

La letteratura per l'infanzia come dispositivo inclusivo e didattico per la rilettura dei vissuti nei contesti educativi

Una sperimentazione a partire dall'albo "Il buco" di Anna Llenas

Children's Literature as an Inclusive and Didactic Tool for the Reinterpretation of Life Narratives in Educational Contexts

An experimentation on Anna Llenas's «The Hole»

ANTONIO ASCIONE, GIOVANNI D'ELIA*

RIASSUNTO: Il saggio esplora la funzione pedagogica della letteratura per l'infanzia come strumento di inclusione, rielaborazione dei vissuti e accompagnamento nei momenti di transizione. A partire dall'albo *Il buco* di Anna Llenas, si evidenzia il valore didattico-formativo della narrazione simbolica nei contesti scolastici e nella formazione dei docenti, mostrando come l'educazione possa accogliere la fragilità come occasione generativa.

PAROLE-CHIAVE: inclusione, transizioni esistenziali, narrazioni, formazione docenti.

ABSTRACT: This paper explores children's literature as a tool for inclusion, narrative processing, and support during life transitions. Through Anna Llenas's picture book *The Hole*, it highlights the didactic and formative value of symbolic storytelling in school settings and teacher training, showing how education can embrace fragility as a generative resource.

KEY-WORDS: inclusion, existential transitions, narratives, teacher education.

* Università degli Studi di Bari "A. Moro".

1. Introduzione. Educazione e narrazione nei contesti scolastici: l'albo come spazio generativo

L'educazione, intesa nella sua dimensione scolastica e relazionale, non può essere disgiunta dalla necessità di costruire spazi di senso nei quali ciascun soggetto possa riconoscersi, essere accolto e divenire parte di una comunità. Nei contesti scolastici, dove l'eterogeneità delle biografie si interseca con i vincoli curricolari, emerge con urgenza la domanda su come accompagnare gli alunni e le alunne nella comprensione del proprio vissuto, nella rielaborazione delle esperienze complesse, e nella costruzione di significati condivisi. In questa prospettiva, la narrazione diventa forma di mediazione didattica e dispositivo inclusivo. Attraverso la narrazione, il soggetto si autorappresenta, restituisce ordine a esperienze frammentate, condivide la propria interiorità.

La letteratura per l'infanzia, in particolare nella sua forma più simbolica – l'albo illustrato – offre strumenti linguistici e iconografici che trascendono le barriere cognitive, linguistiche e sociali, aprendo a un pensiero educativo che accoglie la molteplicità e la complessità. Il testo *Il buco* di Anna Llenas si inserisce pienamente in questa cornice. La sua essenzialità linguistica, la forza delle immagini, la pregnanza metaforica del “vuoto” che abita il corpo della protagonista, offrono al lettore un campo di identificazione trasversale. Non è il contenuto esplicito a rendere l'albo pedagogicamente rilevante, ma la possibilità che esso apre: la possibilità di dirsi senza esporsi, di raccontarsi attraverso un personaggio, di mettere in parola un vissuto senza doverlo spiegare. Nel contesto scolastico, diventa quindi uno strumento formativo trasversale che può essere integrato nei percorsi didattici curricolari e trasversali, promuovendo una didattica centrata sull'ascolto, sulla cura della soggettività e sulla rielaborazione dell'esperienza. La narrazione illustrata non veicola un sapere disciplinare, ma favorisce lo sviluppo di competenze narrative e metacognitive, sostenendo la costruzione dell'identità e l'inclusione dei vissuti non sempre rappresentati nei linguaggi scolastici tradizionali.

