Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1938-0
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193802
pp. 25-41 (giugno 2025)

Econarrazioni della cura. Percorsi simbolici nella letteratura per l'infanzia

Econarratives of care. Symbolic paths in children's literature

Maria Teresa Trisciuzzi*

Riassunto: Il saggio esplora il ruolo della letteratura per l'infanzia come dispositivo narrativo e simbolico di cura. Attraverso l'analisi di romanzi come *Il giardino segreto*, *Heidi*, *Peter Pan* e *La tela di Carlotta*, si evidenzia come la natura – intesa come spazio archetipico – favorisca processi di trasformazione, di crescita ed elaborazione del sé. Le narrazioni per l'infanzia diventano così strumenti per affrontare il dolore, l'abbandono, la perdita, restituendo senso ed appartenenza. In un dialogo con teorie pedagogiche, ecofemministe e di medicina narrativa, l'articolo mostra come la cura emerga non solo come tema, ma come metodo della scrittura stessa. La narrazione si rivela allora pratica esistenziale, simbolica e relazionale, capace di tessere legami tra corpo, emozione e ambiente, configurando un'ecologia dell'infanzia fondata su empatia, attenzione e reciprocità.

Parole–chiave: letteratura per l'infanzia, cura, natura, narrazione, ecopedagogia.

Abstract: This essay investigates the role of children's literature as a narrative and symbolic medium of care. Through close readings of canonical texts such as *The Secret Garden*, *Heidi*, *Peter Pan*, and *Charlotte's Web*, it examines how nature – conceived as an archetypal space – enables processes of transformation, maturation, and self-articulation. These narratives function as vehicles for working through experiences of pain, abandonment, and loss, offering pathways to reestablish meaning and belonging. Engaging with pedagogical, ecofeminist, and narrative medicine frameworks, the article argues that care emerges not only thematically but

* Libera Università di Bolzano.

also as an epistemological and methodological principle of storytelling itself. Narrative, in this context, is revealed as an existential, symbolic, and relational practice, capable of weaving connections between body, affect, and environment, and of articulating an ecology of childhood grounded in empathy, attentiveness, and reciprocity.

Key–words: Children's literature, care, nature, storytelling, ecopedagogy.

1. Note preliminari

Raccontare storie è un gesto originario, un atto profondamente umano che intreccia memoria e immaginazione, genera identità e costruisce legami. Fin dall'infanzia, la narrazione offre una forma per ordinare l'esperienza e dare continuità al sé, permettendo di riconoscersi parte di un tessuto simbolico fatto di emozioni, eventi e relazioni.

La letteratura per l'infanzia si inscrive pienamente in questo orizzonte: parla con una voce autentica, antica e necessaria, che i bambini sanno ascoltare con una chiarezza che spesso gli adulti perdono. È un linguaggio stratificato, che affonda nell'archetipo, nella metafora, nelle profondità simboliche del sé. Attraverso fiabe, albi illustrati, romanzi e narrazioni filmiche, apre mondi interiori e collettivi, dando spazio a domande sull'origine, la trasformazione, la relazione con l'altro, la memoria e il tempo che verrà.

Ogni storia genera uno spazio in cui ciascuno può ritrovarsi, come se fosse stata scritta apposta per lui. Questa letteratura non parla *ai* bambini, ma *con* i bambini. Si pone sullo stesso piano simbolico e percettivo, dove il pensiero è ancora libero di muoversi tra immaginazione e verità profonda, tra gioco e intuizione. È una forma di conoscenza che non si affida alla spiegazione, ma alla risonanza. I suoi significati non si esauriscono in un'unica lettura: si depositano, agiscono nel tempo, e spesso ritornano – in forma di ricordo, di sogno, di domanda.

In essa, il bambino non è un destinatario passivo, ma un interlocutore pieno, capace di abitare il linguaggio del possibile, dell'indicibile, dell'intimo. La letteratura per l'infanzia si fa così esperienza trasformativa: non addestra, non trasmette un contenuto da apprendere, ma apre un varco,

uno spazio mentale ed emotivo dove è possibile costruire senso, riconoscersi, lasciarsi coinvolgere in profondità. Parla della realtà, sì, ma lo fa attraverso immagini che non illustrano: evocano. Che non spiegano: interrogano.

In un mondo che spesso chiede risposte immediate e funzionalità, la letteratura per l'infanzia custodisce il valore dell'attesa, della sospensione, della complessità.

