotta approcciandosi a chi legge. Ancora oggi persiste l'idea che il testo nei libri per piccolissimi sia di secondaria importanza, lo sanno bene coloro che si battono per cambiare lo stato delle cose. La poliedri-

[40] Tove Jansson, *L'onesta bugiarda*, trad. it. Carmen Giorgetti Cima, Milano, Iperborea, 2012, p. 17.

ca artista finnosvedese Tove Jansson[41] tiene a denunciare con quale sciatteria alle volte vengano aggiunti in forma posticcia parole a disegni resi più bambineschi "per ragioni di mercato". Le parole contano non meno dei disegni, non meno quando sono poche, se teniamo a mente che sottrarre è più difficile che imbellettare.

Ma come scegliere le poche parole che in chiave narrativa, o poetica, e non meramente didascalica accompagnano i disegni negli albi per la prima infanzia? È molto interessante confrontarsi con gli autori dei testi, ma lo è anche interpellare chi traduce, poiché questa operazione presuppone tante diverse valutazioni, non solo linguistiche, ma anche sociologiche, storiche e culturali nell'accezione più ampia.

La traduttrice Laura Cangemi, alla quale siamo debitrici per aver portato in Italia molti autori svedesi per l'infanzia e per adulti, rivela che talvolta un albo di poche parole richiede un tempo lungo per trovare termini capaci di restituire contenuti impliciti che nella scrittura per sottrazione assumono maggiore significato che non nelle scritture estensive: tradurre significa infatti favorire l'accesso alla comprensione del testo anche laddove, per motivi culturali, mancano i presupposti per godere interamente dell'immagine creata dall'autore.

Invitata a raccontare come nel corso dei decenni sia cambiato il lavoro di traduzione, Laura Cangemi risponde che si è assistito all'affermarsi di una progressiva "lealtà" al testo, che è cosa ben diversa dalla fedeltà: è per lealtà che possono essere assunte soluzioni apparentemente discordanti dall'originale da un punto meramente linguistico ma più vicine per sensibilità alla volontà dello scrittore. Non molti decenni or sono i libri venivano frequentemente scomposti, l'ordine dei capitoli invertito, intere

[41] Boel Westin, *Tove Jansson. Life, Art, Words: The Authorised Biography*, London, Sort Of Book, 2014; *Tove Jansson. Non solo Mumin*, "Edufrog", 23/04/2015 (https://www.edufrog.it/blog/tove-jansson-non-solo-mumin).



sezioni eliminate: oggi tutto questo è considerato inaccettabile. In Italia si fatica a comprendere l'importanza del lavoro dei traduttori, che di fatto orientano le scelte degli stessi editori segnalando autori e opere degne d'interesse: in fondo è colui che ha le chiavi di accesso che sceglie anche per conto di chi non possiede le stesse possibilità, dunque dovremmo assumere di default l'abitudine di nominare i traduttori oltre che scrittori, illustratori e editori quando presentiamo un libro: fortunatamente alcune case editrici si stanno muovendo in questa direzione, riservando loro uno spazio per biografia e foto a fianco dell'autore e dell'illustratore. È tuttavia un peccato che non siano stanziati a livello pubblico fondi per valorizzare il lavoro di mediazione culturale che i traduttori svolgono – di solito sono chiamati a promuovere cultura solo ai festival o qualche volta in libreria, quando invece potrebbero favorire ponti tra le persone in biblioteca e nei servizi educativi e scolastici, contribuendo a rendere oggetto di pensiero le similitudini e le differenze delle abitudini e della cultura materiale in cui viviamo immersi e da cui siamo condizionati. L'idea di estraneità muta velocemente, spesso basta avere uno stesso modello di cellulare o una penna stilografica simile per percepire di avere qualcosa in comune con un'altra persona. In fondo chi riesce a rendere fruibile ciò che è estraneo permette di raggiungere un altrove che riguarda tutti e tutto, in un mondo piccolo come quello in cui viviamo.

> Il prodotto della fantasia, come quello della creatività e dell'invenzione, nasce dalle relazioni che il pensiero fa con ciò che conosce [...]. È evidente che non può fare relazioni tra ciò che non conosce [...] La fantasia quindi sarà più o meno fervida se l'individuo avrà più o meno possibilità di fare relazioni. Un individuo di cultura molto limitata non può avere una grande fantasia, dovrà sempre usare i mezzi che ha, quello che conosce, e se non conosce cose tutt'al più potrà immaginare una pecora coperta di foglie invece che di pelo. È già molto, sotto l'aspetto della suggestione. Ma, invece che continuare a fare altre relazioni

