



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Tesi di laurea:

CULTURA POPOLARE E FIABA
UN'ANALISI COMPARATIVA
TRA GERMANIA E ITALIA

Relatrice:
Prof.ssa Callegari Carla

Laureanda: Bedin Sara
Matricola: 2004231

Anno Accademico: 2022-2023

Indice

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1 : CULTURA POPOLARE E FIABA.....	7
1.1. La cultura popolare e il suo studio.....	7
1.2. La fiaba.....	21
1.2.1. Fiaba e società.....	26
1.2.2. La fiaba e l'infanzia: rapporto storico e pedagogico.....	30
1.3. La fiaba dei Grimm come fonte storica per un'indagine educativa.....	37
1.4. La prospettiva dell'educazione comparata.....	42
CAPITOLO 2 : LA FIABA E LA CULTURA POPOLARE NELLA GERMANIA DEL ROMANTICISMO E LE <i>KINDER UND HAUSMARCHEN</i> DEI FRATELLI GRIMM	50
2.1. Il contesto storico e culturale: la Germania nel Romanticismo.....	50
2.1.1. Idea di cultura popolare.....	59
2.1.2. Il ruolo dei <i>märchen</i> in Germania.....	64
2.1.4 Origini e sviluppi della <i>Volkskunde</i> tedesca.....	71
2.1.5. La società e l'infanzia nella fiaba del Romanticismo.....	75
2.2. Le <i>Kinder und Hausmarchen</i> dei fratelli Grimm: idea di cultura popolare, di fiaba e di educazione.....	79
2.2.1. Impulso all'unificazione della Germania e l'idea di <i>Volkgeist</i>	83
2.2.2. Intento educativo iniziale e le modifiche della raccolta: una nuova idea di infanzia.....	89
2.2.3. Effetto culturale dei Grimm.....	99
CAPITOLO 3: LA FIABA POPOLARE NEL CONTESTO ITALIANO: DAL ROMANTICISMO ALLE TRADUZIONI DELLE <i>KINDER UND HAUSMARCHEN</i> DI GRAMSCI.....	106
3.1. Italia: contesto storico e idea di cultura popolare.....	106
3.1.1. Ottocento italiano: unificazione, idea di cultura e fiaba.....	107
3.1.2. Lo studio della cultura popolare tra Otto e Novecento e la raccolta di fiabe	114
3.1.3. Il Novecento Italiano: idea di cultura popolare e di fiaba.....	116
3.2. Traduzione e metamorfosi della fiaba dei Grimm nel paradigma gramsciano. .	127
3.2.1. Antonio Gramsci e lo studio della cultura popolare.....	130
3.2.2. Gramsci: la letteratura per l'infanzia e la fiaba.....	137
3.2.3. Intento pedagogico delle fiabe gramsciane.....	143
CAPITOLO 4: CONFRONTO E PROSPETTIVE DI RIFLESSIONE.....	156
4.1. Comparazione dei contesti: Italia e Germania: diverso ruolo della cultura popolare e della fiaba.....	157
4.2. Comparazione degli autori: i Grimm e la traduzione di Gramsci.....	162
4.2.1. Idea di cultura popolare e di popolo a confronto.....	165
4.2.3. Idee di educazione a confronto.....	169
4.3. Apertura e nuove prospettive: la fiaba dei Grimm oggi.....	178
CONCLUSIONI.....	181
BIBLIOGRAFIA.....	185
SITOGRAFIA.....	189

INTRODUZIONE

[...] io credo questo: le fiabe sono vere. Sono, prese tutte assieme, nella loro sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti [...] sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e una donna, soprattutto per la parte di vita che appunto è il farsi d'un destino: la giovinezza [...] - sono- la sostanza unitaria del tutto, uomini, bestie, piante cose, l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste¹.

Questa nota frase di Calvino mette in luce la potenza della fiaba e dei suoi meccanismi, la quale accompagna l'umanità da tempi remoti e attraverso le diverse epoche storiche. Le fiabe sono oggi protagoniste di numerosi dibattiti e, anche attraverso i nuovi media, esse sono parte dell'esperienza di molte persone a livello globale. La fiaba deve essere indagata dal pedagogista perché accompagna la formazione dei soggetti e contiene informazioni centrali per lo studio dei diversi contesti; essa è infatti fonte storica ed educativa. Nel presente elaborato l'attenzione viene riposta alla fiaba popolare in particolare e al suo processo di emersione, valorizzazione e metamorfosi. Il recupero della storia della fiaba permette di evidenziare il suo passaggio da forma orale a forma scritta e la sua successiva diffusione su ampia scala entrando nei sistemi educativi, scolastici e mediatici. Ci si chiede in che modo la fiaba entri a far parte di una "cultura più ampiamente diffusa". Centrale in questo percorso è la raccolta di fiabe dei fratelli Grimm che si sviluppa nel contesto della Germania del Romanticismo e che si allaccia alla storia di sviluppo della nazione stessa. Nelle pagine che seguono ci si concentrerà sulle *Kinder und Hausmarchen* e sul contesto in cui queste nascono, per la pregnanza che quest'opera ha avuto nella storia della fiaba e per l'attenzione che i Grimm rivolgono al materiale popolare, nello specifico alla fiaba. Seppur diversi autori in precedenza si fossero ispirati ai racconti orali della tradizione popolare per produrre delle opere, i Grimm per primi intendono attuare un recupero della cultura popolare entro una cornice che pone al centro il popolo in quanto creatore. Ciò che risulta interessante è la nuova attenzione al popolo e all'infanzia che va tratteggiandosi e di cui è possibile trovare traccia all'interno delle fiabe. La raccolta dei Grimm è inoltre la prima ad essere diffusa su scala nazionale ed è

¹ I. Calvino, *Fiabe italiane* (1956), Vol.1, Oscar Mondadori, Milano, 2016. p. XIV.

la prima ad entrare a far parte dell'educazione delle giovani generazioni e quindi ad avere un ruolo di primo piano nel processo di socializzazione dei nuovi cittadini tedeschi. Le *Kinder und Hausmarchen* rappresentano la prima raccolta di fiabe provenienti dal popolo ad essere dedicata alle famiglie e ai bambini, in un processo di sempre maggior attenzione all'infanzia e alla sua educazione. L'intento è quello di recuperarne l'evoluzione per mettere in luce il legame di quest'ultima con il modificarsi della società e dei suoi bisogni. Si ritiene che questi elementi la rendano interessante da un punto di vista pedagogico e che possano aiutare a chiarificare molti aspetti dell'oggi. La domanda che ci si pone è quella relativa ad un pensiero di tipo pedagogico: le modifiche delle fiabe riflettono un ideale formativo? È presente un pensiero che si possa definire educativo? Che consapevolezza esiste rispetto all'influenza della fiaba nella formazione dei soggetti? Quanto incide l'idea di popolo e di cultura nella percezione della fiaba come strumento educativo e nell'idea di educazione stessa? A questo proposito il presente elaborato è partito dalla raccolta dei fratelli Grimm e poi l'ha posta in relazione ad una traduzione della stessa da parte di Antonio Gramsci, proprio per il rilievo che ha il popolo nel suo apparato teorico. Storicamente vi sono state diverse traduzioni e rifacimenti delle fiabe dei Grimm, in Italia tuttavia è in Gramsci che il popolo acquista un ruolo centrale, in un paese in cui quest'ultimo non aveva trovato molti spazi di espressione e valorizzazione. La metodologia qui adottata è quella dell'educazione comparata applicata alla ricerca storico-educativa. La prospettiva della comparazione consente di adottare uno sguardo critico e sviluppare un'analisi maggiormente attenta alle sfumature di cambiamento e di permanenza; la scelta di orientare tale elaborato verso un percorso di tipo storico parte dalla convinzione che «*historia magistra vitae*²», che guardare indietro è fondamentale per guardare all'ora e al domani e per saper interpretare criticamente i cambiamenti del nostro tempo assumendo sguardi sistemici nei contesti educativi e formativi. Gli autori scelti sono temporalmente distanti e tale scelta è dettata dalla specifica storia dei paesi, in particolare dal diverso sviluppo che ha avuto la fiaba popolare in Italia e che il presente elaborato tenta in parte di porre in luce. La scelta degli autori è dettata altresì dalla volontà di far emergere un'ipotesi: esistono due modalità differenti di trattare la fiaba

2 Da una nota frase di Cicerone. Cfr. Enciclopedia Treccani voce "*historia magistra vitae*" [historia magistra vitae in Vocabolario - Treccani](#) ultima consultazione 12/05/2023.

come strumento educativo e due diverse modalità degli autori di rispondere a quelli che vengono identificati dagli stessi come bisogni del pubblico e del popolo. A chi guardano gli autori nel raccogliere o tradurre le fiabe? Quali solo le motivazioni insite? Vogliono rispondere a bisogni di tipo educativo o ad altri bisogni? Ciò che viene comparato è la raccolta di fiabe *Kinder und Hausmarchen*, nelle varie edizioni, il suo utilizzo nella storia, e il rifacimento gramsciano della raccolta. Tale comparazione è finalizzata a portare alla luce diverse idee di popolo, di cultura popolare e di educazione. In questo percorso ci si chiede come può posizionarsi il pedagogo, ovvero in che modo la fiaba può essere fonte centrale di lettura dei contesti educativi e non solo strumento operativo. Oggi la fiaba viene spesso usata da insegnanti e educatori soprattutto come strumento d'azione; qui si vorrebbe superare l'idea di fiaba come solo elemento da proporre ai bambini per affrontare determinati temi, si crede che sia possibile coglierla come elemento centrale per l'osservazione educativa e per comprendere gli implicati pedagogici, filosofici, etici e politici sottostanti a tale apparato culturale; questi ultimi influenzano la formazione dei soggetti e risulta quindi centrale nel lavoro del professionista dell'educazione cogliere tali aspetti. Il presente elaborato si sviluppa a partire dall'ipotesi che tale comparazione storico-educativa permetta di attuare una chiarificazione dei concetti di cultura popolare e fiaba e del loro legame con l'educazione; ciò nella convinzione che questi siano fortemente intrecciati tra loro e che la storia specifica di una raccolta permetta di porre alla luce diversi cambiamenti inerenti al contesto storico, alle concezioni di infanzia, di famiglia, di educazione e del ruolo della fiaba nella società. A partire da coloro che hanno posto una nuova attenzione alla cultura popolare è possibile sviluppare nuovi punti di vista sull'oggi. Il lavoro qui presentato si sviluppa anche a partire dal presupposto che cogliere somiglianze e differenze tra paesi permetta di collocare gli elementi presi in esame entro una specificità storica comprendendo in maniera più completa il rilievo dato alla cultura popolare, alla fiaba e all'infanzia. L'ipotesi è che esista una differenza significativa tra una fiaba pensata a partire da una un'analisi critica della stessa, e quindi a partire dalle sue potenzialità educative e formative, e una fiaba che si sviluppa sulla base delle attese del pubblico, e che tale differenza ha radici nella storia, in particolare in due modalità di strutturare una raccolta di fiabe, modalità che si sono sviluppate nel corso del divenire

storico. Il presente elaborato non ha la pretesa di indagare in modo esaustivo le seguenti questioni, ma si pone piuttosto come un domandare socratico attraverso gli strumenti che la storia e la pedagogia offrono.

CAPITOLO 1 : CULTURA POPOLARE E FIABA

Il seguente capitolo ha lo scopo di chiarificare i termini che entrano in relazione all'interno di tale elaborato: cultura popolare e fiaba, con un riferimento particolare al legame tra fiaba e infanzia e tra fiaba e immagine della società. L'intento è quello di fornire un inquadramento generale senza porsi l'ambizione di dirsi esaustivo. Vi saranno degli accenni maggiormente approfonditi su alcuni termini nella lingua italiana e tedesca, in quanto l'elaborato nei capitoli successivi si concentrerà su questi due Paesi.

1.1. La cultura popolare e il suo studio

Il termine cultura popolare si rivela nella sua intrinseca problematicità, in quanto rimanda alle molteplici sfumature di significato ad esso attribuito dalle diverse lingue e dalle molteplici interpretazioni. L'interpretazione del termine dipende infatti dall'insieme di premesse e implicite da cui si muove e che stanno a monte della definizione. Ad esempio l'idea di cultura popolare legata ad un'ideale romantico risulta molto diversa da un'interpretazione che può sviluppare uno studioso marxista; così anche l'uso che si fa del termine varia in base all'ambito sociale e culturale (uso in ambito artistico o politico ad esempio). Risulta centrale dunque comprendere e accennare alla derivazione delle definizioni che si sono sviluppate e si sviluppano nei diversi contesti e tempi storici. La complessità del costrutto "cultura popolare" si può cogliere indagando i significati attribuiti ai termini cultura, popolo e richiamando alla storia della disciplina che studia la cultura popolare. Come sottolineato all'inizio del capitolo, risulta difficoltoso in questa sede sviluppare un'analisi che possa dirsi completa, lo scopo di queste righe è quello di porsi delle domande e cercare di gettare luce su alcuni aspetti sottesi al significato attribuito ai termini.

Il concetto di cultura risulta essere di primaria importanza nell'analizzare una realtà sociale; il significato attribuito al termine incide infatti sulle concezioni di educazione e sui modelli pedagogici. Il termine cultura fa parte e viene utilizzato sia nel lessico quotidiano che in quello scientifico (nello specifico delle scienze antropologiche), esso possiede due significati fondamentali che si ritrovano andando ad indagare l'etimologia dello stesso. Alla voce "cultura" l'enciclopedia *Treccani* riporta i seguenti significati:

s. f. [dal lat. cultura, der. di *colĕre* «coltivare», part. pass. *Cultus*; nel sign. 2, per influenza del ted. *Kultur*].

1. a. L'insieme delle cognizioni intellettuali che una persona ha acquisito [...] b. L'insieme delle conoscenze relative a una particolare disciplina [...] c. Complesso di conoscenze, competenze o credenze [...] d. Complesso delle istituzioni sociali, politiche ed economiche, delle attività artistiche, delle manifestazioni spirituali e religiose, che caratterizzano la vita di una determinata società in un dato momento storico [...]

2. In etnologia, sociologia e antropologia culturale, l'insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento, e anche delle attività materiali, che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale [...]¹.

Il primo significato rimanda ad un'idea di cultura come processo di formazione individuale fondato sull'apprendimento di saperi, e si lega ad una concezione classica di cultura. La cultura sarebbe all'interno di questo paradigma la «'qualità di colto', complesso di cognizioni, tradizioni, procedimenti tecnici e sim. trasmessi e usati sistematicamente»², qualità che deve essere coltivata: «coltivazione è detto di terreno o paese; riferito all'uomo vale educazione e istruzione; riferito a popolo vale civiltà, esprimendo la cura assidua per ottenerla, pari a quella dell'agricoltore»³. Il secondo significato rimanda alla cultura come insieme dei modi di vivere, esprimersi e pensare che caratterizza i gruppi umani, e deriva da uno sguardo antropologico. Correntemente per cultura si intende l'insieme delle conoscenze intellettuali acquisite attraverso educazione e studio⁴. Il termine così utilizzato nella quotidianità, si avvicina al significato di origine classica il quale era connesso allo sviluppo delle capacità letterarie e artistiche. La parola e il significato di cultura nell'accezione classica, con il tempo, dal designare la coltivazione della terra si lega all'ambito umano avvicinandosi così ad un senso maggiormente educativo. Cicerone parlava di *cultura animi*, di coltivazione dello spirito come compito educativo in seno alla filosofia⁵. Identificando la cultura con la

1 Cfr. Voce "cultura" in Vocabolario Treccani. ultima consultazione: 11/12/2022. Url: [cultura in Vocabolario - Treccani](#)

2 M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana* (1999), Zanichelli, Bologna, 2020, cit. p. 424.

3 *Ibidem*.

4 Cfr. G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, Cleup, Padova, 2020.

5 «Quando Cicerone nel *Tusculanae disputationes* (2, 5, 13) afferma che "cultura animi philosophia est" intende la filosofia come un intervento radicale sull'animo umano»; F. Remotti, *Cultura, dalla complessità all'impoverimento*, Laterza, Bari, 2011, cit. p. 4.

filosofia egli sosteneva che la pratica filosofica permettesse agli uomini un salto ontologico: da una vita selvaggia ad una civile, in comunità. La cultura è quindi la coltivazione della mente al fine di passare da uno stato di inciviltà ad uno di civiltà, ha uno scopo educativo e migliorativo⁶, avvicinando maggiormente il termine cultura all'ideale pedagogico espresso dal termine greco *paidèia* e romano *humanitas*⁷. L'aspetto educativo della concezione della cultura così intesa risiede nel concetto di coltivazione intenzionale dei processi tramite cui una persona diviene colta⁸. Tale idea classica di cultura, secondo uno sguardo antropologico, divide dicotomicamente tra colti e incolti, tra chi detiene il sapere, definito come insieme di conoscenze intellettuali e spirituali, e chi non lo detiene. Si definisce gerarchicamente: una cultura alta (propria di un *élite*) e una cultura bassa e, riportando tale schema ai giorni nostri con lo strutturarsi della società di massa, una cultura media, quella massificata⁹. All'interno di questo paradigma vengono a definirsi i soggetti "privi di cultura", gli analfabeti, infatti l'incapacità di leggere e scrivere li porta fuori dalla gerarchia, sono gli apolidi del concetto classico di cultura; concetto che esclude la cultura degli strati inferiori della società¹⁰. L'ideale "classico" di cultura, così definito, non comprende attività di tipo utilitario, presenta un carattere contemplativo e aristocratico e vede nell'attività teoretica il fine ultimo della cultura. Quest'accezione di cultura, considerata valutativa ed elitaria dall'antropologia, si trova in una forma più semplificata nel linguaggio comune (basti pensare ai dibattiti politici in cui spesso si crea una contrapposizione tra "uomini di cultura", intellettuali, e gli altri), tuttavia, tra i significati di cultura, quello prevalente in ambito scientifico è quello antropologico, rendendo spesso, in tale ambito «marginali concetti più antichi di cultura come coltivazione, educazione dell'uomo (*Bildung*) o come formazione superiore (di sensibilità, di conoscenza e di stile di vita,

6 «Già a partire da Cicerone, si ha la nascita della pedagogia in senso proprio, [...] Si creano modelli di pedagogia legati strettamente al sapere che si manifesta più universale e autonomo, quello filosofico» Educazione, pedagogia e cultura sono qui intimamente connessi. Cfr. Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2003.

7 Cfr. U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera, *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Mondadori, Milano, 2012.

8 Su questa linea si collocava anche Immanuel Kant, il quale associava alla parola cultura il concetto di educare, diventare colti, coltivare. Cfr. T. Morawski, *Kant and Culture. Studies on Kant's Philosophy of Culture*, Sapienza università editrice, Roma, 2022. [6088_Morawski_Kant_Culture_ebook.pdf](#) ([editricesapienza.it](#))

9 Cfr. G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, cit. p. 33.

10 Ivi p. 33.

Kultur)¹¹». La definizione antropologica di cultura che va successivamente sviluppandosi vede il prevalere dell'aspetto descrittivo su quello assiologico. Tale seconda accezione di cultura, nasce nell'Ottocento e si sviluppa nel corso del Novecento. Nella seconda metà del 1700 il filosofo tedesco Johann Gottfried Herder riconobbe la presenza di una cultura in tutti i popoli del mondo (seppur secondo una visione essenzialista delle culture¹²), le sue riflessioni stimolarono gli etnologi e gli antropologi tedeschi del 1800 che si impegnarono ad esplorare queste diverse forme di cultura. Il Diciannovesimo secolo fu un periodo storico in cui gli studiosi iniziarono ad interessarsi di modelli educativi e culturali altri¹³. Tra questi studiosi tedeschi, importante fu il contributo di Gustav Klemm la cui opera, *Storia universale della cultura dell'umanità*, venne letta dall'antropologo inglese Edward Burnett Tylor al quale si deve la prima descrizione di cultura in senso antropologico¹⁴. Tylor nel 1871 introdusse una nuova definizione :

cultura o civiltà intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine dell'uomo come membro di una società¹⁵.

Sarà nella prima metà del Ventesimo secolo che viene a consolidarsi nelle discipline scientifiche l'uso del termine cultura con un'accezione altra rispetto al significato comune del termine ricavato dalla tradizione classica. L'antropologia, nel suo definirsi come disciplina, ha tentato di contrapporre al concetto umanistico-classico di cultura, considerato fortemente valutativo, uno che vuol essere maggiormente descrittivo. La cultura si definisce in termini antropologici come il prodotto dell'uomo in società, essa è rappresentata da ciò che l'uomo fa e ciò che pensa, pertanto non esistono uomini senza cultura, non vi sono culture superiori o inferiori ma solo culture diverse. Questa

-
- 11 Cfr. F. Botturi, *Le categorie della cultura*, Rivista di Filosofia Neo-Scolastica, Vita e Pensiero, Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Vol. 100, N. 4, Ottobre-Dicembre 2008, pp. 621-637. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43063863> ultima consultazione: 13/12/22
 - 12 G. Baumann, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie e religioni* (1999), Il Mulino, Bologna, 2003, cit. p. 32.
 - 13 Periodo in cui nasce anche l'educazione comparata con l'intento di confrontare sistemi scolastici a fini miglioristici con *L'esquisse, schizzo di un'opera sull'educazione comparata (1817)* di M. A. J. De Paris. Cfr. L. Gallo, *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018.
 - 14 E. B. Tylor *Primitive Culture. Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom · Volume I (1871)*, J. Murray, Londra, 1891.
 - 15 V. Lanternari, *Dai "primitivi" al "postmoderno" tre percorsi di saggi storico-antropologici*, Linguori, Napoli, 2006. p. 330.

definizione di cultura si rifà al principio di unità del genere umano, è fondata sull'attività dell'uomo, è prodotto sociale, è propria quindi non dell'individuo ma del gruppo sociale, è un'insieme complesso e non la sommatoria di elementi indipendenti, questi ultimi infatti sono posti a sistema¹⁶. La cultura in questi termini, non è data da processi intenzionali, è frutto di un'educazione indiretta. La definizione evoluzionistica di cultura sviluppatasi a partire da Tylor, vide nel corso del tempo fasi di contestazione e rifiuto e momenti di ripresa. Il concetto di cultura è stato a lungo dibattuto dall'antropologia e messo in relazione al concetto di natura¹⁷. Si sviluppano nel tempo diverse posizioni, le tesi evoluzionistiche verranno riprese nel corso del Novecento ai fini di analisi comparate tra culture a partire dalla gravidanza che, secondo alcuni antropologi, hanno le rivoluzioni agricola e urbana. Dall'evoluzione del concetto di cultura nel corso dei secoli possiamo cogliere un dilatarsi e un mutare del significato. Dall'idea di cultura come coincidente a saperi altamente qualificati finalizzati alla formazione dell'uomo in quanto tale, fino alla definizione di cultura come l'insieme delle attività umane sviluppate e apprese nell'ambiente di vita. Così come il termine cultura rimanda a diversi significati, anche il termine popolo si rivela nella sua ambiguità.

Il concetto di popolo è complesso e polisenso, si ritrova con molteplici significati in numerosi ambiti e discipline. Storicamente vi sono state diverse definizioni e usi del termine "popolo": dall'idea di popolo-nazione sviluppata e utilizzata nella prima metà dell'Ottocento in molti paesi europei, all'idea di popolo-volghi della seconda metà dell'Ottocento, fino all'idea di popolo-classi sviluppatasi nel corso del Novecento¹⁸. Il concetto di popolo costituisce la nozione-cardine della filosofia politica, esso è infatti la sostanza e il soggetto della società politica e dello Stato, prima d'esserne l'oggetto. Lo stesso concetto si ritrova in diverse riflessioni filosofico-politiche, già a partire dagli scritti biblici e romani (Cicerone), ad esempio - per citare alcune considerazioni e dottrine in cui la nozione di popolo ha una funzione centrale¹⁹- viene chiamato in causa dall'individualismo liberale, sia da teorie che rimandano a considerazioni olistiche che

16 G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, cit. p. 34.

17 Dicotomia natura cultura resa celebre da Claude Lèvi-Strauss, oppure cultura come modo umano di rapportarsi e stare nella natura. Cfr. B. Chiarielli, *Dalla natura alla cultura. Principi di antropologia biologica e culturale*, Piccin, Padova, 2003.

18 G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, cit. p. 34.

lo intendano come totalità che assorbe o annulla in sé le parti, sia da teorizzazioni dell'idea di totalità etica nazionale (*Volksgeist*) cara alla scuola storica e all'hegelismo, sia dalle dottrine del nazismo (*Volksgemeinschaft*) e del marxismo (popolo solo come classe lavorativa o comunità degli sfruttati) che dal personalismo filosofico²⁰. Già richiamando all'utilizzo del termine nella filosofia politica se ne può cogliere l'ambiguità costitutiva. Dunque, che cosa s'intende per popolo?

Il popolo-nazione romantico, il popolo-ethnos degli etnografi, o il popolo-classi gramsciano?. Sostengo che porre in questi termini la questione circa la nozione di (popolo,) e (popolare,) comporta già una pericolosa istanza: quella che implica l'assolutizzazione di un significato particolare ed univoco fra i molteplici possibili significati, tutti diversi e tutti giustificabili in relazione ai più differenti approcci - ai più diversi contesti di analisi, o addirittura ai più differenziati ambiti di discorso e di riferimento²¹.

Risulta difficile parlare di popolo e di popolare in senso generale vista la polisemia e la fluidità del termine nelle diverse sfere di applicazione reali e possibili. Tale eterogeneità e molteplicità degli ambiti di applicazione non si esaurisce nella triplice indicazione di popolo-nazione, popolo-ethnos e popolo classe. Il significante popolo e popolare può essere impiegato in maniera differenziata non solo in base a significati legati ad epoche storiche diverse ma anche nel medesimo tempo e dallo stesso individuo in momenti e contesti di riferimento distinti. Pur nella difficoltà di definire il termine popolo, se non in termini polisemici, può risultare utile ricordare parte dell'evoluzione storica del concetto a partire dall'etimologia della parola stessa. Etimologicamente il termine popolo esprime il concetto di riunire, mettere insieme. Ottorino Pianigiani riconduce la parola "popolo" ad una radice indoeuropea *pal* o *par* da cui nel latino *plus*, nel greco *plèos* ovvero pieno e anche *polis*; il greco antico ha assorbito la radice che si trova anche della parola *plethos* ovvero "folla". Con il cambiamento della "p" in "f"

19 V. Possenti, *Sul concetto di popolo: momenti della filosofia pubblica antica e moderna*, Rivista di Filosofia Neo-Scolastica, Vita e Pensiero, Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Vol.80, N. 3, luglio - settembre 1988, pp.395-423 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43061816>

20 «Maritain opera un ripensamento e un'integrazione costruttiva dell'aristotelismo politico e delle posizioni di Cicerone e di sant'Agostino, alla luce del personalismo cristiano, della dottrina tomista del bene comune, dell'elaborazione sui diritti dell'uomo e degli sviluppi sulla struttura pluralistica e differenziata della società politica» V. Possenti, *sul concetto di popolo: momenti della filosofia pubblica antica e moderna*.

21 V. Lanternari, *Popolo-popolare: senso o nonsenso? La cultura popolare. Questioni teoriche*, La Ricerca Folklorica, Grafo Spa, N. 1, Apr. 1980, pp. 47-51. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1479320> cit. p. 48.

nell'antico tedesco diviene *folc* e si traduce poi nei corrispondenti termini inglesi e tedeschi *folk e volk*²². L'etimologia della parola porta all'idea della moltitudine ma con il tempo il suo significato si è andato a precisare²³. Già per i romani il *populus* rappresentava un'entità sociale e giuridica definita: non una massa ma un "insieme di persone associate da un accordo sui reciproci diritti e dalla comunanza dell'utile"²⁴. Il popolo era soggetto di precisi diritti, aveva un proprio potere con fondamenta di tipo religioso che affiancava e alcune volte si contrapponeva a quello dei senatori; aveva una propria organizzazione ed esprimeva la propria volontà tramite i comizi. Il popolo non era confondibile con la moltitudine anonima delle urbe o dei campi ma possedeva una voce propria²⁵. L'insieme di persone indistinte per i romani era il volgo non il popolo. Il termine si va a specificare nel tempo. Nell'Etimologico Zanichelli il popolo è un:

complesso di abitanti ordinati in un reggimento civile (1242) - ma anche- insieme di cittadini che costituiscono le classi economicamente e socialmente meno elevate (1292) insieme di uomini aventi caratteristiche comuni (1727) – inoltre - questa parola nel suo significato politico va riferita ai cittadini di tutti i ceti. Ma da alcuni anni i partiti di estrema sinistra considerano popolo, "vero popolo" solo il proletariato (1950)²⁶.

Quindi il popolo in base alla definizione può essere insieme di persone raccolte sotto un'entità organica, insieme di cittadini svantaggiati secondo una precisa gerarchia sociale ed economica, oppure gruppo di persone con caratteristiche in comune e infine, sulla base di un disegno politico, una parte della società. Alla voce popolare vengono riportate le seguenti definizioni:

22 Cfr. O. Piangiani, *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Edizioni Polaris, Vicchio di Mugello, 1991, p. 1043. Altri riferimenti: Devoto la riconduce ad una base *popolo* indicante "crescita". *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee* di Benveniste non dà indicazioni in merito, soffermandosi esclusivamente sulle differenze dei termini omerici *demos e laos*. Cfr. Devoto G., *Avviamento alle etimologia italiana*, Mondadori, Milano, 1979, p. 324; Benveniste E., *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Einaudi, Torino, 1976, p. 350.

23 La derivazione da *plethos* rimanda all'idea di folla, alla moltitudine, il termine andrà sempre più ad identificare qualcosa di maggiormente definito. Cfr. G. Giorgini, "Plethos" "ochlos" "demos". *Moltitudine e popolo nella Grecia antica*, rivista Filosofia politica, Vol. 34, 2020, pp. 391-408. Url: <https://dx.doi.org/10.1416/98521>.

Cfr. A. Salvelli, *Sul concetto di popolo : percorsi semantici e note storiografiche*, Laboratoire italien, [Online], 1 | 2001. Url: <http://journals.openedition.org/laboratoireitalien/392>; DOI: <https://doi.org/10.4000/laboratoireitalien.392> Ultima consultazione: 11/12/2022.

24 Cfr. Cicerone, *De Republica*, XXVI, 1. In A. Fadda, *Da costa a costa, identità e culture per un turismo integrato in Sardegna*, Franco Angeli, Milano, 2013.

25 *Ibidem*.

26 M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Zanichelli, cit. p. 1230.

“popolare” relativo al popolo, inteso come moltitudine di cittadini (fine sec. XV, L. Falier)
“relativo al popolo inteso come classe socialmente ed economicamente meno elevata” (fine
sec. XIII *Novellino*) “che proviene dal popolo, che è diffuso tra il popolo” (1828 G. Bains)
“è conosciuto, benvenuto dal popolo” (av. 1527 N. Machiavelli). “popolarizzazione” v. tr.
“rendere popolare, diffondere tra il popolo” (1738 P. Metastasio, cit. da E. Sanguineti nel
Lavoro del 9 nov. 1985, “popolarizzarsi, rendersi il popolo amico, conciliarsi il suo affetto”:
1802 Cormon-Manni, s.v. *populariser*)²⁷.

L’etimologia italiana di popolare presenta due significati: proprio del popolo e, molto
diffuso, famoso (il secondo significato corrisponde all’opposizione inglese tra *folk*,
popolare e *popular*, di massa). In italiano popolare racchiude i due termini mentre in
altre lingue essi sono scissi. In Tedesco il termine popolo, *volk*, presenta tre significati:

- 1) *Gemeinschaft, Großgruppe von Menschen gleicher Abstammung, Sprache und Kultur* =
Comunità, grande gruppo di persone della stessa origine, lingua e cultura; sinonimo “etnia”
- 2) *Gesamtheit der Staatsbürger eines Landes* = insieme dei cittadini di un paese.
- 3) *Breite Masse der Bevölkerung* = ampia massa della popolazione.²⁸

È interessante notare come nei significati attribuiti al termine in italiano vi sia un
richiamo ad una divisione di classi, si parla di soggetti svantaggiati anche in riferimento
ad un significato politico, mentre nei significati riportati dai dizionari tedeschi non è
specificata tale divisione. Nella lingua tedesca inoltre nella quale il termine popolo
deriva dalla stessa radice della parola italiana, si ha invece un termine per indicare ciò
che è proprio del popolo e un altro termine per indicare ciò che è molto diffuso: per
designare popolare come relativo al popolo viene usato il termine *volkstümlich* mentre
per designare ciò che è popolare nel senso di diffuso e famoso si usa il termine *populär*
o *beliebt*:

Volkstümlich : 1. *dem (vermuteten) Denken und Fühlen großer Teile der Bevölkerung,*
des volkes nahe : il (presunto) pensiero e sentimento di larghe fasce della popolazione, le
persone (3) vicine; 2. *einfach, nicht kunstvoll gestaltet* : semplice, non elaborato progettato;
3. *gemeinverständlich, populärwissenschaftlich*: buon senso, sapere del popolo

Beliebt: *allgemein gern gesehen und geschätzt*: ben visto, generalmente accolto e
apprezzato.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Cfr. Voce *Volk*: [Volk – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele | DWDS](#)
(trad. mia). Ultima consultazione: 11/12/2022.

Populär : *allgemein, in der Öffentlichkeit beliebt*: generale, popolare tra il pubblico;
gemeinverständlich: buon senso, uso comune²⁹.

Ci si chiede allora se è popolare ciò che è fatto dal popolo o per il popolo o è popolare ciò che il popolo ha assunto come proprio? L'ambiguità del termine è presente sin dalle sue origini e ancora oggi pone di fronte a difficoltà interpretative. Secondo Peter Burke, autore che riflette a lungo sul significato di cultura popolare in Europa, la problematicità del termine popolo è data dal fatto che in molte parti d'Europa la parola popolo si è accostata e fusa a quello di "nazione". Ciò spiega il fatto che la riscoperta nel diciannovesimo secolo da parte di classi medio alte della "cultura popolare", intesa nel mito romantico come espressione spontanea dell'anima del popolo, fosse spesso legata a movimenti conservatori che si definivano difensori dei valori nazionali e tradizionali contro l'assalto della modernizzazione. In questo quadro anche la cultura delle classi popolari e in particolare dei contadini veniva considerata come la sopravvivenza di un mitico passato arcaico o prescristiano³⁰. Questa osservazione di Burke ben evidenzia in che modo il termine acquista un significato diverso in base al paradigma filosofico, ideologico e politico in cui è inserito, ma getta anche luce sugli usi strategici del termine. Il termine popolo è stato accostato al termine nazione in alcuni contesti storico-politico-sociali, ma non solo, al termine popolo si legano molti altri significati che dipendono da coordinate spazio temporali e ideologico-filosofico specifiche. In base al paradigma di riferimento il popolo si lega anche a forme diverse di educazione. Il legame tra idea di popolo e modelli educativi è infatti centrale, basti pensare alla diversa funzione delle scuole popolari e all'educazione popolare in Italia in seguito all'Unità o nel periodo del fascismo³¹. Non si può quindi parlare tanto del significato in sé di popolo ma dell'uso del termine e delle cornici concettuali entro cui si è collocato man mano nella storia. Risulta interessante la riflessione di Bernardo Bernardi in *Cultura e popolo*³², il quale sviluppa una riflessione critica sul termine "cultura popolare".

29 Cfr. Voce *volkstümlich*: [volkstümlich – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Beispiele | DWDS](#); Voce *beliebt*: [beliebt – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele | DWDS](#); Voce *populär*: [populär – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele | DWDS](#) (trad. mia). Ultima consultazione: 11/12/2022.

30 Cfr. P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1978.

31 Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano-Torino, 2021.

32 Cfr. B. Bernardi, *Cultura e popolo. La cultura popolare. Questioni teoriche*, La Ricerca Folklorica, Grafo Spa, N. 1, Apr. 1980, pp. 13-16. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1479312>.

Secondo l'autore emerge una contraddittorietà nell'accostare i due termini: la contraddizione è tra la globalità universalistica del termine cultura, resa possibile dall'antropologia, e la parzialità concettuale del termine popolo. Lo studioso sottolinea che la contraddizione è solo apparente poiché nell'accostare le due parole "cultura e popolo" si opera una specie di sovrapposizione o contaminazione dei due sensi di cultura: quello umanistico e quello antropologico. Tale operazione di accostamento si vale dell'ambivalenza dei termini: grazie al significato universalistico di cultura, i modi e le tradizioni dei popoli vengono a qualificarsi come «cultura, e nel farlo, se da un lato si contestano le limitazioni elitistiche del significato umanistico, dall'altro se ne estende il valore alle espressioni popolari, accentuando la portata umana e la dignità del popolo al confronto degli strati superiori». In riferimento al termine "cultura popolare" il senso umanistico e antropologico di cultura vanno a sovrapporsi, si perde il dualismo netto in favore di un dialogo tra significati.

Lo studio della cultura popolare, meglio conosciuto come studio del folklore, nasce tra Settecento e Ottocento, non come mera osservazione dei costumi, del diverso, ma in connessione al movimento romantico, all'eredità illuminista e ai valori annessi a queste. Nel Settecento il tramonto dell'*Ancien Règime* porta con sé il sentimento della fine delle tradizioni antiche insieme ad una nostalgia per tale mondo smarrito³³. Questo orientamento nostalgico nello studio della cultura popolare, permane e porta ad un bisogno di documentare le sopravvivenze e le tracce di tale mondo. È proprio nel momento in cui la cultura popolare comincia a sparire, che il «popolo» e il «folklore» diventano materia di interesse tra gli intellettuali europei³⁴. Di cultura popolare ci si era occupati in precedenza ma con fini e prospettive differenti³⁵. Nel Settecento, durante la rivoluzione industriale in Inghilterra, gli antiquari iniziarono a comparare le tradizioni dei popoli agli usi e i costumi degli antichi con l'intento di documentazione e

33 G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, cit. p. 41.

34 P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, cit. p. 7.

35 Nel mondo antico, si era avviata una raccolta dei costumi e usi di popoli altri avviata da Erodoto, che segna anche l'inizio della storiografia come testimonianza narrativa. Cfr. H. A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2021.

Con il Cristianesimo opera di ri-evangelizzazione delle campagne, si entra in contatto con l'arte popolare che tuttavia si conforma ai modelli aristocratici. Esempio de lo cunto de li cunti di Basile racconti utilizzati per intrattenere i cortigiani del Regno di Napoli. Cfr. P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*.

ricostruzione storica; al contempo nasce e si sviluppa un secondo filone di studi ad opera dei romantici in Germania e in Inghilterra, in cui la raccolta e lo studio della cultura popolare si lega a degli ideali precisi. Il romanticismo, movimento culturale e politico opposto all'illuminismo e al classicismo, propone un rovesciamento dei valori. Contro la ragione illuministica e la bellezza classica vengono esaltati sentimento, passione, emozione, fantasia e mistero; si cercano le radici culturali non nell'antichità classica ma in un medioevo primitivo. Contro il cosmopolitismo illuminista si promuovono i localismi e si elabora l'idea di nazione; contro la cultura dei dotti ci si rivolge al popolo illetterato, custode di valori naturali, spontanei e autentici. I contadini e i pastori diventano l'ideale romantico di popolo. Il popolo dei romantici è un popolo nazione ma anche il popolo-volgo, la massa di gente non istruita. Alla fine del diciottesimo secolo la cultura dei ceti popolari acquista un posto centrale nelle preoccupazioni degli intellettuali europei, in quanto espressione di ciò che Herder chiamava *Volkgeist* (spirito del popolo): un'anima collettiva della nazione che si trova negli usi e costumi e nel patrimonio lirico e narrativo popolare³⁶. Seppur la ricerca e l'interesse per il materiale popolare avvenne prima dei romantici, con questi ultimi l'attività di raccolta acquista un altro significato; non a caso la parola 'folklore' è stata introdotta negli studi della prima metà dell'Ottocento. Il termine *folklore* venne utilizzato per la prima volta dall'antiquario inglese William John Thoms nel 1846, per intendere «*manners, customs, observances, superstition, ballads, proverbs, ecc. of the olden times*»³⁷ definizione che influenzerà la disciplina in particolare per il riferimento ai "tempi antichi" conferendo a questa un orientamento quasi nostalgico verso il passato, nonché una missione di salvataggio nei confronti di un patrimonio che sembrava destinato a scomparire. In Germania invece si parlava ancora prima (1782) di *Volkskunde*³⁸, sapere del popolo. Fu Herder ad usare per primo la locuzione «cultura del popolo» (*Kultur des Volke*) in contrapposizione alla «cultura dei dotti» (*Kultur der Gelehrten*) a cui lega l'opposizione tra poesia d'arte e poesia popolare; la commistione tra poesia e popolo sarà sottolineata in Germania dall'opera dei Grimm. Alle sue origini

36 Cfr. Fabio Dei, *Antropologia culturale*, Bologna, Il Mulino, 2012.

37 Ivi p. 107.

38 Cfr. A.Hartmann, *Die Anfänge der Volkskunde*, in *Grundriss der Volkskunde* (a cura di R. W. Brednich), Berlin 1988, pp. 9-30.

lo studio della cultura popolare si definisce in termini di contrapposizione con la cultura aristocratica, alta. Come ricordato, gli studiosi dell'antichità avevano già in precedenza descritto i costumi popolari e raccolto i testi delle ballate, ciò che è nuovo in Herder, come nei fratelli Grimm, è l'accento posto sul popolo e secondariamente la convinzione che usi e costumi facciano parte di un complesso unitario in cui si esprime il popolo di una determinata nazione. Il popolo in cui gli intellettuali si identificano è spesso inventato³⁹, le caratteristiche di questo ultimo vengono generalizzate creando spesso stereotipi e visioni essenzialiste delle culture. L'invenzione non viene percepita come falso, perché l'intellettuale romantico si considera parte del popolo, si sente autorizzato a ricreare con la sua sensibilità il popolare. In questo periodo diversi sono i raccoglitori di fiabe, leggende, canti i quali intervengono sui testi riadattandoli, riscrivendoli, inventandoli (ad esempio Arnim e Clemens Brentano in Germania, Nicolò Tommaseo in Italia). Peter Burke parla di scoperta del popolo:

Tale interesse per i più svariati generi della letteratura tradizionale faceva a sua volta parte di un movimento ancora più vasto, che si potrebbe chiamare la «scoperta del popolo» [...] Ci fu ad esempio la scoperta della religiosità popolare [...] delle feste popolari [...] della musica popolare [...] si fecero altresì tentativi di scrivere una storia del popolo anziché una storia degli stati⁴⁰.

Perché la scoperta della cultura popolare avvenne proprio allora? Non esistono risposte univoche, spiega Burke, alcuni scopritori furono essi stessi figli di artigiani e contadini, la maggior parte tuttavia proveniva da classi elevate, per le quali il popolo rappresentava un soggetto misterioso al quale venivano attribuite quelle caratteristiche che i raccoglitori non possedevano: il popolo era visto come naturale, semplice, istintivo, radicato nella tradizione della propria terra. Non si tratta più di interesse esotico ma nell'Ottocento si crea un vero e proprio culto del popolo. La scoperta della cultura popolare faceva parte di un movimento di primitivismo culturale, nel quale l'antico, il remoto e il popolare finivano per identificarsi. Il movimento rappresentava anche una reazione all'Illuminismo, impersonato da Voltaire, al suo elitarismo, al suo rifiuto della

39 Si veda sull'argomento: E. J. Hobsbawm, T. Ranger, *Invenzione della tradizione*, Einaudi, Milano, 2002.

40 P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, cit. pp. 10-11.

tradizione, all'enfasi posta sul pensiero razionale. Una specie di rivolta contro la ragione:

Le idee romantiche organizzano l'intera periferia culturale europea contro il centro, costituito dal raffinato, colto e scettico illuminismo francese. L'arma vincente è la scoperta del popolo da parte degli intellettuali borghesi. Il popolo dei romantici è provvisto di tutte quelle qualità che i suoi scopritori non hanno più: è naturale, semplice, illetterato, istintivo, irrazionale, tradizionale, locale, comunitario (l'individuo non esiste, se non come espressione della collettività). I viaggiatori romantici non vanno in cerca di rovine, come quelli del "Grand tour", ma battono le campagne alla ricerca del popolo esotico e primitivo, figlio del buon selvaggio di Rousseau [...]⁴¹.

Si rivendica un "imbarbarimento" della cultura per riguadagnare la purezza originaria custodita dal popolo. Il concetto di folklore è nato dal bisogno affermatosi con il romanticismo di utilizzare la risorsa culturale delle "radici" dei popoli. È una reazione al razionalismo, al modello industrialistico della vita e della società che si andava affermando; il folklore nasceva dall'incontro tra le trasformazioni sociali e politiche in corso (modernizzazione, nuove egemonie di stati) e un paradigma concettuale finalizzato ad operare in tale realtà un mutamento. Il bisogno di radici e identità ha trovato espressione nella costituzione di tale disciplina, nella valorizzazione della cultura popolare⁴². È in Germania che nascono in questo periodo molti studi e nuovi termini riguardanti la cultura popolare. Peter Burke nel suo testo *Cultura popolare nell'Europa moderna* sottolinea l'importanza di concentrarsi nella scoperta della cultura popolare proprio in Germania per la pregnanza che questa ha avuto nella costituzione dell'identità nazionale tedesca. Il romanticismo letterario europeo e la filosofia dell'idealismo (o preidealismo), soprattutto tedesca, hanno lasciato al *folklore* la forte impressione di rappresentare l'anima profonda della nazionalità, di essere il deposito antico, vivente tra la gente, cui attingere per riconoscere ed evidenziare lo stile di un popolo nazione, di uno stato. Questo *imprinting* è stato marcato nell'Europa dell'Est, emergeva in gran parte nell'impero asburgico, nello strutturarsi della potenza di Stati relativamente nuovi (Germania), nel definirsi di identità regionali o semi-nazionali oppositive. Ha avuto meno rilievo nei paesi di forte tradizione nazionale (Francia,

41 G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, cit. p. 43.

42 Cfr. C. Pietro, *Il punto sul folklore*, Clemente P. e Mugnaini F. (a cura di), *Oltre il folklore*, Carocci, Roma: 187-230.

Inghilterra) o di predominante spessore storico e nazionale dell'alta cultura (l'Italia in particolare)⁴³. Nella seconda metà dell'Ottocento in Europa viene superata l'impostazione romantica e si afferma un atteggiamento filologico per la raccolta e lo studio dell'arte popolare, canti e fiabe. Infatti lo studio del folklore raccoglie l'eredità romantica ma anche il modello illuminista, il sapere enciclopedico e il rigore filologico. Con l'avvento del positivismo, e degli studiosi collocati entro tale paradigma, i quali non si sentono letterati e non si propongono allo stesso modo di romantici e filologi ma si pongono come scienziati, nascono modelli classificatori e metodologie comparative. Tra gli studiosi più conosciuti spicca in Italia il nome di Giuseppe Pitrè, fondatore della rivista italiana di folklore, in Germania invece rappresentativa del periodo positivista è la *Volkskundliche Bibliographie*. Con il positivismo si passa man mano dall'idea di folklore come risorsa dell'identità, a vederlo come fonte storica da un lato, ma dall'altro anche come arcaismo da superare ai fini di un progresso. Emerge l'indagine, da questo versante, sottolineata da intellettuali più recenti (De Martino, Calvino, Ginzburg...), del folklore come attività da "entomologo": laborioso collezionista e classificatore di oggetti morti. Alle origini del *folklore* troviamo dunque due paradigmi contrastanti: l'ansia di raccogliere ciò che si percepisce come qualcosa di prezioso da conservare con il conseguente senso di nostalgia e il sentimento di lontananza associato al bisogno di superamento. In Italia gli studi sulla cultura popolare entrano in crisi nei primi anni del Novecento, da un lato per l'influsso del pensiero crociano, dall'altro per l'avvento successivo del fascismo. Vi è una ripresa e una discussione attorno allo statuto epistemologico del folklore dagli anni '60 con la rilettura e lo studio delle tesi gramsciane, che sviluppano un'idea diversa di popolo, e grazie al contributo di studiosi come De Martino e Cirese. Anche in Germania vi sarà una messa in discussione dell'ambito di studio dagli anni '50-'60 segnando un punto di rottura tra lo studio della *Volkskunde* nel periodo nazionalsocialista e lo studio di questa ultima post-nazionalsocialismo. Dagli anni '60 in poi e in Italia, e in Germania, si pone attenzione maggiormente al quotidiano della realtà sociale contemporanea: il nuovo rapporto tra cultura popolare, *Volkskultur*, o folklore, e mondo tecnicizzato viene ripensato in

43 *Ibidem*.

funzione dell'evolversi socio-economico generale. Ancora oggi è aperto il dibattito sullo statuto epistemologico della disciplina che studia la cultura popolare.

1.2. La fiaba

La fiaba è parte della narrativa popolare, se con questo termine si intende il patrimonio narrativo in uso presso il popolo. Si distinguono tre strati di narrativa popolare: tradizionale, moderna e contemporanea⁴⁴. La narrativa popolare tradizionale comprende ciò che si è sviluppato in forma orale e autonoma; la narrativa popolare moderna si è sviluppata a contatto con la cultura dominante scritta che ha agito come modello e agente di acculturazione (diretto o indiretto); e la narrativa popolare contemporanea è quella che si è sviluppata nel corso del Novecento in stretto collegamento con la cultura di massa, la stampa e i mezzi audiovisivi⁴⁵. La fiaba è un genere della narrativa popolare, il suo valore e il suo studio si legano profondamente all'idea di cultura popolare e all'evoluzione di quest'ultima. La fiaba nella sua storia come genere ha attraversato una serie di tappe centrali, con differenze specifiche per ogni paese ma con tratti comuni per alcuni aspetti.

Risulta difficoltoso rintracciare e descrivere precisamente le origini storiche e l'evoluzione delle fiabe a partire da un tempo e luogo precisi. L'essere umano ha iniziato a narrare nel momento in cui ha sviluppato la facoltà linguistica⁴⁶. Secondo una visione evoluzionistica, riportata da Zipes in *La fiaba irresistibile*, le narrazioni hanno messo in grado i primi comunicanti di conoscere sé stessi e l'ambiente tramite la combinazione di unità di informazione le quali hanno costituito le basi delle narrazioni⁴⁷. Le fiabe sarebbero dunque informate da una disposizione umana all'azione, a trasformare il mondo e renderlo più adattabile alle esigenze umane, mentre l'uomo cerca di adattare se stesso al mondo. Nella visione della teoria ritualista⁴⁸ la fiaba fonderebbe le sue origini nella preistoria dell'uomo: accogliendo in sé la decomposizione di miti antichissimi che risalgono all'età in cui gli uomini

44 G. Sanga, *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, cit. pp. 53-54.

45 *Ibidem*.

46 Si ipotizza che prima dell'uso del linguaggio gli esseri umani possano aver utilizzato un sistema di segni per comunicare informazioni vitali, necessarie all'adattamento all'ambiente. Cfr. J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli, Roma, 2021.

47 *Ibidem*.

48 Cfr. V. J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.

interpretavano in maniera simbolica i fenomeni naturali⁴⁹. La fiaba nasce dal popolo per il popolo, ha accompagnato prima in forma orale e poi in forma scritta la storia dell'uomo⁵⁰. Alcuni studiosi del folklore distinguono tra racconti fantastici di origine popolare, che hanno avuto origine da tradizioni orali, e le fiabe di carattere letterario che vengono da tradizione orale ma vengono mediate dai manoscritti e attualmente continuano ad essere create e trasmesse. Tuttavia, osserva Jack Zipes⁵¹, nonostante gli innumerevoli cataloghi in cui sono classificati i tipi di storie⁵², resta difficile comprendere e definire le relazioni e l'evoluzione dei racconti popolari e delle fiabe. Presi assieme i racconti in forma orale e scritta formano un unico genere complesso. La formazione della fiaba come genere si può comprendere afferrandone la natura ibrida. Come ebbe a dire Rodari, «i racconti popolari diventano materia prima in diverse “operazioni fantastiche”»: dal gioco letterario (Straparola) al gioco di corte (Perrault); da quello romantico a quello positivistico»⁵³; operazioni fantastiche che producono anche forme di ibridazione (Collodi, Carroll...), il fiabesco diviene fonte inesauribile per le storie. La fiaba colta nel suo essere universo narrativo esteso, permette di leggere la sua evoluzione in concomitanza ai cambiamenti sociali e culturali. Sotto il suo cappello si sono raccolti letterati, scrittori, critici di tutto il mondo, e la sua natura trasmigrante l'ha portata ad essere un ambito di conquista di cinema e fumetti e oggi dei nuovi media. In Europa la prima embrionale formalizzazione scritta del racconto fantastico fu realizzata da Straparola, il quale nel 1500 ebbe l'intuizione di introdurre questi racconti accanto a tradizionali novelle realistiche (*Le piacevoli notti 1550-1553*)⁵⁴, in una combinazione di metafore, similitudini e invenzioni lessicali⁵⁵. Un'altra data centrale

49 Le teorie partono da alcune premesse diverse. Nel primo caso si postula che l'essere umano comunica al fine di risolvere alcuni problemi che gli si presentano, adattando l'ambiente e adattandosi ad esso; La teoria ritualista di invece sottende un'idea di essere umano interrogante, bisognoso di spiegare quanto osserva ed esperisce.

50 Cfr. M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe, figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2017. p. 20.

51 J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*.

52 *The types of the folktale* di Antti Aarne e Thompson; *Oxford Companion of Fairy tales (2000)*; *Ariadne's Thread. A Guide to International Tales Found in Classical Literature*, W. Hansen (2002); *Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales* D. Haase (2007). J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, cit. p. 5.

53 G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie (1980)*. Edizioni EL Einaudi Ragazzi, Trieste, 2010, cit. p. 15.

54 Cfr. G. F. Straparola, *Le piacevoli notti*, a cura di Donato Pirovano, Roma, Salerno, 2000.

55 M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe, figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, cit.

nella storia della fiaba è il 1660, anno in cui il poeta e novelliere Giambattista Basile scrisse *Lo cunto de li cunti ovvero lo trattenemiento de' peccerille*, una raccolta di 50 fiabe di origine popolare, non pensata per i bambini ma per intrattenere principi e cortigiani del regno di Napoli⁵⁶. È nella corte napoletana infatti che, secondo gli studi di Michele Rak, si sarebbe affermato il genere fiabesco⁵⁷.

Tuttavia

I natali del genere tuttavia non vennero festeggiati in Italia ma nei salotti dell'aristocrazia francese del XVII secolo: con i racconti di mamma Oca di Perrault, il quale attingendo a racconti orali della tradizione popolare francese ne fece delle fiabe per cortigiane e cortigiani⁵⁸.

La fiaba viene dunque ripresa dalla “cultura alta”, si assiste ad una sua sofisticazione. Con Perrault vi è un punto di rottura nella storia occidentale della fiaba: dalla fiaba popolare orale a quella aristocratica, colta e scritta. Non avviene una mera trascrizione del materiale fiabico, ma ne viene attuata una rielaborazione e ricostruzione con agganci di tipo letterario. La fiaba cambia di segno, si fa esplorazione del meraviglioso, si lega al fantastico, inglobando altri generi e saldandosi ad una società di classi. Il genere si diffuse nell'alta società francese e divenne mezzo letterario per parlare di temi culturali emergenti. Viene a costituirsi così il modello della fiaba moderna d'autore: una miscela di tradizione popolare e rielaborazione letteraria che dà vita ad un congegno narrativo ricco e complesso. Già con Perrault si assiste all'introduzione di un elemento moderno: le “morali” introducono ad un significato etico-pedagogico che sarà maggiormente esplicito e guiderà alcune riscritture nel 1800⁵⁹. Sarà il romanticismo a donare alla fiaba lo spazio storico, culturale, sociale e letterario per la sua massima fioritura. La fiaba, «rivoluzionaria in forma e contenuto divenne voce della creatività popolare»⁶⁰: offrì diritto di cittadinanza alla fantasia e alle infinite possibilità di ricreare, duplicare, rovesciare la realtà. La “nuova identità tedesca” venne costruita anche tramite il contributo della ricerca antropologica, filologica e folklorica sulla fiaba, in particolare

56 *Ibidem*.

57 Cfr. M. Rak, *Da Cenerentola a Cappuccetto Rosso. Breve storia illustrata della fiaba barocca*, Mondadori, Milano, 2007.

58 M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe, figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, cit. p. 23.

59 Cfr. F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni ETS, Pisa, 1999.

60 J. Zipes, *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari (1979)*, Mondadori, Milano, 2004, cit. p. 87.

grazie alla raccolta sistematica del patrimonio orale condotta dai fratelli Grimm. Con i Grimm si ha un recupero della tradizione fiabesca popolare; si sviluppa un interesse per il genere e fioriscono narratori e fiabe. In quest'epoca la fiaba diviene racconto che insegna, che orienta l'immaginario infantile e lo lega alle regole della società: lo vincola ad un processo che emargina la trasgressione e valorizza convergenza e conformazione⁶¹. Allo stesso tempo il genere si arricchisce con i contributi di diversi autori, (Hoffman, Tieck, Novalis, Andersen...) e con casi di ibridazione fiabica: gli esempi più noti sono quelli di Carroll con *Alice nel paese delle meraviglie* e di Collodi con *Pinocchio*, i quali disegnano mondi rovesciati mettendo in discussione le regole e la realtà. Il 1900 è un secolo di riflessione attorno alla fiaba. In Occidente il genere dopo la seconda guerra mondiale implode; si ha invece dagli anni '60 una rinascita⁶². In Italia al risveglio del genere contribuiscono la raccolta di *Fiabe Italiane*⁶³ di Italo Calvino⁶⁴ e successivamente autori come Rodari e Munari⁶⁵. Questa nuova attenzione verso il genere fiabico viene catalizzata anche dai nuovi media, e la fiaba, in tempi più recenti, risulta al centro anche dell'industria culturale di massa.

Le ricerche sul racconto popolare in Europa hanno inizio con lo studio dei fratelli Grimm, impegnati a contribuire alla definizione di una cultura identitaria tedesca, gli studiosi recuperano i racconti popolari, ritenuti resti dell'antica cultura unitaria del popolo, secondo l'idea per cui ogni popolo ha una sua anima. La loro raccolta, stimola in diversi paesi un'intensa attività di ricerca e raccolta del materiale fiabesco. Saranno gli autori di fine Ottocento e inizio Novecento a riflettere maggiormente attorno alla fiaba, il cui studio si apre ad altre discipline e ambiti di ricerca. Sigmund Freud nell'opera *L'interpretazione dei sogni*, riporta alcuni esempi di fiabe per spiegare i

61 G. Cusatelli, *I Grimm e la fiaba popolare per l'infanzia* in F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, pp. 73-75.

62 Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia* (1995), Editori Laterza, Roma-Bari, 2019.

63 «Fiabe Italiane, raccolta di duecento novelle appartenenti alla cultura popolare delle diverse regioni della penisola, frutto del lavoro di selezione di raccolte folkloristiche di ricercatori italiani del 1800 e 1900 dalle *Sessanta novelle popolari montalesi* di Gherardo Nerucci (1860) alle trecento *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani* di Pitre, ed altri repertori da altre regioni italiane; a conferma del profondo interesse che Calvino nutre per il mondo fiabesco». P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit. p. 254.

64 «In questo periodo in Italia si svolge un dibattito sulla cultura popolare che vede coinvolti pensatori ed etnologi (Ernesto di Martino, Antonio Banfi, Franco Fortini, Cesare Luporini.. ecc.)» Ivi p. 256.

65 Si veda ad esempio Marcello Argilli, Giana Anguissola, Tommaso Landolfi. In P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*.

meccanismi dell'inconscio. La teoria psicoanalitica ha portato molti studiosi a vedere nella fiaba una funzione catartica rispetto alle problematiche presenti nella crescita dei bambini. Altra direzione nello studio della fiaba nasce dalla psicologia di Carl Gustav Jung, in particolare in riferimento al concetto di archetipi. Secondo Jung le fiabe sono espressione dei processi psichici dell'inconscio collettivo e rappresentano gli archetipi in forma semplice e concisa⁶⁶. Nota è anche l'analisi dello psicanalista Bruno Bettelheim, il quale, nel testo *Il mondo incantato*⁶⁷, analizza il significato psicologico della fiaba e l'aiuto che questa può fornire nella crescita degli individui. La fiaba evocerebbe, secondo la sua disamina, situazioni capaci di aiutare il bambino ad elaborare le difficoltà che si presentano nella sua esistenza, proiettando nel lieto fine l'integrazione di qualche conflitto interiore. L'autore ha contribuito a mettere in luce la valenza che le fiabe rivestono nello sviluppo dei bambini. Altri studi che hanno profondamente influenzato l'approccio allo studio della fiaba sono quelli sulla sua analisi strutturale. Il critico Vladimir Jakovlevi Propp⁶⁸ in *Morfologia della fiaba (1928)* delinea la struttura morfologica della fiaba legandola al concetto di funzione. Estendendo l'approccio formalista russo alle fiabe di magia, nella sua indagine Propp individuò trentuno funzioni, ovvero unità significative che si correlano ad altri segmenti della storia (precedenti o successivi) producendo una funzionalità specifica degli elementi all'interno dell'intreccio narrativo. Diversi studiosi si sono rifatti ai suoi studi per analizzare e interpretare le fiabe. Verso la fine dell'Ottocento, nel tentativo di fornire una base scientifica alle speculazioni sull'origine della fiaba, viene elaborato il metodo storico geografico⁶⁹, sviluppato nell'ambito dei folkloristi legati alla scuola "storico-geografica". Questi ricercatori hanno cercato di classificare racconti popolari simili provenienti da diverse letterature orali in distinti "tipi internazionali" in base alla coerenza dei loro temi, trame e personaggi. Il metodo storico-geografico, elaborato da Kaarle Krohn e Antti Aarne, si propose di stabilire, sulla base del maggior numero di

66 L'analisi delle fiabe secondo i principi della psicologia analitica junghiana è stata portata avanti da Marie-Louise von Franz e da Hedwing von Beit.