Secondo Jerome Bruner (1997), gli esseri umani strutturano la propria identità attraverso la narrazione: è nel racconto che l'esperienza individuale acquisisce coerenza, significato e riconoscibilità. Le storie, nella loro forma orale o scritta, rappresentano un "mare di significati" che sostiene lo sviluppo linguistico, affettivo e cognitivo del bambino, accompagnandolo nella costruzione del sé (Dallari, 2005). Fin dalle prime fasi della vita, la mente infantile lavora con le storie, personifica gli oggetti, anima il mondo: un processo che attiva il pensiero simbolico e partecipativo, stimolando empatia, immaginazione e apertura all'alterità (Cambi, 2005).

In questa cornice si inserisce anche la funzione terapeutica della narrazione, intesa come pratica capace di accompagnare l'individuo nei momenti di crisi, trauma e transizione. Leonardo Acone, nel dialogo tra letteratura e medicina narrativa, parla di una "poetica resiliente" (2023a, p. 64): il racconto come gesto relazionale e simbolico che restituisce senso al disagio, alla malattia, alla sofferenza. Raccontare, in questo senso, è un atto di prossimità e riconoscimento, un modo per valorizzare la vulnerabilità umana e trasformarla in risorsa narrativa.

La letteratura per l'infanzia si configura così come un "dispositivo per affrontare le difficoltà esistenziali" (Lepri, 2023, p. 130), ovvero un dispositivo narrativo di cura: non soltanto per i contenuti che veicola, ma per le forme attraverso cui accoglie e trasforma l'esperienza. Gli albi illustrati operano una mediazione profonda tra parola e immagine, aprendo spazi di rielaborazione simbolica. Allo stesso modo, Susanna Barsotti evidenzia come le fiabe, con la loro ricchezza arcaica di simboli, consentano di affrontare "l'indicibile" (2023, p. 114), di affrontare emozioni complesse – paura, perdita, solitudine – attraverso la metafora e l'immaginazione. La narrazione si fa così ponte tra interno ed esterno, tra vissuto e pensiero, tra realtà e possibilità.

Nella letteratura per l'infanzia e per ragazzi, la natura si configura come uno dei fulcri simbolici più potenti (Lurie, 2003). In questi testi, la

natura non è semplice sfondo descrittivo, ma agente attivo della trasformazione: uno spazio in cui si genera il cambiamento corporeo, emotivo e relazionale. Nei romanzi per ragazzi, "l'aria fresca, la psicologia fai-da-te e, più di tutto, la scoperta e il recupero di un giardino di rose abbandonato" sono capaci di curare bambini rinchiusi nel disagio (*Ivi*, p. 188). E aggiunge: "intuiscono – o forse già sanno – che la natura è magica, e che la vita scorre, cambia, si rinnova" (*Ivi*, p. 196).

Il bosco, fin dalle prime narrazioni orali, assume un ruolo centrale nell'immaginario infantile come spazio di prova e transizione. Bruno Bettelheim (1975) individua nel bosco fiabesco il luogo simbolico della perdita e della crescita; uno spazio che può rivelarsi al tempo stesso minaccioso ed emancipativo, come mostrano molte riletture contemporanee, ad esempio in *Cappuccetto Rosso* (Barsotti, 2016). È attraverso il contatto immaginativo con questi luoghi che il bambino può attraversare il proprio smarrimento e trasformarlo in percorso (Acone, Barsotti, Grandi, 2023)

In questo quadro, la letteratura diventa un luogo privilegiato per la formazione. Franco Cambi (2010) ha più volte sottolineato il valore educativo della narrazione: essa non si limita a rappresentare la realtà, ma offre modelli di soggettività, attiva processi di senso e consente al lettore di proiettarsi oltre sé, verso "forme-di-vita" (*Ivi*, p. 146) condivise. La narrazione, nella sua struttura simbolica, educa al sentire, all'immaginare, al relazionarsi, configurando una forma implicita ma profonda di cura.

Come ha mostrato Paul Ricoeur (1993), la narrazione non si limita a descrivere l'identità personale: la costruisce, la plasma, le conferisce continuità. Il racconto organizza e disvela la memoria, rendendo intelligibile ciò che l'esperienza ha stratificato. In questo senso, la letteratura per l'infanzia è un veicolo di sapere incarnato: un intreccio di corpo, emozione e immaginazione, che consente al bambino di riconoscersi e di trasformarsi.

