

La scuola nella letteratura per l'infanzia del secondo novecento. Spazio materiale e simbolico di una pedagogia eversiva

The school in late twentieth century children's literature.
A practical and symbolic space for a subversive pedagogy

Francesca Borruso

Associate Professor of History of Education | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | francesca.borruso@uniroma3.it

abstract

This essay aims to analyse the school-world narrative in late twentieth century children's literature, both as an architectural space which condenses the strength of its educational concreteness and as a symbolic space from which the institution's pedagogical function emerges. The overview of literature that the essay addresses relates to the second half of the twentieth century, a period characterised by a deep cultural revolution that has critically analysed both educational institutions and the hidden ideology that co-determines their practical and symbolic structure. The literary imagery under examination reveals how the school reproduces social and class discriminations that exist in society, thus proposing an unprecedented glimpse of school as a milieu for educational renewal. The literary sources proposed thus play a double role: they bear witness to a real educational scenario and, at the same time, reveal a series of pedagogical models which are unconventional compared to the existing one.

Keywords: school, literature, childhood, education, imagery

Il contributo intende analizzare la narrazione della realtà del mondo della scuola presente nella letteratura per l'infanzia del secondo Novecento, sia come ambiente architettonico nel quale si condensa la forza della sua materialità educativa, sia come spazio simbolico dal quale emerge la funzione pedagogica perseguita dall'istituzione. La panoramica letteraria che il saggio intende affrontare è relativa al secondo Novecento, periodo caratterizzato da una profonda rivoluzione culturale che analizza criticamente sia le istituzioni educative sia l'ideologia occulta che ne condetermina la loro materialità e conformazione simbolica. L'immaginario letterario preso in esame mette sotto accusa la scuola che riproduce le discriminazioni sociali e di classe esistenti nella società inaugurando, così, uno sguardo inedito sulla scuola, come luogo di rinnovamento educativo. Le fonti letterarie proposte, così, svolgono un duplice ruolo: documentano uno scenario educativo reale e al contempo indicano una serie di modelli pedagogici eversivi rispetto all'esistente.

Parole chiave: scuola, letteratura, infanzia, educazione, immaginario

1. «Arrivo in tempo per le mortificazioni»? Appunti sparsi sul «rituale scolastico» della tradizione

«Salute a voi!» Esclamò Pippi agitando il suo ampio cappello. «Arrivo in tempo per le mortificazioni?».

Tommy e Annika avevano già annunciato alla maestra la venuta di Pippi Calzelunghe; dal canto suo, la maestra aveva sentito molto parlare di Pippi nella cittadina. E siccome era una maestra davvero gentile e simpatica, aveva deciso di fare l'impossibile perché Pippi si trovasse bene a scuola. Pippi si buttò a sedere in un banco libero, senza che nessuno glielo avesse assegnato; ma la maestra non sembrò notare i suoi modi sgangherati. Disse soltanto in tono molto amichevole: «Benvenuta a scuola, piccola Pippi! Spero proprio che ti troverai bene e imparerai tante belle cose».

«Tutto questo è giusto, ma io spero invece di avere le vacanze natalizie che mi spettano» disse Pippi: «i diritti innanzitutto!» (Lindgren, 2011, p. 60).