67 Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1975), Feltrinelli, Milano, 2001.

68 V. J. Propp, *Morfologia della fiaba*, cit.

69 Cfr. A. Aarne, S. Thompson, *A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends*, Bloomington, Indiana, 1955-1958. [Motif-Index of Folk-Literature \(archive.org\)](http://www.folklore.umd.edu/motif-index/)

varianti letterarie e orali, il territorio di diffusione e la forma originale di una fiaba. Gli esponenti di tale scuola credevano che ogni tipo internazionale potesse essere ricondotto a un racconto “archetipo” originario, ereditato da una comune popolazione ancestrale, o diffuso nelle società attraverso il commercio, la migrazione e la conquista. Nel tempo, le forme originali dei racconti si sarebbero poi modificate per adattarsi a norme e specificità culturali, dando origine a “ecotipi” localmente distinti. Gli studiosi hanno cercato di ricostruire questo processo assemblando le varianti conosciute e ordinandole per regione e cronologia. Dopo la nascita nel 1910 del *Catalogo delle fiabe* di Aarne, sono sorti nel tempo decine di cataloghi regionali o nazionali. L'opera di riferimento più completa in questo campo è l'indice Aarne-Uther-Thompson (ATU), il quale identifica più di duemila tipi internazionali distribuiti in trecento culture in tutto il mondo. Il metodo ha subito diverse critiche⁷⁰. In seguito, nel corso del Novecento – con un fiorire di studi verso gli anni sessanta - e negli anni Duemila, lo studio della fiaba si è arricchito di diversi contributi provenienti da diverse discipline e dall'interazione di queste. Lo studio della fiaba nella sua evoluzione si allontana sempre più dal solo ambito folklorico e si apre a significati educativi, psicologici, etici e politici.

1.2.1. Fiaba e società

La fiaba contiene e fonde, al suo interno, una dimensione diacronica e una sincronica. Ci parla del tempo in cui viene scritta, si fa fonte storica, parlandoci contemporaneamente di un tempo altro. La società nella fiaba ha un volto più immobile, con radici arcaiche, che si lega a lunghe durate⁷¹, e un volto diacronico, trasformativo ed evolutivo che assegna alla società della fiaba un carattere storico⁷². L'immagine della società nella fiaba deve leggersi necessariamente a partire da tale oscillazione. Franco Cambi definisce la fiaba come «complicata e difforme tipologia storica»⁷³. La società è il motore della fiaba ed è rivelativa della complessità di quest'ultima⁷⁴. Già con i primi studiosi della cultura popolare la fiaba diviene una fonte storica fondamentale per

70 Si veda: C. Goldberg, *The Historic-Geographic Method: Past and Future*, Journal of Folklore Research **Vol. 21, No. 1 (Apr., 1984)**, Indiana University Press pp. 1-18.

71 Cfr. F. Braudel, *I tempi nella storia. Economie, società, civiltà* (1986) Dedalo, Bari, 2020.

72 Cfr. F. Cambi, S. Landi, G. Rossi (a cura di) *L'immagine della società nella fiaba*, Armando Editore, Roma, 2008.

73 Ivi p. 9.

74 *Ibidem*.

cogliere usi e costumi dei popoli. Nella seconda metà dell'Ottocento infatti i documenti folklorici, tra cui le fiabe, vengono utilizzati al fine di ricostruire le fasi iniziali dell'evoluzione della civiltà. Cambi, nel testo *Fiaba e società*, identifica tre tappe di sviluppo della fiaba in cui anche il nesso tra fiaba e società muta e si articola in modo diverso: le organizzazioni sociali che fanno da sfondo ai tre tipi di narrazione sono differenti tra loro. La prima tappa è quella della fiaba orale popolare, immersa nel contesto sociale della società arcaica: dove vige un ordine preciso, dove il tessuto sociale è scandito dall'impegno del lavoro e nella famiglia vige la legge della sopravvivenza e non degli affetti, in cui emerge la speranza e l'attesa della festa. La seconda tappa è rappresentata dal rilancio aristocratico della fiaba, in cui la società di riferimento si fa più complessa: resta la società di ordini tradizionale dell'*Ancien Regime* ma si complica aprendosi alla possibilità di rivolta e al rovesciamento delle regole. Infine Cambi parla di una terza tappa, quella della fiaba contemporanea che rende maggiormente astratto il contesto sociale, de-storicizzandolo, per dare forza al fantastico-filosofico, e per far entrare l'alterità, aprendo ad un significato meta-sociale e meta-storico⁷⁵. Emergono quindi tre immagini della fiaba che corrispondono, secondo la divisione stabilita dall'autore, a tre fasi storiche di evoluzione della società in Occidente. La prima è la società tradizionale pre-capitalistica (dalla preistoria al medioevo) attraversata da rapporti autoritari, alla cui base stanno le istituzioni e non gli individui e in cui il desiderio si lega ai bisogni primari e al possesso materiale. La seconda è la società aristocratica, che è ancora una società feudale, in cui ricchezza e povertà convivono e si contrappongono ma in cui il soggetto acquista maggiore autonomia, e nella quale il mondo dell'avventura è un mondo in cui le regole non sono universali ed è possibile vivere dei rovesciamenti; essa è un innesto tra società degli ordini e società degli individui che si fa avanti e muta i connotati e gli equilibri della società stessa. E infine la terza è la società attuale in cui il contesto sociale si fa più astratto. Questa è la società degli individui in cui la ricerca del senso è ricerca di senso per sé e sociale si fa più evanescente, ma essa è al contempo società dell'emancipazione. La fiaba nella sua evoluzione ha rispettato le tappe della trasformazione sociale anche grazie all'innesto e alla contaminazione con altri generi

75 F. Cambi, S. Landi; G. Rossi (a cura di) *L'immagine della società nella fiaba*, cit. p. 18.

letterari. Nella fiaba d'autore, a differenza di quella popolare, arcaico e moderno si fondono dialetticamente. Oggi la fiaba parla di un passato, di un presente e di un futuro, è una fiaba che raccoglie i rimandi antichi e ci parla del postmoderno.

Ri-leggere (= analizzare, riflettere su... interpretare) l'immagine della società nella fiaba è occasione (ricca) per comprendere la varietà/complessità del congegno fiabico e per rilanciarne sia la permanenza sia la crescita che essa mostra nel processo storico e culturale. È un'occasione per entrare meglio nel dispositivo-fiaba che è radice-del-narrativo e emblema-della-formazione. E pertanto occupa (e continuerà ad occupare) un posto chiave nella cultura dell'*antropos* e del suo immaginario⁷⁶.

La fiaba ricorda in qualche modo l'immagine dialettica di cui parlava Walter Benjamin⁷⁷: è un'immagine improvvisa e balenante nella quale passato e futuro si illuminano a partire dal presente. La fiaba parla della società e dell'evoluzione di quest'ultima. Il racconto contiene usi e costumi, principi e tensioni che abitano il tempo in cui è stata scritta, ma si protende verso il futuro in quanto contiene e lascia spazio a desideri, speranze e paure riguardanti quest'ultimo, aprendo così a dimensioni utopiche e distopiche. Quindi le fiabe popolari e letterarie contengono spunti utopici sia sul fronte critico che ideale, diventano infatti fonti storiche per la descrizione delle condizioni di vita del popolo e sul piano ideale raccolgono le aspettative e i desideri di miglioramento. Alcuni autori⁷⁸ hanno sottolineato come la fiaba popolare abbia contribuito ad aprire un'altra strada di utopia, parallela a quella tracciata nell'ambito della teorizzazione filosofico politica.

Il mondo della fiaba e quello di utopia, sofisticato meccanismo maturato nell'ambito del pensiero politico dal Cinquecento, risultano universi paralleli anche in conflitto perché propongono due visioni del mondo e anche propongono modalità, fini e pratiche del riscatto sociale⁷⁹.

Il racconto popolare contiene visioni del mondo elaborate e modificate nel tempo che si sono evolute anche con il passaggio dalla forma orale a quella scritta, passaggio che corrisponde ad alcuni cambiamenti a livello sociale. Centrale è la trasformazione dal racconto orale in fiaba letteraria che secondo Richter si iscrive nel conflitto per l'egemonia tra cultura popolare e d'élite, a partire dalla controriforma.

⁷⁶ *Ivi*, p. 10.

⁷⁷ Cfr. W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino, 1997.

⁷⁸ Si veda F. Cambi, S. Landi; G. Rossi (a cura di) *L'immagine della società nella fiaba*, cit.

⁷⁹ *Ivi* p. 52.

«Dal punto di vista storico, la “scoperta” della cultura popolare è conseguenza della sua emarginazione di fatto», infatti le fiabe «molto prima di essere circondate dai romantici di un’aura di presunta “primitività” devono la loro esistenza a null’altro che a un processo di emarginazione sociale e culturale⁸⁰». Questa riflessione di Richter apre alla possibilità di guardare non solo alla fiaba in sé ma anche alla valenza che essa ha avuto nella storia; la fiaba infatti, può parlarci della considerazione e del significato attribuito alla cultura popolare. Viene da chiedersi come viene considerata la voce del popolo nel corso della storia e qual’è l’idea del popolo, e se l’infanzia fa parte di questo popolo o meno e se sì, da quando. Risulta interessante comprendere anche gli spazi di espressione e i meccanismi di controllo di quella che viene definita nel tempo cultura e creatività popolare. Ci si chiede, ancora, se la fiaba venisse considerata congegno pedagogico, e nel caso la risposta fosse affermativa, che forma di educazione si pensava potesse promuovere. Comprendere gli usi di una fiaba (usata come elemento di intrattenimento, fonte storica, dispositivo pedagogico o materiale identitario...) e osservare come essa viene modificata nella storia permette di gettare luce sull’idea di società e di educazione. Risulta centrale capire quanto e quando la fiaba, nei diversi periodi storici, viene considerata capace di incidere nel sociale diventando strumento educativo intenzionale. La fiaba è un strumento di educazione popolare? È strumento di comprensione, controllo o emancipazione di quello che viene considerato “il popolo” o l’infanzia?

La pedagogia in quanto riflessione attorno all’educazione può indagare, grazie al contributo di altre discipline, le idee di educazione sottese al valore che viene dato alla fiaba e alla cultura popolare in un certo periodo storico. L’evoluzione della considerazione della fiaba nel tempo è infatti intimamente connessa all’evoluzione dell’idea di cultura popolare e delle idee di educazione e d’infanzia. Il legame tra fiaba e società si esprime su diversi livelli, ma due nello specifico si vorrebbe qui indagare: la fiaba come espressione di una società e la considerazione della fiaba all’interno della società.

80 D. Richter, *Il paese di cuccagna: storia di un’utopia popolare*, La nuova Italia, Firenze, 1998, cit. p. 143.

1.2.2. *La fiaba e l'infanzia: rapporto storico e pedagogico*

Questa che noi siamo abituati a considerare letteratura per l'infanzia, ancora nell'Ottocento (e forse ancora oggi) dove viveva come costume di tradizione orale, non aveva una destinazione d'età: era un racconto di meraviglie, piena espressione dei bisogni poetici di quello stadio culturale⁸¹.

La fiaba non nasce per i bambini ma ad essi è lasciata in eredità tramite percorsi storici ed editoriali. Calvino, in questo pezzo d'introduzione al volume *Le fiabe italiane*⁸² ricorda che la la fiaba destinata ai bambini è una forma narrativa derivata. È proprio a partire dall'Ottocento che si va a definire lentamente come genere per bambini, modificandosi nei suoi contenuti. Centrale in questa sede è sottolineare l'evoluzione del rapporto tra fiaba e infanzia, quest'ultima è oggi la principale fruitrice e destinataria delle fiabe. Bernardi parla di:

spessore culturale, pedagogico e letterario dell'incontro tra infanzie e fiabe ponendo al centro della riflessione l'infanzia quale destinataria intenzionalmente eletta di opere letterarie, mentre in circostanze legate alle vicissitudini della storia delle finzioni essa è divenuta tale in quanto designata erede di memorie, saperi, miti e icone provenienti da tradizione e credenze proprie dell'intera comunità⁸³.

Pare che il mondo adulto, con un gesto simbolico, porga le fiabe all'infanzia, sancendo la relazione tra bambini e patrimonio di narrazioni nate dalla tradizione popolare orale che emergeva dalle fonti condivise nella struttura sociale della collettività⁸⁴. Al percorso di avvicinamento che unisce fiaba e infanzia corrisponde un mutamento non solo dell'idea di fiaba ma anche dell'immagine di infanzia. Emerge piano piano un sentimento verso l'infanzia e si sviluppa una sempre maggiore attenzione e preoccupazione nei confronti dei bambini, che si esprime anche nelle fiabe. Il fiabesco è dunque influenzato dall'atteggiamento educativo rivolto alle prime età della vita. Tale legame tra fiaba e infanzia si iscrive in una separazione tra infanzia e mondo adulto e

81 I. Calvino, *Introduzione, Fiabe italiane* (1956), Oscar Mondadori, Milano, 2016, cit. p. XLVI.

82 Nelle pagine premesse alla raccolta – scrivono Boero De Luca- vi è un passaggio dedicato ai rapporti che la fiaba intrattiene con la letteratura per l'infanzia. Calvino compie delle osservazioni della fiaba come genere, le quali possono divenire guida all'interpretazione delle fiabe nei tempi attuali. Gli autori osservano che Calvino si concentra su tre temi: il pubblico della fiaba, i caratteri della fiaba infantile e la finzione morale della fiaba. Cfr. . Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*.

83 Cfr. M. Bernardi, *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*, Edizioni ETS, Pisa, 2019.

84 *Ibidem*.

tra «letteratura colta elitaria e d'avanguardia e letteratura popolare di consumo⁸⁵». Secondo Richter la curiosità verso la cultura popolare e la narrativa popolare, da cui il fiabesco prende corpo, nasce dal “fascino dell'estraneo” e, come la cultura popolare, l'infanzia da un certo momento in poi è guardata separatamente dal mondo adulto, è percepita come estranea. Questa distanza rende l'infanzia soggetta ad essere studiata, educata, idealizzata o controllata. L'immagine dell'infanzia è profondamente mutata nel corso delle diverse epoche storiche. Fino alle soglie dell'età moderna, il bambino era ancora considerato come “non ancora adulto”, soggetto in possesso di caratteristiche da superare per raggiungere la pienezza vitale dell'età adulta⁸⁶. Ariès⁸⁷ individua i primi segni della nascita del sentimento dell'infanzia alle soglie dell'età moderna, periodo in cui vengono per la prima volta riconosciute le peculiarità della condizione infantile. Nel Settecento, il secolo dei lumi, la concezione dell'infanzia cambia nuovamente, in questo periodo si assiste alla nascita della scuola moderna, un'istituzione esterna alla famiglia appositamente pensata per l'educazione del bambino; anche se la prima infanzia resta ancora all'interno delle mura domestiche, come gran parte dell'infanzia delle campagne. Inizia a svilupparsi dunque una cultura dell'infanzia che trova la massima elaborazione nell'Emilio di Rousseau⁸⁸, il quale fonda una filosofia della natura e della convivenza civile su una nuova idea di infanzia. Per molto tempo si assiste dunque ad una negazione dell'infanzia. Nonostante parte della storia sociale abbia messo in luce e descritto la presenza all'interno delle famiglie di legami di attaccamento verso i bambini in periodi antecedenti rispetto a quelli studiati da Ariès, persisterà ancora per molto la realtà di infanzie invisibili e negate. Il vero riconoscimento dell'infanzia come specifica età della vita avente diritto ad una formazione istituzionalizzata avviene nel diciannovesimo secolo, che, pur presentando una visione ancora romantica e ideale del bambino, vede l'introduzione dell'obbligo scolastico in diversi Stati Europei. In questo periodo, infatti, vanno diffondendosi sempre più gli studi medici in materia di ostetricia,

85 D. Cougnas *Dalla Bibliothèque bleue a James Bond: mutamento e continuità nell'industria narrativa*, in M. Bernardi, *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*, cit. p. 27.

86 Cfr. E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

87 Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, 1986. La tesi di Ariès della scoperta dell'infanzia non è universalmente accolta (Si veda sull'argomento L. De Mause *The history of Childhood*).

88 Cfr. G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione, tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2011.

si sviluppa una vera e propria cultura medica testimoniata dalle produzioni librerie rivolte alle madri in particolare⁸⁹. Le scuole infantili che iniziano a diffondersi sono rivolte ad una fase della vita di cui la medicina comincia a definire un'identità. All'inizio dell'Ottocento, l'infanzia era riconosciuta sul piano della teorizzazione pedagogica, tuttavia sul piano della quotidianità era ancora silenziosa presenza. Per necessità legate all'industrializzazione e per convinzioni religiose, nascono nell'Ottocento delle istituzioni per i primi anni di vita, finalizzate a prevenire l'abbandono e combattere la mortalità⁹⁰, colmando il vuoto legislativo e istituzionale. Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, la scienza inizia ad osservare l'infanzia, a scoprirne le leggi di sviluppo, al contempo l'adulto si assume progressivamente il compito di educarla e di valorizzarne le qualità morali. Quella parte di pedagogia, che vede il bambino come soggetto di indagine scientifica da un lato, e l'attivismo pedagogico dall'altro, hanno attribuito all'infanzia un ruolo fondamentale nella promozione del cambiamento sociale, anche se inizialmente il riconoscimento della necessità di spazi e tempi per l'infanzia non tocca tutte le classi sociali. Una nuova attenzione per la prima infanzia si delinea dunque agli inizi del Novecento. Forti sono le ricadute pedagogico educative derivanti dal contributo offerto dalla psicanalisi.

Il mito dell'infanzia, mito o bisogno che fosse, ha attraversato il Novecento, lo ha "arato in profondità", lo ha innervato di modelli, istanze, ecc. i quali a loro volta hanno trasformato, e profondamente, sia le immagini di infanzia sia le pratiche sociali rispetto alla stessa infanzia. Il XX secolo è stato il secolo del riscatto dell'infanzia, del rifiuto dei suoi "abusi", del riconoscimento dei suoi diritti, dell'elaborazione di una conoscenza (scientifica e non solo scientifica) dell'infanzia, del permanere del suo mito (come mito emancipativo e del bambino e dell'uomo): sì, è stato tutto questo⁹¹.

Il Ventesimo secolo è stato infatti chiamato il «secolo del fanciullo»⁹², pur con le sue ambiguità. La progressiva attenzione e cura rivolta all'infanzia culmina con le carte dei

89 Ad esempio in Italia nota è l'opera del Dottor Ballexserd autore di una dissertazione sull'educazione fisica 1761 *Dissertazione dell'educazione fisica dei fanciulli dalla loro nascita fino alla pubertà*. Cfr. G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione, tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*.

90 Cfr. D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2015.

91 F. Cambi, *L'infanzia e il Novecento: tra mito, conoscenza, violenza e mercato*, in M. D'Amato (a cura di), *Per un'idea di bambini*, Armando editore, Roma, 2008, cit. p. 101.

92 Cfr. E. Key, *Il secolo del bambino*, (trad.it.), Junior, Bergamo, ristampa 2019.

diritti. Le indagini sulla storia dell'infanzia, nutrite da paradigmi diversi, hanno tutte indicato la sua "scoperta" e la sua evoluzione teorica e sociale, fissando nella metà dell'Ottocento l'avvio di una nuova storia dell'infanzia: riconoscimento delle specificità, dei diritti e delle cure⁹³ che culmina nel Novecento. Sono diversi i saperi e le discipline che hanno contribuito a far emergere tale sensibilità politico-sociale. Tuttavia oltre che all'immagine di infanzia regolata da principi di tutela e di cura, è sussistita un'altra immagine di infanzia, l'infanzia sfruttata e non riconosciuta. Oggi, nel tempo della globalizzazione, queste due infanzie coesistono e si fronteggiano. L'ambiguità che emerge nel Novecento permane nei giorni nostri sotto nuove vesti. Toffano⁹⁴ descrive il processo di riconoscimento delle prime età suddividendolo in tre momenti. Da un iniziale riconoscimento dell'infante come persona, alla "scoperta dell'infanzia" data dall'affermarsi del sentimento dell'infanzia fino ad arrivare al Novecento, momento definito dall'autrice come «età dei diritti»⁹⁵. Il percorso storico vede dunque il delinearsi di una parabola dal Cinquecento al Novecento, formata da una fase ascendente in cui vi è l'espansione dell'interesse nei confronti dell'infanzia che culmina nelle dichiarazioni dei diritti, e una fase discendente in cui il moto di scoperta dell'infanzia sembra esaurirsi e si va verso la sua «scomparsa»⁹⁶, verso nuove forme di misconoscimento dell'infanzia; questa discesa interessa la contemporaneità.

Sembra che in parallelo a quella che è stata definita la scoperta dell'infanzia vi sia stata la scoperta della cultura popolare, anch'essa vissuta come estranea; e contemporaneamente una sempre maggiore vicinanza tra fiaba e infanzia. L'Infanzia non era stata prima e unica fruitrice del fiabesco, anzi molti temi erano considerati ad essa proibiti. Si delinea una storia di cambiamento dell'immaginario che vede un intrecciarsi di cultura popolare, fiaba e infanzia. La storia del narrare e dello scrivere fiabe prende a salire e scendere ripetutamente dai salotti letterari ai bambini, dalla stanza dei giochi al banco del libraio, dalla voce alla pagina⁹⁷. Richter mette in luce il ruolo assegnato all'infanzia da Basile nella Napoli del seicento: i bambini vengono visti

93 Cfr. Cambi, F. (2017). *Le "due culture" dell'infanzia oggi: una sfida aperta*. Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education, 20 (1), 287-288. [View of Le "due culture" dell'infanzia oggi: una sfida aperta | Studi sulla Formazione/Open Journal of Education \(fupress.net\)](#)

94 E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.

95 *Ibidem*.

96 Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, (trad.it.), Armando Editore, Roma, 1991.

come specchi degli strati inferiori della società, da loro si prendono storie e giochi popolari per far ridere i nobili. Basile si appropria degli elementi della cultura popolare, organizzando gli elementi in un gioco raffinato in cui popolo e infanzia diventano oggetti di divertimento, dimostrando una simpatia e al contempo una presa di distanza nei confronti del popolo⁹⁸. Nei salotti dell'aristocrazia francese giungono invece le fiabe di Perrault, raccolte dal popolo ma modificate, re-inventate secondo i gusti letterari del diciassettesimo secolo; fiabe che verranno lette anche ai bambini ma dalle donne di casa, muovendo verso una femminilizzazione del fiabesco⁹⁹. Nei racconti gli adolescenti, i bambini e le bambine iniziano a svolgere un ruolo centrale nella fiaba, vediamo comparire le prime raccomandazioni morali, sempre con lo scopo di trovare un apprezzamento a corte. Inizia a delinearsi la confusione tra repertorio infantile e popolare che diverrà frequente nel diciottesimo e diciannovesimo secolo. La raccolta è circolata, grazie alla diffusione di testi semplificati come quelli della *Bibliothèque bleue*, ed è stata apprezzata successivamente da due tipi di pubblico: bambini e popolo. Se la trasmissione orale della fiaba era «immenso flusso»¹⁰⁰ in continua evoluzione, capace di sfuggire alle “forme di controllo”, la letteratura popolare che si trova nei libretti diffusi tra il popolo è destinata a chi sa leggere, ed è controllata e modificata dai censori. È una letteratura a metà tra la massa del popolo analfabeta e la fascia privilegiata; tramite questi libretti si diffondono i *racconti di mamma oca* i quali ritornano al pubblico popolare con numerose rivisitazioni. Ha inizio la mescolanza tra forme letterarie e popolari. A partire dal Settecento si delinea un processo trasformativo dell'immaginario, legato e conseguente ai cambiamenti della struttura sociale ed economica: si vanno ad affermare i valori della società borghese e industriale e una stratificazione di ceti. Nell'ambito delle finzioni accade che le produzioni narrative ascrivibili alla tradizione della cultura popolare consolidano la loro posizione di emarginazione in aderenza alla collocazione sociale “bassa” che compete alle comunità urbane, agli analfabeti, al proletariato urbano, all'infanzia¹⁰¹. In tale contesto infatti si

97 M. Bernardi, *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*, Edizioni ETS, Pisa, 2019, p. 37.

98 D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, in M. Bernardi, *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*.

99 Soriano, *I racconti*. In M. Bernardi, *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*.

100 *Ibidem*.

101 *Ibidem*.

afferma il valore della produttività, e l'infanzia, anche nei contesti familiari borghesi, è collocata "fuori" in quanto improduttiva, estranea. L'infanzia è distante e diversa dal mondo adulto. Si dovrà attendere il "secolo del fanciullo", conseguente alla precedente scoperta dell'infanzia, perché tale segno di differenza porti questa età al centro delle attenzioni del mondo adulto e che quindi venga valorizzata e studiata. Soprattutto nel 1800 l'attenzione dell'adulto si rivolge ai bambini e adolescenti che divengono destinatari di raccomandazioni morali¹⁰². In questo contesto si diffondono trascrizioni delle fiabe con intenti didascalici. La fiaba prodotta espressamente per bambini diviene narrazione edulcorata e privata di ciò che è ritenuto cruento e crudele. Come evidenziato nel paragrafo precedente, l'attenzione verso le prime età della vita non riguarda tutta l'infanzia, ma solo quella facente parte di una fascia privilegiata: la borghesia. Si va tuttavia pian piano delineando un'attenzione pedagogica e una maggiore sensibilità verso questa età della vita, basti pensare alle riflessioni di Rousseau, Froebel, Pestalozzi; delle sorelle Agazzi, della Montessori alle soglie del Novecento e tanti altri. La fiaba e l'infanzia sono al centro dell'interesse dei romantici, anche in relazione ai valori che si vanno affermando, si inizia a riflettere sulla fiaba e sulla lettura in quanto congegno pedagogico educativo. Un esempio è quello di Rousseau, il quale già coglie il valore della lettura nell'educazione e nella crescita dei bambini, nella sua opera più conosciuta: *L'Emilio*, Sofia leggerà il romanzo *le avventure di Telemaco*¹⁰³. Ma sono i Grimm per primi a dedicare il volume di fiabe a bambini e famiglie, legandolo al contempo alla salvaguardia delle tradizioni del popolo tedesco. Con questi autori emerge forte l'evoluzione dei motivi familiari pienamente coinvolti nel clima di idealizzazione della fiaba, del popolo, e dell'infanzia tipico del romanticismo tedesco. Secondo Richter nel Romanticismo assistiamo ad una messa in scena della rappresentazione della fiaba come prodotto della cultura popolare, tale messa in scena è orchestrata dalla cultura alta e colta nella quale recita un ruolo fondamentale l'immagine dell'infanzia che si va socialmente e culturalmente configurando. Al momento della loro composizione le storie perdono e guadagnano pezzi di trama a seconda del clima

102 Cfr. S. Barsotti, *Bambine nel bosco, Cappuccetto rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Pisa, 2016.

103 G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione, tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, cit. p. 130.

politico e religioso che le attraversa. Il pubblico subisce deviazioni imputabili all'avvento di una morale sempre più rigorosa e censoria nei confronti dell'immaginario popolare, la fiaba passa all'infanzia mentre gli intellettuali ne subiscono una fascinazione, diviene spazio d'indagine riservata a pochi scelti cultori. Nella storia del fiabesco è nell'Ottocento che si scorge l'immagine, che diverrà un'icona, del bambino intento a leggere fiabe¹⁰⁴. L'infanzia che legge o ascolta la voce adulta che racconta si situa già nel quadro di riferimento di una certa immagine di infanzia definibile attraverso i lineamenti dei bambini e delle famiglie borghesi¹⁰⁵. Anche in questo periodo il libro non è per tutti ma designa lo status borghese, chi sa leggere e possiede dei libri li propone ai bambini, questo avviene nella famiglia borghese, molto più raramente nella famiglia di strati popolari liberi da analfabetismo. Sotto lo slogan "dalla favola del popolo alla favola per bambini" è stato descritto il processo nel corso del quale i racconti che nascono come orali tra i ceti sociali inferiori, divennero letteratura per i bambini borghesi del diciannovesimo secolo¹⁰⁶. Secondo Richter è proprio il vissuto dell'estraneità a promuovere sia la separatezza che l'interesse per chi risulta estraneo: infanzia e popolo, produzioni culturali popolari, e poi via di seguito la letteratura per l'infanzia e la fiaba. L'organizzazione borghese della società moderna separa con rigore ciò che precedentemente tendeva di più a fondersi, come le età della vita e le classi sociali¹⁰⁷. Tuttavia il fiabesco consente e promuove una circolarità culturale e un dialogo tra contesti e strati sociali, prestandosi a contenere elementi del passato in trasformazione accanto a testimonianze di immagini d'infanzia rispecchiate nei personaggi infantili delle fiabe stesse. Con i Grimm si definisce il ritratto del personaggio bambino e della sua cittadinanza nella cerchia familiare. Parallelamente all'avvicinarsi della fiaba verso l'infanzia avviene una rielaborazione non solo dei destinatari ma anche dei personaggi in cui il nuovo pubblico può identificarsi. Nelle storie i personaggi sono sempre più inseriti in un ambiente familiare borghese e ne ricalcano i modelli, ciò si evidenzia nell'infantilizzazione dei personaggi, nella descrizione più dettagliata del comportamento infantile e nella differenziazione

104 M. Bernardi, *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*, cit.

105 *Ibidem*.

106 *Ibidem*.

107 *Ibidem*.

psicologica delle figure¹⁰⁸. Le mutazioni filosofiche, sociali e pedagogiche che vive l'immagine dell'infanzia influenzano chi raccoglie e ricostruisce gli elementi fiabeschi, portando ad un dialogo tra tradizione popolare e colta, fra sistemi di vita pubblica e privata. I fratelli Grimm studiosi e collezionisti della cultura dell'infanzia nelle sue varie manifestazioni cercano di tratteggiare un nuovo volto restaurato del fiabesco all'insegna dell'immagine della famiglia borghese e l'idea utopica di infanzia e popolo che attraversa la loro opera. L'andata e il ritorno del fiabesco tra fruitori, dai grandi ai piccoli, e i cicli di ritorno a cui il genere è stato sottoposto: da oralità a scrittura e ancora viceversa in un rimbalzo di fonti, mette in luce il continuo scambio e dialogo tra parti ed elementi diversi. La fiaba finisce per muoversi da una cultura all'altra portando con sé vari tipi di pubblico: accadrà che i bambini del popolo ascoltino le fiabe dette popolari rivisitate da colti scrittori facendole proprie. Il Novecento è stato il secolo del fanciullo, emergono diverse riflessioni pedagogiche e sempre più riforme scolastiche, è anche l'età "dorata" per il fiorire di fiabe e riflessioni attorno al valore pedagogico e sociale di queste ultime. All'infanzia è riconosciuta una specificità e una potenzialità, e diviene un'età studiata da diverse discipline; in sociologia si parlerà, nel Ventunesimo secolo, di «culture dei bambini»¹⁰⁹. Per quanto riguarda la fiaba, la sua natura ibrida e trasmigrante le ha permesso di entrare nel terreno dei media e oggi assistiamo ad un ritorno della fiaba anche negli spazi adulti, attraverso serie Tv e film per più grandi.

1.3. La fiaba dei Grimm come fonte storica per un'indagine educativa

Dal 2005 la raccolta di fiabe compiuta dai fratelli Grimm è diventata patrimonio dell'UNESCO. In merito a tale proclamazione, l'organizzazione riporta:

The "Kinder- und Hausmärchen" (Children's and Household Tales; hereafter KHM) of the Brothers Grimm are, next to the Luther Bible, the most well-known and most widely distributed book worldwide of German cultural history. They are at the same time the first systematic compilation and the first scientific documentation of the entire European and Oriental fairy tale tradition. Translations exist in over 160 languages and cultural dialects from all continents.¹¹⁰

108 *Ibidem*.

109 Si veda: W. A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Il mulino, Bologna, 2003.

110 [Kinder- und Hausmärchen \(Children's and Household Tales\) | UNESCO](#) Ultima consultazione: 11/12/2022.

All'opera compiuta da Jacob e Wilhelm Grimm nel documento UNESCO¹¹¹ viene riconosciuto un ruolo centrale in quanto apprezzata, diffusa e studiata non solo in Germania ma in tutto il mondo. Secondo l'UNESCO i Grimm con la loro raccolta hanno aperto la strada ad un approccio culturale storico e critico che si è irradiato ad altri popoli europei nella ricerca di un'identità nazionale. L'opera ha avuto un ruolo fondamentale nell'unificazione politica della Germania del diciannovesimo secolo. I racconti hanno raggiunto fama mondiale e sono stati tradotti in 160 lingue. Nel documento si ricorda che, sebbene l'epoca in cui nasce la raccolta è un'epoca contrassegnata dal risveglio di una coscienza nazionale e di movimenti nazionali emergenti, gli studiosi non hanno limitato la loro attività di ricerca ai confini nazionali. Centrale è ricordare però che i racconti hanno costruito un'immagine della Germania, della tradizione e della storia tedesca, il cui effetto continua ancora oggi (l'idea di poesia del popolo è vista nel mondo come tradizione tipicamente tedesca). Il patrimonio documentario della collezione di fiabe dei fratelli Grimm viene fatto rientrare nel programma Unesco *Memory of the world*¹¹², poiché capace di promuovere la consapevolezza circa l'importanza del patrimonio documentario. I documenti che entrano a far parte del patrimonio Unesco sono: le due edizioni del 1812/1815 e del 1819/1822 di *Kinder und Hausmärchen* e altri manoscritti: l'ultima edizione dell'opera del 1857¹¹³; l'opera *Ölenberger Märchenhandschrift* dei fratelli Grimm con circa 60 testi scritti nel 1810 per l'amico e poeta romantico Clemens Brentano; e infine Circa 30 singoli manoscritti di fiabe (parzialmente frammentari) e altri documenti originali¹¹⁴. I criteri di giustificazione che l'UNESCO¹¹⁵ ha redatto ai fini di motivare la nomina:

- 1) Autenticità: dell'opera certificata da esperti.

111 *Memory of the World, Kinder- und Hausmärchen* (Children's and Household Tales) (Germany) REF N° 2004-10 revised version of July 2011 [Kinder- und Hausmärchen \(Children's and Household Tales\) | UNESCO](#) (trad. mia). Ultima consultazione: 11/12/2022.

112 Cfr. [Memory of the World \(unesco.org\)](#) (trad. mia). Ultima consultazione: 11/12/2022

113 Göttingen: Verlag der Dieterichschen Buchhandlung, 1857, 2 vol., compreso il volume di commento separato: Göttingen Verlag der Dieterichschen Buchhandlung, 1856.

114 *Ölenberger Märchenhandschrift* presso la Bibliotheca Bodmeriana di Ginevra; Manoscritti e altri documenti presso Biblioteca statale del patrimonio culturale prussiano, Berlino; Universitätsbibliothek / Biblioteca universitaria, Marburg; Brüder Grimm-Museum Kassel / Museo dei fratelli Grimm a Kassel; proprietà privata in Germania. [MEMORY OF THE WORLD \(unesco.org\)](#). Ultima consultazione: 11/12/2022.

115 Cfr. https://en.unesco.org/sites/default/files/germany_grimm_rev.pdf (trad. mia). Ultima consultazione: 11/12/2022.

2) Importanza mondiale e unicità: l'importanza dei racconti non è provata solo dalla loro traduzione in molte lingue ma anche dalla risonanza a livello internazionale della metodologia di ricerca: considerata punto di riferimento per l'approccio alla raccolta e documentazione dei racconti popolari. I Grimm possono considerarsi secondo l'Unesco i "padri fondatori" delle moderne scuole di studi etnologici, folcloristici e letterari. Inoltre, oltre ad avere un'importanza a livello accademico, la raccolta *Kinder und Hausmärchen* ha avuto un'influenza nell'ambito artistico, musicale, del teatro, del cinema e dei nuovi media digitali. Viene messa in risalto la portata mondiale e il carattere universale del racconto fiabesco orale prima e scritto poi. La commissione accenna infine alla storia della fiaba in Europa ricordando il passaggio dall'oralità alla scrittura (citando Italia e Francia), per arrivare alla raccolta dei Grimm ricordandone il valore canonico anche attuale.

3) Criteri di: (a) tempo; (b) luogo; (c) persone; (d) soggetto e tema; (e) forma e stile

(a) *Tempo*: La raccolta rappresenta un'insieme delle fiabe più significative e influenti e si colloca nel periodo del romanticismo tedesco, i cui concetti hanno influenzato in maniera decisiva gli sviluppi culturali nell'Europa del diciannovesimo e ventesimo secolo.

(b) *Luogo*: L'opera è stata scritta nella città di Kassel (Assia) e stampata a Berlino; Le fonti si estendono oltre la Germania e abbracciano l'intera tradizione del materiale narrativo popolare disponibile al tempo.

(c) *Persone*: I fratelli Grimm non solo riuscirono a documentare il racconto popolare dell'umanità, ma allo stesso tempo svilupparono l'unicità di un tono narrativo romantico per le fiabe che è valido fino ai giorni nostri.

(d) *Soggetto/Tema*: con la raccolta di fiabe i Grimm fondarono un idealtipo romantico nella narrativa fiabesca, in ciò gettarono le fondamenta della ricerca sulle fonti orali e letterarie e stabilirono una forma canonica di fiaba; allo stesso tempo hanno esplicitato il contesto sociale, storico e culturale di ogni tradizione fiabica.

(e) *Valore sociale*: La raccolta dei Grimm si presenta come uno dei libri di fiabe più significativi e diffusi al mondo. Ancora oggi l'opera ha valore sia in ambito accademico

e scolastico in quanto “raccolta di poesia popolare” (Jacob Grimm) sia come “libro educativo” (Wilhem Grimm), al contempo trova spazio nell’ambito della vita moderna e dei media.

The Grimms’ great work is like a concave mirror that captures a fairy tale tradition shaped by several cultures, compiles it in a new form, and reflects it in such a way that a new tradition emerges which subsequently unfolds with worldwide impact. The global distribution of the Grimm fairy tales is also a demonstration of their exemplary character, which, rooted in German romanticism, takes up the poetry of the human imagination and sets it down in a universally valid form. The uniqueness and global impact of this collection may be ascribed to the fact that the Brothers Grimm, in their literary encoding of a pre-literary tradition, moved beyond the German and European frame of reference and created a universal pattern for the cross-cultural fairy tale tradition¹¹⁶.

L’Unesco riconosce alla raccolta dei Grimm un carattere globale e al contempo specifico. Si parla più volte nel documento della pregnanza dell’opera nella storia tedesca ma se ne riconosce al contempo il carattere collettivo: ha avuto un ruolo nella costruzione di un’identità tedesca, ma questa stessa identità è costituita da più elementi provenienti da diverse influenze. Anche quando una cultura tenta di circoscrivere uno spazio essa è sempre costruzione collettiva influenzata da altre culture.

È chiaro l’impatto della fiaba dei Grimm non solo in Germania ma anche in altri paesi, e si coglie come essa sia fortemente legata all’idea di cultura popolare e d’infanzia che emergeva negli anni della raccolta. La raccolta dei Grimm è la prima a essere dedicata a bambini e famiglie, e si delinea come opera con precisi intenti pedagogici. *Kinder und Hausmärchen* risulta essere una fonte storica per far emergere i cambiamenti dell’idea di cultura popolare e d’infanzia in Germania e in Italia e mettere in luce somiglianze e differenze tra i paesi. Essa arriverà infatti in Italia confrontandosi con le discussioni sulla cultura popolare e sull’infanzia del tempo. La raccolta di fiabe è fortemente legata all’idea di cultura popolare sviluppatasi in Germania negli anni della sua costituzione, e gli usi che verranno fatti della raccolta si legheranno invece alle diverse concezioni di cultura popolare successive nel tempo. Nel suo giungere in Italia, la fiaba dei Grimm trova un aggancio in particolare con una precisa concezione di cultura popolare che è quella gramsciana, centrale per lo sviluppo successivo della demologia. Nel presente

116 Ivi p. 1.

elaborato ci si chiede come la fiaba dei Grimm giunga in Italia, come si traduca e si innesti nel paese, e che impatto abbia avuto sull'idea di cultura popolare e d'infanzia. Viceversa ci si chiede che impatto abbiano avuto le concezioni di queste ultime sulla traduzione della raccolta. Vedere l'opera dei Grimm come fonte storica richiede uno "sguardo a tutto campo" da parte del ricercatore, possibile grazie a una certa idea di storiografia che si è sviluppata nel corso del Novecento. Vi è stato infatti un rinnovamento di questo campo di studi avvenuto tra gli anni '40-'50 in Europa, grazie a diverse correnti storiografiche (*Les annales* in Francia, la storiografia inglese e quella marxista¹¹⁷) che hanno portato a delle rivoluzioni cruciali per quanto riguarda fonti, metodi e concezione del tempo. Il presente elaborato si basa infatti su un pluralismo tipologico, possibile grazie all'ampliamento del concetto di fonte, sulla diversificazione delle procedure ermeneutiche e si rifà a un tempo storico fatto di intrecci e durate differenti. È solo all'interno di tale quadro che la fiaba può dirsi fonte storica per la pedagogia. Si rende necessaria l'applicazione di procedure euristiche ed ermeneutiche che sappiano far emergere le idee di educazione sottese all'interesse verso la fiaba e la cultura popolare. La ricerca si vuole porre in una prospettiva interdisciplinare finalizzata a cogliere mutamenti e permanenze. L'idea di educazione e d'infanzia può cogliersi attraverso le tracce indirette che gli adulti hanno lasciato rispetto all'infanzia, periodo sempre esistito ma di cui è mutata la concezione. L'intreccio tra cultura popolare e infanzia risulta interessante: la scoperta di questi ambiti, vissuti come estranei, sembra coincidere; ci si chiede se resti oggi un vissuto di separatezza. È interessante notare quale idea di educazione emerga a partire dalla raccolta dei Grimm in Italia e in Germania, e come questa idea si sia sviluppata diversamente in base a paradigmi differenti. Visto l'intreccio dell'idea di fiaba con l'idea di cultura popolare in questo elaborato non si può prescindere da tale legame. La concezione di fiaba ci dice dei presupposti filosofici, politici, antropologici, etici e quindi anche pedagogici presenti in un certo periodo. Indagare il valore e l'uso della fiaba in determinate coordinate spazio-temporali permette di far emergere le teorie implicite sottostanti, le quali contengono delle idee di educazione. Risulta necessario guardare la realtà extra-pedagogica per far emergere quella pedagogica; ad esempio il fatto che le fiabe dei Grimm siano state

117 Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2003.

inserite, nei giorni nostri, nel programma Unesco *Memory of the world*, mette in luce il valore educativo assegnato e alla cultura popolare e alla fiaba; infatti, l'Organizzazione Unesco ha oggi un valore e un potere centrale in Europa, in ambito educativo e non. L'elaborato si propone di far emergere il ruolo attribuito alla fiaba, forma della cultura popolare, nei diversi contesti storici, con la speranza di far emergere nuove prospettive educative a partire dalla convinzione propria di una grande studiosa, quale Egle Becchi¹¹⁸, che l'educazione è un concetto sempre *in fieri*.

1.4. La prospettiva dell'educazione comparata

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di indagare l'oggetto di studio attraverso un'analisi di tipo comparativo, all'interno dunque del paradigma interpretativo basato sull'analisi storica in educazione comparata. L'analisi storico comparativa permette di sviluppare uno specifico punto di vista sull'educazione che prende in considerazione diversi aspetti dell'ambito che si vuole indagare. Risulta fondamentale, prima di entrare nel vivo della comparazione, una breve introduzione storica ed epistemologica sulla disciplina per far emergere quali sono le finalità della stessa nel contesto odierno, così da poter meglio mettere in chiaro gli scopi del presente lavoro.

Gli studi comparativi forniscono uno specifico punto di vista sull'educazione, oggetto d'indagine della pedagogia, permettendo di sviluppare una conoscenza critica sul sapere pedagogico realizzata tramite la comparazione di teorie, pratiche, strutture, sistemi o metodi. La finalità della disciplina è lo studio comparativo dell'educazione in realtà lontane e diverse storicamente, geograficamente e culturalmente.

La comparazione è propria di diverse discipline ed è un meccanismo attuato dall'uomo nella quotidianità; risulta necessaria una distinzione «tra comparazione come attività mentale universale e come consapevole strumento di conoscenza dell'attività scientifica»¹¹⁹. L'educazione comparata come disciplina ha iniziato a svilupparsi a partire dall'Ottocento. Esiste una fase "preistorica" della disciplina, quella che riguarda gli scritti di autori come Erodoto, Platone, Aristotele, Tacito, i quali descrivono i costumi di altri popoli, manifestando un interesse verso ciò che è altro e diverso. È tuttavia l'opera *L'esquisse*, di M.A.J. De Paris nel 1817, che segna la nascita

118 Cfr. E. Becchi, *Introduzione*, in *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 15.

119 L. Gallo, *Itinerari della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018, cit. p. VII.

dell'educazione comparata, in quanto rappresenta la prima opera che nasce con l'intento di comparare due realtà educative e di fondare empiricamente la disciplina. In questa prima fase di sviluppo, definita «fase del prestito¹²⁰», lo scopo è quello di promuovere una conoscenza analitica dei sistemi scolastici con intenti miglioristici, in tal senso la disciplina ha una funzione pragmatica: si cercano somiglianze e differenze tra sistemi ai fini di trasportare alcuni elementi da un contesto all'altro. In questo periodo, che vede diversi studiosi intraprendere dei viaggi per osservare altre realtà educative, si mettono a punto degli strumenti quantitativi tramite cui raccogliere dati sui quali costruire relazioni rese poi pubbliche. Si avvia un cambiamento verso i primi del Novecento, grazie ad alcune riflessioni di Sadler, il quale, in prospettiva di *transfert* degli elementi da un contesto all'altro, ammoniva di non ritenere che le caratteristiche di un sistema di istruzione potessero essere così facilmente trapiantate. Egli suggerisce di passare da un approccio descrittivo ad uno analitico, che prenda in considerazione i fattori che intervengono nella formazione dei diversi sistemi educativi; sottolinea la necessità di studiare i fattori socio culturali entro cui si sviluppano le esperienze educative. I comparativisti, pedagogisti che si occupano di mettere in atto l'intuizione di Sadler, cercano di interpretare la realtà tramite una lente multidisciplinare. Con l'avvento della seconda guerra mondiale si ha la messa in discussione di alcune idee, tra cui la convinzione che il progresso sia sempre miglioristico; gli esiti bellici evidenziano inoltre la necessità di rafforzare i legami tra stati, nascono le organizzazioni internazionali. Gli studi di educazione comparata si concentrano sempre più su comparazioni di carattere transnazionale e transculturale. Si avvia un'apertura della disciplina verso le scienze sociali, grazie ad alcune riflessioni di King¹²¹, e si passa da un paradigma idiografico ad uno nomotetico. Dagli anni sessanta la volontà è quella di formare una scienza della comparazione educativa, stabilendo delle leggi generali di funzionamento; autori come Hilker, Noah, Eckstein e Bareday¹²² sviluppano dei metodi

120 D. Palomba, *Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica* in C. Callegari (a cura di) *L'educazione comparata, tra storia ed etnografia*, Editoriale Anicia, Roma, 2016, cit. p. 28.

121 L. Gallo, *Itinerari della comparazione educativa*, cit. p. 27.

122 Hilker riflette sul terzo di comparazione; Noah e Eckstein riflettono sulla metodologia scientifica e ricercano un metodo che porti a delle generalizzazioni, tramite un approccio nomotetico; Bareday cercherà di mettere a punto un metodo che possa contenere aspetti quantitativi e qualitativi assieme, e che strutturi delle precise fasi di metodo, sviluppando il metodo dei "gradi dell'analisi comparativa". Cfr. L. Gallo, *Itinerari della comparazione educativa*, cit. p. 29.

e dei modelli. In questa fase si saldano sempre più due finalità: quella conoscitiva e quella miglioristica. Dagli anni settanta, si guarda con maggiore attenzione agli aspetti quantitativi e si inizia a considerare la complessità dei contesti sociali, a testimoniare tale attenzione è il modello di Bray e Thomas¹²³. Gli autori si rendono sempre più conto della complessità dei contesti data anche dal nascente fenomeno della globalizzazione. Il discorso man mano si fa sempre più all'interno di un quadro politico-istituzionale e, dagli anni novanta del Novecento, gli studi si spostano verso un'analisi quantitativa, sotto la spinta di Organizzazioni internazionali o nazionali che operano in ambito educativo e che finanziano le ricerche di educazione comparata. È costitutiva nella genesi della disciplina una tensionalità tra applicazione e teoria, tuttavia gli organismi internazionali ricercano maggiormente la dimensione dell'applicazione. Robert Cowen distingue oggi la presenza di un'educazione comparata applicata e una di tipo accademico, sottolineando il legame della prima con pratiche e interessi politici ed economici.

Fin dalla sua origine l'educazione comparata si è misurata con il problema delle finalità e dei metodi: nata come scienza empirica con lo scopo di rilevare dati e compararli, durante il suo sviluppo, ed in particolare nella seconda metà del Novecento, ha dovuto precisare l'oggetto e il metodo di ricerca per vedere riconosciuta la propria scientificità¹²⁴

Il fenomeno della globalizzazione ha messo in discussione l'unità di analisi a favore di studi intra-nazionali e trans-nazionali, l'oggetto di studio si è diversificato e pluralizzato; entra in crisi l'unità di comparazione rappresentata dallo stato-nazione e si ripensa anche la questione della finalità migliorativa, per alcuni essa risulta essere inclusa nella definizione dell'ambito disciplinare, altri ragionano sul rischio di fare dell'educazione comparata il "braccio armato della politica"¹²⁵. La tensione tra ricerca e applicazione resta una peculiarità propria della disciplina.

La ricerca storica in educazione comparata è un settore di studi che è andato definendosi dal punto di vista epistemologico, dagli anni sessanta del Novecento. Guardando alla storia dell'educazione comparata si identifica un momento, definibile come fase dell'analisi storico-fattoriale¹²⁶ tra gli anni '30 e '50 del Novecento, nel quale i

123 *Ibidem*.

124 C. Callegari, (a cura di) *L'educazione comparata, tra storia ed etnografia*, cit. p. 13.

125 Si veda sull'argomento: C. Callegari, (a cura di) *L'educazione comparata, tra storia ed etnografia*.

126 Ivi p. 67.

comparativisti posero sempre più la necessità dell'analisi interpretativa per comprendere le differenti realtà educative; ciò portò alla necessità di un'interdisciplinarietà della ricerca, ma sfociò, di fatto, in un privilegiare la disciplina storica. Questo periodo vede la presenza di molti studiosi che hanno contribuito ad una riflessione sull'epistemologia e la metodologia dell'educazione comparata; tra gli autori che pongono al centro l'analisi storica vi sono Kandel, Schneider, Hans e Hessen, gli ultimi due in particolare danno maggior rilievo al punto di vista storico. Questo tipo di approccio, sviluppato nel presente periodo, verrà superato in una fase successiva di evoluzione degli studi. Callegari¹²⁷ sottolinea la necessità di rivisitare il modello interpretativo basato sull'analisi storica oggi. Il ripensamento parte anche da un rinnovamento della storiografia, in particolare dal passaggio dalla storia delle idee alle "tante storie" che si delineano come ambiti specifici della ricerca, in cui trovano posto nuovi soggetti, prassi educative e una diversa concezione del tempo storico¹²⁸. La struttura della disciplina storico educativa è diventata oggi interpretativa, dunque lo storico dell'educazione è colui che utilizza i paradigmi di ricerca applicabili anche all'ambito dell'educazione comparata. La studiosa identifica sei paradigmi che dovrebbero guidare la ricerca. Il paradigma dell'incontro sottolinea che la storia della pedagogia e l'educazione comparata si configurano come incontro con autori, prassi e civiltà, nel quale è necessario sospendere il giudizio. Il paradigma della contestualizzazione chiede allo studioso competente di ricostruire il passato guardando alle pratiche poste in relazione alla teoria, mettendo sempre in luce la dimensione storica degli eventi e la specifica cultura pedagogica. Il terzo paradigma chiede un'attenzione a ciò che non è immediatamente evidente, riguarda ciò che Cambi definiva il «nascosto e l'impensato»¹²⁹. Il paradigma metodologico ricorda la necessità di una ricognizione documentale a tutto campo; il paradigma dell'interdisciplinarietà riguarda tutta la ricerca pedagogica ma ha assunto sempre più importanza negli studi storici. Infine, centrale è il paradigma che pone al centro la relazione e il legame tra pedagogia e politica che si esprime su diversi livelli. Proporre oggi degli studi storico comparativi, non significa

127 *Ibidem.*

128 *Ibidem.*

129 Cfr. F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di) *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La nuova Italia, Firenze, 1994.

ignorare i recenti sviluppi della disciplina ma costruire una teoria dell'educativo che consideri una prospettiva europea e mondiale nell'ottica di un confronto tra teorie pedagogiche. Il compito dello storico comparativista è quello di studiare teorie e contesti educativi contribuendo all'approfondimento del concetto di educazione, e con l'intento di proporre prassi aperte a tolleranza, rispetto e diversità¹³⁰.

In un mondo globalizzato in continuo scambio di idee e prassi, che ha portato molti studiosi a parlare di *World Theory*¹³¹, tuttavia è centrale sottolineare differenze e specificità dei contesti; la riflessione sul *transfer* di Cowen, mette in luce come idee e pratiche educative, muovendosi nello spazio sovra-inter-trans nazionale, vadano incontro a mutamenti e metamorfosi, in un gioco di interrelazioni legato a rapporti di potere e alla loro incidenza sull'educazione e sugli studi comparativi. Cowen mette a fuoco l'idea di *transfer*, fenomeno centrale e problema posto anche dall'estendersi della globalizzazione. Secondo l'autore, il *transfer* si articola in due passaggi, che devono essere considerati ai fini di poter avviare un processo positivo migliorativo di trasferimento di elementi, caratterizzato da alcuni accorgimenti metodologici supportati da un impianto teorico. Prima del trasferimento (*transfer*) della pratica/teoria/aspetto ritenuto valido è necessaria una traduzione (*translation*), una reinterpretazione che parte da una comprensione dell'elemento, del fenomeno, alla luce del contesto di origine e del contesto in cui lo si vuole trasferire; segue una metamorfosi (*transformation*), una trasformazione dell'idea nel contesto in cui viene innestata, osservando come l'idea/pratica si innesta nel nuovo contesto culturale e come si trasforma, vedendo l'influenza del potere sociale ed economico sulla tradizione. Cowen è uno dei primi studiosi ad indagare sulle possibilità teoriche e pratiche offerte dalla legittimazione della conoscenza educativa in relazione all'educazione comparata. Egli si chiede, come e in quali forme la conoscenza diviene valida, in quali circostanze cambia e cosa suggerisce la comparazione trans-nazionale di tali processi e contenuti. Legittimazione e forme di conoscenza educativa sono in relazione alla società in cui la conoscenza si trova.

130 C. Callegari (a cura di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, cit.

131 Andy Green ha dimostrato che ci sono ben poche prove che i sistemi educativi stiano convergendo tra loro come invece affermato dagli studiosi che sostengono la *World Culture Theory*, l'autore infatti dimostra che il grado di validità di tale teoria dipende dal punto di vista dal quale si osservano i fenomeni educativi. Cfr. A. Green, *Education, globalisation and the role of comparative research*, London, Institute of Education, 2002. in C. Callegari (a cura di) *L'educazione comparata. Tra storia ed etnografia*.

Centrale è osservare in che modo i gruppi sono in grado (o meno) di legittimare e istituzionalizzare le versioni particolari di conoscenza educativa. Non è possibile una ricerca comparativa in educazione senza una ricerca relativa alle forze sociali, economiche e politiche di un paese. Il concetto di *transfer* è centrale nel presente elaborato, il quale si pone l'obiettivo di indagare proprio le forme di traduzione e metamorfosi della fiaba dei Grimm connesse alle specificità sociali e culturali dei contesti. Tale indagine parte proprio da un'analisi dei contesti differenti e dei paradigmi entro cui viene a costituirsi prima, e a innestarsi poi, la fiaba.

Le fiabe dei Grimm si sviluppano nel contesto del Romanticismo tedesco e ne sono espressione profonda, esse si sviluppano infatti in relazione ad una specifica idea di popolo, di cultura e di infanzia, diversa da quella italiana. Le fiabe dei Grimm penetrano lentamente nel mercato italiano, la prima traduzione oggi nota è quella di Filippo Paoletti del 1875¹³², mentre nella maggior parte dei paesi europei già dagli anni Venti del diciottesimo secolo erano comparse delle edizioni tradotte. La raccolta vedrà una maggiore attenzione in Italia a partire dagli anni Venti del Novecento, per poi incontrare un incremento delle traduzioni sempre maggiore¹³³. Questo ritardo si spiega con una motivazione di ordine politico e sociale: a partire dai primi dell'Ottocento fino alla metà, erano gli anni del movimento del Risorgimento che porterà all'Unità d'Italia; e con una motivazione di ordine pedagogico: la natura popolare delle fiabe, non le rendeva adatte secondo alcuni, alle delicate menti dei bambini; si svilupperà in Italia una letteratura per l'infanzia con caratteristiche differenti. In Italia, era forte l'influenza della chiesa, e la morale cattolica spesso contrastava con il contenuto di tali fiabe, inoltre anche alcune prese di posizione estetiche contrastavano con la diffusione delle fiabe popolari e dei Grimm tra il pubblico infantile. Ancora nel Novecento le discussioni sulla letteratura per l'infanzia sono diffuse, Benedetto Croce, figura influente del Novecento italiano, non riteneva la letteratura per bambini "arte vera" e i bambini non capaci di cogliere l'arte. Era inoltre presente la convinzione di un grande divario tra poesia e non poesia, tra poesia d'arte e popolare¹³⁴, a differenza di quanto accadeva in

132 Cfr. Patrizia Palmirani, *Una fiaba dei fratelli Grimm in Italia*, in «Comunicare. Letterature lingue» (ISSN: 1827-0905), 5 (2005), pp. 187-202. Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/coleli>

133 *Ibidem*.

134 Cfr. Giovanni Battista Bronzini, *L'iter del concetto crociano di poesia popolare*, Lares, Vol. 52, No. 1, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., 1986, pp. 17-41. Stable URL:

Germania in cui vi era una vera e propria ricerca della poesia popolare, ritenuta espressione della natura umana. In Italia l'attenzione al popolare e al popolo si inserisce in una storia molto differente dalla Germania, legata anche ad un'altra idea di cultura. Nell'analisi qui presentata non è dunque possibile considerare e comparare due contesti cronologicamente coincidenti, in quanto la fiaba dei Grimm in Italia giunge successivamente, così come la riflessione sulla cultura popolare e sulla letteratura infantile vede un incremento seguente. Si andrà ad indagare il contesto ottocentesco di sviluppo della fiaba da una parte e il contesto italiano novecentesco di ricezione di quest'ultima dall'altra, sottolineandone i risvolti a livello pedagogico. Risulta centrale tuttavia in questa sede evidenziare anche il clima ottocentesco in Italia, che permette di mettere in luce la poca attenzione che venne data in Italia alla fiaba popolare come fiaba per l'infanzia, facendo così emergere presupposti di ordine pedagogico, filosofico e politico. Nel Novecento in Italia la fiaba popolare verrà ripresa come genere per l'infanzia e per l'educazione di questa, e le fiabe dei Grimm verranno tradotte e modificate nel contesto italiano. Risulta interessante la presenza contemporanea nell'Italia degli anni '30 del Novecento di due tipi diversi di traduzione e modifica delle fiabe dei Grimm che riflettono prospettive differenti ma che vedono comunque entrambe la fiaba come mezzo dell'educazione legata a precisi indirizzi ideologici, si tratta dei rifacimenti delle *Kinder und Hausmarchen* degli autori legati al fascismo da una parte, e al rifacimento gramsciano dall'altra. Sarà Gramsci a sviluppare un'originale punto di vista sulle fiabe, sull'infanzia (sulla sua letteratura) e sul popolo, che merita un approfondimento successivo attraverso una comparazione con i concetti grimmiani. Quello che risulta interessante è il ruolo che acquista il popolo nei due diversi paradigmi, un ruolo che in Italia non aveva trovato spazio prima. Si rende necessario, prima di entrare nello specifico delle fiabe grimmiane e del rifacimento gramsciano, una ripresa del contesto storico e un confronto tra Italia e Germania per far emergere gli impliciti pedagogici.

