

DALLA PAGINA AL CONTESTO SOCIALE

Guida per approcciare le disuguaglianze
con una prospettiva intersezionale,
attraverso la letteratura per l'infanzia



Titolo

Zoom Out: dalla pagina al contesto sociale. Guida per approcciare le disuguaglianze con una prospettiva intersezionale, attraverso la letteratura per l'infanzia

Nome del progetto

Zoom Out. Approaching children's literature from an intersectional perspective

Codice del progetto

2023-1-ES01-KA220-SCH-000155210

Finanziamento

Co-finanziato da Erasmus+ KA220

Lider del risultato

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

A cura di

Gerard Coll-Planas e Marina Garcia-Castillo

Autor*

Vanessa Amat (UVic-UCC), María Alonso Gómez (Artijoc), Jèssica Balcells Bros (Escola Joan Miró), Vincenza Basta (Il Pungiglione), Gerard Coll-Planas (UVic-UCC), Daniela Crnković (Škola Josip Pupačić), Bruno Ćurko (Udruga "Mala Filozofija"), Teresa Denis (Escola Joan Miró), Mireia Escobar Pérez (Escola La Sínia), Elena Fierli (SCOSSE), Marina Fistanić (Škola Josip Pupapic), Giulia Franchi (SCOSSE), Sara Fusco (Il Pungiglione), Francesca Gaglianone (Il Pungiglione), Ana García García (Escola La Sínia), Lorena González-Ruiz (UVic-UCC), Mia Güell (UVic-UCC), Simona Jurjević (Škola Josip Pupapic), Bernarda Klarić (Škola Josip Pupačić), Giovanna Lancia (SCOSSE), Auba Llompart (UVic-UCC), Sara Marini (SCOSSE), Lucia Montalto (Il Pungiglione), Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Andrea Pérez (Escola Joan Miró), Federica Piccolo (Il Pungiglione), Valentina Pistoni (Il Pungiglione), Karolina Pisz (Fundacja Laboratorium Zmiany), Filip Škifić (Uruga "Mala Filozofija"), Judith Tamayo (Escola Joan Miró), Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Natalia Kurlanc- Koscielna (KNSP Biadacz), Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Illustratrice

Cristina Zafra

Come citare

Coll-Planas, G., i Garcia-Castillo, M. (Eds.). (2025). *Zoom Out: dalla pagina al contesto sociale. Guida per approcciare le disuguaglianze con una prospettiva intersezionale, attraverso la letteratura per l'infanzia*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Questo progetto è stato finanziato con il supporto della Commissione Europea.

Questa pubblicazione riflette esclusivamente l'opinione delle persone autrici e la Commissione non si fa responsabile dell'utilizzo che si possa fare delle informazioni che contiene.

Trattandosi di un testo divulgativo, e per rendere la lettura più fluida, tutte le citazioni presenti nei vari capitoli (scritti nelle diverse lingue del progetto) sono state tradotte dalle persone che si sono occupate della revisione del testo italiano. Per le citazioni originali, rimandiamo alle diverse versioni in lingua dell'handbook.



ISBN : 978-84-129957-6-3



This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



INDICE

Prologo: Letture scomode per menti libere	4
1. Introduzione: sette pericoli e una conversazione	6
Bastiano entra in libreria: avvicinarsi alla letteratura per l'infanzia	15
2. Introduzione alla letteratura per l'infanzia: verso una definizione	16
3. Alcune idee per lavorare con la letteratura nella scuola primaria	23
4. Un approccio filosofico alla letteratura per l'infanzia: comprendere l'"altro"	28
5. Un approccio critico ai libri incentrati sull'educazione emotiva: leggere senza scopo (o leggere per il gusto di leggere)	33
6. Attraverso lo specchio: promuovere l'empatia attraverso la letteratura	38
Ronja salta il burrone e vede il mondo dall'altra parte: comprendere le disuguaglianze	43
7. La prospettiva intersezionale e le sue applicazioni nella letteratura per bambini*	44
8. Il pensiero critico attraverso la lente dell'intersezionalità: comprendere la diversità	50
9. Corpi intersezionali. Come disegnare "corpi normali" con tutti i loro colori, il grasso, le disabilità e le rughe	57
10. Un approccio intersezionale agli albi illustrati	62
11. Guardando i libri attorno a noi	67
Hansel and Gretel mangiano la casa della strega: strategie e metodologie di intervento	73
12. Conversazioni letterarie: dalla singola persona lettrice alla comunità di lettura	74
13. Spazio sicuro, scommessa sicura? Dagli spazi sicuri agli spazi coraggiosi attraverso la letteratura per l'infanzia	78
14. Cerchi riparativi applicati alla lotta contro le disuguaglianze attraverso la letteratura per l'infanzia	86
15. Trasformare gli albi illustrati in un ponte di comunicazione e possibilità per la pratica operativa educativa	90
16. L'intersezionalità come metodo: la diversità funzionale come cornice teorica e la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) come proposta metodologica	97
17. Ampliare le prospettive: strumenti e risorse per una società inclusiva	101
18. Esplorare il mondo attraverso il teatro: metodologie per un'educazione inclusiva	107
La Spezzindue viene lanciata fuori dalla finestra: le esperienze delle scuole	114
19. Guardare il mondo attraverso lenti diverse	115
20. Uno spazio sicuro per discutere temi difficili	118
21. Catturare significati profondi e sfumature nei libri per l'infanzia	121
22. Uno strumento per arricchire la nostra comunità e sostenere uno spirito critico e riflessivo	126
Epilogo: "L'eco delle verità non scritte"	128

PROLOGO

Lecture scomode per menti libere

Insegnanti! Che specie peculiare! La ricordo come fosse ieri: con quella determinazione a farci sedere in fila, a scrivere lettere dritte e ordinate, a pensare “correttamente”. Ma sai una cosa? Eccomi, sono Pippi Calzelunghe, la ragazza che non ha mai seguito le regole, che a 83 anni parla ad insegnanti del XXI secolo, di infanzia, libri e di tutto ciò che chiamiamo educazione. Vi prometto sincerità e forse un po' di caos, ma è così che vanno le cose quando le guardi dall'alto di un albero o mentre fai una verticale.

Si dice ci siano libri che provocano disagio perché parlano di temi scomodi: razzismo, sessismo, povertà, potere, disuguaglianze. E la soluzione che alcune persone adulte hanno trovato è... nasconderli, cambiare parole, “disinfettare” le storie, “proteggere” le persone piccole. Dicono. Oh, le persone piccole! Trattate sempre come se fossero barattoli di vetro, fragili, delicati. Ma devo dire una cosa forte e chiara: l'*ragazz* non sono fragili o ingenu*. In realtà hanno un radar eccezionale per rilevare le ingiustizie del mondo, un innato senso di libertà e un'infinita abilità nell'immaginare alternative. Hanno più coraggio di molte persone adulte e, soprattutto, sono meno rigidi*.

E sapete che cosa intendo con rigide? Sto parlando di quelle persone adulte che vedono tutto in bianco e nero, come se la vita possa essere sintetizzata in buone intenzioni o soluzioni semplici. Le persone piccole, invece, colgono le sfumature. Sanno che una storia può allo stesso tempo farti ridere e pensare, che lo stesso personaggio può essere sia buono sia cattivo, che il mondo non può essere suddiviso in scatole. Lo capiscono, perché non sono state ancora allenate a vedere la realtà in un unico modo.