> con altre cose, si dovrà a un certo punto fermare. [...] Molta gente crede che i bambini abbiano una grande fantasia perché vede nei loro disegni, sente nei loro discorsi, delle cose fuori dalla realtà. Oppure crede alla grande fantasia dei bambini perché loro, gli adulti, sono ormai talmente condizionati e bloccati che mai potrebbero pensare a cose simili. In realtà, anche in questo caso, il bambino fa un'operazione molto semplice: proietta tutto quello che sa su tutto quello che non conosce a fondo. [...]: la palla grande sarà la mamma della piccola [...]. Questa non è fantasia, la proiezione del proprio mondo noto su ogni cosa.[42]

Proiezione e identificazione trasformano figure astratte, come piccolo blu e piccolo giallo, in personaggi familiari da cui bambini e bambine traggono un piacere che Emanuela Bussolati ha ben colto e accolto con un'operazione raffinata quale quella di inventare la lingua piripù, parlata dai personaggi di *Tararì tararera*,[43] a loro volta realizzati con strappi di carta colorata. L'astrazione si gioca in questo caso su due binari: il collage per quanto attiene il visivo e il grammelot per la lingua. Tutto il testo si sostanzia di suoni, onomatopee, parole e foni privi di significato. Questo progetto editoriale trae origine dalla volontà di creare una situazione ludica di piacere e scambio tra adulti e infanzia. Nel 2010 ha ricevuto il Premio Andersen per il miglior libro 0-6 anni e nel 2013, alla sua autrice, Emanuela Bussolati, è stato conferito il premio come miglior autrice completa.

Nel 1981 il pioniere Franco Maria Ricci, venuto a mancare il 10 settembre 2020, dette alle stampe una fantaenciclopedia, il *Codex Seraphinianus*,[44] 360 pagine attraverso le quali Luigi Serafini ha reinterpretato in chiave fantastica e visionaria il sapere dell'umanità: ai disegni che coniugano il rigore di un'impostazione tradizionale con massima libertà immaginifica, è abbinata una scrittura asemica, interamente priva di contenuto semantico.

[42] Bruno Munari, *Arte come mestiere*, Roma-Bari, Laterza 2009, p. 100-101.

[43] Emanuela Bussolati, *Tararì tararera*, Milano, Carthusia, 2010.

[44] Luigi Serafini, *Codex Seraphinianus*, Milano, Rizzoli, 2016.



Nel 1945 il governo americano propose alla giornalista tedesca ebrea Jella Lepman (1891-1970) di coordinare un programma di assistenza alle donne e ai bambini tedeschi: persuasa che la ricostruzione della Germania e la rinascita culturale dovessero prendere le mosse dai bambini, educandoli alla mondialità, alla pace e alla fratellanza, scrisse ai governanti di oltre venti paesi:

> Stiamo cercando il modo per far conoscere ai bambini tedeschi i libri per bambini di altre nazioni. Dopo che la letteratura giovanile di epoca hitleriana è stata tolta dalla circolazione, in Germania i bambini sono rimasti praticamente senza più libri. Anche gli educatori e gli editori hanno bisogno di libri provenienti dal mondo libero per orientarsi. I bambini non hanno colpa di questa guerra, pertanto i Suoi libri saranno i primi messaggeri di pace! Intendiamo esporre insieme a quelli provenienti da altre nazioni in una mostra da far girare prima in Germania e forse in seguito anche in altri paesi. Per superare le barriere linguistiche La preghiamo di inviarci soprattutto albi e libri illustrati. [...] Preghiamo inoltre il Suo paese di farci arrivare anche disegni e dipinti fatti da bambini, essi parlano un linguaggio internazionale e doneranno gioia ai piccoli tedeschi.[45]

Nel 1946, grazie al lavoro di Jella Lepman fu realizzata la prima Mostra Internazionale di Letteratura per bambini: si trattava del primo evento culturale post bellico!

L'iniziativa proseguì con continuità e il 14 settembre 1949 si ampliò fino alla realizzazione della Internationale Jugendbibliothek di Monaco, tuttora punto di riferimento internazionale per gli addetti ai lavori. Nel 1952 Jella Lepman organizzò una Conferenza internazionale per promuovere la pace nel

[45] Jella Lepman, *Un ponte di libri*, trad. it. Anna Patrucco Becchi, Roma, Sinnos, 2018, p. 52-53.

mondo attraverso un ponte di libri per l'infanzia: nasceva Ibby (International Board on Books for Young People) che oggi comprende più di settanta paesi.

Attraverso la bibliodiversità possiamo incidere positivamente sui punti in comune tra idee e risorse a cui possiamo appoggiarci nei diversi momenti della vita, fin dalla primissima infanzia: guardare ai punti di contatto anziché alle differenze è un modo per cercare insieme soluzioni a esigenze comuni senza trascurare quelle particolari: questa è la lezione che ci consegna l'antropologo Gerd Baumann esplorando l'enigma multiculturale.[46]

[46] Gerd Baumann, *L'enigma multiculturale*, trad. it. Umberto Livini, Bologna, il Mulino, 2003.