Pippi Calzelunghe (1944), il romanzo di Astrid Lindgren tradotto in Italia nel 1958 dalla casa editrice Vallecchi, nella nostra ipotesi interpretativa assurge a vero e proprio romanzo spartiacque fra una letteratura ottocentesca precettistica e pedagogica, la quale distinguendo l'educazione infantile in base al genere e al ceto sociale di appartenenza, dispensa insegnamenti etico-morali di stampo borghese (Ascenzi, Sani, 2017; Cantatore 2015; Boero, De Luca, 2012), e la letteratura per ragazzi del secondo Novecento, fondata invece su un'idea di infanzia e di educazione radicalmente diverse, intrise di quelle pedagogie libertarie che, già dall'Illuminismo con Jean-Jacques Rousseau, avevano cominciato a prendere forma nella riflessione pedagogica (Tomasì, 1973), ma che trovano un'espressione più consapevole nella letteratura per ragazzi del secondo Novecento (Bacchetti, Cambi, Nobile, Trequadrini, 2009). Pippi appartiene a quella schiera di personaggi femminili «dissonanti» (Barsotti, 2018, p. 806) che popolano l'immaginario novecentesco. È una bambina eversiva, anticonformista, non soggetta né al timore né al fascino dell'autorità e, al contempo, dotata di una profonda legge morale, che la fa essere generosa con i deboli e spietata con i prepotenti; ha un'esperienza del mondo diretta, senza la mediazione dell'adulto; le logiche del gioco e della creatività sono gli strumenti per la soluzione dei problemi reali, ed è un'artista della bugia come ama dire di se stessa. Non desidera integrazione all'interno dei riti sociali della sua piccola comunità, rispetto ai quali

si pone come spontaneamente dissacrante (Forlì, 1993, p. 35) e, infine, non va a scuola. Il suo primo tentativo di inserirsi a scuola si rivela un fallimento esilarante. Lo scontro che si consuma dentro l'aula scolastica è fra la logica istituzionale della scuola tradizionale, caratterizzata dai valori autoritari dell'ordine, della disciplina, del rispetto delle regole e delle gerarchie, e quella sovversiva di Pippi che ritiene la scuola oppressiva delle libertà, delle differenze, dei diritti individuali (Blezza Picherle, 2016).

L'organizzazione spazio temporale della scuola descritta dalla Lindgren è sostanzialmente quello della tradizione Otto-Novecentesca. In primo luogo esso è uno spazio a parte, uno spazio dedicato in cui si celebra, nella sua pienezza, il rito educativo (Faeti, 1986, p. 8). Ed è uno spazio-tempo organizzato al suo interno secondo una logica disciplinare stringente, che l'analisi istituzionale degli anni Settanta ha già evidenziato come dispositivo pedagogico autoritario, gerarchico, disciplinare, in cui il bambino è costantemente sotto il controllo adulto e in situazione di dipendenza (Foucault, 1976; Althusser, 1977; Lapassade, 1977). Nella scuola tradizionale gli orari cadenzati, i programmi imposti dall'alto, la prassi degli argomenti obbligati, la cura del nozionismo, i registri, gli esami, i voti, le regole di comportamento codificate, le sanzioni disciplinari sono tutti elementi che rappresentano e sintetizzano la comunicazione e il rapporto culturale che intercorre tra il docente e lo studente; e poi i banchi disposti in fila, in cui la vitalità senso-motoria dei bambini viene progressivamente ridotta e disciplinata; la cattedra sopraelevata per consentire un controllo efficace sulla totalità dei presenti e per colpire più efficacemente il trasgressore; i quaderni di scuola come unico spazio legittimato ad ospitare la scrittura e il pensiero infantile, sempre soggetti al controllo da parte dell'adulto; la divisa dei bambini che depriva i soggetti della possibilità di evidenziare alcune caratteristiche proprie, interponendo alla comunicazione corporea immediata, un sottile, impalpabile ostacolo; ancora, il cortile come spazio di gioco e di libertà ma soltanto negli orari e nei modi consentiti. Si allude, inoltre, a una vita scolastica che si realizza secondo una rigida scansione temporale della ritualità, che tende a dilatarsi e a non lasciare spazi vuoti di azione e di pensiero. Docenti e studenti, così, vengono ingabbiati nella struttura preconstituita, nel programma nascosto dell'istituzione che inconsapevolmente li modella secondo le istanze dominanti nella società (Foucault, 1976; Lapassade, 1971): un «rituale scolastico» che ribadisce il principio di autorità di cui l'istituzione è portatrice, e i valori e comportamenti che essa vuole trasmettere e riprodurre (Althusser, 1970); e che rinforza quel dogmatismo

educativo implicito, connesso alla rigidità dei ruoli, fortemente «istituzionalizzati» e predefiniti, che inducono una rappresentazione sociale stereotipata della relazione e della condizione infantile, alla quale viene negata una possibilità concreta di autonomia ed emancipazione all'interno del rapporto. In questo senso può dirsi che l'autorità e le dinamiche interne-esterne all'organizzazione ed ai ruoli istituzionali, nello strutturare i gruppi e il sociale, strutturano l'identità individuale: ecco perché, in ogni momento del rituale, l'autorità è posta come la fonte dei valori, dei comportamenti ammessi e di quelli vietati.