Nei grandi classici per ragazzi, ambienti come il giardino, il bosco, la montagna o l'isola non sono mai luoghi neutrali: sono spazi archetipici e trasformativi, in cui la crescita coincide con un'immersione nel vivente. Lurie (2003) mette in luce la ricorrenza di personaggi "vicini alla natura", come Dickon in *Il giardino segreto*, che incarnano una forma di energia panica: una connessione istintiva e profonda con il mondo naturale, simile a quella evocata dal dio Pan – vitale, selvatica, armonica ma anche misteriosa. Sono figure liminali, quasi sciamaniche, che accompagnano i protagonisti nei loro percorsi di cura e rinascita. Questa empatia con la natura,

talvolta anche espressa attraverso un linguaggio condiviso con animali e piante, manifesta una relazione pre-razionale tra infanzia e ambiente, fondata su ascolto, cura e reciprocità.

Come osserva Martha Nussbaum, "l'immaginazione letteraria educa al giudizio morale, alla compassione e all'empatia" (2012, p. 11). Su questo sfondo, il presente saggio intende interrogare il legame tra natura e narrazione nella letteratura per l'infanzia: un legame che si rivela educativo, affettivo e trasformativo, in quanto capace di attivare pratiche simboliche di cura – verso di sé, verso l'altro e verso l'ambiente. Attraverso la finzione letteraria, la relazione con la natura si configura come spazio di ascolto, guarigione e rinnovamento, contribuendo alla costruzione di un'etica dell'interdipendenza, in cui la cura di sé, dell'altro e della natura si intrecciano in una rete di relazioni reciproche.

2. La letteratura come luogo di cura: prospettive educative e filosofiche

La letteratura per l'infanzia non si limita a rappresentare l'universo emotivo del bambino, ma lo esplora attraverso forme narrative capaci di cogliere la fragilità, la trasformazione, il desiderio di senso. In questa prospettiva, la narrazione diventa una pratica esistenziale e conoscitiva, un gesto che dà voce all'esperienza e costruisce legami tra vissuto e linguaggio. La cura – intesa come atteggiamento fondamentale dell'esistere – si manifesta, come osserva Mortari, anche nella capacità di dare forma al sentire quotidiano, rendendo intelligibile ciò che si vive attraverso processi di consapevolezza e riflessione (Mortari, 2006). La narrazione, in tal senso, contribuisce a costruire significato, tessendo connessioni tra emozione e pensiero, tra interiorità e mondo.

Un quadro teorico particolarmente utile per interpretare queste dinamiche è quello offerto dall'etica della cura, sviluppata nell'ambito del pensiero femminista. A partire da *Caring* di Nel Noddings (1984), *Maternal Thinking* di Sara Ruddick (1989) e *Moral Boundaries* di Joan Tronto (1993), la cura è intesa non come atteggiamento sentimentale, ma come pratica relazionale, fondata sull'attenzione all'altro, sulla consapevolezza della vulnerabilità e sulla critica alla visione del soggetto come entità autonoma e autosufficiente. In questa prospettiva, entrare in relazione con la narrazione significa abitare uno spazio di reciprocità e responsabilità, dove il

testo stesso può agire come presenza che accompagna, che interroga, che trasforma.

La lettura, in particolare quella di testi narrativi e albi illustrati, può configurarsi come uno spazio trasformativo, dove l'incontro tra parola e immagine genera una "dimensione di reciprocità" tra testo e lettore (Lepri, 2023). La cura, in questo contesto, si manifesta come forza estetica e simbolica che attraversa il linguaggio, rendendolo capace di toccare e modificare la coscienza.

L'*ecopedagogia* e l'*ecofemminismo* offrono ulteriori strumenti critici per rileggere la letteratura dell'infanzia in chiave relazionale. L'approccio ecofemminista, come sviluppato da Greta Gaard (2017), mette in discussione le opposizioni gerarchiche tra natura e cultura, umano e non-umano, promuovendo una visione etica dell'interconnessione. La narrazione, in questa luce, può contribuire a formare una coscienza ecologica e inclusiva. Parallelamente, l'ecopedagogia, rappresentata in Italia da studiosi come Malavasi (2008), valorizza il rapporto tra educazione e ambiente naturale, sottolineando il potenziale trasformativo del contatto narrativo con il mondo vivente.

In questo orizzonte si colloca anche la lettura della narrazione come dispositivo formativo originario, secondo cui fiabe e albi illustrati non trasmettono soltanto valori, ma costruiscono percorsi simbolici attraverso cui il bambino può dare forma alla propria esperienza (Barsotti, 2023). Le storie diventano così strumenti di soggettivazione: non semplici contenitori di messaggi, ma esperienze vissute che toccano corpo, emozione e memoria.

Si inserisce qui anche l'idea, elaborata da Franco Cambi, della cura come categoria fondativa dell'educazione. Essa si articola, secondo Cambi (2010), in tre livelli: il prendersi cura dell'altro (accompagnamento, orientamento), l'aver cura (dialogo, presenza, empatia) e la cura di sé (riflessione, consapevolezza, crescita interiore). La narrazione, intesa come pratica riflessiva e relazionale, è capace di incarnare questa triplice dimensione, offrendo al bambino – e all'adulto – uno spazio simbolico di costruzione del senso.