# CONCLUSIONI. LETTERATURA, EDITORIA E PEDAGOGIA: RELAZIONI APERTE E COMPLICATE

In ambito universitario la letteratura per l'infanzia trova casa nelle facoltà pedagogiche anziché, come dovrebbe, nelle facoltà di lettere: è un errore, anche tenuto in conto l'importanza di una specifica formazione, seppur di base, per chi lavorerà in alcuni servizi educativi, sociali e sanitari.

Esistono pubblicazioni godibili nella loro interezza solo se si è in possesso di competenze minime, che si acquisiscono con la maturità, ma che possono essere apprezzati per alcune qualità materiali anche da chi non sa leggere, ad esempio per la copertina, il formato, la porosità della carta. Quante volte, anche da adulti, ci innamoriamo di un libro per le sue fattezze e per le fantasie che ci alimenta, motivo per cui ne ritardiamo la lettura fino a trasformarlo in un oggetto di casa che semplicemente racconta di noi che lo conserviamo senza leggerlo?

Si vive con il piacere un rapporto totalmente personale, influenzato dall'ambiente intorno, ma sostanzialmente endogeno per origine, e pertanto indifferente a ogni argomentazione. Vale anche per i libri. Da bambini si può apprezzare un vecchio breviario per le dimensioni e una certa aria antica, così come da adulti si può idolatrare un libro illeggibile di Bruno Munari, trasformandolo in feticcio.

Del resto... quante biografie si sono costruite nel ricordo, vero o falso, di letture fatte nei quieti pomeriggi estivi tra mattonelle di graniglia, carte da parati, macchie d'umido alle pareti o semplicemente sorvolando colonne di lettere, punti e spazi con l'occhio annebbiato, senza mettere a fuoco le pagine zeppe di un'enciclopedia, o dell'elenco abbonati alla Società Italiana della Telefonia? Mio figlio aveva meno di tre anni quando mi

sentì leggere *I limoni* di Eugenio Montale: interruppe il suo gioco a terra, poco distante da me, per dirmi che dei limoni sentiva il profumo. Tutto ciò è curioso, soprattutto alla luce del fatto che quando immaginiamo, ed è questo che facciamo ascoltando o leggendo, non possiamo sentire realmente odori, tuttavia siamo convinti del contrario perché li immaginiamo alla perfezione mettendo in atto una trasformazione sinestetica.[1] Così tanto può essere intensa la nostra co-autorialità!

Cosa indica dunque l'espressione "letteratura per l'infanzia"? Non tutti i libri per bambine e bambini sono letteratura, vero è invece che le forme narrative godibili a partire da una certo periodo possono essere apprezzate lungo l'intero corso della vita. L'uso di quel "per" attribuisce un compito etico, declamandone la funzione di servizio a favore dell'infanzia che legge, ma non per questo livella l'età del lettore verso il basso.

Secondo Bruno Munari

> Un buon libro per bambini può preparare un individuo a tutto ciò che conduce a un buon comportamento sociale, non nel senso della obbedienza cieca e assoluta dei superiori e al timore delle autorità anche se fasulle; bensì al rispetto della propria personalità e a quella degli altri, al lavoro di gruppo per risolvere problemi comuni, allo sviluppo del proprio pensiero, alla possibilità di prendere delle decisioni, all'educazione estetica.[2]

È diffusa una certa tendenza a identificare la qualità del libro con un tema che viene estrapolato dalla totalità della struttura narrativa. Libri che ambiscono a consegnare una verità non sono libri pedagogici, dobbiamo superare questo fraintendimento. Vero è invece che ogni lettura esercita un potere

[1] Peter Mendelsund, *Che cosa vediamo quando leggiamo | Una fenomenologia con illustrazioni*, trad. it Maria Teresa de Palma, Mantova, Corraini, 2020, p. 337-357

[2] Bruno Munari, *Arte come mestiere*, cit.



maieutico, ciascuna è diversa dalle altre, un atto trasformativo inedito: chi legge diventa inevitabilmente co-autore.

Proporre alle persone nei primi anni di vita libri scelti isolando un tema per accelerare un comportamento è purtroppo una prassi molto diffusa tra educatrici, insegnanti, genitori e nonni: è così che libri a tema diventano, nelle declinazioni meno felici "libri ricetta" ovvero pubblicazioni che rispondono a specifiche esigenze dell'adulto, talvolta scritte e illustrate senza prestare attenzione a quanto le storie siano insipide, claudicanti, unidirezionali. È davvero urticante sentir classificare come pedagogici libri nati per convincere qualcuno che è ormai abbastanza grande per controllare gli sfinteri, rinunciare a un ciuccio che gli è stato messo in bocca senza che lo avesse chiesto, oppure ignorare le proprie ambivalenze rispetto alla nascita di un fratellino.