Uno spazio educativo quello della scuola, quindi, che soprattutto per la sua organizzazione disciplinare fondata sull'esclusione delle differenze individuali, secondo un meccanismo binario di integrazione/esclusione (Foucault, 1976) non può accogliere Pippi – bambina dissonante, anarchica, ribelle – la quale con il suo comportamento mette in crisi l'istituzione stessa, non solo perché ne viola le regole, ma anche perché la sua condotta può agevolare i processi di coscienza e di confutazione dell'autorità-potere sul piano emotivo-affettivo e critico-intellettuale. Ecco così che quelle «mortificazioni» di cui parla Pippi potrebbero essere connesse alla denuncia di una scuola il cui dispositivo pedagogico serve a camuffare e contenere le problematiche vitali del bambino, allontanandolo dall'esperienza della vita reale, dalle sue curiosità esplorative, dalle sue pulsioni emancipatorie.

Un personaggio, quello ideato dalla Lindgren, così radicalmente trasgressivo delle regole condivise del mondo adulto, che potrebbe anch'esso iscriversi all'interno di una mitica e astratta idea di infanzia, un paradigma anch'esso (Boas, 1966), che seppur fra contraddizioni e ambivalenze, si afferma con maggiore espressività nel corso del Novecento e che interpreta l'infanzia come stagione di potenzialità straordinarie da non coartare. Si tratta di un paradigma che si connette al progressivo riconoscimento della condizione infantile intesa come *valore* e colta nella sua diversità dalla vita adulta che, secondo Philippe Ariès, inizia a diffondersi in Occidente dal XVI secolo in poi (Ariès, 1983), e che continua a farsi strada nel corso del Settecento, quando Jean Jacques Rousseau ne *L'Emilio* (1762), idealizzando e accostando l'infanzia al mito del «buon selvaggio» incorrotto e moralmente retto, ipotizzava il ritorno a un ipotetico stato di natura - almeno sul piano educativo - per rifondare quell'uomo nuovo che avrebbe portato il germe del rinnovamento etico-morale e sociale nella società (Todorov, 2002). Un culto dell'infanzia che prosegue come filone di idee e valori sempre più codificato ed esplicito all'interno

della società europea borghese, la quale ne teorizza al contempo un controllo sottile e pervasivo, tipico della società disciplinare e delle esigenze di efficienza ed efficacia dei dispositivi pedagogici codificati, insiti nella cultura capitalistico borghese (Foucault, 1976; Cambi, Ulivieri, 1988). Ancora, un culto dell'infanzia al quale si aggancia lo sviluppo della riflessione attivistica, della psicoanalisi, della psicologia dello sviluppo e della moderna pedagogia scientifica e sperimentale, grazie alle quali si fa strada la proposta di una educazione rinnovata, che si traduca anche in un rinnovamento democratico della scuola e dei processi educativi, così come della società e delle relazioni interpersonali che le pervadono (Borruso, 2018, p. 27).

Non è un caso, infatti, che Pippi teatralmente esca di scena facendo tremare i vetri della scuola, emblema di uno spazio fisico e simbolico che sta per crollare, almeno nella speranza della sua Autrice: «Statemi bene, bambini!» gridò, contenta. «Dovrà passare un bel po' di tempo, prima che mi rivedete. [...] E con una squillante risata Pippi uscì al galoppo dal portone, facendo schizzare la ghiaia da sotto gli zoccoli del cavallo e tremare i vetri delle finestre della scuola» (Lindgren, p. 71).