2. L'albo illustrato come dispositivo pedagogico e inclusivo nei contesti formativi

Nel panorama educativo contemporaneo, segnato dalla crescente eterogeneità delle esperienze, dei vissuti e delle condizioni soggettive presenti nelle classi, emerge l'urgenza di individuare dispositivi didattici capaci di rispondere in modo autentico e significativo alle esigenze di inclusione e partecipazione. In tale contesto, l'albo illustrato si configura non come strumento ancillare o accessorio, ma come una vera e propria interfaccia pedagogica, capace di attivare processi di senso, di risonanza e di visibilità del sé. L'albo illustrato, per sua natura, mette in relazione codici linguistici diversi – il verbale e il visivo – e si offre così come oggetto culturale plurivoco, dotato di accessibilità comunicativa e potenzialità evocativa. La relazione fra parola e immagine consente una fruizione stratificata, in grado di coinvolgere il lettore su piani cognitivi, affettivi e simbolici differenti, secondo un'ermeneutica aperta e inclusiva (Beseghi & Grilli, 2011).

In contesti scolastici contraddistinti da forte pluralismo linguistico e culturale, questa duplice accessibilità diventa cruciale. Particolarmente significativa, in questa prospettiva, è la funzione dell'albo nella costruzione di pratiche inclusive in grado di accogliere, legittimare e trasformare le differenze. L'inclusione non coincide semplicemente con l'integrazione normativa di soggetti "speciali", ma implica la capacità dell'ambiente scolastico di farsi ecologia relazionale e culturale in cui ogni vissuto trovi diritto di cittadinanza, ogni voce possa emergere, ogni narrazione personale sia riconosciuta e accolta (Ianes & Cramerotti, 2015). Negli ultimi anni, l'impiego degli albi illustrati si è progressivamente esteso oltre i confini dell'educazione primaria, trovando significative applicazioni anche nei contesti della scuola secondaria e della formazione degli insegnanti.

La letteratura di area internazionale ha evidenziato il potenziale trasformativo di questi strumenti narrativi, sottolineandone il valore epistemico, relazionale e formativo. Arizpe, Colomer e Martínez-Roldán (2014) hanno mostrato come le narrazioni visive possano favorire processi di mediazione culturale e riflessività personale, sostenendo in particolare gli studenti con background migratorio nella costruzione di ponti tra esperienze soggettive e contesti educativi. In tale prospettiva, gli albi illustrati emergono come risorse capaci di oltrepassare le barriere linguistiche e cognitive, promuovendo una comunicazione educativa accessibile, strati-

ficata e densa di significato. A conferma di ciò, Pantaleo (2017) ha analizzato la struttura postmoderna di numerosi picturebooks, evidenziandone la capacità di sollecitare letture plurime, interpretazioni aperte e processi metacognitivi particolarmente fertili nel lavoro con adolescenti.

Tali testi attivano un'interazione interpretativa che va oltre la ricezione lineare e univoca, stimolando nei lettori competenze narrative avanzate, senso critico ed engagement emotivo. Questa complessità strutturale si combina con la leggibilità visiva e simbolica dell'albo, generando uno spazio di significazione altamente dinamico e accessibile anche a soggetti in condizione di vulnerabilità.

Nel quadro della formazione docente, Cremin (2019) ha posto l'accento sull'importanza della familiarità con la letteratura per l'infanzia come prerequisito per la costruzione di comunità di lettura autentiche, dove il testo diviene catalizzatore di processi educativi profondi, basati sulla reciprocità e sull'ascolto.

In modo analogo, Nilsson (2020), attraverso un'indagine condotta in Svezia, ha documentato la percezione positiva degli insegnanti rispetto all'uso degli albi come strumenti efficaci per coinvolgere gli studenti e facilitare l'emergere di narrazioni personali in contesti didattici sempre più complessi. Infine, studi condotti in ambito nordamericano, come quelli di Clarke e Broders (2022) e di Daly e Blakeney-Williams (2015), offrono ulteriore conferma empirica dell'efficacia degli albi illustrati nei contesti secondari. I primi mettono in luce il ruolo dell'albo come "testo di soglia" in grado di stimolare confronti autentici su tematiche esistenziali e di facilitare l'engagement degli studenti; i secondi descrivono esperienze significative nella formazione iniziale degli insegnanti, in cui la narrazione iconotestuale ha promosso riflessione critica, empatia educativa e consapevolezza pedagogica. Il presente contributo si inserisce in questo orizzonte teorico ed esperienziale, proponendo una sperimentazione condotta nella scuola secondaria di secondo grado italiana, nella quale l'albo illustrato viene esplorato nella sua funzione di dispositivo formativo, inclusivo e trasformativo, capace di sostenere l'elaborazione narrativa nei momenti critici del percorso educativo.