Ma c'è anche un altro dibattito, non è vero? Uno sui vecchi libri, come le fiabe tradizionali raccolte dai fratelli Grimm, i fumetti di Tintin o le storie di Roald Dahl, o anche alcuni dei miei racconti, accusati di perpetuare gli stereotipi. E che cosa possiamo fare con loro? Dovremmo proteggere gli occhi delle persone piccole? Dovremmo riscriverli come se il passato non fosse mai esistito? O dovremmo invece fare qualcosa di meglio, dare loro gli strumenti per leggere con gli occhi ben aperti? Così da potersi godere le storie, sì, ma senza perdere la loro prospettiva critica. Non ho paura che le persone piccole scoprano che il mondo, a volte, è stato ed è ingiusto. Se non lo sanno, come potranno cambiarlo?

Allora perché vogliamo rimuovere tutto ciò che costituisce una sfida, che ci fa sentire scomodi*? Le storie non esistono perché tutto sia piacevole e facile. Esistono perché possiamo porci domande. Disuguaglianze, lotte, paure... tutto questo è presente nel mondo come nei libri. Ed è una buona cosa. È necessaria, perché ci fa pensare, ci fa provare emozioni, ci fa crescere.

Guardatemi. Non sono esattamente un modello “convenzionale”. Mia madre è un angelo, mio padre un re esotico che solca i mari, sono andata a malapena a scuola e vivo da sola con un cavallo e con il signor Nilsson, una scimmia. Ma sapete cosa? Ho vissuto avventure, ho incontrato tutti i tipi

di persone, ho imparato che il mondo è più grande di qualsiasi regola. Ed è questo che dovremmo insegnare alle persone piccole: che possono fare quello che vogliono, pensare come vogliono e non aver paura delle differenze.

Insegnanti, lasciate che i libri siano terremoti. Lasciate che suscitino emozioni, che mettano in discussione le cose, che innescino discussioni e dibattiti. E soprattutto, abbiate fiducia nell'*ragazz*. Parlate loro come fareste con qualsiasi altra persona con una testa e un cuore. Non lasciate che gli argomenti "difficili" vi frenino, sono i più importanti. Le persone piccole possono comprenderli meglio di diverse persone adulte che si innervosiscono solo immaginando cosa altre persone potrebbero pensare. Dunque, perché non offrire loro storie provocatorie? I libri sono come un pomeriggio nel mio giardino: pieni di idee folli, risate e sfide. E ricordate che l'educazione emotiva e il pensiero critico non si insegnano con le risposte, ma con le domande, quelle che rompono regole e aprono finestre.

Con amore, caos e una buona dose di libertà,

Pippi Calzelunghe¹



1. Questo testo è stato scritto in conversazione con ChatGPT.

1

INTRODUZIONE

Sette pericoli e una conversazione

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Per iniziare vorrei ringraziare sinceramente Pippi Calzelunghe che, dopo anni di ritiro dalla scena pubblica, ha accettato di scrivere il prologo di questo Manuale. Neanche nei miei sogni più sfrenati avrei mai potuto immaginare un così grande onore.

Nel suo testo Pippi espone in modo brillante ed eloquente molti dei temi trattati in questo volume e, allo stesso tempo, fornisce esempi stimolanti su come affrontarli. Di seguito cercherò di esplorare meglio alcuni aspetti considerati in precedenza e introdurrò alcune sfumature (ammettendo che il mio contributo sarà infinitamente più noioso di quello dell'illustre autrice del prologo, dato che scrivo seduto alla mia scrivania, con il mio computer, e non riflettendo a testa in giù appeso a un albero).

Il prologo ci mostra che stiamo affrontando un compito complesso quando trattiamo il tema delle disuguaglianze nella letteratura per l'infanzia. Dalle posizioni di estrema destra, i libri che si ritiene trattino in maniera eccessivamente aperta temi come genere, razzismo o sessualità sono censurati; una condizione analoga la troviamo nel libro *Proibito leggere* (Gratz, 2023), nel quale la protagonista trova il modo di recuperare i libri proibiti nella biblioteca della scuola.

Parallelamente, con un approccio critico alle disuguaglianze, c'è la tendenza a rivedere, riscrivere e proporre il ritiro di libri che si ritiene riproducano stereotipi e iniquità. A riguardo abbiamo l'esempio della riscrittura dei lavori di Roald Dahl, il dibattito su cosa fare con *Le Avventure di Tintin* e una messa in discussione delle fiabe tradizionali (spesso senza porre attenzione nel distinguere a quali versioni ci si riferisca e rifacendosi a interpretazioni rigidamente letterali).

Quando spieghiamo che stiamo lavorando a

un progetto sulle disuguaglianze e la letteratura per l'infanzia spesso ci accorgiamo che le persone nell'ambiente letterario ci accolgono con sospetto perché presumono che suggeriremo la riscrittura di opere classiche o che redigeremo una lista di libri "sufficientemente" femministi, antirazzisti o antiabilisti. Ma non è questa la nostra intenzione: **vogliamo aprire un dibattito, che sia sensibile tanto alle disuguaglianze e quanto agli inestimabili contributi dell'arte in generale, e della letteratura e dell'illustrazione in particolare.**

Un dibattito che ha senso fintanto che include molte voci: di persone piccole e adulte, insegnanti, genitori, attor* sociali, autor*, illustratore*, librai*, editor*, studios*... E se vogliamo ampliare la portata della conversazione: perché non includere l'Intelligenza Artificiale? L'AI è presente in questo progetto in quattro modi diversi.



Primo: appare direttamente nel prologo e nell'epilogo di questa guida. Secondo: ha un ruolo nel Toolbox - attraverso la risorsa "Camminare sull'altro lato del racconto" Giocare con ChatGPT e gli stereotipi" e ispira idee per l'attività "Le avventure di Tintin in un mondo disuguale". Terzo: in alcuni capitoli ci accompagna nella solitudine della scrittura. Quarto: ci assiste con le traduzioni in questo progetto multilingue, che opera in sei lingue - sebbene molti capitoli siano tradotti da traduttore* uman* professionist* e tutti i contenuti siano stati rivisti da occhi umani.

Questo ci porta a chiederci: qual è il ruolo auspicabile dell'AI nel dibattito educativo? Questa è una domanda a cui è impossibile rispondere adesso, perché siamo nelle prime fasi di un cambio di paradigma che ci rendiamo conto di come ci superi costantemente. Vediamo opportunità e rischi e a volte uno diventa l'altro o si fondono in modi inquietanti. In ogni caso questi strumenti sono qua e abbiamo deciso di includerli, anche se in modo periferico, nello sviluppo di questa conversazione. Questa, allo stesso tempo, pensiamo sottolineerà l'importanza della buona letteratura per l'infanzia e rifletterà su come portarla nelle classi della scuola primaria per discutere il tema delle disuguaglianze. Crediamo che sia necessario perché la maggior parte delle risorse esistenti che lo affrontano tendono ad adottare una prospettiva monofocale (focalizzandosi su un solo asse di disuguaglianza) e la quantità di risorse esistenti sui diversi assi è molto differente (di recente è stato prodotto molto materiale sul tema del genere, mentre altri assi come la disabilità sono stati affrontati meno, e per altri ancora come la classe sociale non sappiamo neanche come fare). Inoltre molti dei materiali esistenti hanno un tono così esplicito e letterale da deteriorarne il messaggio. Al contrario, **crediamo che affrontare le disuguaglianze attraverso la letteratura ci fornisca complessità e sfumature grazie alle quali costruire un dibattito più significativo e trasformativo.**

DAI SETTE CAPRETTI AI SETTE PERICOLI

Dopo aver spiegato tante volte la storia de "Il lupo e i sette capretti" a mia figlia, le ho chiesto perché il lupo dovesse essere nero, coprirsi di farina per sbiancare i suoi zoccoli e fingere di essere la madre capra. E se cambiassi leggermente la storia e si scoprisse che il lupo era bianco e doveva coprire i suoi zoccoli con il carbone per ingannare le capre? È rilevante il colore delle capre e del lupo? Promuove il razzismo? Sto forse esagerando con la scelta cromatica? È una riflessione assurda derivante dall'aver spiegato questa storia troppe volte e dalla fatica accumulata in sessioni di letture notturne?