2. Ripensare la formazione dell'uomo dalla «giusta distanza»

Un altro personaggio letterario ascrivibile ad una letteratura di confine con quella dei ragazzi, ma soprattutto significativo della sempre più avvertita urgenza di mettere in discussione i modelli e le pratiche educative dominanti, è Cosimo Piovasco di Rondò, protagonista de *Il Barone rampante* (1957) di Italo Calvino (appartenente alla trilogia araldica) il quale, complice un odiato piatto di lumache, espressione dell'ennesima imposizione paterna, afferma la sua volontà decidendo di trascorrere la sua intera vita sugli alberi. Romanzo che può a buon diritto essere collocato fra quelli di formazione (Bernardi, 2011; Moretti, 1999), esso è emblematicamente ambientato nella seconda metà del Settecento, periodo caratterizzato da un profondo rinnovamento pedagogico e culturale che mette in scacco secolari certezze culturali – quali ad esempio il pensiero dogmatico e teologico così come il potere assoluto dei governanti – mentre sul piano pedagogico emergono stili educativi nuovi, che cercano di stemperare la durezza della patria potestà e di rendere più paritarie, intime e democratiche le relazioni dentro la famiglia (Barbagli, 1984; Covato, 2002). Proprio come gli anni Cinquanta, periodo storico anch'esso di

snodo nel secolo XXesimo, nel quale, come scrive Laporta, la fine della guerra dava la sensazione di una libertà nuova e la convinzione di essere «pronti a liberarci dalle rovine materiali e morali attraverso un lavoro ritrovato o inventato, nella nuova pace» (Laporta, 1991, p. 189). Il romanzo, scritto anche sull'onda di una crisi personale del suo Autore, che prende le distanze rispetto alla posizione del Pci per i fatti d'Ungheria, sembra però testimoniare dell'intenso dibattito di quegli anni sui nuovi modelli di formazione e sulle forme di convivenza sociale utopicamente immaginate. Cosicché Cosimo, secondo la nostra ipotesi, potrebbe essere il protagonista inconsapevole di una rivoluzione storico-pedagogica epocale, in cui l'Autore immagina, in modo quasi analogo all'esperimento roussoiano di Emilio (1762), cosa possa significare crescere e formarsi, distanti fisicamente e psicologicamente dall'autorità costituita e dalle regole del vivere sociale. In questa condizione di totale affrancamento dall'autorità paterna ma anche dalle leggi e dalle convenzioni sociali, Cosimo potrà fare esperienza della vita liberamente, scoprendo un altro possibile modo di stare al mondo, estremo ed anarchico. E proprio dagli alberi, in questo spazio di vita che si situa fra la terra e il cielo, e che consente a Cosimo di vedere il mondo con occhi diversi, egli potrà comprendere con maggiore profondità la condizione umana, interrogarsi su essa e, al contempo, sperimentare l'intensità delle passioni umane. L'educazione di Cosimo si realizzerà all'insegna dell'autonomia, in cui non vige l'assenza di regole ma solo di quelle imposte dall'esterno. Finalmente libero di leggere i cosiddetti «libri proibiti», Cosimo si forma una sua visione del mondo, diversa da quella adulta, che non accetta verità prefissate, dogmi o pregiudizi consolidati, bensì pensa e riflette sulla base del confronto, dello scambio, del dialogo. Le sue idee, avanzatissime ed eretiche per il suo tempo, quali l'uguaglianza di tutti gli uomini davanti alle leggi, l'onestà dei popoli selvaggi, l'influenza nefasta delle superstizioni, saranno dibattuti da lui con i più importanti scienziati e filosofi del suo tempo, come Rousseau e Voltaire, con cui intrattiene fitte corrispondenze epistolari, e con il precettore di famiglia, l'Abate giansenista Fauchelafleur, emblema di una pedagogia della tradizione, astratta e lontana dalla vita reale, che non vuole tramontare, nonostante il dialogo con Cosimo lo lasci «in balia d'ombre dissolte ed impalpabili» (Calvino, 1963, p. 116).

