

Anno XVI, Numero 49
luglio 2026

NARRAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA: LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

STORYTELLING AND ACTIVE CITIZENSHIP: CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XVI, Numero 49 – luglio 2026

**NARRAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA:
LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA**

***STORYTELLING AND ACTIVE CITIZENSHIP:
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE***

Editor: Alessandra Mazzini

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica – ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotto di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Białystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Anna Sala.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

INDICE

Contributi

Introduzione.

Storie per abitare il mondo. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, cittadinanza attiva e comunità educante

Introduction.

Stories for living in the world. Children's and young adult literature, active citizenship and the educational community

(A. Mazzini)

1

Il ruolo delle fiabe e dei racconti fantasy
nella costruzione del sé in evoluzione

*The Role of Fairy Tales and Fantasy Narratives
in the Construction of the Evolving Self*

(V. Vadalà, A. Ricciardi, N. Carlomagno)

18

Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia
pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio

*Accessibility of Reading and Natural Environments: For a Pedagogical
Epistemology of the Voice, The Body and The Landscape*

(D. Pasqualetto, A. Lo Piccolo)

35

Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per
l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza

*Narrating Death, Forming Life. Performativity in Children's
and Young Adult Literature and Figures of Citizenship*

(F. Togni, F. Casotti)

45

La letteratura per l'infanzia nella valorizzazione delle conoscenze: uno studio
comparativo fra università pubbliche internazionali

*Children's Literature in Knowledge Valorisation Practices: a Comparative
Study of Selected Public Universities Worldwide*

(A. Zanchi)

71

Albi illustrati, cittadinanza e curriculum critico

Picturebooks, Citizenship and Critical Curriculum

(M. Verbicaro, P. Oliva)

98

La città si fa aula. Narrazioni e laboratori del catalogo Crescere in Città a Torino <i>The City Becomes a Classroom.</i> <i>Stories and Workshops From the Crescere in Città in Turin</i> (G.M. Bouquié, A. Pacchioni)	132
Mappare la memoria storica del territorio di appartenenza. Le <i>Stolpersteine</i> di Bergamo e provincia in modalità Google-Site-Specific <i>Mapping the historical memory of the territory.</i> <i>The Stolpersteine of Bergamo and its province in Google-Site-Specific mode</i> (E. Saletta)	146
Tra scuola, letteratura, territorio e cittadinanza: il caso del progetto "Turismo dell'immaginario" <i>Between School, Literature, Territory, and Citizenship:</i> <i>The Case of the "Tourism of the Imaginary" Project</i> (P. Bianchini, F. Pongiluppi, P.A. Serrao)	156
«Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare» Elena Ferrante e la costruzione narrativa della cittadinanza nella scuola secondaria <i>«Whatever happens, you'll go on studying»</i> <i>Elena Ferrante and the Narrative Construction of Citizenship</i> <i>in Secondary School</i> (G. Martini)	175
La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza: il laboratorio di lettura inclusiva <i>Disability in Children's and Adolescents' Literature:</i> <i>the Inclusive Reading Workshop</i> (D. Chiusaroli)	193
AI-assisted mentoring come sfida per la formazione degli insegnanti. Analisi di una conversazione riflessiva post-azione <i>AI-assisted Mentoring as a Challenge for Teacher Education.</i> <i>Analysis of a Post-Action Reflective Conversation</i> (L.S. Agrati)	205

Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza

Narrating Death, Forming Life. Performativity in Children's and Young Adult Literature and Figures of Citizenship

FABIO TOGNI, FRANCESCO CASOTTI*

Il contributo propone una rilettura della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza oltre ogni riduzione funzionale o meramente trasmissiva, assumendo la narrazione nella sua valenza performativa e formativa. Attraverso un itinerario teorico che intreccia filosofia del linguaggio, ermeneutica e pedagogia, il saggio interpreta la morte come figura estrema del limite, capace di rendere visibile la struttura drammaturgica dell'esistenza e di attivare processi di presa di forma del soggetto. La letteratura giovanile mostra come il confronto con il tragico non generi solo consapevolezza individuale, ma anche una diversa qualità del legame, della responsabilità e della vita comune. Emerge una concezione della cittadinanza non come esito della formazione, ma come sua forma relazionale intrinseca. La narrazione della morte si configura così come esperienza che forma simultaneamente la persona umana e il suo abitare il mondo condiviso.

PAROLE CHIAVE: NARRAZIONE; MORTE; FORMAZIONE; CITTADINANZA; LETTERATURA PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA.

This article rereads children's and young adult literature beyond any merely functional or transmissive approach, grounding narrative in its performative and formative value. Through a theoretical path that brings together philosophy of language, hermeneutics, and pedagogy, death is interpreted as the extreme figure of limit, capable of revealing the dramaturgical structure of existence and of activating processes of subject formation. The youth literature shows how the encounter with the tragic generates not only individual awareness, but also a renewed quality of relationality, responsibility, and common life. Citizenship thus emerges not as an outcome of education, but as its intrinsic relational form. The narration of death is therefore configured as an experience that simultaneously shapes the human person and its way of inhabiting a shared world.

KEYWORDS: NARRATIVE; DEATH; FORMATION; CITIZENSHIP; CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

* Il primo, secondo e ultimo paragrafo sono stati curati da Fabio Togni, il terzo da Francesco Casotti.

Performatività del narrare e figura del limite: il triangolo morte-narrazione-formazione

Che le parole facciano cose, e non si limitino a dirle, costituisce una delle acquisizioni più feconde della filosofia contemporanea del linguaggio. Con Austin, soprattutto in *How to Do Things with Words*¹ del 1962, il linguaggio cessa di essere pensato come semplice specchio del reale e viene riconosciuto come azione: vi sono enunciati che non descrivono uno stato di cose già dato, ma producono essi stessi una modificazione del mondo, inaugurando un rapporto, istituendo una soglia, vincolando un soggetto, trasformando una situazione.

Assumere fino in fondo questa svolta significa riconoscere che il narrare non può essere compreso come il trasporto ornamentale di un contenuto previo, né come una tecnica secondaria di mediazione simbolica, ma come un vero e proprio agire umano, intenzionale, relazionale, storicamente situato.

In questa prospettiva, la narrazione non vale anzitutto per ciò che contiene, ma per il lavoro di significazione che mette in moto; non per il materiale che espone, ma per l'effetto di realtà che istituisce; non per il messaggio che veicola, ma per la forma che consente di assumere².

È precisamente questo il punto sul quale insiste una lettura della narrazione in chiave formativa: la narrazione possiede un valore non primariamente educativo, bensì formativo³, perché è coerente con la struttura stessa della persona umana e con il suo modo di cercare, costruire e abitare il senso⁴.

La persona non usa semplicemente narrazioni: in un senso più radicale, si costituisce narrativamente; e proprio per questo la narrazione, lungi dall'essere un accessorio metodologico, si mostra come uno dei dispositivi più potenti del processo di formazione personale.

Il punto, tuttavia, va ulteriormente radicalizzato.

¹ J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, trad. it. di C. Villata, a cura di M. Sbisà, C. Penco, Marietti 1820, Bologna 2019.

² Per un approfondimento e una fondazione epistemologica si veda il nostro: F. Togni, *Narrazione e ricerca autobiografica*, in V. Boffo, C. Benelli (edd.), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Prato 2024, pp. 3-28.

³ Sulla differenza tra educazione e formazione si veda G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: playdoier per una distinzione nell'unità*, in Id (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, identità, differenze*, Roma, Studium 2018, pp. 89-128.

⁴ P. Ricoeur, *L'identità narrativa*, trad. it. di A. Baldini, «Allegoria», XXI, 60 (luglio-dicembre 2009), pp. 93-104.

Se il narrare è azione, esso non agisce nel vuoto, ma sempre a contatto con qualcosa che resiste, eccede, interrompe.

La performatività della narrazione non si lascia comprendere davvero finché non viene messa a confronto con il suo banco di prova più severo: il limite.

È qui che il tema della morte entra non come contenuto narrativo tra gli altri, ma come figura estrema di quell'eccedenza del reale che obbliga il soggetto a significare senza poter mai saturare ciò che significa. In termini heideggeriani, la morte non è soltanto il fatto terminale dell'esistenza biologica, ma la possibilità più propria, quella che sottrae l'esserci alla dispersione impersonale e lo richiama alla radicalità della sua finitezza; il riferimento decisivo è qui alla trattazione dell'«essere-per-la-morte» in *Sein und Zeit*, in particolare nei §§ 46-53⁵. La morte, dunque, non aggiunge drammaticità alla vita dall'esterno; ne svela, piuttosto, la struttura ultimativa. E proprio per questo, in sede pedagogica, la morte non può essere trattata come un semplice tema sensibile, né come un tabù da aggirare con cautela retorica: essa è il punto in cui l'esperienza umana si scopre esposta, vulnerabile, non autosufficiente, ma insieme chiamata a un lavoro di riordinamento del senso. Là dove la linearità dell'esperienza si spezza e il linguaggio ordinario vacilla, là il narrare mostra la sua necessità.