La letteratura per l'infanzia, e in particolare l'albo illustrato, si rivela in tal senso un mediatore privilegiato per l'emergere delle narrazioni biografiche, specialmente nei casi in cui il soggetto fatica ad accedere al linguaggio razionale o concettuale. I testi visivi e metaforici aprono spazi comu-

nicativi “terzi” – né esclusivamente cognitivi, né puramente emotivi – in cui il soggetto può proiettare simbolicamente il proprio mondo interno, trovando forme per dirsi che non richiedano una traduzione immediata in termini valutabili. L'albo *Il buco* rappresenta un esempio emblematico di questa funzione formativa.

Il buco che attraversa la figura della protagonista non è solo un'immagine di ferita: è una metafora della condizione umana della mancanza, del bisogno di riconoscimento, del desiderio di legame. Ogni lettore – bambino o adulto, studente o insegnante – può ritrovare in quell'icona la propria esperienza di discontinuità, di esclusione, di vuoto esistenziale.

3. Narrazione e cura: la letteratura per l'infanzia come spazio formativo relazionale

L'albo *Il buco* di Anna Llenas presenta una struttura narrativa semplice, ma densamente simbolica: la protagonista scopre improvvisamente un buco nel proprio petto e tenta, senza successo, di riempirlo con oggetti, persone, esperienze. Solo quando accetta il buco come parte di sé, e ne fa occasione di incontro con l'altro, la protagonista può iniziare un cammino di trasformazione. In questa parabola narrativa si intrecciano alcune delle dimensioni più significative del pensiero pedagogico contemporaneo. In primo luogo, il buco costituisce una potente metafora della condizione educativa originaria, che non è mai completa, autosufficiente o stabile, ma si definisce a partire dalla mancanza. Educare significa, in questa prospettiva, non riempire ma abitare il vuoto: creare spazi in cui il soggetto possa sostare nell'incertezza, esplorare il proprio desiderio di senso e costruire narrazioni che diano forma all'esperienza (Mortari, 2006). L'albo non propone una morale esplicita, non offre una soluzione univoca, ma costruisce una trama aperta, nella quale ciascun lettore può proiettare le proprie esperienze di perdita, disorientamento o solitudine. In questo senso, la metafora del buco si rivela un dispositivo formativo inclusivo, capace di accogliere la diversità dei vissuti e di attivare processi di rielaborazione comuni. L'esperienza del buco, nella narrazione di Llenas, è segnata da un duplice movimento: inizialmente, la protagonista tenta di colmare la mancanza attraverso l'appropriazione e il consumo; solo successivamente, attraverso l'incontro con l'altro, si apre alla possibilità di convivere con

la ferita, senza negarla. Questa dinamica è analoga a quanto accade in contesto scolastico, quando gli studenti attraversano momenti critici – passaggi di ciclo, cambiamenti familiari, crisi relazionali – che li costringono a ridefinirsi. L'albo consente dunque di oggettivare l'esperienza, sottraendola al silenzio e al giudizio. Il testo non chiede spiegazioni, non pretende chiarezza, ma offre immagini e parole sospese, in cui il soggetto può trovare una forma per esprimere ciò che non riesce a dire. In un tempo educativo spesso accelerato e orientato alla prestazione, questa possibilità di sostare nel non detto è di straordinaria rilevanza. La proposta didattica che nasce da *Il buco* si configura, in tal senso, come una pratica che rende pensabile la fragilità, trasforma la mancanza in occasione di narrazione e la sofferenza in risorsa relazionale. In classe, questa possibilità di condividere ciò che manca – attraverso un testo comune e simbolico – consente di costruire comunità di apprendimento fondate sulla fiducia, sull'ascolto e sulla reciprocità. *Il buco*, da ferita silenziosa, diventa così parola condivisa e possibilità di co-costruzione del significato.