I libri che presentano la vita, anche nei suoi tratti meno felici, quelli che la esplorano, non possono essere usati per abbreviare i tempi di accettazione di qualche evento: ci sono libri bellissimi che trattano della morte, penso a *L'anatra, la morte e il tulipano*,[3] o a *I fratelli Cuordileone*[4] per i più grandi, che non sarebbe delicato leggere a chi sta vivendo un lutto, ma che possono essere boa a cui aggrapparsi per coloro che li conoscono da prima di vivere una perdita, altrimenti si rischia di sortire lo stesso effetto che potrebbe fare una canzone di Mina a una persona che soffre pene d'amore: come cambia l'esito se ha scelto di ascoltarla oppure se la subisce in presenza di persone con cui non desidera condividere il proprio stato d'animo! Roberto Denti rispondeva a chi gli chiedeva cosa far leggere a un bambino che sta soffrendo per una grave circostanza, che a quel lettore forse sarebbe gradito evadere da una realtà do-

[3] Wolf Erlbruch, *L'anatra, la morte e il tulipano*, Roma, Edizioni E/O, 2007.

[4] Astrid Lindgren, *I fratelli Cuordileone*, trad. it. Fiorella Onesti, Firenze, Vallecchi, 1977.

lorosa, giusto il tempo di una lettura lunga, che si dipana tra molte pagine, capace di trasportarlo con passione altrove, verso l'avventura, o comunque in una dimensione fantastica.

La vita non è irreggimentabile, come non lo sono le sollecitazioni offerte da buone storie: da un tema principale se ne dipanano altri, e capita spesso che per un lettore diventi prioritario un aspetto secondario nell'economia della struttura narrativa, perché chi legge definisce liberamente il proprio focus. Non esiste educazione in assenza di libertà e non dovrebbe esistere editoria disposta ad assecondare gli adulti a discapito dell'intelligenza di bambini e bambine: proprio come la letteratura, le altre tipologie di libri dovrebbero astenersi dal veicolare soluzioni già prefigurate e predigerite, in special modo rifiutando di scaricare sulle spalle di bambini e bambine problemi che appartengono a chi di loro si prende cura.

Chi si immedesima in molti personaggi può fare leva su molti modelli, attivare risorse e ripensarsi, forte della propria capacità di immaginare. Nessun libro potrà mai sostituirsi all'esperienza, né esaurire un percorso di crescita, buoni libri sono però capaci di presentare aspetti, sollecitare domande, attivare ipotesi, suggerire tentativi da intraprendere. Per questo è importante che sugli scaffali trionfi la varietà: storie diverse per esplorare il mondo, la vita, la morte, l'amore, l'odio, la gioia, la tristezza, la malattia, la vitalità, la cooperazione, l'antagonismo, la ricchezza, la povertà, la libertà, la costrizione, il bene e il male.

Iniziare da subito a coltivare bibliodiversità prepara all'incontro futuro con la letteratura, una dimensione che apre orizzonti, suggerisce vie, istruisce anche ma senza didascalie: spetta sempre a chi legge stabilire il passo per avventurarsi nelle complessità della vita.

La lettura è generativa quando sostenuta dalla fiammella del desiderio. "I bambini sono tutti potenziali intellettuali – mi