CAPITOLO 2 : LA FIABA E LA CULTURA POPOLARE NELLA GERMANIA DEL ROMANTICISMO E LE *KINDER* *UND HAUSMARCHEN* DEI FRATELLI GRIMM

2.1. Il contesto storico e culturale: la Germania nel Romanticismo.

La Germania di inizio Ottocento, ancora frazionata in stati, si avvia verso un'unificazione che sarà prima economica che politica¹. Era una nazione, non ancora unita, attraversata da una serie di tensioni e movimenti a livello politico e sociale, la cui radice e i cui presupposti si possono ritrovare già nel Settecento. Le tensioni presenti nella società tedesca settecentesca erano legate ora alla frammentazione della struttura sociale in numerose entità autonome (nel Settecento si vedrà una progressiva ascesa della Prussia a grande potenza), ora all'emergere della *Bildungsbürgertum*, la borghesia colta che non voleva limitarsi ad un'azione puramente economica, ora alla contestualizzazione della fede religiosa². La prima metà del Settecento si caratterizza per lo sforzo di definire una cultura germanica, sforzo che è forte in letteratura, seppur quest'ultima a inizio secolo si trovi ancora molto interconnessa ad altri paesi (Francia, Inghilterra, Italia) e da questi facilmente influenzabile, nonché ancora rivolta a intellettuali e aristocrazia. Nel primo Settecento inizia a stilizzarsi una letteratura tedesca che si caratterizza in senso neumanistico. Termini come *Aufklärung*, *Kultur* e *Bildung* cominciano ad acquisire un significato culturale profondo³. Al contempo, sempre in ambito letterario, si sviluppa nella seconda metà Settecento il movimento culturale *Sturm und drang* (tra gli autori Hamann, Herder, Goethe, Jacobi, Lenz,

1 La Prussia diede avvio al processo di unificazione economica nel 1818, abolendo i dazi interni al paese e progressivamente stipulando trattati orientati all'unificazione dei mercati con gli altri stati tedeschi, sino a giungere, nel 1833, a un'unione doganale che abbatteva tutti i dazi tra gli stati tedeschi, che pian piano adottarono una politica doganale comune. Queste politiche di liberalizzazione gettarono i presupposti per l'unificazione politica.

Sul movimento dei prezzi in Germania tra il 1745 al 1805: G. Ventura, P. Montana Lampo, M. L. Schiaffino, F. Amigoni and A. Agnati, *il movimento dei prezzi in Germania dal 1745 al 1805*, Giornale degli Economisti e Annali di Economia, Nuova Serie, No. 9/10, EGEA SpA, 1966, pp. 1002-1097 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23240911> Ultima consultazione 28/12/22.

2 A. Kaiser, *Ai prodromi del Neumanismo tedesco: letteratura e pedagogia*, Studi sulla Formazione: 22, 299-310, 2019-2 DOI: 10.13128/ssf-10804 | ISSN 2036-6981 (online) Ultima consultazione: 11/01/23. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/download/10804/10787/> .

3 *Ibidem*.

Schiller, definiti autori preromantici) che cerca un rinnovamento a partire da una distanza dai canoni precedenti, e in particolare in contrapposizione alla razionalità tipicamente illuminista, che rappresentava il predominio francese. Nello *sturm und drang* si guarda ad un uomo che sappia muoversi nel mondo ricorrendo alle proprie forze, al proprio istinto, alla spontaneità e alla passione. Al centro viene posta la natura, intesa come creatrice la si ammanta di sentimenti ed espressioni schiette, sincere: la naturalezza s'intreccia così all'idea di verità. Nell'Ottocento è il movimento del Romanticismo a fungere da sintesi ai movimenti precedenti: classicismo e *sturm und drang* ne costituiscono dunque le premesse, anche se il Romanticismo si pone come superamento di entrambi. La nuova forma culturale che investì diversi ambiti, non solo a livello letterario, qualificandosi come romantica, si richiamava alle tradizioni dell'Europa cristiana medievale ed esaltava gli stati d'animo indefiniti e conflittuali come generatori della nuova cultura. Si va producendo uno stile di pensiero, caratterizzato da tensioni ideali, dall'emergere di una coscienza storica, da una contrapposizione agli aspetti considerati meno "nobili" del processo di modernizzazione per esaltare invece i valori del sentimento, dell'appartenenza ad una stirpe e della trascendenza religiosa. Alcuni intellettuali vanno alla ricerca della *Volkskultur*⁴, ritenuta espressione e rappresentante di valori naturali, la si trova tra contadini e cortigiani. La storia, esaltata nel Romanticismo, viene vista come luogo in cui il genio si può sviluppare in quanto espressione del popolo a cui appartiene, per educarlo e portarlo alla piena coscienza di sé (anche tramite l'azione morale della poesia). La storia intesa dai romantici in Germania non è la storia dell'umanità, ma dei popoli e delle nazioni. Alla formazione di tale concetto di storia ha un ruolo decisivo la lotta dei tedeschi, in particolare della Prussia, contro Napoleone. Lotta che condurrà alle guerre di liberazione tra il 1813-1815, nelle quali il patriottismo tedesco si era levato contro lo spirito francese, non meno che contro Napoleone⁵. Nella valorizzazione della storia il periodo privilegiato è il medioevo, visto come periodo della giovinezza e della

4 Van Der Will, W. (1999). The functions of 'Volkskultur', mass culture and alternative culture. In E. Kolinsky & W. Van der Will (Eds.), *The Cambridge Companion to Modern German Culture* (Cambridge Companions to Culture, pp. 153-171). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521560322> . Ultima consultazione: 12/01/23.

5 Sentimento che si sviluppa verso la fine del Settecento e nel corso dell'Ottocento, perché inizialmente alcuni ambienti intellettuali tedeschi accoglievano con entusiasmo la rivoluzione francese.

formazione dell'Europa. È centrale sottolineare che, se da un lato il romanticismo fu essenzialmente tedesco, dall'altro caratteristica dei romantici fu quella di considerare come momento vitale di un qualunque processo il suo inizio, la sua giovinezza. Da qui il recupero di fiabe, canti ed elementi provenienti dalla cultura popolare, considerati espressione di un primitivismo, contrapposto all'artificialità del moderno. L'Ottocento si apre dunque con una grande "rivoluzione culturale", erede delle voci più eretiche dell'Illuminismo (da Rousseau a Kant, da Herder a Jacobi in Filosofia, da Saint-Pierre a Madame de Stael, a Goethe in letteratura, da Buffon ad Alexander von Humboldt nelle scienze) come pure dello spirito della rivoluzione francese, ma che nettamente si contrappone a molta cultura settecentesca per il richiamo al sentimento, alla storia e alla nazione, alla tradizione e all'irrazionale, contro il predominio della critica e della ragione illuminista⁶. Questa rivoluzione culturale, che pur investì l'Europa, ebbe il suo epicentro in Germania, dove l'opposizione all'Illuminismo di alcuni autori fu più radicale e i nuovi temi romantici si svilupparono con più forza.

Tra lo *sturm und drang* e la *naturphilosophie*, tra l'idealismo trascendentale di Fichte e Schelling ed Hegel e l'idealismo magico di Novalis, tra l'estetica romantica di Schlegel e di Wackenroder e le ricerche sul nazional-popolare dei fratelli Grimm, fino al pessimismo filosofico di Schopenhauer e l'ermeneutica religiosa di Schleiermacher, fino al nazionalismo eroico del giovane Wagner – pur con qualche resistenza: esemplare, in filosofia, quella del realismo di Herbart⁷.

Si produsse un movimento in tutta Europa che portò ad una ripresa dei temi tedeschi, anche in ambito pedagogico. L'Ottocento fu un secolo centrale per la storia della pedagogia; educazione e pedagogia si ideologizzano sempre più e si fanno fattori chiave del controllo sociale e dunque della progettazione politica e della gestione del potere. Sul piano delle pedagogie popolari si va da quelle riformiste a quelle rivoluzionarie, da quelle che guardano all'emancipazione come integrazione delle classi popolari nella società borghese, a quelle che reclamano invece un rovesciamento dell'ordine borghese⁸. Vengono a definirsi in questo periodo diversi modelli di pedagogia a forte tasso sociale e politico. Tale ideologizzazione della pedagogia che emerge risulta sensibile a tutte le correnti della pedagogia ottocentesca, da quella romantica in

6 F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2003 cit. p. 196.

7 *Ibidem*.

8 *Ivi* p. 191.

Germania a quella della Restaurazione europea, a quella del positivismo e del socialismo.

In Germania:

Nell'ambito pedagogico la stagione romantica ha prodotto un rinnovamento teorico che ha attivato, da un lato, una nuova idea di formazione (come *Bildung*, sviluppo spirituale attraverso la cultura) legata a una nuova concezione dello spirito umano (posto come presenza attiva nel mondo attraverso gli itinerari della cultura e in lotta con quel mondo naturale e storico in cui è immerso e che deve tendere a dominare) ma anche della cultura e della storia (valorizzate in ogni aspetto); e dall'altro una riaffermazione dell'educazione, del rapporto educativo, della scuola e della famiglia come momenti centrali di ogni formazione umana da assumere in tutta la loro complessa problematicità formativa, relativa, appunto, ad una formazione dello spirito⁹.

Le grandi pedagogie del Romanticismo tedesco si dispongono, secondo Cambi, su questi due fronti, sia con il grande maestro della pedagogia romantica Pestalozzi che riattiva una nozione spirituale di educazione (animata dall'amore) ma anche si impegna nelle problematiche sociali e politiche dell'educazione stessa, costruendo un modello complesso e problematico di pedagogia; sia con lo *sturm und drang* di Schiller e il neumanesimo di Goethe e di von Humboldt, sia con Hegel, che Richter che Froebel e anche con l'antidealista Herbart, pur nutrito di spirito kantiano e attento interprete delle dinamiche spirituali dell'educazione¹⁰. Anche la pedagogia tedesca, come altre discipline, fece scuola all'Europa; i suoi temi – i suoi autori- circolarono largamente in altri paesi¹¹. All'interno del Romanticismo tedesco il bambino viene esaltato nei tentativi di elaborazione filosofica e poetica (come ad esempio in Froebel e Richter) e nel delineare questo profilo di bambino, a cui viene riconosciuto un ruolo all'interno dell'esistenza umana e dell'intera umanità e come possibile riscatto della società, si coglie il ruolo primario della famiglia e della della figura materna nell'educazione dei primi anni di vita. È Pestalozzi, l'autore del Romanticismo che mette al centro il ruolo della madre e della famiglia nello sviluppo del bambino. Egli scriveva nel 1818:

il nostro grande intento è lo sviluppo dell'anima infantile, e il nostro mezzo è l'azione della madre [...] già nel suo cuore è radicato il desiderio del bene del figlio (amore materno) [...] la madre è capace, perché la Provvidenza l'ha fornita delle attitudini che si richiedono per

9 F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*. cit. p. 196.

10 *Ivi* p. 197.

11 *Ibidem*.

l'assolvimento del suo compito [...] il compito è l'amore pensoso far operare il suo amore con la maggior forza possibile e lo regolasse con la riflessione [...]»¹².

Egli rivaluta il ruolo educativo della madre, da lui considerata dotata per natura delle doti necessarie a tale compito. L'educazione avviene nell'ambiente domestico. L'autore condivide con Rousseau l'idea dell'originaria bontà umana ma si allontana perché riconosce la famiglia come primo nucleo sociale e primo ambiente educativo in cui ritrovare una triplice educazione, rispondente a tre tipi di facoltà di cui è dotato l'uomo: mente, sentimento e corpo. Si tratta di un'educazione intellettuale, morale e fisica finalizzata alla realizzazione di un uomo integrale, questo deve essere il contenuto dell'educazione domestica¹³. Accanto alle teorie pedagogiche e didattiche egli sviluppa una riflessione socio-politica: criticando l'ordinamento sociale del suo tempo e collocandosi dalla parte del popolo chiede riforme in direzione di libertà e uguaglianza¹⁴. In riferimento al Romanticismo Dina Bertoni Jovine afferma che:

Nel pensiero romantico e nella filosofia idealistica tedesca, abbiamo visto la schematizzazione delle grandi contraddizioni storiche in cui si dibatteva l'Europa tra il XVIII secolo e il XIX. Alle speranze in una trasformazione totale dell'uomo (Schiller, Fichte) aveva seguito l'insorgere della coscienza di una contraddizione, di un limite [...]. I principi fondamentali della pedagogia romantica sono ancora quelli della conciliazione. La sostanza del nuovo ordine sociale non è messa in discussione. L'illuminismo viene accusato di essere stato astratto, di aver voluto rompere con il passato, ciò che si ricerca è un uomo in armonia con il proprio tempo e con la società in cui vive. Ideale si scontra coi grandi problemi che l'affermarsi della società capitalistica ed industriale pone all'Europa fin dai primi anni del nuovo secolo. La pedagogia romantica vi reagisce da un lato sollecitando l'adesione interiore del discente al nuovo ordine sociale, dall'altro impegnandosi alla elevazione culturale delle masse¹⁵.

Secondo la Jovine entrambi i motivi si trovano nel pensiero di Pestalozzi. Egli tende ad adattare al mondo un uomo nuovo, interiormente più ricco, ma vorrebbe che l'organizzazione sociale si conformasse a questa tendenza interiore. La soggettività

12 J.H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini (1818-1819)*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze, 1951 pp. 15-17 in G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2011, pp. 206-207.

13 Come rintracciabile nelle opere: *Leonardo e Geltrude (1781)* o in *Come Geltrude educa i suoi figli*, mentre nell'opera *L'educazione* emerge come «il focolare domestico» riunisca «i fattori essenziali di ogni educazione umana». G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*. p. 206.

14 F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*. cit. p. 199.

15 Dina Bertoni Jovine, *Storia della pedagogia*, vol. III, Editori Laterza, Bari, 1973, cit. p. 63-64.

romantica da un lato sembra essere espansione della libera personalità, dall'altro è conciliazione con il mondo. La conciliazione è, per l'autrice, presupposto per la pedagogia; Pestalozzi viene richiamato come esempio più significativo in campo pedagogico di una tensione ideale che partendo dal soggetto diventa impegno educativo volto a migliorare il mondo esistente. Una pedagogia «propriamente romantica»¹⁶ si trova esposta nelle posizioni di Schiller, Goethe e Von Humboldt, di Fichte e Schleiermacher, di Froebel e Richter, mentre su una posizione critica si pone Hegel e su un'alterità la lezione di Herbart¹⁷. La pedagogia del neumanesimo, elaborata in Germania da Schiller, Goethe e von Humboldt, antecedente a quello che verrà definito il periodo del Romanticismo, si sviluppa come riflessione organica intorno all'uomo come pure alla cultura e alla società in cui egli dovrebbe idealmente vivere. Il tema pedagogico dominante è quello della *Bildung* che viene risolto in direzione di un ideale di uomo integrale capace di accordare in sé sensibilità e ragione e di svilupparsi attraverso un vivo rapporto con la cultura. La *Bildung* è tensione spirituale dell'io, contatto profondo con le varie sfere della cultura, ed è coscienza di una crescita interiore. Per realizzare questo modello di formazione umana è necessario riavvicinarsi alla cultura dei classici, l'arte ha un ruolo centrale. Von Humbolt fu un autore centrale in Germania, divenne nel 1809 Ministro dell'Istruzione in Prussia. Il suo obiettivo era quello di riformare il valore dell'educazione umanistica contro la tendenza del tempo rivolta ad celebrare il valore formativo di scienza e matematica e contro l'interessamento quasi esclusivo rivolto all'educazione elementare, tendenze figlie di un modello "napoleonico". Obiettivo delle scuole per l'autore deve essere quello di impartire una formazione umana generale. Quanto alla pedagogia di Fichte, primo grande filosofo dell'idealismo e teorico della libertà, si trova concentrata nei *Discorsi alla nazione tedesca* tenuti tra il 1807-1808 in cui il suo idealismo si sviluppa in senso politico affermando che tra etica e nazione esiste una convergenza. L'educazione deve farsi nazionale interpretando le energie del popolo ed esaltandole in ogni soggetto in modo da realizzare una vera comunità; il compito dello stato è etico. Richter nella sua opera *Levana o teoria dell'educazione* riprende le tesi dello *Sturm und drang* sull'armonicità della formazione ponendo al centro l'educazione estetica. Fondamentale

16 F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*. cit. p. 200.

17 *Ibidem*.

è l'educazione nella prima infanzia e l'educazione familiare richiamando al rispetto del bambino e della sua spontaneità. Perdura l'eco di Rousseau e la sua fiducia nella bontà naturale dell'uomo e l'appello ad una pedagogia liberatrice che ruoti attorno all'amore per l'infanzia. L'educatore nel paradigma di Richter, dovrà assumere un atteggiamento anti-autoritario, di custodia della spontaneità del bambino, seguendo il modello della figura materna, agendo dunque attraverso il sentimento che è "vero motore dell'educazione spirituale" e valorizzando il gioco che è visto come attività seria tipica dell'infanzia¹⁸. Altra figura centrale, definito da molti "il pedagogista del romanticismo"¹⁹ per la sua visione poetica e religiosa dell'infanzia, fu Fröbel, a cui si deve la definizione della dimensione ludica del bambino. Il mondo intero per l'autore è l'immagine sensibile del divenire dello spirito umano che è espressione del divino. Influenzato da Pestalozzi e dal panenteismo di Krause, egli si pone il problema di cogliere l'unità nella molteplicità e di rapportare il creato al creatore²⁰. Pone al centro l'importanza di un'azione educativa che porti l'uomo ad una consapevolezza di essere manifestazione della legge divina. All'interno di tale visione umanistica occupa uno spazio centrale l'infanzia; per l'autore è necessario che l'uomo sia preso in considerazione e curato sin dal primo momento, fin dalla nascita il bambino deve essere compreso nella sua essenza e le attenzioni adulte devono basarsi su tale comprensione, l'infante deve dunque essere lasciato libero di manifestare la sua forza, in un movimento continuo e incessante. Guardando al rapporto tra sviluppo e perfezionamento dell'attività umana Fröbel individua nell'attività ludica il modo di agire e interagire dell'infanzia. Centrali nel pensiero di Fröbel sono la sua concezione di infanzia, l'organizzazione dei giardini d'infanzia e la didattica della prima infanzia. La sua concezione di infanzia muove da presupposto religioso che vede Dio immanentisticamente presente e coincidente con la natura. L'implicito da cui muove è che la natura sia sempre buona e lo sia in quanto partecipe dell'opera divina. Questa bontà è maggiormente presente dove la natura si sottrae alle manifestazioni della società, dov'è più genuina e spontanea, come nel bambino. Se nell'infanzia è

18 *Ivi* p. 204.

19 *Ibidem*.

20 G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*. cit. p. 212.

depositaria della voce di Dio, l'educazione deve solo lasciarla sviluppare. La concezione dell'infanzia che andava elaborando, unitamente a elementi di natura culturale lo portano all'elaborazione dei Kindergarten nel 1839 fondati sulla crescita libera e spontanea del bambino, in un ambiente di gioco, a contatto con la natura, con la presenza dell'educatrice, capace di guidare i piccoli nello sviluppo mediante occupazioni semplici e progressive.²¹ Il Romanticismo tedesco, ha tentato di definire l'infanzia nella sua essenza, supportata da una visione poetica della vita e della natura. L'infanzia prima di essere riconosciuta come stadio evolutivo, si impone agli occhi di chi si accorge della sua esistenza con un potere magico e religioso. Il potenziale del bambino si sviluppa all'interno dell'ambiente familiare. Ciò che emerge è la ricchezza di questa età, e il forte desiderio di un ritorno ad una bontà originaria, rintracciabile nelle rappresentazioni di un bambino che assume caratteri sempre più realistici ma al contempo idealizzati. Il bambino rappresenta il divenire, ed è posto alla base di una visione del futuro che si manifesta come una speranza di rinnovamento sociale²². Tale età primigenia trova spazio nelle riflessioni dei pedagogisti romantici, vive quindi un riconoscimento su un piano teorico. L'infanzia reale, non appartenente alle famiglie borghesi, era un'infanzia ancora sfruttata nei campi e nelle fabbriche, la rivoluzione pedagogica dell'Ottocento non riguarda l'infanzia tutta ma solo quella privilegiata. Questo è quanto emerge da un punto di vista pedagogico se si vanno a richiamare gli autori principali della pedagogia romantica. Tuttavia l'idea di infanzia e di educazione non emerge solo nella storia della pedagogia ma, si ritrova nell'idea di cultura popolare e nell'idea di fiaba che viene a svilupparsi verso la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento. La storia della pedagogia si deve dunque intrecciare con la storia della fiaba in Germania e della cultura popolare specificatamente tedesca. Resta centrale un richiamo alla storia della pedagogia poiché rappresentativa delle tensioni ideali presenti. Alcune idee pedagogiche sviluppate dai pensatori romantici che riflettono

21 Il movimento dei Kindergarten fiorì per un breve periodo, fino a che il governo prussiano nel 1851, fortemente conservatore, non emanò un decreto che invitava alla chiusura delle scuole froebeliane, poiché considerate promotrici di un'opposizione alla chiesa. Il metodo e le scuole froebeliane vedranno uno sviluppo e una ripresa successiva alla loro teorizzazione. Cfr. Ann Taylor Allen, *Gardens of Children, Gardens of God: Kindergartens and Day-Care Centers in Nineteenth-Century Germany*, Journal of Social History, Vol. 19, No. 3, Oxford University Press 1986, pp. 433-450
Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/3787857>

22 G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, cit. p. 215.

sull'educazione si ritrovano all'interno delle fiabe. I raccoglitori delle fiabe "del popolo" e gli scrittori di fiabe d'autore frequentano gli ambienti intellettuali e quindi entrano in contatto con le teorie pedagogiche e non, del tempo. Le fiabe sono modellate sulla base di assunti e teorie pedagogiche, queste ultime infatti si trovano ad interagire con il materiale popolare modificandolo. I racconti del popolo parlano anche di infanzie negate e sfruttate che tuttavia si trovano ora ad interagire con le infanzie ideali. Le idee romantiche hanno plasmato anche il materiale popolare direzionandolo verso una certa idea di popolo, di infanzia e di fiaba. L'attenzione al bambino si sviluppa in contemporanea all'attenzione al popolo e alle sue produzioni culturali. In un clima che pone sempre più attenzione all'infanzia come età primigenia ricca di potenzialità, alla famiglia, alla forza della natura e all'attività creatrice del popolo. Così come viene idealizzato il bambino nel Romanticismo allo stesso modo viene idealizzato il popolo e tale idealizzazione possiede un significato politico e pedagogico. Gli studi sulla fiaba concordano sul fatto che la sua nascita e sviluppo segnarono l'inizio di una nuova forma che rompeva radicalmente con il tradizionale racconto popolare *Volksmärchen* e conteneva l'essenza delle teorie estetiche e filosofiche del Romanticismo²³. È importante considerare le forze storico sociali che governano l'ascesa della fiaba nel tardo diciottesimo secolo. Zipes registra la tendenza di alcuni studi ad etichettare la fiaba o come espressione idealistica della *Weltanschauung* (visione del mondo) di un dato scrittore o come proiezione immaginifica del desiderio di evasione dello stesso²⁴. Risulta centrale indagare l'impulso socio politico sottostante la creazione delle nuove fiabe. Zipes parla di «rivoluzionaria ascesa in Germania della fiaba romantica»²⁵, continua l'autore: «i romantici erano consapevoli del fatto che stavano rivoluzionando un'antica forma d'arte, immersi com'erano in condizioni socio-economiche che essi percepivano come problematiche»²⁶ essi, a prescindere dalle opinioni estetiche del singolo, cercarono di dare voce, comprendere e commentare lo spirito dei tempi ed è questo comune obiettivo ad aver contraddistinto la fiaba fino ad oggi. L'apporto dei romantici alla cultura tedesca è stato rivoluzionario in senso estetico e politico. A

23 Jack Zipes, *Spezzare incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari (1979)*, Mondadori, Milano, 2004, cit. p. 86.

24 *Ibidem*.

25 *Ivi* p. 87.

26 *Ivi* p. 88.

raccogliere, scrivere e pubblicare le storie del popolo non furono mai i rappresentanti del popolo ma furono gli intellettuali a “dare forma” al materiale popolare in una consapevole messa in scena dei materiali antichi²⁷.

2.1.1. Idea di cultura popolare

L’interesse da parte degli intellettuali tedeschi – e anche europei – nei confronti della cultura popolare e del folklore, che emerge verso la fine del Settecento e l’inizio dell’Ottocento, porta alla ricerca di canti e racconti tradizionali nelle case di contadini e artigiani. In Germania, in questo periodo vengono coniate ed utilizzati una serie di neologismi, capaci di far emergere gli interessi degli intellettuali del tempo: «se i neologismi costituiscono una delle guide migliori alla crescita di nuove idee»²⁸. Viene utilizzato il termine *Volkslied* per indicare il canto popolare; Herder chiamò *Volkslieder* le raccolte di canti da lui compilate nel 1774 e 1778²⁹. I termini *Volksmärchen* e *Volkssage* vengono utilizzati invece per indicare diversi tipi di racconto o fiaba popolare, *Volksbuch* è un’espressione usata per indicare il “libretto popolare”³⁰. Centrale è la nascita della *Volkskunde* (o *Volkstumskunde*), termine di inizio Ottocento che indica lo studio della cultura popolare, che trova sempre maggior interesse. Il termine *Volkspiel* (o *Volkschauspiel*) entrato in uso nel 1850 indica il canto popolare. Termini ed espressioni equivalenti vennero introdotti in altri paesi più tardi che in Germania. Le idee che soggiacciono all’espressione “canto popolare” sono annunciate in un saggio di Herder del 1778 sull’influsso della poesia sui costumi dei popoli nei tempi antichi e moderni³¹. L’idea centrale dello scritto era che la poesia aveva posseduto un tempo un’efficacia, essa era considerata divina ma al contempo “tesoro della vita” aveva cioè delle funzioni pratiche. Herder suggeriva che la vera poesia appartenesse ad un particolare sistema di vita che sarebbe stato poi descritto come “comunità organica”

27 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1995, cit. p.19

28 P. Burke, *Cultura popolare nell’Europa moderna (1978)*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1980, cit. p. 7.

29 J.G. Herder *Volkslieder. Stimmen der Volker in Liedern*, in J. Meier, *L’organizzazione, i compiti, i mezzi e gli scopi degli studi sul canto popolare tedesco*, Lares, Vol. 10, No. 4/6, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., 1939, pp. 307- 340 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26238417> Ultima consultazione: 20/01/23.

30 Espressione divenne popolare in seguito alla pubblicazione da parte del giornalista Joseph Görres di un saggio sull’argomento. Cfr. J. Görres, *Die deutschen Volksbücher*, Mohr Siebeck, Heidelberg, 1807.

31 Herder in P. Burke, *Cultura popolare nell’Europa moderna, tr. it, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1978, cit. p. 7.*

composta dai popoli “che noi chiamiamo selvaggi” ai quali riconosceva invece una profonda moralità. La tesi che portava avanti Herder era che a conservare, nel mondo post rinascimentale, l’efficacia morale dell’antica poesia sarebbe stato il canto popolare. Egli sottolineava la necessità di «concepire la poesia come proprietà comune di tutta l’umanità non possesso privato di pochi individui colti e raffinati»³². Tale collegamento tra poesia e popolo verrà fortemente sottolineato anche nell’opera dei Grimm. In un saggio sulla saga dei nibelunghi Jakob Grimm scriveva che l’autore del poema era ignoto, «come è normale in tutti i poemi nazionali e come deve essere dato che essi appartengono al popolo intero»; la paternità di fiabe e canti popolari è dunque comune, in quanto “è il popolo che crea”. Tale interesse per letteratura popolare è parte del movimento di scoperta del popolo. Il popolo viene posto al centro in quanto creatore, usi, ballate e costumi erano ritenuti parte dello spirito di questo. Herder fu primo a parlare di cultura del popolo in termini di contrapposizione alla cultura dei dotti³³. Alla base delle prime raccolte di canti popolari tedeschi sta un interesse educativo ed estetico e non filologico, lo scopo era un rinnovamento della poesia e dei valori. Codesto movimento di scoperta del popolo era, per alcuni romantici, una ribellione con l’arte, intesa come artificiale, a cui si contrapponeva ciò che era “senz’arte”, “selvaggio”, considerato libero dalle norme, in ottica di una rivolta contro la ragione così com’era intesa dall’Illuminismo. L’Illuminismo non venne infatti accolto favorevolmente in alcuni ambienti tedeschi e spagnoli per le sue origini straniere, e venne visto come l’esempio del predominio dei francesi, anche se in principio la rivoluzione francese era stata accolta positivamente da alcuni intellettuali tedeschi.

Per comprendere il rapporto tra le due correnti di pensiero risulta centrale non adottare una visione dicotomica dividendo Illuminismo come esaltazione della ragione e Romanticismo come rifiuto di essa. I due movimenti ebbero due modi diversi di intendere la ragione: il primo la concepiva come strumento per operare sull’esperienza, il secondo come strumento per tendere verso l’assoluto concepito come immanente all’esperienza. Tuttavia è centrale sottolineare la presa di distanza dei romantici da alcuni principi illuministi. Per operare questa distinzione è necessario richiamare Herder, considerato uno degli autori più influenti nel romanticismo (e che influenzerà

32 Ivi p. 8.

33 *Kultur des Volke* in contrapposizione alla *Kultur der Gelehrten*.

profondamente i Grimm), anche se egli si colloca in un periodo antecedente definito da molti preromantico. Fondamentale è in particolare la sua nozione di popolo, di nazione e per la centralità che per lui acquista la poesia popolare.

Nell'opera di Herder, [...] dominano due idee fondamentali che egli trasmise alla cultura tedesca e poi a tutta la cultura europea: l'idea del popolo concepito come unità organica e l'idea del linguaggio concepito come espressione organica dell'anima del popolo³⁴.

Teorico di una nuova idea di nazione, posto da molti alle origini del movimento dello storicismo, il punto di riferimento di Herder, resta la ragione, si lega ancora ad alcuni ideali dell'Illuminismo; egli tuttavia, come osserva Pierre Pénisson³⁵, polemizza contro la superficialità con cui questi ideali venivano proclamati al suo tempo e l'aridità con cui erano vissuti, e propone una nuova definizione della ragione. La ragione, per l'autore, non va vista come una facoltà innata, ma un'arte che si acquista lentamente nel tempo a partire dall'infanzia e in sintonia con lo sviluppo armonico di tutte le forze dell'uomo, dal sentimento, alla fantasia e all'immaginazione. In questo senso la ragione è un prodotto storico "umano". Poiché la ragione è sviluppo allora si avranno gradi e forme diverse di umanità. Lo "storicismo" herderiano non conduce alla negazione del razionalismo illuministico, ma lo rinnova dando ad esso un'interpretazione dinamica e storica. La ragione è per l'individuo soltanto una possibilità, una pura potenza, che può divenire reale nel rapporto intersoggettivo, sviluppandosi e dilatandosi attraverso la tradizione; emerge un'ideale educativo. Questa realizzazione si rende manifesta mediante il linguaggio, il quale esprime, nelle sue molteplici forme, l'anima dei diversi popoli che compongono, nel loro insieme, le voci e i suoni attraverso i quali la ragione si rivela. I popoli rappresentano, così, l'incarnazione dell'umanità in forme storiche, altrimenti essa resterebbe solo un ideale proclamato ma irrealizzato. Secondo Herder nell'uomo, in ogni nazione e in ogni famiglia esiste uno sviluppo composto da una parabola ascendente e una discendente, lo stesso secondo l'autore avviene nel linguaggio. Anche lo sviluppo della lingua si svolge, pertanto, in tre età caratterizzate da un passaggio dalla perfezione delle origini alla progressiva decadenza fino a giungere alla morte; schematicamente: l'infanzia corrisponderebbe al linguaggio poetico ed

34 R. L. Mittner, *Storia della letteratura tedesca. II. Da pietismo al romanticismo (1700-1820)*, vol. I, Einaudi, Torino 1978, cit. p. 309.

35 Cfr. P. Pénisson, *J.G. Herder. La raison dans les peuples*, Les éditions du Cerf, Paris 1992.

esprime la bellezza della lingua, l'età matura vede il passaggio ad un linguaggio prosaico che conserva ancora la bellezza poetica e la vecchiaia è la decadenza per l'autore, rappresenta il linguaggio filosofico che cerca massima precisione rinunciando alla bellezza. L'interesse maggiore viene rivolto da Herder alla fase iniziale, quando la natura dell'uomo, essendo ancora un tutto indifferenziato di sentimento, cuore e ragione, opera in perfetta sintonia e in simbiosi con la natura esterna. Emerge in questo passaggio la concezione herderiana della poesia che viene intesa propriamente come poesia popolare, *Volksdichtung e Volkslieder*. Il valore della poesia consiste, infatti, nella sua spontaneità, nella sua immediatezza e sincerità; essa richiede unità di sentimento e pensiero, è azione e non riflessione, è modo naturale di espressione dei popoli primitivi, non è mai imitazione o artificio, è suono, canto, ritmo e non parola scritta depositata nei libri. L'epoca della poesia è l'epoca dell'infanzia dell'umanità che per essere compresa chiede di immergersi nello spirito delle prime età del mondo, ridiventando bambini, abbandonando gli artifici di quella che è per Herder una presunta cultura filosofica, dominata in realtà dal conformismo e dall'imitazione. Vi è quindi l'opposizione non alla ragione in sé ma ad una certa evoluzione che l'idea di ragione illuministica ha vissuto. Questa opposizione, unitamente alla proposta di un nuovo orizzonte poetico e culturale verrà seguita da diversi intellettuali tedeschi dell'Ottocento. Centrale è sottolineare la visione dell'infanzia come momento primigenio, a cui si associa la cultura popolare. Questo legame tra infanzia e popolo sarà fondante nel Romanticismo.

Storicamente gli autori hanno suddiviso il Romanticismo in due momenti, il primo Romanticismo tedesco si fa finire con Novalis, deceduto nel 1801, momento in cui ha inizio il Secondo Romanticismo (*Spätromantik o Hochromantik*), in cui predomina una scuola che si fece portavoce di manifestazioni estetiche ed ideologiche che si possono ritrovare negli scritti dei Grimm. Centrali sono il forte spirito nazionalpopolare, l'ammirazione per le origini, la celebrazione, il culto e lo studio del passato germanico³⁶. Herder fu un autore centrale per l'influenza che ebbe in Germania. Di forte impatto fu la sua distinzione *Naturpoesie e Kunstpoesie* "poesia di natura", genuina e

36 Con i Grimm nascerà anche la Germanistica. Cfr. Enciclopedia italiana Treccani online. Url: [GRIMM, Jacob Ludwig Karl in "Enciclopedia Italiana" \(treccani.it\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/Jacob-Ludwig-Karl-Grimm) Ultima consultazione: 22/01/23.

proveniente dal popolo e “poesia d’arte”, ovvero non autentica ed artificiale³⁷. Alla *naturpoesie* si legavano i termini prima citati di *Volksdichtung*, *Volkspoesie* e *Volkslied*³⁸. Nella sua raccolta *Volkslieder* egli presenta il concetto di *Volk* intendendolo sia come sinonimo dell’unità culturale e linguistica della nazione sia come concetto di *Menschheit* “genere umano”, parlando dei *Volkslied*, canti popolari, come voce dell’umanità. Questi concetti ebbero una forte influenza sui giovani artisti dello *Sturm und Drang* (tra questi anche il giovane Goethe³⁹) e sugli autori del secondo Romanticismo poi, tra cui i fratelli Grimm, i quali ripresero il concetto di *Naturpoesie* che divenne base della loro opera.

Negli scritti di Herder, dei preromantici, e in quelli di alcuni autori del secondo Romanticismo, come i fratelli Grimm, è possibile ritrovare a proposito della cultura popolare tre punti che eserciteranno un’influenza; a questi punti Burke assegna tre etichette: primitivismo, comunitarismo e purismo⁴⁰. Con il termine primitivismo, l’autore vuole richiamare al fatto che le canzoni e le storie erano collocate in un imprecisata “epoca primitiva” (*Vorzeit*) e gli autori ritenevano che le tradizioni precedenti all’avvento del cristianesimo si fossero trasmesse immutate per millenni. Il termine comunitarismo è legato alla celebre teoria dei fratelli Grimm della creazione comunitaria ovvero l’idea che *das volk dichtet*, il popolo crea. Il valore di tale teoria, secondo Burke, ha attirato l’attenzione su un fattore discriminante tra due culture: per tutto l’Ottocento il ruolo del singolo nella cultura popolare europea fu più limitato e il ruolo della tradizione, ovvero il passato delle comunità, più forte che non nella contemporanea cultura minoritaria della gente colta⁴¹. Il ruolo della tradizione veniva anche chiamato in causa da Herder nel parlare di educazione: «Ogni educazione può avvenire soltanto mediante l’imitazione e l’esercizio, cioè mediante il passaggio del modello nella copia; e come si può chiamare questo processo meglio che tradizione?»⁴². Il concetto di educazione viene fatto coincidere con il concetto di tradizione. La

37 Fiandra, E. Il Romanticismo in Freschi, M. (1998) (a cura di.). Storia della civiltà letteraria tedesca. Dalle origini all’età classico-romantica, Volume I. Torino: UTET. pp. 456-458.

38 H. Bausinger, *Formen der “Volkspoesie“*. II. *verbesserte und vermehrte Auflage*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1980 pp. 14-15.

39 Ivi p. 15.

40 P. Burke, *Cultura popolare nell’Europa moderna*. cit. p. 24.

41 *Ibidem*.

42 Herder, *Idee per una filosofia della storia dell’umanità*, a cura di V. Verra, Laterza, Roma-Bari 1971. cit. p. 158.

tradizione è quella catena che collega tra di loro gli individui e le nazioni e che forma in tal modo il genere umano. La tradizione è "il passaggio dal modello alla copia", una imitazione che modifica e rinnova ciò che viene comunicato e tramandato⁴³. Questa assimilazione trasforma la tradizione, producendo quella moltiplicazione dei modelli e delle forze che rende possibile il progresso della storia umana. Esiste quindi nel pensiero di Herder una parte di interpretazione del singolo e un'idea di progresso ancora illuminista, ma non acquista una centralità tanto quanto la tradizione. Gli intellettuali romantici metteranno al centro il ruolo della tradizione tralasciando in molti casi il ruolo del singolo nella cultura popolare, avvicinando in alcuni ambiti il concetto di educazione a quello di inculturazione. Infine Burke con il termine purismo vuole sottolineare l'idea di "purezza" che attraversava secondo i romantici la cultura popolare. Emerge in ciò l'ambiguità del termine cultura popolare. Burke si chiede: di chi è la cultura popolare? Chi è il popolo? all'occasione esso fu definito come insieme di tutti gli appartenenti di un paese, più spesso il termine ha ricevuto una connotazione più ristretta: massa di gente non istruita come nella distinzione di Herder tra *Kultur der Gelehrten* e *Kultur del Volkes*, cultura dei dotti e del popolo, anche se: «il popolo non è la plebaglia delle strade che mai canta ne compone, ma grida e distrugge», così scrisse Herder sul popolo sottolineandone l'attività creatrice⁴⁴. Per i primi scopritori il popolo era rappresentato dai contadini: a contatto con la natura meno contaminati da influssi estranei e capaci di conservare le proprie usanze.

2.1.2. Il ruolo dei *märchen* in Germania

Dieter Richter sviluppa un'analisi sulla parola tedesca *märchen*⁴⁵, la quale permette di gettare luce nel contesto di valorizzazione della fiaba. La storia della parola è infatti specificatamente tedesca, si lega alla storia dei conflitti di una nazione giunta all'unità (e alla democrazia borghese) "in ritardo" rispetto al resto dell'Europa e alla storia delle contraddizioni sociali e politiche dell'epoca. La parola è mutevole, da una parte designa esattamente l'opposto del significato coperto dall'area semantica della parola verità,

43 Ivi. p. 158.

44 Herder in P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*. cit. p. 25.

45 Cfr. D. Richter in *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba. Interventi di G. Cusatelli, A.M. Cirese, E. Delitala, C. Rapallo, A. Milillo, G. Dolfini, M. Rak, A. Capatti, S. Turzio, L. Felici, C. Bombieri, D. Richter, F. Jesi, M. Lavagetto, B. Cetti Marinoni*, Emme Edizioni, Milano 1980.

dall'altra ed essa vengono associate le “fantasie banali” che sembrano definirsi attraverso la contrapposizione alla vita civilizzata, urbana e moderna⁴⁶. Tale ambiguità della parola è risultato di uno sviluppo semantico. *Märchen* è il diminutivo di *mare*, termine che durante il medioevo e fino all'inizio dell'epoca moderna, aveva il significato di notizia, diceria, racconto: il suo significato era quello di storia raccontata sia in quanto satira veritiera che inventata. Tra il Settecento e l'Ottocento si restringe il significato e prende corpo in due accezioni diverse: da una parte per *märchen* si intendeva il racconto popolare orale degli strati inferiori, ma allo stesso tempo anche storia magica, fantastica. Richter riporta che un dizionario della lingua tedesca del 1809 definisce il *märchen* «racconto d'invenzione con caratteri dichiarati di falso e inverosimiglianza, che non ha pretese di spacciarsi per verità»⁴⁷. Quella presentata dal dizionario sopracitato è una definizione razionalistica che suona come uno scongiuro, continua Richter, richiamando al giudizio di un poeta della stessa epoca «Le balie raccontano i *märchen* i bambini e i pazzi ci credono»⁴⁸. Nel tempo diversi scrittori legano alla parola *märchen* la parola *luge*, menzogna, *lungenmärchen* sarebbe la “fiaba menzognera”. Particolarmente interessante è il fatto che i pedagoghi di fine Settecento scongiurassero di raccontare i *märchen* ai bambini, le fiabe sarebbero dannose perché farebbero nascere nel cuore dei bambini desideri e bramosie che la vita reale non può soddisfare⁴⁹. Nello stesso periodo tuttavia si trovano giudizi che si oppongono a questo rigetto della fiaba, ad esempio Novalis scrive «il *märchen* è, per così dire, il canone della poesia. Tutto il poetico deve essere fiabesco»⁵⁰. È noto che i poeti romantici – Novalis, Brentano, Wackenroder, Tieck, Hoffmann- compongono volentieri *märchen*. Secondo Richter emerge una forte contraddittorietà nella valutazione delle fiabe nei primi dell'Ottocento, che gli storici della letteratura hanno spiegato solo in termini di contrasto tra Illuminismo e Romanticismo, incasellando, secondo l'autore, il fenomeno. La controversia attorno al *märchen* verterebbe, afferma Richter, sul problema della

46 *Ivi.* p. 227.

47 J.H. Campe, *Wörterbuch der deutschen sprache* in D. Richter *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba.* cit. p. 228.

48 *Ibidem*

49 Q. Gerstl, *Der erzieherische Gehalt der Kinder und Hausmärchen*, in D. Richter *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba.* cit. p. 228.

50 F. L. V. Hardenberg (Novalis), *Fragmente*, in *Atti e memorie dell'Accademia di Agricoltura Scienze e Lettere di Verona*, Vol. 164, Verona, 1990. p. 368.

funzione della fantasia nella fiaba; da alcuni questa forma di racconto viene condannata come contrapposta a verità e virtù, da altri esaltata come forma estrema di verità e virtù, anche se entrambe le parti concordano sul fatto che i *märchen* siano storie fantastiche al di fuori della realtà. Nel secondo Romanticismo tedesco l'idea del profondo rapporto tra fiaba e verità, finisce con l'imporsi in molti ambiti. Così si definisce la parola *märchen* nell'apparato storico-critico connesso alle fiabe dei Grimm. Il *märchen* è un «racconto concepito con fantasia poetica, una storia meravigliosa di un mondo magico, riferito alle circostanze della vita, e che tutti, senza distinzione di classe ascoltano con piacere anche se la trovano incredibile»⁵¹. Da tale definizione pare emergere un'idea di universalità della fiaba e una nuova idea di poesia. La fantasia poetica non appartiene più solo ad intellettuali e scrittori colti ma è del popolo e rappresenta una verità, ed è perciò educativa. «La fiaba è quasi il canone della poesia [...] il mondo della fiaba è il mondo esattamente opposto al mondo della verità e appunto per ciò le assomiglia tanto, come il caos assomiglia alla creazione perfetta»⁵², così Novalis parla della fiaba, aprendo anche ad una nuova idea di verità. Entrambe le parti in causa, indipendentemente dall'idea di fiaba, partivano da un concetto di fantasia che era risultato delle contraddizioni della società borghese ma non coincidevano con le fantasie che narratori e ascoltatori originari associavano alle fiabe; è centrale ricordare infatti che nella società di ascoltatori originali le fiabe non erano considerate “fiabesche”, il fiabesco è un costrutto successivo e creato dagli intellettuali⁵³. Richter riporta tre indirizzi presenti nell'Ottocento, legati ad una tendenza tedesca di trattare la cultura e la storia popolare, a cui l'autore attribuisce la responsabilità di aver de-storicizzato le fantasia fiabesche. Per primo, Richter riporta la tendenza a ricercare il passato remoto, primigenio, originario nelle storie raccolte, andando a cercare motivi simili alle antiche tradizioni letterarie. Il valore delle storie sembra legarsi all'età dei motivi stessi, a poco a poco le storie divengono miti atemporalmente. In secondo luogo vi è la ricerca dell'universalmente umano. I racconti vengono dichiarati forme di espressione comuni a classi, tempi e popoli. Il *märchen* viene visto come bene dell'umanità e i suoi motivi fondamentali sono sorti in

51 D. Richter, *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*. cit. p. 229.

52 Novalis P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia* (1995), Editori Laterza, Roma-Bari, 2019. cit. pp. 33-37.

53 D. Richter, *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*. cit. p. 229

credenze, desideri, sogni universali. In questo senso la patria delle fiabe è il mondo e l'autore del patrimonio fiabesco universale è l'uomo⁵⁴. Infine vi è la ricerca del nazionale. Quando i fratelli Grimm ed altri cominciarono a raccogliere materiali fiabeschi popolari, la Germania in senso statale politico non era ancora una nazione, in quanto spezzettata in numerosi piccoli territori soggetti a dominio assolutistico. La dominazione napoleonica aveva distrutto gli ultimi residui d'identità nazionale. Il fatto di occuparsi di cultura popolare, storia e letteratura aveva pertanto una funzione compensatoria; in una situazione di non identità statale questo interesse cercava di ricreare una identità sul piano culturale, linguistico e storico. Il mutamento di questi ideali nel corso dello sviluppo storico è importante: la generazione dei Grimm associava ancora in parte al concetto di nazionale l'utopia della sovranità popolare anti assolutistica di un movimento dal basso. Con la fondazione successiva del Reich "dall'alto" operata da Bismark nel 1871 il "popolare" diverrà sempre più veicolo delle ambizioni egemoniche imperialistiche. In questo senso poi nella Germania del Ventesimo secolo le fiabe incarnaeranno i miti dell'ideologia sciovinista e nazista: il *märchen* diverrà allora "bene spirituale nordico", quintessenza della concezione tedesca del mondo. La scoperta della cultura popolare si lega anche al sorgere del nazionalismo, in una Germania divisa in stati in cerca di un'autonomia. La pubblicazione del *Das Knaben Wunderhorn*⁵⁵ (1805-1808) di Achim von Arnim e Clamens Brentano, coincise con l'inizio della dominazione napoleonica in Germania. Uno dei suoi due editori Achim von Arnim lo concepì come canzoniere del popolo tedesco per incoraggiare la coscienza nazionale, e lo statista prussiano Stein lo raccomandò successivamente come sussidio per la liberazione della Germania dai francesi⁵⁶. Per molti versi infatti la scoperta della cultura popolare consistette in una serie di movimenti di ispirazione autoctona, tentativi organizzati da società sottoposte al dominio straniero per far rivivere la propria cultura tradizionale. I canti popolari riuscivano ad evocare un senso di solidarietà in una popolazione dispersa e priva di istituzioni nazionali tradizionali. Come osservò Von Arnim essi raccoglievano un popolo "diviso"⁵⁷. Burke in *Cultura popolare*

54 Ivi p. 230.

55 Achim Von Arnim e Clemens Brentano, *Il corno magico del fanciullo*, 1805-1808.

56 P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*. cit. p. 15.

57 Ivi p. 16.

nell'Europa moderna, in merito a ciò commenta «per ironia della storia l'idea di nazione provenne dagli intellettuali e fu, in realtà, imposta al popolo con cui essi cercavano di identificarsi. Nel 1800 artigiani e contadini avevano una coscienza più regionale che nazionale»⁵⁸. Emergono dunque delle ragioni di ordine letterario e politico sottostanti alla scoperta della cultura popolare da parte degli intellettuali europei. Il recupero di canti, ballate, racconti fatti risalire alla tradizione e alle origini del popolo tedesco acquisisce una funzione politica e formativa, in quanto capaci di rappresentare uno spirito nazionale e di unire un popolo. Allora il materiale “del popolo” diviene anche strumento educativo per educare allo spirito patriottico e nazionalistico. Né Herder né i Grimm si definirono mai nazionalisti, ma le loro opere furono utilizzate con questi intenti. Centrale è dunque l'uso che venne fatto delle opere. Questo passaggio di significato del materiale popolare e del suo uso nel corso del Novecento si ritrova anche nello sviluppo della *Volkskunde* tedesca.

Il nazionalismo che nacque in Germania viene definito da Chabod naturalistico⁵⁹. A determinare l'unificazione tedesca è l'idea che il popolo nella sua totalità sia accomunato da fattori “naturalisti” come il sangue, le caratteristiche fisiche, la terra. Il ceppo germanico era ritenuto il più antico e il più puro. Questa idea spiega il profondo interesse nei confronti dei costumi popolari fatti di leggende, miti e fiabe e l'interesse per le origini del popolo, come ben emerge nelle *Lezioni filosofiche* di Schlegel: «quanto più antico e puro il ceppo, tanto più lo sono i costumi; e quanto più lo sono i costumi tanto maggiore e più vero è l'attaccamento ad essi, tanto più grande sarà la nazione»⁶⁰. L'interesse per le origini del popolo era alla base degli studi folclorici ed etnografici, tale interesse nel Romanticismo era legato ad una struttura di idee e ad un contesto politico e culturale preciso.

Nel corso del Settecento si sviluppa la distinzione tra due tipologie di *märchen* la cui differenziazione si avvicina a quella tra *Naturpoesie* e *Kunstpoesie* sviluppata da Herder. Le *Kunstmärchen* sarebbero fiabe riconducibili ad un determinato e preciso autore, che le avrebbe create o adattate in maniera autonoma e artificiale, con

58 Ibidem.

59 F. Chabod, *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1967, pp. 68-91.

60 F. Schlegel, *Lezioni filosofiche* in F. Chabod, *L'idea di nazione*, cit. p. 69.

caratteristiche più complesse rispetto alle *Volksmärchen*⁶¹. Queste ultime, costituirebbero le fiabe popolari, e si caratterizzano per il fatto che l'autore non può essere identificato, sono fiabe prodotte dall'attività creatrice del popolo e rivolte a questo ultimo. Secondo Jack Zipes, il racconto popolare presente e trasmesso in forma orale all'interno delle comunità, entra in contatto con gli scrittori borghesi e aristocratici a partire dal sedicesimo e nel corso del diciassettesimo e diciottesimo secolo, che lo trasformarono in *Kunstmärchen*, racconto d'autore e letterario. Questo nuovo genere, secondo l'autore⁶², rispecchiava i cambiamenti che stavano caratterizzando la società del tempo che andava verso un graduale abbandono del sistema feudale per giungere ad un primo capitalismo; il genere inoltre descriveva valori e interessi delle classi emergenti. Egli parla di progressiva «borghesizzazione del racconto popolare»⁶³. Spiega Zipes: lo spirito dell'*Aufklärung*, dell'Illuminismo, cercava nel Settecento di promuovere una sorta di rivoluzione pedagogica, la soppressione e il disprezzo del racconto popolare sembrerebbero state in contraddizione con lo spirito della borghesia. L'idea di educazione del popolo nel diciottesimo e diciannovesimo secolo fu una questione contraddittoria⁶⁴. Questa contraddizione si fece più marcata quando la borghesia, che si era inizialmente fatta promotrice dell'educazione del popolo, dovette riconoscere che gli interessi del popolo non erano i suoi stessi interessi. Si sviluppa la consapevolezza che il popolo doveva essere educato e doveva imparare a leggere, ma i contenuti di tale educazione dovevano restare sotto controllo. I controlli non riguardavano solo i racconti popolari ma tutte le forme letterarie che avevano presa sull'immaginario. Per quello che riguarda i racconti popolari essi vennero trattati in due modi: o non venivano pubblicati e continuavano a circolare nella loro forma originaria così come erano raccontati dai narratori delle classi subalterne; oppure, al posto dei racconti popolari i giornali, settimanali, annuari e antologie furono riempiti di storie didattiche, favole morali, aneddoti, omelie e sermoni con lo scopo di esaltare gli interessi dell'emergente classe media. Ai racconti e alle fiabe viene riconosciuto un valore educativo. Il Settecento fu

61 O. Geister, *Kleine Pädagogik des Märchens*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010. Tra gli autori delle *Kunstmärchen* conosciuti in Germania l'autore cita: Wilhelm Hauff (1802-1827), Hans Christian Andersen (1805-1875) Ludwig Tieck (1773-1853).

62 Cfr. J. Zipes, *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*. Milano, Mondadori, 2004.

63 Ivi p. 78.

64 *Ibidem*.

un'epoca di esaltazione di un'idea di moralità che escludeva gli elementi bassi della società così come le loro forme culturali. Perciò il racconto popolare come forma d'arte pre-capitalistica continuò ad essere preservato dalla gente comune in Germania durante il diciottesimo e diciannovesimo secolo. Infatti in Germania in particolare:

[...] quando la borghesia, gradualmente, si solidificò come classe, il racconto popolare cominciò a essere guardato con sospetto e fu etichettato come arte inferiore a causa della sua supposta volgarità e mancanza di moralità, dal momento che apparteneva alle classi basse illetterate e non conteneva l'ethos borghese⁶⁵.

A favorire lo sviluppo di questo nuovo genere, delle *Kunstmärchen*, non si deve dimenticare la tecnologia della stampa, l'aumento dell'alfabetizzazione e di conseguenza la formazione di un nuovo gruppo di lettori nella sfera pubblica appartenenti alle classi medie borghesi⁶⁶. Tuttavia ci furono scrittori della classe borghese che vedevano ancora nel racconto popolare un'arte autentica di alta qualità e un grandissimo e preziosissimo patrimonio nazionale tedesco da preservare⁶⁷. Questi autori, come quelli dello *sturm un drang*, seguirono Herder e attinsero dal folklore e lo usarono per tentare di forgiare un'unità culturale del popolo tedesco. Notiamo quindi che, oltre a quelle dei fratelli Grimm e prima di questi, ci furono anche prima altre numerose raccolte di brani popolari, e che quindi il genere della *Volksmärchen* non andò perdendosi, nonostante esso non fosse dominante. Una seconda ondata di scrittori tedeschi i romantici fecero un passo ulteriore negli anni del diciannovesimo secolo: usando radicalmente la tradizione popolare in una letteratura simbolica che aveva lo scopo di criticare la limitatezza dei codici borghesi che si stavano ufficializzando⁶⁸. Le motivazioni di tale attività di raccolta, che caratterizzavano queste opere fiabesche si ricavano dal contesto e dalle caratteristiche politiche e storiche dell'epoca: l'occupazione napoleonica e la divisione della Germania in Stati. La fine del diciottesimo secolo vede la presenza di un bivio: la graduale designazione del racconto popolare come arte inferiore da parte di un pubblico di lettori borghesi ma al contempo si assiste ad una trasformazione radicale del racconto popolare da parte dei romantici

65 Ivi p. 66.

66 Ivi p. 47.

67 Tra questi Johann Karl Augustus Musäus con *Volksmärchen des Deutschen* (1782-86) e Benedikte Naubert con *Neue Volksmärchen des Deutschen* (1789-93).

68 J. Zipes, *Spezzare l'incantesimo*. cit. pp. 66-67

che si opposero non solo alla maniera con cui la loro stessa classe stava scaricando la tradizione popolare, ma cercarono di rivoluzionare i motivi popolari in modo da poterli presentarsi come nuova forma d'arte capace di mettere in luce la crescente alienazione della vita quotidiana, sempre più dominata da un'economia di mercato industrializzata e burocratizzata. Zipes sottolinea che gli scrittori romantici che assunsero un atteggiamento positivo nei confronti del racconto popolare e della sua tradizione rappresentarono una posizione minoritaria. Il termine *Volksmärchen* fu mantenuto nel diciannovesimo secolo ma vide l'emergere del termine *Kunstmärchen*, mentre il primo venne relegato alle classi inferiori e alla sfera domestica e infantile. Il racconto popolare era parte della tradizione orale di un'epoca pre-capitalistica ed era strumento per esprimere contraddizioni, conflitti e speranze. Nel richiamare alla storia e agli sviluppi dei *Volksmärchen* e dei *Kunstmärchen* risulta importante introdurre una distinzione tra quegli scrittori romantici borghesi che rivoluzionarono il racconto popolare dotandolo di nuovi significati e forme in base ai cambiamenti sociali e politici, e il più ampio pubblico borghese che tendeva a negare il potenziale utopico dei racconti popolari fondati sui desideri del popolo. I fratelli Grimm svilupparono, afferma Zipes richiamando altri autori, un terzo genere definito *Buchmärchen*⁶⁹, per la complessità della loro opera.

2.1.4 Origini e sviluppi della Volkskunde tedesca

Lo studio della cultura popolare vede il suo massimo sviluppo nella Germania del Romanticismo. La disciplina si trova sin dalle sue origini fortemente legata all'idea di valorizzazione della nazione. Nel 1519 Beatus Rhenanus scoprì la «*Germania*» di Tacito, e la pubblicò per la prima volta in Germania; l'opera tacitiana suscitò negli umanisti un vivo interesse per la storia della patria, nacquero così trattazioni più o meno ampie, dedicate alla descrizione storico-geografica delle province tedesche⁷⁰. Nel diciottesimo secolo, furono i cameralisti delle Università ad istituire delle ricerche sui comuni e sulle province tedesche. Il ministro Jutus Moser, utilizzò per la prima volta i dati demologici ai fini della scienza politica, egli vedeva nel ceto rurale la base della

⁶⁹ Termine che verrà ripreso nel capitolo terzo del presente elaborato.

⁷⁰ Cfr. Enrico Hamjanz, *La demologia tedesca*, Lares, Vol. 10, No. 4/6 1939, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., pp. 257- 268 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26238414>

Nazione⁷¹. Nei primi dell'Ottocento, nella sua aspirazione di “conoscere l'anima del popolo” Herder si applica allo studio della *Kollektiv-Poesie* e raccoglie i canti popolari, ricercando «individualità di popolo» dalla quale, secondo lui, ogni popolo trae il proprio «spirito nazionale»⁷². I più forti influssi sul Romanticismo derivarono proprio da Herder: i romantici ricercavano nella cultura popolare la fonte della *Volkstum*, del carattere nazionale, ed erano dunque pervasi dalla *Rettungsgedanke*, dalla sollecitudine di salvare tutto quel patrimonio popolare che sembrava stesse per sommergersi e sparire⁷³. La parola *Volkskunde*, che designa lo studio della cultura popolare, apparve per la prima volta nel 1806 nell'opera il *Corno magico del fanciullo*⁷⁴ di Von Arnim e Brentano. Federico Luigi Jahn in questi anni, pose al centro il valore di una «scienza della nazionalità» *Volksstumskunde*, affine alla demologia, che studiasse la «nazionalità» in modo completo, anche dal punto di vista biologico⁷⁵. Anche i fratelli Grimm - in particolare Jacob Ludwig Karl Grimm - posero al centro l'antichità germanico-tedesca la cultura popolare come espressione della nazione, sempre in connessione alle idee romantiche⁷⁶. Tuttavia gli avvenimenti seguiti al 1816 e il prodursi di forze ostili al popolo, figlie della reazione asburgica, impedivano il sorgere di una scienza del “germanesimo” come studio del popolo germanico⁷⁷. Con Herder, i Grimm ed altri si tenta di definire una disciplina che studiasse il popolo della Germania, tuttavia questo *das gemeine volk*, il “popolo minuto”, in seguito perde attenzione, fino a che non sarà Marx ad occuparsene in termini diversi dai romantici. Riflettendo su tali vicende W. H. Riehl tenne, nel 1858, un discorso in cui tematizzò per primo la *Volkskunde* come scienza. Egli riteneva che quest'ultima fosse «incompiuta creazione degli ultimi cento anni». Secondo l'autore per diventare vera scienza, la *Volkskunde* doveva indagare e studiare nel popolo le «leggi naturali», il costume, la stirpe, la lingua e la geografia (*Sitte, Stamm, Sprache e Siedlung*) che rendono una nazione tale, promuovendo la

71 Egli scriverà la storia di Osnabrück (Osnabrückische Geschichte). *Ibidem*.

72 *Ibidem*.