La relazione tra narrazione e cura ha una radice estetica: la bellezza delle illustrazioni, l'armonia grafica, la delicatezza della composizione agiscono come strumenti non verbali di accoglienza e decentramento.

La pedagogia della cura richiede una capacità di “sentire l'altro nel suo silenzio” (Mortari, 2015) e l'albo illustrato, se ben selezionato, permette di entrare nel mondo emotivo dell'alunno senza invaderlo. Questa mediazione estetica è anche etica: non si tratta di risolvere il dolore altrui, ma di restare accanto, rendendolo dicibile, condivisibile, narrabile. La cura, intesa come categoria fondativa dell'educazione, non è assistenza, ma ascolto radicale dell'altro nella sua singolarità irriducibile. L'albo illustrato si offre come luogo terzo, come mediazione tra la soggettività dell'alunno e il mondo scolastico, in cui è possibile dare voce a narrazioni latenti, a biografie educative silenziose. L'estetica dell'albo, nella sua semplicità formale e potenza simbolica, crea un ambiente accogliente, non giudicante, plurale, dove l'esperienza interiore può trovare forme espressive. Nel caso de *Il buco*, la metafora del vuoto diventa occasione di presenza educativa non intrusiva: il docente non deve spiegare cosa “significa” il buco, ma può accompagnare i processi di significazione che i ragazzi producono, nel rispetto della loro biografia e delle loro competenze narrative. In questo modo, la narrazione agisce come dispositivo di autoriflessione, ma anche come pratica comunitaria: ascoltare il modo in cui l'altro interpreta il buco significa ascoltarne la storia, e creare con essa un ponte simbolico.

Uno degli aspetti più rilevanti – e spesso trascurati – della letteratura per l'infanzia è la sua capacità di generare risonanza tra generazioni diverse.

Lungi dall'essere un genere esclusivamente "infantile", l'albo illustrato si configura come spazio intersoggettivo in cui bambini, adolescenti e adulti possono confrontarsi con simboli condivisi, immagini universali, domande radicali. In questa prospettiva, leggere un albo illustrato non è un atto regressivo per l'adulto, ma un gesto di apertura, una forma di autoeducazione. Come ha osservato Hartmut Rosa (2019), l'educazione autentica si fonda sulla possibilità di entrare in risonanza con il mondo, cioè di essere toccati da ciò che ci accade, di ascoltare ciò che ci interpella, di rispondere in modo trasformativo. La letteratura per l'infanzia – e in particolare l'albo illustrato – può agire in tal senso come mediatore risonante: un testo che apre spazi di significazione inediti, in cui ciascun lettore può ritrovare parti dimenticate di sé. Nel caso de *Il buco*, il meccanismo intergenerazionale è evidente: se il bambino riconosce nella protagonista un vissuto emotivo simile al proprio, l'adolescente vi legge l'incertezza del futuro e l'adulto può ritrovarsi nella fatica di affrontare le perdite e le discontinuità dell'esistenza. L'albo diventa così simbolo trasversale dell'umano, un linguaggio comune capace di superare le barriere anagrafiche e culturali.

La fragilità non ha età, e la narrazione condivisa può farsi spazio di elaborazione comunitaria. Questa pratica ha implicazioni formative rilevanti anche nella formazione degli insegnanti. Introdurre la lettura dell'albo illustrato nei percorsi universitari o nei corsi di aggiornamento significa attivare una pedagogia dell'interiorità (Formenti, 2024), che valorizza la consapevolezza di sé, la riflessione biografica e l'empatia. Il docente che ha attraversato simbolicamente il proprio "buco" sarà più attrezzato a riconoscere e accompagnare le mancanze altrui, senza ridurle a difficoltà, senza medicalizzarle.