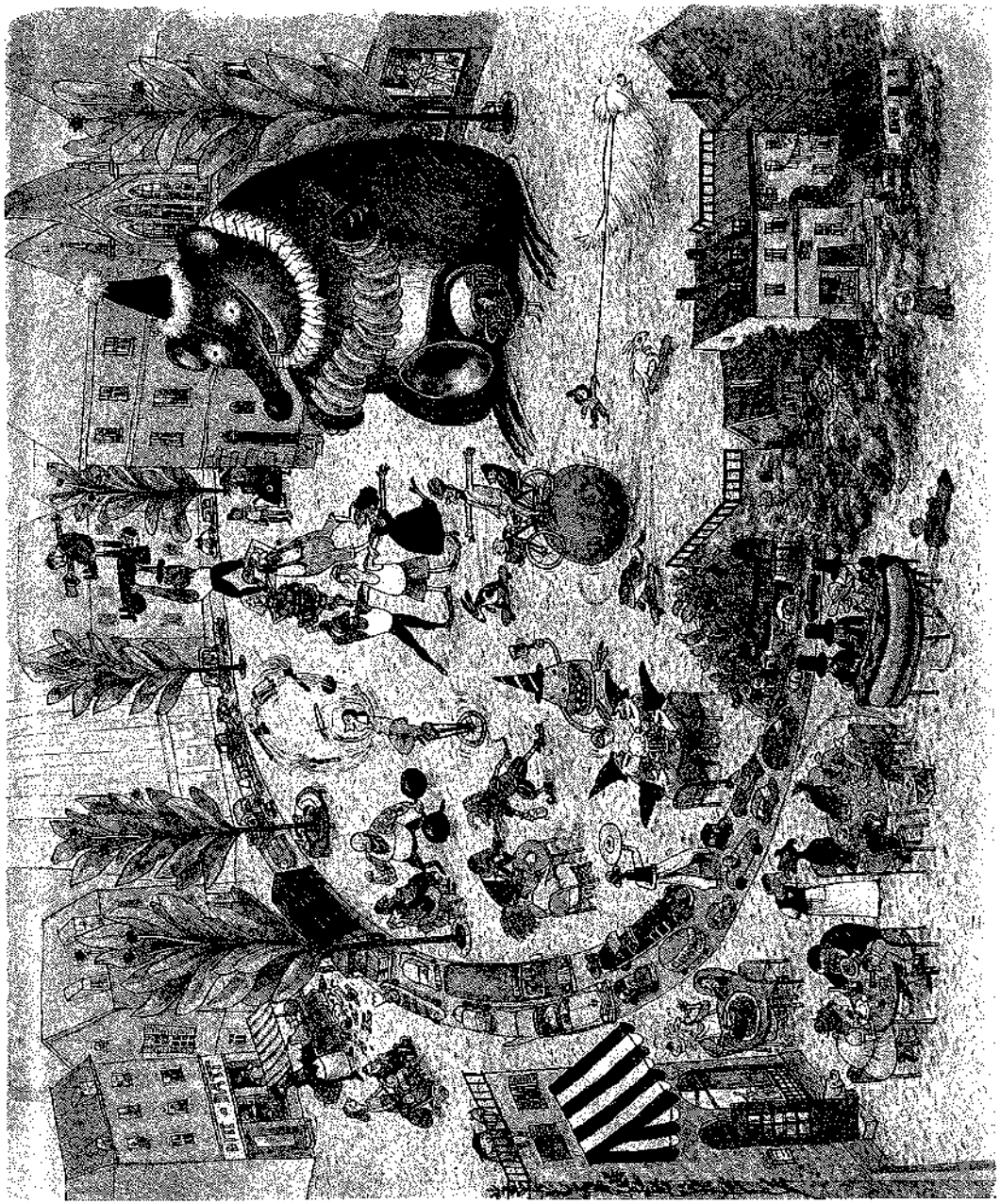


scrisse una volta Roberto Innocenti – perché animati da una perpetua volontà di capire".

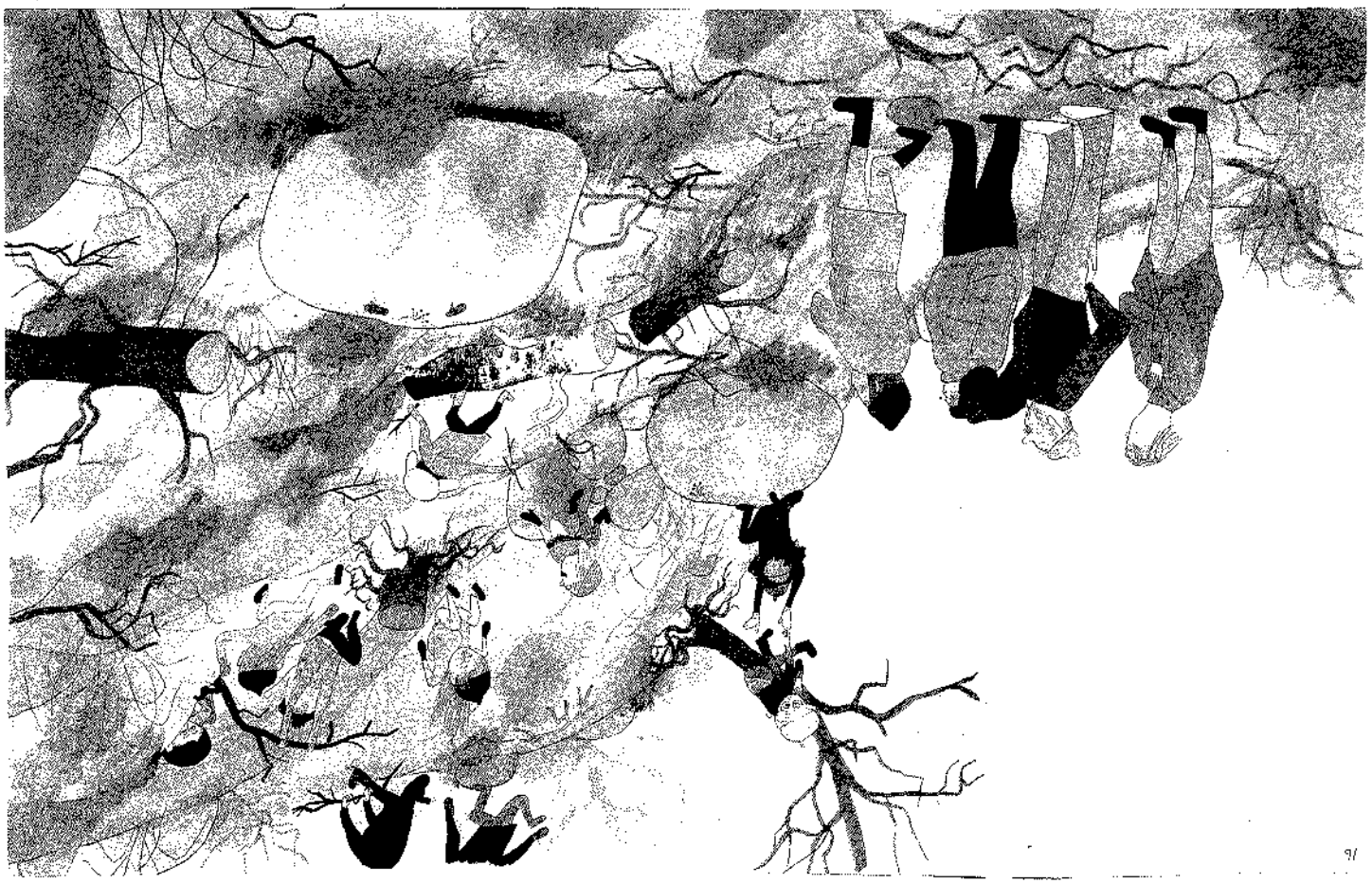
Parafrasando ciò che scrisse Tove Jansson nello splendido mondo dei Mumin riguardo al teatro:[5] "Ogni storia assume connotazioni diverse in relazione a ciò che si è in quel momento, o vorrebbe essere, o teme di essere".