73 Ivi p. 258.

74 Achim Von Arnim, Clemens Brentano, *Il corno magico del fanciullo*, (1806-1808) tr. it., Rizzoli, Milano, 1985.

75 F. L. Jahn, *Deutsches Volkstum*, Niemann und co, Lubeca, 1810 in Enrico Harmjan, *La demologia tedesca*.

76 J. Grimm, *Deutsche Rechtsaltertümer*, Göttinga 1828; *Deutsche Mythologie*, Göttingen 1835; W-Scherer, J. Grimm, Berlino 1885, in Enrico Harmjan, *La demologia tedesca*.

77 *Ibidem*.

«storia naturale del popolo tedesco». Il più alto scopo della *Volkskunde* deve essere per l'autore quello di approfondire la conoscenza delle particolarità spirituali proprie della stirpe (*stamheitlichen*): la «personalità nazionale» e l'«anima popolare». Riehl andò oltre la semplice collezione o descrizione delle oggettivazioni culturali, introducendo quasi un superamento funzionalistico del positivistico studio dei dettagli.

Riehl tuttavia non s'interrogava sulla combinazione dell'insieme culturale, ma lo presupponeva nella forma della “personalità del popolo”, vale a dire della nazione, un concetto quest'ultimo che avrebbe continuato a vivere nel termine ‘popolo’ (Volk). La sua opera, *Naturgeschichte des Volkes* (‘Storia naturale del popolo’, 1854), divenne il libro presente in ogni casa della borghesia tedesca e contribuì al mantenimento delle idee organico-conservatrici nell'ambito della *Volkskunde*⁷⁸.

Nel 1891 la *Volkskunde* ricevette un nuovo impulso scientifico, per opera del Weinhold e con la fondazione, a Berlino, della Rivista dell'Associazione per la demologia *Zeitschrift des Vereins für Volkskunde*. I pensieri di Riehl e di Grimm furono ripresi nei primi del Novecento dal nazionalsocialismo. Tuttavia le idee del nazionalsocialismo non furono una riproposizione delle riflessioni di Jacob Grimm e di Riehl, ma una loro «caricatura ... un nuovo miscuglio di idee e materiali» in gran parte ricavati dall'ambito della ricerca in cui si era mossa la *Volkskunde* del XIX secolo⁷⁹. L'ideologia nazionalsocialista mise insieme in maniera additiva una serie di idee, anche in contraddizione tra loro⁸⁰. In campo scientifico il terzo Reich adottò molti concetti ed argomenti della *Volkskunde* dei decenni passati. Bausinger riporta degli esempi che fanno capire quale fu il coinvolgimento ideologico della *Volkskunde* nei confronti del nazionalsocialismo⁸¹. Per alcune sue operazioni militari questa fornì la giustificazione storica e di principio. L'occupazione territoriale venne sostenuta dal richiamo agli avamposti della cultura nazionale e dalla supposta superiorità razziale.

La germanicità (das Germanische) incarnò simultaneamente ciò che è di valore ed incontaminato a livello razziale, e la *Volkskunde* nazionalsocialista riconobbe tale elemento germanico nei canti e nei balli, nella forma delle abitazioni contadine e degli attrezzi, negli

78 Nicola Squicciarino, *Herman Bausinger e la scienza empirica della cultura, cenni su un innovativo percorso scientifico a Tubinga*, in Lares, *Rivista quadrimestrale di studi demoetnoantropologici diretta da Pietro Clemente*, n. 2, Leo S. Olshiki, Firenze, 2011, cit. p. 220.

79 Herman Bausinger, *Volkskunde. Von der Altertumsforschung zur Kulturanalyse*, Darmstadt, Habel, 1999, p. 63.

80 Ivi p. 68.

81 *Ibidem*.

usi e nei costumi ancora vivi nel presente. ‘Germanico’ fu inoltre quasi un sinonimo di contadino⁸².

Ciò portò conseguentemente ad individuare proprio nella cultura contadina «un peculiare carattere nazionale di rara fedeltà e ad intendere la ‘vera e propria’ cultura popolare complessivamente come contadina»⁸³. Il contadino costituiva dunque il «fondamento dell’intera nazione»– così lo aveva definito Hitler nel suo *Mein Kampf* – e tale comprensione fu espressione della concezione organica della società già teorizzata da Riehl e recepita poi da un gran numero di demologi⁸⁴. Gli oggetti dell’antica cultura contadina collezionati nei musei, le loro tradizioni, usi e costumi raccolti nei libri furono sempre più interpretati come gli ambiti in cui la cultura tedesca risaltava nel modo più puro e più autentico, senza influssi di culture diverse, così anche la raccolta dei Grimm. Questi oggetti ed elementi della cultura popolare acquistano un valore educativo; la *Volkskunde* stessa negli anni del nazismo diviene materia universitaria. Nel periodo del nazismo nacque anche la *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* un’istituzione che promuoveva un controllo sulla stampa e sulla cultura nazionale creata per diffondere ideologia e controllare le espressioni culturali del paese. La *Ludwig-Uhland Institut für empirische Kulturwissenschaften* dell’Università di Tübingen è un istituzione nata nel 1933, originariamente denominata “*Seminar für deutsche Volkskunde*” (divenne nel 1937 “*Institut für deutsche Volkskunde*”), e può rappresentare la storia della *Volkskunde* durante e dopo il nazionalsocialismo. La *Volkskunde* tedesca era assorta nel 1933 a materia universitaria sull’onda dell’ideologia emergente: essa, che già prima aveva coltivato interessi rivolti alle differenti culture e a questioni legate alla loro evoluzione anche in ambito europeo, era divenuta strumento per fini politici⁸⁵.

La *Volkskunde* promosse uno studio dell’arte popolare prevalentemente intesa come ricerca simbolica; questa avrebbe dovuto dimostrare un’ininterrotta continuità mitica fra la moderna arte popolare e la remota epoca germanica⁸⁶.

82 H. Bausinger, *Volkskunde*. Cit. pp. 68-69 in Nicola Squicciarino, *Herman Bausinger e la scienza empirica della cultura, cenni su un innovativo percorso scientifico a Tubinga*.

83 *Ibidem*.

84 Ivi p. 222.

85 Luca Renzi, *Per una storia delle Kulturwissenschaften in Germania e in Italia attraverso la Empirische Kulturwissenschaft di Tubinga. Alcune riflessioni sulle analogie fra la Volkskunde tedesca postbellica e il pensiero di Gramsci riguardo al folklore* in *Introduzione a H. Bausinger, Cultura popolare e mondo tecnologico* (tr. it. Luca Renzi), Edizioni ETS, Milano, 2020.

86 Brano tratto da appunti di M. Scharfe, cfr. ivi, p. 172. In seguito a tale strumentalizzazione ideologica, nota Bausinger, questo ambito di ricerche fu messo da parte, e solo con molta gradualità

La *Volkskunde* tedesca del terzo Reich, di cui Bebermeyer fu convinto sostenitore, si propose un concreto compito politico, «una finalità formativa di prim'ordine, all'interno ed al di fuori dell'istituzione educativa»⁸⁷. Infatti l'archivio, le varie raccolte dell'istituto di Tubinga e le esposizioni qui allestite, oltre che educare gli studenti ad un senso estetico di tipo nazionalistico, attraverso visite guidate al suo interno, dovevano essere aperte soprattutto al pubblico ed influire così sulla sua formazione a tutto vantaggio dell'attività demologica nel territorio regionale e nel Reich. L'istituto resistette anche alla caduta del regime e nel segno di una continuità nel cambiamento esso divenne negli anni '50 il *Ludwig-Uhland Institut für deutsche Altertumswissenschaft, Volkskunde und Mundartforschung*. Hermann Bausinger ne divenne direttore nel 1960, con lui prese avvio quella che è stata definita la riflessione critica sul passato nazionalsocialista e sulla sua preistoria, nonché sullo statuto tradizionale della disciplina e la relativa apertura al nuovo carattere di scienza empirica del quotidiano, che si occupa non tanto di continuità storiche più o meno presunte, quanto di aspetti sociali e culturali del presente; con ciò rappresenta il superamento della concentrazione sulle culture superstiti. In tal senso l'istituto di Tübingen, sotto la guida di Hermann Bausinger, diede impulsi notevoli allo sviluppo della disciplina della *Volkskunde* nel dopoguerra.

2.1.5. La società e l'infanzia nella fiaba del Romanticismo.

La fiaba popolare nasce come forma narrativa degli strati inferiori contadini e cittadini sfruttati nella società feudale. Anche quando i motivi sono remoti la fiaba popolare li rielabora in un modo che lascia intravedere la situazione sociale degli strati inferiori, ciò appare chiaro se si considera l'ambientazione del racconto. L'avvio realistico delle fiabe esprime le condizioni storiche di partenza per aprire a nuovi orizzonti. Una teoria della fiaba e della fantasia esiste solo a partire dall'Ottocento, è in questa epoca che in Germania col diffondersi del capitalismo, viene a mancare la base storica reale di quei racconti: «la fiaba viene scoperta nel momento stesso in cui muore»⁸⁸ affermava Richter.

la simbologia dei beni culturali, dei rituali e delle forme di linguaggio venne successivamente ripresa come tema di studio (cfr. Bausinger, *Volkskunde* p. 299) in Luca Renzi, *Per una storia delle Kulturwissenschaften in Germania e in Italia attraverso la Empirische Kulturwissenschaft di Tubinga*.

87 S. Basenfelder, *Staatsnotwendige Wissenschaft, Die Tübinger Volkskunde in den 1930er und 1940er Jahren*, Tübingen, TVV, 2002, cit., p. 232. in Luca Renzi, *Per una storia delle Kulturwissenschaften in Germania e in Italia attraverso la Empirische Kulturwissenschaft di Tubinga*.

88 D. Richter, *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*. cit. p.234.

I poeti scrivono i *märchen* sulla base di una determinata idea di ciò che è “fiabesco”. Si assiste ad una svolta nel nuovo modo di interpretare le fantasia fiabesche: esse non provengono più dal basso dai bisogni elementari degli ascoltatori ma calano sospese dall’alto. Si sviluppano simboli della fantasia e le fiabe diventano sempre più racconti per l’infanzia, storie “infantili”, in quel legame tra popolo e infanzia. Anche quando gli autori intendono raccogliere le storie dalla “bocca del popolo” essi modificano le fiabe sulla base della cornice concettuale e delle idee entro cui si collocano. La fiaba vive un’alterazione di temi e strutture d’azione, Richter indaga tre diverse tematiche che mutano nel corso del tempo: la natura, la povertà e il bambino.

Se nelle antiche fiabe popolari la natura era luogo di produzione agraria o luogo della paura dove l’umano cessava e iniziava il magico, nella fiaba letteraria la natura diviene immagine positiva contrapposta al grigiore urbano, terra di sogno; allo stesso modo la povertà era stata sempre l’equivalente di bisogno e sofferenza, ora vi è il culto della vita semplice, l’idealizzazione della modestia. Centrale è il cambiamento dell’immagine di bambino. Nelle antiche fiabe poteva essere o l’erede o il peso indesiderato. Il bambino piccolo prima sempre in difetto, ora diviene simbolo delle migliori qualità dell’uomo: quintessenza della purezza, dell’armonia e della speranza. La nuova immagine del bambino è connessa alla più recente concezione di fiaba e allo stesso tempo la trascende ampiamente. La visione del bambino associato all’età dell’oro era una proiezione fantastica ma si basava su una premessa storica: il costituirsi dell’infanzia come status sociale a sé. Il processo di civilizzazione⁸⁹ e le nuove condizioni socioeconomiche prodotte dal capitalismo determinano una frattura tra adulti e bambini. La fiaba, appare sempre più come genere per eccellenza dell’infanzia. I rifacimenti delle fiabe vanno in direzione dell’infanzia idealizzata, e dove i bambini non sono i destinatari, i poeti si rivolgono all’infantile adulto, all’infanzia nel cuore. Illuminismo e Romanticismo riflettono questa rottura storica tra adulti e bambini e cercano di superarla in modi diversi. La nuova immagine di bambino ha una duplice funzione: una utopico critica e l’altra mitico regressiva. Le nuove fantasie della fiaba borghese dell’Ottocento contengono una critica espressa della letteratura nei confronti di una società che distrugge la spontaneità, e la naturalezza e contengono al contempo ideali di una vita

89 Cfr. N. Elias, *La civiltà delle buone maniere* Vol. I, trad. it. 2009, *Potere e Civiltà* Vol.2, trad. it. 2010, *Il mulino*, Bologna.

felice libera dall'alienazione dei prodotti del capitalismo. Viene a costruirsi un' "età dell'oro e dell'infanzia" anche dove, come nella fiaba romantica, il sogno è rivolto al passato ma è pur sempre un luogo del futuro al di fuori dell'ordine borghese capitalistico. Friedrich Hölderlin, poeta romantico tedesco, è esemplare nell'esaltazione dell'infanzia: egli proclama l'infanzia uno "stato di grazia dell'uomo", e il bambino «essere divino, fino a quando non affonda nei colori del camaleonte dell'uomo. Egli è interamente ciò che è, e perciò è così bello. La coalizione della legge e del destino non lo tocca; nel bambino è solo la libertà»⁹⁰. Quello di Hölderlin è un messaggio politico e pedagogico, legato ai cambiamenti della Germania dell'Ottocento. Emerge una visione magica e poetica dell'infanzia, colta nella sua alterità e potenza utopica. Afferma Richter: «forse proprio i poeti tedeschi dovevano cantare con toni alti questa libertà, perché in Germania essa si fece attendere così a lungo: dopo il 1789 dopo il 1830 e anche dopo il 1843. Ma forse la libertà si fece attendere così a lungo proprio in Germania perché in questo paese i poeti l'hanno cantata così bene e con toni così alti solo nella fiaba»⁹¹. Quello che emerge fortemente è il legame della fiaba con i cambiamenti della società e dell'immagine dell'infanzia; società e infanzia vengono riportate nella fiaba ad un ideale, figlio di un bisogno presente nel contesto che la ha prodotta. Popolo, bambini e fiabe rappresentano la triade idealizzata dai romantici, l'essenza dell'incontaminato⁹². Il valore che acquista l'infanzia e la sua educazione emerge nelle raccolte di fiabe e negli intenti degli intellettuali tedeschi del Romanticismo. Esempio è il caso di Brentano, che pur discostandosi dall'idea metodologica di raccolta di fiabe popolari dei Grimm, permette di porre al centro l'attenzione all'infanzia da parte di chi raccoglie le fiabe. Studioso di fiabe, Brentano, prende in considerazione l'opera di Basile come fonte per una raccolta di fiabe che progettava di curare. Egli era stato il primo in Germania a leggere Basile in italiano; da lui anche i fratelli Grimm seppero dell'esistenza de *Lo cunto de li cunti*; egli fu infatti una figura centrale nello sviluppo dell'opera dei Grimm. Interessante è in questa sede

90 F. Hölderlin, *Hyperion oder der Eremit in Griechenland*, Tübingen 1797, cit. in D. Richter, *Contenuti sociali delle fantasie fiabesche nel corso del mutamento storico*, in A.M. Cirese (a cura di) *Tutto è fiaba*, cit. p. 236.

91 D. Richter, *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*. cit. p. 238.

92 D. Richter, *Il paese di cuccagna. Storia di un'utopia popolare*, trad.it, La Nuova Italia, Firenze, 1998, cit. p. 145.

notare che l'autore aveva in programma di tradurre le fiabe italiane rielaborarle "per i bambini tedeschi", questo fa emergere il fatto che Brentano considera e legge i racconti di Basile come fiabe per bambini, che necessitavano tuttavia di una trasformazione per adattarli alla specificità dei bambini tedeschi. Questo aspetto risulta centrale perché ci dice che la scoperta della fiaba in Germania al principio dell'Ottocento avviene nel segno del bambino⁹³. Con Brentano scompare la distanza ironica che Basile conserva di fronte ai "peccerille", egli sviluppa un'idea di bambino come essere "puro" tanto che nelle traduzioni egli ha eliminato allusioni sessuali delle fiabe napoletane. Al concetto infantile di Brentano si associa il concetto di popolo, *volk*, che viene visto come pura espressione della natura. Nella tradizione di Rousseau e Herder si sviluppa l'idea di una nascosta coincidenza tra lo status di contadino o plebeo e quello infantile, e della loro cultura. Contro l'ordine borghese alcune aree della borghesia colta sognano mondi alternativi non ancora civilizzati popolati da strati subalterni e dai bambini. Alla ricerca di quella vita infatti Brentano raccoglie le poesie dei domestici, delle bambinaie, dei contadini, degli artigiani (rime infantili, stampe popolari, lettere d'amore, i giochi), fu il primo in Germania ad avere l'occhio del folklorista⁹⁴. Mentre i Grimm ricercheranno inizialmente un rigore filologico e un rispetto della fedeltà egli desidera rinnovare i testi tramite il rifacimento poetico allo scopo di renderli di nuovo vivi all'interno del *volk*. Basile ricorreva alla lingua e alla materia degli strati subalterni e la trasformava secondo i gusti dell'aristocrazia napoletana. Questo processo era tuttavia possibile perché tale materia affascinava il pubblico colto della corte; emerge già l'attrazione per mondo alternativo subculturale che tuttavia era fonte di divertimento nella Napoli seicentesca. Elias qualche secolo dopo introdurrà il concetto di *Zivilisation*⁹⁵ per mettere in luce in che modo una sempre più codificata regolamentazione di affetti, costumi e convenzioni degli strati cittadini produce contemporaneamente l'attrazione per i mondi alternativi. È in Germania che la cultura degli strati subalterni acquista al principio dell'Ottocento nuovo fascino. Sullo sfondo di tale attrazione troviamo una serie di restrizioni psicosociali che accompagnano il processo della costituzione del mondo borghese e una

93 *Ibidem*.

94 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*. cit. p. 71.

95 Cfr. N. Elias, *La civiltà delle buone maniere* Vol. I, trad. it. 2009, *Potere e Civiltà* Vol.2, trad. it. 2010, *Il mulino*, Bologna.

mancata identità nazionale. Tuttavia lo sguardo delle persone colte che si rivolge di nuovo al *volk* è sostanziato da un'altra idea di *volk* e *volkskultur*, molto diversa dal periodo Barocco. I rifacimenti di Brentano sui testi di Basile mettono in luce tale differenza: rispetto ai racconti di Basile emerge una certa concezione di *Volksliteratur* che è per Brentano e per i Grimm testimonianza di un'antica forza e innocenza dell'uomo del popolo. Tramite l'identificazione bambino-popolo si proietta anche sul popolo il concetto di innocenza. *Li cunti* sono meravigliosi ma si svolgono nelle piazze di Napoli, Brentano invece intensifica il meraviglioso, proietta i racconti in un altrove. Nasce con Brentano, unitamente ad un nuovo concetto di *volk*, uno specifico concetto di *märchen* e al tempo stesso un nuovo concetto di poesia⁹⁶. Ciò che preme sottolineare, richiamando Brentano, è il clima che si respirava negli anni del Romanticismo in Germania: l'attenzione al popolare era diversa dall'attenzione che si era sviluppata precedentemente, così anche l'attenzione verso l'infanzia. Questo interesse che sviluppa Brentano è indicativa di uno sguardo nuovo all'infanzia, sguardo che sarà anche dei Grimm anche se in modo differente.

2.2. Le Kinder und Hausmärchen dei fratelli Grimm: idea di cultura popolare, di fiaba e di educazione.

La raccolta *Kinder und Hausmärchen*, così come riporta Unesco⁹⁷, risulta essere, insieme alla Bibbia luterana, il libro maggiormente conosciuto e diffuso a livello mondiale della storia culturale tedesca⁹⁸. Gli autori Jacob Ludwig Karl Grimm e Wilhelm Karl Grimm, nacquero ad Hanau, in Germania nella fine dell'Ottocento e vengono collocati nel periodo del Romanticismo. Il testo da loro prodotto rispecchia diverse idee romantiche, come la valorizzazione del patrimonio popolare, il misticismo, la presenza del misterioso e la ricerca dell'elemento primitivo proveniente dalla natura. I Grimm iniziarono a raccogliere fiabe e racconti della tradizione popolare considerando queste ultime fonti per uno studio della poesia naturale esprimente lo spirito di un popolo e di una nazione. La loro raccolta divenne con il tempo sempre più un libro per

96 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, cit. p. 75.

97 Cfr. [Kinder- und Hausmärchen \(Children's and Household Tales\) | UNESCO](#) Ultima consultazione: 19/02/2023.

98 «The “Kinder- und Hausmärchen” (Children’s and Household Tales; hereafter KHM) of the Brothers Grimm are, next to the Luther Bible, the most well-known and most widely distributed book worldwide of German cultural history» *Ibidem*.

bambini che si diffuse non solo nelle case e nelle scuole tedesche ma in tutto il mondo. Le *Kinder und Hausmärchen* presentano in totale sette edizioni dal 1812 al 1857 e vedono diverse modifiche e cambiamenti, attuati da entrambi i fratelli inizialmente, e solo da Wilhelm poi⁹⁹; allo stesso modo il contesto sociale e culturale della Germania in questo lasso di tempo è attraversato da diversi mutamenti e le modifiche delle fiabe rispecchiano alcuni cambiamenti storici. La raccolta forma un nuovo genere, definito da molti *Buchmärchen*, la fiaba-libro, a metà tra il racconto popolare e la fiaba¹⁰⁰. Il termine segna un punto di passaggio, una metamorfosi nella fiaba e nel suo studio, la quale acquista sempre maggiore interesse educativo e folcloristico. Per comprendere in che modo il libro di fiabe diviene anche un libro definibile come educativo e libro per l'infanzia risulta centrale richiamare gli intenti dei fratelli Grimm agli inizi della raccolta. Il fine iniziale infatti non era quello di creare un libro di fiabe esclusivamente per bambini, ma l'opera nasce con altri intenti, finendo poi per avvicinarsi sempre più a questi ultimi, sulla base di una determinata concezione di infanzia e di educazione che andava sviluppandosi in quegli anni.

Sepolto in queste fiabe popolari si trova l'originario mito tedesco che si credeva perduto, e noi siamo fermamente convinti che, volendosi mettere a cercare in tutte le regioni della nostra patria [...] si giungerebbe a tesori dimenticati [...] contributi a fondare la scienza delle origini della nostra poesia¹⁰¹.

Così scrissero i Grimm agli inizi della loro raccolta. Risulta centrale far emergere le motivazioni degli autori agli esordi del loro lavoro.

Per cogliere le intenzioni iniziali degli autori ai loro esordi è necessario recuperare il momento in cui si sviluppa l'interesse per il folclore. Nelle vicende dei Grimm¹⁰²

99 Cfr. C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, Donzelli editore, Roma, 2015.

100 Heinz Rölleke in *Die älteste Märchensammlung der Brüder Grimm*, Fondation Martin Bodmer, Cologny-Ginevra, 1975. L'autore confronta il manoscritto originale dei Grimm del 1810 e pubblicato nel 1927 con i primi due volumi della raccolta pubblicati tra il 1812 e il 1815. Attraverso un'indagine filologica ci si accorge che la prospettiva dei Grimm ha trasformato i racconti popolari raccolti in fiabe letterarie. Cfr. J. Zipes, *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, Mondadori, Milano, 2004, p. 73.

101 Jacob e Wilhelm Grimm in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, cit p. 382.

102 «Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm figli di un avvocato di Hanau ricevettero un'educazione classica e crebbero secondo i dettami della Chiesa calvinista riformata, con l'intenzione di seguire le orme del padre nella professione legale. Jacob e Wilhelm dopo la scuola superiore frequentarono l'università di Marburg. A Marburg divennero seguaci del professor

centrali sono gli anni di frequenza dell'Università di Marburg in cui conobbero Friedrich Carl von Savigny, divenuto poi loro mentore, il quale aveva sviluppato un approccio storico alla giurisprudenza e le cui tesi influenzeranno profondamente il loro pensiero e alcuni assunti metodologici. Savigny poneva al centro della sua visione il nesso, per lui esistente, tra manifestazioni culturali del *volk* e le vicende storiche dello stesso; egli considerava la cultura come patrimonio comune di tutti i membri del popolo e la legge e il diritto legati al popolo e alla sua storia, quindi non applicabili arbitrariamente dall'alto. Queste riflessioni contribuirono a sviluppare l'interesse dei Grimm verso lo studio della filologia; essi giungeranno alla successiva convinzione che la lingua fosse il legame, prima del diritto, che univa il popolo tedesco, e quindi si rendeva necessario lo studio della letteratura tedesca antica e popolare¹⁰³. Questa figura risulta centrale nella storia dei Grimm anche perché permise loro di fare conoscenza con Clemens Brentano nel 1803 e con Achim Von Arnim nel 1806, figure importanti del Romanticismo tedesco, studiosi di letteratura popolare e raccoglitori di canti popolari riuniti nella celebre opera *Il corno magico del fanciullo* del 1806-1809. Questi ultimi, in previsione di una continuazione della raccolta di canti, che non verrà mai realizzata, si avvaleranno dell'aiuto dei Grimm per radunare un corpus di fiabe popolari tratte da alcune fonti orali e altre scritte; è grazie a tale collaborazione che i Grimm entrano in contatto con il materiale fiabico. Centrale in questo periodo è l'entrata in possesso di due trascrizioni di racconti orali raccolti dal pittore Otto Runge, le quali divennero il modello cui orientarsi nella ricerca di fiabe. La questione ermeneutica riguardante la creazione di un nuovo genere letterario venne così risolta. L'interesse per il popolare nasce dunque da incontri che i Grimm hanno fatto nel corso della loro storia personale. Risulta centrale richiamare a questi incontri con teorie, autori, e idee per meglio inquadrare il pensiero degli studiosi. Nell'*Enzyklopädie des Märchens* si legge: «I fratelli Grimm, con la loro concezione di poesia naturale e popolare si avvicinano maggiormente alla visione di Herder»¹⁰⁴. Le teorie e le riflessioni sviluppate da Herder

Friedrich Carl von Savigny». Ivi p. XXV.

103 J. Zipes (a cura di) *La principessa Pel di Topo e altre 41 fiabe da scoprire*, Donzelli editore, Roma, 2012, cit. p. XI.

104 «Die brüder Grimm [...] blieben mit ihrem Verständnis von Natur und Volkpoesie näher bei der Auffassung Herder». Cfr. K. Ranke (a cura di) *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Band IX Walter de Gruyter, Berlin, 1999, (trad. mia), p. 1275.

sulla *Naturpoesie* e sul *Volkgeist* ebbero grande impatto nell'epoca romantica e influenzarono profondamente il lavoro dei fratelli di Hanau. Questi ultimi rielaborano il concetto di *Naturpoesie*, il quale guiderà la produzione delle loro opere. La caratteristica principale della *Naturpoesie* sarebbe, secondo gli studiosi, la sua origine non individuale e non artificiale; la poesia della natura si crea in modo spontaneo ed è conosciuta tra il popolo, essa giunge al poeta che si fa portavoce di tale poesia naturale e nazionale. La *Naturpoesie* si discosta dalla *Kunstpoesie* la quale nasce invece dal pensiero di un singolo e non è in grado di raggiungere la collettività. La prima risulterebbe essere universale presso il popolo e quindi autentica, mentre la seconda, quella d'arte o d'autore risulta essere invece elitaria¹⁰⁵. Essi ritenevano dunque la letteratura moderna incapace di esprimere la cultura del *Volk* che emergeva dalle esperienze del popolo e che lo teneva unito. Viene posta al centro quindi una nuova idea di cultura più vicina al senso antropologico¹⁰⁶, come insieme di saperi, usi ed esperienze del popolo che questo ultimo ha in comune. In particolare Jacob venne a definirsi come rappresentante di una visione che distingueva in modo netto poesia naturale e artistica, sia per fonti diverse (popolo e singolo) che a livello storico temporale (la prima originaria la seconda nata successivamente)¹⁰⁷. Entrambi i fratelli concordavano sul fatto che la poesia popolare fosse frutto di un'anima collettiva e anonima, rappresentativa dell'intero *Volk*. Si fecero portavoce dell'idea che la storia della poesia popolare sarebbe il rispecchiamento del *Volkgeist* tedesco. Secondo Jacob Grimm, per capire l'essenza della poesia popolare era necessario risalire alle origini, ad un'epoca antica, in tempi in cui poesia e storia risultavano intrecciate. Venne a proporsi un'equivalenza tra storia e poesia, tra storia nazionale e poesia epica¹⁰⁸. I fratelli intrapresero una ricerca sui racconti popolari, considerati l'essenza del retaggio culturale germanico, con lo scopo di scoprire le caratteristiche della *Naturpoesie* nel contesto tedesco e quindi la storia di quest'ultimo.

105 La descrizione della *Kunstpoesie* e la *Naturpoesie* si trova nel primo volume dell'opera *Kleinere Schriften* in un articolo del 1808. J. Grimm, *Kleinere Schriften*, K. Müllenhoff, [Berlin, F. Dümmler, 1864-71](#). Ultima consultazione 21/02/2022.

106 Si veda il primo capitolo.

107 L. Denecke, *Jacob Grimm und sein Bruder Wilhelm*, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, Stuttgart, 1971, p. 51.

108 M. Carolina Foi, *Il Volkston nella poesia romantica: appunti su un equivoco produttivo*, in: Prospero. Rivista di Letterature Straniere, Comparatistica e Studi Culturali, III, Trieste, 1996, p. 10.

2.2.1. Impulso all'unificazione della Germania e l'idea di Volkgeist

Dietro la ricerca sui racconti popolari si nascondeva l'impulso romantico di raccogliere e conservare il contributo del popolo alla cultura tedesca che si allacciava ad un gesto di dissenso contro l'occupazione francese. Nel 1806 le truppe napoleoniche fecero ingresso nella città di Kassel occupando l'Assia, questo momento è un punto di riferimento simbolico perché permette di sottolineare come l'impegno dei Grimm nella comprensione e nella ricerca filologica diventi un modo per far rivivere il patrimonio di saghe dell'antico mondo germanico in contrapposizione al moderno rappresentato dai francesi e dall'Illuminismo; l'egemonia francese aveva indotto un sentimento di indipendenza nazionale. La raccolta, al contempo, si legava al desiderio di riunire e rappresentare tramite l'opera coloro che nutrivano il desiderio di una nazione unita. Lo slancio alla ricerca parte dalla convinzione che tramite la raccolta di forme linguistiche pure e spontanee, e quindi rappresentative della *Naturpoesie*, fosse possibile tenere unita la comunità tedesca. Tali forme andavano ricercate nel passato e presso il popolo. Altro obiettivo dei Grimm era anche quello di dimostrare che la *Kunstpoesie* si fosse sviluppata a partire dalla *Naturpoesie* e che la prima avrebbe costretto la seconda ad arretrare e cercare riparo presso il popolo¹⁰⁹. La ricerca di un senso profondo della fiaba percorre tutta la loro opera, essi non solo intendevano dare importanza alla ricchezza della poesia tedesca in epoche lontane, e alla poesia della vita semplice; essi vedevano nella fiaba il riflesso di miti antichi, trasformati e frammentanti¹¹⁰. Risulta centrale richiamare a questo punto, poiché questo ci dice che i Grimm inizialmente consideravano fiabe e miti argomenti umani, universali¹¹¹. Avverrà solo successivamente la rivendicazione della fiaba come patrimonio culturale esclusivamente germanico o comunque indoeuropeo¹¹². Al centro della produzione dei Grimm si trova una determinata idea di *Volk*, di popolo, che acquista ora una potenza creatrice. Max Lüthi¹¹³

109 J. Zipes (a cura di) *La principessa Pel di Topo e altre 41 fiabe da scoprire*, Donzelli editore, Roma, 2012, cit. pp. 14-15.

110 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1995, p. 12.

111 Si legge infatti nella prefazione all'edizione del 1812 «Questa poesia è assai più vicina alle forme di vita più semplici e primigenie, tale prossimità può spiegare la sua diffusione universale; infatti non esiste popolo che non possa farne a meno. Anche i neri dell'Africa occidentale, allietano i loro bambini con racconti» Wilhelm e Jacob Grimm In C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, cit. p. 11-12.

112 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*. p. 12.

113 G. Cusatelli, *I Grimm e la fiaba popolare per l'infanzia* in F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. p. 79.

ricorda che i Grimm per popolo intendono l'anima della nazione, mentre oggi per *Volk* si intendono i ceti subalterni. Il popolo era inteso come collettività in cui si esprimono dei desideri comuni. Nel *Volk*, e nelle manifestazioni culturali di questo, essi vedevano la sede del *Volkgeist*, lo spirito del popolo, la sua anima e in particolare quella del popolo tedesco. Il recupero della tradizione popolare era finalizzato a documentare l'evoluzione dello spirito popolare.

Leggere i primi Grimm – afferma Camilla Miglio – permette di cogliere un momento cruciale nella formazione delle comunità immaginate¹¹⁴, si parla della nazione tedesca ancora da farsi nell'Ottocento dal punto di vista politico e territoriale. Le fiabe sono pietre angolari nella costituzione di una *heimat* tedesca fondata su un *ethnos* permeato da consapevolezza culturale e linguistica. Il primo gesto fondativo - continua l'autrice- si colloca nel sedicesimo secolo con la traduzione delle scritture in lingua tedesca da parte di Martin Lutero. Il gesto di tradurre si avvicina allora al gesto di raccogliere dei Grimm, con la differenza che tale gesto non vuole raccogliere lo splendore della parola sacra ma della natura che è sacra di per sé¹¹⁵.

L'evoluzione dello spirito popolare era l'evoluzione della specificità della nazione tedesca: «il loro è un raccolto – in senso agricolo – di prodotti della terra e raccolta – in senso antropologico e folklorico- di voci umane», continua la Miglio¹¹⁶; il termine raccolto, metafora utilizzata dagli stessi Grimm nell'edizione del 1812¹¹⁷, permette bene di sottolineare in che modo essi intendevano svolgere il proprio operato: raccogliendo e riunendo quanto prodotto dal popolo e quindi i frutti della *Naturpoesie* in cui si esprimeva il *Volkgeist*. «Come nel caso di Lutero i Grimm si mettono in ascolto di voci socialmente differenziate, dal basso all'alto, dai dialetti al tedesco, affinché la polifonia legittimi un'antologia capace di fiorire per una comunità futura¹¹⁸». Camilla Miglio pone attenzione sul fatto che molte fiabe pongono al centro i più piccoli, ricordando che i Grimm partecipavano alla lotta delle giovani nazioni in ritardo nell'unificazione rispetto ad altre, come la Germania. I piccoli nelle fiabe sono artefici di imprese che

114 Cfr. B. Andersen, *Comunità immaginate* (1982), Manifestolibri, Roma, 2000. in C. Miglio (a cura di) *Grimm. Tutte le fiabe, prima edizione integrale*, Donzelli editore, Roma, 2015.

115 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, p. XV.

116 *Ibidem*.

117 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, pp. 5-15.

118 J. Grimm, W. Grimm in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. cit. pp. XV-XVI.

vanno a buon fine grazie ad una loro saggezza naturale che non ha nulla a che fare con la ragione (illuministica) figlia del calcolo, sono umani vicini alla natura, legittimati nelle loro azioni da virtù e da consenso sociale¹¹⁹. Emerge in questo la funzione liberatrice della fiaba come anti-mondo che racconta fatti lontani dalla realtà ma che nasce da esigenze radicate nell'immaginario sociale e da condizioni storiche specifiche. Infatti, come visto, la prima edizione delle *Kinder und Hausmärchen* si colloca nel quadro di una Germania frazionata in principati e stati, invasa dalla potenza francese, situazione in cui la madre patria dei Grimm, il territorio di Hanau e Kassel, è anch'essa prima invasa dallo straniero e poi controllata dai prussiani. Anche la lingua tedesca è attraversata da un continuo flusso di corsi e ricorsi in cui tuttavia si possono cogliere le voci di un passato comune¹²⁰, voci che i Grimm hanno intenzione di raccogliere per rifondare il nuovo futuro di una nazione unita. L'opera dei Grimm si configura come azione sociale¹²¹. Nella prefazione alla prima edizione infatti, l'immagine che giunge al lettore è quella di una scena di devastazione, metafora che acquisisce un senso alla luce dell'invasione napoleonica. L'incipit apre e comunica un sentimento di perdita e di desolazione ma al contempo ad una speranza: «quando una tempesta o un'altra sventura che manda il cielo, abbatte l'intera coltura, è con sollievo che scopriamo sul ciglio della via una piccola radura [...] con qualche sparuta spiga ancora in piedi»¹²². In tale quadro gli autori si identificano con le mani capaci di salvare ciò che resta di raccolti devastati dalla tempesta e dal progresso: «qualche povera e pia anima verrà a cercarle. Spiga dopo spiga verranno legate con cura, ispezionate e tenute da conto più che interi fasci.»¹²³, continuano : «così è capitato a noi, quando abbiamo cominciato a contemplare la ricchezza delle primigenie opere di poesia tedesca», e poco più avanti sostengono la necessità di «fissare tali fiabe»¹²⁴. La fissazione segna il passaggio dall'orale allo scritto che nella cornice appena presentata sembra rendersi necessario per preservare e salvare il materiale. Per ricondurre la polifonia di voci ad una sinfonia, senza alterare la

119 Ivi pp. XVII-XVIII.

120 Ivi p. XXI.

121 H. Rölleke, *Die märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*, in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, p. XIX.

122 J. Grimm, W. Grimm, in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, cit. p. 5.

123 *Ibidem*.

124 Ivi p. 7.

specificità dei singoli suoni, i Grimm hanno avuto bisogno di aiutanti. Gli autori si erano creati una rete di collaboratori di Kassel, Münster, Amburgo e di altre zone dell'Assia, i quali riportavano loro racconti conosciuti o ascoltati; oltre che ai collaboratori essi attingevano da altri fonti letterarie, come le raccolte di Basile e Perrault ad esempio. I materiali venivano poi sottoposti ad una selezione, tale processo di scelta segnala la presenza di criteri e quindi di una teoria della fiaba, data da assunti e principi teorici. Tali principi erano, all'inizio della raccolta, quelli di un terreno di documentazione storica e sociale¹²⁵.

Immersi in tale polifonia di voci i Grimm precisano anche alcuni criteri metodologici di raccolta e trascrizione del materiale. Nella prefazione del 1814 essi compiono una precisazione che risulta difensiva nei confronti del materiale orale e della sua trascrizione: «Chi crede che la trascrizione di tali narrazioni comporti facili stravolgimenti [...] dovrebbe udire con quanta precisione la Viehmann ripete tutte le volte il suo racconto e si sforza di farlo correttamente [...] si guarda bene dal modificare alcunché¹²⁶». La Viehmann fu una donna, una narratrice, che i Grimm incontrarono che raccontò loro diverse fiabe e risultò per questi fonte orale fondamentale nella costruzione della raccolta *Kinder und Hausmarchen*. Nelle parole sopracitate dei Grimm emerge l'attenzione degli autori a mantenere un rigore filologico, e l'intenzione di riportare quanto veniva riportato "dalla bocca del popolo" in maniera più fedele possibile, ma anche un'azione difensiva nei confronti dei narratori orali che qui emergono come fedeli custodi dei racconti. Nel Seicento e nel Settecento la fiaba non costituiva un genere dignitoso a sé ma necessitava di una rielaborazione stilistica volta a raffinarla, attraverso la traduzione in versi o in forma teatrale e romanzata, e una rielaborazione intellettuale per darle un senso. I fratelli Grimm per primi ruppero tale schema ribellandosi inizialmente alla rielaborazione letteraria delle fiabe¹²⁷. Il loro fu anche un gesto politico di affermazione del valore della fiaba e del materiale popolare che risultava di valore di per sé, essi dichiararono quindi un'autonomia della letteratura popolare e dunque della cultura popolare stessa. Nella prefazione alla prima edizione

125 G. Cusatelli, *I Grimm e la fiaba popolare per l'infanzia*, in F. Cambi (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni ETS, Pisa, 1999, p. 78.

126 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. prima edizione integrale 1812-1815* p. 381.

127 D. Richter, *La luce azzurra*. cit. p. 51.

del 1812 affermano: «Ci siamo sforzati di raccogliere e interpretare queste fiabe nella loro forma più pura» e che «nessuna circostanza è stata inventata a bella posta o abbellita o modificata¹²⁸». Queste precisazioni dei Grimm ci dicono dell'idea che essi avevano rispetto alla valenza dei racconti raccolti, i quali non devono essere alterati o modificati poiché già di valore in quanto esprimono il *Volkgeist*. La cultura è allora ciò che racconta di un popolo, e la cultura popolare in questo quadro è ciò che racconta del popolo tedesco. Altri autori del Romanticismo tedesco, raccoglitori di fiabe e canti popolari, al contrario operano una rielaborazione di questi. Tale differenza sottende una diversa modalità di trattare il materiale popolare e una diversa visione di questo. Ad esempio se i Grimm, inizialmente, si pongono l'obiettivo di rispettare in maniera fedele la tradizione, riportando ciò che ascoltavano senza modifiche (anche se proprio scientifici non furono¹²⁹) Brentano invece desidera rinnovare i testi tramite il rifacimento poetico, allo scopo di renderli nuovamente vivi all'interno del *Volk*. Dopo la pubblicazione dei *Kinder und Hausmärchen* afferma di trovare «la narrazione fondata sulla fedeltà estremamente sciatta e insudiciata [...] se si vuole mostrare il vestito di un bambino, lo si può fare con tutta la fedeltà senza che se ne esibisca uno al quale sono stati strappati tutti i bottoni» poi richiama Basile affermando che l'autore non solo «racchiudeva le fiabe in una cornice narrativa ma le adornava anche con ogni sorta di reminiscenze eleganti»¹³⁰, richiamandosi a quest'ultimo come sorta di testimonianza per il suo personale procedimento poetico di modifica dei modelli antichi. Nella raccolta *Des Knaben Wunderhorn* Arnim e Brentano intervengono copiosamente sulle fonti rendendo lo stile più spiccatamente “popolare”, secondo criteri da loro definiti. Emerge un disaccordo con i fratelli Grimm rispetto all'intervenire sui testi i quali erano molto rigidi nella definizione di “poesia popolare” e contrari alle manipolazioni. Secondo i

128 Jacob e Wilhelm Grimm, Prefazione all'edizione del 1812 in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. p. 14.

129 Con questa frase si allude ad una riflessione di Calvino nell'introduzione alle *Fiabe italiane*: «il metodo di trascrizione delle fiabe “dalla bocca del popolo” prese le mosse dall'opera dei fratelli Grimm e s'andò codificando nella seconda metà del secolo in canoni “scientifici”[...]. Proprio “scientifici” come oggi s'intende i Grimm non furono, ossia lo furono a metà. [...] i Grimm lavorarono molto di testa loro, non solo traducendo gran parte delle fiabe dai dialetti tedeschi, ma integrando una variante con l'altra, rinarrando dove il dettato era troppo rozzo, ritoccando espressioni e immagini, dando unità di stile a voci discordanti» e ancora nelle note: «Si sa pure che solo una parte delle fiabe dei Grimm furono raccolte dalla bocca del popolo; molte furono riferite da persone colte». I. Calvino, *Fiabe italiane, volume primo. Introduzione*. pp. XIV-XV.

130 D. Richter, *La luce azzurra*. cit. p. 72.

Grimm infatti la poesia del popolo *Volkpoesie*, sinonimo di *Naturpoesie*, è una poesia anonima, collettiva rappresentante la tradizione e in cui si dispiega lo spirito popolare. Se per i Grimm questo tipo di poesia risulta essere distante dalla *Kunstpoesie*, poesia d'autore o d'arte, per Arnim e Brentano invece *Volkpoesie* e *Kunstpoesie* sono due momenti propri dell'opera d'arte. Secondo questi ultimi il canto popolare e il tono popolare, *Volklied* e *Volkston*, non sono necessariamente anonimi né necessariamente del passato e possono essere prodotti da un autore moderno capace di attingere allo spirito popolare e farlo rivivere nella sua poesia. In tale quadro la *Volksdichtung* è la poesia capace di imitare e far rivivere il *Volkston*, la voce del popolo. I Grimm invece si rivolgono agli inizi della loro raccolta direttamente al popolo, le fiabe così come sono raccontate da questo ultimo posseggono secondo gli autori un valore e una moralità insita, raccontano di esperienze in cui il popolo si può identificare e sono espressione dei desideri umani, non risulta dunque necessaria una rielaborazione.

In Germania non esiste ancora una raccolta di questo genere. Le fiabe sono state finora usate prevalentemente come repertorio tematico per creare storia più lunghe [...] esse sono sempre state strappate dalle mani dei bambini in quanto ciò che ad essi più appartiene, senza dare loro niente in cambio. Persino chi i bambini li aveva ben presenti non è riuscito a resistere alla tentazione di mescolare alle narrazioni certe affettazioni tipiche dell'oggi¹³¹.

Qui ritorna il sottolineare la derivazione della *Kunstpoesie* dalla *Volkpoesie*. In questa affermazione emerge anche la convinzione che le fiabe, così come sono tramandate all'interno del popolo, bastano a sé stesse. Risulta interessante il richiamo ai bambini che verrà, nelle edizioni successive, sempre più messo al centro. L'idea di educazione e di infanzia muta al mutare dell'approccio dei Grimm alle fiabe, infatti questo iniziale rigore filologico verrà sempre più abbandonato in favore di una modifica del materiale popolare. Nelle edizioni successive, muta il concetto di educazione, cade il rigore filologico e cambia anche l'idea di patria. Nel passaggio dal primo (1812) al secondo tomo (1814) si osserva come l'idea, prima ancora legata ad una narrazione originaria, si trasformi nella visione di un racconto collettivo e multiforme, ma non discendente da un *Urbild*, un archetipo unico¹³²: «tutte le varianti sono per noi tutt'altro che semplici variazioni o alterazioni di una qualche autentica forma originaria esistita un tempo. Esse

131 Jacob e Wilhelm Grimm, Prefazione all'edizione del 1812 in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. cit. p. 14.

132 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. cit. p. XXII.

sono al contrario tentativi di avvicinarsi per vie molteplici e inesauribili all'autentico spirito di quella forma originaria», con il tempo i Grimm cambiano strada e giungeranno ad un'idea di patria, sempre linguistica e culturale ma orientata verso l'idea di nazione tedesca, che sarebbe nata poi nel 1871 e che avrebbe adottato l'edizione dei Grimm (del 1857) come libro pedagogico nelle scuole, sempre presente negli scaffali delle famiglie¹³³. Pur sapendo oggi che il metodo dei Grimm proprio scientifico non era¹³⁴, è centrale sottolineare, che nella prima fase, prima delle modifiche attuate nelle edizioni successive: «i Grimm erano convinti di aver ritrovato il linguaggio popolare con cui si esprime il *märchen* popolare. In verità essi avevano trovato soltanto il loro linguaggio. E da un impegno filologico, che era un errore di metodologia, gli era nata un'opera d'arte»¹³⁵.

2.2.2. Intento educativo iniziale e le modifiche della raccolta: una nuova idea di infanzia.

La fiaba intesa come elemento di costituzione di una cultura dell'infanzia. Non si tratta solo di pedagogia o di ermeneutica ma si tratta della definizione dell'infanzia come stato sociale e culturale, delle immagini dell'infanzia che la società si crea, e non ultima anche dell'autodeterminazione sociale degli adulti stessi. È un processo in cui l'età romantica ha avuto un ruolo di primo piano: le fiabe appaiono sempre più non solo letteratura dei bambini quanto "dell'infanzia" e si trasformano in quell'arcobaleno che gli adulti sperano di poter usare come ponte per riconquistare il paese della fanciullezza. Diventano – e lo sono tutt'oggi – la più importante forma letteraria che bambini e adulti possono condividere in maniera in un certo senso paritaria, benché non identica¹³⁶.

Nel Romanticismo avviene un processo di definizione dell'infanzia e, al contempo, di definizione del fiabesco, che si avvicina sempre più a questa età della vita su cui viene riposta ora l'attenzione. Cusatelli¹³⁷ afferma che, delle *Kinder und Hausmärchen* si può mettere in dubbio l'identità dell'opera come sola raccolta di fiabe popolari per l'infanzia e ricorda infatti che Jacob, studioso di tradizione germanica antica, vedeva i *märchen* principalmente come fonte storica e non come insieme di fiabe per bambini; fu Wilhelm

133 Ivi p. XXIII.

134 I. Calvino, *Fiabe italiane, volume primo. Introduzione*. p. XIV.

135 G. Cocchiara, *Storia del folklore in Europa*, Boringhieri, Torino, 1972, p. 255 in G. Cusatelli, *una lettura grimmiana «Dornröschen»*, in *Tutto è fiaba* p. 201-202.

136 D. Richter, *La luce azzurra*. cit. p.9.

137 Cfr. G. Cusatelli, *I Grimm e la fiaba popolare per l'infanzia*, in F. Cambi (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni Ets, Pisa, 1999.

poi a creare l'aggancio tra fiaba e infanzia. Jacob vedeva l'opera come materiale di studio prima e di lettura poi: infatti egli seguirà le edizioni e il processo di modifica delle fiabe fino alla terza e poi affiderà queste ultime completamente al fratello. La raccolta di fiabe racchiude in sé un dualismo che si riflette nelle figure dei due fratelli: Jacob rappresenta il rigore filologico che vede il materiale popolare come qualcosa che deve essere studiato e quindi che non va alterato ma raccolto e analizzato, mentre Wilhelm vede le potenzialità del legame tra fiaba e infanzia, del linguaggio della fiaba come linguaggio educativo; quest'ultimo sarà tuttavia anche colui che, prima insieme al fratello poi da solo, modificherà il materiale popolare per renderlo più adatto ad una determinata idea di educazione e di infanzia dominante a metà Ottocento. Le *Kinder und Hausmärchen*: «sono insieme un capolavoro filologico e un capolavoro di letteratura perché tengono brillantemente i piedi in due staffe e naturalmente possono essere considerate, da parte nostra sotto l'aspetto filologico e sotto l'aspetto estetico un grande capolavoro»¹³⁸. Le edizioni delle fiabe sono in totale sette, dal 1812 al 1857, e risultano essere molto diverse tra di loro: i testi furono infatti sottoposti ad interventi e alcune fiabe vennero eliminate, prima per mano di entrambi i fratelli e poi solo da Wilhelm. Tali mutamenti, come ricorda Cusatelli, sono legati ad alcuni cambiamenti che avvengono in Europa ed influenzano anche l'ambito della fiaba.

In questo lungo periodo notiamo un progressivo passaggio dei Grimm da una concezione che possiamo chiamare liberale della pedagogia e del trattamento dei bambini, cioè una concezione che esalta la libertà infantile e che vede il bambino come *puer divinus*, così lo chiamano gli antropologi, ad una concezione più repressiva. Il bambino comincia ad essere considerato come qualcosa di pericoloso, ci avviciniamo ad una sua demonizzazione che è una delle caratteristiche della letteratura infantile borghese della seconda metà dell'Ottocento [...] Soprattutto in Germania abbiamo due testi caratteristici [...] Max und Moritz e Pierino Porcospino [...] il bambino inizia ad essere visto come minaccia sociale¹³⁹.

Emerge un passaggio, un mutamento di orizzonti, fino a che: «nei fratelli Grimm e nei loro successori si pongono in primo piano le categorie morali della pedagogia infantile borghese»¹⁴⁰. Le modifiche si legheranno anche allo sviluppo storico del “fiabesco come genere”, con determinati destinatari, con un pubblico definito e definibile: l'infanzia.

138 Ivi p. 72.

139 Ivi p. 73.

140 D. Richter, *La luce azzurra*. cit. p. 39.

Le sette edizioni presentano ciascuna il proprio carattere e quindi ciascuna va pensata come performance editoriale rivolta al pubblico specifico come risposta ad un'audience che chiedeva un libro per la Germania in stato nascente, un libro per le famiglie, un libro educativo per le letture scolastiche, un libro temperato e orientato al lettore borghese di metà Ottocento. Ma all'inizio non è così: nel 1815 i due fratelli si sentono incompresi dai critici e dal pubblico. Per questo prima si difendono e poi mettono mano sulle fiabe¹⁴¹.

Nel corso del tempo mutano le intenzioni educative degli autori e l'idea di educazione a cui si rifanno: si rintracciano due idee diverse di educazione dagli inizi della raccolta al rifacimento del 1819. In una lettera a Jacob Grimm, Achim Von Arnim critica l'immoralità e la crudeltà di alcuni racconti ritenendo questi ultimi come non adatti ai bambini. Questa critica rimanda ad una concezione dell'infantile, e del fiabesco, che si andava sviluppando a partire dalla Germania di inizio Ottocento. La fiaba viene sempre più intesa come genere per bambini, e i bambini sempre più visti come soggetti "puri" e "ingenui". Come emerge dalla risposta alla lettera, i Grimm specificano che le loro intenzioni non erano quelle di scrivere esclusivamente per bambini, al contrario, essi «dubitarono perfino se una letteratura specifica per l'infanzia avesse ragion d'essere e ciò in pieno contrasto con il secolo pedagogico e il suo entusiasmo per la letteratura infantile»¹⁴². Risulta centrale comprendere di quale "letteratura infantile" parlano i Grimm, ovvero quale tipo di letteratura era presente al loro tempo e verso la quale si pongono in una posizione di iniziale contrasto. Entro tale quadro è fondamentale anche il richiamo al significato del titolo *Kinder und Hausmarchen* esplicitato dai fratelli stessi:

La differenza tra *Kinder e Hausmarchen* (fiabe per bambini e fiabe per la casa) è più nominale che di fatto, altrimenti – se il titolo fosse preso alla lettera – dovrebbero essere eliminati i bambini dalla casa, alla quale appartengono da sempre, ed essere tenuti in uno stanzino. Sono queste *Kindermarchen* davvero concepite e inventate per i bambini? Lo credo tanto poco quanto poco volentieri risponderai di sì alla domanda più generale, se in linea di principio sia il caso di creare qualcosa di specifico per i bambini. Ciò che possediamo in fatto di dottrine e norme palesemente tradizionali può essere ugualmente ben sopportato da vecchi e giovani¹⁴³.

141 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. cit. p. XX.

142 D. Richter, *La luce azzurra*. cit. p. 63.

143 J. Grimm in D. Richter, *La luce azzurra*, p. 63.

La fiaba non rappresenta quindi un genere specifico per l'infanzia ma per l'uomo in generale. Il termine, il significato del titolo, alludeva al fatto che le fiabe erano talmente semplici da poter essere raccontate anche ai bambini e che si trattava di fiabe proprie di un ambiente familiare, reagendo anche ad una lunga tradizione di disprezzo della letteratura popolare da parte della fiaba colta¹⁴⁴. I Grimm specificano che le fiabe da loro raccolte non nascono con uno scopo pedagogico e al loro nascere non sono indirizzate all'infanzia, ma esse raccolgono in sé esperienze, usi, costumi e contengono una moralità implicita: «molte storie racchiudono in sé il proprio significato¹⁴⁵». Questa presentata risulta essere una difesa della letteratura popolare contro le obiezioni pedagogiche di Achim Von Arnim. L'affermazione accende una critica nei confronti della letteratura per l'infanzia e la pedagogia del tempo: che confinava i bambini in una stanza; al tempo era infatti comune la creazione di un "cantuccio letterario" concepito dagli scrittori esente e protetto da malvagità, tenebre e storie spaventose. I Grimm invece propongono, nella prima fase e quindi nelle prime edizioni, una letteratura non purgata dal male, che riflettesse la vita e le esperienze umane. Affermava Wilhelm «Questa mescolanza tra il bene e il male è propria di quella meraviglia di cui tutta la vita si compone, cosicché niente può essere del tutto bene o del tutto male», il racconto popolare è allora formativo in quanto rappresentativo della vita. I Grimm colgono il valore simbolico delle fiabe, che pur proiettando la storia in un mondo altro, trattano dei temi riguardanti l'umano, le esperienze concrete e gli aspetti della vita, non depurando i racconti dal male ma narrandolo e collocandolo entro la cornice e i simboli della fiaba.

Gran parte delle circostanze presenti in queste fiabe sono così ordinarie che saranno capitate a molti lettori, ma come tutte le cose vere della vita esse appaiono sempre nuove e commoventi. I genitori non hanno più pane e di necessità sono costretti ad allontanare i figli di casa o una crudele matrigna li fa soffrire e volentieri li ammazzerebbe» e sulle note di tale affermazione: «questa situazione si ripresenta più volte in questo libro, ed è certamente la prima nuvola che si leva nel cielo azzurro di un bambino e gli strappa le lacrime¹⁴⁶».

Questa parte di testo, scritta dai Grimm nella prefazione alla loro raccolta del 1812, insieme alla specifica nelle note, racchiude l'intenzione dei Grimm di far emergere

144 G. Cusatelli, *I Grimm e la fiaba popolare per l'infanzia*, in F. Cambi (a cura di) *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, p. 81.

145 Jacob e Wilhelm Grimm, Prefazione del 1812 in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. pp. 9-10.

146 Ivi. p. 8.

l'universalità dei racconti, capaci di narrare esperienze accadute a tutti, in cui il lettore, parte del popolo, si identifica. È interessante il richiamo alle esperienze traumatiche che vivono i bambini nell'essere abbandonati, il rimando infatti contiene la consapevolezza del bisogno di un legame familiare del bambino ma anche le necessità di sopravvivenza legate alla povertà, che conducono dunque all'abbandono, riportano alla durezza della realtà. Questo dualismo si lega ad alcune condizioni storiche, il secolo dei Grimm è il secolo di emersione del sentimento verso l'infanzia, con le grandi teorizzazioni del Romanticismo tedesco sul valore educativo della famiglia e sul valore dell'infanzia, ma tuttavia è un secolo di misconoscimento dell'infanzia, in cui persistono gli abbandoni dei bambini. È centrale inoltre ricordare che il materiale da cui partono i Grimm proviene da periodi precedenti al Romanticismo, in cui non vi era una sensibilità verso i bambini. Sempre rispetto alle preoccupazioni pedagogiche di molti, nella prefazione del 1815 troviamo altre precisazioni:

è stato osservato che alcuni passaggi qua e là potrebbero essere imbarazzanti, inadatti o raccapriccianti per i bambini (laddove si tocchino certi argomenti e situazioni o semplicemente si alluda alle malefatte del diavolo) e che per questo i genitori non sarebbero disposti a mettere il libro nelle mani dei figli. In questo caso isolato, tale preoccupazione potrebbe essere condivisibile, e facilmente si potrà scegliere cosa leggere; in generale certamente non è necessario. Ma niente meglio della natura stessa potrà venire in nostra difesa perché è lei che ha fatto crescere questi fiori e queste foglie nei colori e nelle forme che noi ora raccogliamo [...] pioggia e rugiada apportano giovamento a ogni luogo e cosa sulla terra, ma chi non ha coraggio di mettere fuori le proprie piante, perché troppo delicate e perché teme che si danneggino, non potrà certo pretendere che smetta di piovere. Tutto ciò che proviene dalla natura non può che essere di giovamento e noi a questo dobbiamo aspirare [...] il far buon uso di un libro, non comporta la ricerca del male, benché della misura del proprio cuore, come dice un proverbio. I bambini leggono le stelle senza paura, mentre altri, secondo la credenza popolare, facendo altrettanto offendono gli angeli¹⁴⁷.

Questa prefazione presenta dei concetti rivoluzionari per il tempo, anni in cui andava invece definendosi una letteratura per l'infanzia attenta a proporre racconti che non intaccassero la "purezza del bambino", soggetto da proteggere dal male e da educare secondo i valori dominanti. Alle critiche su alcuni racconti, i Grimm rispondono innanzitutto ricordando la possibilità di una selezione dei racconti da parte dei genitori,

147 Ivi p. 383.

e quindi richiamano l'adulto ad un suo ruolo educativo tramite la scelta delle fiabe da proporre ai bambini. Questa affermazione del ruolo adulto si può agganciare al fatto che *Le fiabe per bambini e per la casa* sono fiabe destinate alla famiglia tutta, di cui i bambini sono parte e da cui non si possono escludere, come già definito in precedenza nel richiamare al significato del titolo, ma che qui acquistano un ruolo diverso: i bambini sono ascoltatori di fiabe che gli adulti scelgono di leggere per loro. È chiaro, ed è importante specificare che, la famiglia che hanno in mente i Grimm è una famiglia borghese. Sempre in risposta alle critiche, i Grimm delineano quella che sembra essere quasi una pedagogia popolare¹⁴⁸ che emerge da diverse precisazioni. Le fiabe raccontano della vita che comprende il bene e male, e in questo esse risultano essere "formative" poiché, richiamando alla metafora utilizzata della pianta, è possibile crescere se esposti alla pioggia, sapendo della possibilità di danneggiarsi: la sofferenza e l'oscurità allora sono parte della vita e risultano necessarie per la crescita del bambino. Ritorna inoltre il richiamo alla natura come portatrice di vitalità e verità, nel «tutto ciò che proviene dalla natura non può che essere di giovamento¹⁴⁹», la natura ha un valore formativo. Anche nella prefazione del 1812 i Grimm affermavano che «tutta la natura è animata [...] questa innocente familiarità tra le cose grandi e piccole possiede una sua indicibile grazia, e noi preferiamo mille volte ascoltare le stelle che chiacchierano con un povero bambino sperduto nel bosco che non udire l'armonia delle sfere celesti»¹⁵⁰; emerge un'idea di natura come fonte di verità, essa risulta essere sacra di per sé. Purezza e verità risiedono nella natura e nell'infanzia:

In queste opere di poesia scorre la medesima purezza che emana la natura meravigliosa e beata dei bambini: esse hanno i loro stessi occhi cristallini, tersi e luminosi (nei quali i bambini piccoli volentieri colgono se stessi). Occhi già grandi da non poter conoscere di più, mentre le altre membra sono ancora tenere, fragili, ancora troppo impacciate per le occupazioni di questo mondo¹⁵¹.