4. Rileggere le transizioni esistenziali attraverso le storie. Una sperimentazione formativa nella scuola superiore di secondo grado.

La cornice teorica qui tracciata ha trovato concreta espressione in un ciclo di laboratori condotti con dieci classi del triennio della scuola secondaria superiore. I percorsi, articolati in cinque incontri per ciascun gruppo, si

sono svolti nei mesi precedenti l'esame di Stato e hanno avuto come fulcro la lettura condivisa de *Il buco* di Anna Llenas, accompagnata da pratiche narrative individuali e collettive. Gli studenti hanno riconosciuto nella protagonista del racconto una figura prossima alla propria esperienza: il buco è stato identificato con l'ansia da prestazione, con il timore di non essere all'altezza delle aspettative familiari e scolastiche, con la difficoltà di prendere decisioni significative per il proprio futuro. La narrazione ha offerto un linguaggio simbolico attraverso cui dire ciò che solitamente non trova parole nel discorso scolastico, contribuendo a rendere visibile l'invisibile. La metafora del buco ha agito come catalizzatore di riflessioni profonde, aprendo alla possibilità di nominare fragilità, paure e desideri.

Attraverso esercizi di scrittura, rappresentazione grafica e dialogo riflessivo, gli studenti hanno trasformato la lettura in esperienza formativa. La scuola si è così fatta spazio di cura e accompagnamento, capace di integrare la didattica con le istanze profonde della crescita personale. Questa esperienza si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica che concepisce l'adolescenza come tempo formativo di transizione (Cambi, 2017), e la scuola come luogo che deve farsi carico non solo dell'istruzione, ma anche dell'accompagnamento esistenziale. L'introduzione dell'albo illustrato in questo contesto non ha avuto funzione decorativa o evasiva, ma si è rivelata una risorsa potente per attivare la riflessività e il confronto tra pari. Gli studenti hanno elaborato, a partire dalla lettura, narrazioni proprie: testi autobiografici, mappe visive del proprio "buco", dialoghi immaginari con la protagonista. Le attività si sono svolte in un clima di fiducia e sospensione del giudizio, favorito dalla natura estetica e non valutativa dell'albo. La scuola si è così trasformata in uno spazio narrativo, in cui ogni soggetto è stato accolto per ciò che è, senza obbligo di prestazione, ma con la libertà di raccontare sé stesso.

La sperimentazione descritta ha preso forma all'interno di un progetto pedagogico sviluppato in collaborazione con dieci classi del triennio della scuola secondaria di secondo grado, appartenenti a istituzioni scolastiche pubbliche di diverso ordinamento (licei, istituti tecnici e professionali), distribuite in contesti urbani e semi-periferici della città di Barletta. La selezione dei gruppi classe ha seguito criteri intenzionali, volti a valorizzare la varietà dei contesti educativi e la disponibilità dei docenti a co-costruire un percorso centrato sull'esperienza soggettiva e sulla narrazione simbolica. In ciascuna realtà scolastica coinvolta, è stata attivata una progetta-

zione condivisa tra i conduttori dei laboratori e i referenti interni, con l'obiettivo di adattare l'intervento alle caratteristiche specifiche delle classi, pur mantenendo l'impianto metodologico comune. L'intero percorso si è strutturato in cinque incontri laboratoriali della durata di 120 minuti ciascuno, per un totale di 10 ore a gruppo. La scansione degli incontri è stata pensata secondo una logica di progressione riflessiva e simbolica, articolata in quattro fasi principali:

1. *Letture e analisi del bisogno educativo.* La proposta formativa necessita di essere abitata dalle domande di senso che agitano gli Io implicati nel processo formativo. Il laboratorio, dunque, si è configurato assumendo come prospettiva precipua l'integrazione delle domande degli studenti prevedendo, nel corso delle ore, degli spazi in cui ripensare alle proprie domande per renderle densamente personali e sganciarle da aspetti performativi o legati a forme di desiderabilità verso l'interlocutore.
2. *La capacità di scegliere e l'analisi dei processi decisionali.* È stato proposto alle studentesse e agli studenti un'attività di gioco attraverso la quale dover operare delle scelte personali e poi comunitarie. Tale step è stato fondamentale per decifrare gli impliciti che abitano il nostro agire e riconfigurare o rafforzare un pensiero che sia intenzionalmente agito allo scopo specifico. Il gioco proposto diviene, altresì, occasione di analisi delle forme di riduzionismo conoscitivo e comunicativo e di rilevazione delle distorsioni percettive che, in linea con la prospettiva fenomenologica, possono strutturare fattori di resistenza al processo formativo.
3. *L'utilizzo dell'albo illustrato.* La lettura dell'albo "il buco" ha permesso agli studenti e alle studentesse di intraprendere un viaggio interiore. Il testo è stato suddiviso in due spezzoni seguiti da una proposta esperienziale che fungesse da dispositivo pedagogico di mediazione, esplorazione e interpretazione dei propri vissuti. Nella prima fase è stato chiesto loro di individuare quei "tappi" che nella loro esperienza scolastica hanno utilizzato per riempire i loro "buchi" e di dare loro un nome. Nella seconda fase, seguendo il suggerimento dell'albo, hanno guardato dentro i loro "buchi" e hanno tirato fuori i loro "mondi meravigliosi" facendo utilizzo dello strumento artistico e delle tempere.
4. *Restituzione dialogica e co-costruzione del senso.* Gli ultimi due incontri sono stati occasione preziosa per avviare un laboratorio feno-

menologico di osservazione, descrizione e significazione dei fenomeni soggettivi emersi durante l'esperienza laboratoriale. Attraverso la conduzione del ricercatore, i gruppi si sono configurati come comunità capace di ascoltare, interagire, fare inferenze e produrre pensiero sui temi per loro più significativi. È stata, altresì, un'occasione preziosa per guardare da vicino le loro fragilità, difficoltà e la densità emotiva e cognitiva che anima il loro transitare nel Mondo.

Sul piano metodologico, il percorso ha adottato un impianto qualitativo rigoroso improntato sull'approccio della fenomenologia empirica (Mortari, 2024).

Le modalità di osservazione e documentazione hanno fatto utilizzo di una scheda di resocontazione fenomenologica, opportunamente costruita, che tenesse fede al fenomeno osservato e che aprisse poi a forme di analisi ermeneutica co-costruite con le studentesse e gli studenti.

L'analisi del materiale raccolto è stata orientata alla rilevazione di nuclei tematici emergenti, con particolare attenzione alle modalità di rappresentazione delle difficoltà scolastiche, alla trasformazione dei vissuti di fragilità e alla presenza di elementi di autoriflessività narrativa.

Il trattamento dei dati ha seguito un approccio ermeneutico-descrittivo, fondato sulla comprensione dei significati attribuiti dagli studenti alle esperienze condivise, piuttosto che sulla loro categorizzazione predefinita.

I risultati preliminari mostrano una significativa rielaborazione dei vissuti scolastici attraverso la lente simbolica della narrazione illustrata: gli studenti hanno riconosciuto nel "buco" una figura di risonanza capace di contenere l'ansia per il futuro, il senso di inadeguatezza, la paura della scelta. Le pratiche laboratoriali si sono rivelate generatrici di un clima relazionale basato sulla fiducia reciproca, sulla sospensione del giudizio e sulla legittimazione delle esperienze soggettive.