La narrazione, infatti, non elimina il limite.

Sarebbe anzi una caricatura consolatoria pensarlo. Essa non cancella la morte, non la addomestica integralmente, non la scioglie in un sapere pacificante. Fa qualcosa di molto più serio: la rende abitabile. Introduce tra il soggetto e l'urto del reale una forma, non per separarlo dalla verità dell'esperienza, ma per consentirgli di sostenerla. In questo senso, narrare significa articolare una distanza che non allontana, bensì rende possibile un avvicinamento non distruttivo.

Si comprende allora perché la verità del testo non possa essere collocata semplicemente dentro la materialità chiusa del documento: la narrazione realizza la sua verità quando genera una nuova storia di comprensione, quando produce una riorganizzazione del senso, quando attesta qualcuno e qualcosa al di là della semplice enunciazione⁶.

La performatività narrativa è precisamente questo eccedere il già dato: non un *surplus* estetico, ma la capacità di inaugurare un mondo. Anche per questo, la via performativa conduce a una tesi ulteriore: la verità della narrazione non coincide né

⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di P. Chiodi, nuova edizione a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005.

⁶ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989.

con il testo isolato né con la psicologia del suo autore, ma si dà nel dialogo che il testo rende possibile con il lettore.

È qui che il contributo di Ricoeur diventa decisivo. In *Temps et récit* (1983-1985), soprattutto nella teoria tripartita della *mimesis*, la narrazione non è compresa come semplice duplicazione del reale, ma come configurazione di un mondo possibile. La *mimesis II*, che ordina e configura la trama, trova il suo compimento nella *mimesis III*, cioè nella rfigurazione: il testo diviene vero quando il mondo che propone interseca il mondo del lettore e ne riorganizza la comprensione di sé e dell'esperienza⁷.

La verità della narrazione, dunque, non risiede né nella pura intenzione autoriale né nell'autosufficienza del testo, ma in questo spazio terzo in cui il lettore è chiamato a misurarsi con una proposta di senso che non gli appartiene originariamente e che pure lo riguarda. Il testo è vero nella misura in cui apre un mondo e consente a qualcuno di entrarvi senza annullarne l'alterità.

Lo stesso Ricoeur, in *Soi-même comme un autre* del 1990, mostra poi che l'identità narrativa non è il semplice racconto di un io già dato, ma il processo attraverso cui il soggetto si comprende nel tempo, tenendo insieme permanenza e trasformazione, medesimezza e ipseità⁸.

Da questo punto di vista, anche il richiamo a Eco è essenziale.

La narrazione eccede le intenzioni dell'autore non perché autorizzi un arbitrio interpretativo illimitato, ma perché, una volta consegnato alla forma del testo, il senso si sottrae alla sovranità di chi lo ha prodotto. In *Lector in fabula* del 1979, Eco insiste sul fatto che il testo è una 'macchina pigra' che chiede di essere cooperativamente attualizzata dal lettore; e tuttavia tale cooperazione non coincide con una libertà assoluta, bensì con l'attivazione di possibilità interpretative inscritte nella configurazione testuale stessa⁹. La verità della narrazione non sta, allora, nel rapporto psicologico tra autore e lettore, ma nel dialogo tra lettore e forma narrativa, là dove quest'ultima eccede sempre, almeno in parte, l'intenzione che l'ha generata. In questo senso, anche la prospettiva di qualche anno precedente

⁷ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. I, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2021; Id., *Tempo e racconto*, vol. II. *La configurazione nel racconto di finzione*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2023; Id., *Tempo e racconto*, vol. III. *Il tempo raccontato*, trad. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 2024.

⁸ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

⁹ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 2001.

dell'*Opera aperta*¹⁰ risulta utile: il testo non è chiuso in una significazione univoca, ma strutturalmente disponibile a una pluralità regolata di compimenti.

La nozione di intertestualità, introdotta da Julia Kristeva, consente di spingere ancora oltre questo punto.

Ogni testo, lungi dal costituirsi come monade compatta, è 'mosaico di citazioni', assorbimento e trasformazione di altri testi. Ne consegue che la narrazione non nasce mai da un'origine pura, né coincide mai integralmente con se stessa: è sempre attraversata da echi, sedimenti, rimandi, riscritture. Anche per questo eccede l'autore. Il testo narrativo è una trama di voci prima ancora che una dichiarazione individuale¹¹; e la sua verità non può essere cercata né nella sua lettera isolata né nell'intenzione originaria di chi l'ha scritto, ma nell'evento interpretativo che la sua tessitura rende possibile.

In questa linea, la prospettiva di Gadamer consente di comprendere il carattere propriamente ermeneutico di tale eccedenza. In *Wahrheit und Methode* del 1960¹², soprattutto nei passaggi dedicati alla *Wirkungsgeschichte* e alla *Horizontverschmelzung*, comprendere un testo non significa riprodurre dall'esterno un significato già fissato, ma entrare in un processo dialogico in cui l'interprete è egli stesso coinvolto e trasformato. La verità dell'opera si dà nella fusione degli orizzonti: non come cancellazione della distanza, ma come evento ermeneutico in cui il testo, proprio nella sua alterità, interpella il lettore e gli chiede di ripensare il proprio mondo. La narrazione si presenta così come una forma di tradizione viva, che non trasmette semplicemente contenuti, ma espone chi legge a qualcosa che lo precede, lo supera e, tuttavia, lo riguarda intimamente. Il testo non è vero perché coincide con un significato chiuso; è vero perché continua ad accadere.

È precisamente qui che l'intenzionalità educativa della narrazione si mostra nel suo significato più alto. Essa non consiste nell'inserire dentro il testo un messaggio pedagogico da decodificare, né nel predisporre un contenuto morale da applicare. L'intenzionalità educativa, quando la narrazione è autentica, si trasforma piuttosto in dispositivo della formazione: si offre al lettore come alterità significativa, come forma che non si lascia possedere immediatamente ma che chiede di essere attraversata.

¹⁰ Id., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano 2000.

¹¹ J. Kristeva, *Simeiótikī. Ricerche per una semanalisi*, trad. it. di P. Ricci, Feltrinelli, Milano 1978.

¹² H.-G. Gadamer, *Verità e metodo. Testo tedesco a fronte*, a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2000.

Il lettore non riceve soltanto una lezione; viene esposto a una esperienza di senso che lo obbliga a prendere posizione, a riordinare il proprio orizzonte, a lasciarsi formare proprio da ciò che non coincide con lui. In questa eccedenza, che è insieme simbolica, ermeneutica e relazionale, la narrazione realizza la propria performatività più radicale: non semplicemente comunica qualcosa a qualcuno, ma mette in moto un processo in cui il soggetto, misurandosi con l'alterità del testo, può assumere una forma nuova.

Per rendere pensabile questa dinamica, può essere utile introdurre una figura non ornamentale ma concettuale: il triangolo morte–narrazione–formazione.

Non si tratta di un artificio espositivo.

La figura triangolare consente di mostrare, con la necessaria nettezza geometrica, che nessuno dei tre poli è autosufficiente. Il primo vertice è la morte: non l'evento cronologico soltanto, ma il nome del limite, della frattura, dell'irriducibile. Il secondo vertice è la narrazione: non il racconto come genere, ma l'azione significativa che prende in carico l'esperienza e la dispone in una forma dicibile. Il terzo vertice è la formazione: non l'accumulo di contenuti o di competenze, ma la presa di forma della persona umana nel vivo del suo rapporto con ciò che gli accade. Se si isola uno di questi vertici, la figura collassa. Senza morte, o più ampiamente senza limite, non vi è alcuna urgenza trasformativa: si avrebbe soltanto una circolazione di racconti privi di necessità. Senza narrazione, il limite resterebbe muto, subito, opaco, incapace di entrare in una trama di senso. Senza formazione, infine, la narrazione resterebbe un puro gioco linguistico o estetico, incapace di incidere sulla struttura dell'esistenza.

Il triangolo non è però equilatero. E non deve esserlo.

La sua forza euristica sta proprio nella tensione asimmetrica dei lati.

Il vertice della morte grava come eccedenza: pesa di più, inclina la figura, la espone al rischio del crollo.