Un esempio di ribellione estrema e di conflittualità con il mondo adulto quella di Cosimo, che assurge a «metafora anche tragica della vita, nella sua complessa evoluzione dall'infanzia all'età adulta» (Bacchetti, 2000, p. 37) ma che ha in sé, proprio per la sua radicalità, la fiducia che

il rinnovamento interiore dell'individuo sia indispensabile anche per un rinnovamento sociale della vita comunitaria, che voglia ispirarsi ai valori della libertà, della solidarietà e della fratellanza fra gli uomini (Barsotti, 2006, p. 76).

3. Maestri, maestre e l'utopia di una scuola autenticamente democratica

Dopo l'interdizione operata dal regime fascista nei confronti della cultura internazionale, l'Italia del dopoguerra è invece ricca di fermenti pedagogici e di contatti culturali internazionali: sia il dibattito attivista laico di matrice deweyana, sia quello marxista sia quello cattolico sono impegnati per un profondo rinnovamento democratico della scuola e della didattica praticata al suo interno. Si tratta, però, di un rinnovamento che, soprattutto per l'area marxista, non deve esaurirsi in una deriva tecnicista (ossia nel semplice rinnovo delle tecniche pedagogiche avulse dai contenuti), né in una accettazione acritica dello spontaneismo deweyano – concetto questo che sarà terreno di scontro tra la pedagogia borghese e quella socialista – ma deve coinvolgere anche le scelte sui contenuti veicolati dalla scuola, così come il ruolo e la funzione della scuola nella società contemporanea (Bertoni Jovine, 1961, p. 469). Negli stessi anni realtà associative come i «Centri di Esperienze nei Metodi dell'Educazione Attiva» (CEMEA), o il «Movimento di Cooperazione Educativa» (MCE), arricchiscono il dibattito internazionale fra il mondo accademico e il mondo della scuola, rendendo reale la circolarità fra la teoria e la prassi (Rizzi, 2017). Sono anni in cui la voce dei maestri e delle maestre emerge come preziosa nel dibattito culturale, apportando un rinnovamento pedagogico ancora più significativo proprio perché proviene dalla scuola reale. Figure come Mario Lodi, Alberto Manzi, Albino Bernardini, Maria Luisa Bigiaretti, Maria Maltoni, Bruno Ciari, Roberto Sardelli, solo per citare i più noti, hanno contribuito in quegli anni a mutare il volto della scuola italiana, sorretti da una idea di scuola aperta a tutti, finalizzata all'acquisizione delle regole della convivenza democratica e nella quale combattere quella storica diversità dei destini educativi fra classe dirigente e classe lavoratrice. Non è un caso che Gianni Rodari riporti il grido di ribellione del maestro Garrone, che ha un cognome evocativo di un passato solo apparentemente sepolto, dalle cui parole emerge la necessità di un rinnovamento pedagogico della scuola italiana:

«Novità da tutte le parti. Perché dunque il maestro Garrone (nipote di quel bravo Garrone del libro Cuore) è tanto malinconico? – Caro signor Gianni – egli dice, – anche a me le novità fanno piacere. Che belle macchine ci sono nelle fabbriche, che belle astronavi in cielo. E anche il frigorifero, com'è bello. Ma la mia scuola, l'ha vista? È tale e quale come era ai tempi di mio nonno Garrone e dei suoi compagni: il Muratorino, De Rossi e Franti, quel cattivello. Di belle macchine, là dentro, neanche l'ombra. Gli stessi banchi graffiati e scomodi d'una volta. Vorrei che la mia scuola fosse bella come un bel televisore, come una bella automobile. Ma chi mi aiuta?» (Rodari, 2010, p. 151).

Il breve racconto, contenuto nel volume dal titolo *Favole al telefono*, viene edito emblematicamente nel 1962, ossia negli stessi anni della riforma della scuola media unica, considerata una delle più importanti riforme progressiste della scuola italiana nel Novecento, esito di un dibattito lungo ed estenuante fra le diverse forze politiche – Tristano Codignola la definì la «guerra dei trent'anni» (Codignola, 1986, pp. 120-148) – che renderà effettivi gli otto anni di obbligo scolastico già sanciti nella Riforma Gentile elevando, così, in modo significativo i tassi di alfabetizzazione in Italia (Galfrè, 2017, p. 203).