Ma ricordiamo che questa purezza di sguardo non chiede un isolamento dalla vita, infatti affermava Jacob: «benda gli occhi al bambino e sorveglialo pure tutta la giornata,

148 Non nella concezione di Freinet (si veda: E. Freinet e C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, 1973) ma una pedagogia che è data dai frutti della cultura popolare.

149 Ivi p. 383.

150 Ivi. p. 9

151 Ivi p. 8.

che non fissi il suo candido sguardo su tutto quanto di sbagliato o dannoso potrebbe imitare. Sta sicuro che così succederanno molte più sciagure»¹⁵². Ad identificare la presenza di una forma di pedagogia popolare è anche l'utilizzo dei proverbi popolari come fonti di conoscenza, il linguaggio popolare poetico è formativo, permette di aprire ad una riflessione, e contiene degli impliciti pedagogici. Ad esempio la citazione nella prefazione del 1814: «il far buon uso di un libro, non comporta la ricerca del male, benché della misura del proprio cuore»¹⁵³, è un proverbio, che proviene dal popolo e che i Grimm riportano, che inquadra la lettura quindi come uno strumento, affermando che il leggere non incita al male ma invita a porsi nelle situazioni e a riflettere su sé stessi; in questo quadro la lettura diviene strumento di introspezione. E anche la frase che segue -«i bambini leggono le stelle senza paura, mentre altri, secondo la credenza popolare, facendo altrettanto offendono gli angeli»- proviene dalla credenza popolare, che acquista una dignità e diventa una forma per avvicinarsi alla verità e quindi acquista un valore formativo, educativo. I Grimm affermano il valore della cultura popolare e della fiaba. Secondo gli studiosi esistono delle «qualità di fondo che consentono a tali fiabe d'essere utili o d'insegnamento per il presente; certo non era questo il loro scopo, né per questo sono state inventate, ma il loro senso cresce in modo spontaneo, come un frutto buono da un fiore sano, senza l'intervento dell'uomo. E ciò dimostra che ogni autentica poesia non possa esistere senza una relazione con la vita. Essa muove dalla vita e alla vita fa ritorno»¹⁵⁴. Le fiabe sono dunque di per sé formative, in quanto legate alla vita. Infatti nella prefazione 1814 espongono i loro intenti: «Ma con la nostra raccolta non vogliamo solo rendere servizio alla storia della poesia. Abbiamo fermamente voluto portare alla luce la poesia stessa insita nella raccolta perché avesse un effetto: rallegrare, laddove può, e per questa via diventare un vero e proprio libro educativo»¹⁵⁵. I Grimm consideravano se stessi coltivatori e raccoglitori e la loro raccolta un manuale educativo. È centrale quindi sottolineare la differenza esistente tra libro per bambini e libro educativo, la raccolta di fiabe negli intenti iniziali era libro educativo indirizzato a grandi e piccoli. I fratelli, pur attenti al valore educativo della raccolta, rifuggivano

152 R. Steig, *Achim von Arnim und Jacob und Wilhelm Grimm*, in D. Riechter, *La luce azzurra* cit. p. 64.

153 Jacob e Wilhelm Grimm, Prefazione all'edizione del 1814 in Camilla miglio C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. cit. p. 383.

154 Ivi p. 10.

155 Ivi p. 383.

dall'idea di rendere le fiabe moralistiche perché la moralità era genuina e insita nelle fiabe stesse. I lettori giovani o vecchi, potevano trarne insegnamento in modo naturale. Inoltre, affermavano che: «fiabe hanno una vitalità tale che non ci chiediamo se siano buone o cattive, poetiche o banali, le conosciamo e le amiamo perché le abbiamo ricevute con la consuetudine e ci provocano piacere¹⁵⁶». In tale quadro l'atto del ricevere fiaba è un atto formativo all'interno di quella che sembra essere una pedagogia del divertimento, del piacere. Emerge inoltre l'idea di educazione come legata alla tradizione e alla trasmissione tra generazioni. Le lettere e le prefazioni sono la testimonianza di un concetto di letteratura infantile e di pedagogia dei due fratelli all'inizio della raccolta. Tuttavia afferma Richter «non si deve dimenticare che quella forma letteraria che in seguito in Germania diverrà sempre più prototipo della letteratura specifica per l'infanzia – cioè la fiaba grimmiana- dai Grimm stessi veniva proprio considerata in modo contrario»; non ci si deve dimenticare quindi, che la fiaba dei Grimm che si diffonderà in Germania sarà una fiaba poi costruita su precauzioni, e quindi su modifiche e aggiustamenti. Le iniziali affermazioni teoretiche non trovano riscontro nella pratica: dalla seconda edizione venne eliminato il 22% del *fundus* originario¹⁵⁷.

I fratelli Grimm «non smettono di lavorare sulle fiabe perché “ogni racconto è una gemma” e quindi continuano a lucidarla»¹⁵⁸, censurando, espellendo, ripulendo e abbellendo parti delle fiabe. Essi, secondo Zipes, contribuirono alla “borghesizzazione” letteraria dei racconti orali¹⁵⁹ che erano appartenuti alle classi inferiori. Ciò che volevano i fratelli, continua l'autore, era che la ricca tradizione culturale popolare fosse usata e accettata dalle classi medie¹⁶⁰. Essi, già dalle origini della raccolta, volevano promuovere lo sviluppo di una forte borghesia nazionale rendendo espliciti i legami con le tradizioni e i riti sociali germanici. Ovunque fosse possibile, cercarono di collegare credenze e comportamento dei personaggi dei racconti popolari a canoni estetici borghesi.

156 Ivi p. 7.

157 Cfr. D. Richter, *La luce azzurra*. pp.64-65.

158 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. P. XX.

159 J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*, Mondadori, Milano, 2006, cit. p. 101.

160 *Ibidem*.

Fu in questo XIX secolo, nel quale si era sviluppata una concezione borghese della famiglia, che le fiabe dei Grimm fecero il loro ingresso: come libro letto ai bambini dalle mamme e dalle nonne e come letture per gli stessi bambini. I fratelli Grimm fin dall'inizio fugarono qualsiasi dubbio pedagogico, argomentando che si trattava di un libro scritto sia per gli adulti che per i bambini [...] L'enorme quantità di edizioni e la vasta circolazione internazionale dei racconti dei Grimm come fiabe letterarie può anche essere spiegata grazie al loro circolo borghese di fruitori [...] furono capaci di fondere materiali sparsi ed eterogenei trasmessi nel corso di molti anni nell'armonicità e totalità delle *Fiabe del focolare*. Essi furono con ciò capaci di realizzare un'opera che era allo stesso tempo "borghese" e "tedesca" e che corrispondeva pienamente alla tempra scientifica e al gusto emotivo dei loro tempi. L'identificazione borghese comprendeva completamente le virtù di un modo nazionale di pensare lo spirito del popolo tedesco e l'opera dei Grimm conteneva tutto questo in modo superbo. Il suo successo come libro non può essere spiegato senza una conoscenza della storia sociale del XIX secolo¹⁶¹.

Dal 1814 al 1856 lavorarono sulle fiabe e alcune di queste vennero eliminate, in particolare quelle fiabe si sospettava avessero elaborazioni culte e non fossero dunque propriamente popolari. Il criterio di selezione è legato ad una precisa idea di fiaba popolare, e di fiaba tedesca. La selezione non avviene solo sulla base dei seguenti criteri ma anche a partire da una determinata idea di infanzia e di educazione. A partire dal 1819 chiamarono la loro edizione delle fiabe, un *Erziehungsbuch*, un libro educativo per l'infanzia¹⁶². Nel processo di costituzione di questo 'libro educativo' eliminarono i passaggi che si pensava potessero essere dannosi per i bambini. Questa divenne la preoccupazione principale a partire dalle revisioni dopo il 1819. Una volta che le storie ebbero visto la luce in forma stampata e furono apprezzate dal pubblico delle classi medie, Wilhelm in particolare cercò di venire incontro alle aspettative di quel pubblico. Egli era il più conservatore tra i due fratelli e operò la maggior parte delle revisioni; è risaputo che Wilhelm si sforzò di ripulire le storie per renderle più accettabili ai bambini della borghesia¹⁶³. Come è emerso da studi più contemporanei, anche le fiabe della prima raccolta subirono un processo di modificazione, infatti Heinz Rölleke ha ripubblicato il manoscritto dei Grimm del 1810 a fianco dell'edizione del 1812, e grazie a tale documento è possibile cogliere la portata del processo di modifica¹⁶⁴, tuttavia le

161 Ivi. p. 100.

162 Ivi p. 101.

163 *Ibidem*.

164 Ivi p.102.

modifiche a partire dall'edizione del 1819 sono consistenti e fortemente legate ai cambiamenti sociali e culturali del contesto storico e ai nuovi valori che andavano ad affermarsi in ambito politico ed educativo. I Grimm non modificarono solo lo stile delle storie, essi le ampliarono e operarono sostanziali modifiche nei personaggi e nel significato. Essi raccolsero il materiale non solo «per fare un servizio alla storia della poesia e della mitologia» ma anche per scrivere un libro che potesse fornire insieme piacere e insegnamento¹⁶⁵. I lettori della Germania in fatto di etica e morale, ci dice Zipes, stavano diventando sempre più *Biedermeier*¹⁶⁶, termine che va ad identificare una persona onesta, integra, e dunque ricercavano dei testi che rispettassero tali canoni di correttezza, onestà, giustizia. In quanto risanatore morale Wilhelm, che dal 1818 fu il solo responsabile dell'edizione delle fiabe, impose canoni molto elevati e il suo esempio è stato seguito da numerosi educatori che hanno ripulito le fiabe. Nell'edizione del 1819 si trovano indizi dell'influsso esercitato dai critici al fine di rendere le fiabe più accessibili ad un pubblico ampio e attente ai bambini in quanto lettori ascoltatori. A partire da questa edizione viene attenuata la crudeltà e vengono eliminate le fiabe potenzialmente offensive per i gusti della borghesia; i Grimm inoltre ritoccano lo stile in modo da evidenziare nelle fiabe la dimensione poetica popolare e le virtù originarie. Malgrado le modifiche i Grimm continuavano ad enfatizzare l'importanza filologica della raccolta. L'edizione del 1857 è quella standard, ovvero quella che si diffonderà maggiormente, ed è molto diversa dalla prima del 1812. Le modifiche apportate alle fiabe sono rivelatrici dell'impostazione ideologica e artistica ma anche del clima e dei valori del tempo, alcuni esempi permettono di porre in evidenza la portata delle modifiche e i significati che tali modifiche si portano dietro. Nella prima edizione di *Hansel e Gretel* e di *Biancaneve* le matrigne erano in realtà le madri naturali, è solo dal 1819 che diventano matrigne, preservando la figura della madre; allo stesso modo vengono depurate da allusioni sessuali e da atti considerati poco “decorosi”: ad esempio nella prima versione della fiaba di Raperonzolo quest'ultima al primo incontro con il principe resta incinta, mentre nell'ultima versione viene eliminata questa parte e i loro

165 Citazione tratta dalla prefazione del 1819 dei Grimm, pp.23-24 Weber-Kellermann, *Kinder und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm*, vol. I, Insel, Francoforte, 1976. in J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm*, p. 101.

166 Cfr. Voce “Biedermeier” in Vocabolario Treccani link: [Biedermeier in Vocabolario - Treccani](#) Ultima consultazione: 06/03/2023.

incontri si fanno più romantici-sentimentali. Oltre a tali modifiche, spariscono i testi che ricordavano troppo i predecessori francesi (ad esempio il gatto con gli stivali), scompaiono i motivi crudeli¹⁶⁷ e i testi vengono riadattati alla morale cristiana.

Nelle edizioni finali delle *Kinder und Hausmarchen* «è compresente una forte intenzione espressiva tale da situare l'intervento dei Grimm in forza ad una peculiarissima ambiguità in un settore intermedio tra il mito romantico del *Volkgeist* e la realtà di una situazione letteraria che si accingeva a recepire, nel rapido modificarsi dell'ambiente storico, nuove necessità»¹⁶⁸. I Grimm partirono dalla necessità di fissare il patrimonio di fiabe, che andava perdendosi, tale bisogno di fissaggio si aggancia ad una serie di cambiamenti del contesto. Fissare le fiabe significava infine compiere delle scelte editoriali che ponevano al centro i bambini come principali destinatari.

2.2.3. Effetto culturale dei Grimm

La portata culturale delle fiabe dei Grimm è ampia, la raccolta *Kinder und Hausmarchen* avrà un ruolo centrale in diversi periodi storici in Germania (e non solo) fino ad oggi. Diversi sono gli intellettuali, i pensatori, filosofi, artisti che riflettono attorno a tale raccolta. Già prima dell'edizione definitiva del 1857, che sarà diffusa nelle case dei tedeschi, l'opera dei Grimm veniva colta nelle sue potenzialità. Dopo la fallita rivoluzione borghese del 1848 gli esponenti dell'educazione giovanile nazionale assunsero in proprio l'eredità dei Grimm. Nel 1851 Friedrich Wilhelm Diesterweg scriveva a proposito del significato, degli scopi, e dei mezzi dell'educazione nazionale tedesca, quanto fosse importante valorizzare tutti i tesori della lingua nazionale. Da collegare a questo tesoro linguistico sarebbero, secondo Diesterweg, «il canto popolare tedesco e la fiaba tedesca»; poco dopo scrive: «con tutto questo noi vogliamo nutrire, alimentare e abbeverare la nostra gioventù»¹⁶⁹. Il patrocinio linguistico del popolo, del tutto in accordo con le *Germaniens Volkerstimmen* di Matthias Firmenich, viene messo

167 D. Richter, *La luce azzurra*. p. 64.

168 G. Cocchiara, storia del folklore in Europa, in *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba*. Interventi di G. Cusatelli, A.M. Cirese, E. Delitala, C. Rapallo, A. Milillo, G. Dolfini, M. Rak, A. Capatti, S. Turzio, L. Felici, C. Bombieri, D. Richter, F. Jesi, M. Lavagetto, B. Cetti Marinoni, Emme Edizioni, Milano 1980. pp. 201-202.

169 R. Schenda, P. Ghidoli, I. Sordi, *Raccontare fiabe, diffondere fiabe. Trasformazioni delle forme di comunicazione di un genere popolare*, La Ricerca Folklorica, N. 12, *Il viaggio, la prova, il premio. La fiaba e i testi extrafolklorici*, Grafo Spa, 1985, pp. 69-70 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1479249>.

al servizio dell'ideologia dell'originarietà tedesca e con ciò dell'unità nazionale del popolo tedesco¹⁷⁰. Tale ideologia aveva come finalità la costituzione di una grande potenza tedesca con governo centrale, somministrata ai giovani anche attraverso le fiabe. Le fiabe divengono in questo periodo un mezzo di educazione allo spirito nazionale. Anche Ludwig Bechstein scriveva un saggio su *La fiaba e il modo di trattarne in Germania*, in cui sottolineava, mostrandosi fedele a Jacob Grimm, lo stretto legame tra il mondo delle fiabe e la mitologia germanica; le fiabe, continua l'autore sono «quanto di meglio, quanto di più innocente può esistere per i nostri bambini». Johann Wilhelm Wolf parla delle fiabe come «le nostre fiabe», tedesche, contrapponendole ai «raffinati romanzi della nuova scuola francese» definendo questi ultimi come «prodotti di fantasia impura e di cuori corrotti non possono che comparire miseri e ributtanti laddove la nostra fiaba sviluppa gli slanci puri e pieni di colore della sua fresca e profumata fantasia¹⁷¹», la fiaba diviene strumento politico in un gioco di contrapposizione tra paesi. Le fiabe già dalla metà dell'Ottocento possedevano un valore pedagogico e politico centrale in Germania più che in altri paesi; già allora esse potevano essere indotte a seguire le tendenze delle più diverse bandiere. Che questo orientamento ideologico della fiaba sia apparso particolarmente in età guglielmina lo ha dimostrato Ulrike Bastian nel suo libro *Kinder und Hausmärchen e il dibattito pedagogico sulla letteratura*¹⁷². In questo periodo si assiste all'inserimento di fiabe e leggende nell'insegnamento scolastico e nell'impiego domestico che era divenuto tanto più necessario in quanto non esisteva sufficiente materia di lettura per milioni di bambini e ragazzi e adulti da poco alfabetizzati. I materiali per la lettura dell'epoca della restaurazione di carattere borghese apparivano invecchiati; perciò gli editori, si gettarono attivamente sulle nuove letture “popolari” che fornivano loro in grande quantità i raccoglitori di fiabe e leggende. Tutto ciò porta le fiabe ad avere un ruolo sempre maggiore all'interno del paradigma educativo in Germania. In particolare, ad esempio, nella pedagogia per gradi culturali di Tuiskon Ziller la fiaba, ritenuta inizialmente un tabù per gli educatori alla fine del Diciannovesimo secolo, viene

170 *Idibem*.

171 W. Wolf in R. Schenda, P. Ghidoli, I. Sordi, *Raccontare fiabe, diffondere fiabe. Trasformazioni delle forme di comunicazione di un genere popolare*. p. 80.

172 Cfr. Ulrike bastian, *Kinder und Hausmärchen e il dibattito pedagogico sulla letteratura*, 1981, pp. 45-100.

introdotta nelle scuole come «lettura orientativa del pensiero»¹⁷³. L'ultima edizione delle *Kinder und Hausmärchen* pubblicata nel 1857 verrà adottata per l'insegnamento nelle scuole e diverrà libro della nazione nel 1871, in seguito all'unificazione.

Le raccolte dei Grimm hanno ispirato e stimolato ragionamenti di diversi autori in Germania e non, basti pensare a Freud, Bloch, Benjamin¹⁷⁴ e tanti altri. Le fiabe hanno avuto un ruolo essenziale nella storia della Germania e non solo nella storia del pensiero. Zipes, ricorda il ruolo della fiaba in due fasi centrali della storia della Germania: nel periodo della repubblica di Weimar e in quello della Germania nazista.

La Germania, come afferma Zipes, a differenza di altri paesi «ha incorporato i racconti popolari e le fiabe nel proprio processo di socializzazione letteraria, così che essi giocano un preciso ruolo formativo nell'educare al gusto estetico e ad un sistema di valori»¹⁷⁵; importante è anche la precisazione che fa dopo lo studioso «non è saggio attribuire troppa influenza a qualunque singolo prodotto culturale nella formazione dei costumi e della coscienza della nazione, ma non c'è dubbio che i racconti popolari e le fiabe parteciparono pesantemente alla creazione di norme e credenze e rifletterono simbolicamente i mutamenti nell'ordine sociale della Germania»¹⁷⁶. Zipes sottolinea l'interrelazione tra fattori nei contesti. Come sappiamo le fiabe vennero usate consciamente o inconsciamente durante l'ascesa della borghesia per indicare i ruoli socialmente accettabili per i bambini e per dotarli di cultura; si tratta della versione tedesca della “*civiltè*”. Le fiabe vennero invece utilizzate consapevolmente poi, come dimostrative di un'identità Germanica e delle radici della nazione. I nazisti riconobbero il bisogno di creare una politica rispetto ai racconti popolari e le fiabe, dimostrando una generale consapevolezza del loro impatto culturale su bambini e adulti. Già nel periodo dell'Illuminismo vi erano dibattiti sugli effetti dei racconti popolari e delle fiabe specialmente sui bambini. Nel caso di Weimar e della Germania nazista molto può essere appreso sulla famiglia, la socializzazione, e gli atteggiamenti culturali studiando la produzione culturale di fiabe e il loro utilizzo all'interno della sfera pubblica¹⁷⁷. Zipes

173 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*. cit. p. 13.

174 Sulle riflessioni di Bloch e Benjamin scrive Richter, ad esempio Bloch ha dedicato ai personaggi delle *Kinder und Hausmärchen* uno scritto chiamato. *La favola entra nel tempo*. D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*.

175 J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. p. 216.

176 *Ibidem*.

177 J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. cit. p. 217

sottolinea che gli argomenti e le preoccupazioni espressi dalla fiaba per bambini e adulti erano simili nella Germania di Weimar e nazista. Viene riposta una grande attenzione, in questo periodo, a questo tipo di racconto da parte di studiosi di diverse discipline¹⁷⁸. Le fiabe dei Grimm in particolare divennero parte del canone letterario, al centro del dibattito sul ruolo educativo della fiaba. Verso la fine della prima guerra mondiale, diverse fiabe vennero politicizzate, ma la fiaba classica (Grimm e Andersen) veniva diffusa attraverso radio e cinema senza modifiche, e tale distribuzione rese il suo impatto più grande per i bambini di tutte le classi sociali. Il 1933 è l'anno della presa del potere da parte dei nazisti che segna un graduale cambiamento nella produzione delle fiabe per bambini. I racconti popolari vennero rivestiti di un'aura sacra e vennero considerati reliquie ariane¹⁷⁹. Perciò le fiabe classiche dei Grimm, di Andersen e di Bechstein vennero inserite negli elenchi di letture raccomandate per bambini. Tuttavia ciò su cui insistettero poi, e che divenne parte dell'approccio politico alle fiabe, fu la necessità di operare una ripulitura al fine di ritrovare la pura tradizione ariana del racconto popolare. È un ritorno al popolo, al racconto popolare, in cui questi ultimi acquistano un nuovo senso e funzione:

La nozione nazionalsocialista di popolo [...] di folclore differiva in modo sostanziale da quella che emergeva dagli scritti anche più marcatamente nazionalisti di Herder, dei fratelli Grimm, di Arndt Goerres o Jahn, poiché combinava alcune concezioni romantiche con l'orientamento ideologico del terzo Reich. [...] il racconto popolare innocente fu trasformato in un'arma ideologica intesa a servire la costruzione del Reich. Così l'ufficiale del partito Alfred Eyd annunciò nel 1935: "il racconto popolare tedesco diverrà un mezzo validissimo per noi nell'educazione razziale e politica dei giovani"¹⁸⁰.

Da queste parole si comprende che questo non voleva dire creare una nuova tradizione di racconti popolari e fiabe (come auspicavano socialisti e comunisti) ma diffondere i testi antichi. Nel periodo nazista poco fu fatto per cambiare la struttura dei libri già esistenti, a differenza del fascismo, ci fu tuttavia uno sforzo da parte di educatori, dei funzionari di partito e dei critici letterari di rinnovare l'interpretazione delle storie¹⁸¹ in

178 Ivi p. 219.

179 Ivi p. 223.

180 Christa Kamenetsky, *Folktale and Ideology in the Third Reich*, *Journal of American Folklore* 90, 1977, p. 169. in J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. p. 223

181 Si veda per un approfondimento: J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. p. 224.

accordo con l'ideologia nazista e di utilizzare queste interpretazioni per socializzare i bambini. Risulta interessante il fatto che, secondo Zipes, le fiabe classiche da una parte furono usate per tutto il periodo nazista per dare ai bambini un senso di discendenza dalla razza nordica e per fornire loro nozioni di comunità feudale e ruoli eroici con i quali si dovevano identificare, dall'altra esse potevano consentire ai lettori una via di fuga. Le storie, non sempre lette in presenza di insegnanti o funzionari, o riscritte per predicare le glorie del Terzo Reich, potevano essere per bambini e adulti un rifugio. Secondo uno storico della letteratura per l'infanzia le fiabe divennero sempre più popolari verso la fine della seconda guerra mondiale perché erano rifugio alla realtà amara della guerra vera e ideologica¹⁸². Tuttavia la funzione sociale dominante della fiaba classica tendeva a promuovere l'illusione che i nazisti stessero ricreando la comunità popolare in sintonia con i bisogni non realizzati del popolo tedesco il quale ora poteva, sotto la leadership di Hitler, insorgere, lottare e reclamare la propria posizione nel mondo¹⁸³. L'autore poi nel parlare di socializzazione delle fiabe classiche in particolare di quelle dei Grimm, mette al centro alcune fiabe che sono state utilizzate dalla politica nazista per ricondurle ai principi del regime. Schemi, ruoli, rapporti, atteggiamenti e obiettivi emotivi nel nucleo esemplare nella fiaba di magia dei Grimm erano simili a quelle che vennero ad essere promossi da tipo dominante di famiglia borghese nella repubblica di Weimar e nel terzo Reich, seppur l'immagine della famiglia nel periodo di Weimar e del nazismo erano diverse¹⁸⁴. Da questo breve richiamo all'utilizzo delle fiabe dei Grimm nei sopracitati periodi storici, si comprende in che modo le fiabe dei Grimm furono riprese e utilizzate con scopi diversi nella storia, e che hanno accompagnato la storia della Germania fino ad oggi.

Superando le deformazioni novecentesche che hanno fatto dei due fratelli i padri dell'ideologia sciovinista e di una stereotipica violenza tedesca, è grazie a studi importanti come quelli di Rolleke, Zipes, Tatar, che oggi nel Ventunesimo secolo possiamo argomentare in modo scientifico come il metodo, dei Grimm, non si applichi alla ricerca dei

182 Si veda Irene Dyhrenfurth, *Geschichte des deutschen Jugendbuches*, Atlantis, Zurigo, 1967, p. 262 in J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. p. 225.

183 *Ibidem*.

184 Si veda J. Zipes, *La battaglia intorno al discorso della fiaba: famiglia, conflitto e socializzazione nella Repubblica di Weimar e nella Germania nazista* in J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*. pp. 216-262.

geni del sangue e del suolo del germanesimo. Piuttosto il loro lavoro mostra in azione quelli che nella ricerca biologica e psicologica, ma anche letteraria e culturale, ha definito i memi. Non si tratta dunque di “razza” o “popolo” in senso riduttivo, ma di una memoria culturale che va ad identificare una *Heimat*, una patria che è anche madrelingua, vasta e plurale.¹⁸⁵

La Miglio mette in luce in che modo il lavoro dei Grimm possa essere compreso in pieno attraverso il concetto di *memi* di cui parla Zipes. Questo ultimo in *La fiaba irresistibile*¹⁸⁶ spiega l’approccio alle fiabe come memi, «unità di replicazione culturale» e ricorda che nel caso delle fiabe il meme aiuta a «creare ed edificare tradizioni generando insieme, patrimoni di storie fondati sulla comunicazione umana di esperienze condivise»¹⁸⁷. Quello dei *memi culturali* è solo uno dei molti approcci allo studio della fiaba, ma in questa sede consente di mettere in luce come, le fiabe dei Grimm in Germania partano da una tradizione popolare orale, e che la riformulano costruendone un’altra. I Grimm sembrano narrare e rinarrare e nel riscrivere fondano una memoria nuova che a sua volta si cristallizza come *meme* a partire dal quale altri rinarreranno la tradizione. Le fiabe vengono create e ricreate continuamente in connessione con il processo storico e con il pubblico e le attese di questo.

185 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. p. XVI.

186 Cfr. J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, tr. it., Donzelli, Roma, 2021.

187 C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*. cit. p. XVI.

CAPITOLO 3: LA FIABA POPOLARE NEL CONTESTO ITALIANO: DAL ROMANTICISMO ALLE TRADUZIONI DELLE *KINDER UND HAUSMARCHEN* DI GRAMSCI

3.1. Italia: contesto storico e idea di cultura popolare

Al fine di comprendere la ricezione dell'opera grimmiana nel contesto italiano del primo Novecento risulta necessario richiamare in breve il contesto Ottocentesco di studio della cultura popolare e la considerazione che aveva la fiaba popolare in Italia, legata ad una certa idea di educazione, di cultura e di nazione. Questo richiamo è funzionale a sottolineare le differenze tra un paese e l'altro, ed è anche utile per accompagnare il passaggio al contesto Novecentesco, in cui cultura popolare e fiaba popolare come fiaba per l'infanzia trovano un nuovo spazio in alcune riflessioni.

La raccolta di fiabe dei fratelli Grimm è frutto del clima del Romanticismo tedesco, ed è stata tradotta e pubblicata in tutto il mondo. La raccolta si diffuse rapidamente in Francia e in Inghilterra, mentre in Italia tardò ad affermarsi. La più antica e parziale edizione italiana delle fiabe è del 1875, ed è posteriore di cinquant'anni a quella inglese (1823) e quarantacinque a quella francese (1830), bisognerà attendere il 1908 per disporre dell'edizione completa edita da Salani composta di cinque volumi¹.

Che le fiabe dei Grimm, e più in generale la fiaba come genere letterario, siano oggetto di cautele pedagogiche di molti fino al nostro secolo, non deve stupire perché come si potrà rilevare in altre occasioni, la storia della letteratura per l'infanzia in Italia ha spesso costruito i suoi percorsi su precauzioni, assennatezza e quant'altro serve a fare dei distinguo².

La mancata diffusione della fiaba dei Grimm in Italia si lega a elementi di natura politica, ideologica e pedagogica. Le ragioni di questo ritardo si possono comprendere richiamando la storia dello studio della cultura popolare, e quindi dell'idea stessa di cultura e di cultura popolare, e la storia della fiaba popolare e d'autore in Italia. Esemplare è la posizione di Giuseppe Fanciulli³ sui Grimm, il quale nel 1934, riconosce

1 Giorgio Cusatelli, *Filologi e fiabe: le vicende grimmiane in Italia*, in *Studi di cultura francese ed europea in onore di Lorenza Maranini*, Schena, Fasano, 1983.

2 P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*. cit. p. 34.

3 Fanciulli sarà una figura centrale nel ventennio fascista. Egli divenne redattore del *Giornalino della Domenica* nel 1906 e direttore del *Corriere dei ragazzi*. Fu produttore di romanzi, novelle e racconti

loro il merito di aver interpretato “l’anima germanica” attraverso eterni temi come «l’orgoglio umiliato, la malvagità invidiosa scoperta e punita, la bontà premiata dopo pene e guai» ma egli non manca di sottolineare dell’opera grimmiana gli aspetti negativi, ciò che si discosta dal «nostro gusto latino», quello degli italiani, come «l’abuso e la balordaggine [con] particolari tragici e ripugnanti» dai quali tenere lontane le giovani menti⁴. Ancora alle soglie del Novecento gravava sulle fiabe popolari un pregiudizio legato frequentemente alla vocazione della cultura letteraria italiana ad essere sempre alta, unitamente all’idea che la letteratura per l’infanzia dovesse edulcorare i racconti per renderli fruibili ai bambini. Il disinteresse verso la fiaba popolare era figlio della vocazione didattica e moralistica della prima letteratura per l’infanzia in Italia, ma anche della preoccupazione della nuova classe borghese di imbrigliare i materiali popolari legandoli alla necessità del consenso e alle esigenze di uno sviluppo sociale senza trasgressioni. La fiaba, seppur caratterizzata da semplicità, profondità, seduzione, rivolta all’infanzia ne mette in gioco l’ambiguo canore, «quella dichiarata innocenza che ha costituito una robusta cortina ideologica per generazioni di educatori»⁵. Nella scuola e nella letteratura amena in Italia, ha avuto più fortuna la leggenda rispetto alla fiaba, ha prevalso un racconto “istruttivo” perciò utile, narrante fatti riguardanti un passato prossimo identificabile anche geograficamente, rispetto alla laica finzione fiabesca che sospende il tempo non definisce il territorio e trova in sé le ragioni dell’esistenza. Quando escono le raccolte degli autori che si sono occupati di fiaba e cultura popolare, come Imbriani, Pitre, Nerucci negli anni ‘70-’80 dell’Ottocento, non hanno come destinatario il giovane lettore, ma si collocano nell’ambito della ricerca accademica. La fiaba popolare entrerà in contatto con l’infanzia alle soglie del Novecento, che vedrà una maggiore attenzione anche alle fiabe dei Grimm.

3.1.1. Ottocento italiano: unificazione, idea di cultura e fiaba.

L’Italia vede prima una dominazione napoleonica dal 1800 al 1814 e successivamente si assiste a un’egemonia austriaca in gran parte della penisola. È un’Italia divisa in cui inizia a nascere un desiderio di unità e indipendenza che, unitamente ai malcontenti

sostanziate da una “vocazione nazionalista” Si veda P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l’infanzia*.

4 G. Fanciulli, E. Monaci, *La letteratura per l’infanzia*, SEI, Torino, 1934, p. 129.

5 P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l’infanzia*. cit. p. 36.

presenti, sfocerà prima nelle rivolte insurrezionali degli anni '20 dell'Ottocento e poi nei moti liberali rivoluzionari del '48 fino al raggiungimento dell'Unità d'Italia nel 1861⁶. Il paese, che dovrà attendere ancora parecchi anni per giungere all'assetto presente, alla proclamazione dell'Unità verteva in una condizione di frammentazione politica e culturale. Viene da chiedersi perché in Italia, una terra che come la Germania era da sempre divisa in stati autonomi, tale sensibilità per il popolo, per la nazione, per la poesia popolare, abbia faticato ad imporsi e perché, una volta diffusasi, non abbia sentito la necessità di elevare a letteratura ufficiale anche i generi più popolari, com'era accaduto in Germania. Andando a richiamare la *Lettera semiseria di Gristomo al suo figlio* del 1816 di Giovanni Berchet, si possono recuperare alcune motivazioni individuate dall'autore, circa il mancato affermarsi della fiaba popolare in Italia e in generale la poca attenzione alla cultura popolare. La lettera, considerata manifesto del Romanticismo italiano, critica la mentalità degli intellettuali che secondo Berchet portano avanti una concezione puramente accademica delle letterature, legata ai modelli classici, latini e greci rivolta a pochi eletti. Egli esprime la volontà di mostrare come fosse possibile creare opere artisticamente elevate pur rivolgendosi ad un pubblico più ampio e inesperto e affrontando i problemi del quotidiano. Sempre Berchet accusava gli italiani di essere troppo legati ai classici e di pensare solo alle lodi dell'Italia come patria indiscussa della cultura e degli studi intorno alle lettere classiche, fucina degli insegnamenti morali e etici più nobili alla base della cultura europea. Dallo scritto emerge che l'errore degli intellettuali è stato proprio quello di fossilizzarsi su un solo tipo di letteratura:

Smettete una volta la boria di reputarvi i soli europei che abbiano occhi in testa [...] spogliatevi della stolido devozione per un solo idolo letterario. Leggete Omero, leggete Virgilio, che Dio ve ne benedica! Ma tributate e vigilie e incenso anche a tutti gli altri begli altari che i poeti di ogni tempo e in ogni luogo innalzarono alla natura [...] traetevi ad esaminare da vicino voi stessi la natura, e lei imitate, lei sola davvero e niente altro. Rendetevi coevi ad secolo vostro e non ai secoli seppelliti [...] Fate di piacere al popolo vostro; investigate l'animo di lui⁷.

6 A. Scirocco, *L'Italia del Risorgimento, 1800-1871*, Il Mulino, Bologna, 2007.

7 Giovanni Berchet, *Opere. Scritti critici e letterari*, vol II, a cura di Egidio Bellorini, Bari, Laterza, 1912, pp. 25-26.

Egli mette in dubbio che la vera cultura sia solo quella classica, ma che esista un'altra forma di cultura e arte. L'idea dell'autore è che tutti gli uomini sono per natura disposti a comprendere la poesia. La poesia romantica è in realtà rivolta alla classe borghese, essa non è bene di pochi come in precedenza⁸, ma nemmeno concesso a tutti poiché elargito al ceto medio in cui si identifica la nuova classe dirigente. Lo scrittore romantico deve ora parlare una lingua più vicina al quotidiano, che risvegli un sentimento patriottico. Anche Madame de Stael nel 1816 in *“La Biblioteca Italiana”* critica la letteratura italiana in quanto antiquata e propone la traduzione di opere inglesi e tedesche. Emerge il grande affidamento degli intellettuali italiani ai classici ad un'idea di cultura distante dalla definizione antropologica.

È necessario tornare al momento del risorgimento

Il Risorgimento, termine utilizzato per identificare un processo di trasformazione dell'Italia sostanziato da ideali spirituali e politici legato ad un movimento generazionale di ribellione contro l'oppressione straniera, è stato centrale per l'unificazione italiana⁹. In Italia il movimento del Romanticismo, soprattutto in ambito letterario, si presentava molto legato ai valori che avevano animato il Rinascimento tanto che, secondo Alfio Vecchio, il capolavoro del Romanticismo italiano sarebbe stato l'unificazione nazionale¹⁰. Molti autori di opere letterarie elevano a valori, incarnati dai personaggi, la libertà politica e l'amore per la patria, ponendo al centro anche la Provvidenza divina¹¹. Tale legame si coglie se si considera il Romanticismo italiano come la manifestazione di un messaggio politico di libertà dagli austriaci e di unità politica dell'Italia, facendo leva sull'idea di nazione. Risulta centrale comprendere di quale idea di nazione si parla, e di quale idea di popolo. La concezione del popolo che va sviluppandosi in Italia risulta molto diversa da quella della vicina Germania. Se l'idea di popolo alla base dell'interesse folclorico ed etnografico dei Grimm si sviluppa nei primi dell'Ottocento in Germania, in Italia ci vollero almeno altri cinquant'anni prima di vedere un interesse per il popolare che portasse alla raccolta di fiabe e per una letteratura che desse voce al popolo e al contempo divenisse mezzo di educazione. Nel

8 Si vedano ad esempio Foscolo, Giordani, Leopardi.

9 A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento, parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2000, p. 33.

10 A. Vecchio, *Il romanticismo italiano*, Roma, Gremese, 1975, p. 75.

11 Basti pensare alle opere di Alessandro Manzoni per esempio.

Risorgimento emerge l'idea era che la nazione rappresentasse il popolo, accomunato da una medesima terra d'origine, una medesima discendenza dai romani, e soprattutto dalla medesima cultura letteraria. Dunque, benché l'idea di nazione voleva rappresentare universalmente l'intero popolo, in realtà riguardava solo una parte della popolazione: gli intellettuali. Questi ultimi, stimolati dal nuovo assetto sociale e politico rievocavano nei loro scritti l'idea di una "nazione delle lettere", elaborarono un'idea di patria e di popolo che servisse alla liberazione dell'Italia dal dominio straniero per unificarla sotto un unico re. La poesia romantica non era dunque rivolta a tutto il popolo, gli italiani non si sentivano veramente uniti e vissero l'unificazione come semplice cambio di padrone. Secondo Chabod il nazionalismo italiano, che va sviluppandosi in questi anni, può considerarsi "volontaristico"¹² nel senso che si basa su una precisa volontà di pochi, un accordo di questi ultimi di darsi l'unificazione come fine. Un nazionalismo distante da quello tedesco, definito invece dall'autore "naturalistico"¹³. Come osservato da Peter Burke¹⁴, l'Italia possedeva già una letteratura nazionale e una lingua letteraria canonica (seppur a livello linguistico il popolo era diviso in base ai dialetti), inoltre aveva investito sulla cultura "nobile" delle lettere con il Rinascimento il Classicismo e l'Illuminismo, non mostrando interesse né per la cultura popolare né per i dialetti (seppur tale interessamento ci fu in passato in alcune zone periferiche d'Italia, il Veneto di Straparola e la Campania di Basile ad esempio) o la letteratura d'intrattenimento non ufficiale. Durante il primo Ottocento in Italia l'interesse per il popolo trovava fondamento nell'idea di "nazione delle lettere" prima nominata. Il popolo doveva rappresentare al contempo l'ideologia politica di libertà e unità, quella culturale di valorizzazione del patrimonio del passato e di produzione di opere capaci di forgiare lo spirito italiano. Questa idea di popolo era costruita e comprendeva gli intellettuali patrioti e non le masse di gente delle campagne, escluse dunque dalla letteratura romantica e dall'ideale di popolo. Non troviamo in Italia l'attenzione alla cultura popolare come fonte di verità e virtù come accade invece in Germania in cui essa diviene materiale identitario per la nazione stessa.

12 F. Chabod, *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1967, pp. 68.91.

13 Già citato al paragrafo 2.2.4.1 a pagina 25 del seguente capitolo.

14 Cfr. P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*.

Con l'Unità di Italia emerge la frammentazione della realtà italiana, unita politicamente ma ancora divisa da un punto di vista linguistico e culturale. Le disparità sociali erano evidenti. Emergono diverse questioni: la questione sociale legata all'industrializzazione e alla nascita del proletariato; la questione meridionale, che riguardava il divario economico, sociale e culturale tra Nord e Sud Italia; e la questione romana legata al rapporto tra stato e chiesa. La questione romana è centrale in Italia e va ad influenzare profondamente l'ambito pedagogico; la scuola è stata terreno di battaglie tra stato e chiesa¹⁵. In seguito all'Unità vengono svolte una serie di inchieste¹⁶ sulla situazione dell'Italia rispetto l'alfabetizzazione, la scolarizzazione, e le condizioni economiche e culturali del popolo. Richiamando alla storia della scuola si rileva una “scolarizzazione difficile”¹⁷, la problematica che emerge a livello scolastico non si lega solo all'analfabetismo ma anche al processo di unificazione e di creazione di un'identità nazionale. Dopo l'Unità, la nazione ideale, che aveva animato il Risorgimento non esisteva, l'Italia versava in uno stato di povertà e analfabetismo, le masse non si sentivano italiane e non avevano strumenti linguistici e culturali. Si affermava la necessità “fare gli italiani che mancavano alla neonata Italia”, oltre che al bisogno di formare persone competenti nei lavori più tecnici, in vista del progresso industriale, per migliorare le condizioni di vita delle masse povere e per favorire lo sviluppo economico del capitalismo. Guardando alla storia della scuola in Italia, si assiste ad una crescita sociale della scuola ottocentesca che riguarda il suo allargamento alle classi inferiori, ai figli del popolo; tale lenta crescita investì la scuola elementare e popolare. Si va verso una scolarizzazione delle masse. In seguito all'Unità si assiste ad un'estensione della legge Casati del 1859 nel territorio italiano, al fine di favorire una lotta contro l'analfabetismo. Il primo periodo che segue l'Unità vede la destra storica impegnata in un'unificazione del paese sul piano amministrativo e all'avviamento di una prima industrializzazione; le riforme sulla scuola si hanno con la salita al potere della sinistra storica che si concentrerà sulle problematiche sociali dei ceti più bassi emanando una serie di riforme di tipo elettorale, fiscale e scolastico. Importante a livello scolastico è

15 Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Terza edizione, Pearson, Milano-Torino, 2021. cit. pp. 1-7.

16 Tra le inchieste si ricordano quelle di: Giovanni Vigo, Matteucci, Bertini e Rayneri. Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*.

17 S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. cit. p. 4.

stata la legge Coppino del 1877 che innalzò l'obbligo scolastico ai nove anni¹⁸. A livello politico si cerca una scolarizzazione delle masse che resterà tuttavia incompiuta¹⁹. Oltre che alle riforme sulla scuola vengono utilizzati nuovi mezzi di comunicazione: giornali, libri, riviste che vanno diffondendosi tra il ceto medio-basso finalizzate ad ottenere un consenso ideologico e politico. L'editoria e la scuola furono centrali per favorire l'alfabetizzazione e all'acculturazione ai valori dominanti. Durante l'Ottocento giornali e riviste e case editrici dovettero confrontarsi da un lato con la crescente domanda di cultura proveniente dal ceto medio, dall'altro con la forte arretratezza economica e culturale dell'Italia, data dall'analfabetismo della quasi totalità della popolazione, dalla ristretta italofoonia, la prevalenza dei dialetti, e la censura della chiesa ostile alla diffusione della cultura tra il popolo. Si rendeva necessario educare la popolazione all'amore patrio e all'identità nazionale, senza compromettere i ruoli sociali e i doveri di ognuno insegnando lo spirito di sacrificio, parsimonia, l'umiltà, il contegno e l'onestà. Questi valori faranno parte della nuova editoria per l'infanzia. Si formalizzano in Italia delle teorie sull'educazione che stimolano la produzione di manuali scolastici adatti alle capacità cognitive dei bambini, sia romanzi che racconti che trasmettessero l'ideologia dominante attraverso delle storie. Fu vasta la produzione letteraria destinata ai più piccoli e agli adulti di bassa estrazione sociale. Con l'affermarsi dell'ideologia positivista verso la fine dell'Ottocento andranno a strutturarsi nuovi ambiti di ricerca, tra cui il folclore. Il popolo diviene allora oggetto di discussione e di studio analitico, in quanto problema sociale ed economico oltre che etico. In questo stesso periodo prende avvio il discorso sulla fiaba che si sviluppa secondo due percorsi paralleli. Da una parte la fiaba diventa oggetto di studio degli intellettuali che redigono ampie raccolte regionali di fiabe, destinate al pubblico accademico come testimonianza del folclore italiano; dall'altro la struttura della fiaba la rende strumento educativo, per educare i giovani delle famiglie borghesi ai valori di rispetto per le istituzioni, amore patrio, rispetto del lavoro e al contempo per combattere l'analfabetismo delle masse popolari,

18 Dalla legge Coppino a prima della Riforma Gentile: 15 Luglio 1877, n. 3961, La Legge Coppino; 25 settembre 1888, n. 5724, Nuovi programmi per la scuola elementare A. Gabelli; 1894 I Programmi Bacelli; 13 Luglio 1896, n. 293, Legge Gianturco; 8 Luglio 1904, n. 407, Legge Orlando; 4 Giugno 1911, n. 487, Legge Daneo-Credaro. Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*.

19 *Ibidem*.

educandole ai valori civili della società dirigente. Si diffondono diversi romanzi per ragazzi che rappresentano l'ideale educativo promosso dalla classe dirigente e che vedono protagonisti i giovani e le loro avventure, con problemi di tutti i giorni, arginabili grazie a comportamenti onesti e rispettosi, creando modelli da imitare, *Cuore* di De Amicis del 1886 ne è un esempio. L'Ottocento fu anche il secolo della fioritura dell'editoria e del giornalismo, vennero fondate nuove testate che vedevano come destinatari bambini e ragazzi (tra i più noti vi è *Giornale per i bambini* 1881). Le raccolte di fiabe della tradizione popolare si hanno solo dalla fine degli anni Sessanta, cinquant'anni dopo la Germania, in questi anni si collocano le raccolte di Pitrè, Imbriani, Nerucci e riemerge l'interesse per *Lo cunto de li cunti* da parte di Imbriani. È interessante notare che la scoperta di Basile avviene prima in altri paesi (in Francia con Perrault e in Germania con Brentano e i Grimm) che in Italia. Basile veniva visto con diffidenza da chi, come De Sanctis, non lo riteneva sufficientemente educativo e lo escludeva dalla sua storia della letteratura italiana²⁰. In epoca post-unitaria tuttavia i testi raccolti dai folcloristi e dagli studiosi non sono finiti nelle pagine dei libri di lettura e non hanno avuto un posto di rilievo nella nascente editoria per l'infanzia che trovò più rassicurante affidarsi alle fiabe d'autore, consentendo tuttavia così, lo sviluppo di una fiabistica d'autore ricca: con Emma Perodi, Luigi Capuana, Carlo Collodi, Ida Baccini²¹ per citarne alcuni dei più noti. La letteratura per l'infanzia arriva anche tra i banchi di scuola con libri come *Giannetto* di Alessandro Parravicini, un libro scolastico che alternava parti narrative a sfondo morale e nozioni di varie discipline, fu il primo libro scolastico a godere di una diffusione nazionale, esercitando un'influenza sui ragazzi che potevano avvalersi di un'istruzione elementare. Libri e periodici per l'infanzia, che veicolano i valori della classe dominante e la grammatica italiana, non mancano di sostenere idee politiche: come nel caso del *Giornalino della Domenica* di Vamba a favore di irredentismo e nazionalismo. Le raccolte di fiabe popolari restarono ancorate ad un contesto accademico, vennero lette solo da coloro che possedevano un'istruzione tale da poter apprezzare il lavoro dei folcloristi. Si sviluppa così la fiaba d'autore, mentre la fiaba popolare resta nell'ambito della ricerca e non acquista valore centrale su

20 P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*. cit. p. 35.

21 Molti autori che iniziano a scrivere nelle riviste più economiche che hanno di conseguenza una maggior diffusione tra i giovani. Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*.

cui costruire l'identità nazionale e su cui fondare l'educazione dei giovani. Dunque ai bambini in Italia veniva fornito un prodotto d'autore forgiato sulla base di determinati valori che possono dirsi "formativi" e da determinati autori, è ancora la classe dirigente che "educa", l'educazione non può venire dal popolo o da qualcosa prodotto da questo.

3.1.2. Lo studio della cultura popolare tra Otto e Novecento e la raccolta di fiabe

Burke²² parlando di scoperta della cultura popolare ricorda il grande investimento che alcuni paesi come Italia, Francia e Inghilterra avevano fatto nel Rinascimento, nel Classicismo e nell'Illuminismo, tale investimento, porta ad una difficoltà ad abbandonare, da parte di tali nazioni, i valori di questi movimenti. In questi paesi il Romanticismo non ebbe la stessa centralità che acquistò invece in Germania, così l'attenzione nei confronti della cultura popolare. In Italia, i contributi più importanti sullo studio del folclore vennero dalla Sicilia²³. Anche se le raccolte di fiabe risalgono ad un periodo precedente, con Basile e Straparola che tuttavia sono mossi da interessi differenti, il primo importante studioso di canti popolari in Italia fu Tommaseo. Egli era una persona politicamente impegnata, esiliata per essersi opposta al dominio austriaco in Italia, l'attenzione per i canti popolari si lega dunque in alcuni casi anche in Italia ad un movimento di liberazione nazionale²⁴. Diversi autori collocano Tommaseo alle origini dello studio della cultura popolare italiano. Fabio Dei²⁵ divide la storia del folclore tra Otto e Novecento in Italia in tre fasi: esordio romantico, consolidamento positivistico e ideologizzazione fascista. Tale suddivisione risulta in questa sede utile ai fini di ripercorrere l'evoluzione della disciplina. L'interesse per il popolare, come visto, nasce in Europa a partire dalla seconda metà del Settecento ma è con il Romanticismo che le forme culturali del popolo rurale vengono ricercate ed esaltate dagli intellettuali moderni, nasce così l'idea di una cultura peculiare e distintiva prodotta dal popolo come entità collettiva, e gli intellettuali considerano loro compito la raccolta, il fissaggio e la trascrittura di tale materiale. Questo impulso arriva in Italia con ritardo.

L'atto di nascita di un campo autonomo della cultura popolare è forse rappresentato dalla *Gita nel Pistoiese*, un testo pubblicato sulla rivista "Antologia" nel 1832 in cui il filologo

22 Cfr. P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*. cit. p. 16.

23 *Ivi*. p. 17.

24 *Ibidem*.

25 Cfr. F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*, Il Mulino, Bologna, 2018.

Nicolò Tommaseo narra del suo incontro con Beatrice Pian degli Ontani, la “poetessa pastora”²⁶

Quello di Tommaseo è un resoconto artistico e letterario che si sofferma sulle capacità estetiche degli antichi, esaltati nella loro naturalezza. L'autore passa dall'esaltazione dell'arte tardo medioevale delle chiese pistoiesi all'arte del popolo. La gente del popolo rappresenta un “valore eterno”, un'idea di bellezza da riscoprire contro la modernità. Nel suo scritto tuttavia l'autore non pensa di rivolgersi al popolo ma di parlare del popolo ad un pubblico diverso, con finalità estranee al mondo popolare. Emerge una distanza tra i ceti dirigenti e il mondo popolare. In questa fase romantica si assiste all'apertura di un primo spazio discorsivo in cui è possibile collocare la nozione di popolare. Nell'Ottocento italiano, lo spirito romantico arrivato in ritardo e con minore impulso rispetto ad altri paesi, alimenta un piccolo filone di studi sul canto popolare²⁷. Nell'Italia post-unitaria l'attenzione di linguisti e letterati per i generi popolari è più diffusa e si colloca nel quadro di ampi scenari internazionali di filologia comparata (centrali i contributi di autori come De Gubernitis e Comparetti). Il concetto antropologico di cultura si va pian piano diffondendo, l'attenzione degli studiosi e l'interesse etnografico si apre ad altri ambiti della cultura popolare superando l'aspetto puramente letterario. Tuttavia sarà la stagione positivista in Italia, seppur breve, ad essere centrale per l'apertura di un nuovo spazio epistemico per lo sviluppo dello studio della cultura popolare. In questi anni nascono due scuole di studi folclorici: quella siciliana, con Pitre, e quella fiorentina discendente da Mantegazza. Pitre risulta essere una figura centrale per lo sviluppo della disciplina e per l'attenzione che ripone nello studio delle fiabe con la sua raccolta di *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*, divisa in quattro volumi in cui rappresenta l'intero mondo ideologico, sociale ed economico, dei siciliani che incontra e conosce, facendo emergere un microcosmo siciliano. Egli sarà il primo ad introdurre nelle Università nel 1911 una disciplina che pone al centro della propria indagine il popolo: la demopsicologia. Alberto Maria Cirese ha constatato che Pitre «tende ad una visione complessiva e unitaria del canto popolare come espressione nazionale» dove «l'unità si articola in una serie di varietà e

26 Ivi p. 48.

27 Con autori come Tigri, Rubieri, D'Ancona, Nigra. Si veda: F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*.

contrapposizioni formali, psicologiche e morali che tuttavia non la spezzano, così come le varietà regionali o storiche non spezzano l'unità della nazione e del "popolare carattere" di cui i canti popolari sono appunto espressione»²⁸. Questa attenzione al locale ben esprime l'idea di cultura del popolo che si andava sviluppando in Italia, in cui le differenze regionali, lontano dal contrastare l'unità politica, venivano valorizzate come tratto distintivo della nazione diventando oggetto di un sapere specifico²⁹. Tuttavia come ricorda Fabio Dei, seppur nella seconda metà dell'Ottocento e inizio Novecento appariva maggioritaria in Italia l'attenzione alle tradizioni popolari regionali come canti e fiabe, questa attenzione occupava delle posizioni marginali nel quadro della cultura italiana la cui identità non si concentrava su un'anima popolare nazionale quanto piuttosto sulla grande eredità letteraria e artistica medievale e rinascimentale. Lo sguardo rivolto al popolare risulta ancora selettivo e parcellizzante. Ripercorrere i punti cardine dell'ideologia romantica in Italia permette di mettere a fuoco in che modo il sentimento nazionale si è evoluto nel corso dell'Ottocento. Inizialmente il senso di appartenenza ad un unico popolo era fondato esclusivamente su un ideale astratto frutto di un patto tra intellettuali e trovava i suoi punti forti nella tradizione letteraria e nella cultura di discendenza latina e greca; quando l'Italia divenne una terra politicamente unita, e ci si accorse di quanto in realtà il popolo italiano fosse frammentato e frazionato in tante cultura locali e regionali e si cominciò ad indagare tale orizzonte culturale facendo emergere, grazie al lavoro dei folcloristi, del tesoro nascosto tra i ceti subalterni, di quali saperi, storie, canti fossero nati dalla fantasia popolare. La stagione positivista diede nuovo impulso allo studio della cultura popolare e pareva essere l'inizio di una sempre maggiore attenzione per la disciplina e per quanto prodotto dal popolo.

3.1.3. Il Novecento Italiano: idea di cultura popolare e di fiaba

Alle soglie del Novecento lo studio della cultura popolare si muoveva verso un possibile mutamento di orizzonti che si sostanzia nel 1910 con la Società di etnografia italiana che l'anno dopo promuove un Congresso di Roma dove si confrontano discipline e

28 G. Bonomo, *Pitrè, la Sicilia e i siciliani*, Palermo, Sellerio editore, 1989, p. 133.

29 Questa l'atmosfera che si respirava nella Mostra etnografica del 1911 organizzata per celebrare i cinquant'anni d'unità d'Italia.

studiosi diversi in un'ottica di apertura del campo d'indagine³⁰. Durante il congresso traspaiono interventi che richiamano anche all'antropologia inglese e tedesca, gli autori discutono attorno a nuovi temi più legati alla contemporaneità: problemi meridionali, gerghi, zingari, migrazioni. Questa mostra avrebbe dovuto stabilizzarsi in un Museo nazionale, ma si dovette attendere il 1956 perché i reperti trovassero una sistemazione dispositiva nel Museo delle arti e delle tradizioni popolari³¹. La mostra e il congresso del 1911 sembravano aprire grandi scenari e collocare gli studi italiani in una rete di rapporti internazionali ma tali premesse non si fecero slancio per un rinnovamento del settore³². Si verifica un mancato sviluppo delle scienze antropologiche e della disciplina folclorica a cavallo della Prima guerra mondiale, la quale rappresenta uno spartiacque che interrompe la vena di studi positivistici e apre ad una fase di stagnazione. Rispetto a tale fase di stallo Fabio Dei si interroga sui motivi e rileva una difficoltà nell'identificarli. Secondo l'autore occorre in primo luogo chiedersi se sia stata la guerra la causa dell'interruzione; si rileva tuttavia che in altri contesti europei la guerra sembra aver rappresentato un momento di sviluppo e innovazione, quindi che anche per gli studi italiani di folclore la guerra avrebbe potuto rappresentare una sorta di messa alla prova di orientamenti teorici e metodologici ma non fu così. Secondo Dei si possono rilevare due ordini di cause: uno relativo al piano delle idee l'altro relativo al potere politico culturale³³. Il primo fattore che interviene nel bloccare lo sviluppo di forme moderne di etnografia e antropologia è l'influenza culturale dello storicismo idealistico di Benedetto Croce³⁴, il secondo fattore che contribuisce allo stallo della ricerca antropologica nel periodo tra le due guerre è l'affermarsi del fascismo. Le politiche autarchiche del regime isolano la cultura italiana dai fermenti che animano le scienze sociali a livello internazionale. Il discorso antropologico si provincializza, e al contempo in Italia, analogamente a quanto accade in Germania, vi è un'appropriazione del folclore sul piano ideologico da parte del regime fascista.

In ambito pedagogico il Novecento si mostra profondamente ambiguo, in Italia e in Europa: è il secolo dei diritti, del fanciullo, ma anche il secolo delle guerre, del

30 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. p. 56.

31 *Ibidem*.

32 *Ivi*. p. 64.

33 *Ibidem*.

34 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. cit. p 18.

misconoscimento dei diritti e la negazione dell'umano. Anche in ambito pedagogico democrazia e totalitarismo si fronteggiano e confrontano per tutto il secolo³⁵. Nel corso del Novecento la pratica educativa si è rivolta ad un soggetto umano nuovo (uomo-individuo e uomo-massa) ha imposto nuovi protagonisti (bambino, donna, persona con disabilità) e ha rinnovato le esperienze formative (dalla famiglia, alla scuola, alla fabbrica..) dando vita ad un processo di socializzazione di tali pratiche e di sofisticazione delle stesse³⁶. Il rinnovamento educativo avviene in relazione ad una serie di novità che caratterizzano il secolo: la diffusione delle "scuole nuove"; il legame tra educazione e grandi filosofie-ideologie che hanno agito sul piano teorico e sulla pratica educativo-scolastica (si ricorda in Italia il neoidealismo che esercitò un'egemonia per il primo Novecento) e infine per l'influenza del modello totalitario di educazione. In Italia le scuole nuove si sviluppano nel contesto di quella che Lombardo Radice definì "scuola serena" ovvero una scuola ispirata ad un ideale di continuità tra scuola e famiglia a una visione del fanciullo come artista spontaneo³⁷. Rosa Agazzi, insieme alla sorella, è la più conosciuta tra i rappresentanti delle scuole nuove per il suo metodo nelle scuole dell'infanzia, di derivazione froebeliana. Il metodo delle Agazzi si basava sul principio di continuità tra asilo infantile ed atmosfera familiare e vedeva l'educatrice assumere un ruolo quasi materno all'interno di un ambiente di collaborazione in cui promuovere un lavoro con i bambini libero e attivo. Le scuole d'infanzia con metodo agazziano furono presenti anche durante il fascismo. Una pagina centrale dell'attivismo pedagogico italiano fu Maria Montessori, figura che ben esprime lo sguardo nuovo e l'attenzione scientifica nei confronti dell'infanzia, tuttavia le idee di questa autrice si diffusero maggiormente all'estero per la resistenza che trovarono in Italia in conseguenza all'egemonia della parte idealistica della cultura filosofica e pedagogica³⁸ e per una scarsa affinità con il regime fascista. In Europa e in America l'esperienza delle scuole nuove e dell'attivismo era sempre più diffusa, nascono nel 1912 L'Istituto *Jean Jacques Rousseau* (che vedrà studiosi come Claparade, Bovet, Ferriere, Piaget) e in America si diffonde l'attivismo pedagogico di Dewey, che nel 1906 fonda la scuola laboratorio di

35 F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia italiana*, cit. p. 272.

36 Ivi p. 274.

37 I rappresentanti di queste scuole: Maria Boschetti Alberti, Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni. In F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia italiana*. p. 278

38 *Ibidem*.