Non ho una risposta e, in realtà, non si tratta di cercare le risposte ma piuttosto di cercare le domande a cui ogni persona risponde secondo il proprio contesto, il proprio modo di vedere il mondo, secondo quello che ritiene abbia senso per la sua pratica. Per adesso cambio il colore del lupo a seconda del giorno.

Per quanto riguarda la storia "Il lupo e i sette capretti" in questa sezione vorrei sottolineare sette pericoli nel modo in cui le disuguaglianze sono affrontate nella letteratura per l'infanzia. Perché parlare dei pericoli? Innanzitutto perché i pericoli sono un ingrediente fondamentale della letteratura per l'infanzia, che rischia di estinguersi a causa di una prospettiva adulta che vuole proteggere le persone piccole come fossero barattoli di vetro, per dirla con le parole di Pippi. In secondo luogo, è un riferimento a Chimamanda Ngozi Adichie, *El peligro de la historia única* (Adichie 2019), che noi riteniamo molto stimolante, e di conseguenza iniziamo proprio spiegando questo pericolo.



1. IL PERICOLO DI UN'UNICA STORIA

Chimamanda Ngozi Adichie spiega che, durante la sua infanzia in Nigeria, era influenzata dal fatto di possedere solo libri di autori occidentali con bambini bianchi che vivevano situazioni molto lontane dalla sua:

Ho amato i libri americani e britannici che ho letto. Hanno stimolato la mia immaginazione. Mi hanno aperto nuovi mondi. Ma la conseguenza involontaria è stata che io non sapevo che le persone come me potessero esistere in letteratura. Quindi la scoperta di scrittori africani* ha portato a questo risultato: ha evitato che conoscessi un'unica storia su quello che sono i libri (Adichie 2019: 6).*

L'autrice, quindi, riconoscendo ciò che la letteratura del Nord del mondo le ha dato, considera anche l'importanza della presenza di personaggi con i quali ci si possa identificare. In questo senso, possiamo considerare l'identificazione come un processo complesso: non parliamo solo di personaggi che sono come noi, ma possiamo vederci riflessi anche in un mostro come Shrek, nella figura mitologica di Medusa o in qualsiasi altro personaggio umano (apparentemente) molto diverso da noi.¹ Questa complessità del processo di identificazione, comunque, non può essere usata come una scusa per evitare di chiedersi chi si senta rappresentato* nei libri che leggiamo. **Se andiamo a riprendere i libri che abbiamo in classe, in biblioteca o a casa, realizzeremo che non tutte le persone piccole "ci stanno dentro", in particolare chi è che, per una ragione o per l'altra, si trova al di fuori dalle forme standard di rappresentazione.**

Questo non è legato solo all'esperienza individuale di lettura, poiché il modo in cui i gruppi sociali sono rappresentati riveste una dimensione strutturale:

Le storie sono state usate per espropriare e per diffamare, ma le storie posso essere usate anche per responsabilizzare e umanizzare. Le storie possono calpestare la dignità di un popolo, ma le storie possono anche riparare la dignità calpestata (Adichie 2019: 11).

In questo senso, Santiago Alba Rico (2015: 17) ci avvisa del pericolo di idealizzare la lettura e ci invita a esaminare il ruolo che può giocare nel rafforzare le disuguaglianze: "È vero che leggere insegna, ma può insegnare anche cose sbagliate e dannose. Leggere libera, ma ci lega a pregiudizi e assurdità".

Sara K. Ahmed (2018: 30) sostiene che il fatto che aumentino le voci incluse sia una necessità politica: "È imperativo in una democrazia che molte voci siano incluse nel discorso, e le conversazioni su temi rilevanti non sono semplici quando si tratta di negoziare le esperienze individuali di tutt*".

A questo punto, la sfida è nominare le dimensioni individuali e strutturali e affrontare la resistenza che nasce dalla messa in discussione degli standard letterari egemonici.

2. IL PERICOLO DI ROMANTICIZZARE L'INFANZIA

Nel prologo Pippi accenna al fatto che le persone piccole "hanno un radar eccezionale per rilevare le ingiustizie del mondo, un innato senso di libertà e un'infinita abilità nell'immaginare alternative". In qualità di adulto formato e di formatore forse non ho la legittimità per mettere in discussione quanto espresso dall'autrice del prologo, ma credo che presupporre che le persone piccole abbiano un innato senso di libertà e giustizia possa impedirci di vedere che non sono tele bianche, pure e immacolate, ma che anche loro

1. Il capitolo 18 descrive come il tema dell'identificazione possa essere efficacemente approfondito in classe attraverso tecniche teatrali.

partecipano (a volte senza esserne consapevoli) delle disuguaglianze.

Dopotutto, l'idea stessa dell'infanzia è una costruzione storica: non è sempre esistita, è stata definita e continua a esserlo in modi diversi, i suoi contorni sono mutevoli... E inoltre, è una costruzione adulta. Pertanto, **ciò che definiamo infanzia dice più sulle persone adulte che su quelle piccole**. Sociologicamente è molto interessante analizzare la letteratura per l'infanzia da questa prospettiva: come è costruita l'idea dell'infanzia? Quali sono i valori che le persone adulte considerano rilevante trasmettere alle nuove generazioni? Che cosa stanno decidendo di "disinfettare", censurare o riscrivere?

3. IL PERICOLO DI PARLARE DELLE DISEGUAGLIANZE

Come possiamo accompagnare le persone piccole a capire che vivono in un mondo ingiusto? Come possiamo parlare loro di un mondo trafitto da disuguaglianze che l* influenzano e causano loro disagio, che contribuiscono a riprodurre (consapevolmente o inconsapevolmente) disagio nelle altre persone?

Non c'è una risposta univoca o universale a questa domanda. Ogni persona deve testare i tentativi di risposta per affrontare l'argomento, osservando il contesto.

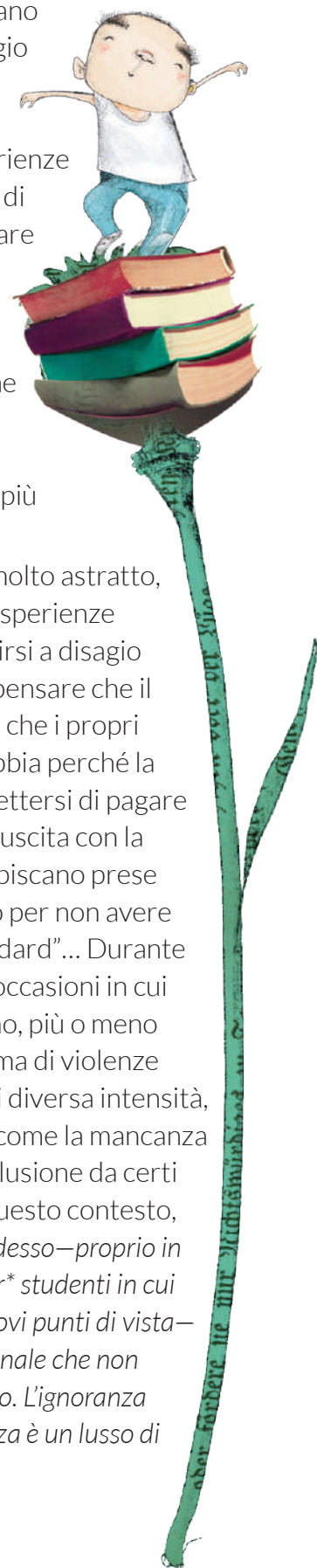
Allo stesso tempo crediamo che affrontare l'argomento con persone piccole comporti il rischio di affrontare tematiche per cui loro non sono preparat*, che può produrre l'effetto opposto rispetto a quello desiderato. Per esempio, se parliamo di stereotipi di genere o di razzismo in età o in contesti nei quali non c'è consapevolezza del problema, potremmo impiantare l'idea che esistano cose specifiche per i ragazzi e le ragazze, o che ci siano colori della pelle che hanno connotazioni positive o negative, raggiungendo l'effetto opposto a quello che volevamo: attribuendo a ragazzi e ragazze categorie di genere non convenzionali o introducendo una gerarchia in classe a seconda del colore della pelle.