In questa linea si configura una vera e propria *poetica della cura*, che non si limita a tematizzare il prendersi cura, ma lo esercita nella struttura stessa del racconto. Le storie per l'infanzia, quando mosse da una responsabilità narrativa profonda, ospitano l'esperienza dell'altro, accolgono la

vulnerabilità, danno voce al non detto. In tal modo, la letteratura si fa forma simbolica di responsabilità e relazione.

3. Il giardino segreto: la guarigione attraverso la natura coltivata

Nel romanzo *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett, la natura si configura come luogo di trasformazione silenziosa e di cura profonda. Mary Lennox, inizialmente malata, apatica e chiusa, ritrova sé stessa attraverso il contatto con un luogo nascosto e apparentemente sterile. Come osserva Alison Lurie, la protagonista è una "bambina nevrotica, sgradevole ed egocentrica", che viene gradualmente trasformata da una combinazione di "aria fresca, psicologia fai-da-te e, più di tutto, la scoperta e il recupero di un giardino di rose abbandonato" (2003, p. 188).

La natura non è semplicemente uno sfondo, ma un personaggio attivo, un alleato silenzioso che restituisce equilibrio al corpo e allo spirito. Lurie sottolinea come la narrazione presenti la natura come magia sottile e positiva, capace di curare attraverso gesti semplici e quotidiani – coltivare, annaffiare, camminare, respirare. È nel lavoro del giardinaggio, nel prendersi cura del vivente, che Mary si trasforma; e con lei, anche il giovane Colin, chiuso nella propria convinzione di essere malato, riscopre la forza di stare in piedi e di vivere.

Il personaggio di Dickon – descritto da Lurie come "una specie di Pan rurale" (p. 190) – incarna la dimensione spirituale del legame con la natura. È lui a insegnare a Mary e Colin che "ogni cosa nasce per magia", e che la cura della terra ha effetti profondamente rigenerativi. Il giardino diventa così un luogo iniziatico: non solo spazio esterno, ma metafora di una trasformazione interiore che riguarda la fiducia, la relazione, la rinascita.

In questa prospettiva, *Il giardino segreto* si offre come una vera e propria econarrazione della cura, in cui la natura coltivata diventa luogo simbolico di rigenerazione e di apertura relazionale. Il giardino, chiuso agli adulti e accessibile solo a chi sa ascoltare, rappresenta una soglia verso l'Altrove (Trisciuzzi, 2018), spazio liminale e arcaico in cui l'infanzia può riemergere come soggetto attivo di cura e trasformazione.

Inoltre, *Il giardino segreto* si inserisce all'interno di un più ampio panorama di romanzi (*Ibidem*) che mettono in scena infanzie orfane, marginali, abbandonate, ma capaci di riscatto attraverso il legame con l'ambiente

naturale. Mary è una figura paradigmatica di quell'infanzia "salvifica", capace di trasformare l'assenza in opportunità, il dolore in cura, lo scarto in relazione. Il giardino, chiuso e abbandonato, rappresenta la condizione iniziale della protagonista: un'identità ferita, incolta, apparentemente sterile. Solo attraverso il gesto attivo e affettivo del dissodare, seminare, aspettare e custodire, la bambina può rinascere a sé stessa e agli altri.

Il processo di cura che il romanzo mette in scena non è unidirezionale, ma circolare: i bambini si prendono cura del giardino, e il giardino cura i bambini. Si tratta di una relazione biofilica, fondata su una reciprocità vitale tra essere umano e ambiente vivente, che traduce in forma narrativa l'etica ecopedagogica dell'interdipendenza (*Ibidem*).

La narrazione si fa così pedagogia sottile e potente, che attraverso la metafora del giardinaggio racconta un'educazione lenta, non impositiva, fondata sull'ascolto e sulla reciprocità con il mondo vivente. Non è un'educazione che trasmette contenuti, ma che attiva processi trasformativi: un modello che si oppone alle logiche verticali dell'autorità adulta, proponendo invece un'etica della cura e della co-evoluzione. In questo senso, il romanzo si configura come uno degli *archetipi letterari* dell'*ecopedagogia contemporanea*, dove la relazione con la natura non è mai neutra, ma profondamente educativa, generativa e formativa.