Il lato della narrazione lavora come mediazione: tiene insieme senza annullare la distanza tra l'urto del limite e la risposta del soggetto.

Il lato della formazione è quello lungo, il quale misura l'esito del processo: se e in che modo il soggetto riesca non a spiegare la morte, ma a lasciarsi trasformare dal confronto con essa.

In questo senso, più che un triangolo statico, siamo di fronte a una figura dinamica: il limite preme, la narrazione raccoglie e rilancia, la formazione assume e riorienta. La forma che ne deriva non è mai data una volta per tutte. Essa va pensata, ancora

con Ricoeur¹³, come configurazione temporale dell'esperienza: l'evento entra nella trama, la trama restituisce un mondo possibile, il soggetto si comprende diversamente alla luce di ciò che ha narrato e letto. La *mimesis* narrativa non duplica la vita; la riconfigura.

Da questo punto di vista, narrare la morte e leggere la morte diventano due operazioni pedagogicamente decisive. Non perché offrano una catechesi implicita sulla finitezza, né perché assicurino una terapia automatica del dolore, ma perché costringono il soggetto a esporsi a ciò che più di ogni altra cosa resiste alla semplificazione.

Leggere storie in cui la morte compare, incombe, interrompe, sottrae, lascia tracce, non significa apprendere una dottrina della fine, ma esercitarsi a una più radicale comprensione della vita. La morte, infatti, non rende importante se stessa; rende seria la vita¹⁴. E la narrazione proprio perché non sopprime il negativo ma gli dà forma, permette a tale serietà di non degenerare né in mutismo né in sentimentalismo. Qui si colloca la sua funzione propriamente formativa: non nell'edulcorare il tragico, ma nel sottrarlo tanto alla brutalità del fatto nudo quanto alla banalità del discorso edificante. La narrazione degna di questo nome non consola troppo presto; lavora, piuttosto, come luogo di attestazione, dove il soggetto può sostare abbastanza a lungo da lasciare che il senso si riorganizzi¹⁵.

Per questo, nei contesti di accompagnamento alla morte, il triangolo morte-narrazione-formazione non rappresenta una soluzione tra le altre, ma la struttura minima dell'agire educativo. Se il limite viene ridotto a fatto biologico, l'accompagnamento si medicalizza. Se la narrazione viene ridotta a informazione o a ritualità verbale, l'accompagnamento si svuota. Se la formazione viene ridotta a sostegno adattivo, il soggetto viene aiutato forse a reggere, ma non a trasformarsi. Solo mantenendo in tensione i tre lati della figura è possibile pensare una cura educativa all'altezza della finitezza umana: una cura che non promette l'impossibile, ma neppure abdica alla propria responsabilità simbolica; che non colma il vuoto, ma impedisce che il vuoto diventi insignificanza; che non spiega definitivamente la morte, ma consente, attraverso di essa, una più intensa e veritativa comprensione della vita. In questo senso, la performatività della narrazione trova nel limite il suo criterio di verità, e la formazione mostra il proprio

¹³ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. I, cit.

¹⁴ V. Jankélévitch, *Pensare la morte?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

¹⁵ P. Ricoeur, *L'attestazione. Tra fenomenologia e ontologia*, a cura di B. Bonato, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1993.

volto più alto: non proteggere dal reale, ma rendere possibile una forma umana del suo attraversamento.

Se il primo triangolo mostra come la morte, resa dicibile dalla narrazione, possa diventare occasione di formazione, resta ancora da chiarire in che modo tale dinamica apra alla cittadinanza senza che quest'ultima appaia come un'aggiunta esterna o una successiva applicazione sociale.

Il punto di passaggio è il limite.

La morte ne rappresenta la figura estrema, ma non ne esaurisce il significato: il limite appartiene in modo costitutivo alla condizione della persona umana. Non è soltanto ciò che interrompe, ma anche ciò che delimita, espone, situa; e proprio per questo rende possibile l'esercizio della libertà. Senza limite, infatti, non vi sarebbe nulla da assumere, nulla da decidere, nulla a cui dare forma. La libertà non si esercita nonostante il limite, ma attraverso di esso: il limite è, per così dire, l'ombra costitutiva della libertà, ciò che sottrae l'agire all'indistinzione e lo espone alla responsabilità della scelta¹⁶.

In questa prospettiva, il confronto con la morte non vale soltanto perché costringe il soggetto a misurarsi con la finitezza, ma perché rende visibile la struttura più profonda dell'agire umano: si diventa propriamente persone non quando si evade dal limite, ma quando lo si assume nella forma della decisione. È precisamente qui che la formazione si mostra come presa di forma del soggetto nel vivo della sua libertà. E tuttavia una libertà realmente umana, proprio perché non è arbitrio ma orientamento sensato dell'agire, non si chiude mai in una sfera puramente privata. Ogni autentico esercizio della libertà apre già uno spazio comune, poiché il bene che si realizza nella forma riuscita della persona non è mai soltanto suo, ma, in quanto bene, è sempre anche principio di convivenza e possibilità di mondo condiviso.

Per questo la cittadinanza può essere pensata non come il risultato ulteriore della formazione, ma come la sua forma relazionale e generativa. La città, in tale orizzonte, non è semplicemente il luogo esterno dell'azione civile, ma lo sfondo in cui la persona prende forma e, insieme, contribuisce a dare forma al mondo comune. Là dove il soggetto, attraverso la narrazione, impara a sostenere il limite – tanto più quando si configura nella morte – e a esercitare la libertà in modo responsabile, lì è già all'opera una figura della cittadinanza. Non come adattamento

¹⁶ Ci si inserisce nel solco della riflessione di Pareyson sulla libertà come inizio, scelta e responsabilità, e sulla necessità che l'agire assuma la situazione concreta entro cui si dà. L. Pareyson, *Filosofia della libertà*, in Id., *Persona e libertà*, a cura di G. Riconda, La Scuola, Brescia 2011, p. 151; Id., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995.

a regole esteriori, ma come processo di costruzione della città quale luogo umano della persona.

La forma del sé come forma della convivenza: il triangolo narrazione-formazione-cittadinanza

Se il confronto con il limite rende visibile la struttura più propria dell'agire umano, allora la cittadinanza non può essere pensata come una conseguenza esterna della formazione, né come il suo prolungamento sociale. Essa è già implicata nella forma che il soggetto assume quando, attraverso la narrazione, giunge a una comprensione più intensa del proprio esserci, del proprio limite e della propria libertà. In questo senso, la cittadinanza non si aggiunge alla formazione: ne costituisce la figura relazionale intrinseca. Non viene dopo. È già dentro.

La tradizione aristotelica consente di pensare con particolare chiarezza questa coimplicazione.

Nell'orizzonte dello *zoon politikon*, l'essere umano non è un individuo autosufficiente che decide in seguito di entrare in rapporto con altri individui, ma un essere la cui stessa forma si compie nella *polis*, cioè nello spazio della vita comune ordinata. Per questo, già nell'*Etica Nicomachea* (I, 2)¹⁷ e nella *Politica* (I, 2)¹⁸, il bene dell'uomo appare inseparabile dal bene della città, e anzi quest'ultimo viene detto più perfetto non perché contraddica il primo, ma perché lo custodisce e lo porta a pienezza. Il bene comune non è un bene concorrente rispetto al bene personale; è il bene personale sottratto al suo impoverimento individualistico e riconosciuto nella sua misura propriamente umana.

Tommaso d'Aquino radicalizza questo punto. Il bene comune non è né la semplice somma dei beni individuali né il sacrificio dell'individuo a favore di una totalità anonima. Esso è piuttosto il principio ordinatore che rende possibile anche il bene dei singoli. In questo senso, ciò che è autenticamente bene per una persona, proprio in quanto bene, non può che essere ordinabile anche al bene di tutti¹⁹. Se così non fosse, non si tratterebbe di un bene in senso pieno, ma di una preferenza soggettiva

¹⁷ Aristotele, *Etica Nicomachea. Testo greco a fronte*, trad. it., introduzione e note di C. Natali, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 7-9.

¹⁸ Aristotele, *Politica*, a cura di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 11-13.

¹⁹ Cfr. *Summa Theologiae*, I-II, qq. 90-97, Tommaso d'Aquino, *Somma di teologia. Testo latino a fronte*, vol. 2/1: *Prima Secundae*, trad. it. di V. Cairoli, F. Fiorentino, Città Nuova, Roma 2018.

o di un interesse particolare. La cittadinanza, allora, cessa di essere un'aggiunta procedurale e si mostra come il nome politico della forma riuscita della vita umana. È qui che la narrazione torna a rivelarsi decisiva.