4. IL PERICOLO DI NON PARLARE DI DISEGUAGLIANZE

D'altro canto è importante considerare come esista anche il pericolo opposto. Non affrontare il tema delle disuguaglianze contribuisce a far sì che le persone piccole ne facciano esperienza con vergogna, disagio e senso di colpa. Ciò significa pertanto non aiutarl* a comprendere che queste esperienze sono legate a forme strutturali di oppressione; non aiutarl* a trovare le parole per le esperienze di disagio e ingiustizia; non fornire risposte che vadano oltre l'intervento con le persone direttamente coinvolte in un episodio di discriminazione; non promuovere cambiamenti più significativi.

Tutto questo può sembrare molto astratto, ma in realtà ha a che fare con esperienze quotidiane molto comuni: sentirsi a disagio nel invitare dell* amic* a casa, pensare che il proprio corpo non vada bene o che i propri capelli siano brutti, provare rabbia perché la propria famiglia non può permettersi di pagare un'attività extrascolastica o un'uscita con la scuola, non capire perché si subiscano prese in giro per il colore della pelle o per non avere un'espressione di genere "standard"... Durante la giornata ci sono moltissime occasioni in cui le disuguaglianze si manifestano, più o meno apertamente: a volte sotto forma di violenze fisiche, emotive o simboliche di diversa intensità, altre volte in modo più sottile, come la mancanza di modelli di riferimento o l'esclusione da certi giochi durante l'intervallo. In questo contesto,

Evitare queste conversazioni adesso—proprio in un momento della vita dell nostr* studenti in cui sono più apert* a considerare nuovi punti di vista—porterà a un'ignoranza generazionale che non possiamo permetterci per il futuro. L'ignoranza non è una benedizione. L'ignoranza è un lusso di*



chi è privilegiat e una barriera per chi resta invisibile e inascoltat* (Ahmed 2018: 30).*

Per questo, Sara K. Ahmed (2018: 29) afferma che è fondamentale “avere conversazioni aperte, oneste, a volte difficili nelle nostre classi”, conversazioni delicate e complesse che non dobbiamo temere di affrontare, se vogliamo che siano davvero trasformatrice, come sottolineato nel capitolo 13.

5. IL PERICOLO DELLA LETTURA LETTERALE

Nella letteratura per l'infanzia contemporanea, draghi vegani, streghe buone e orchi simpatici stanno sostituendo draghi spaventosi, streghe malvagie e orchi disgustosi. Omicidi, abbandoni e morte rischiano di sparire del tutto. Un esempio chiaro è rappresentato da I tre porcellini: nelle versioni attuali, il primo e il secondo porcellino non muoiono, ma si rifugiano nella casa del terzo, che li accoglie a braccia aperte. Dobbiamo assolutamente evitare che l*bambin* vivano questo trauma!

Bruno Bettelheim (1976) sostiene che questo tipo di adattamenti distorca il significato originale delle storie (che è proprio il motivo per cui sono sopravvissute per secoli) e non consideri il fatto che l*bambin* sono capaci di fare interpretazioni molto più profonde, di cogliere le dimensioni simboliche e metaforiche meglio di molte persone adulte che restano intrappolate in una lettura letterale.

Sulla stessa linea, Eva Martínez afferma:

Tutte le scene che insegnanti adult considerano crudeli rispondono a una paura – anch'essa crudele – dell*bambin*. Per questo non possiamo toglierle, perché l* lasciamo senza un posto dove mettere le proprie paure. Non possiamo eliminare il lupo, la strega o altri mostri, perché li lasciamo da sol* con le loro paure più oscure intrappolate dentro. Hanno diritto a scene in cui possono affrontare e superare le loro paure e l* personagg* che le incarnano (Martínez 2017: 67).*

In questo modo, possiamo comprendere — grazie a Bettelheim (1976) — che il primo e il

secondo porcellino rappresentano due fasi iniziali dello sviluppo infantile, che devono “morire” affinché si possa crescere; oppure che la matrigna ha la funzione di offrire uno spazio simbolico ai nostri sentimenti ostili verso la figura materna.

Allo stesso tempo, mettere in discussione il significato letterale vuol dire anche riconoscere il valore della fantasia. Come dice l'antropologa Michèle Petit (2024: 88): “la realtà ha bisogno della fantasia per essere desiderabile”. In altre parole, le persone hanno bisogno “di una dimensione poetica, narrativa, finzionale (...) per sognare il mondo; per abitarlo” (idem: 147). La dimensione fantastica ci collega a chi è vissut* prima di noi e ci permette di proiettarci nel futuro. E c'è anche qualcosa di paradossale nella fantasia: da un lato ci allontana dal mondo immediato e dai suoi parametri, ma allo stesso tempo ci dà strumenti per comprendere e abitare proprio quel mondo. Un esempio che trovo paradigmatico è quello della mitologia: è nata come tentativo di spiegare ciò che avevamo bisogno di capire (perché si muore, perché c'è un terremoto, o perché il raccolto è andato distrutto); anche se oggi è stata superata scientificamente in quanto spiegazione della realtà materiale, è sopravvissuta perché parla di aspetti più profondi delle relazioni umane e del mondo in cui viviamo.

Inoltre, è proprio attraverso la fantasia che sia le persone bambine che le adulte riescono a dare un senso a un reale che spesso appare incerto, difficile da decifrare o addirittura incomprensibile. Del resto, come dice una celebre frase attribuita a Mark Twain, la differenza principale tra realtà e finzione è che *la finzione ha un senso.*



Questa dimensione poetica è importante per chiunque, ma Michèle Petit ci mostra come diventi essenziale per l* bambin* in condizioni di vulnerabilità: come possono credere nella promessa educativa se non riescono a pensare oltre la realtà immediata? Come possono dare un senso allo sforzo che si chiede loro, se non riescono a immaginarsi in altri mondi possibili?

Da questa prospettiva, Petit (idem: 47) lancia una sfida: “restituire la fantasia alla realtà scolastica – e alla realtà in generale –, attraverso uno spazio in cui possiamo fantasticare, un luogo dove tutto è possibile”.

6. IL PERICOLO DELLA PEDAGOGIZZAZIONE

La letteratura per l'infanzia è stata storicamente legata a una logica moralista, che ha cambiato forma a seconda dei periodi:

La letteratura per l'infanzia, come sistema, non si è ancora svincolata del tutto dal concetto didattico (...) C'è ancora molta strada da fare prima che venga legittimata in quanto tale, e non solo come veicolo di trasmissione di valori. Non c'è dubbio che la letteratura, come qualsiasi altra arte, si muova tra elementi estetici ed etici, ma quando gli elementi didattici e pedagogici prevalgono su quelli estetici, ci troviamo davanti a una forma di letteratura che non funziona come arte e, anche quando lo fa, lo fa nonostante l'intento educativo (Nahum 2022: 47-48).

Seguendo il filo di questa tradizione che interpreta i libri per l'infanzia secondo la logica del “sermone laico” (Benítez in Nahum 2022: 9), oggi assistiamo a una vasta produzione di libri che hanno come obiettivo esplicito quello di affrontare temi come le emozioni o le disuguaglianze. Eva Martínez è critica nei confronti dell'idea di cercare libri che servano ad affrontare certi argomenti come la gelosia o la morte:

La buona letteratura va oltre la funzionalità, non serve (o non dovrebbe servire) a niente. Leggere letteratura con il pretesto di risolvere qualcosa, spiegare un'emozione o una condizione, significa fare un uso estremamente limitato di quest'arte. Le storie non dovrebbero servire a dare lezioni, non nascono con uno scopo didattico; il loro valore sta invece in tutto ciò che riflettono sulla complessità dell'essere umano e che – nell'essere ascoltate o lette – entra in risonanza con qualcosa di molto più profondo (Martínez 2017: 16-17).