Il giardino, con la sua temporalità ciclica, con il suo essere insieme spazio fisico e simbolico, diventa teatro di un cambiamento relazionale. Dickon, Mary e Colin non si incontrano solo tra loro, ma anche con un mondo che inizia a rispondere, a rifiorire. La forza narrativa di questo romanzo consiste nel proporre un'infanzia protagonista e trasformativa, che spezza l'invisibilità e l'infantilizzazione passiva per farsi soggetto capace di prendersi cura. La cura della terra diventa cura di sé, degli altri e del mondo (*ibidem*).

Così intesa, la narrazione del giardino non è solo metafora della crescita, ma pratica simbolica che rende visibile una forma alternativa di conoscenza: affettiva, incarnata, ecologica. Il romanzo propone una poetica della cura che si realizza nella materia viva del linguaggio, dei gesti, dei cicli naturali.

Infine, *Il giardino segreto* rappresenta anche un potente dispositivo critico nei confronti della famiglia ottocentesca assente o autoritaria (Bacchetti, 1997). Gli adulti – distanti, addolorati, distratti – vengono progressivamente chiamati a ripensarsi grazie allo sguardo bambino, che agisce

da catalizzatore di relazioni nuove. È l'infanzia che riconduce i personaggi alla possibilità di una famiglia "altro-da", rigenerata non da un ritorno al passato, ma da un incontro inedito con la natura, l'affetto e la cura.

4. *Heidi*: natura, infanzia e rigenerazione spirituale

A più di un secolo dalla sua pubblicazione, *Heidi* conserva una forte attualità, anche in chiave ecopedagogica ed ecofemminista. La bambina dell'Alpe diventa simbolo di una resistenza gentile al modello di vita industriale e cittadino, e il suo sguardo puro si offre come guida per una nuova educazione alla bellezza, al rispetto per il vivente e alla connessione affettiva con il mondo naturale (Trisciuzzi, 2018). L'infanzia qui non è solo destinataria della cura, ma agente generativo di cura: è Heidi, infatti, a trasformare lo spazio, le relazioni, le persone che incontra. Il nonno si lascia ammorbidire dalla sua presenza, Klara riscopre la fiducia nel corpo, persino la natura sembra rispondere, rifiorendo insieme ai legami.

La narrazione mette in scena un'econarrazione della cura in cui la montagna non è soltanto paesaggio, ma medicina simbolica e affettiva. L'aria sottile, il latte di capra, il silenzio, la luce: ogni elemento naturale partecipa a un processo terapeutico che coinvolge il corpo e lo spirito. Il romanzo mostra come il contatto con la natura generi trasformazioni che non sono imposte dall'esterno, ma fioriscono in sintonia con il ritmo lento del vivente.

La malattia psicosomatica che colpisce Heidi a Francoforte evidenzia la frattura tra natura e cultura, tra ambiente urbano e benessere del corpo. Solo il ritorno all'Alpe permette la guarigione: una rinascita non solo personale, ma collettiva, che coinvolge anche Klara e il medico, entrambi simbolicamente salvati da un nuovo contatto con il vivente.

In questa visione, la bambina diventa mentore silenzioso, educatrice relazionale che mostra agli adulti come la semplicità, l'ascolto e la pazienza possano trasformare i legami e il mondo (Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012). Il paesaggio montano, con la sua lentezza e la sua radicale alterità rispetto alla città, attiva un processo di decolonizzazione dello sguardo: non più dominio o sfruttamento, ma alleanza e reciprocità tra essere umano e ambiente. Heidi non insegna attraverso la parola, ma attraverso il gesto, l'esempio, la presenza – un'educazione fatta di piccoli riti quotidiani: la

cura delle caprette, la raccolta delle erbe, la contemplazione silenziosa dell'alba.

La narrazione di Spyri anticipa, in forma narrativa, quella che oggi definiremmo una pedagogia ecocentrica (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2022), in cui il sapere non è trasmesso dall'alto, ma generato nell'incontro tra corpo, territorio e affettività. L'infanzia, in questo contesto, non è una fase da superare, ma uno spazio epistemologico fertile, capace di custodire una forma di sapere "altro": non gerarchico, non produttivo, non lineare. Un sapere che si radica nei sensi, nella meraviglia, nell'intimità con il mondo vivente (Borruso, 2019).

La figura di Heidi, in tal senso, si avvicina all'archetipo del *puer* (Hillman, 1999): non un'infanzia da educare, ma una soggettività che rieduca l'adulto, che dona presenza trasformativa. La sua energia è solare e panica al tempo stesso: in sintonia con la Natura, Heidi non agisce per potere ma in risonanza con il vivente, incarnando un modello di cura non impositiva, ma generativa.