A cosa servono dunque i primi libri per bambine e bambini?

[5] Tove Jansson, *Magia di mezz'estate*, trad. it. Donatella Ziliotto e Maria Hellström, Milano, Salani, 2004, p. 104

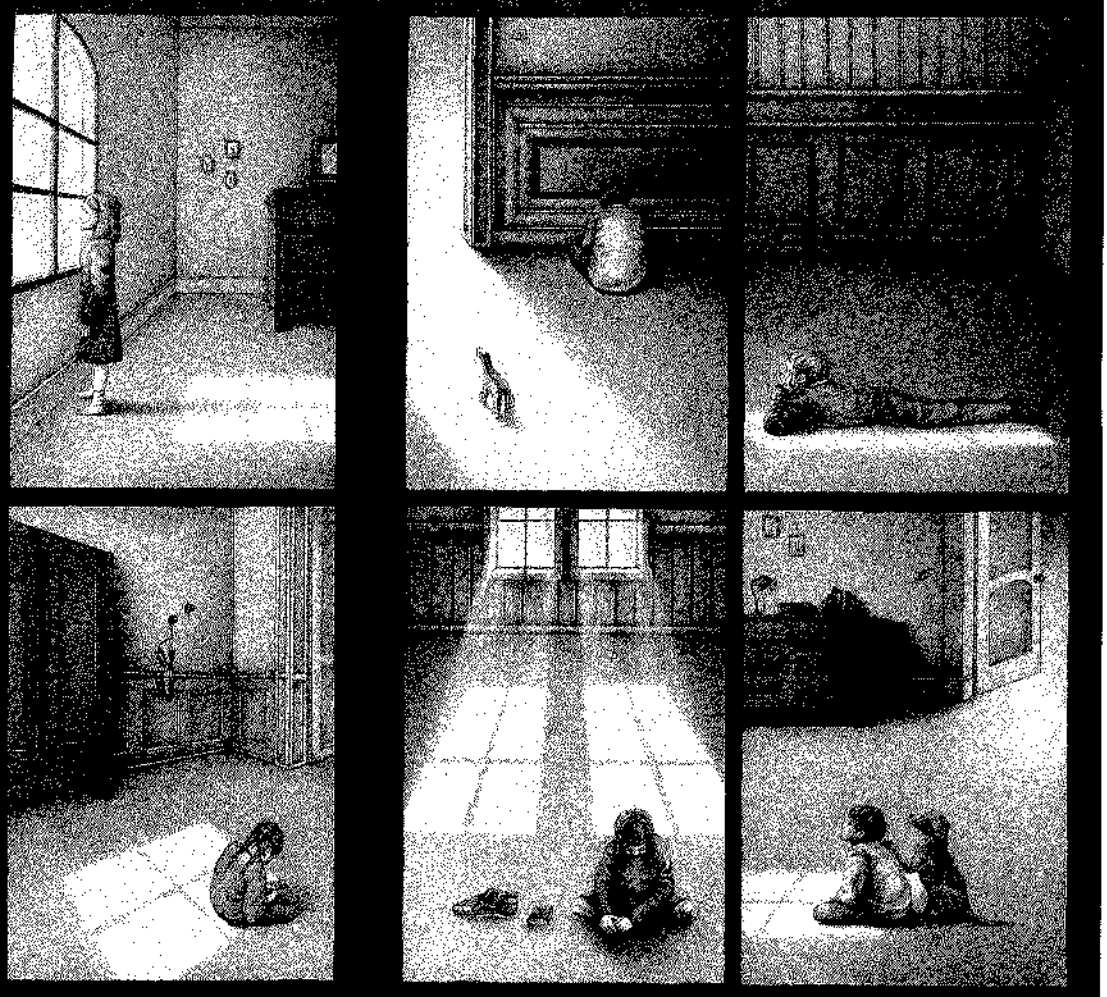


B.3



Ma il loro rincorrersi per strada,
veniva chiamato baccano.
E i loro giochi, perdita di tempo.

Così un giorno, i grandi dissero:
Vietato!



B.2





ILARIA BENARDINI
+LORENZA TONANI

# FACCIAMO F(OR)ESTA!

IO, IL PROTAGONISTA

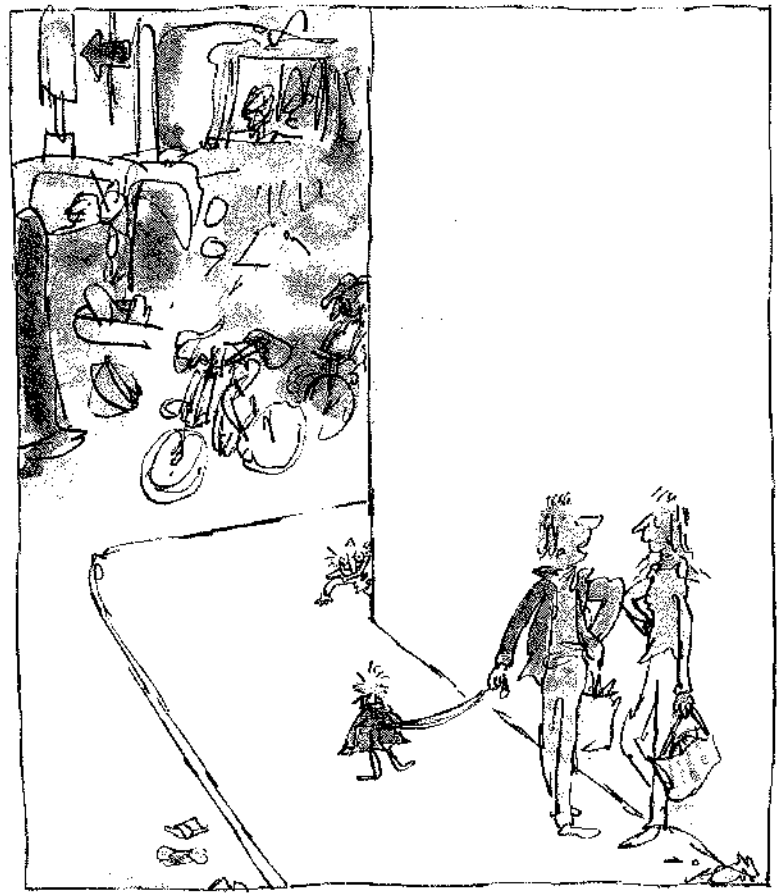
PAPÀ

BAR

MAMMA

ILLUSTRAZIONI di FRANCESCA CARABELLI









## DIDASCALIE

B.1 Sven Nordqvist, *Passeggiata col cane*, trad. it. Camelozampa, Monselice, Camelozampa, 2020

B.2 Alice Barberini, *Hamelin. La città del silenzio*, Roma, Orecchio Acerbo, 2017

B.3 Emma Adbåge, *La buca*, trad. it. Samanta K. Milton Knowles, Monselice, Camelozampa, 2020

B.4 Gilles Bachelet, *La Signora Coniglio Bianco*, trad. it. Bérénice Capatti, Milano, Rizzoli, 2013

B.5 Ilaria Bernardini, Loranza Tonani, Francesca Carabelli, *Facciamo foresta*, Pavia, Hop edizioni, 2018

B.6 Quentin Blake, *Clown*, Monselice, Camelozampa, 2018

B.7 Foto dell'autrice

## RINGRAZIAMENTI

Bianca Pitzorno dialogando con Beatrice Masini alla Bologna Children's Book Fair, sottolineò che molte persone di grande levatura non leggono: è importante ricordarlo poiché leggere è un diritto non un dovere, la società deve adoperarsi per renderlo esigibile ma non può imporlo!