In contrasto con i libri-prescrizione o con i libri per bambin* analoghi a quelli self-help per adult* (vedi capitolo 5), ciò che **propone Eva Martínez è di promuovere libri che aiutino l* bambin* a entrare in contatto con le proprie emozioni, invece di dir loro cosa dovrebbero provare e cosa dovrebbero fare con quei sentimenti:**

L'idea è che, a partire dalla propria esperienza di vita, possano sviluppare strategie per imparare a vivere tutto ciò che provano, attraversarlo e poi – e solo allora – strutturare il loro apprendimento (Martínez 2017: 18).



7. IL PERICOLO DELLA DISINFEZIONE

A questo punto riprendiamo un aspetto che Pippi ha sollevato in modo molto eloquente nel prologo: cosa facciamo con i libri che riproducono stereotipi e rafforzano le disuguaglianze? Qui si apre una frattura tra chi difende l'autonomia dell'arte e chi dà priorità a una lettura sociale della stessa: il conflitto tra estetica ed etica di cui abbiamo già parlato.

Quando l'estetica ha la priorità, rischiamo di non vedere come la letteratura riproduca iniquità, e può diventare difficile mettere in discussione – da una prospettiva intersezionale – lo standard stabilito da libri che sono centrali nella nostra cultura.²

Al contrario, se diamo priorità all'etica, possiamo finire per sottovalutare il potere dell'arte, leggere i testi in modo troppo letterale e scivolare in strategie come la riscrittura o la cancellazione di libri e autor*.

Proponiamo di considerare il conflitto tra etica ed estetica come una tensione produttiva, da cui possono nascere strategie educative riguardanti le disuguaglianze quanto la letteratura. In questo senso, **riteniamo che la conversazione sia uno strumento molto più efficace della proibizione, della riscrittura o dell'imporre una certa interpretazione. Conversare ci permette di riconoscere la diversità di modi in cui si può comprendere uno stesso testo, ci aiuta a differire, a discutere, ad ascoltarci reciprocamente e a dare spazio a prospettive plurali.**

UNA CONVERSAZIONE

L'idea di conversazione è centrale nel progetto, sia come metodologia che come posizione epistemologica (vedi capitoli 12 e 14). È un modo di intendere la conoscenza come qualcosa che deve essere costruito attraverso il dialogo, affinché sia viva, significativa per chi partecipa; affinché permetta alle persone bambine di formulare domande, invece di limitarsi a rispondere a quelle poste dalle adulte; affinché non si trasformi in un *sermone laico* che stabilisce come va interpretato un testo, quale emozione si dovrebbe provare o come ci

si dovrebbe comportare.

La conversazione, invece, ci interroga e ci offre uno spazio per ascoltarci, per imparare, per attraversare emozioni scomode, per accettare che non abbiamo risposte magiche. In questa direzione, Sara K. Ahmed propone come affrontare proprio questi momenti di disagio:

Affronteremo insieme questi momenti, durante, dopo e – cosa ancora più importante – prima che si presentino. Non con il silenzio, né sorvolando, né punendo. Al contrario, ci daremo il permesso di creare condizioni di apprendimento in cui l bambin* possano fare le domande che vogliono fare, barcamenarsi nel cercare di dire ciò che pensano, e avere conversazioni difficili (Ahmed 2018: 26).*

Secondo l'autrice, tutto questo richiede la capacità di sostenere momenti di tensione, di restare nei silenzi scomodi, e di permettere all* studenti di vivere conversazioni emotivamente intense senza cercare subito di smorzarle o alleggerirle (Ahmed 2018: 34-5).

La conversazione rompe la tradizionale relazione educativa gerarchica e, oltre a questo, è fondamentale per almeno altri tre motivi. Il primo è che spesso affrontiamo il tema delle disuguaglianze chiedendo all* student* *cosa si dovrebbe fare, cosa si può dire e cosa no*, senza avere il coraggio di esplorare le ragioni profonde che hanno portato a quell'insulto o a quella spinta. Il rischio è che loro imparino cosa si possa o non si possa dire (almeno in presenza di adult*), ma che non siamo in grado di accompagnarli* in una trasformazione reale delle condizioni che stanno alla base di quei comportamenti.

Il secondo motivo è che la conversazione è particolarmente necessaria nell'apprendimento della letteratura, perché – come ogni forma d'arte – questa ha un significato aperto; come affermano autor* come Umberto Eco (1994), tra molt* altr*. Al contrario dei modi di affrontare la letteratura come se l'adult* sapesse il vero significato del testo, noi partiamo dall'idea che il significato sia qualcosa da discutere. Chi è a determinarlo? Chi l'ha scritto? Chi l'ha studiato? O ogni persona che lo legge e lo

2. Vedi il capitolo 7 e dai un'occhiata alle attività della Toolbox che ci invitano a effettuare una diagnosi della nostra biblioteca.

interpreta attraverso il proprio filtro?

Come afferma Eva Martínez a proposito del personaggio di Alice nel *Paese delle Meraviglie*:

Si tratta, come propone Alice, di attraversare lo specchio e imparare. E così, anche quando siamo certi di ciò che proviamo, potremmo riuscire a ricordare che la verità non sta nello specchio, ma in ciò che ogni persona ha imparato dal proprio percorso (Martínez 2017: 31).

Questa è una questione affascinante, ma anche impegnativa, perché ci porta ad accettare una frattura nel processo di apprendimento e una ferita narcisistica per chi educa: ci ricorda che c'è qualcosa di imprevedibile nell'atto di leggere (e nell'insegnare), che come docenti non possiamo controllare tutto ciò che l'* student* apprendono né il modo in cui lo interiorizzano.

E il terzo motivo per cui vale la pena difendere la conversazione è che, al di là delle aule, ci troviamo in un contesto sociopolitico in cui essere formati e ragionare è particolarmente difficile, perché – come ci ricorda Daniel Nahum – viviamo in un'epoca

...in cui la decodifica non passa attraverso istanze di misura e ragione, ma si percepisce piuttosto una distorsione cognitiva generalizzata, frutto dell'aumento del narcisismo radicale, che ostacola il dialogo autentico e che, al posto dello scambio, impone verità personali ancorate a un modo di vedere la realtà che non ammette trasformazioni come invece permette il dialogo (Nahum 2023: 33-34).

In questo contesto, formare l'* studenti – e formarci anche noi persone adulte (che si sia insegnanti, genitori o altro) – alla pratica della conversazione diventa una necessità urgente.

IL PROGETTO ZOOM OUT

Questo manuale fa parte del progetto *Zoom Out*, co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del bando Erasmus+. Si tratta di un progetto che mira a promuovere il pensiero critico, affrontando la letteratura per l'infanzia europea da una prospettiva intersezionale.

Per dargli vita, ha lavorato in modo collaborativo un consorzio di partner provenienti da quattro

paesi diversi (Spagna, Croazia, Italia e Polonia): un'università (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya) come coordinatrice, tre associazioni (Fundacja Laboratorium Zmiany, Petit Philosophy e SCOSSE), quattro scuole (le scuole La Sínia e Joan Miró, Fundacja Artem Silesiam Promovere e Osnovna škola Josip Pupačić) e due cooperative (Artijoc e Il Pungiglione).