Chicago in cui offre una rappresentazione pedagogica dell'infanzia³⁹. Nel contesto italiano imperava l'idealismo gentiliano, lasciando ai margini le proposte della Montessori e della cultura pedagogica sperimentale. Si parla di vera e propria egemonia del attualismo gentiliano e del neoidealismo di Croce, che porta anche ad una chiusura da quanto elaborato dall'esterno, in ambito europeo e internazionale (gli influssi "stranieri" giungeranno in Italia nel secondo dopoguerra). È fondamentale sottolineare che seppur si parli di "egemonia dell'idealismo" nell'Italia del Novecento, risulta centrale, come afferma Ferrari, marcare che, il panorama culturale italiano non è riconducibile alla sola ascesa del Neoidealismo di Croce e Gentile, infatti:

Parlare di "non solo idealismo" significa evidentemente assumere un impegno interpretativo preciso: significa sostenere, in sostanza che l'idealismo non ha rappresentato l'unico aspetto filosoficamente rilevante e nemmeno l'unico momento "europeo" della cultura filosofica italiana a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi due decenni del Novecento⁴⁰.

Questo vale anche in ambito pedagogico, pertanto risulta importante precisare che il neoidealismo si inserisce in una battaglia culturale nell'ambito pedagogico, storiografico e filosofico che vede la presenza anche di altre correnti come il neopositivismo pedagogico (con Marchesini ad esempio) e la "terza via"⁴¹ neokantiana (che comprende studiosi di origine culturale diversa che si distanziano e dal neopositivismo e dal neoidealismo)⁴². Sempre ai fini di parlare di "non solo neoidealismo", senza avere l'ambizione di restituire in pieno la complessità del contesto e i differenti orizzonti, risulta utile ricordare la pedagogia di stampo spiritualista e positivista nell'ambiente accademico italiano prima dell'emergere del neoidealismo⁴³. Tuttavia in questa sede risulta fondamentale richiamare l'influenza che il neoidealismo ha avuto nel primo Novecento e nella scuola italiana e nella pedagogia, tramite la Riforma Gentile, e nello studio della cultura popolare e della fiaba come fiaba per

39 G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, cit. pp. 254-255.

40 M. Ferrari, *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le lettere, Firenze, 2006, cit. p. 8.

41 F. Cambi, *L'educazione fra ragione e ideologia*, Mursia, Milano, 1989.

42 F. Cambi, *L'educazione fra ragione e ideologia*, cit. p.7.

43 In alcuni ambienti accademici il neoidealismo non penetrò. Si veda ad esempio: G. Zago, *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova, tra positivismo e umanesimo*, Studium edizioni, Roma, 2021.

l'infanzia per le idee di Benedetto Croce. Benedetto Croce e Giovanni Gentile sono due figure che hanno rappresentato a inizio Novecento l'alta cultura italiana.

La figura di Benedetto Croce è centrale nel panorama italiano del primo Novecento; il suo pensiero muove da un superamento del positivismo e dello spiritualismo dominanti in Italia nel corso dell'Ottocento in diversi ambiti tra cui quello storico e pedagogico: a tali correnti contrappone un impianto teorico neo-idealistico e una visione storicistica⁴⁴. È centrale sottolineare l'importanza storica del pensiero crociano, non solo per la storia della filosofia italiana ma per la storia del paese *tout court*. In questa sede si vorrebbe richiamare in breve, senza inoltrarsi nello specifico del suo impianto teorico, alcune considerazioni di Croce sulle scienze sociali, sulla fiaba e sulla letteratura per l'infanzia che hanno frenato lo studio di tali settori. Le sue riflessioni sui metodi e le strutture delle scienze sociali sono molto controverse; basti qui richiamare quanto fa emergere Fabio Dei in relazione allo sviluppo della disciplina di studio della cultura popolare⁴⁵. Le scienze sociali, nel periodo del positivismo stavano muovendo verso un'autonomia conoscitiva, tuttavia lo storicismo di Croce contrastava già dalla fine dell'Ottocento la filologia e le scienze sociali per il loro "naturalismo": i saperi umanistici sono per Croce infatti accessibili solo all'approccio individuante della storia. Le metodologie di questi saperi non potevano muoversi verso un'autonomia conoscitiva, venivano considerate dall'autore pratiche di ordinamento e classificazione. In questa riflessione l'autore mostra un'opposizione al modo positivistico di fare scienza e in particolare scienza sociale. Come ricorda Fabio Dei, le idee di Croce nell'ambito dello studio del folklore hanno influenzato diversi studiosi, soprattutto quando dopo la Grande guerra le sue concezioni divennero culturalmente egemoni; tuttavia, sempre secondo l'autore «i folcloristi continuarono ad utilizzare pratiche positivistiche aderendo solo estrinsecamente allo storicismo» questo li portò ad una condanna di forte marginalità⁴⁶. Questo giudizio di Croce ha contribuito ad uno stallo degli studi sulla cultura popolare poiché ha frenato quella stagione positivista che

44 Si vedano ad esempio: B. Croce, *La letteratura della nuova Italia*, 2. ediz., Laterza, Bari, 1913, III vol.; F. Bruno, *Benedetto Croce*, La città del sole, Napoli 2002; G. Orsini, *L'estetica e la critica di Benedetto Croce*, Riccardo Ricciardi Editore, Milano-Napoli, 1976; A. Guizzo, *Croce e Gentile*, Cenobio, Lugano, 1953; J. Klemen, *Idealismo e Storicismo nell'Opera di Benedetto Croce*, Soveria, Manelli, 1995; V. Moretti, *Croce e la scienza*, "Il crstallo", VIII n. 2, 1966.

45 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. cit.p. 64.

46 Ivi p. 65.

andava definendo uno spazio per tale disciplina, che nel paradigma crociano si trova fortemente legata alla storia e alla filosofia dipendendo, di fatto, da esse. Risulta centrale richiamare anche alle riflessioni di Croce sulla fiaba e sulla letteratura per l'infanzia. Croce, nella prefazione al saggio su Basile, sulla fiaba affermava che:

La questione delle origini delle fiabe è da convertire ormai nella storia di ciascuna di esse, che è poi, a ogni suo passo, quella di una creazione a nuovo. Certo sarebbe attraente seguire questa varia ed intricata storia dei particolari, ma la cosa è difficile e mal sicura trattandosi di processi fantastici che si svolgono quasi sempre fuori d'ogni osservazione e documentazione, e che ebbero forse il loro periodo intenso in tempi lontani se non addirittura preistorici. I risultati dunque a cui questa parte si mette capo, di rado sono così concludenti da compensare la fatica; e poi, fatica o non fatica, hanno sempre piccola o niuna importanza⁴⁷.

Risulta difficile anche in questo caso inquadrare la posizione di Croce rispetto alla fiaba, anche perché l'autore sarà uno studioso dell'opera di Basile, che tuttavia verrà ammirato da Croce in quanto autore capace di un'elaborazione artistica del popolare. È importante in questa sede sottolineare che le sue idee hanno contribuito a provocare una chiusura nello studio della fiaba poiché “non compensa la fatica” e nei confronti degli studi sulla fiaba svolti all'estero, almeno a livello di editoria fino al secondo dopoguerra. Boero e De Luca citano la chiusura rispetto a quanto elaborato dalla scuola finnica, i repertori e i motivi di Aarne e Thompson, il lavoro di Stith Thompson, *La fiaba nella tradizione popolare* uscito nel 1946 (in Italia vede luce vent'anni dopo), i testi di Propp, il lavoro di Lüthi. Questi testi saranno al centro di discussioni solo dagli anni '60 del Novecento in Italia⁴⁸. Questo ritardo, continuano gli autori, parte da prima di Croce, parte dalla poca considerazione che hanno trovato in Italia le raccolte di fiabe popolari, «dalla scarsa considerazione che hanno avuto in Italia proprio i Grimm»⁴⁹, che invece in Europa erano sempre più conosciuti. Anche rispetto la letteratura per l'infanzia Croce si pone in una posizione critica:

Ma l'arte per bambini - ecco la pregiudiziale - non sarà mai arte vera. Dal punto di vista pedagogico, ossia dello sviluppo dello spirito infantile, a me sembra che difficilmente si

47 «Il saggio di Croce, *Giambattista Basile e l'elaborazione artistica delle fiabe popolari*, premesso alla sua edizione del *Cunto* è oggi ripubblicato nel volume curato da Guarini; da qui ricavata la citazione crociana pp. 667-668». P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*. cit. p. 35.

48 P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*. cit. p. 36.

49 *Ibidem*.

possa dare in pascolo ai bambini l'arte pura che richiede troppa maturità di mente, troppo esercizio di attenzione, troppe esperienze psicologiche per essere gustata⁵⁰.

Il fatto che Croce ritenesse i bambini “incolti” e considerasse una fatica inutile quella di scrivere per loro, in quanto non capaci di cogliere l’arte, ha condizionato in Italia l’atteggiamento verso l’infanzia e la produzione letteraria ad essa dedicata. Secondo Croce la letteratura per l’infanzia in Italia si trovava troppo imparentata con la “musa bonaria” della pedagogia e per le sue finalità educative, troppo spesso povera nella forma, poiché il genere si rivolge agli incolti (e tali appunto sono i bambini)⁵¹. Il bambino non viene qui colto come soggetto capace di pensiero creativo, attivo o riflessivo perché ancora “incolto”, mancante di cultura. Risulterebbe fuorviante, complesso e semplicistico in questa sede soffermarsi troppo sul pensiero crociano, tuttavia l’autore vuole essere richiamato con lo scopo di riportare il clima di chiusura che si respirava in Italia rispetto determinati ambiti, rimandando nuovamente all’immagine di un’Italia ancora incentrata sull’esaltazione della cultura alta, sulla poesia d’arte e non sulla poesia popolare.

Un altro autore che esercitò una forte influenza nel panorama culturale italiano fu Giovanni Gentile. La concezione pedagogica gentiliana influenzò profondamente, specialmente attraverso la riforma del 1923, la scuola italiana, orientandola verso una difesa della superiorità della formazione umanistica; ma oltre la scuola influenzò anche la tradizione pedagogica nazionale operando una svolta in senso spiritualistico e provocando un rifiuto della tradizione scientifica e laica, che si era affermata nella cultura pedagogica della seconda metà del diciannovesimo secolo, seppur come visto in precedenza vi sono autori che si discostano da tale linea attualistica. La Riforma Gentile, che modifica l’intero apparato scolastico della scuola italiana, si compone di una serie di provvedimenti approvati dal governo Mussolini, senza discussione parlamentare in forza ad una delega attribuita al governo, tramite cui quest’ultimo cerca di accreditarsi come elemento di stabilità capace di ricostruire un nuovo ordine e di radicarsi nella società tramite l’approvazione degli intellettuali in grado di incidere nel

50 B. Croce in P. Palmirani, *Una fiaba dei fratelli Grimm in Italia*, in «Comunicare. Letterature lingue» cit. p. 189.

51 Cfr. B. Croce, *La letteratura della nuova Italia*, 2. ediz., Laterza, Bari, 1913, III vol., pp. 352-353.

mondo della cultura per promuovere un consenso di massa⁵². Al contempo il governo cerca di proseguire l'opera di avvicinamento dello stato alla chiesa. Prima della riforma era cresciuta la domanda di istruzione da parte della popolazione e molti intellettuali sostenevano il bisogno di una riforma del sistema scolastico. Il progetto di riforma di Gentile muove da un disegno della scuola di tipo neo-idealista, che sviluppa una concezione etica dello stato: lo stato rappresenta la coscienza nazionale e si pone come valore universale a cui il soggetto tende. La realtà esiste in quanto prodotto dello spirito e l'individuo è manifestazione dello spirito. Nello stato gli interessi del singolo trovano una composizione in un'unità superiore. Lo stato rappresenta, ordina e dirige il corpo sociale, dunque la scuola non può che essere rigorosa nel piano degli orientamenti e selettiva negli ordinamenti. Ogni soggetto deve essere indotto a seguire studi che confanno alla sua estrazione sociale. Gentile ridefinì finalità e ruolo della scuola nella società secondo una visione classista, autoritaria e gerarchica⁵³. L'obbligo scolastico iniziava con la prima elementare, e la scuola elementare era divisa in due cicli e caratterizzata da una forte selettività interna⁵⁴. Il settore con maggiori modifiche fu quello dell'istruzione secondaria, divisa in primo e secondo grado⁵⁵, da tali modifiche emerge una precoce canalizzazione dei percorsi. La scuola complementare triennale istituita con la riforma Gentile raccoglieva l'eredità della casatiana scuola tecnica, ed era priva di sbocchi, provocando uno scoraggiamento nella prosecuzione degli studi da parte della grande massa. La riforma scolastica di Gentile divide la scuola in due canali, marcando di fatto la distanza tra classe dirigente e popolo. Sebbene alcuni autori sottolineino che la concezione di cultura di Gentile si discosta da una visione puramente aristocratica (in quanto egli riflette attorno al valore della cultura popolare⁵⁶) a livello scolastico la sua riforma ha prodotto un sistema duale che divideva di fatto cultura "alta" e cultura "bassa", licei e tecnici, classe dirigente e "masse". La riforma provoca molti malcontenti e in seguito passa dall'essere "la più fascista delle riforme" all'essere

52 Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. pp. 93-109.

53 *Ibidem*.

54 Divisa in due cicli (inferiore e superiore) con un'esame al termine di entrambi i cicli. Terminati i due cicli era possibile iscriversi o al corso integrativo elementare (di tre anni) o alla scuola complementare. Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. pp. 93-109

55 Il primo grado comprendeva la scuola complementare, il ginnasio e i corsi inferiori di istituto tecnico e magistrale e il secondo grado comprendeva il liceo, i corsi superiori di istituto tecnico e magistrale.

56 Cfr. V. Gabriele, *Il concetto di cultura in Giovanni Gentile*, Url: [Vincenzo Gabriele, Il concetto di cultura in Giovanni Gentile \(Mneme\) \(mondodomani.org\)](http://www.mondodomani.org) ultima consultazione: 27/01/23.

definita da Mussolini un errore: l'impianto della riforma infatti disegnava una scuola altamente selettiva e tale selettività cozzava con l'idea politica di Mussolini, il quale necessitava di acquisire consenso tramite la conquista delle masse e dunque attraverso una scuola di massa. Ebbe così inizio la politica dei ritocchi e il processo di fascistizzazione della scuola che rendette quest'ultima uno strumento di regime.

La pressione dell'ideologia sull'educazione ha raggiunto il massimo negli stati totalitari come nel fascismo o nel nazismo. Il fascismo italiano abbozzò prima un sistema conservatore, poi esplicitamente ideologico-totalitario sull'educazione nazionale. Fu tuttavia proprio il fascismo a delineare un sistema organico e coerente di educazione, o meglio indottrinamento di massa, ispirata a principi razzistici e militaristici capaci di coinvolgere tutta la crescita delle giovani generazioni attraverso famiglia, scuola ed extrascuola. Il fascismo italiano dal 1922 al 1943 venne elaborando una teoria sistematica della scuola, dell'educazione extrascolastica e della cultura popolare. All'inizio il programma scolastico ed educativo del fascismo era solamente un programma conservatore così come venne attuato da Gentile nella Riforma del 1923: con essa si fissava un sistema scolastico rigido e internamente differenziato che separava le scuole secondarie umanistiche e quelle tecniche, classi dirigenti e subalterni, e che indicava come cultura formativa solo quella letterario-storico-filosofica. Tale riforma venne criticata per la sua selettività e per il blocco che produceva nell'ascesa sociale dei ceti inferiori e, come precedentemente accennato, nel 1925 ha inizio il processo di fascistizzazione della scuola, nel 1939 viene redatta la Carta della scuola del ministro Botta⁵⁷, questi provvedimenti di fascistizzazione che introducevano la scuola media, il testo unico, il biennio di scuola del lavoro, e agli insegnanti venne chiesto il giuramento al regime. Con il fascismo vengono create diverse associazioni per ragazzi⁵⁸, al fine di attuare una conformazione agli ideali del regime anche attraverso feste, gare, riunioni di propaganda o parate paramilitari nelle quali si esaltavano i principi fascisti e la disciplina sociale. Si venne coagulando un'educazione di massa parallela a quella familiare e scolastica. Nasce in questo periodo, tra il 1934 e il 1936, anche il "Dicastero

57 Di tutto l'impianto di Bottari, solo la scuola media vide la luce con la legge n. 889 del 1940.

58 Nel 1926 nasce l'Opera nazionale Balilla e nel 1937 la Gioventù del Littorio, si trattava di una sorta di braccio operativo del regime nei confronti della «educazione totalitaria della gioventù di ogni sesso e condizione dagli 8 ai 18 anni». S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. cit. p. 107.

della cultura popolare”⁵⁹, istituzione ispirata all’esperienza dell’organizzazione della cultura nella Germania nazista, dove Göbbels aveva fondato il *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda*.

Nel periodo del fascismo vennero poste al centro le accezioni più conservatrici del folclore, funzionali alla propaganda del potere politico. Le specificità folcloriche vennero ricostruite e cristallizzate⁶⁰. Il fascismo riuscì a controllare progressivamente, ogni aspetto della vita sociale. Nel maggio del 1925 venne fondata l’Opera nazionale dopolavoro prevedente una sezione addetta alla promozione delle tradizioni. I folcloristi e gli etnografi cercarono appoggi nel regime anche ai fini di una maggiore considerazione in ambito universitario⁶¹. Vennero organizzate diverse mostre etnografiche finalizzate all’esaltazione del popolo italiano e tra i firmatari del *Manifesto degli scienziati razzisti* si trovano i nomi di alcuni folcloristi⁶². Si assistette ad un accentuazione dell’atteggiamento collezionistico e classificatorio che andò di pari passo con la “dismissione dell’analisi scientifica dei processi culturali” la quale venne sostituita con una retorica nazionalista e fascista. Nel corso del ventennio si accentuò la curvatura ideologica e la retorica di regime si mischiò al discorso scientifico e filologico. La valorizzazione della tradizione regionale divenne un punto di forza delle politiche fasciste di educazione di massa e acquisizione del consenso, che portò ad una ripresa o invenzione di feste tradizionali e allo sviluppo di un’ideologia ruralista e conservatrice volta ad esaltare i valori chiave del regime come il nazionalismo, la devozione cattolica e la concezione della donna come madre e casalinga⁶³. Con il fascismo venne istituito un Comitato nazionale italiano per le arti popolari (Cniap) e la rivista “Lares”, fondata da Loria 1912, riprese le pubblicazioni divenendo strumento di tale visione ideologizzata del folclore, fino a impegnarsi nel sostenere politiche della razza, in gemellaggio con la tedesca *Zeitschrift für Volkskunde*.

59 Cfr. voce “ministero della cultura popolare”, Dizionario di storia, Treccani. Url: [ministero della Cultura popolare in "Dizionario di Storia" \(treccani.it\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/ministero-della-cultura-popolare-in-Dizionario-di-Storia_(treccani.it)/) ultima consultazione: 25/01/23.

60 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all’Unesco*. cit. p.66.

61 La prima libera docenza in letteratura e tradizioni popolari viene istituita nel 1932.

62 Tra questi ad esempio Raffaele Corso e Giuseppe Cocchiara, i quali sostenettero, l’ideologia razzista tramite argomenti “antropologici”. Altri autori come Paolo Toschi videro nelle attenzioni delle istituzioni una possibilità di consolidamento della disciplina, tale speranza si rivelò illusoria poiché la folcloristica fu inglobata nell’apparato ideologico.

63 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all’Unesco*, cit. p. 19.

Il popolo nel fascismo è rappresentato dalla massa, che deve essere educata tramite diversi apparati culturali, tra questi è compresa la letteratura per l'infanzia e la fiaba. Nel corso del ventennio fascista la letteratura per l'infanzia infatti non si sottrae al fine propagandistico dell'ideologia mussoliniana. L'obiettivo del regime era quello di educare le giovani generazioni attraverso l'ideale della rinascita della Nazione che passava, in ultima analisi attraverso l'accettazione della guerra. Era nato un nuovo genere narrativo, che trasformava in favola le gesta del duce e le attività del fascismo. Tra gli scrittori del periodo i più noti sono: Olindo Giacobbe, Olga Visentini, Giuseppe Fanciulli. La fiaba, per la sua struttura, costituisce uno strumento dotato di un linguaggio semplice e persuasivo, capace di parlare a tutti, alla massa, e in grado di creare modelli. Alla fiaba viene riconosciuta un'efficacia ai fini di un'educazione collettiva e dunque anche la fiaba vive una fascistizzazione. Non solo i libri di testo proposti nelle classi promuovono un'esaltazione della figura di Mussolini e degli ideali del partito ma anche la letteratura e l'editoria per l'infanzia vengono modellate sulla base dell'ideologia fascista. Allo stesso modo anche le fiabe provenienti dall'esterno vengono "italianizzate" e modificate ai fini di una promozione di determinati valori. Il già citato Giuseppe Fanciulli⁶⁴ sui Grimm non manca di sottolineare che l'opera dei Grimm si discosta dal gusto degli italiani e sottolinea, come già visto, il bisogno di filtrare i contenuti per proporli ai bambini. Così le fiabe dei Grimm verranno tradotte dagli esponenti del regime. Un esempio è quello di Nonno Ebe un'esponente del regime il quale traduce le fiabe dei Grimm modellandole sulla base dell'ideologia fascista. Patrizia Palmirani⁶⁵ ad esempio, prende in esame la modifica della fiaba *Hansel e Gretel*, che viene attuata a partire dai nomi: nell'edizione uscita nel 1933, ad opera di Nonno Ebe, la bambina si chiama Antonietta e il fratello Gianni Cecco. Non solo quindi si sono italianizzati i nomi, ma sono stati addirittura sostituiti da due nomi più tipici, sulla scia di una ipotetica purezza italica. Inoltre in questa versione i ragazzi riusciranno a sfuggire dalla strega solo quando rinunceranno alle tentazioni; e per riuscire nel loro

64 Fanciulli sarà una figura centrale nel ventennio fascista. Egli divenne redattore del Giornalino della Domenica nel 1906 e direttore del Corriere dei ragazzi. Fu produttore di romanzi, novelle e racconti sostanziati da una "vocazione nazionalista" Si veda P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*.

65 P. Palmirani, *Una fiaba dei fratelli Grimm in Italia*, in «Comunicare. Letterature lingue» (ISSN: 1827-0905), 5 (2005), pp. 187-202. Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/coleli>

intento i fratelli si rivolgono costantemente a Dio⁶⁶. In altre traduzioni di Nonno Ebe, si trova una Biancaneve stupita delle meraviglie di Roma capitale dopo essere arrivata all'aeroporto del Littorio, il Gatto con gli Stivali che assiste alla sfilata del Duce in compagnia delle sue «balde camicie nere», o altri personaggi fiabeschi che bevono il carcadè importato dalle colonie dell'Impero italiano. Il popolo nel periodo del fascismo non ha un ruolo attivo, non ne viene messa in evidenza l'attività creatrice ma è percepito come massa, allo stesso modo il bambino va indirizzato ad essere un certo tipo d'uomo che risponda ai principi del regime. La fiaba è in tale quadro uno strumento formativo, non agisce come mezzo di educazione ma di colonizzazione del pensiero. È centrale sottolineare che il fascismo ha compreso il valore strategico dei vari apparati culturali nell'educazione della persona, ha colto il valore della fiaba popolare, trasformando quest'ultima in funzione della propria ideologia. Popolo, infanzia e fiaba sono diventati strumenti dell'apparato fascista.

3.2. Traduzione e metamorfosi della fiaba dei Grimm nel paradigma gramsciano

La scelta di affrontare le traduzioni delle fiabe dei Grimm di Gramsci, e non dei primi traduttori in Italia, è legata ad una serie di motivazioni. Recuperando una visione storica, è possibile notare che la cultura popolare in Italia ha occupato un ruolo marginale soprattutto a livello educativo. Se richiamiamo alla storia della fiaba per l'infanzia vediamo che viene preferita la fiaba d'autore rispetto alla fiaba popolare. Con il fascismo si assiste ad un recupero della cultura popolare ad uso strumentale, ma in questo quadro il popolo non occupa una centralità in quanto creatore, non possiede una voce, diversamente da come avviene nella Germania del Romantismo, seppur in un contesto di idealizzazione di diversi aspetti. Gramsci in Italia sarà il primo autore che si interessa di fiabe dei Grimm e di forme della cultura popolare, collocando quest'ultima

66 «sono persino andati, soli soli, in Chiesa a pregare Gesù Bambino, affinché li facesse guarire da quel brutto viziaccio [la golosità]». Poi, sconsolati per essere stati abbandonati nel bosco, riflettono che «ce lo siamo proprio meritato, questo tremendo castigo. Abbiamo avuto il coraggio di andare in chiesa a promettere a Gesù Bambino che non avremmo più fatto peccati di gola e, pochi minuti dopo, ci siamo ricascati peggio di prima, senza lottare per vincere questa brutta golaccia». [...] Impauriti per essere stati catturati dalla strega «pregarono il Signore e la Madonna affinché venissero a liberarli da quella stregaccia». Anche la strega ha il suo bel compito educativo: «Avete ascoltato voi altri i rimproveri del vostro babbo? Avete mantenute le promesse fatte per correggervi?». Prima di gettare la strega nel fuoco, i due «si fecero il segno della Santa Croce». Cfr. P. Palmirani, *Una fiaba dei fratelli Grimm in Italia*.

in una precisa cornice teorica che valorizza il popolo, seppur sottolineandone le forme di subalternità. Altri autori che traducono le fiabe dei Grimm, precedenti a Gramsci, non sviluppano una riflessione rispetto alla cultura popolare, le loro traduzioni non si agganciano ad un impianto teorico specifico e quindi a delle intenzioni pedagogiche ad esso connesse. Gramsci inoltre parla di letteratura per l'infanzia come letteratura popolare superando quella tradizione italiana che privilegiava fiaba d'autore. Seppur in tempi diversi e con modi, intenti e teorie diverse sia i Grimm che Gramsci pongono al centro la fiaba avendo presente una precisa idea di cultura popolare. Altro elemento che porta a privilegiare Gramsci nella presente analisi delle traduzioni è la sua pregnanza nell'evoluzione della disciplina demologica, dello studio del folclore in Italia, al di là del fatto che poi sia stato interpretato in modi diversi a partire dal dopoguerra. Le diverse interpretazioni hanno condotto a paradigmi ermeneutici differenti, che secondo alcuni autori, inizialmente ben non si accordano con le teorizzazioni di Gramsci⁶⁷, ma che sono stati determinanti per l'evoluzione della disciplina e per la riflessione attorno al folclore. La sua riflessione sulla letteratura per l'infanzia e sulla fiaba, se letta entro una cornice di valorizzazione della creatività del popolo permette di far emergere il valore pedagogico della fiaba in Gramsci che, seppur desumibile da alcuni scritti, risulta essere interessante e rivoluzionaria per i tempi in cui scrive. Parlando delle traduzioni di Gramsci delle fiabe dei Grimm Boero e De Luca⁶⁸ si chiedono se l'autore, e le sue riflessioni rispetto la fiaba, siano da collocare nel periodo in cui queste sono state scritte o nel periodo in cui sono state pubblicate. Le traduzioni e le riflessioni attorno alla cultura popolare e la fiaba nascono infatti nel periodo in cui Gramsci si trova in carcere,

67 I *Quaderni del carcere* vengono pubblicati a partire dal 1948; le *Osservazioni* compaiono invece per la prima volta nel 1950, nel volume dell'edizione tematica togliattiana dedicato a *Letteratura e vita nazionale*. La prima lettura che viene fatta di Gramsci ne coglie soprattutto gli accenti di critica al folclore. Fabio Dei si chiede se il concetto di folclore che Gramsci sviluppa nelle sue riflessioni legittimi l'uso che nella seconda metà del Novecento ne verrà fatto in Italia, ovvero la costituzione di una scienza demologica basata sulla rigida demarcazione del proprio oggetto, distinta dall'antropologia, dalla sociologia e dalle comunicazioni di massa. La risposta che si dà l'autore è negativa, in Gramsci la cultura popolare pare invece connessa a tutti gli ambiti della vita e perciò va studiata in relazione a questi ultimi e entro lo sviluppo storico. Dalla riflessione su Gramsci nel dopoguerra è in realtà uscita una disciplina che si è chiusa alle manifestazioni moderne della cultura popolare e all'analisi riflessiva del ruolo degli intellettuali nella produzione di dislivelli interni di cultura. La rilettura di Gramsci che venne fatta a partire dagli anni '60 ne mise in luce l'interdisciplinarietà. Poiché non è possibile in questa sede approfondire tale argomento. Si veda: F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*, Il Mulino, Bologna, 2018.

68 P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia* (1995), Editori Laterza, Roma-Bari, 2019. p. 187.

nel periodo del fascismo, e tali riflessioni si possono ricavare dai *Quaderni del carcere* e dalle varie lettere che scrive l'autore. Diviene centrale collocare gli scritti nel contesto storico e culturale in cui sono stati prodotti, poiché, come affermato da Asor Rosa, essi risultano essere un «fittissimo intreccio polemico e dialettico con la cultura di quel tempo»⁶⁹, questo vale per gli scritti del carcere ma anche per le fiabe tradotte dalla raccolta dei Grimm. La collocazione storica delle lettere, nel contesto del fascismo, fa emergere il loro carattere di documento della cultura educativa e di creazione letteraria. Al drammatico artificio di una società che nega i valori dell'infanzia e teorizza e pratica l'assoggettamento dei giovani ai riti e alla logica del "libro e moschetto"⁷⁰ le lettere di Gramsci presentano un'attenzione all'infanzia, oppongono «la limpida autenticità morale di un microcosmo privato che nutre un totale, sacro rispetto per i piccoli e cura con attenta e assidua partecipazione alla loro crescita»⁷¹. La riflessione di Gramsci si inserisce all'interno di un conflitto: tra le posizioni ideologiche dell'autore e quelle dominanti nel periodo in cui scrive. Sono espressione del contesto e delle tensioni insite nella società del tempo in cui scrive l'autore. Anche per questo elemento risulta centrale richiamare le traduzioni di Gramsci dei Grimm, poiché l'autore come i Grimm (agli esordi), seppur con premesse teoriche e ideologiche diverse, in una situazione di conflittualità e di dominio tende a reagire a questa recuperando il valore del popolo e della cultura popolare. Ora, non s'intende concentrarsi sul fine per cui viene recuperata la cultura popolare, completamente diverso, ma sul fatto che essa viene utilizzata come strumento politico e di conseguenza pedagogico per la costruzione di un nuovo assetto sociale. Sia i Grimm che Gramsci sono accomunati dal fatto che il la cultura popolare acquista un valore centrale nel loro disegno politico e pedagogico, anche se in maniera differente. La traduzione delle fiabe dei Grimm sviluppata da Antonio Gramsci va collocata entro le riflessioni che Gramsci compie rispetto alla cultura popolare e alla letteratura per l'infanzia.

69 *Ibidem.*

70 P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*. p. 190.

71 *Ibidem.*

3.2.1. Antonio Gramsci e lo studio della cultura popolare

Il radicale rinnovamento degli studi demologici in Italia nel dopoguerra è profondamente segnato dalle pagine dei *Quaderni dal carcere* di Gramsci e in particolare dalle pagine da lui intitolate *Osservazioni sul folclore*. Queste pagine scritte nel periodo del fascismo, successivamente recuperate e interpretate, sono andate poi a definire altre modalità di studio del folclore. Come riporta Fabio Dei⁷², la prima interpretazione di Gramsci risulta essere molto diversa da quella che verrà fatta dagli anni '60 in poi. In questa sede verrà riportata l'interpretazione degli scritti successiva alla prima⁷³ poiché capace di fornire una definizione più precisa dei concetti, recuperando la distinzione disegnata da Gramsci tra cultura popolare e folclore inizialmente non messa in luce; distinzione ben collocabile nei motivi e nel clima del periodo storico in cui scrive l'autore⁷⁴. Questa seconda ripresa di Gramsci fa emergere in che modo egli veda il popolo come parte attiva capace di uno slancio creativo. Poiché non risulta possibile in questa sede restituire l'ampiezza delle riflessioni gramsciane, ai fini del presente lavoro diviene necessario richiamare solamente ad alcuni spunti legati alla definizione di concetti e termini che si legano al tema della fiaba e permettono di gettare luce sull'idea di cultura popolare e di popolo sviluppata da Gramsci; per poi meglio inquadrare la questione pedagogica e ad aprire alla questione di traduzione delle fiabe dei Grimm. Lo scopo è quello di definire in breve alcuni aspetti della cornice teorica entro cui si colloca l'interesse di Gramsci per la fiaba popolare e per la letteratura per l'infanzia che, come ricordato in precedenza, non trova spazio in scritti specifici sul tema, ma che si può desumere da diverse parti. Solo di recente alcuni autori hanno messo in luce una differenza esistente tra il concetto di folclore e di cultura popolare, facendo emergere una tensione tra un accezione positiva e negativa di tali concetti, che deve essere chiarita prima di addentrarsi nell'ambito del fiabesco.

72 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. cit. pp- 73-94.

73 Per interpretazione successiva si intende la ripresa delle riflessioni di Gramsci non della linea togliattiana ma a partire dagli anni '60 in poi, momento in cui viene rivalutato il ruolo attivo che l'autore attribuisce alla cultura popolare. Cfr. F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*.

74 Infatti la distinzione tra folclore e cultura popolare che vede il primo termine come rappresentativo di una rigidità e il secondo come contenente uno slancio creativo, si può cogliere e collocare temporalmente, come si vedrà poi, se tenuta in relazione al periodo in cui l'autore scrive. Gramsci infatti sembra associare il termine folclore alla valorizzazione della tradizione messa in atto dal fascismo.

Nelle pagine dei *Quaderni*, e nelle *Lettere* gramsciane vengono inquadrati i concetti di popolo, di folclore e di cultura popolare, sempre inseriti all'interno del più grande progetto politico di Gramsci. La cultura per l'autore è qualcosa di simile ad una morale, una filosofia in grado di produrre effetti politici e di muovere un'azione storica, anche quando questa filosofia non è articolata in modo sistematico⁷⁵. La cultura si genera continuamente nella storia, non è statica. Entro tale visione i modi di essere e di vivere il mondo che chiamiamo cultura possono essere visti come forme particolari assunte in un certo momento, del tempo e di luogo, dall'interazione di svariati processi storici⁷⁶. Quando Gramsci invece parla di popolo non si riferisce ad una generica categoria ma ad una serie di segmenti socioeconomici precisi. Il popolo per l'autore è rappresentato dall'insieme di classi subalterne e strumentali di ogni forma di società. Il popolo non può, per definizione avere concezioni del mondo elaborate, organizzate e sistematiche, ma elabora una propria filosofia e concezione del mondo, rappresentata dal senso comune⁷⁷. Gramsci parte dal presupposto che esista una morale "del popolo"⁷⁸: il senso comune⁷⁹, e che tale morale presenta due strati: uno strato è quello che conserva le massime pratiche irrigidite da fasi storiche precedenti entro cui sono frammisti tasselli delle concezioni dei gruppi dominanti, l'altro strato è quello che presenta cambiamenti spontanei indotti da mutamenti sociali nelle condizioni d'esistenza. A queste modificazioni sono attribuite caratteristiche "creative" e "progressive", sono differenti da quelle dei gruppi dominanti e persino in contraddizione con esse. Questa seconda tipologia di morale popolare sembra legarsi al concetto dello spirito popolare creativo. È qui che si colloca la differenza tra folclore e cultura popolare. Il Folclore viene, più volte definito dall'autore come:

Concezione del mondo e della vita, implicita in grande misura, di determinati strati (determinati nel tempo e nello spazio) della società, una concezione del mondo che risulta essere «non elaborata e sistematica, perché il popolo (cioè l'insieme delle classi subalterne

75 Tale aspetto del pensiero gramsciano sta alla base della sua riscoperta da parte dell'antropologia critica contemporanea. Cfr. F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*.

76 K. Crehan in F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. p. 75.

77 Cfr. F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*.

78 M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Carocci editore, Roma, 2018, cit. p. 199.

79 Altro presupposto da cui parte Gramsci è che tutti gli esseri umani siano dei "filosofi" capaci di elaborare una concezione del mondo.

e strumentali di ogni forma di società finora esistita) per definizione non può avere concezioni elaborate⁸⁰.

Tale affermazione ci dice della concezione del folclore di Gramsci e dell'idea di popolo; essa va tuttavia collegata ad altre affermazioni e ad altri concetti. Il folclore è una parte del senso comune, infatti secondo l'autore: «ogni strato sociale ha il suo senso comune che è in fondo la concezione della vita e la morale più diffusa»⁸¹. Egli precisa che il folclore si compone di «frammenti di tutte le concezioni del mondo che si sono succedute nella storia, quindi esso è un deposito di sedimenti che gli conferiscono una struttura stratificata», sembra essere una «fase più o meno irrigidita del senso comune, il quale raccoglie a sua volta in forma ingenua e disgregata le concezioni filosofiche in un certo contesto storico e geografico e quindi le visioni dei gruppi dominanti», è legato alla cultura di tali gruppi da cui ha tratto dei motivi che sono andati a combinarsi con tradizioni precedenti. Il folclore appare come concezione implicita, frammentaria e rigida. Il termine folclore nei suoi scritti sembrerebbe legarsi secondo alcuni autori, nel contesto degli anni Venti e Trenta del Novecento, a quella tradizione di studi italiana che per Gramsci pecca di ingenuità teorica: agli studi che riconducono il folclore al pittoresco e al primitivo astraendolo dai contesti di vita reale e dalla concreta determinazione sociale che lo caratterizza.

Si potrebbe suggerire che quando Gramsci parla di folclore si riferisce all'oggetto creato da questa scienza, fossilizzato e destoricizzato, che egli si sforza di distinguere e districare da un concetto più vivo e storico di cultura popolare, capace di esprimere innovazioni creative e progressive, determinate spontaneamente da condizioni di vita in un processo di sviluppo che sono in contraddizione o solamente diverse dalla morale degli strati dirigenti⁸².

Il folclore così concepito si sottrae alla storia e viene racchiuso in una sfera protetta dal confronto con la modernità, esso viene definito anche «museo di frammenti delle concezioni del mondo» che si sono susseguite. Il termine “museo” richiama alle pratiche di classificazione dei folcloristi e rende l'idea dell'isolamento dal vivo flusso

80 A. Gramsci, Quaderno 27 in M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, p. 198.

81 Cfr. M. Baldacci, *Apparato egemonico e formazione del senso comune in Gramsci*, DOI: 10.12897/01.00097 Link: [Apparato egemonico e formazione del senso comune in Gramsci \(metisjournal.it\)](https://www.metisjournal.it) (ultima consultazione 15/03/23).

82 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. cit. p. 83.

culturale e l'ingessatura in una dimensione statica⁸³. Questo sottrarre la cultura del popolo dal tempo storico è un'azione che viene attuata da diversi folcloristi della stagione romantica e positivista, i quali producono uno sguardo folclorico strutturalmente rivolto al passato o comunque ad un presente etnografico. L'autore parla inoltre di "provincialismo folcloristico", con tale riferimento sembra avere in mente lo stile fascista, che ingessava usi e costumi, utilizzando la cultura popolare ai fini di propaganda.

Quando Gramsci afferma che il folclore dovrebbe essere studiato come concezione del mondo non sta semplicemente proponendo una diversa definizione di un "oggetto" ma sta mettendo in discussione il processo di oggettivazione e fossilizzazione, sostenendo che le concezioni e frammenti indigesti non possono essere compresi separatamente dalla cultura egemonica dalla storia degli intellettuali e dai processi di modernizzazione che ne rappresentano la base e il contesto⁸⁴.

La contrapposizione che più volte Gramsci disegna nei suoi scritti tra nazionale e folcloristico avviene secondo l'autore, all'interno della cultura egemonica, entro la storia degli intellettuali. Secondo Gramsci, il quale cita come esempi Carolina Ivernizio e D'Annunzio, sono gli intellettuali a creare spazi per gli atteggiamenti folcloristici, esattamente come sono loro a produrre quell'immagine pittoresca della cultura popolare che ostacola la possibilità di studiarla come concezione del mondo e della vita della classi subalterne. Il folclore è prodotto degli intellettuali e la cultura popolare del popolo. Il senso comune, tuttavia non si compone solo del folclore ma presenta una parte più fluida e creativa, è qui che paiono emergere i criteri di una distinzione tra folclore e cultura popolare. Gramsci parla di cultura popolare come cultura viva a cui non attribuisce l'etichetta di folclore. Il senso comune presenta uno stato irrigidito, che è il folclore, e uno più fluido, che sembra essere una parte della cultura popolare legata allo spirito popolare creativo. La cultura popolare nella visione gramsciana non risulta essere un deposito inerte ma è in grado di esprimere delle innovazioni, spesso creative e progressiste, determinate spontaneamente da forme e condizioni di vita in processo di sviluppo, spesso in contraddizione con la visione degli strati dirigenti. Quella di Gramsci è una valutazione positiva della cultura popolare. Dialetti, storie, saperi locali

83 Ivi p. 84.

84 Ivi p. 83.

risultano essere delle forme creative di una cultura viva, peculiare e distintiva. Quando Gramsci, nei *quaderni*, si inoltra nei dettagli etnografici della vita popolare non parla mai di folklore, ma è chiaro che si sta riferendo a qualcosa di simile ad un concetto di cultura che noi chiamiamo antropologico, inteso come radicamento in un mondo locale di significati⁸⁵. Da qui emerge il ruolo pedagogico che egli assegna alla cultura popolare (come ad esempio il ruolo del dialetto nell'educazione dei nipoti). Viene alla luce il grande interesse di Gramsci per i generi espressivi della cultura popolare come la narrativa, il canto e il teatro che possono divenire veicolo di un discorso politico⁸⁶. Attraverso l'espressione spirito popolare creativo⁸⁷, Gramsci ascrive al popolo una capacità creativa ma anche anti-volgare⁸⁸, evita di chiudere il popolo in una forma di vita inerte. Con tale termine intende designare le «manifestazioni culturali tipiche dallo strato sociale subordinato». Il termine “spirito” indica il processo storico, il divenire storico del senso comune popolare, e il termine “creativo” richiama al fatto che lo sviluppo storico di questo presenta un movimento attivo che non subisce la pressione dell'ideologia dominante ma reagisce e opera in senso trasformativo. Coglie l'embrionale autonomia entro la sostanziale eteronomia dei subalterni⁸⁹. Tuttavia gli sviluppi di questo spirito popolare restano contraddittori perché le concezioni del mondo dei subalterni non possono essere elaborate e sistematiche. Il popolo produce slanci creativi e progressivi ma non “comprende” in senso etimologico: non mette insieme una visione unitaria⁹⁰. Nella visione gramsciana è qui che entra in gioco il ruolo educativo. In molti scritti dunque, la cultura popolare appare tutt'altro che il retaggio arcaico e ideologico di cui il popolo dovrebbe disfarsi nella prospettiva dell'emancipazione, come interpretato inizialmente dai primi autori che leggono Gramsci, al contrario egli sembra considerarla un elemento culturale vitale e creativo proprio per le sue capacità di esprimere le differenze sociali nella dialettica egemonico-subalterno. Come afferma, Fabio Dei, questo aspetto si contrappone all'interpretazione

85 F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. cit. p. 78.

86 *Ibidem*.

87 Tra i soggetti che secondo l'autore si legano allo spirito popolare creativo vi sono i romanzi d'appendice, con la motivazione che sono specchi del sentire popolare e che appagano i bisogni con rivalse immaginarie. Cfr. M. Baldacci, *Scuola al Bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano, 2019, pp. 144-150.

88 M. Baldacci, *Scuola al Bivio. Mercato o democrazia?* cit. p. 149.

89 Ivi p. 146.

90 M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma, 2018, p. 199.

che è stata fatta dei quaderni dalla linea togliattiana⁹¹. Secondo Gramsci l'educazione popolare deve ripartire dall'analisi critica del senso comune, per coglierne gli aspetti creativi. Il folclore va preso sul serio e va studiato dalla pedagogia. Studiare il folclore significa per l'insegnante conoscere quali concezioni del mondo e della vita lavorano alla formazione intellettuale e morale delle generazioni più giovani. In questo movimento, vi è una rottura di una dicotomia: alto e basso, colto e popolare, non sono unità culturali distinte ma qualità che si combinano variamente e che assumono significato solo in modo relazionale, vale a dire, in rapporto una all'altra. Inoltre «il popolo stesso non è una collettività omogenea di cultura, ma presenta delle stratificazioni culturali numerose, variamente combinate che nella loro purezza non sempre possono essere identificate in determinate collettività popolari storiche. Certo il grado maggiore o minore di isolamento storico di queste collettività dà la possibilità di una certa identificazione». L'autore mette in luce in che modo la cultura popolare sia inserita nel processo storico e non sia statica⁹². Gramsci attribuisce grande importanza al radicamento locale e tradizionale della cultura, ma nel riferirsi alle forme di cultura radicata in tradizioni e mondi locali egli non usa il termine folclore (che ha invece connotazione più negativa associata al provincialismo). Ciò porta ad assegnare un valore educativo ed espressivo alle forme del popolare, le quali sembrano essere le basi necessarie per il salto culturale che egli auspica per il conseguimento dell'educazione tratta dalla filosofia della prassi⁹³. La filosofia della prassi, elaborata da Gramsci e aspetto centrale del suo pensiero, ha per l'autore un valore formativo, infatti secondo Baldacci⁹⁴ la pedagogia di Gramsci si può cogliere solo nella sua unità con la filosofia

91 Cfr. F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco* pp. 73-120.

92 Parlando ad esempio della modernità, per richiamare alla continua influenza dei cambiamenti storici e della stratificazione del popolo, Gramsci fa l'esempio della televisione come strumento nazional-popolare, capace di rompere l'isolamento di alcuni strati popolari; mettendo in luce anche di come, invece, nel contesto di circolazione globale della comunicazione di massa, l'utilizzo esclusivo di tale strumento, in cui sono presenti pochi canali nazionali, divenga un fattore di chiusura producendo tendenza folcloristiche. Cfr. F. Dei, *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. pp. 87-90.

93 Sul concetto della filosofia della prassi si vedano: M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma, 2018; F. Fergnani, A. Vigorelli, M. Znanonni (a cura di), *Antonio Gramsci, la filosofia della prassi nei «Quaderni del carcere*, Unicopli, Milano, 2011; I. Divora, U. Margiotta (a cura di) *Ripensare Gramsci. Tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008; E. Agazzi, *Filosofia della prassi e filosofia dello spirito*, in Caracciolo, Scalia, 1976, pp. 93-175; R. Zengheri, *Dal materialismo storico alla filosofia della prassi*, in Baratta. Liguori 1999, pp- 160-167.

94 M. Baldacci, *La scuola attraverso Gramsci*, in *Scuola: Crisi, modelli, prospettive*, n. 9, L'ospite integrato rivista online, 2021. [9.4.-BALDACCILa-scuola-attraverso-Gramsci.pdf \(unisi.it\)](https://www.unisi.it/ultime-notizie/94-BALDACCILa-scuola-attraverso-Gramsci.pdf) Ultima

della prassi. Questa forma di filosofia incarna l'unità tra teoria e prassi, consiste in un'equazione tra filosofia e politica, e deve rivolgersi ai soggetti subalterni, al popolo, in modo che questi ultimi acquisiscano strumenti per emanciparsi⁹⁵; essa diviene allora un fattore di riforma morale e intellettuale⁹⁶. Attraverso la filosofia della prassi si giunge ad un'analisi critica del senso comune, facendo emergere le forme di subalternità e di egemonia, rendendo il soggetto consapevole e attivo nella storia; allo stesso tempo tale filosofia si fa azione concreta che trasforma la realtà per necessità storiche dell'uomo⁹⁷. La filosofia della prassi rende esplicita la divisione tra dirigenti e subalterni e il fatto che tale divisione è frutto di processi storici. Alla filosofia della prassi va collegato il ruolo degli intellettuali⁹⁸ che Gramsci chiama organici: intellettuali capaci di fondere aspetto teorico e pratico. Gli intellettuali tradizionali infatti risultano essere distanti dal popolo e funzionari dell'ideologia dominante. Secondo Gramsci gli intellettuali organici diventano mediatori tra la classe dominante e il popolo, all'interno di un compito pedagogico: promuovere una consapevolezza rispetto al fatto che le condizioni reali sono frutto di processi storici. Gramsci conferma la necessità di uno storicismo assoluto ma identificandolo con una filosofia della prassi: ne risulta uno storicismo in grado di includere nella propria analisi una forte componente etico-politica⁹⁹. L'intellettuale è anche colui che promuove l'evoluzione dello spirito popolare creativo verso forme

consultazione: 21/03/2023.

95 La filosofia della prassi elaborata da Gramsci, mira all'emancipazione dei subalterni, «a condurli a una concezione superiore della vita», Ivi p. 58.

96 M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* pp. 144-156.

97 *Ibidem*.

98 Gramsci opera un'estensione del concetto di intellettuale, ampliandolo a tutti gli uomini e definisce una distinzione tra intellettuale tradizionale e organico, dove il primo è colui che dedica la vita a elaborare l'alta cultura in una separazione tra teoria e prassi e il secondo invece incarna l'unità teoria-prassi ed è capace di organizzare la vita politica. Nella sua analisi storica della società italiana Gramsci mette in luce la funzione egemonica di intellettuali tradizionali distanti dal popolo e funzionari della classe dirigente; al contempo afferma la necessità di organizzare nuova schiera di intellettuali organici che fungano da mediatori tra classe dominante e popolo. Questi ultimi sono chiamati ad un lavoro pedagogico: devono scuotere la consapevolezza che le condizioni reali sono frutto di processi storici, e promuovere l'evoluzione dello spirito popolare creativo verso forme superiori. L'intellettuale organico è colui che ha sposato la causa della liberazione dei subalterni e affianca al suo ruolo di intellettuale quello di dirigente politico: è educatore del popolo. Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*

99 Cfr. U. Carpi, *La critica storicistica*, in O. Cecchi, E. Ghidetti (a cura di), *Sette modi di fare critica*, Roma, Editori Riuniti, 1983, pp. 48-49 in C. Lepri, *Antonio Gramsci: La letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, Studi sulla formazione 22, Roma, 2019. Studi sulla Formazione: 22, 211-223, 2019-1 DOI: 10.13128/Studi_Formaz-25566 | ISSN 2036-6981 (online) Ultima consultazione: 24/03/2023. p. 218.

superiori, è un educatore. Solo nella reciprocità di un rapporto dialettico tra masse e intellettuali lo spirito popolare creativo si sviluppa in forme di superamento della subalternità. Tale dialettica pare connessa al rapporto tra due forme di creatività: lo spirito popolare e la filosofia della *praxis*, che modifica consapevolmente il primo in direzione di un superamento della subalternità. Lo spirito popolare creativo, in tale quadro, è al contempo il soggetto da educare e la garanzia della sua educabilità¹⁰⁰. Il compito educativo della filosofia della *praxis* è quello di modificare la mentalità popolare in direzione di una sua emancipazione. Anche rispetto alla scuola e alla formazione Gramsci propone una scuola unica fondata sull'unità tra teoria e prassi, che integrasse l'asse storico umanistico con quello matematico scientifico, al fine dello sviluppo di una cultura che consenta ai soggetti di pensarsi e sapersi dirigere nella vita¹⁰¹. L'idea di Gramsci è quella di formare tutti i soggetti come potenziali dirigenti, superando la divisione dirigenti e subalterni, nella prospettiva di formare l'uomo completo. Questo annodamento è operato in seno alla filosofia della prassi che rappresenta l'unità di pensiero e azione e quindi della filosofia con la politica. La scuola che Gramsci ha dinanzi a sé mentre produce le sue riflessioni, è la scuola prodotta dalla riforma Gentile, la quale cristallizzava i canali formativi e definiva in partenza la classe sociale a cui sarebbe appartenuto lo scolaro in futuro. Il principio educativo che emerge dagli scritti di Gramsci si connette al lato pedagogico della filosofia della prassi, mirando al superamento della divisione tra dirigenti e subalterni, attraverso un progresso culturale di massa. Tutti gli uomini devono essere formati come potenziali dirigenti cosicché anche coloro che non diventeranno effettivamente tali acquisiranno le capacità di giudicare e controllare chi dirige e quindi per essere cittadini critici e attivi¹⁰².

3.2.2. Gramsci: la letteratura per l'infanzia e la fiaba

Di letteratura per l'infanzia e di fiaba scrive per lo più in maniera implicita, sia nei *Quaderni* che nelle *lettere* del carcere. Le *lettere* dal carcere sono disseminate di racconti, aneddoti, apologhi, e pare centrale sottolineare il «rilievo che le forme

100 M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* pp. 144-156.

101 Sulla scuola secondo Gramsci si veda: M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*

102 Cfr. M. Baldacci, *La scuola attraverso Gramsci*. cit. p. 62.

semplici della narrativa popolare avevano in Gramsci scrittore¹⁰³» che sceglie la narrazione (fiabica, in particolare) per stabilire un rapporto privilegiato con i bambini di casa¹⁰⁴. La fiaba appare nelle riflessioni di Gramsci come un raffinato prodotto culturale, intorno cui ragionare di educazione e di cambiamento sociale¹⁰⁵, il mondo delle fiabe è infatti presente nell’esperienza culturale e negli scritti dell’autore, fin dagli esordi della sua carriera giornalistica¹⁰⁶. Non mancano nei *Quaderni del carcere* cenni e riferimenti alla letteratura per l’infanzia che mostrano con quanta considerazione e serietà Gramsci fosse attento ai compiti educativi e politici delle pubblicazioni destinate ai giovanissimi¹⁰⁷. Prima di addentrarsi nello specifico della fiaba e della traduzione delle *Kinder und Hausmärchen* pare necessario inquadrare la concezione di letteratura per l’infanzia di Gramsci. Boero e De Luca¹⁰⁸ ricordano una nota del 1930 presente nei *Quaderni*, poi ripresa nel 1934, in cui Gramsci osserva che il panorama culturale italiano è per lo più dominato da «nipotini di padre bresciani» ovvero da letterati conservatori; di contro sottolinea l’importanza di ricordare nel campo della letteratura per ragazzi il «Giornalino della domenica di Vamba con tutte le sue iniziative e organizzazioni»¹⁰⁹. Da subito, nelle riflessioni dell’autore, emerge il valore politico assegnato alla letteratura per l’infanzia. In merito alla nota polemica sul “brescianesimo” essa pare rivolta agli scrittori e ai critici che nel suo tempo venivano celebrati, i cui testi si connotavano per individualismo, illiberalismo e paternalismo, contribuendo alla diffusione di una letteratura reazionaria e conformistica¹¹⁰. Questa critica permette di sottolineare come, gli scritti gramsciani, prodotti nel carcere, non fossero avulsi dal contesto culturale e critico-letterario, ma si ponessero in contrapposizione a determinate posizioni e tendenze, non dimenticando anche che,

103 C. Muscetta, Introduzione a *A. Gramsci, Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980, p. V.

104 C. Lepri, *Antonio Gramsci: La letteratura per l’infanzia tra radici culturali-popolari e educazione* cit. p. 216.

105 F. Rocchetti, A. Iannaccone, *Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell’attività psicologica*, In A. Panichi (a cura di), *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, Edizioni ETS, Pisa, 2019, p. 139.

106 *Ibidem*.

107 «Occorre ricordare che in carcere Gramsci si fa recapitare ogni martedì “Il Corriere dei Piccoli”» Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp- 187-190.

108 *Ibidem*.

109 Ivi. p. 145.

110 Chiara Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l’infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, cit p. 212.

Gramsci sviluppò un suo contributo rispetto alla letteratura per l'infanzia: produsse storie e riflessioni sul tema¹¹¹. Nella riflessione intorno ai *Problemi della cultura nazionale italiana* che si trovano nel *Quaderno 21* del 1934-35, egli sottolinea la «non esistenza di una letteratura popolare in senso stretto (romanzi d'appendice, di avventure, scientifici, polizieschi, ecc.)» e la «non esistenza di una letteratura per l'infanzia¹¹²». Gramsci poco dopo chiarisce che una delle ragioni di tali problemi risiede, da un lato, nella «boria intellettuale» di quanti «non permettono di apprezzare giustamente lo sforzo compiuto dalle generazioni che realmente lottarono per costruire l'Italia moderna» dall'altro «nell'influsso di concetti estetici di origine crociana¹¹³». Aggiunge che la letteratura regionale è stata essenzialmente folcloristica e pittoresca: ad essa si è guardato «paternalisticamente» e con «spirito da turisti in cerca di sensazioni forti¹¹⁴. Queste affermazioni portano con sé un tono critico; più avanti meglio inquadrabili grazie ad altre riflessioni. La questione risulta profondamente connessa alla dissertazione sul carattere non nazionale-popolare della letteratura italiana, infatti, sottolinea Gramsci:

Non esiste, di fatto, né una popolarità della letteratura artistica, né una produzione paesana di letteratura “popolare”, perché manca un'identità di concezione del mondo tra “scrittori” e “popolo”, cioè i sentimenti popolari non sono vissuti come propri dagli scrittori, né gli scrittori hanno una funzione “educatrice nazionale” cioè non si sono posti né si pongono di elaborare i sentimenti popolari dopo averli rivissuti e fatti propri¹¹⁵.

La questione risulta intimamente legata al discorso sulla cultura popolare e sul ruolo degli intellettuali sopra affrontato. Gli intellettuali, categoria entro cui sono compresi gli scrittori per l'infanzia e non, sono distaccati dal popolo, dal sentire del popolo e dai bisogni di questo. Le produzioni letterarie sono “calate dall'alto”¹¹⁶. Gli intellettuali, secondo l'autore, sembrano essere parte di un movimento di “casta”, infatti: «non escono dal popolo [...] non si sentono legati ad esso (a parte la retorica), non ne

111 Si intende una riflessione rispetto alla materia e una produzione di favole e fiabe.

112 A. Gramsci, *Quaderno 21*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, cit., p. 2109

113 *Ibidem*.

114 C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, cit. p. 213.

115 A. Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, Torino, Editori Riuniti, 1971, p. 135 in C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*.

116 Si è visto nei paragrafi precedenti che i prodotti del popolo e della cultura popolare vengono invece cristallizzate in forme di tradizioni folcloristiche.

conoscono e non ne sentono i bisogni, le aspirazioni, i sentimenti diffusi, ma nei confronti del popolo sono qualcosa di staccato¹¹⁷». Il compito educativo degli intellettuali secondo l'autore, in questo caso degli scrittori, sarebbe quello di studiare il senso comune, comprendere lo spirito popolare creativo e aiutarlo a svilupparsi secondo forme non subalterne. Secondo Chiara Lepri, la riflessione sul carattere non nazionale della letteratura italiana, in quanto sviluppata da una classe distaccata dal popolo, si può ampliare alla letteratura per l'infanzia poiché tale questione riguarda e va estesa a tutta la cultura nazionale-popolare e quindi anche quella per l'infanzia, sulla quale gravava la stigmatizzazione pregiudiziale di Croce che ne aveva messo in luce l'ingombrante pervasività della "musa bonaria" della pedagogia¹¹⁸ (in questi anni infatti nella letteratura per l'infanzia si delineava una forte connotazione pedagogica e didascalica); inoltre, secondo la Lepri, anche la letteratura per l'infanzia non poteva dirsi «nazionale poiché, distante dal popolo, dai bambini, dal loro sentire»¹¹⁹. Nel *quaderno 8* del 1931-1932 a proposito di una recensione di Emilia Formiggini Santamaria ad un libro del 1931 di Ernestina Brenna intitolato *La letteratura educativa popolare italiana nel secolo XIX*, Gramsci scriveva: «La tendenziosità della letteratura popolare d'intenzione è così insipida e falsa, risponde così poco agli interessi mentali del popolo che l'impopolarità è la sanzione giusta»¹²⁰ continua poi, affermando che è più logico che ad avere più fortuna tra le classi popolari fossero le opere che si erano proposte «in prima linea il successo e secondariamente l'educazione» come i romanzi di Carolina Ivernizio, che tuttavia viene definita da Gramsci una «onesta gallina della letteratura popolare». L'affermazione della «non esistenza di una letteratura per l'infanzia»¹²¹ del *quaderno 21* va infatti inquadrata e esaminata a partire da questa nota al *quaderno 8* in cui non si limita a criticare la letteratura popolare "d'intenzione", ma nelle affermazioni successive sembra delineare un'idea di letteratura popolare e per l'infanzia. Nel richiamare alla recensione Gramsci parla di letteratura per l'infanzia come di letteratura

117 Ivi p. 138.

118 F. Bacchetti, *La letteratura per l'infanzia*, in C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabrini, P. Causarano, *Percorsi storici della formazione*, in C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, p. 213.

119 *Ibidem*

120 A. Gramsci, *Quaderno 8*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. II, a cura di V. Giarratana, Torino, Einaudi, 2014, in C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, p. 214.