Se la persona umana possiede una struttura narrativa originaria, e se la formazione coincide con il processo attraverso cui tale struttura prende forma, allora narrare non significa semplicemente raccontare ciò che si è vissuto, ma concorrere alla costituzione del modo in cui quel vissuto verrà abitato.

La narrazione non aggiunge alla vita una glossa: le dà profilo, ne organizza il tempo, ne disegna le priorità, ne mette in evidenza fratture, passaggi, promesse. Il soggetto, narrando, non registra soltanto la propria storia: la assume, se ne lascia interrogare, la orienta verso una figura possibile di sé. E questo movimento, proprio perché riguarda il modo in cui uno si dispone rispetto a se stesso, riguarda già anche il modo in cui si dispone rispetto agli altri e al mondo²⁰. La forma del sé non matura mai in isolamento; prende corpo entro orizzonti condivisi di linguaggio, memoria, attesa e riconoscimento.

Il punto decisivo è allora questo: la narrazione della morte forma in quanto cittadini poiché espone la persona al limite comune e universale della condizione umana e la costringe a ripensare il valore dei legami, della responsabilità, della cura e della verità dell'agire nello spazio condiviso. In altri termini, la cittadinanza entra qui non come tema aggiuntivo o come applicazione sociale successiva, ma come forma relazionale che nasce quando il soggetto, esposto al limite comune, impara a ripensare se stesso dentro il legame, la responsabilità e il mondo condiviso.

La morte rompe l'illusione dell'autosufficienza²¹; la narrazione impedisce che tale rottura precipiti nell'insignificanza; la formazione consiste nell'assumere questa esposizione in una forma di vita. In questo senso, si può dire che si vive come si muore e si muore come si vive: non per una meccanica continuità biografica, ma perché il confronto con il limite porta alla luce la forma complessiva dell'agire²². Il morire non è esterno al vivere: ne manifesta, nel punto estremo, la qualità etica, relazionale e simbolica.

²⁰ Per una comprensione dell'agire umano come originariamente esposto alla pluralità e inscritto nello spazio del mondo comune, cfr. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 2017, pp.13-20.

²¹ Per una lettura della morte come esperienza che sottrae il soggetto all'illusione dell'autosufficienza e lo espone alla domanda di senso, cfr. G. Scherer, *Il problema della morte nella filosofia* [1979], Queriniana, Brescia 1995.

²² Si veda la riflessione sull'imperitività della quoddità nella riflessione sulla morte in V. Jankélévitch, *La morte* [1977], trad. it. di V. Zini, a cura di E. Lisciani Petrini, Einaudi, Torino 2009, pp. 446-462.

È nell'universale della morte, intesa come apertura radicale e cura dell'alterità, che il primo triangolo si converte nel secondo, riconfigurandosi come narrazione-formazione-cittadinanza.

Il primo vertice è la narrazione, intesa come azione significativa, come pratica che configura il reale e rende l'esperienza pensabile. Il secondo vertice è la formazione, cioè la presa di forma del soggetto che, attraverso la narrazione, assume una posizione di fronte a ciò che vive. Il terzo vertice è la cittadinanza, vale a dire la forma comune e relazionale che tale presa di forma inevitabilmente assume quando è autentica.

Anche qui la figura non è statica.

La narrazione apre un mondo; la formazione assume quel mondo come forma possibile del sé; la cittadinanza verifica quella forma nello spazio del comune. Se uno dei tre lati viene meno, l'intera figura si deforma²³. Senza narrazione, l'esperienza resta frammentaria, muta o puramente reattiva. Senza formazione, la narrazione resta superficie espressiva o compiacimento estetico. Senza cittadinanza, la formazione si chiude in un perfezionamento privato e, proprio per questo, si tradisce.

Ricoeur offre qui una mediazione decisiva: il sé non appare come un io autosufficiente che in un secondo momento si apre all'altro, ma come una forma di identità che si comprende solo attraverso mediazioni simboliche, racconti condivisi e riconoscimento reciproco. L'identità narrativa non consiste nel semplice racconto di una interiorità già data, ma nel lavoro con cui il soggetto tiene insieme permanenza e trasformazione, memoria e promessa. Proprio per questo essa non è mai solipsistica. E proprio qui si innesta il nucleo della sollecitudine: il sé si compie non nell'autoconservazione, ma nella dedizione a ciò che, eccedendo il proprio interesse immediato, rende la vita degna di essere vissuta e il mondo più umano da abitare. In questo senso, una buona causa per vivere è anche una buona causa per morire: non perché la morte venga cercata o idealizzata, ma perché il limite porta alla luce l'orientamento ultimo dell'esistenza. La sollecitudine, allora, non resta privata, ma domanda il comune e tende alle istituzioni giuste²⁴.

La riflessione agostiniana consente di cogliere il fondamento esistenziale di questa unità.

²³ V. Boffo, *Introduzione. La cura archetipo della forma*, in Ead. (ed.), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, CLUEB, Bologna 2006, pp. 7-14.

²⁴ Sul famoso Tripode dell'Etica di Paul Ricoeur si veda Id., *Sé come un altro*, cit., pp. 288 e ss.

Nella distinzione tra *amor sui* e *amor Dei*, non si tratta di opporre banalmente amore di sé e amore dell'altro, ma di interrogare l'ordine dell'amore che orienta l'agire umano. Un amore di sé disordinato, incurvato su se stesso, sottrae il soggetto alla verità del proprio essere e lo chiude in una forma possessiva della relazione; un amore ordinato, invece, non annulla il sé, ma lo libera dall'idolatria di se stesso, aprendolo a una misura più vera della propria esistenza²⁵. La cittadinanza non nasce, allora, quando il soggetto rinuncia a sé, ma quando smette di fraintendere se stesso. Solo chi si comprende in modo non narcisistico, non possessivo, non chiuso, può abitare davvero il comune. E questo significa stare di fronte alla morte che è l'evento radicale che spoglia dalla concupiscenza l'anima²⁶.

Da questo punto di vista, la narrazione svolge una funzione decisiva. Essa può irrigidire il soggetto nelle sue autoassolutizzazioni, ma può anche dislocarlo, convertirlo, costringerlo a vedersi in rapporto, a riconoscere il proprio limite, a inscrivere la propria vicenda in una trama più ampia. Qui si gioca il suo significato pedagogico più profondo. Non si tratta di utilizzare storie per inculcare norme civiche, né di estrarre dai testi una morale della convivenza. Più radicalmente, si tratta di riconoscere che la narrazione forma il soggetto nella misura in cui lo espone a un'esperienza di senso che eccede il suo immediato e lo obbliga a una presa di posizione sul mondo, cosa che la morte porta qui al suo grado più alto di evidenza. E poiché il mondo umano è sempre già mondo condiviso, questa presa di posizione è, da subito, anche una figura della cittadinanza.

Il triangolo narrazione-formazione-cittadinanza restituisce così l'unità di un processo che non può essere frammentato senza perdere la sua efficacia. La cittadinanza non è il fine esterno dell'educazione, né il suo esito successivo, ma il suo nome pubblico. Non ciò che si aggiunge al soggetto quando esso sia già compiuto, ma la forma comune del suo compiersi. Là dove la narrazione consente al soggetto di assumere più consapevolmente il proprio limite, di esercitare la libertà in modo sensato e di riconoscersi in un ordine di relazioni che non lo 'mortifica' ma lo compie, lì la formazione è già cittadinanza. E la cittadinanza, a sua volta, non è altro che la verità condivisa di una formazione riuscita.

²⁵ S. Agostino, *La città di Dio*, a cura di L. Alici, Bompiani, Milano 2001.

²⁶ Sul nesso, di ascendenza agostiniana, tra disordine dell'amore, ripiegamento narcisistico del soggetto e apertura all'altro come condizione di una vita comune autentica, cfr. L. Alici, *L'altro nell'io. In dialogo con sant'Agostino*, Città Nuova, Roma 1999, pp. 88-95; H. Arendt, *Il concetto d'amore in Agostino. Saggio di interpretazione filosofica* [1929], SE, Milano 2004.

Figure del limite e presa di forma: narrare la morte nelle storie di adolescenti

Molti modelli teorici presenti nella letteratura scientifica che si è occupata delle transizioni nel corso di vita fanno esplicito riferimento a un'esperienza di 'rottura' connessa ai cambiamenti esistenziali, da cui possono originarsi nuove rappresentazioni del sé, nonché degli attori e dei contesti che caratterizzano la personale trama biografica di ogni persona²⁷. In tal senso, si può intuire quindi come l'adolescenza, età segnata da trasformazioni profonde e lutti simbolici²⁸, si affacci su un paesaggio interiore in cui il mortale e il vitale si intrecciano in modo unico ed esemplare. Proprio per questo, sostenere che il richiamo della morte sia parte costitutiva del vissuto adolescenziale è tutt'altro che iperbolico o pittoresco: in una fase contraddistinta, da una parte, da inevitabili discontinuità con il passato e, dall'altra, da vertiginose, eccitanti e disorientanti scoperte – prima fra tutte quella del piacere sessuale²⁹ – l'adolescente è chiamato a intraprendere il proprio processo di 'presa di forma', districandosi tra morti interiori e ripetuti tentativi di individuare e definire il proprio limite³⁰.