5. Conclusioni. Per una pedagogia delle infinite possibilità dell'esistenza

Il percorso di analisi pedagogica e pratica educativa proposto in questo saggio ha consentito di interrogare in profondità il ruolo della letteratura per l'infanzia come spazio simbolico e formativo in grado di abitare la complessità dei vissuti. In particolare, l'albo illustrato *Il buco* di Anna Lle-

nas ha permesso di esplorare, attraverso la forza della metafora e la leggerezza delle immagini, l'esperienza universale della mancanza, dell'incompletezza e della ricerca di senso.

Lungi dall'essere una narrazione consolatoria, l'albo agisce come dispositivo critico e trasformativo. Il buco che lacera il petto della protagonista non rappresenta solo il dolore individuale, ma una condizione ontologica: quella apertura che definisce l'umano nella sua irriducibile tensione verso l'altro, verso la verità, verso il futuro.

In questa chiave, la lettura condivisa si configura non come un atto educativo occasionale, ma come un gesto esistenziale. Educare attraverso le narrazioni simboliche significa attraversare l'incertezza, abitare il vuoto, riconoscere che l'identità si costruisce anche – e forse soprattutto – a partire da ciò che manca.

Nel laboratorio scolastico descritto, questa dinamica si è concretizzata in forme narrative autentiche, in testi e immagini che hanno reso visibile l'invisibile, dicibile il rimosso, comunicabile l'indicibile. Gli studenti hanno così potuto sperimentare un'educazione che non chiede risposte corrette, ma accoglie domande vere. Un'educazione che non giudica la fragilità, ma la assume come elemento generativo della soggettività. Un'educazione che non pretende la chiarezza, ma abita il mistero.

In un tempo educativo attraversato da richieste prestazionali, da dispositivi valutativi sempre più stringenti e da forme di marginalizzazione silenziosa, l'introduzione dell'albo illustrato ha dischiuso un ambiente altro: un'ecologia di senso in cui la parola narrata e l'immagine condivisa sono divenute strumenti di ascolto e di cura.

In questa prospettiva, appare necessario interrogarsi anche sulla formazione iniziale e continua dei docenti. Se, come abbiamo visto, l'albo illustrato può agire come luogo generativo di pensiero, relazione e inclusione, è opportuno che i futuri insegnanti siano accompagnati a esplorare tali linguaggi nella loro funzione pedagogica profonda. Integrare la letteratura per l'infanzia nella formazione docente non equivale a *infantilizzare* il percorso accademico, ma al contrario significa riconoscere nella narrazione simbolica uno strumento per leggere la complessità dell'esistenza, accedere alle dimensioni emotive e biografiche del proprio ruolo e sviluppare pratiche educative centrate sulla cura, sull'ascolto e sulla possibilità.

In tal senso, proporre la lettura e l'analisi di albi illustrati come *Il buco* nei percorsi formativi universitari e nei contesti di aggiornamento profes-

sionale può costituire un'occasione preziosa per riflettere sull'educazione come incontro, sull'insegnamento come relazione che accoglie e trasforma, sull'apprendere come processo che si radica nella vulnerabilità. Il docente che attraversa simbolicamente il proprio "buco" sarà più attrezzato a riconoscere e sostenere le fragilità, non per colmarle, ma per abitarle insieme.

La metafora del buco diventa così la soglia di un'epistemologia pedagogica alternativa, che rifiuta la chiusura dei significati univoci e si apre all'infinitudine delle esistenze. Ogni studente, ogni docente, ogni essere umano si ritrova in quel vuoto: non per colmarlo con soluzioni preconfezionate, ma per riconoscerlo come luogo fertile di desiderio, di costruzione, di relazione.