In definitiva, *Heidi* ci restituisce una potente immagine della cura come relazione ecologica: non solo cura dell'infanzia, ma infanzia che cura; non solo ritorno alla natura, ma riconoscimento della *natura come maestra* (Dozza, 2018). Il romanzo mette in scena una *pedagogia della vitalità*, in cui la Natura assume i tratti di una grande madre accogliente e rigenerante. È un invito a ripensare la formazione non come addestramento, ma come trasformazione condivisa, nel tempo lungo della montagna, nel respiro lento del pascolo, nella luce dorata del tramonto alpino.

5. *Peter Pan*: l'Isola-che-non-c'è come altrove narrativo della cura

Nel mito letterario di *Peter Pan*, James Matthew Barrie crea un personaggio che ha scelto di non crescere: non per timore della morte o dell'oblio, ma come rifiuto consapevole dell'età adulta e delle sue logiche. Peter non è un bambino smarrito, ma una figura liminale, sospesa tra infanzia e alterità, che abita un altrove narrativo – l'Isola-che-non-c'è – in cui le regole del mondo adulto vengono sospese, riscritte o rovesciate. Questo spazio immaginativo, lontano dalla quotidianità urbana e familiare, si configura come un ecosistema narrativo e simbolico, in cui la cura assume forme non convenzionali: il gioco, l'invenzione, la libertà, la distanza.

L'Isola-che-non-c'è non è semplicemente un rifugio, ma uno spazio *altro* in cui i bambini possono esplorare ruoli, identità e relazioni affettive. Qui la natura selvaggia, la casa scavata nel sottosuolo, tra le radici degli alberi (nell'*underground* – topos della letteratura per l'infanzia), gli animali parlanti e le creature fantastiche costituiscono una trama ecologica complessa, dove la vita pulsa al di fuori del controllo adulto. La cura, in questo contesto, non è istituzionalizzata o materna, ma prende la forma di una prossimità affabulatoria, di un'intimità temporanea mediata dalla narrazione. Le storie che Wendy racconta ogni sera diventano atti di protezione simbolica, strumenti per costruire un senso di appartenenza anche in un mondo instabile.

Wendy incarna un doppio movimento: da un lato riproduce lo stereotipo domestico della madre vittoriana, narratrice e accudente; dall'altro, attraverso il racconto e il gioco, apre uno spazio per una cura che non coincide con la funzione educativa normativa, ma con un gesto relazionale, immaginativo, rituale. In questo senso, la narrazione diventa pratica simbolica della cura: è nel raccontare storie, nel dare voce all'invisibile e al desiderio, che si costruiscono legami e si protegge la vulnerabilità (Trisciuzzi, 2020).

Peter, che ascolta le fiabe alla finestra prima di volare via, non chiede di essere accudito, né vuole tornare: sceglie il non-divenire come gesto di libertà radicale. Tuttavia, la sua scelta non è priva di conseguenze affettive. Egli resta, nel tempo, sempre uguale a sé stesso, mentre le bambine che incontra – Wendy, Jane, Margaret – crescono e si trasformano. È proprio questo scarto a generare il senso narrativo della cura: una cura che, pur non trattenendo, lascia tracce, restituisce storie, crea memoria.

Nel racconto di Barrie, la cura non è un fatto privato o familiare, ma un atto narrativo collettivo: si trasmette da una generazione all'altra come un sapere fragile, fatto di parole e di attese, come un volo da ripetere, ma mai identico. L'Isola-che-non-c'è si rivela così uno spazio poetico della sospensione e della trasformazione, dove la cura prende forme plurali e non prescrittive, e dove l'infanzia non è semplicemente da proteggere, ma da ascoltare. In questa scelta di sospensione si riconosce anche l'impronta biografica di Barrie stesso, segnato dalla morte del fratello David e dal tentativo infantile di "sostituirlo" agli occhi della madre (Darton, 1982; Mackail, 1941).

Peter Pan non propone un modello educativo da imitare – e come ricordava Tolkien, l'ideale dell'infanzia eterna non è il sogno dei bambini,

ma quello degli adulti (2004) – quanto piuttosto una sfida simbolica alla pedagogia dell'ordine, alla crescita come linearità obbligata. In questa prospettiva, *Peter Pan* si inserisce a pieno titolo nel paesaggio delle econarrazioni della cura: attraverso l'immaginazione letteraria, esplora i modi in cui narrazione, infanzia e natura possono intrecciarsi per custodire e trasformare la vita.