Scrivere queste pagine è stata un'esperienza molto personale ma allo stesso tempo collettiva, ogni idea ha preso forma grazie a un incontro, o una mediazione culturale, che desidero ricordare.

Mariacristina Picchio venticinque anni fa mi ha presentato idee, pratiche e persone cooperative che hanno dato una svolta alla mia vita professionale e personale: grazie.

Devo molto anche ad Alice Gregori, con lei hanno preso forma i progetti più innovativi, coraggiosi e trasformativi.

Marina Petruzio mi ha accompagnato nella stesura di questo lavoro, ha coordinato il progetto iconografico e da anni condividiamo approfondimenti e progetti.

Virginia Portioli mi ha spronata a scrivere.

Grazie a Valentino, Livia ed Eugenio.

Ringrazio inoltre: Paola Della Camera, Ezio Vuotto e agli altri amici dei Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (C.E.M.E.A) | Laura Franceschini e tutto il gruppo del Centro Nascita Montessori, specialmente Margherita Vertolomo, Caterina Calabrese, Maria Giovanna Iavicoli, Nella Norcia, Grazia Honegger Fresco, Anna Maria Batti | Agnès Szanto-Feder e Myrtha Chokler, per la lettura integrata delle lezioni di Henri Wallon ed Emmi Pikler | Ute Strub, per ap-

profonditi scambi | Monica Guerra per l'amicizia e le occasioni preziose | Giuseppe Badolato per tanti progetti e confronti | Giada Bevilacqua perché accompagna le mie riflessioni su cura e movimento | Gabriella Marinaccio e Giuseppe Bartorilla per la professionalità e il supporto | Paolo Cesari perché è Paolo Cesari | Camilla Pin Montagnana, come professionista e amica | Paola Tonelli perché fa vedere i bambini mentre guardano l'erba che buca l'asfalto | Roberta Opassi per il suo prezioso lavoro di ricerca e divulgazione | la cooperativa Codici Ricerca e Intervento per idee e azioni condivise | Matteo Balduzzi per le lezioni in tema di fotografia | Daniele Brigadoi Cologna, per le lunghe conversazioni sul concetto di cultura e perché mi ha fatto conoscere gli esercizi di approssimazione di Franco Cassano | Rete di cooperazione educativa *C'è speranza se questo accade* per aver sostenuto tra i primi la mostra itinerante *Lezioni di sguardo* | Anna Pisapia per il lavoro di divulgazione scientifica | *Amici di Elinor*, in particolare Margherita Salvadori per il contributo alla cultura educativa | Francesca Archinto e Fausta Orecchio, tra le altre cose, per aver sostenuto il concorso internazionale *Illustrazioni in movimento* e ciò che ne è seguito | Giovanna Zoboli per lo spazio più volte offerto alla mia voce | Ninamasina disegna i miei pensieri e li fa lievi | Letizia Bicchi per l'amicizia di una vita | Alessandra Falconi per la sua opera di divulgazione e ricerca | Raffaella Napoli per una collaborazione che si rinnova nel tempo | le librerie per il loro prezioso lavoro di ricerca | I curatori delle collezioni del Fondo dei libri fotografici per bambini e ragazzi del sistema bibliotecario della Provincia autonoma di Trento, del Fondo Storico Ragazzi e del Fondo Gianna e Roberto Denti (Milano), dell'Internationale Jugendbibliothek (München), del Centro regionale di servizi per le biblioteche per ragazzi toscane (Campi Bisenzio), del Fondo Sergio Silva (Parma) | le riviste "Liber libri per bambini e ragazzi", "Bambini" e "Andersen" | gli uffici stampa delle case editrici per la collaborazione | chi lavora nei servizi 0-6 e in biblioteca | i traduttori per rendere accessibile ciò che non lo sarebbe| la casa editrice.



**Info**
Coordinamento progetto iconografico: Marina Petruzio
Fotografia dei poster: Valentina Bellello
Copertina: fotografia di Francesca Romana Grasso, disegnata da Ninamasina

Finito di stampare nel mese di giugno 2022
presso Rotomail Italia S.p.A.
20060 - Vignate (MI)

**Francesca Romana Grasso**
Ricercatrice e formatrice indipendente, dottore di ricerca in Scienze dell'educazione, progetta e pianifica interventi in ambito culturale, educativo e socio-sanitario, tra cui il festival *Family Care*, il concorso internazionale *Illustrazioni in movimento*, la mostra *Sguardi d'infanzia*. Tra le collaborazioni si ricordano quelle con il Centro Nascita Montessori, CEMEA (Centri esercitazione metodi dell'educazione attiva), l'Università Cattolica di Milano, l'Università Bicocca, l'Istituto degli Innocenti, le riviste "Liber" e "Bambini". Ha progettato il Piccolo Polo Culturale per l'infanzia e l'adolescenza di Arezzo.