Il buco è l'inizio di una storia, non la sua fine. È il simbolo dell'apertura, della pluralità, della possibilità. Le narrazioni raccolte, dense di tensione affettiva e riflessività implicita, non hanno proposto una risoluzione dei conflitti interiori, ma ne hanno legittimato l'esistenza. È in questa sospensione del giudizio, in questa disponibilità ad accogliere l'ambiguità e l'incompiutezza dell'esperienza, che si è articolata la dimensione autenticamente educativa dell'intervento. Il buco, come metafora fondativa, non ha agito come vuoto da colmare ma come soglia da abitare: un varco attraverso il quale ciascuno ha potuto dire il non detto, pensare il non pensato, condividere l'indicibile. Questa ricerca, pur circoscritta, suggerisce una linea di sviluppo pedagogico che merita ulteriore esplorazione: l'adozione di strumenti narrativi e simbolici nella scuola secondaria non come elemento decorativo o compensativo, ma come componente epistemologica e metodologica di un curriculum che riconosca la centralità della persona, nella sua irriducibile complessità. La presenza di docenti disposti a sostare nei luoghi di fragilità degli studenti, a decifrare i linguaggi informali, a coabitare l'incertezza senza ansia di controllo, si è rivelata decisiva per l'efficacia trasformativa del percorso.

Educare attraverso la letteratura per l'infanzia non è un esercizio di semplificazione, ma un atto di fiducia nella potenza del linguaggio simbolico. È riconoscere che, anche nei momenti più critici, si può apprendere.

Che la parola poetica può accompagnare, includere, generare legami. Che l'educazione – per essere tale – deve saper stare nel buco, e trasformarlo in spazio di senso. La narrazione non salva, ma apre. E nell'apertura, forse, si custodisce il nucleo più profondo dell'umano e la vocazione più alta del fare scuola.

Riferimenti bibliografici

- AZARIPE E., COLOMER T., MAERTÌNEZ-ROLDÀN C., *Visual Journeys through wordless narratives. An international inquiry with immigrant children and the arrival*, Bloomsbury Academic, Londra 2014.
- BESEGGI E., GRILLI G., *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- BRUNER J., *Il significato del pensiero*, trad. di R. Bonesi, Feltrinelli, Milano 1990.
- CAMBI F., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2017.
- CANEVARO A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- CLARKE C., BRODERS J.A., *The benefits of using picture books in high school classrooms: a study in two canadian schools*, in «Teachers and teaching: theory and practice», col. 28, N. 2, 2022, pp. 149-163.
- COTTINI L., *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Carocci, Roma 2021.
- CREMIN T., *Teacher's knowledge oh children's literature: the cornerstone of reading for pleasure*, Scottish book trust, Edimburgo 2019.
- D'ALONZO L., *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2020.
- DALY N., BLAKENEY-WILLIAMS M., *Picturebooks in teacher education: eight teacher educators share their practice*, in «Australian journal of teacher education» vol. 40, n. 3, 2015.
- DEMETRIO D., *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- FORMENTI L., (a cura di) *Le regole della bellezza, pedagogia sistemica in azione*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- IANES D., CRAMEROTTI S., *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento 2015.
- LLENAS A., *Il buco*, Gribaudo, Milano 2016.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura. Educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- MORTARI L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- MORTARI L., *Fenomenologia empirica*, il Melangolo, Genova 2024.
- NILSSON M., *It's a teacher dream to have something this engaging: english picturebook read-alouds in upper primary school*, in «Language teaching for young learners», vol. 7, n.1, 2025, pp. 62-85.

- PELLERREY M., *Educare. per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011.
- PANTALEO S., *What are postmodern picturebooks? in thinking and learning through children's literature*, a cura di M. Martinez, C. Temple e J. Yokota, Rowman & Littlefield, New York, 2017, pp. 46-47.
- ROSA H., *Resonance. A sociology of our relationship to the world*, Polity Press, Cambridge 2019.
- ROSA H., *Risonanza e vita buona* (a cura di, Rivoltella P.C.), Scholè, Brescia 2023
- TRONTO J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, trad. di M. Fumagalli, Vita e Pensiero, Milano 1993
- VAN MANEN M., *From meaning to method*, in «Qualitative health research», vol. 7, n. 3, 1997, pp. 345-369.
- WINNICOTT D.W., *Gioco e realtà*, trad. di L. Mantovani, Armando Editore, Roma 1971.