6. *La tela di Carlotta*: la ciclicità della vita nella natura

Nel romanzo *La tela di Carlotta* (*Charlotte's Web*, pubblicato nel 1952 e tradotto in italiano nel 1976) di E.B. White, la natura non è solo sfondo, ma soggetto educativo, spazio simbolico e narrativo in cui prendono forma i temi dell'amicizia, della perdita e del rinnovamento. Come ogni classico dell'infanzia il libro ha saputo attraversare il tempo conservando la sua capacità di parlare all'interiorità del lettore, restituendo domande esistenziali attraverso una storia semplice e coinvolgente.

Il protagonista, Wilbur, è un maialino dal temperamento affettuoso che scopre con sgomento il destino che lo attende: sarà macellato per Natale. Sarà Carlotta, un ragno saggio e generoso, a salvarlo, intessendo parole nella sua tela che attirano l'attenzione e la meraviglia degli umani. Il linguaggio, inscritto nella natura stessa, diventa così uno strumento di salvezza. Ma Carlotta, dopo aver deposto le sue uova, muore alla fine dell'estate. Il ciclo della vita si compie: Wilbur sopravvive, e saranno proprio lui e la sua cura a garantire la schiusa e la protezione della nuova generazione di ragni.

Come osserva Alison Lurie, la morte di Carlotta non è tragica, ma naturale, parte integrante della ciclicità della vita: "non è drammatica né tragica, ma parte del ciclo della vita" (Lurie, 2003, p. 195). La narrazione trasforma così la perdita in occasione di continuità, insegnando al lettore che la fine può essere anche un inizio. La tela, metafora della parola e del legame, resta: fragile e potente al tempo stesso, diventa simbolo di memoria, cura e relazione.

In questa prospettiva, il romanzo si presta a essere letto anche in chiave di *death education*. A partire dal Novecento, la morte è diventata «oggetto di discussioni tra adulti ormai sempre più impauriti dal fatto che parlarne possa creare problemi e disagi all'infanzia», quando invece "è spesso ri-

chiesta dai bambini: dovendolo affrontare nella vita reale, i bambini chiedono risposte agli adulti che spesso non sanno dargliele" (Trisciuzzi, 2024, pp. 31-32). La letteratura per l'infanzia, al contrario, ha da sempre accolto la morte tra i suoi temi fondamentali, anche quando lo fa con leggerezza e pudore. "La negazione della morte – quella vicina e reale [...] – genera una impreparazione all'evento luttuoso", afferma Vaccarelli, che individua in tale rimozione un "fattore di rischio, socialmente e culturalmente indotto, nel ripristino degli equilibri che un normale processo di elaborazione del lutto dovrebbe portare a raggiungere" (Vaccarelli, 2016, p. 62).

In *La tela di Carlotta*, invece, la morte non viene elusa né drammatizzata: è mostrata nella sua naturale necessità e integrata nel vissuto dei personaggi. I bambini, lettori attenti e intuitivi, trovano in questa narrazione una risposta simbolica a una delle domande più complesse dell'esistenza. Il romanzo di White si fa così spazio di elaborazione, dove la cura si manifesta in forme molteplici: cura dell'altro (Carlotta per Wilbur), cura della memoria (Wilbur per Carlotta), cura del ciclo vitale (la nascita dei piccoli ragni).

Attraverso una narrazione densa di significato e ricca di empatia, *La tela di Carlotta* accompagna il lettore infantile a riconoscere l'impermanenza come parte integrante della natura e della vita, restituendo alla letteratura la sua funzione educativa più profonda: trasformare l'esperienza in comprensione, e la perdita in apprendimento.

Conclusioni

La letteratura per l'infanzia si configura come un dispositivo simbolico e narrativo di cura. La natura, in queste storie, non è semplice cornice descrittiva, ma spazio vivo, capace di accogliere, riflettere e trasformare le emozioni dell'infanzia. Nei giardini nascosti, sulle montagne silenziose, nelle isole immaginarie o nelle stalle popolate di animali parlanti, il mondo naturale entra in relazione profonda con il vissuto dei personaggi e con quello del lettore, dando forma a percorsi di consapevolezza, affetto e rinascita.

La narrazione non si limita a parlare di cura: la realizza. La esercita nei gesti, nelle immagini, nei ritmi, nella capacità di ascoltare il dolore e di restituirlo in forma simbolica, trasformabile. È in questo senso che si può parlare, con coerenza, di *poetica della cura*: una modalità narrativa che non tematizza semplicemente il prendersi cura, ma lo pratica, nella struttura stessa del racconto,

nelle sue aperture relazionali, nella sua ospitalità verso la fragilità.