Non è un caso, quindi, che le storie dedicate a giovani lettrici e lettori, aventi come protagonisti loro coetanei, affrontino spesso, in modo più o meno diretto, l'incontro con l'evento morte, rispecchiando il desiderio di un confronto con l'esperienza estrema per antonomasia. La letteratura per l'adolescenza può quindi delinearsi come un dispositivo pedagogico-educativo utile a ricollocare l'inquietudine e il fascino per la caducità e la finitezza – particolarmente imponenti durante gli anni in cui si verifica una 'nuova nascita' – all'interno di una cornice di senso, promuovendo così un'educazione tanatologica. Ma proprio alla luce di quanto emerso fin qui, tale funzione non va compresa in senso meramente trasmissivo o didascalico. Le storie che mettono in scena la morte non valgono infatti solo per il contenuto che tematizzano, ma per il lavoro di significazione che rendono possibile. In esse la morte non è un semplice argomento: è il vertice di una tensione che, attraverso la narrazione, può attivare processi di formazione.

²⁷ N. Golan, *Passing Through Transitions. A Guide for Practitioners*, THE FREE PRESS, New York 1981, pp. 11-23. L'autrice ricostruisce l'orizzonte teorico attorno alla categoria di transizione, facendo emergere alcune similitudini tra le diverse prospettive in merito all'idea di una fase di perdita propria di ogni cambiamento esistenziale.

²⁸ M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza, Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, p. 54. Tra le molteplici perdite simboliche, quella della propria dimensione infantile e dell'idea della famiglia onnipotente sono particolarmente necessarie per lasciare spazio a nuovi significati.

²⁹ F. Togni, *L'«invenzione» dell'adolescenza. Ritualità, pudore, tenerezza e «adulità ritardata»*, Studium, Roma 2015, p. 68.

³⁰ M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 54.

Senza alcuna pretesa di catalogazione esaustiva, verranno in seguito analizzati alcuni esempi letterari in cui la morte, e le sue diverse forme, accompagna ragazzi e ragazze nelle loro vicende quotidiane, costituendosi come presenza talvolta ordinaria, talvolta straordinaria, ma sempre propulsiva di processi educativi e formativi. I casi che seguono possono essere letti come diverse figure del rapporto tra morte, narrazione e formazione: talvolta il limite si presenta come fascinazione e prova; talvolta come assenza che continua a strutturare il presente; talvolta come avvicinamento concreto alla propria fine. In ogni caso, la narrazione non si limita a registrare tali esperienze, ma ne rende possibile l'attraversamento simbolico e, con esso, una presa di forma del soggetto.

Il fascino del limite: fantasia di morte, prova e coraggio

Ne *Le avventure di Tom Sawyer*³¹, romanzo pubblicato nel 1876 e ambientato negli Stati Uniti d'America poco prima della metà del diciannovesimo secolo, lo scrittore Mark Twain ha centrato più parti della narrazione sul tema della morte, tanto che può essere considerata il filo rosso del percorso di formazione del protagonista.

Tom è un orfano che vive insieme alla famiglia della zia, figura di attaccamento e affetto, alla quale però combina ogni giorno qualche nuova marachella; insieme ad altri compagni di merende inventa sempre nuovi stratagemmi per aggirare i doveri e godere dei piaceri che la vita in una piccola cittadina può regalare. Ed è proprio durante le sue avventure che si assiste a un vissuto interiore caratterizzato da sbalzi estremi e mutevoli: passa infatti da entusiasmi incontenibili ad abissali disperazioni alla velocità della luce. In uno dei suoi tipici 'sprofondamenti', dovuto a un gesto umiliante di una compagna di scuola di cui si era perduto innamorado, immagina la propria morte, fantasticando sulle reazioni dell'amica: «Le si era avvicinato con le migliori intenzioni del mondo e lei lo aveva trattato come un cane – proprio come un cane, sì. Se ne sarebbe pentita un giorno [...]. Ah, se solo avesse potuto morire per un po' di tempo»³².

La propria morte vagheggiata, qui tutt'altro che evento definitivo, diventa per Tom il mezzo per vendicarsi di quelle che egli vive come ingiustizie, ipotizzando di far travolgere dai sensi di colpa chiunque abbia a lui recato un dispiacere. Ma non solo: diventa anche la lente attraverso cui verificare quanto lui sia importante nella vita

³¹ M. Twain, *Le avventure di Tom Sawyer*, trad. it. di S. Sacchini, Feltrinelli, Milano 2025.

³² Ivi, p. 73.

dei suoi familiari e compaesani, anelando conferme e mettendo alla prova l'affetto dei suoi cari. In un passaggio successivo, infatti, decide di fuggire da casa con alcuni amici, rifugiandosi in una zona vicina immersa nella natura e desiderando di vivere per sempre come selvaggio. Venuti a conoscenza dell'allarmismo diffuso in paese a causa della loro scomparsa, creduti ormai annegati, i tre amici vengono travolti da un'eccitazione sconvolgente, immaginando di diventare figure sacre e intoccabili agli occhi di tutta la cittadina in lutto:

In un attimo, i tre si sentirono eroi. Ecco uno smagliante trionfo; al villaggio avvertivano la loro mancanza; li piangevano; i cuori si spezzavano; si versavano lacrime; si affacciavano ricordi accusatori di sgarbatezze nei confronti di questi poveri ragazzi smarriti, e si indulgeva a inutili rimpianti e rimorsi; e, cosa più importante di tutte, i defunti erano l'argomento prediletto dell'intero paese e l'invidia di tutti i ragazzi [...]³³.

E in effetti, al loro rientro – avvenuto in modo glorioso durante il loro 'funerale' – vengono coperti da mille attenzioni, diventando per un periodo il centro del mondo delle loro famiglie. Ma per Tom in particolare, il confronto con la morte concreta non tarda ad arrivare, sfidando il coraggio del giovane monello per ben due volte, che si trasforma, pagina dopo pagina, in un eroe romantico dalle sorprendenti risorse. Durante una gita con un gruppo di compagni di scuola in una grotta, il protagonista e l'amica del cuore, impegnati a giocare senza troppo pensare alle regole, si perdono tra i vari cunicoli, non riuscendo più a trovare la strada di uscita. Con il passare delle ore e dei giorni, mentre gli adulti conducono senza tregua ricerche su ricerche, la speranza di un lieto fine si affievolisce sempre più: la compagna di Tom, ormai stremata, è prossima alla resa; il ragazzo, invece, diventa il punto di riferimento della coppia e, in modo abile, attento e maturo, riesce a trovare una soluzione e a mettere entrambi in salvo.

Contemporaneamente, anche un'altra sottotrama della storia spinge Tom ad intervenire in modo coraggioso: dopo essere sgattaiolato una notte con un amico in un cimitero, i due assistono di nascosto a un omicidio commesso da un efferato criminale, per il quale viene però incolpato un innocente. Gli amici giurano quindi di non parlare con nessuno dell'accaduto, essendo terrorizzati all'idea di diventare le prossime vittime dell'antagonista. Ma Tom, in preda ai sensi di colpa per l'uomo incolpato ingiustamente e a rischio di condanna di morte, agisce eroicamente:

³³ Ivi, p. 117.

diventa infatti un testimone chiave durante il processo, raccontando tutta la verità e svelando il nome del vero artefice dell'assassinio, che si dilegua prontamente. La paura della morte ha quindi avuto la peggio sul senso di giustizia del protagonista. La morte in *Le avventure di Tom Sawyer* è quindi rappresentata in due versioni, che riflettono anche il percorso di crescita del ragazzo: da una parte, è caricata di fascino, tanto da essere fantasticata per rispondere a un bisogno egocentrico di visibilità; dall'altra, si costituisce come sfida e rito di passaggio verso una forma del sé eroica e responsabile. La traiettoria di Tom mostra così come la fascinazione per il limite possa trasformarsi, attraverso la prova, in una prima figura di responsabilità: la morte non resta solo immaginata, ma diviene occasione di coraggio, verità e decisione.