Perciò, l'idea di conversazione che abbiamo proposto sopra non è solo un principio teorico, ma è la materia viva del progetto stesso, che si costruisce attraverso il dialogo tra soggetti diversi che, da contesti e punti di vista differenti, si incontrano per sviluppare approcci pratici e attività utili a promuovere questo dialogo critico.

Il testo è strutturato in quattro sezioni principali. La prima, *Bastiano entra in libreria*, esplora come ci avviciniamo alla letteratura per l'infanzia e in che modo può essere integrata nella pratica scolastica. La seconda sezione, *Ronja salta il burrone e vede il mondo dall'altra parte*, si concentra sulla comprensione delle disuguaglianze e su come una prospettiva intersezionale possa orientare il lavoro letterario con l'* bambin* della scuola primaria. Successivamente, nella sezione *Hansel and Gretel mangiano la casa della strega*, i capitoli raccolgono riflessioni metodologiche e propongono strategie per l'intervento in classe. La quarta sezione, *La Spezzindue viene lanciata fuori dalla finestra*, presenta le esperienze e le sfide affrontate dalle quattro scuole coinvolte nel progetto, nell'esplorare il modo in cui affrontare le disuguaglianze attraverso la letteratura per l'infanzia. Infine, l'epilogo intitolato *Leco delle verità non scritte* dà voce ai personaggi che escono dai loro libri per dialogare su come vengano rappresentati.

Il Manuale offre l'inquadramento teorico e pedagogico della *Toolbox*, che raccoglie i diversi materiali educativi creati in dialogo con insegnanti e alunni* della scuola primaria, e con student* del corso di laurea in Scienze della Formazione. Il terzo materiale fornito è la raccolta di *Pratiche Promettenti*, che riunisce esperienze che riteniamo ispiratrici per affrontare i temi centrali del progetto.

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Random House. [Original: Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal. [Online]. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story].
- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Alba Rico, Santiago (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Random House.
- Bettelheim, Bruno (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf.
- Eco, Umberto (1994). *Six Walks in the Fictional Woods*. Cambridge: Harvard University Press. [Original: *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milan: Bompiani, 1994]
- Gratz, Alan (2019). *Proibito leggere*. Milano: Mondadori
- Martínez Pardo, Eva (2017). *Sota la pell del llop: Acompanyar les emocions amb els contes tradicionals*. Barcelona: Editorial Graó.
- Nahum, Daniel (2022). *Nuevas consideraciones sobre la teoría de la literatura infantil*. Montevideo: Ediciones León.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original: Petit, Michèle (2023). *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Sciences Humaines].

BASTIANO ENTRA IN LIBRERIA: AVVICINARSI ALLA LETTERATURA PER L'INFANZIA

Chi avrebbe mai detto a Bastiano Baldassarre Bucci, mentre correva per sfuggire ai suoi bulli, che rifugiarsi in quella libreria avrebbe cambiato la sua vita? L'impulso di rubare *La storia infinita* lo avrebbe condotto dentro a incredibili avventure, dove realtà e finzione avrebbero iniziato a confondersi.

Seguendo l'impulso di Bastiano, questa sezione esplora il modo in cui possiamo avvicinarci alla letteratura per l'infanzia e come possiamo lavorarci in modo significativo in classe.

Prima di continuare, vi invitiamo a guardare il video del progetto in cui spieghiamo il nostro approccio al tema.



<https://www.youtube.com/watch?v=HdAnbNSxYO0>

SCANSIONA IL CODICE QR
PER GUARDARE IL VIDEO



2

Introduzione alla letteratura per l'infanzia: verso una definizione

Auba Llompart (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

All'inizio del nostro progetto è emersa una domanda fondamentale: quali libri per l'infanzia includere e quali accantonare? Quali criteri dovrebbero guidare queste decisioni? Come possiamo navigare in questo processo senza sconfinare nella censura? Fin dall'inizio, il nostro obiettivo è stato chiaro: abbiamo cercato di mettere in luce la letteratura per l'infanzia di qualità. Ma cosa si intende esattamente per qualità in questo contesto? E prima ancora di affrontare questo tema, come definiamo la letteratura per l'infanzia stessa? Questo capitolo cerca di stabilire un quadro teorico solido, articolando i principi e i criteri alla base del nostro processo di selezione. Unitevi a noi e addentriamoci nell'intricato mondo della letteratura per l'infanzia, svelandone le complessità ed esplorando queste domande fondamentali.

NELLA TANA DEL CONIGLIO: DEFINIRE LA LETTERATURA PER RAGAZZI

In *The Hidden Adult*, lo studioso di letteratura per l'infanzia Perry Nodelman sottolinea che la prima sfida che si incontra quando si cerca di definire questo genere è quanto sia insolita la sua categoria, poiché “definisce un pubblico piuttosto che un tempo o un luogo o un tipo specifico di scrittura come il romanzo o la tragedia” (2008: 3). In effetti, la risposta alla domanda “che cos'è la letteratura per l'infanzia?” può sembrare semplice: si può pensare si tratti di un insieme di testi molto letti dall* bambin*. Ma esaminiamo due libri che sono ampiamente riconosciuti come “classici della letteratura per l'infanzia”: *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll (1865) e *Peter Pan* di J. M. Barrie (1911). Chi li legge oggi? L* bambin* del ventunesimo secolo leggono ancora Carroll e Barrie? Probabilmente no o, se lo fanno, leggono

versioni abbreviate o “disneyzzate”. D'altra parte, molte persone adulte - insegnanti, bibliotecar*, studenti di letteratura - hanno letto e apprezzato questi classici in età avanzata. Questo significa che Alice e Peter Pan sono in realtà letteratura per adult*? Sono nati come libri per bambin* per poi ‘diventare’ letteratura per adult* nel corso del tempo?

Sebbene il pubblico giovane sembri essere la caratteristica distintiva di questo genere, gli esempi sopra riportati suggeriscono il contrario, come hanno notato divers* critic* prima di noi. Jack Zipes, ad esempio, sostiene che la letteratura per l'infanzia non esista, se si prende alla lettera la costruzione del genitivo sassone [“children's literature” N.d.T.] (2001: 39). Questa infatti non è prodotta dalle persone piccole¹, le quali spesso non scelgono nemmeno cosa leggere e, quando lo fanno, le loro scelte potrebbero anche non essere considerate “letteratura” dalle persone adulte. Zipes cita “i cartoni animati, i testi delle figurine sportive, le storie che accompagnano le bambole (...), i giochi da tavolo, le confezioni di gomme da masticare, i fumetti, i volantini e gli opuscoli che accompagnano cassette e CD” (2001: 58) come tipi di testi a cui molt* bambin* sono espost*. Classificheremmo questi testi come letteratura per l'infanzia? Probabilmente no. Come dice Zipes, “non si tratta della letteratura per l'infanzia che comunemente assumiamo quando usiamo questa espressione”. Inoltre, “affermare che tutto ciò che un bambino legge sia letteratura per l'infanzia è una mossa seriamente controproducente. (...) Impedisce lo sviluppo di una comprensione di ciò che le persone adulte più spesso intendono, ovvero ciò che ha più potere culturale, quando usano l'espressione “letteratura per l'infanzia” (Nodelman, 2008: 4).

L'uso inglese del genitivo è quindi ingannevole,

1. Un'eccezione è rappresentata da Editorial Cabeza Hueca, una casa editrice cilena “de niños y para niños” (editorialcabezahueca), gestita dalla dodicenne editrice e illustratrice Emilia Aravena. Cabeza Hueca è specializzata nella pubblicazione di libri per bambin* scritti da bambin*. I loro titoli attuali sono *Canelo KO* (2021) di Amazo Zúñiga e *El chanchito Lodín* (2022) di Amatista Sánchez. Entramb* avevano dieci anni quando sono stati pubblicati i loro libri. Attualmente, Cabeza Hueca è una casa editrice unica nel suo genere, ma chissà, forse aprirà la strada a un maggior numero di bambin* che parteciperanno attivamente alla creazione e alla produzione di letteratura per l'infanzia?

perché le persone piccole non sono le vere proprietarie della letteratura per l'infanzia.