121 P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, pp. 187-190.

popolare, la quale non poteva essere solo fatta di «pubblicazioni che nelle intenzioni degli scrittori dovevano servire ad educare il popolo senza tuttavia arrivare ad esso»¹²², ma soprattutto prodotta da scrittori capaci di raggiungere «artigiani e contadini» e di rispondere agli «interessi mentali del popolo». Se questa riflessione viene ricollocata nel tema della fiaba, è interessante riportare che in Italia è stata sempre privilegiata la fiaba d'autore rispetto a quella popolare. Egli non nega l'esistenza della letteratura per l'infanzia, al contrario ne sostiene l'utilità e la necessità nel quadro di una cultura nazional-popolare, denunciando invece la distanza esistente tra intellettuali e popolo. La critica letteraria gramsciana infatti non è mai scissa da una dimensione pubblica, morale e politica. Marco Gatto afferma che: «La critica letteraria della filosofia della *praxis* si chiede se la letteratura d'arte non sia popolare in Italia non certo per misconoscere i suoi capolavori, ma per sanare quel rapporto tra intellettuali e popolo che non permette a quest'ultimo di innalzarsi intellettualmente e di godere, con consapevolezza, di opere di ingegno»¹²³. Il valore di un'opera letteraria, al di fuori della critica artistica, risiede nella capacità che possiede quest'ultima di soddisfare le esigenze, i bisogni del lettore, esigenze che siano concrete e umane. Emerge qui l'idea che il folclore, la cultura popolare, sia qualcosa da studiare e da prendere sul serio, infatti Gramsci oltre che ad informarsi sui giochi, i film veduti, i divertimenti, ripetutamente chiede riscontro sulle letture suggerite oppure manifesta il desiderio di comprendere il perché di alcune passioni letterarie dei figli¹²⁴. Scrive Vittorio Spinazzola¹²⁵, in riferimento al valore dell'opera letteraria, «Gramsci parte dal presupposto che produzione e fruizione letteraria rispondano ad un bisogno universale e permanente dell'animo umano, cui va riconosciuto un carattere di “necessità” primaria». L'implicito da cui parte Gramsci, a cui si lega il bisogno di cui parla Spinazzola, è che tutti gli uomini siano intellettuali,

122 *Ibidem*.

123 M. Gatto, *Nonostante Gramsci. Marxismo e critica letteraria nell'Italia nel Novecento*, Macerata, Quodlibet, 2016 in C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, p. 219.

124 Oltre ad informarsi dei giochi, dei film veduti, dei divertimenti, ripetutamente chiede un riscontro sulle letture suggerite oppure manifesta il desiderio di comprendere il perché di certe passioni letterarie. Delio, il maggiore, è in questo senso l'interlocutore privilegiato. «Mi dispiace di non poter discutere con te a viva voce: non credere che io sia molto pedante, mi piacerebbe ridere e scherzare con te e Delio, e parlare di cose che interessavano molto anche a me quando ero un ragazzo. Ti abbraccio teneramente» A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, vol. 2, Roma, Editrice l'Unità, 1987, p. 72.

125 V. Spinazzola, Gramsci, architettura e letteratura in C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, p. 214.

che sviluppino forme di filosofia e che siano in grado di manifestare una sensibilità creativa seppur rudimentale¹²⁶.

Ognuno reca dentro di sé un desiderio di artisticità, che lo rende disponibile all'esperienza estetica [...] ma il diritto di soddisfare in modo organico tale desiderio viene riconosciuto ad un élite più o meno ristretta: la gran maggioranza della popolazione si vede precluso l'accesso alla dimensione artistica¹²⁷.

Questa affermazione, sembra attribuire a Gramsci una definizione antropologica: l'uomo è per natura intellettuale e per natura è portato a desiderare il bello e l'arte. Secondo l'autore inoltre «la ricerca della bellezza di un'opera è subordinata alla ricerca del perché essa è "letta", è "popolare", è "ricercata" o, all'opposto, del perché non tocca il popolo e non l'interessa, mettendo in evidenza l'assenza di unità nella vita culturale nazionale». Per conoscere il popolo è necessario conoscere quello che legge, infatti secondo Gramsci la letteratura popolare trasferisce su un piano fantastico le aspirazioni delle masse, indica le tendenze sociali e le dinamiche culturali. Sempre entro il quadro teorico dell'autore, la letteratura popolare è uno strumento di egemonia politica perché propone messaggi formulati dalla classe dirigente, e come nel caso del fascismo può divenire strumento di propaganda e di consenso. Gli scrittori fanno parte degli intellettuali e svolgono un lavoro socio-culturale nel contesto in cui scrivono e in cui si collocano. Pertanto, afferma Gatto, «è da salvaguardare sul piano della ricerca, la differenza tra una critica capace di dar conto del valore estetico di un'opera e uno studio storico-culturale che inserisca nel quadro di approfondimento la concezione ideologica dell'autore e il contenuto politico che dall'opera emerge»¹²⁸. Secondo Chiara Lepri¹²⁹ emerge in maniera evidente una dimensione pedagogica: la finalità dell'approccio critico militante di Gramsci è quella di educare le masse al riconoscimento estetico e morale della bellezza a cui è sotteso il progetto di un nuovo umanesimo che trasformi tutto l'uomo assieme alle condizioni che rendono possibile la fruizione artistica¹³⁰. L'intellettuale in tale quadro ha il compito di farsi carico del

126 *Ibidem*.

127 *Ivi* p. 215.

128 M. Gatto, *Nonostante Gramsci. Marxismo e critica letteraria nell'Italia nel Novecento* in C. Lepri, *Antonio Gramsci: la letteratura per l'infanzia tra radici culturali-popolari e educazione*, p. 219.

129 *Ibidem*.

130 «nella società comunista [...] l'arte trova pieno riconoscimento a partire dal suo stesso rinnovamento, da una visione rinfrescante della tradizione, ora estesa a modello etico, umano, di vita morale, nel

cambiamento, ha una funzione educativa, nella reciprocità di un rapporto tra intellettuali e popolo.

3.2.3. Intento pedagogico delle fiabe gramsciane

Alla traduzione delle fiabe dei Grimm Gramsci si applica nel carcere di Turi tra il 1929 e il 1931. Il 18 gennaio 1932 scrive alla sorella Teresina:

Ho tradotto dal tedesco, per esercizio, una serie di novelline popolari proprio come quelle che ci piacevano tanto quando eravamo bambini e anzi in parte rassomigliano loro, perché l'origine è la stessa. Sono un po' all'antica, alla paesana, ma la vita moderna, con la radio, l'aereo, il cine parlato, Carnera ecc.. non è penetrata abbastanza a Ghirlaza perché il gusto dei bambini d'ora sia molto diverso dal nostro d'allora. Vedrò di ricopiarle in un quaderno e spedirtele, se mi sarà permesso, come un mio contributo allo sviluppo della fantasia dei piccoli¹³¹.

Dell'intero corpus di fiabe dei Grimm, Gramsci ne traduce 24 tra cui le più celebri¹³² e le traduce da un'antologia popolare tedesca della casa editrice Reclam¹³³. Tuttavia questo non risulta essere la prima volta in cui le fiabe dei Grimm compaiono negli scritti di Gramsci.

Nel 1917 uscirono sul giornale "Avanti!" due articoli di Antonio Gramsci in cui l'autore valutava alcuni atti pubblici (provvedimenti economici e progetto di riforma teatrale) attraverso l'alveo metaforico e figurale della fiaba. Afferma Lucia Borghese:

Per richiamarsi a un paradigma originario – di ispirazione popolare- della conoscenza e del desiderio come a un repertorio di universale riconoscibilità, Gramsci non ricorreva però al campionario locale dei motivi a cui attingevano demologi e studiosi di orientamento positivista. Si riferiva, invece, come a un archetipo di stampo popolare, alla raccolta dei fratelli Grimm¹³⁴.

quadro di un umanesimo integrale, in cui tutti sono partecipi consapevolmente del valore estetico»
Ibidem.

131 A. Gramsci, *Favole di libertà*, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980, p. XXXI.

132 *Funfzig Kinder und Hausmarchen, gesammelt durch die Bruder Grimm*, Reclam, Leipzig s.d., conservato tra i testi posseduti da Gramsci in carcere link all'archivio della fondazione Gramsci: <https://www.fondazionegramsci.org/agmonio/grimm-karl-jacob/?ap=g>. Ultima consultazione: 27/03/2023.

133 *Ibidem*.

134 L. Borghese *Introduzione* a N. Caleffi, G. Leoni (a cura di), *Antonio Gramsci, I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dai Quaderni del carcere*, Incontri Editore, Modena, 2011, cit p. 4.

Nel primo dei due articoli (*Le tessere e la favola del furbo*¹³⁵) Gramsci narrava la novellina popolare di “Gianni il furbo” (*der gescheite Hans*) per manifestare il proprio scetticismo “sulla portata reale delle leggi economiche” facendo del racconto grimmiano il metro su cui misurare l’operato del sindaco di Torino. Nel presente articolo l’autore operava un’analogia tra il Gianni della fiaba e il sindaco sottolineando che il primo nella fiaba danneggiava solo se stesso a differenza del secondo che danneggiava il popolo tutto. Anche in un altro articolo (*Il tramonto di Guignol*) Gramsci richiamava alle fiabe dei Grimm per parlare di politica, in questo caso presentava il progetto di riforma teatrale di un uomo¹³⁶. Interessante è che nei seguenti articoli Gramsci si avvale dei *Märchen* come di una lente comparativa, a dimostrazione dell’interesse che provava per questi racconti e alla centralità che assegnava ad essi già dagli esordi della sua carriera.

Risulta centrale affrontare il problema delle motivazioni che spingono Gramsci a tradurre le *Kinder und Hausmärchen*. È possibile leggere la versione gramsciana delle fiabe dei Grimm in relazione all’interesse che l’autore nei quaderni ha mostrato per questi testi e per l’universo fiabesco in generale prima e durante la carcerazione, oppure le si possono collocare negli esercizi di traduzione (nella lettera con i *märchen* l’autore si proponeva di “rifarsi la mano” e “mettere ordine nei pensieri”¹³⁷) e alla teoria della traduzione e della traducibilità dei linguaggi ad essi sottesa¹³⁸. Tuttavia:

Anche se Gramsci ha teorizzato sulla traduzione e sulla traducibilità, non solo da linguista, ma anche da politico, non ha mai preteso di essere un traduttore. Il motivo è semplice: lui era molto di più. Infatti la sua posizione è sempre quella di un indagatore politico della realtà sociale, storica o letteraria che sia¹³⁹.

135 A. Gramsci, *Le tessere e la favola del furbo*, in Id., *La città futura 1917-1918*, S. Caprioglio (a cura di), Einaudi, Torino, 1982, p. 63.

136 Si veda: L. Borghese *Introduzione* a N. Caleffi, G. Leoni (a cura di), *Antonio Gramsci, I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dai Quaderni del carcere*. pp. 4-24.

137 «per adesso faccio solo delle traduzioni, per rifarmi la mano: intanto metto in ordine i miei pensieri» A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, A. Santucci (a cura di), Sellerio, Palermo, 1996, p. 236.

138 Seconda prospettiva sostenuta da Giuseppe Cospito in *Appunti sulle traduzioni gramsciane dei Märchen dei Grimm* in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*. p. 63-76. Secondo l’autore nel caso dei marchen si assiste ad un tentativo di mettere in pratica quanto nei quaderni egli definisce mediante il concetto di traducibilità.

139 N. Muzzi, Gramsci traduttore di Fiabe in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*. p. 128.

Certo che l'approccio traduttivo che egli adotta è condizionato dalla sua teoria sulla traduzione, infatti: «Questa capacità di considerare la traduzione non come fine a se stessa ma come strumento di conoscenza, impiegato per fini che il traduttore si è prefisso, è segno chiaro di un concetto teorico implicito¹⁴⁰», tuttavia non è solo questo. La decisione di cimentarsi con la traduzione delle fiabe dei Grimm può essere spiegata quindi anche con il fatto che le fiabe possono essere viste dall'autore come un esercizio di traduzione in quanto testi semplici ed elementari e per il fatto che i contenuti delle fiabe sono a lui noti per letture pregresse, tuttavia l'uso che Gramsci fa di questi racconti emerge in modo più chiaro nel momento in cui questi vengono correlati alle pagine sul senso comune, sul folklore e sull'edificazione dell'uomo nuovo, che poteva essere intrapresa attraverso la costruzione dell'emancipazione e dell'autonomia di un nuovo sistema di relazioni sociali¹⁴¹.

È centrale far emergere la dialettica sottesa tra fiaba e cultura popolare entro il paradigma gramsciano, che fa da cornice per il ragionamento. Gramsci era approdato a soluzioni politiche che includevano le grandi masse nei fenomeni di cambiamento sociale, considerando la partecipazione di queste ultime alla vita politica dello stato come percorso necessario al progresso dell'umanità. Gramsci si focalizza sui fenomeni della coscienza e volontà di tali masse che non devono essere considerate come forme irrazionali da domare ma come composte da soggetti intellettuali, in grado di giungere a elaborazioni razionali che possono essere aiutate a maturare in forma coerente¹⁴². In tale prospettiva si sviluppa il problema del senso comune. Come visto in precedenza, Gramsci affermava che «tutti gli uomini sono filosofi» definendo i limiti e i caratteri di

140 «Ecco cosa intendo io per traduttrice qualificata: non solo capacità elementare e primitiva di tradurre la prosa della corrispondenza commerciale o di altre manifestazioni letterarie che si possono riassumere nel tipo di prosa giornalistica, ma la capacità di tradurre qualsiasi autore, sia letterato, o politico, o storico o filosofo, dalle origini ad oggi, e quindi l'apprendimento dei linguaggi specializzati e scientifici e dei significati delle parole tecniche secondo i diversi tempi. E ancora non basta: un traduttore qualificato dovrebbe essere in grado non solo di tradurre letteralmente, ma di tradurre i termini, anche concettuali, di una determinata cultura nazionale nei termini di un'altra cultura nazionale, cioè un tale traduttore dovrebbe conoscere criticamente le due civiltà ed essere in grado di far conoscere l'una all'altra servendosi di un linguaggio storicamente determinato di quella civiltà alla quale fornisce il materiale d'informazione [...] credo [...] che un tale lavoro meriterebbe di essere fatto» A. Gramsci, *Lettere*, cit. pp. 613-614 .

141 F. Rocchetti, A. Iannaccone, Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell'attività psicologica in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*. p. 145.

142 *Ibidem*.

questa filosofia spontanea, propria di tutto il mondo. La filosofia spontanea di cui parla l'autore è una filosofia contenuta nel linguaggio, nel senso comune e nella religione popolare, tuttavia per non cadere nella condizione di subalternità è preferibile definire ed elaborare la propria concezione del mondo consapevolmente e criticamente, e quindi scegliere attivamente e partecipare alla produzione della storia nel mondo, essere guida di sé stessi e non accettare passivamente dall'esterno l'impronta della propria personalità¹⁴³. Il senso comune, il linguaggio e il folclore sono portatori di una filosofia spontanea, di una concezione del mondo, che deve essere studiata e che deve svilupparsi non in forme subalterne ma in maniera critica. Il singolo uomo nella prospettiva di Gramsci, è soggetto attivo che acquisendo coscienza di sé, ovvero sapendosi collocato socialmente e storicamente, impara ad interpretare i propri pensieri e i propri progetti senza seguire in modo passivo quanto viene appreso socialmente. La cultura viene vista come un prodotto umano e l'uomo un produttore di cultura prima ancora che un prodotto di questa¹⁴⁴. La collettività che elabora la propria concezione del mondo è storicamente, geograficamente e socialmente determinata e produce il senso comune. Occorre, in *primis*, maturare una consapevolezza rispetto al senso comune in cui si è immersi, comprendendo anche che tipo di senso comune veicolano i prodotti di fruizione collettiva come la letteratura, la fiaba, il teatro. Il senso comune risulta essere dunque una forza politicamente agente e implicita; acquisita tale consapevolezza, risulta necessario avviare la costruzione di un nuovo senso comune che consenta alle masse di agire. Questo è il compito della filosofia della prassi. Entro tale quadro la cultura, la sua diffusione e il suo controllo divengono elementi centrali per costruire un uomo nuovo e una società diversa. Gli apparati culturali sono costituiti dalla stampa, dalla scuola e dalle fiabe, questi sono luoghi di costruzione di un nuovo senso comune. La cultura popolare vede una rivalutazione in Gramsci per il suo portato di "buon senso" interno, ma anche per il suo essere uno strumento di regolazione, prodotto e condiviso all'interno delle relazioni sociali¹⁴⁵. Le fiabe sono quindi apparati culturali che veicolano messaggi, e possono diventare strumenti per diffondere insegnamenti e cambiamenti, si

143 Ivi p. 147.

144 *Ibidem*.

145 Ivi p. 150.

comprende così che l'attività di traduzione in Gramsci è consapevole e scelta, ed è legata ad un preciso impianto teorico. Affermava infatti Gramsci:

non si riesce [...] a intendere concretamente che l'arte è sempre legata a una determinata cultura o civiltà, e che lottando per riformare la cultura si giunge a modificare il contenuto dell'arte, si lavora a creare una nuova arte, non dall'esterno (prendendo un'arte didascalica, a tesi, moralistica) ma dall'intimo, perché si modifica tutto l'uomo in quanto si modificano i suoi sentimenti, le sue concezioni e i rapporti di cui l'uomo è espressione necessaria¹⁴⁶.

Le traduzioni dei Grimm di Gramsci sono allora da declinare entro il suo impianto teorico, infatti: «gli scritti di Gramsci non si possono classificare come favole, ma come testimonianze narrative della pedagogia, della morale e dell'intelligenza gramsciana¹⁴⁷». Così le fiabe dei Grimm tradotte da Gramsci contengono le coordinate per un progetto educativo dell'autore, che non è esplicitato ma attuato tramite una modifica consapevole dei testi. Anche la scelta dei testi sembra legata all'applicazione di un criterio di aderenza ad alcuni principi educativi¹⁴⁸: egli sceglie dei testi che propongono elementi di solidarietà e altruismo. Già la lettera scritta alla sorella Teresina, in cui Gramsci annunciava il suo lavoro di traduzione delle fiabe dei Grimm, contiene alcuni assunti pedagogici. Quando afferma che le fiabe «Sono un po' all'antica, alla paesana, ma la vita moderna, con la radio, l'aereo, il cine parlato, Carnera ecc.. non è penetrata abbastanza a Ghirlaza perché il gusto dei bambini d'ora sia molto diverso dal nostro d'allora» l'autore sembra cogliere un carattere di universalità della fiaba popolare e il valore della fantasia nell'infanzia- «un mio contributo allo sviluppo della fantasia dei piccoli» - Gramsci sa che le trascrizioni faranno presa sui bambini nonostante i tempi moderni. Andando a recuperare la riflessione sulla cultura popolare e la letteratura popolare, in cui l'autore sostiene la necessità di comprendere gli «interessi mentali del popolo» le «aspirazioni, bisogni e desideri di questo» i quali devono trovare soddisfazione nelle letture, ci si chiede quale sia il bisogno dei bambini secondo Gramsci. Nella frase sopra citata il bisogno che pare emergere è quello dello sviluppo della fantasia, e del piacere della lettura: l'autore ricorda il piacere della lettura e

146 A. Gramsci, *Quaderno 21*, in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Vol. III, cit., p. 2109.

147 Cit. F. Antonini *Edizioni delle fiabe di Gramsci* in A. Panichi *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, pp 43-45.

148 Sul pensiero pedagogico di Gramsci : M. A Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma, 1970; M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma, 2017; M. Baldacci, *Scuola al Bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano, 2019.

dell'ascolto della fiaba nella sua infanzia («Ho tradotto dal tedesco [...] una serie di novelline popolari proprio come quelle che ci piacevano tanto quando eravamo bambini e anzi in parte rassomigliano loro, perché l'origine è la stessa»). Attribuendo alla fiaba la capacità di far presa sui bambini al contempo si pone l'obiettivo di contribuire con le traduzioni allo sviluppo della fantasia dei bambini, assegnando importanza a quest'ultima. Anche il fatto che Gramsci seleziona alcune fiabe della raccolta è indice di una teoria e un pensiero pedagogico implicito. La fantasia va quindi sviluppata a partire dall'infanzia ma deve svilupparsi secondo alcuni criteri. Tra le fiabe sceglie le più celebri (tra queste: *Cappuccetto rosso*, *Cenerentola*, *I quattro musicanti di Brema*, *Biancaneve*, *Rosaspina*), le fiabe più lette e diffuse. Richiamando all'idea che la traduzione sia anche uno strumento di conoscenza, qua emerge l'interesse a conoscere ciò che è popolare nel senso di diffuso e maggiormente letto. Ma un aspetto centrale che identifica la sua pedagogia è il fatto che Gramsci modifica e trasforma delle parti delle fiabe dei Grimm, la traduzione diventa allora uno strumento pedagogico e Gramsci si fa educatore attraverso la fiaba. La traduzione risulta essere in linea con la pedagogia gramsciana e con il suo porsi maniera critica rispetto al contesto storico in cui si trova. L'attività di trasformazione delle fiabe operata da Gramsci è attraversata da una consapevolezza e una sensibilità rispetto al ruolo che ha la produzione culturale nella vita quotidiana e nell'agire educativo¹⁴⁹. È una traduzione e trasformazione consapevole. Il suo procedere lascia intravedere gli elementi della sua teoria culturale e della sua considerazione della testualità non solo come espressione d'arte ma anche come strumento di emancipazione e trasformazione sociale¹⁵⁰. Alcuni interventi sia a livello di contenuti che di termini delle fiabe portano ad una più efficace resa del testo e sembrano avere lo scopo di rendere la narrazione familiare al lettore, quasi nel tentativo di facilitare l'identificazione del lettore con la storia e di interiorizzare meglio i contenuti. Gli interventi più significativi si riscontrano nei mutamenti lessicali che sembrano seguire due criteri: una laicizzazione delle espressioni e un adattamento a forme e personaggi comprensibili alla cultura popolare italiana.

149 F. Rocchetti, A. Iannaccone, *Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell'attività psicologica* in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*. p. 151.

150 *Ibidem*.

Lucia Borghese¹⁵¹ afferma che Gramsci traduce in italiano il *wundersam* (meraviglioso) dei *Kinder und Hausmarchen* trasportando «nell'esperienza artistica da quella religiosa» un complesso di sentimenti e idee¹⁵². Emerge secondo l'autrice, la volontà di

«Tradurre i racconti nel linguaggio storico italiano dando luogo ad un tentativo di contaminazione tra il racconto straordinario di matrice romantica e spunti novellistici da canzoniere italiano. Con un innesto personale che in parte sovverte l'ordine dei testi grimminiani, in parte introduce altre modifiche strutturali¹⁵³».

La raccolta si apre con la *Storia di uno, Giovannin Senzapaura, che partì di casa per imparare cos'è la pelle d'oca*, fiaba citata nell'articolo del 1917 corrispondente nella raccolta dei Grimm al terzo racconto *Marchen von einem, der auszog, das Fuchten zu lernen*. Già dal titolo Gramsci attribuisce al personaggio il nome *Giovannin Senzapaura*, proveniente dalle varianti dialettali della fiaba (“Gioani senza pura”) e iscrive la sua peripezia nel diagramma della storia¹⁵⁴. Emerge già in queste modifiche l'influenza dell'impianto teorico di Gramsci. Con il racconto successivo *Il lupo e i sette caprettini* viene introdotto, attraverso gli animali, il tema della contraffazione e dell'inganno insieme a quello della salvaguardia della specie¹⁵⁵. Come sottolineato da diversi autori, che hanno analizzato alcune espressioni tedesche e la relativa resa gramsciana,¹⁵⁶ i racconti muovono verso una laicizzazione. Vengono epurati i riferimenti religiosi in favore di una laicità che dia dignità all'azione e alla volontà dei personaggi. In *Mignolino* (traduzione di *Pollicino*¹⁵⁷) mutano i termini: “*Grazie a dio*” diviene “*grazie al cielo*”, «sostanzando di materia la formula della riconoscenza che passa così dall'ipostasi di un'istanza astratta alla palpabile visualità degli elementi»¹⁵⁸, “*Ach Gott!*”, ovvero “*per Dio*”, viene tradotto in “*Per Bacco!*”. Nella fiaba di *Biancaneve*, nelle traduzioni gramsciane chiamata *Nevina*, viene cambiata l'espressione che la

151 N. Caleffi, G. Leoni (a cura di) *A. Gramsci, I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dei Quaderni del carcere. Con un saggio introduttivo di Lucia Borghese*, Incontri editrice, Sassuolo, 2011.

152 L. Borghese in N. Caleffi, G. Leoni (a cura di) *A. Gramsci, I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dei Quaderni del carcere*, cit. p. 6.

153 *Ibidem*.

154 *Ivi*, p. 9.

155 *Ivi*, p. 11.

156 *Ibidem*.

157 Mutamento del termine da *Pollicino* a *Mignolino* dopo affrontata.

158 L. Borghese in N. Caleffi, G. Leoni (a cura di) *A. Gramsci, I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dei Quaderni del carcere*, cit. p. 14.

ragazza utilizza nel momento del suo risveglio: infatti nella versione dei Grimm Biancaneve al risveglio chiede: “*Dio, dove sono?*”, mentre nella versione di Gramsci la ragazza chiede: “*Ahimè dove sono?*”, anche qui ogni prospettiva trascendentale cancellata come se ella fosse così affidata solo a se stessa. Tramite questa operazione Gramsci sembra voler avvicinare i bambini al folclore orientandoli tuttavia verso una concezione del mondo priva di elementi superstizioni e metafisici, fondata su una solida visione della realtà intesa come prodotto della volontà umana. La laicizzazione dei testi grimmiani non viene operata con il distacco dai termini religiosi in sé, ma con il distacco da un autoritarismo educativo «che dei Grimm si servì a piene mani e venne messo in discussione solo negli anni ‘60 dal movimento antiautoritario in Germania¹⁵⁹», autoritarismo educativo che Gramsci vedeva espresso nel regime fascista. La laicizzazione si comprende se non viene vista come banale gioco di negazione di Dio, ma come volontaria modifica in funzione dell’interesse di costruire una mentalità indipendente orientata all’autodeterminazione. In *Giannino e Ghitina*, Gramsci trasforma Ghitino, con le sue parole rassicuranti, in una guida consapevole delle proprie risorse, tale appare se confrontato con l’antecedente grimmiano. Se nella versione dei Grimm, egli consola Ghitina confidando nell’aiuto di Dio (“*Dio non ci abbandonerà*” prima e “*il buon Dio ci aiuterà*” poi) diviene “*tutto andrà bene per noi*” e “*ce la caveremo anche questa volta*”, quasi a rappresentare una condizione di autonomia. Infatti pare concludersi così, senza tutori, la peripezia dei due bambini. Laicizzazione e autodeterminazione dei personaggi si mostrano qua legate. Anche la terminologia e i nomi dei personaggi portano con sé significati altri: Gramsci dà ai personaggi grimmiani altri nomi, cifra di una diversa identità delle figure. “*Pollicino*” viene sostituito nella traduzione di Gramsci dalla figura di “*Mignolino*” mentre il “*Daumerlings Wanderschaft*” (“*pellegrinaggio di pollicino*”), sarà reso con “*il pellegrinaggio di Mignoletto*”. Con il passaggio dal pollice al mignolo si rovesciano anche le implicazioni semantiche e gerarchiche connesse con l’articolazione della mano aprendo alla possibilità di affermarsi di chi, per nascita, è costretto alla subalternità. Cosicché il bambino introdotto da Gramsci e alcuni suoi minuscoli interventi sembrano

159 N. Muzzi, *Gramsci traduttore di fiabe* in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, p. 129.

prefigurare nella fiaba europea, una minuscola rivoluzione¹⁶⁰. «Con la scomparsa del nome del vecchio personaggio cadono – delegittimate – anche le formule deterministiche connesse con la sua sorte, come si può vedere fino all’atto di nascita di Mignolino»¹⁶¹ che è frutto di un desiderio avveratosi della madre che avrebbe tanto voluto un figlio: «se anche avessi un solo bambino e fosse anche piccolo come il dito mignolo», da subito questo nuovo nato «si mostrò una cosettina furba e agile», con questa descrizione è come se si spalancasse «a quella cosettina chiusa nella strettoia del successo la porta del rischio e delle possibilità»¹⁶². Tutta l’articolazione della vicenda viene trasformata dalla nuova figura, essa muove gli eventi. Diverse solo le modifiche dei vocaboli che variano il punto di vista sulla vicenda e sui personaggi; ad esempio si assiste all’eliminazione dei termini “principe” e “principessa” sostituiti da “figlio del re” e “figlia del re” allontanando dai protagonisti una definizione di alterità sociale che viene invece spostata sul genitore¹⁶³. Nella fiaba di *Cenerentola* interessante è la rettifica, con conseguente diversa costituzione, dello stemma familiare che mette in relazione Cenerentola, figlia del ricco signore che ha perso la moglie, con le figlie della nuova moglie, queste ultime vengono indicate da Gramsci solo come “*figliastre*” del padre di Cenerentola, anche laddove il testo dei Grimm reca la voce “*sorellastre*” (*stiefschwestern*) viene negato il collegamento di queste ultime con Cenerentola se non, in quanto figliastre attraverso la figura del padre. «La scelta di sostituire nello stemma l’ineluttabile verticalità della discendenza al legame orizzontale e derivato della sororanza sembra connessa con la possibilità di affiancare alla coercizione del “fato”, un autentico processo di emancipazione»¹⁶⁴. Anche in questo caso Gramsci sembra creare nel testo le condizioni perché i personaggi si muovano verso un processo di emancipazione e autodeterminazione.

160 L. Borghese in N. Caleffi, G. Leoni (a cura di) A. Gramsci, *I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dei Quaderni del carcere*, cit. p. 14.

161 *Ibidem*.

162 *Ibidem*.

163 F. Rocchetti, A. Iannaccone, *Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell’attività psicologica* in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, p. 150.

164 L. Borghese in N. Caleffi, G. Leoni (a cura di) A. Gramsci, *I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dei Quaderni del carcere*, cit. p. 11.

Gramsci sembra con Cenerentola voler ridare ali al desiderio, motore delle azioni e generatore di vita, delineando, forse, la possibilità di un suo pieno dispiegamento. È in base alla discriminante del desiderio che Gramsci sembra, infatti, differenziare la figura della protagonista dalle figlie della nuova moglie del padre¹⁶⁵

Sempre Lucia Borghese, sottolinea in che modo Gramsci, tramite la modifica di alcune parti del testo di Cenerentola, inscriba la fiaba in una precisa immagine di società. Il verso in questione si trova nella parte di testo in cui la matrigna di Cenerentola, dopo aver versato le lenticchie nella cenere, la inganna, dicendole che se le avesse raccolte tutte le avrebbe concesso di andare al ballo. Nel testo dei Grimm, Cenerentola si fa aiutare da alcuni uccelli chiedendo loro di raccogliere le lenticchie e di riporre «le buone nel pentolino, le cattive nel gozzino» mentre nel testo grimmiano, Cenerentola chiede alle tortore di aiutarla a scegliere «la buona in cucina, le cattive in salotto». La modifica presenta una dislocazione spaziale del cibo e una sua collocazione all'interno della casa, sottolineandone un'organizzazione borghese. Questa distinzione già emergeva nell'esclusione di Cenerentola dal salotto: «Questa stupida ochetta vuol stare con noi nel salotto [...]», e dopo averla fatta vestire con gli stracci affermavano: «Guardate un po', come è superba la principessina, come è bene azzimata!», e poi gridavano, ridevano e la conducevano in cucina¹⁶⁶. Dalle modifiche attuate da Gramsci, emergono tra le righe i suoi assunti pedagogici: una pedagogia che pone al centro l'autodeterminazione dei personaggi in una visione connessa alla filosofia della prassi ma che fa uso del meccanismo della fiaba, forma della cultura popolare, per superare idealmente le condizioni reali di subalternità. Quella di Gramsci è anche un'azione educativa, perché legata ad una consapevolezza del ruolo e delle potenzialità degli apparati culturali tra cui la fiaba, azione realizzata tramite la traduzione e la metamorfosi del testo. La traduzione non è solo una modalità del conoscere ma si fa strumento di costruzione consapevole di un "altro" rispetto all'ordine esistente. Si è visto come emergono dalle fiabe diversi aspetti che permettono di desumere almeno in parte l'idea di educazione e di pedagogia dell'autore, emerge l'idea della narrazione come strumento di formazione

165 Ivi p. 12.

166 L. Borghese, Gramsci, Goethe, Grimm o l'archeologia dei desideri; L'ombra di Schlemihl, Casa Editrice Leo S. Olschki, Belfagor 2008, Vol. 63, No. 2 . Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26150682> p. 130

e di sviluppo¹⁶⁷. Delle fiabe vengono soprattutto cambiati i termini in sede di traduzione, attribuendo alla storia e ai personaggi delle caratteristiche che permettono loro di autodeterminarsi e esprimere la loro *agency* nel mondo. Il termine *agency* non è utilizzato da Gramsci, ma verrà teorizzato successivamente per indicare la capacità dei soggetti di agire nella realtà¹⁶⁸, il termine ben si lega all'azione traduttiva e trasformativa di Gramsci il quale apre ai suoi personaggi una possibilità di riscatto nonostante la condizione di subalternità (basti pensare ad esempio a Mignolino). I piccoli, i bambini, nella cornice della fiaba hanno gli strumenti per emanciparsi, grazie all'intervento di Gramsci, l'intellettuale si fa educatore tramite la scrittura: egli non nega la situazione di subalternità ma fa sì che i personaggi ne siano coscienti e si muovano per un superamento di questa. Secondo alcuni autori si può anche «andare oltre la dimensione puramente pedagogica mostrando la possibilità di uso dei racconti come fonte per la ricostruzione degli interessi e le dinamiche cognitive di fruitori e narratori¹⁶⁹» nell'idea che lo studio delle espressioni culturali dei subalterni divengano fonte per l'intellettuale per indagare le classi sociali ma anche strumento per muovere verso un superamento di una subalternità. In questa sede non si vogliono sottolineare tanto gli aspetti legati alle dinamiche cognitive e alla psicologia, quanto piuttosto all'uso consapevole che Gramsci fa della traduzione di una delle raccolte di fiabe più diffuse e conosciute al mondo, tra bambini e popolo dunque, la quale permette di identificare aspetti del suo pensiero, delle sue azioni educative, facendo emergere un impianto pedagogico. Gramsci interrompe la traduzione a metà della fiaba *Gente furba*. Lucia Borghese commenta:

167 Nella prospettiva di Iannaccone e Rocchetti anche di regolazione dell'attività psicologica. Cfr. F. Rocchetti, A. Iannaccone, *Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell'attività psicologica* in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, pp. 139-157.

168 «Agency refers to the human capability to influence one's functioning and the course of events by one's actions». Concetto nato in ambito della teoria sociocognitiva ed è stato discusso molto in ambito sociologico. Si vedano ad esempio: A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York, 1995; A. Bandura, *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, n. 44, 1995 pp.1175-1184.

169 Gli autori ipotizzano la possibilità di un legame tra Gramsci e un altro autore: Malachowski Buhler il quale ipotizza che le fiabe dei Grimm giunte fino a noi attraverso la tradizione e la selezione orale possano fornire, nella loro struttura, informazioni sulle dinamiche psicologiche caratteristiche dello sviluppo infantile, e quindi che anche Gramsci potesse agganciarsi a tale visione. Tuttavia affermano che «non avendo alcuna certezza del fatto che Gramsci abbia conosciuto gli studi di Malachowski tale problema resta aperto». Cfr. F. Rocchetti, A. Iannaccone, *Favole per una nuova umanità: strumenti per la formazione, lo sviluppo e la regolazione dell'attività psicologica* in A. Panichi, *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, pp. 139-157.

La traduzione documenta un dialogo intensissimo, da parte di chi negli anni universitari era stato studente di linguistica comparata a Torino, con gli strumenti elaborati dalla poesia tedesca nell'età classico-romantica. Muovendosi nella dimensione onirica e favolosa degli archetipi e delle incessanti metamorfosi delle figure, dove arte e natura sembrano separarsi e sempre inesplicabilmente ricongiungersi, Gramsci e i Grimm intessono con il loro corpo a corpo un indistricabile viluppo, rappresentando da un minuscolo arabesco ¹⁷⁰.

Mostrando della fiaba la sua infinita varietà e ripetizione ¹⁷¹.

170 L. Borghese in N. Caleffi, G. Leoni (a cura di) *A. Gramsci, I racconti dei fratelli Grimm. Le traduzioni originali dei Quaderni del carcere*, cit. p. 24

171 I. Calvino, *Fiabe italiane. Volume primo, Introduzione*. (1993) Mondadori, Milano, 2016, p. XII.

CAPITOLO 4: CONFRONTO E PROSPETTIVE DI RIFLESSIONE

Nei precedenti capitoli viene alla luce il percorso di due nazioni che nel loro costituirsi hanno fatto un utilizzo diverso della fiaba popolare e della cultura popolare; al contempo emerge l'evoluzione della fiaba popolare stessa e il suo essere fonte storica centrale per indagare i presupposti politici, pedagogici e filosofici che sottostanno al costituirsi di queste stesse nazioni e alle considerazioni sulla fiaba di determinati autori.

La fiaba [...] ha così perso contatto con il serbatoio naturale delle narrazioni anonime e tramandate oralmente. La sua sopravvivenza, più o meno florida è rimasta affidata alla forma scritta; è stata ripresa, rielaborata, commemorata o è stata sottoposta a singolari contaminazioni con il mondo moderno, le cui invenzioni sono apparse a qualcuno come un realizzarsi dei desideri e dei prodigi presenti, da sempre nell'universo delle narrazioni popolari. A resistere, tuttavia, al di là del tramonto delle sue figure principali e del suo pubblico, dei suoi narratori e dei fuochi e delle veglie invernali e del circolo ipnotizzato degli ascoltatori, è stata proprio la fiaba. Basta fare la prova, basta raccontarne e leggerne qualcuna a un bambino e ci si accorge con qualche stupore, e nonostante la televisione e l'alluvione di videogiochi, che la fiaba continua a funzionare, che il suo fascino non è stato travolto dalle traumatiche rotture e frammentazioni ed esplosioni succedutesi a ritmo incalzante negli ultimi sessant'anni¹.

Questa citazione di Lavagetto pare evidenziare il carattere memetico della fiaba², e lo fa mostrandone l'evoluzione: in principio nel passaggio dall'oralità alla scrittura e alla stampa e poi via via attraverso i suoi adattamenti ai nuovi mezzi di comunicazione come il teatro, il cinema, fino all'animazione. La fiaba è figlia del suo tempo: le singole storie, i singoli motivi, si trasformano in qualcosa di nuovo e si adattano allo spirito dell'epoca e così la fiaba sopravvive e resta viva mostrando «la sua proprietà più segreta: la sua

1 M. Lavagetto, *Racconti di orchidee, di fate e di streghe. La fiaba letteraria in Italia*, Mondadori, Milano, 2008, p. XIV.

2 Zipes parla di fiabe come di *memi* culturali per spiegare l'incredibile diffusione della fiaba e il suo adattarsi a diversi tempi storici e bisogni umani. Cfr. J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli editore, Roma, 2012.

infinita varietà e ripetizione»³. Così è per la fiaba dei Grimm in Germania, che cambia al mutare del contesto storico e dell'idea di educazione; anche nel suo giungere in Italia si incontra con il contesto italiano e con la storia italiana di sviluppo della fiaba e di considerazione della cultura popolare. Una stessa raccolta di fiabe permette, grazie alle sue continue trasformazioni, di prendere in esame contesti diversi e di portare alla luce alcuni aspetti peculiari di questi ultimi; la fiaba infatti, contenendo in contemporanea elementi del reale e tensioni utopiche, ci consente di evidenziare le spinte al cambiamento e le permanenze in un determinato contesto e tempo storico, inquadrabili poi attraverso la lente della pedagogia.

4.1. Comparazione dei contesti: Italia e Germania: diverso ruolo della cultura popolare e della fiaba.

Dal percorso storico emerge un diverso investimento nella fiaba e nella cultura popolare tra i due paesi anche in relazione a diverse idee di cultura. In Germania, nel Romanticismo la cultura popolare, compresa la fiaba, diviene risorsa per l'identità su cui fondare un'idea di nazione specifica che vede il popolo al centro delle attenzioni. In contemporanea nell'Italia dell'Ottocento viene a formarsi un'altra idea di nazione che resterà profondamente radicata nei pensieri degli intellettuali italiani. La fiaba popolare in Italia non si afferma da subito come genere educativo; per l'infanzia ha prevalso infatti la fiaba d'autore e la fiaba popolare è rimasta nell'ambito della ricerca accademica folclorica. Diversamente in Germania è emerso che la scoperta della fiaba popolare avviene nel segno dell'infanzia. La raccolta di fiabe dei Grimm, che diverrà una delle opere più importanti e maggiormente tradotte in Europa si avvicinerà sempre più ai bambini in un clima di idealizzazione dei bambini, del popolo e della fiaba. Il Romanticismo in Germania ha esercitato un'influenza in Europa anche in ambito educativo: le teorie hanno alimentato diverse riflessioni educative e pedagogiche che vedono al centro il bambino. Come emerso nei capitoli precedenti, Germania e Italia, seppur condividano nello stesso periodo il bisogno di unità nazionale in una situazione di frammentazione e di dominio straniero, si differenziano per tanti aspetti e in particolare una differenza importante riguarda la considerazione della cultura popolare.

3 I. Calvino, *Fiabe italiane. Volume primo, Introduzione*. (1993) Mondadori, Milano, 2016, p. XII.

In Germania, già nei primi dell'Ottocento, si parlava di *Volkskunde*⁴ in termini di sapere del popolo; tale termine va poi ad inserirsi nel binomio disegnato da Herder tra cultura del popolo e cultura dei dotti che a sua volta si lega alla contrapposizione tra poesia d'arte e popolare. Alle sue origini la cultura popolare si costruisce in termini di contrasto alla cultura dotta. Nel processo di valorizzazione del *märchen* popolare, si afferma in Germania l'universalità della fantasia poetica, quest'ultima infatti non appartiene più solo agli intellettuali ma ha dimora presso il popolo. Non solo la fantasia poetica proviene dal popolo, ma il prodotto artistico di quest'ultimo risulta centrale per la storia della nazione e per l'identità tedesca: l'arte popolare si aggancia ad un'idea di verità che vede la natura e la naturalezza al centro, di cui il fiabesco ne è espressione. Ciò che emerge forte è il nuovo accento posto sul popolo il quale viene messo al centro di una nuova idea di nazione. Il concetto di folclore, nato dal bisogno di radici e di identità, ha fatto sì che la cultura popolare avesse un valore centrale nella costituzione dell'identità nazionale tedesca⁵. La filosofia dell'idealismo unitamente alla letteratura in ambito Romantico hanno determinato la convinzione che il folclore potesse rappresentare l'anima della nazionalità e che potesse contenere il carattere dello stato tedesco. Ciò che emerge è anche che la cultura nazionale tedesca nell'Ottocento si definisce per opposizione a quella francese; l'opposizione riguarda in particolare l'Illuminismo, rappresentativo del predominio culturale francese e napoleonico sulla Germania. Sul piano culturale si rileva una differenza tra il Romanticismo nei diversi paesi, infatti il movimento in Germania si poneva in forte rottura con l'Illuminismo mentre in altri paesi non vi è tale contrapposizione o comunque non si presenta in maniera così accentuata. Il nazionalismo che si sviluppa in Germania, come visto in precedenza, è definito da Chabot⁶ naturalistico, in riferimento al fatto che l'unificazione tedesca parte dall'idea che il popolo sia accomunato da fattori naturali come il sangue, la lingua e la terra presenti sin dalle origini. Da qui il bisogno di recuperare il patrimonio popolare rappresentato da fiabe e leggende. In tale processo di recupero è centrale sottolineare che l'intellettuale romantico si sente parte del popolo. La cultura

4 «Proprio nel *Corno magico del fanciullo* appare per la prima volta in modo dimostrabile, nel 1806 la parola *Volkskunde* (Demologia)» E. Harmjan, *La demologia tedesca*, Lares, Vol. 10, No. 4/6, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., 1936, Stable Url: <https://www.jstor.org/stable/26238414> p. 258.

5 Cfr. P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1978.

6 Cfr. F. Chabod, *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1967.

popolare e la fiaba in Germania acquistano sempre più un ruolo centrale tanto che diventano parte del processo di socializzazione delle giovani generazioni, come riportato nei capitoli precedenti, la fiaba popolare entra a far parte dei programmi scolastici, diviene quindi uno strumento educativo ufficiale e nazionale. Si è visto come il processo di unificazione in Germania a livello letterario avviene tramite un'esaltazione della cultura popolare, al contrario in Italia nel periodo del Risorgimento sono gli intellettuali a produrre un'idea di cultura italiana come fortemente legata ai classici, nella convinzione dell'esistenza di un carattere immutabile, eterno e superiore dei modelli antichi e del linguaggio alto rispetto a quello popolare. Seppure anche l'Italia nei primi dell'Ottocento veda una prima dominazione napoleonica come la Germania, e quindi il contesto presenti un bisogno di unità simile a quello della vicina Germania, tale attenzione e valorizzazione della cultura popolare e della fiaba popolare viene a mancare. L'Italia è una nazione che si trova alle soglie dell'Ottocento prima sotto il controllo francese e poi austriaco; durante questo periodo nasce e si sviluppa il desiderio di indipendenza e di Unità, che porterà poi, come in Germania, all'effettiva unificazione. Tuttavia, come evidenziato in precedenza, in Italia, in relazione a tale spinta verso l'unificazione non si assiste ad un recupero della cultura popolare come avviene invece in Germania. La sensibilità verso il popolare non è diffusa, se non in qualche ambito specifico. Rispetto alla fiaba, quanto viene raccolto resta solo in ambito accademico, la fiaba popolare non viene elevata a letteratura ufficiale ma resta materiale di studio. Questo disinteresse si lega ad una diversa idea di popolo e di nazione, distante da quella tedesca. In Italia non vi è il bisogno di definire un'identità nazionale tramite la ricerca di radici comuni o di definire un canone letterario perché il paese presenta già un canone predefinito e facilmente ricavabile. Nel Risorgimento infatti emerge sempre più l'idea che la nazione rappresentasse un popolo accomunato dalla medesima terra d'origine, dalla medesima discendenza dai romani e soprattutto dalla medesima cultura letteraria. Il canone letterario italiano è già definito e su questo si fonda gran parte dell'identità nazionale secondo gli intellettuali, infatti molti di questi parlano di "nazione delle lettere" in riferimento all'Italia. L'Italia aveva già investito sulla cultura "nobile" con Rinascimento, Classicismo, Illuminismo, non mostrando molto interesse per cultura popolare e dialetti. Non c'è bisogno di pescare dal popolo per ritrovare delle

radici comuni, queste sono facilmente rintracciabili altrove. Se il nazionalismo che si sviluppa in Germania è definito da Chabot “naturalistico” quello italiano si sviluppa in modo “volontaristico” ovvero dipende ed è fondato sulla volontà di pochi di darsi come fine l’unificazione del paese sulla base di un’idea di nazione costruita e sostenuta da questi stessi. Pare emergere un’idea di popolo italiano come popolo di intellettuali e letterati consci del patrimonio letterario e artistico della loro nazione. In questa definizione di popolo la massa di gente incolta è esclusa. Gli intellettuali sviluppano l’idea di nazione delle lettere non considerando coloro che da tale tipo di cultura erano esclusi: coloro che facevano parte del popolo “incolto”. Il popolo italiano disegnato dagli intellettuali del Risorgimento era un popolo che doveva rappresentare al contempo l’ideologia politica di libertà e unità e quella culturale di valorizzazione del patrimonio d’arte passato e di produzione di opere che forgiassero lo spirito italiano. Se in Germania prevale una definizione antropologica di cultura, volendo dare un’etichetta, in Italia predomina una definizione che nel primo capitolo del presente elaborato si è definita “classica”; un tipo di cultura distante da quella antropologica, che divide tra “colti” e “incolti”. La cultura dipende dal grado di alfabetizzazione e di conoscenza di ciò che viene selezionato come “vero sapere”. Vi è comunque anche qui una forma di definizione antropologica di cultura: il popolo italiano è quello legato alle opere letterarie “classiche”, ma è una definizione ideale ed escludente. La massa di gente incolta pare quindi esclusa dalla costituzione della nuova nazione italiana. Ciò che emerge in seguito all’unità è infatti la frammentazione del popolo italiano e lo scarso livello di alfabetizzazione. A livello politico si tenta una scolarizzazione delle masse che tuttavia resta incompiuta; al contempo l’alfabetizzazione ai valori dominanti viene fatta tramite nuovi mezzi di comunicazione come i giornali e le riviste. Il popolo diviene ora oggetto di discussione e in questo periodo prende avvio anche il discorso sulla fiaba che si sviluppa secondo due percorsi. La fiaba diviene oggetto di studio dei folcloristi, nell’ottica di uno studio del popolo; la struttura della fiaba e il suo linguaggio semplice le permette di diventare anche uno strumento educativo, tuttavia, in Italia si diffonde la fiaba d’autore e non la fiaba popolare che resta solo oggetto di studio e di raccolta in ambito accademico. Comprendiamo quindi che, anche in seguito all’Unità d’Italia, dal popolo “incolto” non si trae insegnamento, a dimostrazione di ciò il fatto che la fiaba

popolare resta nell'ambito accademico, non viene considerata per la sua capacità di educare e fornire insegnamenti; questo ultimo pare essere il compito della fiaba d'autore. La fiaba popolare in Italia, diversamente che in Germania, non prende parte al processo di costituzione identitaria delle giovani generazioni. Rispetto all'utilizzo della cultura popolare, e quindi anche della fiaba, nell'educazione delle giovani generazioni la situazione cambia all'emergere del bisogno di controllo delle masse da parte del fascismo. Sia con il fascismo che con il nazismo la cultura popolare ha una centralità in un'ottica strumentale. Con il nazismo, si individua la cultura popolare (contadina) come parte centrale della cultura nazionale, infatti il folclore come disciplina viene posto in primo piano. Gli oggetti della cultura popolare, vengono interpretati come ambiti in cui la cultura tedesca risaltava nel modo più puro e autentico, senza influssi di culture diverse. Allo stesso modo la raccolta di fiabe dei Grimm veniva trasmessa senza modifiche, diversamente da altre fiabe: le fiabe e i racconti della cultura popolare rimandavano alla "purezza delle origini" e acquistavano un valore formativo fondamentale diventando centrali per l'educazione delle giovani generazioni. I racconti popolari in questo periodo vengono rivestiti di un'aura di sacralità, i testi non vennero modificati (al massimo ripuliti da ciò che si considerava "non tedesco"), vi fu piuttosto un investimento sull'interpretazione delle storie per ricondurle al mito della razza ariana. Anche nel fascismo la fiaba popolare e non, diviene uno strumento funzionale all'interno di un sistema organico di educazione di massa, tuttavia sempre con una modifica del materiale popolare che ancora non basta a sé stesso. Con l'affermarsi dei regimi totalitari la fiaba diviene esplicitamente politica e funzionale alla propaganda: o prendendo strumentalmente in prestito degli elementi del racconto o inventando leggende attorno ai personaggi reali inserendoli in una cornice fiabesca⁷, oppure dando nuovo significato alle vicende delle fiabe sulla base di una precisa idea politica. La struttura narrativa della fiaba si presta alla propaganda e la letteratura giovanile in Italia viene ad assumere un ruolo di primo piano:

in direzione di quell'arruolamento nei ranghi della nazione del pubblico giovanile. Piccoli eroi e superuomini, bambini pronti al sacrificio e martiri votati al trionfo del tricolore si

⁷ S. Pivato, *Favole e politica. Pinocchio, Cappuccetto rosso e la Guerra Fredda*, Il Mulino, Bologna, 2015, p. 208.

mescolano a orchi, fate e mostri in una prima e spesso ingenua alfabetizzazione alla politica⁸.

La fiaba popolare per l'infanzia è utilizzata sia dal regime fascista che da quello nazista, all'interno di una visione politica che guarda al popolo come ad una massa da controllare. Ciò che emerge dalla storia dei due diversi paesi è che la Germania, diversamente dall'Italia, ha incorporato i racconti popolari e le fiabe nel proprio processo di socializzazione letteraria attribuendo a questi ultimi un ruolo educativo; di contro l'Italia ha utilizzato la fiaba nel processo di socializzazione delle giovani generazioni ma si è sempre affidata alla fiaba d'autore e quindi a scrittori e intellettuali ancora marcando quella divisione tra fiaba d'arte e popolare. Nel dualismo che si produce in Italia tra fiaba d'arte e popolare la prima tipologia pare degna di essere diffusa e utilizzata come strumento formativo ufficiale, mentre la seconda resta relegata nell'ambito del popolo il quale non pare essere in grado di produrre opere artisticamente e intellettualmente degne di essere diffuse sul piano ufficiale. Il primo autore che parla di letteratura popolare collocandola nella letteratura nazionale è Antonio Gramsci, il quale ha pensato alla fiaba come genere educativo per l'infanzia all'interno di un determinato paradigma ideologico, inserendo anche quest'ultima nella letteratura popolare.

4.2. Comparazione degli autori: i Grimm e la traduzione di Gramsci

Ciò che emerge dall'evoluzione storica è che il popolo e la cultura popolare assumono un ruolo centrale in Germania diversamente che in Italia, i quali riconquistano una particolare attenzione parecchi anni dopo grazie alle riflessioni di Antonio Gramsci. Affrontare i diversi autori, Grimm e Gramsci, nell'ottica di un confronto tra le *Kinder und Hausmarchen* grimmiane e le traduzioni gramsciane permette di porre alla luce due modalità di trattare la cultura popolare distanti nel tempo ma accomunate da un'attenzione verso il popolo e verso i prodotti di fruizione collettiva, come la fiaba, generati da questo ultimo. La raccolta di fiabe dei Grimm nasce nel clima della restaurazione in Europa, come progetto comune per una giovane nazione, e viene poi rimaneggiata da uno dei due fratelli facendo avvicinare la raccolta all'infanzia, o

8 Ivi p. 93.

meglio, alla nuova immagine di infanzia che andava tratteggiandosi⁹. La traduzione della raccolta di Gramsci fa riferimento al volume che era nella sua biblioteca, quello dell'edizione Reclam del 1912 che riprendeva l'incipit dell'edizione grimmiana del 1812, la quale evocava ad un'età favolosa, atmosfera che viene reimpostata da Gramsci con un'immersione nel mondo dell'ignoto e della paura¹⁰ re-inserendo in un certo senso la possibilità del rischio e il timore dell'ignoto che si trovava nelle fiabe della prima raccolta precedentemente alle modifiche. Quello di Gramsci è un confronto critico con la materia scelta attraverso l'esercizio di traduzione. Vi sono molte differenze tra la raccolta dei fratelli Grimm e quella gramsciana; entrambe le opere segnano dei passaggi importanti. La fiaba dei Grimm segna il passaggio dall'oralità alla scrittura: sebbene i fratelli non siano i primi a riportare in forma scritta i racconti della tradizione orale essi lo fanno con una modalità nuova e con un progetto di ampio respiro, al contempo si assiste ad un altro passaggio, ovvero il progressivo affidamento della fiaba popolare all'infanzia. Il passaggio a cui si assiste con le traduzioni di Gramsci è quello di una traduzione e modifica consapevole dei testi e delle fiabe; questa tendenza alla modifica del testo delle fiabe conosciute e maggiormente lette, sfocerà nelle riscritture delle fiabe negli anni Sessanta del Novecento da parte di autori che si muovono con lo scopo di decostruire ordini precostituiti, gerarchie e tradizioni. Altri autori avevano modificato le fiabe dei Grimm con scopi di tipo politico (come visto con nazismo e fascismo) ma con Gramsci si assiste per la prima volta alla presenza della volontà pedagogica di donare ai personaggi il potere di autodeterminarsi, al contrario delle riscritture del periodo fascista il cui scopo era mostrare l'obbedienza dei personaggi al regime. In entrambi i casi, fiabe dei Grimm e traduzioni di Gramsci, assistiamo ad una trasformazione delle fiabe: una metamorfosi, nel primo caso, dal linguaggio orale a quello scritto, andando a definire così un nuovo genere chiamato *Buchmärchen*; nel secondo caso Gramsci compie una specie di processo di *transfer* tramite lo studio dell'elemento da tradurre e la modifica consapevole dell'ossatura del testo: adattandola al contesto italiano (ad esempio tramite l'italianizzazione dei nomi) al nuovo contesto storico (si pensi ad esempio alla modifica

9 Cfr. L. Borghese, *Gramsci, Goethe, Grimm o l'archeologia dei desideri: L'ombra di Schlemihl*. Vol. 63, N.2, Casa editrice Leo S. Olschki s.r.l., Belfagor, 2021, pp. 121-146, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26150682>.

10 Ivi p. 127.

in Cenerentola della strutturazione della casa sulla base della casa borghese che nasconde anche un elemento di critica a tale struttura) in direzione di un preciso progetto politico e pedagogico che prevede il coinvolgimento del popolo e dei bambini nel cambiamento sociale. Gramsci si fa storico della cultura nel tradurre da una concezione del mondo all'altra, egli infatti sottolinea la possibilità di utilizzare la traduzione come strumento di conoscenza di un contesto e degli elementi che lo abitano, ma al contempo si rende educatore poiché, in seguito all'analisi del contesto e dei messaggi che questo veicola, modifica in modo consapevole gli elementi sulla base di un disegno pedagogico legato ad una volontà di rigenerazione sociale e culturale. Come riportato nei capitoli precedenti la raccolta di fiabe *Kinder und Hausmärchen* dei fratelli Grimm si può definire un'azione sociale¹¹, risulta essere un'azione che assume significato non solo per il soggetto che la compie ma per i membri di una comunità; la raccolta è infatti il risultato dell'operare degli autori, i quali hanno dato alla luce un'opera che ha esercitato la sua influenza a livello mondiale. L'intento iniziale degli autori è classificabile come intento politico e filologico finalizzato a raccogliere la poesia del popolo rappresentativa dello spirito di quest'ultimo al fine di unificarlo sotto un'unica nazione. Le motivazioni che stanno alla base della raccolta sono dunque legate ad un bisogno di recupero di un patrimonio che si percepisce a rischio di estinzione unitamente ad un gesto di dissenso verso l'occupazione straniera che si traduce nella fissazione delle fiabe. La fissazione delle fiabe risulta essere un gesto fondativo da parte degli autori; l'azione di raccolta è dunque al contempo polemica e fondativa e in tale movimento il popolo acquista un ruolo centrale. Anche gli scritti di Gramsci vanno letti in relazione al suo porsi in opposizione a determinati aspetti del contesto sociale in cui scrive. Le traduzioni di Gramsci devono dunque essere collocate nel contesto storico in cui vengono prodotte, in quanto esprimono una profonda opposizione nei confronti della cultura e all'assetto politico del tempo. Sia i Grimm che Gramsci con la trascrizione delle fiabe della tradizione popolare da una parte, e la traduzione dall'altra, si contrappongono ad una corrente e un contesto culturale in conflitto con il loro orizzonte ideologico. I Grimm recuperano la cultura popolare per staccarsi da una

11 H. Rölleke, *Die märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung*, in C. Miglio (a cura di), Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815, p. XIX. Si veda anche: [Azione sociale in "Enciclopedia delle scienze sociali" \(treccani.it\)](#) (ultima consultazione: 30/04/2023).

determinata idea di cultura di tipo illuministico e per rifondare una specificità tedesca, Gramsci invece recupera la cultura popolare al fine di un rinnovamento sociale e culturale in contrapposizione al contesto politico in cui si trova e si pone in antitesi rispetto alla scarsa attenzione data in Italia al popolo e ai suoi prodotti. Sia nel primo caso che nel secondo, la cultura popolare e la fiaba diventano strumenti politici funzionali ad un nuovo assetto sociale o ad un rinnovamento dello stesso. Come visto nei capitoli precedenti, per comprendere i presupposti pedagogico-educativi presenti nella raccolta dei Grimm e nelle traduzioni di Gramsci è stato necessario partire dall'idea che gli autori hanno di popolo e di cultura popolare; ora risulta utile porre tali idee in ottica comparativa, per poi giungere a far emergere il diverso ideale formativo ed educativo.