Le assenze che formano: lutto, tempo e riorganizzazione del sé

Se la transizione dall'infanzia è già caratterizzata da inevitabili perdite simboliche, l'esperienza della morte di una persona significativa durante l'età adolescenziale si costituisce come un 'lutto su lutti', generando un probabile impatto profondo sullo sviluppo del sé e sulle relazioni che si costruiscono con gli altri e con il mondo. Almeno questo è quanto emerge da diversi riferimenti letterari del secolo scorso, che hanno raccontato storie di giovani alle prese con l'elaborazione dei vuoti lasciati dai propri cari morti, indagando, in linea con l'avvento della psicoanalisi, gli effetti della recisione dei legami affettivi sulla psiche. In questi casi, la morte non si impone anzitutto come sfida immediata, ma come assenza che continua a lavorare il tempo dell'esistenza. Il rapporto con gli assenti sembra allora disporsi secondo tre direzioni temporali differenti: lo sguardo al passato, la sospensione nel presente, la riapertura verso il futuro.

Holden Caulfield è il sedicenne narratore delle proprie vicende in *Il giovane Holden*³⁴, romanzo dello scrittore J. D. Salinger (1951), ambientato prevalentemente a New York nei giorni precedenti alle vacanze di Natale. Espulso dal collegio, Holden decide di posticipare il rientro a casa, lasciando i genitori e la sorella ancora per un po' ignari di quanto accaduto; in attesa della data prevista per il suo ritorno, si ferma in città per alcune notti, piombando continuamente in qualche guaio.

³⁴ J.D. Salinger, *Il giovane Holden*, trad. it. di M. Colombo, Einaudi, Torino 2014.

Al contrario di Tom Sawyer, in cui l'azione prevale sempre sul pensiero, Holden coglie ogni disavventura come occasione di riflessione sul proprio futuro – seppur in egual modo in preda a sbalzi di umore vertiginosi – facendo emergere una prospettiva disincantata nei confronti del mondo adulto. Detesta tutto: la scuola, i compagni, i genitori, le persone che incontra e ogni possibile traiettoria progettuale; al contempo, nutre una profonda simpatia per tutti i bambini, tanto che sua sorella minore, chiamata affettuosamente 'la vecchia Phoebe', rappresenta uno dei pochi riferimenti con cui desidera davvero confrontarsi.

Questa propensione verso l'infanzia, associata al rifiuto di un'adulità non troppo lontana, si collega alla relazione enfatizzata e idealizzata con il fratello minore deceduto, Allie, morto pochi anni prima a causa di una malattia e presenza costante nei suoi pensieri. Nella narrazione, infatti, si pongono in netto contrasto il presente e il futuro – ritratti cupamente dalle parole del protagonista – e un passato idilliaco, costituito prevalentemente dai ricordi con il fratello. Il lutto per Holden riflette quella che sembra essere un'antinomia tra infanzia ed età adulta; ma anche un tempo che non esiste più e un nuovo capitolo di vita che egli non vuole iniziare a scrivere. La morte accompagna quindi il protagonista nell'esplorazione delle proprie fragilità emotive, che verranno in parte accolte e raccordate proprio dalla sorella più piccola. In Holden prevale la direzione del passato. L'assenza del fratello non viene ancora trasformata in un compito o in una possibilità di futuro, ma trattiene il soggetto in una temporalità retrospettiva, segnata dalla nostalgia e dalla resistenza a crescere. Proprio per questo la sua vicenda mostra bene come il lutto, pur senza tradursi immediatamente in azione, possa diventare uno spazio di interrogazione profonda del sé.

Il rapporto tra morte, lutto e adolescenza è forse ancora più centrale nella storia di Jack e dei suoi tre fratelli, protagonisti del romanzo *Il giardino di cemento* di Ian McEvan (1978)³⁵, rimasti orfani in breve tempo di entrambi i genitori e costretti a ristrutturare completamente le proprie dinamiche familiari. La coincidenza temporale tra la morte del padre, che segna l'inizio del racconto, e la scoperta del piacere legato alla masturbazione da parte di Jack costituisce il 'sinolo' entro cui si sviluppa la trama, intrecciando la dimensione dell'*eros* con quella del *thanatos*; una relazione, quest'ultima, determinante per l'esperienza umana, in quanto fonte di

³⁵ I. McEvan, *Il giardino di cemento*, trad. it di S. Bertola, Einaudi, Torino 2015.

spinte pulsionali alla base di alcuni comportamenti funzionali alla sopravvivenza della specie³⁶.

Ciò che avviene dopo il decesso della madre, morta a distanza di pochi mesi dal marito, rappresenta infatti un disperato tentativo di mantenere unita la famiglia e difendere lo spazio domestico: Jack e la sorella maggiore Julie assumono le redini familiari e decidono di nascondere la loro condizione al mondo esterno, sistemando il cadavere materno in cantina e iniziando a occuparsi dei due fratelli minori. Da una parte, la pulsione di morte si manifesta attraverso il progressivo isolamento dei quattro ragazzi, che interpretano l'incursione dell'altro – in particolare dell'adulto – come una minaccia alla loro unità, temendo il rischio di essere separati; dall'altra, la pulsione erotica emerge con forza nella relazione tra Jack e Julie, che, pur attraversata da momenti di disgusto, sfocia in un rapporto sessuale incestuoso che sancisce simbolicamente la loro assunzione dei ruoli genitoriali.

Jack e la sua famiglia vivono simultaneamente molteplici lutti: la perdita dei genitori e, per tre di loro, l'attraversamento dell'età adolescenziale. Queste due dimensioni si riflettono in particolare sul rapporto che il protagonista ha con il suo corpo, trascurato sempre più e deprivato da ogni forma di cura e igiene. Su tutto incombe l'ombra di un futuro che i ragazzi tentano di anestetizzare, rifugiandosi in un eterno presente – emblematico, in tal senso, è il fatto che cadano spesso in confusione riguardo il tempo trascorso dalla morte della madre. La loro reazione, fatta di chiusura e isolamento, esprime lo smarrimento per l'assenza di figure adulte, ma anche un desiderio di autonomia e libertà che si contrappone all'immagine del recinto simbolico da loro stessi architettato per rompere i ponti con l'autorità, e che li avvicina alla figura letteraria del 'bambino terribile', ovvero: «[...] portatore di virtù ma anche di debolezze, di ingenuità ma anche di astuzia, di innocenza ma anche di ribellione»³⁷.

La morte incide profondamente sul loro processo formativo, richiamandoli a responsabilità dai contorni adulti; tuttavia, la mancanza di coordinate orientative rischia di deformare il loro percorso di crescita, impedendo loro di ricostruire una nuova vita senza i genitori. Quest'ultimi rimangono presenze metaforiche attraverso Jack e Julie, e, nel caso della madre, anche fisiche, sotto forma di un corpo in putrefazione tra le fondamenta di casa.

³⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 56.

³⁷ A. Mazzini, *L'altra infanzia. Immagini, ruoli e significati*, Marcianum Press, Venezia 2025, p. 204.

Se in Holden il lutto trattiene verso il passato, in Jack esso tende a bloccare il presente. Il limite non viene qui trasformato in apertura, ma trattenuto in una forma chiusa, satura, quasi claustrale, che sospende la possibilità di un vero ri-orientamento. Proprio per questo il caso di Jack è particolarmente istruttivo: mostra che la presenza della morte non genera automaticamente crescita; è necessaria una mediazione simbolica capace di sottrarre il soggetto all'immobilizzazione del dolore.

Un protagonista molto diverso, ma comunque alle prese con l'assenza genitoriale, è il famoso maghetto e icona pop Harry Potter, che fin dal primo romanzo *Harry Potter e la pietra filosofale*³⁸, scritto dalla penna di J. K. Rowling, si è confrontato costantemente con la morte.

Orfano di entrambi i genitori, Harry è cresciuto con gli antipatici zii e il cugino viziato, credendo di aver perso la mamma e il papà per un incidente improvviso. L'arrivo di una strana lettera prima, e di un gigantesco e simpatico figuro poi, svelano però la verità: i suoi genitori, dotati entrambi di poteri magici e appartenenti a una comunità costituita da maghi, streghe e creature fantastiche, sono stati assassinati da un potente mago oscuro, che, angosciato da una profezia secondo cui sarebbe stato sconfitto dal ragazzo una volta cresciuto, si era messo sulle tracce di Harry per ucciderlo quando ancora era in fasce.