Un altro problema nel definire il genere in base al suo pubblico è che molti libri per l'infanzia sono in realtà letti soprattutto da persone adulte, come nei casi già citati di Alice e Peter Pan. Per esempio, "se un* studente studia per un dottorato nel campo della letteratura per l'infanzia in un dipartimento di anglistica di un'università (...), si troverà a leggere più libri prodotti per giovani lettori* di quanti ne leggerà mai una persona giovane" (Zipes, 2001: 74). E che dire di quegli adulti che rivisitano con nostalgia i libri della loro infanzia? Consideriamo il caso della serie di Harry Potter di J. K. Rowling (1997-2007). Attualmente, è molto probabile che il *fandom* di Harry Potter comprenda più persone adulte che persone piccole, le quali erano bambin* o adolescenti quando sono usciti i romanzi (e i film). Pertanto, il loro pubblico principale si è spostato nel tempo, eppure continuiamo ad affermare che questi romanzi sono letteratura per l'infanzia; li percepiamo ancora come tali. Dobbiamo quindi concludere che definire il genere in base al suo pubblico non ci aiuta a capire cosa intendiamo quando parliamo di letteratura per l'infanzia o l'adolescenza.

Un altro approccio possibile è quello di definire il genere in base alle sue caratteristiche comuni osservabili (McDowell, 1973: 54): i libri per l'infanzia sono brevi, semplici nello stile, ottimisti e orientati all'azione; i personaggi principali sono bambin*, con cui la persona piccola che legge può immedesimarsi; e di solito presentano elementi di fantasia come animali parlanti, oggetti magici, mondi fantastici e così via. Per mettere alla prova questa definizione, analizzeremo e confronteremo brevemente sei opere di letteratura per l'infanzia: *I racconti per bambini e per la casa* dei Fratelli Grimm (1812), *Alice* di Carroll, *Charlie e la fabbrica di cioccolato* di Roald Dahl (1964), la serie di fumetti *Tintin* di Hergé (1929-1976), *Harry Potter* di Rowling e *Manolito Gafotas* di Elvira Lindo (1994-2012). Sebbene tutti questi libri siano classificati come letteratura per l'infanzia, nessuno soddisfa tutte le caratteristiche sopra descritte. Mentre Charlie, Alice e Harry Potter presentano elementi di fantasia e costruzione di mondi, Manolito

Gafotas è ambientato in un vero quartiere popolare di Madrid. Charlie, Alice e Manolito sono protagonisti bambin*, mentre Tintin e Cenerentola non lo sono. Le fiabe dei Grimm sono brevi e stilisticamente semplici (almeno in apparenza), ma i libri di Harry Potter sono lunghi e l'Alice di Carroll è più complessa nello stile e nel contenuto di molti libri per persone adulte. Per inciso, ci opponiamo fermamente all'idea che, se un libro per l'infanzia è complesso in quanto affronta questioni filosofiche o argomenti complicati che interessano le persone adulte, in realtà non è per bambin*, o lo è solo in superficie. **Crediamo che la letteratura per l'infanzia possa essere filosofica, complicata e intellettuale perché abbiamo fiducia che le persone piccole siano capaci di essere tutte queste cose.**

Sebbene le caratteristiche che abbiamo delineato siano effettivamente convenzioni comuni della letteratura per l'infanzia, non sono affatto essenziali o definitorie. Esse variano a seconda dell'età del pubblico a cui si rivolgono - i libri illustrati per persone molto piccole hanno ben poco a che fare con i romanzi per preadolescenti o adolescenti, per esempio - e anche dell'epoca e del luogo in cui un determinato libro è stato scritto. Nella traduzione americana di Manolito Gafotas i bicchieri di vino, così come altri alcolici, sono stati trasformati in tazze di caffè o di Coca Cola,





e l'umorismo scatologico e violento è stato attenuato (Cámara, 2016). Mentre nella Spagna degli anni '90 nessuno batteva ciglio di fronte a questi riferimenti all'alcol, alle punizioni fisiche e ai soprannomi offensivi, per il pubblico americano questi contenuti sono decisamente adulti e non appartengono a un libro per l'infanzia. Nel mercato statunitense, Manolito Gafotas può qualificarsi come letteratura per l'infanzia solo se questi contenuti vengono cancellati, attenuati o modificati.

Tornando al nostro elenco di "caratteristiche osservabili", un altro problema che sorge è che è applicabile solo alle opere di narrativa, escludendo la poesia, il teatro e i libri di divulgazione. Sebbene in questo progetto ci concentriamo sulla narrativa, la definizione che cerchiamo di stabilire qui è quella che abbracci l'ampio spettro dei testi scritti per l'infanzia, senza escludere quelli che costituiscono una parte significativa del genere, come le filastrocche o i libri illustrati non di narrativa. Ciò rafforza ulteriormente la necessità di rinunciare al tentativo di creare una "lista di caratteristiche" definitiva, poiché nessuna delle caratteristiche delineate può essere considerata una convenzione universale della letteratura per l'infanzia. In particolare, tutte le opere che abbiamo confrontato sono testi per l'infanzia europei. Ampliare il campo d'azione per includere testi di altre culture non farebbe che rendere ancora più difficile l'identificazione di un insieme di caratteristiche condivise.

Dopo questi due tentativi falliti di definire il genere, vale la pena notare che la letteratura per l'infanzia è stata definita anche come una mera etichetta commerciale. Come afferma John Rowe

Townsend, "l'unica definizione pratica di libro per bambin* oggi - per quanto possa sembrare assurda - è 'un libro che appare nella lista dei libri per bambin* di una casa editrice'" (1971: 10). Questa affermazione ha implicazioni interessanti: si concentra sulla persona adulta, piuttosto che sulla persona bambina, e solleva la questione di cosa spinga noi persone adulte a classificare alcuni libri come letteratura per l'infanzia. Che cosa deve avere un libro per l'infanzia affinché noi lo consideriamo adatto a essere letto da una persona piccola? Il fatto che la letteratura per l'infanzia sia usata come etichetta commerciale non deve indurci a rinunciare al tentativo di definirla, ma deve essere preso come punto di partenza. Esaminiamo ora le implicazioni del considerare questo genere come un'attività *adulta*, basata su idee adulte di chi che le persone piccole siano, di cosa abbiano bisogno e di chi dovrebbero essere.

Nodelman afferma che "la letteratura per l'infanzia è scritta da adult* [...] ed è ciò che è per come si rivolge al suo pubblico, per ciò che l* adulte credono che siano l* bambin*" (2008: 151). La definizione più soddisfacente di letteratura per l'infanzia che abbiamo incontrato è l'affermazione di questo autore secondo la quale si tratti di "un genere letterario le cui caratteristiche possono essere spiegate da assunti convenzionali sull'infanzia e dalle sue costruzioni" (idem: 188). Tali presupposti, aggiunge, non sono affatto immutabili o universalmente veri e, di conseguenza, non lo sono nemmeno le caratteristiche testuali del genere (idem: 188). Universalmente vero, invece, è il fatto che la letteratura per l'infanzia sia costruita in accordo con le visioni adulte dell'infanzia, e che queste



visioni diano forma ai testi.