4.2.1. Idea di cultura popolare e di popolo a confronto

Con i fratelli Grimm si assiste ad un recupero e una valorizzazione della cultura popolare collocata in un quadro entro cui il popolo acquisisce una potenza creatrice. Per popolo i Grimm intendono l'anima della nazione: una collettività entro cui si esprimono i desideri comuni. Nelle manifestazioni culturali del *Volk*, dunque nelle fiabe, nei racconti e nei canti popolari, gli autori vedevano il manifestarsi dello spirito del popolo. La dottrina del *Volkgeist* compare in molti scritti e pensieri degli autori del Romanticismo e anche nei Grimm acquisisce un'accentuazione poetica e religiosa. Nel paradigma grimmiano la poesia del popolo esprime la poesia della natura, sviluppatasi in modo spontaneo, la quale risulta essere universale presso il popolo e dunque autentica, non elitaria, esprime l'anima della nazione tutta. Al popolo, più vicino alla natura e non intaccato dalla modernità, è ascritta una capacità artistica, tanto che secondo gli autori è questa poesia proveniente dal popolo ad essere una vera forma d'arte che in quanto naturale e spontanea; tale poesia popolare si avvicina maggiormente al nuovo ideale romantico di verità. L'idea di cultura che emerge si avvicina maggiormente ad un'ideale antropologico che vede la cultura come insieme di saperi, usi ed esperienze del popolo che questo ha in comune; per i fratelli di Hanau, in particolare per Jacob la condivisione della lingua era un elemento imprescindibile di

appartenenza¹². I Grimm infatti vedevano nella fiaba il riflesso di miti antichissimi, trasformati e frammentati, miti della nazione tedesca i quali risultano essere l'espressione dello spirito popolare della nazione stessa. Dunque lo spirito del popolo si trova nella poesia del popolo e in tale quadro il recupero della tradizione permette di documentare l'evoluzione dello spirito popolare, del *Volkgeist*, e dunque l'evoluzione della nazione; tale documentazione si poneva anche il fine di creare una coscienza d'identità nazionale tedesca. Essi così facendo affermano un'autonomia della cultura popolare, ponendosi agli inizi della raccolta anche in una posizione di ribellione verso la rielaborazione del materiale popolare. Nel diciassettesimo e diciottesimo secolo la fiaba popolare infatti non costituiva un genere dignitoso a sé ma necessitava di una rielaborazione stilistica volta a raffinarla e una intellettuale volta ad attribuirle senso. Anche l'utilizzo di proverbi popolari all'interno della prefazione alla prima raccolta dei Grimm dimostra l'attribuzione di valore al materiale popolare, il quale pare contenere di per sé insegnamenti preziosi e una moralità implicita. In realtà, come emerge successivamente, i Grimm operarono una forma di rielaborazione delle fiabe sulla base di una loro idea di semplicità popolare, anche agli inizi della raccolta, ma non con dichiarazione d'intento. Mentre altri autori sostengono il bisogno di rielaborare il materiale popolare, al fine di ricavarne un'opera d'arte, i Grimm affermano che nella loro raccolta nulla era stato aggiunto o modificato; le modifiche nelle fiabe attuate dai fratelli nelle prime raccolte sono allora errori metodologici e non legate alla convinzione che il materiale popolare necessiti di una rielaborazione. Infatti i Grimm ricercavano agli inizi della raccolta proprio la poesia naturale ed essi erano convinti di aver ritrovato il linguaggio popolare in cui si esprimeva lo spirito del popolo, avverrà solo successivamente una modificazione esplicita del materiale popolare. L'idea di popolo sviluppata da Gramsci risulta molto diversa da quella dei fratelli Grimm. Anche all'interno della prospettiva di Gramsci si assiste ad una valorizzazione del popolo, ma questo ultimo è inteso in maniera differente. Come visto in precedenza il popolo è inteso dall'autore come insieme delle classi subalterne e strumentali di ogni forma di società, quindi il termine è inserito nella contrapposizione ceti dominanti e ceti

12 Cfr. G. Marini, *Jacob Grimm alle origini dello storicismo*, Annali della scuola Normale di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia, Serie III, Vol. 14, No.1, 1986, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24306940>

subalterni, che non emerge invece nella prospettiva grimmiana. Gramsci iscrive il termine popolo all'interno della differenza per lui esistente tra ceti in cui si esprime poi un rapporto di egemonia da parte dei ceti dirigenti nei confronti dei subalterni, inserisce il termine dunque entro i rapporti di potere esistenti. L'autore evidenzia la necessità di un superamento di tale ordine costituito; questo superamento auspicato e ricercato risulta possibile tramite un coinvolgimento del popolo. La cultura per l'autore è qualcosa di simile ad una morale, una filosofia in grado di produrre effetti politici e di muovere un'azione storica. La cultura si genera continuamente nella storia, dunque non è statica. Entro tale visione i modi di essere e di vivere che chiamiamo cultura, che comprendono il radicamento in un mondo di significati, sono forme particolari assunte in un certo momento nella storia. Anche quella di Gramsci sembrerebbe essere una visione di cultura definibile come antropologica. Gramsci, come i Grimm, sostiene l'esistenza di una morale del popolo: il popolo infatti elabora una propria filosofia e concezione del mondo anche se, aggiunge l'autore, quest'ultimo non può per definizione avere una concezione del mondo elaborata e sistematica, di contro la morale del popolo dei Grimm risultava essere una forma di verità in quanto vicina alla natura. Per Gramsci il senso comune è la morale del popolo e presenta due strati: uno più statico e uno più creativo. Il senso comune contiene sia influenze dell'ideologia dominante che aspetti innovativi. La parte creativa del senso comune è rappresentata dallo spirito popolare creativo; con tale termine Gramsci ascrive al popolo una capacità creativa ma anche anti-volgare: evita di chiudere il popolo in una forma di vita inerte, sottolineando il divenire storico della cultura popolare (spirito) e il fatto che si tratta di un movimento attivo (creativo) da parte del popolo. Questo ultimo produce slanci creativi ma non mette insieme una visione unitaria. Viene messo in luce in che modo la cultura popolare sia inserita in un processo storico e viene rotta la dicotomia alto/basso, colto/popolare poiché sono elementi che si combinano continuamente e assumono significato in rapporto uno all'altro. Quindi anche il termine spirito popolare acquista qua un significato completamente diverso. Nella visione dei Grimm lo spirito popolare rappresentava le caratteristiche e le volontà del popolo tedesco entro una visione unitaria, nella prospettiva di Gramsci invece sembra essere una parte del senso comune del popolo, quella parte capace di slanci creativi e sovversivi. Tramite tale specifica è

possibile cogliere la differenza tra cultura popolare e folclore in Gramsci, in cui il secondo termine è visto dall'autore in modo critico in quanto ingessamento della cultura popolare, la quale viene posta al di fuori della storia. Il folclore abbiamo visto essere una creazione degli intellettuali i quali risultano essere distaccati dal popolo e non in grado di coglierne i bisogni. Il ruolo degli intellettuali si è visto essere centrale in Gramsci e va compreso nella distinzione intellettuale tradizionale e organico. Gramsci sostiene che storicamente gli intellettuali tradizionali in Italia sono stati distaccati dal popolo e non si sono identificati con esso; secondo l'autore è necessario formare un altro tipo di intellettuali chiamati organici che si facciamo mediatori tra la classe dominante e il popolo. Gli intellettuali organici hanno un compito educativo, che consiste nel far sì che lo spirito popolare creativo non si sviluppi secondo forme subalterne. Essi adempiono al loro compito grazie alla filosofia della prassi. Mentre gli intellettuali nel Romanticismo si sentono parte del popolo poiché il popolo è inteso come un tutto organico, nella visione gramsciana gli intellettuali sono distaccati dal popolo, ovvero dalle classi subalterne. In Gramsci come nei Grimm il popolo viene messo al centro in quanto potenza creatrice, con la differenza che nella visione dei Grimm il popolo rappresenta l'intera nazione e i prodotti di questo sono parte della poesia della natura e quindi fonte di una nuova idea di verità, mentre per Gramsci il popolo è produttore di uno spirito popolare creativo che deve essere educato e indirizzato grazie all'apporto della filosofia della prassi in modo che non si sviluppi in forme subalterne. Ciò comporta la presenza di un certo tipo di sapere, di pensiero, che è quello della filosofia della prassi che deve intervenire per aiutare il popolo a superare la condizione di subalternità. Questo implica in Gramsci la presenza anche di un'idea di cultura che si lega ad un ideale miglioristico. Al concetto antropologico di cultura va quindi affiancata un'altra idea di cultura, quella in grado di rendere i soggetti consapevoli della realtà che li circonda e del fatto che quest'ultima è frutto di processi storici. Entro tale visione la rielaborazione del materiale popolare è necessaria in seguito ad un'analisi critica e ad una comprensione dei rapporti di forza in essere nella realtà. A dimostrazione di ciò vi sono le traduzioni di Gramsci delle fiabe dei Grimm in cui l'autore opera una riscrittura consapevole delle fiabe. Sia i Grimm che Gramsci hanno dato valore alla cultura popolare la quale viene posta al centro per la costituzione di una

nazione unita, da una parte, e per il rinnovamento della società dall'altra. Questa valorizzazione del popolo ha uno scopo di tipo politico, in Gramsci ad esempio emerge che: «come primo atto di tale sua battaglia, Gramsci ha dato rilievo ai valori e ai contenuti di cui sono ricche le tradizioni orali (ma non solo) della cultura popolare»¹³; in entrambi i casi troviamo una situazione di contrasto con il contesto e il clima culturale del tempo: i Grimm all'occupazione francese, all'Illuminismo e al predominio dei metodi matematico naturalistici¹⁴, nel caso di Gramsci al clima culturale del fascismo e alla divisione tra classi sociali. Sembra esserci una ripresa da parte di Gramsci di molti concetti del Romanticismo che vengono tuttavia rivisti e ricollocati entro il suo paradigma ideologico, infatti: «c'è senz'altro una matrice ottocentesca nell'opera di Gramsci, ma non si tratta di un Ottocento retrivo e polveroso, bensì di un diciannovesimo secolo ricco di proposte innovative e anticonformiste a cui Gramsci si ricollega»¹⁵. Vi sono diversi aspetti simili nella visione tra questi autori, così distanti temporalmente, e molti aspetti diversi, portare alla luce entrambi permette di riflettere sul valore e le potenzialità della cultura popolare e della sua valorizzazione anche in ambito educativo.

4.2.3. Idee di educazione a confronto

Si è visto che la raccolta dei Grimm muta al mutare del contesto storico e così mutano i loro intenti e il loro pubblico. Nei capitoli precedenti è emerso un cambiamento rispetto alla visione della fiaba e della letteratura per l'infanzia; scompaiono man mano nelle edizioni i motivi crudeli e diversi elementi considerati non adatti ai bambini, nuovi destinatari del genere fiabesco. L'idealizzazione romantica dei temi permane in tutte le edizioni, tuttavia si fa sempre più strada una nuova idea di infanzia che emergeva nel contesto della borghesia ottocentesca e che porta ad una modifica di alcuni elementi. Riprendendo le varie edizioni dei Grimm è possibile cogliere anche l'evoluzione dei motivi familiari nel corso dell'Ottocento, infatti emerge sempre più un'attenzione all'ambiente familiare e alle figure genitoriali: basti pensare alla nuova attenzione che

13 D. Marchesini, *Qualche premessa su Gramsci e la favola* in A. Panichi (a cura di) *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, Edizioni ETS, Pisa, 2019, p. 30.

14 Ivi p. 141.

15 D. Marchesini, *Qualche premessa* in *Antonio Gramsci e la favola. Un itinerario tra letteratura, politica e pedagogia*, A. Panichi (a cura di), Edizioni Ets, Pisa, 2019, p. 35.

viene riposta sulla figura materna nella pedagogia romantica, attenzione che si ritrova nelle modifiche dei Grimm atte a preservare l'immagine positiva della madre. Tale scoperta dell'infanzia e l'evoluzione dei motivi familiari riguarda le famiglie borghesi. Con il Romanticismo si assiste messa in scena della fiaba come prodotto della cultura popolare; tale messa in scena è orchestrata dagli intellettuali i quali definiscono cos'è il fiabesco e cos'è l'infanzia. Nelle prime raccolte i Grimm paiono rifiutare quella divisione tra letteratura infantile e adulta nell'ottica di un'unione al fine di far emergere una letteratura che sia universale e nazionale e non specificatamente infantile. In questo periodo l'organizzazione borghese tendeva sempre più a separare ciò che inizialmente tendeva a fondersi come le età della vita e le classi sociali; le ultime edizioni delle *Kinder und Hausmarchen* rispetteranno tali divisioni. Nel corso dell'Ottocento da una parte l'infanzia trova uno spazio di pensiero nuovo, non è più vista come sola anticipazione dell'essere adulto ma come condizione specifica dell'umano ma al contempo vive un'idealizzazione e una definizione da parte dell'adulto il quale ne stabilisce una determinata immagine e di conseguenza degli spazi d'azione per quest'ultima. Si dividono le età della vita, la struttura familiare, l'abitazione e si sviluppa una letteratura specifica per bambini. Si assiste infatti nelle fiabe dei Grimm ad una progressiva emersione delle categorie della pedagogia borghese. Le *Kinder und Hausmarchen* passano progressivamente dall'essere un libro per la nuova nazione tedesca, ad essere un libro per le famiglie, poi un libro per le scuole e infine un libro per la formazione del perfetto uomo borghese di metà Ottocento rappresentato dall'ideale antropologico del *Biedermeier*. Ciò che emerge è dunque un'evoluzione anche da un punto di vista pedagogico interna alla stessa raccolta, sebbene questo non avvenga con un'intenzionalità educativa specifica esplicitata dagli autori. All'inizio gli autori ponevano al centro le potenzialità della fiaba in sé, proveniente dalla cultura popolare, universalmente comprensibile tanto da adulti quanto da bambini, affermavano infatti che: «ciò che possediamo in fatto di dottrine e norme palesemente tradizionali può essere ugualmente ben sopportato da vecchi e giovani»¹⁶; successivamente al centro viene messa la specificità dell'infanzia che vuol essere educata e indirizzata in un certo modo secondo i canoni della pedagogia borghese. L'evoluzione riguarda anche la

16 J. Grimm in D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1995, p. 63.

considerazione della fiaba popolare come dispositivo educativo. Inizialmente i Grimm sostenevano che le fiabe andavano consegnate ai bambini anche nella loro durezza, in quanto rappresentative della vita, esprimenti la poesia della natura. La fiaba presentava, secondo gli autori, delle qualità di fondo e una moralità implicita, così come i proverbi popolari. Il compito dell'autore in tale quadro era allora quello di «portare alla luce la poesia stessa insita nella raccolta»¹⁷ non crearla, poiché sono la natura e il popolo i generatori della poesia. I Grimm esplicitano da subito l'effetto che auspicano provochi la raccolta: rallegrare, e continuano affermando che per tale via «diventare un libro educativo»¹⁸. Emerge nei Grimm come emergerà in Gramsci la centralità del divertimento e del piacere provocato della fiaba. Si sviluppa qui una pedagogia del divertimento e del piacere che pone alla luce in che modo l'apprendimento avvenga attraverso il piacere della fruizione dell'opera. Forte è, soprattutto nei primi nei Grimm, l'idea di una creazione e trasmissione comunitaria, ne è un esempio l'affermazione nella prefazione alle fiabe: «le conosciamo e le amiamo perché le abbiamo ricevute con consuetudine e ci provocano piacere»¹⁹, in cui emerge l'idea di un'educazione come trasmissione per tradizione e della tradizione. In tale processo manca il ruolo del singolo come soggetto attivo il quale viene visto solo come membro del gruppo, della nazione, ricevente la cultura di quest'ultima. Questo aspetto sarà differente in Gramsci poiché, nelle fiabe gramsciane, le quali pongono al centro l'autodeterminazione dei personaggi, la tradizione non viene vista come unica forma possibile ma viene sovvertita in ottica di un maggiore dinamismo. Lo scopo dei Grimm era anche quello di far sì che la cultura popolare venisse usata e accettata dalle classi medie, gli autori infatti volevano promuovere lo sviluppo di una borghesia nazionale ai fini dell'unificazione e per farlo tentarono di rendere espliciti i legami con le tradizioni e i riti sociali germanici. Viene quindi creato, e sempre più marcato nelle nuove edizioni della raccolta, un collegamento tra i racconti popolari e i canoni estetici e valoriali borghesi. Di fatto avviene uno scostamento dalle iniziali teorizzazioni e gli autori muovono verso una nuova idea di

17 Citazione che si trova a pagina 90 del presente elaborato e si riferisce ad una frase dei Grimm nella prefazione all'edizione del 1815. Jacob e Wilhelm Grimm in C. Miglio (a cura di) *Jacob e Wilhelm Grimm. Tutte le fiabe, prima edizione integrale 1812.1815*, Donzelli editore, Roma, 2015, cit. p. 155.

18 *Ibidem*.

19 Jacob e Wilhelm Grimm, Prefazione all'edizione del 1814 in C. Miglio (a cura di), *Jacob e Wilhelm Grimm, Tutte le fiabe*, cit. p. 7.

infanzia e di educazione e quindi anche verso una nuova idea di cultura popolare. Le fiabe verranno selezionate sulla base di una precisa idea di fiaba popolare, fiaba tedesca e fiaba per l'infanzia, passando sempre più verso la costruzione di un libro esplicitamente educativo rendendo le fiabe più accessibili al pubblico borghese e a tale idea di infanzia. Nelle ultime edizioni delle fiabe emerge con forza un tipo d'uomo, un'ideale antropologico che è quello dell'uomo borghese, definito da Zipes *Biedermeier*. Il termine identifica un personaggio fittizio che rappresenta una persona onesta, integra, il perfetto borghese che vive in una "modesta armonia" con ciò che lo circonda, il cui luogo simbolo è la casa, il salotto²⁰. Un tipo d'uomo molto distante da quello che verrà invece disegnato da Gramsci. Quello del *Biedermeier* era un ideale che si andava diffondendo a metà Ottocento e che si ritrova nelle fiabe dei Grimm. In tal senso tali modifiche delle fiabe evidenziano i cambiamenti del clima sociale e familiare. La raccolta attraverso le modifiche e i riadattamenti si rende sempre più compatibile con i cambiamenti della Germania di metà Ottocento, infatti le fiabe dei Grimm entreranno presto a far parte del canone letterario tedesco. *Le Kinder und Hausmärchen* diventarono mezzo per l'educazione allo spirito nazionale e poi «lettura orientativa del pensiero»²¹, utilizzate durante l'ascesa della borghesia per trasmetterne i valori dominanti. Muscetta, nel riferirsi alla pedagogia dei Grimm, parla di una pedagogia rappresentativa del «benevolo populismo borghese»²². La raccolta, si diffonde nelle case dei tedeschi e nel Novecento verrà poi utilizzata durante il nazismo, periodo in cui si assiste ai primi fenomeni di massa. Le fiabe dei Grimm iniziano in questo periodo ad essere diffuse a livello sempre più ampio e utilizzate nell'educazione di quella che per il partito era una massa di gente da controllare. Le fiabe dei Grimm e la fiaba popolare in Germania entra da subito a far parte del canone e della letteratura nazionale e ufficiale e continua a rappresentare un simbolo della nazione tedesca.

Come i fratelli Grimm, anche Gramsci sostiene la necessità di elevare la letteratura popolare a letteratura nazionale, in Germania questo è avvenuto con la fiaba popolare diversamente che in Italia. L'autore infatti rileva la «non esistenza di una letteratura

20 Voce "*Biedermeier*" In *Enciclopedia Treccani*, Url: [BIEDERMEIER in "Enciclopedia Italiana" \(treccani.it\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/BIEDERMEIER_in_Enciclopedia_Italiana_(treccani.it)) (ultima consultazione 25/04/2023).

21 D. Richter, *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1995, p. 13.

22 Cfr. F. Antonini *Edizioni delle fiabe di Gramsci* in Antonio Gramsci e la favola, A. Panichi (a cura di) cit. pp 43-45.

popolare», per una mancanza d'identità di concezione del mondo tra scrittori e popolo, e la «non esistenza di una letteratura per l'infanzia». In Gramsci troviamo anche una nota polemica verso i testi di letteratura per l'infanzia del tempo, impregnati secondo l'autore di individualismo e paternalismo. Come visto in precedenza rispetto alla fiaba in Italia anche nell'ambito dell'infanzia si privilegiava la fiaba d'autore, infatti la letteratura popolare non era stata elevata a letteratura ufficiale né per il pubblico adulto né per quello infantile. L'autore inoltre parla di letteratura per l'infanzia come di letteratura popolare superando, nell'ambito specifico della fiaba, la dicotomia fiaba d'arte e popolare. Nel suo tradurre e utilizzare la fiaba nel dialogo con i figli dimostra la considerazione della fiaba popolare come mezzo di educazione per l'infanzia, avvicinando popolo e bambini. La critica di Gramsci sulla non esistenza di una letteratura popolare era finalizzata a sottolineare la mancanza di un'attenzione degli intellettuali verso il popolo e i suoi bisogni. Gramsci evidenzia una mancanza di unità nella vita culturale nazionale e il fatto che gli intellettuali non si interessano di ciò che il popolo desidera e di ciò che legge; allo stesso modo la letteratura per l'infanzia era distante dai bambini e dal loro sentire e modellata unicamente secondo i valori dominanti. Nell'affermare la «non esistenza di una letteratura per l'infanzia» Gramsci non nega la stessa ma ne sostiene l'utilità entro il quadro di una cultura nazional-popolare. A dimostrazione della sua considerazione della fiaba come linguaggio per l'infanzia vi è il fatto che egli sceglie la narrazione fiabica per instaurare un rapporto con i figli. Oltre che tale aspetto affettivo legato alla fiaba emerge nel pensiero dell'autore un valore politico assegnato alla letteratura per l'infanzia. Il valore di un'opera letteraria secondo l'autore sta nella sua capacità di soddisfare i bisogni dei lettori, del popolo e dei bambini. In questa attenzione alla fiaba come qualcosa di profondamente legato alla vita Gramsci, si avvicina ai Grimm, la fiaba infatti secondo entrambi è capace di parlare della realtà tramite un linguaggio fantastico. Mentre nel Romanticismo gli intellettuali si sentono parte del popolo Gramsci rileva questo distacco tra intellettuali e popolo, tra cultura dominante, ufficiale e cultura popolare, da qui il recupero e la ri-valorizzazione della cultura popolare. Nel paradigma gramsciano la cultura popolare viene collocata entro una cornice che valorizza il popolo. Come precedentemente visto l'idea di popolo di Gramsci si discosta da quella dei Grimm, allo

stesso modo anche l'idea di fiaba e delle sue funzioni educative muta. Con i Grimm emerge l'idea che fiaba esprima lo spirito popolare e che educi all'identità tedesca, al contrario Gramsci pensa ad una fiaba riflettendo sui messaggi che questa può mandare e sul tipo d'uomo che può andare a formare e opta per una modifica del materiale popolare in direzione di un preciso progetto pedagogico e politico. Se l'azione di recupero dei Grimm è fondativa, finalizzata cioè a contribuire alla fondazione di un'idea di nazione, Gramsci invece traduce un prodotto che andava già diffondendosi in quegli anni, meno in Italia che in altri paesi; *Le Kinder und Hausmarchen* infatti erano ormai molto conosciute e tradotte. La raccolta dei Grimm era già un prodotto culturale di fruizione collettiva che andava diffondendosi sempre più. Inoltre nel tradurre le *Kinder und Hausmarchen* Gramsci scelse le fiabe più celebri, più lette e diffuse. Questa scelta sottolinea un interesse per ciò che è già diffuso tra la gente, emerge quindi l'interesse di conoscere ciò che è popolare nel senso di diffuso e maggiormente letto, in questo caso qualcosa che si sarebbe presto diffuso ampiamente anche in Italia. Gramsci riconosce alla fiaba un'universalità e una capacità di farsi non solo strumento educativo per l'infanzia ma anche mezzo di educazione popolare, avvicinandosi alla prima concezione di fiaba popolare dei Grimm, ovvero di una fiaba capace di rivolgersi a tutte le età della vita; ricordiamo che Gramsci utilizza le fiabe dei Grimm all'interno di alcuni articoli riguardanti la politica, entro un linguaggio giornalistico, per rivolgersi alla gente, al popolo: la fiaba diviene in Gramsci strumento di critica sociale. Questo aspetto lo accomuna in parte ai fratelli Grimm, con alcune differenze tuttavia sostanziali. Anche i Grimm riconoscono alla fiaba e ai proverbi la capacità di rivolgersi ad un pubblico ampio, tuttavia sappiamo che il pubblico dei Grimm era un pubblico borghese, infatti essi desideravano creare una borghesia nazionale ai fini di un'unificazione e lo fanno utilizzando la fiaba come mezzo, Gramsci invece intende rivolgersi al popolo inteso come ceti subalterni, anche attraverso la fiaba e la favola. L'autore, nel gesto di utilizzo delle fiabe nel giornalismo pare così esprimere l'intenzione di usare la fiaba come linguaggio per comunicare, dando valore ai messaggi che questa riporta e collegandoli alle vicende del presente storico entro cui si colloca in maniera critica. Come precedentemente visto Gramsci valorizza, come i Grimm, la cultura popolare ma con delle differenze: la cultura popolare entro il paradigma grimmiano e nel Romanticismo

viveva un'idealizzazione mentre in Gramsci viene vista in relazione alle condizioni storiche, alle tensioni politiche ed economiche, quindi entro una visione storica e politico-critica. L'altra differenza sta nella necessarietà di un intervento educativo al fine di un superamento delle condizioni di subalternità, infatti se il *Volkgeist* grimmiano è già di per sé educativo, lo spirito popolare in Gramsci deve incontrarsi con la filosofia della prassi grazie all'azione degli intellettuali organici. Anche gli scrittori fanno parte degli intellettuali e quindi hanno un compito politico e pedagogico. Nello sviluppo del suo impianto teorico Gramsci parte dall'implicito che la produzione e la fruizione letteraria rispondano ad un bisogno universale dell'uomo e che tutti gli uomini siano intellettuali e sviluppino forme di filosofia spontanea. Altro implicito da cui muove l'autore è che l'uomo sia portato a desiderare il bello e l'arte, che ognuno rechi dentro di sé un desiderio di artisticità e che ad alcuni questa dimensione è preclusa, quindi se ne deduce che è un diritto umano manifestare questa artisticità. Anche nei Grimm emerge tale dimensione di universalità della fruizione e produzione artistica tuttavia Gramsci la iscrive entro un sistema di potere e evidenzia il fatto che diritto di manifestare tale artisticità viene negato a molti. Tra le finalità dell'approccio gramsciano sembra esserci anche quella di educare le masse al riconoscimento estetico e morale della bellezza a cui è sotteso il progetto di un nuovo umanesimo che trasformi l'uomo assieme alle condizioni che rendono possibile la fruizione dell'arte. Entro il più ampio compito educativo degli intellettuali organici si inserisce anche questo ultimo aspetto legato nello specifico alle forme artistiche. Il compito degli intellettuali dunque riguarda in *primis* la comprensione di che tipo di uomo formano i prodotti di fruizione collettiva, come la fiaba, per poi muovere verso un superamento della subalternità attraverso un'azione che fornisca ai subalterni degli strumenti per emanciparsi, nell'idea che anche attraverso l'arte si agisca per trasformare la cultura e in tal modo la società. Secondo Gramsci al fine di una trasformazione della società è necessario anche comprendere che tipo di senso comune veicolano i prodotti di fruizione collettiva. Entro tale riflessione risiede un quesito pedagogico: nell'analizzare il senso comune e gli apparati culturali ci si chiede che tipo di uomo la società sta formando. In seguito alla parte critica vi è una parte pro-attiva tramite la costruzione di una nuova forma di senso comune attraverso i diversi apparati culturali. Le fiabe veicolano messaggi e sono formative, infatti ricorda

Gramsci che «l'arte è sempre legata ad una certa cultura e civiltà [...] lottando per riformare la cultura si giunge a modificare il contenuto dell'arte²³», questo permette di mettere in luce in che modo l'attività di traduzione di Gramsci è consciamente scelta nella consapevolezza che le fiabe veicolano messaggi e producono forme culturali. Nel caso della traduzione delle fiabe dei Grimm infatti Gramsci mette i personaggi nelle condizioni di non avere un destino predeterminato. Si pone in tal senso un problema di carattere formativo, si chiede verso quale immagine di uomo tendere. L'uomo nella visione antropologica gramsciana è un soggetto attivo che acquisendo coscienza di sé, ovvero sapendosi collocato storicamente, impara a compiere delle scelte e non a lasciarsi trasportare passivamente. L'uomo in quanto produttore di cultura e non solo prodotto di questa, può rendersi cosciente e maturare una consapevolezza rispetto al senso comune in cui è immerso. La traduzione di alcune delle *Kinder und Hausmärchen* vuole essere, secondo le intenzioni esplicitate da Gramsci, «un contributo alla fantasia dei piccoli²⁴» sottolineando l'importanza di sviluppare la fantasia a partire dall'infanzia. Tale fantasia deve svilupparsi sulla base di precisi criteri. La modifica di alcune parti delle fiabe avviene entro un quadro in cui la traduzione è uno strumento pedagogico: Gramsci interviene donando ai personaggi la capacità di autodeterminarsi depurando la fiaba da ogni intervento religioso e metafisico con lo scopo di avvicinare i bambini al folclore orientandoli tuttavia verso una concezione del mondo priva di elementi superstiziosi o metafisici fondata su una visione della realtà intesa come prodotto dell'uomo e della sua volontà. Quella di Gramsci si può allora chiamare un'azione educativa. Gramsci parte dalla consapevolezza del ruolo e delle potenzialità degli apparati culturali, tra cui la fiaba, tale azione educativa si compie attraverso la metamorfosi del testo con intenti esplicitamente educativi, poiché la traduzione diviene costruzione consapevole di altre possibilità rispetto all'esistente e all'attuale. La fiaba si muove tra il lato realistico e l'utopia, tra la realtà e l'immaginario, tra ostacoli e esaltazione dell'ingegno individuale, cioè:

può apparire a Gramsci [...] una forma di ottimismo della volontà [...] un atto di fiducia nelle potenzialità di formazione del soggetto – perché sappia far perno sulle forze morali e

23 A. Gramsci, Quaderno 21, in A. Gramsci, Quaderni dal carcere, Vol. III, cit., p. 2109

24 A. Gramsci, Favole di libertà, a cura di E. Fubini e M. Paulesu, Firenze, Vallecchi, 1980, p. XXXI.

sulla perseveranza- perciò dell'educazione e della comprensione della condizione "presente" della natura "umana"; e dall'altro, del cambiamento delle cose²⁵.

La visione gramsciana del reale contiene e preannuncia il "possibile". L'autore nel disegnare il suo progetto politico e pedagogico parte da un implicito: per rinnovare il paese non basta modificare le prassi e concretizzare le politiche ma diviene necessario dare nuovi impulsi alla vita intellettuale e morale tramite un rinnovamento della cultura e degli apparati culturali che la producono. In tale cambiamento sono inclusi i bambini e i soggetti facenti parte del "popolo", i ceti che si nutrono e producono la cultura popolare, la quale deve subire un'analisi critica ai fini di un rinnovamento della società tutta. Emerge qua la funzione della fiaba nella società: essa assume un ruolo educativo e rivolgendosi al popolo e all'infanzia. La fiaba è per l'autore un mezzo intellettuale e politico che contribuisce a realizzare una maggiore coscienza nelle classi da lui definite "subalterne" per operare un rinnovamento nella società, e costruire quindi una nuova cultura basata sul rispetto dell'uomo, portatore di una vita morale e pratica a cui garantire una dignità. La fiaba è anche strumento per comunicare con i figli. Gramsci pare consapevole che per la crescita di un bambino è centrale la bellezza, il divertimento, e la delicatezza di chi è fragile ma ha enormi potenzialità²⁶. Il bambino in tale quadro acquista una forza d'azione, così come il popolo. Popolo e bambini nella raccolta di Gramsci riacquistano una voce. Questa attenzione per il popolo e l'infanzia è ereditata dalla cultura dell'Ottocento il quale aveva unito popolo e infanzia anche se in termini diversi. Tiene stretto il nesso tra popolo, nazione e una politica nuova. Ciò a cui Gramsci auspica a produrre è una riforma della cultura, per giungere ad un tipo di cultura lontano da ogni forma "astrattamente intellettualistica" ma che muova verso un'integrazione tra teoria e prassi, al fine di superare ogni dualismo netto. Egli ha infatti teorizzato la mondializzazione del pensiero che deve superare la scissione tra la "filosofia elitaria" (quella dei filosofi di professione) e la "mummificata cultura popolare"²⁷. La differenza tra i Grimm e Gramsci sta proprio nell'introduzione del quesito pedagogico-formativo riguardante il tipo d'uomo che si intende formare

25 D. Marchesini, *Qualche premessa su Gramsci e la favola*, cit p. 28.

26 Ivi p. 35.

27 A. Deias, G. M. Boninelli, E. Testa (a cura di), *Gramsci ritrovato, tra Cirese e i Cultural studies*, in «Lares» Vol. 74, No. 2., Istituto superiore etnografico della Sardegna, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., Stable Url: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26230925> p. 369.

attraverso la fiaba che andrà ad incidere nel tipo di società futura. Le fiabe dei Grimm hanno influito profondamente sul processo di socializzazione e formazione dei bambini; la raccolta si adatta ai bisogni del contesto in cui gli autori vivono e ai cambiamenti di quest'ultimo e sono fortemente legate alle attese del pubblico borghese. La fiaba letteraria dei Grimm diviene nel corso dell'Ottocento uno strumento pedagogico in mano della borghesia: si pensi ai contenuti educativi e morali che i fratelli aggiunsero alle storie popolari (nonostante inizialmente consideravano queste ultime come contenenti già una moralità implicita che non andava aggiunta o spiegata); tramite le storie si vanno a definire anche dei modelli comportamentali basati su virtù borghesi quali l'ordine, l'operosità, la tranquillità domestica ma non era questo lo scopo iniziale dei Grimm. Le fiabe dei Grimm quindi producono un tipo d'uomo in linea con i valori dominanti. Questo rileva la mancanza di un pensiero rispetto ai presupposti antropologici che restano in un certo senso impliciti, seppur sia chiaro il tipo d'uomo ideale che emerge dalle modifiche delle fiabe. Gramsci pensa ai presupposti di tipo antropologico, e definisce un'ideale formativo. A dimostrazione di ciò vi sono le sue riflessioni sulla scuola²⁸ che mostrano che l'autore aveva chiaro l'ideale antropologico e formativo. Emerge una maggiore consapevolezza rispetto ai processi educativi e delle influenze di diversi fattori. Si sono viste diverse somiglianze e differenze tra le varie edizioni dei Grimm e le traduzioni di Antonio Gramsci. A livello pedagogico ciò che pare emergere da entrambe le parti è una pedagogia del divertimento che si lega al piacere della lettura e al riconoscimento del valore educativo della fiaba oltre che far emergere il valore della cultura popolare e includerla nel processo di formazione delle giovani generazioni.

4.3. Apertura e nuove prospettive: la fiaba dei Grimm oggi

Le fiabe che si trovano entro la raccolta *Kinder und Hausmärchen* le conosciamo tutti, anche se in edizione differenti, esse sono entrate a far parte del mercato cinematografico attraverso le trasposizioni della *Disney* e continuano a circolare nel mercato editoriale per l'infanzia in diverse versioni. Queste riscritture hanno un significato e una valenza formativa diversa tra loro. Come già visto, Gramsci non fu il primo e non sarà l'ultimo a

²⁸ Si veda ad esempio: M. Baldacci, *Scuola al Bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano, 2019.

modificare parti delle *Kinder und Hausmärchen*; se vogliamo egli dà il via a quelle riscritture critiche delle fiabe che avranno maggiore sviluppo negli anni Sessanta e Settanta del Novecento soprattutto in Germania, legate alla consapevolezza del potere della narrazione e degli impliciti che questa contiene. Diversi sono gli autori che riprendono le fiabe più conosciute e le analizzano da un punto di vista critico in prospettiva interdisciplinare, sovvertendo gerarchie di potere, ruoli di genere e sviluppando nuove immagini di infanzia sovversive e non addomesticate²⁹. La fiaba viene nella modernità concepita sempre più come una forma aperta³⁰, capace di proiettarsi nella quotidianità facendone emergere le problematiche sociali e politiche. Nel post moderno, in un mondo globalizzato in cui si parla sempre più di cultura di massa e massificazione dei prodotti culturali ci si chiede quale strada può prendere la fiaba. La fiaba dei fratelli Grimm in particolare, è entrata già a far parte della cultura di massa mutando e adattandosi alle attese del nuovo pubblico. Anche oggi quindi la fiaba ci parla del contesto e della società in cui si situa. Si possono in tale sede riprendere alcune indicazioni di Gramsci sottolineando in *primis* l'importanza di studiare e prendere in considerazione ciò che risulta essere popolare nel senso di "molto diffuso" e "famoso", e quindi di studiare le tendenze di massa per poi chiedersi e comprendere, su un piano pedagogico, che tipo di uomo formino, che spazi d'azione queste creino a quest'uomo e se tale ideale antropologico ed educativo risulta essere intenzionale o meno. Ci si chiede quale possa essere il ruolo del pedagogista oggi rispetto a tale ambito. Non potendo aprire un capitolo nel postmoderno e sulle riscritture delle fiabe dei Grimm si vuole tuttavia lanciare alcuni stimoli di riflessione grazie all'aiuto di un autore che ha riflettuto molto sul carattere memetico e transgenico della fiaba, mostrandone la capacità di essere nomade. L'autore in questione è Zipes che rispetto alle riscritture moderne delle fiabe afferma che:

gli artisti contemporanei si sono avvicinati agli argomenti consueti della fiaba assumendo una prospettiva critica, scettica, intenzionata a turbare chi li guarda e a rammentare che il

29 Zipes ad esempio identifica due tendenze in particolare rispetto alle ri-creazioni delle fiabe: o il rifacimento delle fiabe classiche in riferimento alle fiabe più note smantellando le norme e le aspettative; oppure le opere che puntano all'evocazione di un disorientamento. Cfr J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli editore, Roma, 2012, pp. 174- 197.

30 Forma aperta dalla definizione di M. Lavagetto (a cura di), *Racconti di orchi, di fate e di streghe. La fiaba letteraria in Italia*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 2008, p. XXXII.

mondo è *out of joint*, fuori dai cardini [...] le loro sovversive interpretazioni delle storie si scontrano con le norme convenzionali e con le aspettative sottese alle rappresentazioni della fiaba, così come con le immagini fasulle e rosee della Disney Corporation³¹

L'invito che pare rivolgerci Zipes, e che Gramsci al suo tempo iniziava a tratteggiare, è quello di distinguere tra una fiaba che muta adattandosi al contesto, alle attese del pubblico, alle mode del momento, e una fiaba che pur non restando avulsa dal contesto in cui viene scritta e riscritta si colloca in maniera critica ponendosi dei quesiti di tipo formativo, antropologico e filosofico. Il pedagogista anche nell'ambito dei prodotti di fruizione collettiva deve essere in grado di coglierne gli impliciti di tipo pedagogico ed educativo per comprendere il senso comune che questi prodotti producono e che quindi guida gli educandi e modella i contesti sociali e per poi intenzionalmente proporre delle riflessioni su tali impliciti e sul loro carattere storicamente determinato ed eventualmente proporre dei prodotti, fiabe in questo caso, che possono sviluppare visioni critiche sui contesti e stimolare l'apertura a nuovi punti di vista.

31 J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, cit. p. 172.

CONCLUSIONI

A partire dalla convinzione che la conoscenza è continua ricerca, giunti alla fine dell'elaborato non si può che aprire a nuove possibili strade recuperando il senso del percorso fatto. È emerso in che modo la fiaba si faccia fonte storica per l'indagine educativa, e in particolare si è vista l'importanza, riconosciuta da diversi autori, della raccolta *Kinder und Hausmärchen*, la quale viene recepita in modo differente in base alla storia specifica dei paesi; un altro aspetto che sicuramente emerge è la presenza di una diversa concezione di educazione a partire da diverse idee di cultura popolare e di popolo. Nel presente elaborato l'esempio viene dagli autori esaminati; infatti, se i Grimm concepiscono il popolo come un tutto organico Gramsci invece iscrive il termine entro una contrapposizione determinata da dinamiche di potere; da ciò ne consegue una diversa concezione di educazione: se per i Grimm l'educazione risulta essere l'acquisizione dei caratteri propri di un certo popolo (quello tedesco nel loro caso), l'idea di educazione di Gramsci si sviluppa in funzione del superamento della situazione del popolo da lui definita come subalterna, attraverso la presa di coscienza critica del soggetto. Ci si è chiesti se la scrittura e le modifiche delle fiabe riflettessero un ideale formativo e se fosse presente un pensiero che si potesse definire educativo. Nel caso dei Grimm emerge un ideale antropologico che muta nel tempo; le prime raccolte dei fratelli rispondevano a un ideale di tipo politico (e di conseguenza poi formativo anche se non esplicitamente) ovvero quello di formare i cittadini tedeschi sulla base di un passato comune grazie al recupero dell'antica cultura tedesca. Viene alla luce un'idea di educazione come acquisizione di abitudini e tradizioni di un popolo, e quindi un'educazione che avviene attraverso l'immersione nella cultura portando i soggetti a sviluppare un'identità che non è specifica di ciascuno ma comune ai membri di una nazione. In questa idea di educazione manca un elemento miglioristico, di trasformazione dei soggetti che è propria delle prospettive definibili come educative, si può dunque parlare maggiormente di acculturazione più che di educazione. Nelle edizioni successive della raccolta dei Grimm emerge l'ideale antropologico del *Biedermeier*, tipico uomo borghese, che non è costruito dagli autori sulla base di una moralità perseguita dagli stessi e in base ad un progetto formativo specifico, ma

proviene dalle attese del nuovo pubblico. I Grimm trasformano la loro raccolta di fiabe sulla base delle tendenze del periodo storico, così facendo la raccolta stessa conosce una diffusione sempre maggiore. L'evoluzione della raccolta permette anche di sottolineare in che modo la fiaba ha iniziato a rispondere sempre più alla necessità di costruire nuove immagini di infanzia e nuovi tipi d'uomo funzionali al mantenimento di un certo tipo di società; si fa sempre più nitido quel legame tra educazione e politica. La fiaba sempre più si adatta e modifica in base alle tendenze sociali e si modella per rispondere alle attese di un pubblico più ampio. Anche i prodotti fiabeschi della società odierna che puntano ad una diffusione su larga scala si modellano sulla base delle tendenze e le mode del momento. Come un camaleonte la fiaba muta e si modifica adattandosi a contesti, pubblico e bisogni diversissimi. Nel caso di Gramsci la modifica della fiaba si sviluppa a partire da un ideale di tipo politico ed educativo perché l'autore ne riconosce la capacità di formazione dei soggetti e la concepisce come veicolo di un senso comune che, nel progetto politico dell'autore, richiede un cambiamento verso un miglioramento, cioè verso l'emancipazione dei soggetti. Si può dire quindi che la traduzione gramsciana delle *Kinder und Hausmärchen* muove da un intento pedagogico. Sembrano quindi delinearsi due modalità differenti di trattare la fiaba come strumento educativo e due diverse modalità degli autori di rispondere a quelli che vengono identificati dagli stessi come bisogni del pubblico e del popolo. Senza voler ora esprimere un giudizio di valore, trasferendo queste modalità nell'oggi è possibile vedere una somiglianza tra le direzioni che ha preso la fiaba oggi: la fiaba nella cultura di massa, in continuo mutamento sulla base delle tendenze della società, e una fiaba che si pone come lettura critica dei contesti e dei personaggi, proponendo anche visioni disorientanti che pongono in dubbio i valori dominanti. Interessante è la prospettiva di Gramsci, che parte dal presupposto che tutte le persone siano intellettuali e quindi possano aderire o rifiutare una visione specifica del mondo: a partire da ciò se ne ricava che la conoscenza deve essere trattata con sguardo problematizzante; emerge inoltre la necessaria creazione di sfere pubbliche che contribuiscano a rendere qualsiasi cittadino attivo nella sua comunità. Il paradigma delineato da Gramsci pare l'esordio di quella che in anni più recenti è definita pedagogia critica; quest'ultima viene descritta come un prisma che riflette e illumina la complessità dei legami che sussistono tra educazione e

cambiamento. Lo sguardo critico è presupposto per gettare luce sui dettagli della realtà sociale, culturale e politica e sulle condizioni economiche delle società, entro una visione storica. Portando questa riflessione nell'ambito della fiaba si parte dalla consapevolezza che gli autori attingono a punti di vista particolari, inerenti a determinati sistemi di significato e che compiono delle scelte cosce e inconscie nel costruire il testo. Il recupero del percorso di costruzione della raccolta dei Grimm e delle traduzioni di Gramsci ne è un esempio. Ogni testo è quindi una costruzione sociale e veicola determinate immagini e rappresentazioni, andando a definire degli spazi d'azione, spazi identitari e di costruzione del mondo. La differenza tra autori ha riguardato la consapevolezza rispetto a tale costruzione e la volontà di direzionare un cambiamento. Nel presente elaborato la dimensione storica è centrale, il passato infatti può chiarire i presupposti dell'autodeterminazione dei singoli e della libertà sociale. La fiaba nel passato e nel presente deve essere studiata dal pedagogista per cogliere che tipo di ideali formativi ed educativi veicola. Le direzioni che può prendere una ricerca che guardi alla fiaba come fonte storica per un'indagine educativa sono molteplici. Anche rispetto ai cambiamenti nel post moderno, con il crollo delle grandi narrazioni e l'emersione di nuovi concetti di sapere e di verità, la fiaba può essere chiarificatrice per far emergere i presupposti pedagogici, filosofici e politici. Ci si chiede quale tipo di legame esista oggi tra fiaba e società, tra fiaba e intenti educativi, tra fiaba e politica. Dal passato, dagli autori analizzati, resta un insegnamento rispetto alla capacità della fiaba di legarsi alla vita umana. Questo aspetto emergeva fortemente nei primi Grimm, in cui gli autori ponevano in luce il legame della fiaba con la vita anche con gli aspetti più duri e complessi di quest'ultima. Oggi troviamo tantissime immagini di infanzie tra cui infanzie ripulite, addolcite e soprattutto protette; l'adulto ha spesso paura ad esporre i bambini al dolore e alla sofferenza. I Grimm, seppur entro una visione poetica della natura e della vita, hanno fatto emergere in che modo il dolore sia parte della vita, e la fiaba può essere un buon mezzo per affrontarlo prima che questo ci travolga, anche attraverso la mediazione di un genitore e un educatore. Sia in Gramsci che nei Grimm, inoltre, si delinea una pedagogia del divertimento, sottolineando l'importanza del piacere per il piacere e il valore del divertimento nella vita umana. Anche questo aspetto può essere d'insegnamento per l'oggi; capita spesso che, soprattutto in ambito educativo,

si pensi ad un sapere che punti alla produzione di qualcosa, alla produzione di competenze quantificabili. Il pedagogo è quel professionista che deve saper leggere i prodotti culturali per comprendere che tipo di immagini veicolano ma nella consapevolezza che non tutto debba portare all'acquisizione di capacità e competenze poiché, volendo concludere con l'autore che ha aperto il lavoro: «il divertimento è una cosa seria»¹.

1 Affermazione di Italo Calvino durante un dibattito sul *Visconte dimezzato* con alcuni studenti di Pesaro. Cfr. I. Calvino, *Il gusto dei contemporanei*, "Quaderno numero 3", Banca popolare pesarese, 1987, p. 9. Link al pdf: [Calvino.pdf \(iger.org\)](#) (ultima consultazione 16/05/2023).

BIBLIOGRAFIA

- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr.it., Laterza, Bari, 1986.
- Banti M., *La nazione del Risorgimento, parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2000.
- Battelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1975), tr. it., Feltrinelli, Milano, 2001.
- Barsotti S., *Bambine nel bosco, Cappuccetto rosso e il lupo fra passato e presente*, Edizioni ETS, Pisa, 2016.
- Baumann G., *L'enigma multiculturale. Stati, etnie e religioni* (1999), tr. It, Il Mulino, Bologna, 2003
- Bausinger H., *Volkskunde. Von der Altertumsforschung zur Kulturanalyse*, Darmstadt, Habel, 1999.
- Bausinger H., *Formen der "Volks poesie". II. verbesserte und vermehrte Auflage*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1980.
- Becchi E., *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.
- Becchi E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Benviste E., *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Einaudi, Torino, 1976.
- Benjamin W., *Sul concetto di storia*, tr. it., Einaudi, Torino, 1997.
- Bellorini E. (a cura di) *Giovanni Berchet, Opere. Scritti critici e letterari*, vol II, Bellorini, Bari, Laterza, 1912.
- Bernardi M., *La voce remota, La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*, Edizioni ETS, Pisa, 2019.
- Bertoni Jovine D., *Storia della pedagogia*, vol. III, Editori Laterza, Bari, 1973.
- Braudel F. *I tempi nella storia. Economie, società, civiltà* (1986), tr. it, Dedalo, Bari, 2020.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia* (1995), Editori Laterza, Roma-Bari, 2019.
- Bronzini G.B., *L'iter del concetto crociano di poesia popolare*, Lares, Vol. 52, No. 1, Casa Editrice Leo S.Olschki s.r.l., 1986.
- Burke P., *Cultura popolare nell'Europa moderna*, tr. it, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1978.

- Callegari C. (a cura di) *L'educazione comparata, tra storia ed etnografia*, Editoriale Anicia, Roma, 2016.
- Calvino I., *Fiabe italiane* (1956), Oscar Mondadori, Milano, 2016.
- Cambi F.(a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Edizioni ETS, Pisa, 1999.
- Cambi F., *L'educazione fra ragione e ideologia*, Mursia, Milano, 1989.
- Cambi F. , *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2003.
- Cambi F., S. Landi, G. Rossi (a cura di) *L'immagine della società nella fiaba*, Armando Editore, Roma, 2008.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La nuova Italia, Firenze, 1994.
- Campagnaro M., *Il cacciatore di pieghe, figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2017.
- Caroli D., *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Cavallera H. A., *Introduzione alla storia della pedagogia*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2021.
- Chabod F., *L'idea di nazione*, Bari, Laterza, 1967.
- Chiarielli B. , *Dalla natura alla cultura. Principi di antropologia biologica e culturale*, Piccin, Padova, 2003.
- Clemente P. e Mugnaini F. (a cura di), *Oltre il folklore*, Carocci, Roma, 2001.
- Corsaro W. A., *Le culture dei bambini*, tr.it., Il mulino, Bologna, 2003.
- Cortellazzo M., Zolli P., *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana* (1999), Zanichelli, Bologna, 2020.
- Cusatelli G., Filologi e fiabe: le vicende grimmiane in Italia, in *Studi di cultura francese ed europea in onore di Lorenza Maranini*, Schena, Fasano, 1983.
- D'Amato M. (a cura di), *Per un'idea di bambini*, Armando editore, Roma, 2008.
- Dei F., *Antropologia culturale*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Dei F., *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Devoto G., *Avviamento alle etimologia italiana*, Mondadori, Milano, 1979.
- Elias N., *La civiltà delle buone maniere* Vol. I, trad it. 2009, *Potere e Civiltà* Vol.2, trad. it. 2010, *Il mulino*, Bologna.

- Fabietti U., R. Malighetti, V. Matera, *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Mondadori, Milano, 2012.
- Fadda A., *Da costa a costa, identità e culture per un turismo integrato in Sardegna*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- Fanciulli G., E. Monaci, *La letteratura per l'infanzia*, SEi, Torino, 1934,
- Ferrari M., *Non solo idealismo. Filosofi e filosofie in Italia tra Ottocento e Novecento*, Le lettere, Firenze, 2006.
- Freschi, M. (1998) (a cura di.). *Storia della civiltà letteraria tedesca. Dalle origini all'età classico-romantica*, Volume I. Torino: UTET.
- E. Fubini e M. Paulesu (a cura di) *A. Gramsci, Favole di libertà*, Vallecchi, 1980.
- Gallo L., *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*, Progedit, Bari, 2018.
- Hartmann A., *Die Anfänge der Volkskunde*, in *Grundriss der Volkskunde* (a cura di R. W. Brednich), Berlin 1988.
- Hobsbawm E. J., T. Ranger, *Invenzione della tradizione*, tr. it, Einaudi, Milano, 2002.
- Key E., *Il secolo del bambino*, tr.it., Junior, Bergamo, 2019.
- Lanternari V., *Dai "primitivi" al "postmoderno" tre percorsi di saggi storico-antropologici*, Linguori, Napoli, 2006.
- M. Lavagetto (a cura di), *Racconti di orchi, di fate e di streghe. La fiaba letteraria in Italia*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 2008.
- Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione, tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Mittner R. L., *Storia della letteratura tedesca. II. Da pietismo al romanticismo (1700-1820)*, vol. I, Einaudi, Torino 1978.
- P. Penisson, *J.G. Herder. La raison dans les peuples*, Les éditions du Cerf, Paris 1992.
- Piangiani O., *Vocabolario etimologico della lingua italiana*, Edizioni Polaris, Vicchio di Mugello, 1991.
- Pivato S., *Favole e politica. Pinocchio, Cappuccetto rosso e la Guerra Fredda*, Il Mulino, Bologna, 2015.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, tr.it., Armando Editore, Roma, 1991.
- Propp V. J., *Morfologia della fiaba*, tr. it, Torino, Einaudi, 1966.
- Rak M., *Da Cenerentola a Cappuccetto Rosso. Breve storia illustrata della fiaba barocca*, Mondadori, Milano, 2007.
- Remotti F., *Cultura, dalla complessità all'impoverimento*, Laterza, Bari, 2011.

- Richter D., *Il paese di cuccagna: storia di un'utopia popolare*, Firenze, La nuova Italia, 1998.
- Richter D. , *La luce azzurra. Saggi sulla fiaba*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1995. Richter D. in *Tutto è fiaba. Atti del convegno internazionale di studio sulla fiaba. Interventi di G. Cusatelli, A.M. Cirese, E. Delitala, C. Rapallo, A. Milillo, G. Dolfini*.
- M. Rak, A. Capatti, S. Turzio, L. Felici, C. Bombieri, D. Richter, F. Jesi, M. Lavagetto, B. Cetti Marinoni, Emme Edizioni, Milano 1980.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie (1980)*. Edizioni EL Einaudi Ragazzi, Trieste, 2010.
- Sanga G., *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, Cleup, Padova, 2020.
- Santamaita S. , *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano-Torino, 2021.
- Scirocco A., *L'Italia del Risorgimento, 1800-1871*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Straparola G. F., *Le piacevoli notti*, a cura di Donato Pirovano, Roma, Salerno, 2000.
- Squicciarino N., *Herman Bausinger e la scienza empirica della cultura, cenni su un innovativo percorso scientifico a Tubinga*, in Lares, *Rivista quadrimestrale di studi demoetnoantropologici diretta da Pietro Clemente*, n. 2, Leo S. Olshiki, Firenze, 201.
- Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Tylor B., *Primitive Culture. Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom · Volume 1 (1871)*, J. Murray, Londra, 1891.
- Varra V. (a cura di) *Herder; Idee per una filosofia della storia dell'umanità*, Laterza, Roma-Bari 1971.
- Ventura G., Montana Lampo P. , Schiaffino M. L., Amigoni F., Agnati A., *il movimento dei prezzi in Germania dal 1745 al 1805*, Giornale degli Economisti e Annali di Economia, Nuova Serie, No. 9/10, EGEA SpA, 1966.
- Von Arnim A., Brentano C., *Il corno magico del fanciullo, (1806-1808) tr. it.*, Rizzoli, Milano, 1985.
- Zipes J., *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari (1979)*, tr. it. Mondadori, Milano, 2004.
- Zipes J. , *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, tr. it., Donzelli, Roma, 2021.

SITOGRAFIA

A. Aarne, S. Thompson, *A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends*, Bloomington, Indiana, 1955-1958. [Motif-Index of Folk-Literature \(archive.org\)](https://www.folklore.umd.edu/motif-index-of-folk-literature/)

Bernardi B., *Cultura e popolo*, La Ricerca Folklorica , Apr., 1980, N. 1, La cultura popolare. Questioni teoriche (Apr., 1980), Grafo Spa Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1479312>

Botturi F., *Le categorie della cultura*, Source: Rivista di Filosofia Neo-Scolastica , Ottobre-Dicembre 2008, Vol. 100, No. 4, Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.
Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43063863>

Bronzini G.B., *L'iter del concetto crociano di poesia popolare*, Lares, Vol. 52, No. 1, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., 1986, pp. 17-41. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/44630321>

Borghese L., *Gramsci, Goethe, Grimm o l'archeologia dei desideri: L'ombra di Schlemihl*. Vol. 63, N.2, Casa editrice Leo S. Olschki s.r.l., Belfagor, 2021, pp. 121-146, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26150682>.

Cambi, F. *Le “due culture” dell'infanzia oggi: una sfida aperta*. Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education, 20(1), 2017. [View of Le “due culture” dell'infanzia oggi: una sfida aperta | Studi sulla Formazione/Open Journal of Education \(fupress.net\)](https://www.fupress.net/view/10.17805/2017-1-10)

Calvino I., *Il gusto dei contemporanei*, “Quaderno numero 3”, Banca popolare pesarese, 1987, p. 9. Link al pdf: [Calvino.pdf \(iger.org\)](https://www.iger.org/Calvino.pdf)

Definizione di popolo, dizionario tedesco: [Volk – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele | DWDS](https://www.dwds.de/en/volk)

Programma Unesco *Memory of the World*: [Memory of the World \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/en/memoryworld/)

Nomina Unesco “Kinder und Hausmärchen”: [Kinder- und Hausmärchen \(Children's and Household Tales\) | UNESCO Memory of the World, Kinder- und Hausmärchen](https://www.unesco.org/en/memoryworld/kinder-und-hausmaerchen)

(Children's and Household Tales) (Germany) REF N° 2004-10 revised version of July 2011.

Documento relativo ai criteri di nomina:

https://en.unesco.org/sites/default/files/germany_grimm_rev.pdf

Goldberg C., *The Historic-Geographic Method: Past and Future*, Journal of Folklore Research [Vol. 21, No. 1 \(Apr., 1984\)](#), Indiana University Press.

Definizione di popolare nelle tre accezioni (volkstümlich; popular; beliebt)

- [29volkstümlich – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Beispiele | DWDS](#);

- [beliebt – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele | DWDS](#);

- [populär – Schreibung, Definition, Bedeutung, Etymologie, Synonyme, Beispiele | DWDS](#)

Voce “*cultura*” nel vocabolario Treccani [cultura in Vocabolario – Treccani](#)

Morawski, *Kant and Culture. Studies on Kant's Philosophy of Culture*, Sapienza università editrice, Roma, 2022. [6088_Morawski_Kant_Culture_ebook.pdf \(editricesapienza.it\)](#)

Possenti V. , *Sul concetto di popolo: momenti della filosofia pubblica antica e moderna*, Rivista di Filosofia Neo-Scolastica , luglio - settembre, Vol. 80, N. 3, Vita e Pensiero – Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma, 1988.

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/43061816>

Lanternari V. *Popolo-popolare: senso o nonsenso?* La Ricerca Folklorica , Apr., 1980, No. 1, La cultura popolare. Questioni teoriche (Apr., 1980), Grafo Spa

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1479320>

Salvelli A., *Sul concetto di popolo : percorsi semantici e note storiografiche*, Laboratoire italien,[Online],1 | 2001.Url: <http://journals.openedition.org/laboratoireitalien/392> DOI: <https://doi.org/10.4000/laboratoireitalien.392>

Palmirani P., *Una fiaba dei fratelli Grimm in Italia*, in «Comunicare. Letterature lingue» (ISSN: 1827-0905), 5 (2005), pp. 187-202. Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/coleli>

Ventura G., Montana P., Lampo, M. L. Schiaffino, F. Amigoni and A. Agnati, *il movimento dei prezzi in Germania dal 1745 al 1805*, Giornale degli Economisti e

Annali di Economia, Nuova Serie, No. 9/10, EGEA SpA, 1966, pp. 1002-1097 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23240911>

A. Kaiser, *Ai prodromi del Neuhumanismus tedesco: letteratura e pedagogia*, Studi sulla Formazione: 22, 299-310, 2019-2 DOI: 10.13128/ssf-10804 | ISSN 2036-6981 (online) <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/download/10804/10787/> .

Van Der Will, W. (1999). The functions of 'Volkskultur', mass culture and alternative culture. In E. Kolinsky & W. Van der Will (Eds.), *The Cambridge Companion to Modern German Culture* (Cambridge Companions to Culture, pp. 153-171). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521560322>.

Ann Taylor Allen, *Gardens of Children, Gardens of God: Kindergartens and Day-Care Centers in Nineteenth-Century Germany*, Journal of Social History , Vol. 19, No. 3, Oxford University Press 1986, pp. 433- 450 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/3787857>

Herder J.G., *Volkslieder. Stimmen der Volker in Liedern*, in J. Meier, *L'organizzazione, i compiti, i mezzi e gli scopi degli studi sul canto popolare tedesco*, Lares, Vol. 10, No. 4/6, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., 1939, pp. 307- 340 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26238417>

Enciclopedia italiana Treccani online. Url: [GRIMM, Jacob Ludwig Karl in "Enciclopedia Italiana" \(treccani.it\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/grimm-jacob-ludwig-karl-in-Enciclopedia-Italiana_(treccani.it)/)

Enrico Harmjan, *La demologia tedesca*, Lares, Vol. 10, No. 4/6 1939, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., pp. 257- 268 Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/26238414>

V. Gabriele, *Il concetto di cultura in Giovanni Gentile*, Url: [Vincenzo Gabriele, Il concetto di cultura in Giovanni Gentile \(Mneme\) \(mondodomani.org\)](https://www.mondodomani.org/vincenzo-gabriele-il-concetto-di-cultura-in-giovanni-gentile/)

voce “ministero della cultura popolare”, Dizionario di storia, Treccani. Url: [ministero della Cultura popolare in "Dizionario di Storia" \(treccani.it\)](https://www.treccani.it/dizionario-di-storia/voce/ministero-della-cultura-popolare/)

Deias A., G. M. Boninelli, E. Testa (a cura di), *Gramsci ritrovato, tra Cirese e i Cultural studies*, in «Lares» Vol. 74, No. 2., Istituto superiore etnografico della Sardegna, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l., Stable Url: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26230925>

Voce “*Biedermeier*” In *Enciclopedia Treccani*, Url: [BIEDERMEIER in "Enciclopedia Italiana" \(treccani.it\)](#)

Marini G. , *Jacob Grimm alle origini dello storicismo*, Annali della scuola Normale di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia, Serie III, Vol. 14, No.1, 1986, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24306940>

Harnjanz E., *La demologia tedesca*, Lares, Vol. 10, No. 4/6, Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l , 1936, Stable Url: <https://www.jstor.org/stable/26238414>