È con la scoperta della verità che Harry prende consapevolezza di come la morte sia stata connessa alla sua salvezza: entrambi i genitori, infatti, si sono sacrificati per metterlo al sicuro. La famosa cicatrice a forma di saetta sulla fronte del protagonista è l'unico segno rimasto dalla notte in cui si verificò la tragedia e testimonia il fatto di essere riuscito a sopravvivere a una maledizione lanciata dal 'Signore Oscuro'; ma è al contempo un simbolo di amore, perché fu il gesto eroico della madre, che usò il proprio corpo come scudo per proteggere il bambino, a salvargli la vita e a segnare la fine – provvisoria – dell'antagonista.

Harry viene quindi catapultato in un nuovo mondo e si trasferisce presso la scuola di magia di Hogwarts, dove conosce figure fondamentali per il suo percorso di crescita: gli amici Ron e Hermione, il mezzo-gigante Hagrid, la severa ma fidata Professoressa McGonagall, e il preside Albus Silente, che diventerà per lui un vero e proprio mentore. Allo stesso tempo, si confronta con personaggi apparentemente negativi, in particolare il coetaneo spocchioso Draco Malfoy e il Professore di

³⁸ J.K. Rowling, *Harry Potter e la pietra filosofale*, trad. it. M. Astrologo, Salani Editore, Milano 2024.

Pozioni Severus Piton, dagli atteggiamenti loschi e contraddittori. La mancanza dei genitori rimane però una costante anche in questa sua nuova ed eccitante vita. Proprio nel primo romanzo si assiste alla scena dello Specchio delle Emarb, uno strumento magico il cui riflesso mostra il desiderio più profondo di chi vi si specchia: mentre l'amico Ron vede una versione di sé popolare e coperta dal successo, Harry si osserva tra le braccia della sua famiglia, un'immagine dalla quale fatica a distogliere lo sguardo. Il saggio Silente lo ammonisce allora del rischio di perdersi nei riflessi magici di una realtà che non esiste: «Ricorda: non serve a niente rifugiarsi nei sogni e dimenticarsi di vivere»³⁹.

Si paventa così la possibilità di una cristallizzazione del lutto, che nelle narrazioni fantastiche a sfondo magico si manifesta spesso attraverso la creazione di mondi paralleli. Un esempio recente è la serie televisiva *Wandavision* (2021), parte del noto e redditizio Marvel Cinematic Universe: la protagonista, la mutante Wanda Maximoff, grazie ai suoi immensi poteri telepatici, riesce a dare vita a una versione fittizia del proprio amato defunto, con il quale continuare a vivere serenamente – almeno in una fase iniziale – per evitare di affrontare l'elaborazione della sua perdita.

Harry, tuttavia, non corre questa strada: pur rimanendo sempre legato alle sue origini che non ha mai pienamente vissuto, nel corso dei romanzi, di fronte a innumerevoli sfide e nemici, si costruisce una nuova vita, circondato da vecchi e nuovi affetti. Riesce persino a ritrovare il calore familiare all'interno della famiglia del suo migliore amico e di altri personaggi a lui cari. La sua proiezione è rivolta al domani: Harry mira a superare le difficoltà e a trovare un nuovo equilibrio, orientando il proprio sguardo verso il futuro, non solo per sé ma anche per gli altri: pur di salvare i suoi amici e la sua scuola da un vecchio rivale, non esita a sacrificarsi a sua volta, ripetendo simbolicamente il coraggioso gesto materno, ma questa volta con un esito inaspettato.

Se Holden guarda soprattutto all'indietro e Jack resta prigioniero di un presente bloccato, Harry rappresenta invece la possibilità di riaprire il futuro. L'assenza non scompare, ma viene progressivamente riconfigurata in compito, promessa e responsabilità. È in questa direzione che il lutto smette di essere solo perdita e diviene una forma di orientamento.

³⁹ Ivi, p. 211.

Le adolescenze di Holden, Jack e Harry sono accomunate da perdite terribili che, seppur vissute in fasi diverse dalla vita, influenzano inevitabilmente il loro processo formativo. La relazione costruita con gli assenti si dispiega in tre direzioni temporali che, si può ipotizzare, solo se intrecciate permettono effettivamente di transitare verso una nuova e più adulta pagina della propria biografia, riconfigurando l'assenza come presenza quotidiana, senza che essa si trasformi in un vuoto incolmabile.

Proprio qui comincia a rendersi visibile anche il passaggio al secondo triangolo. Non perché questi personaggi 'insegnino' esplicitamente la cittadinanza, ma perché il modo in cui elaborano, o non elaborano, il rapporto con gli assenti ridisegna anche la loro postura rispetto agli altri e al mondo. Holden fatica ancora ad abitare il comune; Jack vi si sottrae chiudendosi; Harry, invece, trasforma progressivamente la propria ferita in apertura relazionale, fino a farne il fondamento di un agire orientato anche alla protezione degli altri.

La propria morte e la decisione di vivere

Non solo nelle forme di sfida e di assenza: la morte, nella letteratura per l'adolescenza, può manifestarsi anche sottoforma di malattia e come fine concreta della propria vita, contrapponendo l'età di un corpo carico di dirompente energia alla sua progressiva consumazione. La storia di Tessa, protagonista del romanzo *Voglio vivere prima di morire* (2007)⁴⁰, di Jenny Downham, accompagna il lettore all'interno della fase terminale di un'adolescente malata di leucemia, durante la quale si compie un atto decisionale di forte valore pedagogico.

Consapevole di avere davanti a sé pochi mesi, Tessa stila una lista di cose da fare prima dell'ultima transizione: fare sesso, provare sostanze stupefacenti, commettere un reato, diventare famosa e altre ancora. Durante i tentativi, più o meno riusciti, di depennare i vari punti del suo elenco, spesso supportata dall'amica Zoey e da Adam, una nuova conoscenza che diventerà ben presto un amore profondo, la protagonista deve confrontarsi con un corpo di cui perde progressivamente il controllo, che spesso non risponde alle sue volontà. È come se, per ogni frammento di vita conquistato – in cui ha sentito, assaporato e amato –

⁴⁰ J. Downham, *Voglio vivere prima di morire*, trad. it. S.C. Perroni, Bompiani, Milano 2014.

dovesse cedere una parte della propria autonomia, mentre il percorso che la conduce verso la parola 'fine' si accorcia sempre di più.

Tessa, tuttavia, decide di andare avanti, contrapponendosi a un mondo adulto che tenta invece di contenerla: da una parte ci sono i medici, che cercano di riportarla a una realtà fatta di flebo, trasfusioni, esami, colloqui e ricoveri; dall'altra c'è il padre, figura di attaccamento primaria, che cerca costantemente di proteggerla, talvolta in modo opprimente, provando a rinchiuderla in una teca di vetro. Solo con il tempo, dopo mille sotterfugi per 'vivere prima di morire', il padre comprenderà il significato della lista dei desideri di Tessa, iniziando a sostenerla nella loro realizzazione.

La protagonista risponde così a un appello alla libertà, diventando la principale creatrice di senso e significato della propria malattia e della propria morte: esemplare è l'episodio dell'ultimo ricovero, in cui Tessa chiede più volte di essere riportata a casa, poiché non intende sprecare le ultime settimane di vita all'interno di una stanza ospedaliera: «Voglio morire a modo mio. È la mia malattia, la mia morte, la mia scelta»⁴¹. E così sarà: morirà tra le mura domestiche, circondata dalla sua famiglia e dalle sue amicizie.

L'autrice, attraverso gli occhi e le parole della protagonista, esprime in modo emblematico il significato di una pedagogia della morte: garantire alla persona la possibilità di decidere e darsi forma anche negli ultimi momenti e oltre la propria fine. In Tessa, il limite non è più soltanto evocato o mediato dall'assenza altrui, ma coincide con la propria fine imminente; e proprio per questo la narrazione mostra con particolare evidenza come la formazione possa consistere nella persistenza della libertà là dove il corpo si consuma. La scelta di Tessa non riguarda solo il suo morire, ma riorganizza anche le relazioni che la circondano, educa il padre, interpella il mondo adulto, obbliga chi le sta accanto a una diversa comprensione della cura e della dignità.

Nel loro insieme, i casi qui considerati mostrano che la morte, nelle narrazioni dedicate all'adolescenza, non opera come semplice tema perturbante né come artificio emotivo, ma come dispositivo di verità. Attraverso la narrazione, essa diventa il luogo in cui il soggetto è chiamato a misurarsi con il proprio limite, a riorganizzare il tempo della propria esperienza, a prendere posizione rispetto a sé e agli altri. È in questo senso che leggere e narrare la morte può concorrere non soltanto alla formazione del sé, ma anche a quella postura relazionale e

⁴¹ Ivi, p. 280.

responsabile che consente di riconoscere nella cittadinanza non un'aggiunta esterna, ma la forma comune della formazione riuscita. È precisamente in questo passaggio che la morte cessa di essere soltanto esperienza interiore e diventa anche questione di cittadinanza, perché mette alla prova la qualità del legame, della responsabilità e della protezione del bene comune.