All'interno di questa prospettiva si colloca anche una rinnovata *pedagogia della cura*, capace di superare modelli trasmissivi o normativi, e di valorizzare invece la dimensione affettiva, ecologica e relazionale del sapere. Le bambine e i bambini che abitano queste storie non sono semplici destinatari di insegnamenti, ma figure capaci di innescare relazioni nuove, di custodire la memoria, di trasformare il dolore in parola, il silenzio in ascolto, la distanza in prossimità.

In un tempo segnato da smarrimenti relazionali e ambientali, queste storie ci invitano a ripensare l'educazione come pratica quotidiana di attenzione, presenza e reciprocità. La narrazione si rivela allora gesto etico, spazio relazionale, possibilità di apprendimento condiviso. Come ricorda Sirignano, "le riflessioni sulla pedagogia [...] lasciano emergere le categorie della progettualità, della responsabilità e della cura come elementi fondanti qualunque azione educativa intenzionale" (2024, p. 35): è in questo intreccio che la letteratura per l'infanzia mostra tutta la sua forza formativa.

La letteratura per l'infanzia si rivela così *ecologia narrativa* – un intreccio vivo di cura, natura e infanzia – da cui emergono nuove forme di ascolto, di vicinanza e di futuro.

Riferimenti bibliografici

Opere teoriche e critiche

Acone L., Marciano A., *Tra medicina narrativa e narrazione della malattia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023a, pp. 63-75.

Acone L., Barsotti S., Grandi W., *Da genti e paesi lontani. Viaggio nella fiaba fra parola, rito e immagini*, Marcianum Press, Venezia 2023b.

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano 2022.

Bacchetti F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Le Lettere, Firenze 1997.

Barsotti S., *The fairy tale: recent interpretations, female characters and contemporary rewriting. Considerations about an "irresistible" genre*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 10(2), 2015, pp. 69–80.

—— *La narrazione come strumento di formazione: tra fiaba e albo illustrato*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023, pp. 103-118.

Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 1977.

Borruso F., *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Cambi F., *Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille*, in Cambi F., Piscitelli M. (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Milano 2005.

—— *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Cambi F., Di Bari C., Sarsini S., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura*, Apogeo, Milano 2012.

Dallari M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento 2005.

Darton F.J.H., *Children's Books in England*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

Dozza L., a cura di, *Maestra Natura*. P*er una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo 2018.

Emili E., Macchia V., a cura di, *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.

Fabbri M., *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Ferro Allodola V., Canocchi E., *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

Gaard G., *Critical Ecofeminism*,, Lexington Books, Lanham MD 2017.

Giosi G., *Le radici pedagogiche della cura. Empatia, vulnerabilità, dolore*, Anicia, Roma 2022.

Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

Hillman J., *Puer aeternus*, Adelphy, Milano 1999.

Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

Lepri C., *Le parole e le immagini per dirlo. Lettura, albo illustrato, cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023, pp. 119-132.

Lurie A., *Bambini per sempre. Storie e segreti della letteratura per l'infanzia*, Mondadori, Milano 2003.

Mackail D., *The story of J.M.B.*, London, Bloomsbury, 1941.
Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.
Morin E., *L'avventura del metodo. Come la vita ha nutrito l'opera*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.
Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.
Noddings N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.
Nussbaum M., *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e giustizia civile*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
Ruddick S., *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*, Beacon Press, Boston 1989.
Sirignano F.M., *La pedagogia del cinema come dispositivo di cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2024, pp. 29–40.
Tolkien J.R.R., *Albero e foglia*, Bompiani, Milano 2004.
Trisciuzzi M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2018.
—— *"Il sentimento dell'infanzia" narrato attraverso le opere di L. Frank Baum e di James M. Barrie*, in Id., a cura di, *Sentieri tra i Classici Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2020, pp. 109-132.
—— *Varcare la soglia. Riflessioni sulla vita, la morte e il lutto tra letteratura per l'infanzia e death education*, in Cagnolati A., Petruzzi, C. (a cura di), *E la regina morì…Ricordando Angela Articoni,* TAB, Foggia 2024, pp. 17-43.
Tronto J., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993.
Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Opere di narrative

Barrie J.M., *Peter and Wendy*, Introduction and Notes by J. Zipes, Penguin Books, London,2004.
—— *Peter Pan nei Giardini di Kensington*, BURdeluxe, Milano 2015.
—— *Peter e Wendy*, BURdeluxe, Milano 2015.

Burnett F.H., *The Secret Garden*, with Intro. and Notes by P. Hunt, Oxford University Press, Oxford, 2011.
—— *Il giardino segreto*, BUR, Milano 2013.
Spyri J., *Heidi*, BUR, Milano 2010.
White E.B., *La tela di Carlotta*, Mondadori, Milano 2011.