La scuola nuova immaginata da Gianni Rodari è non solo una scuola rinnovata sul piano delle tecniche pedagogiche e della valorizzazione della creatività narrativa e dell'immaginazione infantile – ne è testimonianza il suo celebre testo *Grammatica della fantasia* (1973) – ma è una scuola che deve modellarsi e farsi portatrice di alcuni imprescindibili valori democratici, ben espressi anche nelle *Filastrocche lunghe e corte* (1981):

«Viene il sole nella stanza:/su, è finita la vacanza./Metti la penna nell'astuccio,/l'assorbente nel quadernuccio,/fa la punta alla matita/e corri a scrivere la tua vita./Scrivi bene, senza fretta/ogni giorno una paginetta./Scrivi parole diritte e chiare: Amore, lottare, lavorare» (Rodari, 1981, p. 34).

Tutta la letteratura per ragazzi rodariana affronta grandi temi sociali ed esistenziali, come l'orrore della guerra, l'ingiustizia delle differenze di classe, la necessità di lottare per i diritti e per la parità di tutti gli uomini. Valori, questi, analoghi a quelle «parole dritte e chiare» di cui sopra, che la scuola dovrebbe contribuire a diffondere e rinsaldare nella formazione dei giovani.

Ma se la scuola in quegli anni deve diventare nuovamente un «corpo vivente» all'interno della quale progettare, sperimentare e diffondere il fervore delle iniziative di rinnovamento pedagogico e degli ideali democratici, un altro dibattito di rilievo è quello connesso al ruolo emancipativo assegnato alla scuola, contraddetto in quegli anni dalla dura selezione di classe che penalizzava le classi socio-economiche più deboli. Questa era anche la denuncia di Don Milani quando nel 1968 dava alle stampe *Lettera ad una professoressa*, (1971, pp. 143 e ssg), con il quale criticava quella mentalità presente sia nel mondo della scuola - gli stessi insegnanti, come documenterà poi l'inchiesta di Marzio Barbagli (1969), si oppongono alla riforma della scuola media unica proprio perché riunisce nella medesima scuola secondaria i bambini che provengono da ceti differenti - sia nel mondo politico, che riteneva giusto mantenere privilegi di classe nell'accesso alla cultura superiore, perpetuando la discriminazione di classe insita nella selezione a partire dalla scuola dell'obbligo. Una selezione che penalizzava i ceti più deboli e che spesso, inoltre, non corrispondeva neanche al «merito» bensì a quella sorta di empatia e di tacita intesa che si instaurava, anche inconsciamente, con gli alunni appartenenti allo stesso livello socio-economico dell'insegnante o al livello al quale egli aspirava ad appartenere o al quale riteneva di appartenere (Emma, Rostan, 1973). E il tema arriva anche nella letteratura per ragazzi grazie ad una Autrice come Bianca Pitzorno che, ritenuta una delle eredi più significative dell'opera di Rodari per la sua sensibilità ai temi sociali (Rotondo, 2002, p. 90), possiede anche una spiccata sensibilità femminista che la porta a disegnare protagoniste bambine volitive, coraggiose e forti. L'ingiusta selezione di classe condotta dalla scuola tradizionale, è il vero tema nel classico di Bianca Pitzorno *Ascolta il mio cuore* (1991) ambientato nell'Italia della fine degli anni Cinquanta, periodo storico ancora sospeso fra il vecchio e il nuovo per quanto concerne le differenze di genere, di classe e, in genere, i temi della giustizia sociale. Le protagoniste del romanzo - Prisca, Elisa e Rosalba - cercano di boicottare l'emarginazione sistematica programmata dalla loro maestra nei confronti degli elementi 'spuri' del gruppo - le poverissime Iolanda e Adelaide - senza grande successo (Trisciuzzi, 2018, p. 179). Ciò nonostante attraverso le avventure di questa piccola classe elementare tutta femminile, viene denunciato il velo di ipocrisia che governa le relazioni umane e l'esistenza di forme di discriminazioni di classe, condivise dalla maggior parte degli individui e perpetuate nel sistema scolastico. Un esempio letterario davvero interessante dal quale ci sembra possibile evidenziare, inoltre, il tema del-

la «connivenza di classe», spesso non ricercata e voluta, che ha modo di riproporsi e rafforzarsi automaticamente, tramite la «cultura scolastica». Una connivenza emblematicamente rappresentata da una maestra discriminatrice verso i bambini poveri, pur appartenendo anch'essa ad un ceto debole.