La forma che resta: narrazione, morte e cittadinanza oltre la funzione

Se si guarda retrospettivamente ai testi qui attraversati, appare con chiarezza che la morte, nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, non opera mai soltanto come fatto narrativo o come semplice intensificazione emotiva. In ciascuno dei romanzi considerati, essa agisce piuttosto come punto di condensazione del senso, come luogo in cui l'esperienza si scopre esposta a una soglia che non può essere elusa e che, proprio per questo, domanda di essere narrata. Tom Sawyer fantastica la morte prima di incontrarne il peso reale; Holden resta trattenuto dalla forza di un'assenza che inclina all'indietro il suo tempo interiore; Jack, incapace di riordinare simbolicamente la perdita, tenta di immobilizzarla in uno spazio saturo e chiuso; Harry trasforma progressivamente il lutto in compito e in promessa; Tessa, infine, posta di fronte alla prossimità della propria fine, rivendica fino all'ultimo la libertà di conferire forma e significato al proprio morire. Ciò che varia, dunque, non è soltanto la presenza della morte, ma il modo in cui essa entra in rapporto con la narrazione e con la formazione, disponendo figure differenti della presa di forma del soggetto. È a questo livello che la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza mostra un valore pedagogico che eccede ogni riduzione funzionale.

Essa non vale perché 'serve' a introdurre temi difficili, né perché consente di affrontare indirettamente contenuti altrimenti impronunciabili. Le narrazioni non valgono anzitutto per ciò che dicono: valgono per ciò che fanno. Il loro contributo non consiste primariamente nel trasmettere messaggi, ma nel produrre configurazioni di esperienza, nel rendere dicibile il limite, nel permettere che il soggetto sostenga simbolicamente ciò che, senza forma, rischierebbe di ridursi a urto, trauma o dispersione. Raccontare e leggere non equivalgono a registrare o ricevere un contenuto, ma a entrare in una dinamica di significazione che modifica il rapporto con sé, con il tempo, con gli altri e con il mondo⁴².

⁴² R. Barthes, *Dall'opera al testo*, in Id., *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*, trad. it. di B. Bellotto, Einaudi, Torino 1988, pp. 99-137.

Tuttavia, il limite non designa qui soltanto la finitezza come dato negativo. Esso è anche il luogo in cui la libertà cessa di apparire come possibilità astratta e si rivela nella sua verità pratica.

Senza limite non vi sarebbe nulla da assumere, nulla da decidere, nulla a cui dare forma. È per questo che il tragico non coincide semplicemente con il drammatico, ma ne rappresenta l'inveramento aporetico. La vita umana ha una struttura drammaturgica: è attraversata da tensioni, promesse, ferite, scelte, rinvii, aperture e chiusure. La morte non interviene dall'esterno a interrompere tale dramma; ne costituisce piuttosto l'enigma interno, ciò che lo accompagna fin dall'inizio come ombra e come soglia. Il tragico emerge quando questo enigma si compie, quando ciò che nel vivere si preparava come possibilità del limite si realizza nell'accadere della morte⁴³.

Ma proprio qui si decide il punto formativo.

Il tragico non può essere pensato come destino, perché il destino schiaccerebbe il soggetto sotto una necessità opaca, sottraendogli la possibilità della risposta. Il tragico è piuttosto dono, nel senso più esigente del termine: non ciò che consola, ma ciò che si dà eccedendo le nostre misure e obbligando a una presa di posizione che non può essere delegata⁴⁴. La morte, allora, non è solo ciò che sottrae, ma anche ciò che espone l'esistenza alla necessità di una forma. In tale passaggio, la narrazione si rivela decisiva: non perché dissolva il tragico, ma perché ne impedisce la caduta nella pura brutalità del fatto o nell'insignificanza. La narrazione non salva dal tragico; lo rende abitabile.

Per questo il contributo dei romanzi analizzati non è riconducibile a una morale implicita da estrarre al termine della lettura.

Tom non 'insegna' il coraggio, Holden non 'spiega' il lutto, Jack non 'mostra' soltanto la deriva del dolore senza orientamento, Harry non 'rappresenta' semplicemente la resilienza, Tessa non 'offre' un modello di buona morte. Più radicalmente, ognuna di queste figure narrative costruisce un diverso assetto del rapporto tra limite e forma, tra assenza e tempo, tra ferita e possibilità. Il loro valore pedagogico sta nell'attivare nel lettore uno spazio di riflessione e di risonanza in cui tali configurazioni possano essere abitate, messe alla prova, riconosciute o riprogettate. La narrazione, in questo senso, non aggiunge dall'esterno una cornice

⁴³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 701-715.

⁴⁴ J.-L. Marion, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, trad. it. di R. Caldarone, introduzione di N. Reali, SEI, Torino 2001.

di senso a esperienze già costituite; concorre a costituirle, rendendo possibile una comprensione più articolata della vita proprio attraverso il confronto con ciò che la interrompe, la ferisce o la finisce.

È qui che il percorso compiuto si chiarisce fino in fondo.

Se la morte rappresenta la figura estrema del limite, e se il limite è la condizione entro cui la libertà può realmente esercitarsi, allora la formazione non consiste nell'elusione della finitezza, ma nella capacità di assumerla in una forma sensata. E poiché una libertà autenticamente umana non si chiude nell'arbitrio del singolo, ma si apre inevitabilmente a un ordine di relazioni, la cittadinanza non può essere compresa come un effetto successivo della formazione.

Là dove la narrazione consente al soggetto di assumere più consapevolmente il proprio limite, di riorganizzare il tempo della propria esperienza e di misurarsi con la verità delle proprie relazioni, lì è già all'opera una forma della cittadinanza. Non perché il testo inculchi norme di convivenza, ma perché la presa di forma del soggetto, quando è autentica, è già sempre 'apertura a una misura comune dell'esistenza'.

La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, allora, non è pedagogicamente rilevante perché addomestica la morte, né perché la traduce in linguaggio accessibile. Piuttosto lo è perché espone al tragico con la sua enigmaticità e aporeticità, rigettandolo nello svolgimento drammatico della narrazione.

È vera letteratura quando espone il lettore a un'esperienza di significazione in cui il limite diventa pensabile senza essere dissolto, e la vita, proprio per questo, diventa più esigente e più comune. In essa la morte non appare come il contrario della formazione, ma come uno dei luoghi in cui la formazione si decide; e la cittadinanza non come la destinazione esterna del percorso educativo, ma come la forma pubblica e condivisa di una soggettività che, attraverso la narrazione, ha imparato a stare nel mondo in modo meno ingenuo, meno ripiegato, più responsabile.

Si potrebbe dire, allora, tornando davvero al punto da cui siamo partiti, che la narrazione non vale perché parla della vita e della morte, ma perché fa qualcosa alla vita attraverso il confronto con la morte.

La sua verità non si esaurisce nel testo, né si chiude nell'intenzione di chi scrive: essa accade là dove il lettore, stando dentro una forma che gli si offre come alterità, si scopre capace di assumere più radicalmente il proprio essere al mondo. Ed è forse in questo senso che si può dire, con tutta la cautela che un simile passaggio impone, che si vive come si muore e si muore come si è vissuto: non per

una meccanica continuità biografica, ma perché il confronto con il limite porta alla luce la verità pratica della forma che il soggetto ha dato a se stesso. Le forme del vivere sociale dipendono, in ultima istanza, anche da questo: dal modo in cui i soggetti prendono posizione davanti al tragico dell'esistenza. La città, allora, non è soltanto il luogo in cui si amministra la convivenza, ma la figura comune di questa assunzione o di questa fuga.

In questo senso, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non forma il cittadino perché anticipi dall'esterno un galateo della convivenza, ma perché educa il soggetto a sostare davanti a ciò che nessuna esistenza può privatizzare: il limite, la vulnerabilità, la perdita, la dipendenza reciproca. Proprio qui il confronto con la morte diventa pedagogicamente civile: non perché fornisca norme, ma perché rende più esigente e, per certi versi obbligente e ineliminabile, il modo di abitare il legame e, più responsabilmente, il modo di stare nel mondo comune.

Non è in gioco l'arte della consolazione, né semplicemente quello dell'istruzione, ma quella più difficile e più vera di concorrere alla formazione di persone umane che, proprio mentre imparano a reggere la verità della propria finitezza, imparano insieme a rendere più umano e abitabile il mondo comune.

FABIO TOGNI
University of Florence

FRANCESCO CASOTTI
University of Florence