L'analisi fin qui condotta, relativa alla produzione di tre Autori significativi della letteratura per l'infanzia, non ci permette di individuare una linea di tendenza generale che andrebbe verificata sull'intera produzione letteraria di quegli anni. Ciononostante, ci sembra possibile poter affermare che i temi del rinnovamento pedagogico, dell'antiautoritarismo, della diffusione dei valori della democrazia e della pace, del ruolo sociale della scuola come luogo di emancipazione e non solo come cinghia di trasmissione culturale e di riproduzione sociale sono tutti temi ad alta densità pedagogica, affrontati da una letteratura per ragazzi che si rivela, ancora solo in alcuni casi, capace di cogliere in modo significativo sia le stridenti contraddizioni della scuola, sia le forti correnti utopiche che l'hanno attraversata in quegli anni.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1977). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. Roma: Editori Riuniti.
- Ariès Ph. (1983). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, vol. II. Milano: Franco Angeli.
- Bacchetti F. (2000). Calvino e Rodari: la scrittura come logica della fantasia (pp. 37-45). *Studi sulla formazione*, 1.
- Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F. (2009). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Bologna: Clueb.
- Barbagli M. (1984). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XIX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Barsotti S. (2006). *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Unicopli.
- Barsotti S. (2018). Bambine in educazione nella letteratura per l'infanzia contemporanea. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.

- Bernardi M. (2011). *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Unicopli.
- Bertilotti T., Scattigno A. (Eds.). (2005). *Il femminismo degli anni Settanta*. Roma: Viella.
- Bertoni Jovine D. (1961). Il contenuto non è indifferente. *Riforma della scuola*, 11.
- Bleza Picherle S. (2016). *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Boas G. (1966). *The cult of childhood*. London: Warburg Institute, University of London (trad. it.: *Il culto della fanciullezza*, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Boero P., De Luca C. (2012). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Borruso F. (2018). Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey. In *John Dewey. Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Calvino I. (1957). *Il barone rampante*. Torino: Einaudi.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del 19° secolo*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Olivieri S. (Eds.) (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola T. (1986). La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia. In M. Gattullo, A. Visalberghi (Eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Firenze: La Nuova Italia.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Emma R., Rostan M. (1973). *Scuola e mercato del lavoro*. Bari: De Donato.
- Faeti A. (1986). *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. Firenze: La Nuova Italia.
- Forlì M.C. (1993). L'immagine dell'infanzia al femminile nella letteratura fantastica. In M.C. Forlì, C. Fratini, G. Genovesi, M. Valeri (Eds.), *Fantastica infanzia. Educazione, psiche e fantasia nella narrativa infantile e nel ludico*. Ferrara: Corso.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Galfrè M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Lapassade G. (1977). *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*. Torino: Isedi.
- Lindgren A. (2011). *Pippi Calzelunghe*. Milano: Nord-Sud.
- Moretti F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Pitzorno B. (1991). *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.
- Rizzi R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-Fimem*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Rodari G. (1962). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.

- Rodari G. (1981). *Filastrocche lunghe e corte*. Roma: Editori Riuniti.
- Rotondo F. (2002). Bianca, Roberto e gli altri L'eredità di Rodari negli scrittori d'oggi. In E. Catarsi (Ed.), *Gianni Rodari nella letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Scuola di Barbiana (1971). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Todorov T. (2002). *Una fragile felicità: saggio su Rousseau*. Milano: Se.
- Tomasi T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.