Il pericolo di questa definizione, tuttavia, è che si finisca per ridurre la letteratura per l'infanzia a una mera imposizione delle persone adulte, addirittura a una strategia malvagia, per controllare, omogeneizzare e “colonizzare” i bambini. Jacqueline Rose, per esempio, propone che “se la narrativa per ragazz* costruisce un’immagine de* bambin* all’interno del libro, lo fa per mettere al sicuro l* bambin* che è fuori dal libro” (1994: 1-2). Analogamente, Maria Nikolajeva sostiene che “prestare una voce a una minoranza messa a tacere non è etico, perché l’autore sta comunque scrivendo da una posizione superiore e non può adottare la soggettività della minoranza. (...) prestare una voce significa sempre usurpare la voce” (2002: 186). Il motivo per cui non possiamo stabilire un chiaro parallelo tra la gerarchia adult*-bambin* e altre relazioni di potere sarà esaminato più dettagliatamente nel capitolo 3. Per ora, ci limitiamo a dire che crediamo fermamente che, se fatta bene, la letteratura per l’infanzia possa essere liberatoria per le persone piccole (e adulte) che la leggono. Probabilmente il genere non sarà mai scevro dalla presenza e dal controllo delle persone adulte, così come queste saranno sempre presenti e controlleranno in una certa misura la vita delle persone piccole. Ma così come esistono modelli positivi e negativi di insegnamento e di educazione, crediamo di poter individuare modi positivi e negativi di scrivere per l’infanzia, il che ci porta alla nostra prossima domanda fondamentale.

LIBRI BUONI PER BAMBIN* CATTIV*: DEFINIRE LA BUONA LETTERATURA PER L’INFANZIA

Che cos’è la buona letteratura per l’infanzia? Anche in questo caso, la risposta a questa domanda può sembrare piuttosto semplice: un buon libro per bambin* è un libro che venga letto e apprezzato da bambin*. Ma la verità è che i loro gusti letterari non vengono quasi mai presi sul serio. Siamo pront* ad accettare che la serie *Piccoli Brividi* di R. L. Stine (1992 - oggi) e gli adattamenti dei libri della *Paw Patrol* o della Disney siano superiori ai nostri amati classici della letteratura per l’infanzia? Se la risposta è “no”, non possiamo affermare che la qualità di un libro per bambini sia determinata solo dal suo successo tra le persone più piccole. Sebbene sia impossibile arrivare a una definizione universalmente accettata di buona letteratura per l’infanzia, cercheremo comunque di stabilirne una o, per lo meno, di chiarire cosa intendiamo quando, come membri di questo progetto, parliamo di buoni libri per l’infanzia.

Nel suo saggio “On Three Ways of Writing for Children”, C. S. Lewis disse: “Sono quasi propenso a stabilire come canone che una storia per bambin* che piace solo a* bambin* sia una cattiva storia per bambin*. Quelle buone durano” (2006 [1952]: 19). Ciò solleva un altro assunto diffuso: un buon libro per le persone piccole è un libro che piace sia alle persone piccole che a quelle adulte. Ma, come si chiede giustamente Adam Gidwitz², “perché dovrebbe essere vero? Se ci chiediamo cosa rende un libro buono per bambin*, perché dovrebbe

2. Adam Gidwitz (nato nel 1982) è un autore americano di libri per bambin*, noto soprattutto per la serie *In una notte buia e tempestosa* edita in Italia da Salani.

importarci cosa ne pensano le persone adulte?” (2016: online)³. Potremmo obiettare che, dal momento che le persone adulte costituiscono una parte significativa dell'effettivo pubblico che legge letteratura per l'infanzia, non si può trascurare il loro punto di vista sulla questione. Ma cosa significa se una storia per bambin* è apprezzata sia dalle persone piccole che da quelle adulte? Che cosa risuona in entrambi i gruppi di età?

Dopo l'annuncio della Puffin Books di voler ripubblicare i libri di Roald Dahl per adattarli alla 'sensibilità moderna', la scrittrice spagnola Elvira Lindo ha dichiarato, in difesa delle versioni originali: “La buona letteratura per l'infanzia deve avere qualcosa di trasgressivo, sovversivo e non pedagogico affinché le persone piccole sentano di entrare in un terreno su cui esercitano piena sovranità” (2023: online). Questo ci ricorda i ‘buoni libri per bambin* cattiv*’ di Ursula Nordstrom, un'espressione che usava “per contrapporre i libri taglienti e sfidanti che pubblicava per bambin*, ai tipi più convenzionali di libri che sentimentalizzano l'infanzia” (Marcus, 1998: xviii)⁴. In effetti, sia le persone piccole che quelle adulte sono attratte da elementi di trasgressione e sovversione nella letteratura, e un eccesso di didascalismo o di moralismo rischia di alienare entrambi i pubblici. Ma cosa dovrebbe esattamente trasgredire e sovvertire un ‘buon libro per bambin* cattiv*’?

Dopo un'attenta riflessione, abbiamo concluso che l'elemento chiave da sovvertire in un buon libro per l'infanzia è la dinamica di potere tra le persone piccole e quelle adulte. Non si tratta quindi tanto di una questione di contenuti, quanto del modo in cui la persona adulta implicita nel testo, tratta la persona piccola implicita. Un libro può insegnare una lezione positiva o promuovere un'ideologia che sosteniamo, ma se si rivolge alle persone piccole con superiorità - se la trasmissione di questa lezione è paternalistica, condiscendente o banalizzata - non sarà un buon libro per l'infanzia perché la persona adulta implicita non è rispettosa nei confronti della persona piccola implicita. Un esempio di questo scempio della letteratura per l'infanzia è la

recente proliferazione di libri sulla gestione delle emozioni, un tema che approfondiremo nel capitolo 5. Al contrario, **in un buon libro per l'infanzia, la persona adulta si fida e rispetta quella piccola, riconoscendo la sua individualità, lasciando spazio alle sue trasgressioni e ai suoi desideri e valorizzando la sua intelligenza**. Un libro per bambin* non dovrebbe servire come spazio per le persone adulte per imporre consapevolmente le loro opinioni; in altre parole, non dovrebbe essere una piattaforma per i programmi delle persone adulte. Concordiamo invece con l'opinione di Lewis, secondo cui la ragione principale per cui si scrive una storia per l'infanzia dovrebbe essere che “una storia per bambin* è la migliore forma d'arte per qualcosa che si ha da dire: proprio come un compositore avrebbe potuto scrivere una marcia funebre non perché ci fosse un funerale pubblico in vista, ma perché certe idee musicali che gli erano venute in mente si adattavano meglio a quella forma” (2006 [1952]: 18). La letteratura per l'infanzia deve essere rispettata e presa sul serio come forma d'arte, mostrando così a sua volta rispetto per il suo pubblico. In definitiva, un buon libro per bambin* può esplorare praticamente qualsiasi argomento: può essere realistico o fantastico, lungo o breve, classico o contemporaneo, divertente o triste. Ciò che conta non è tanto quello che viene raccontato, ma come viene raccontato.

Vorremmo chiarire che siamo consapevoli che un certo grado di didascalismo è praticamente inevitabile nella letteratura per l'infanzia perché, come abbiamo visto nella sezione precedente, questo genere si conforma a ciò di cui le persone adulte credono che l'infanzia abbia bisogno, e la maggior parte delle persone adulte ritiene che quelle piccole abbiano bisogno di essere istruite da loro. Tuttavia, ci sono diversi modi di affrontare questo didascalismo, e l'approccio che sosteniamo è quello profondamente intrecciato con la trasgressione e la sovversione, inteso come sfida intellettuale per l'* bambin*, che l'* fa riflettere e riconsiderare. Secondo l'esperto di fiabe Bruno

3. Perché questo dovrebbe essere vero? Se ci chiediamo cosa renda un libro adatto all'infanzia, in fondo perché dovrebbe importarci cosa ne pensano le persone adulte?

4. Molti libri che sono diventati classici per l'infanzia sono stati pubblicati da Nordstrom, come *Stuart Little* (1945) e *La tela di Carlotta* (1952) di E. B. White e *Il paese dei mostri selvaggi* (1963) di Maurice Sendak, oltre a molti altri.

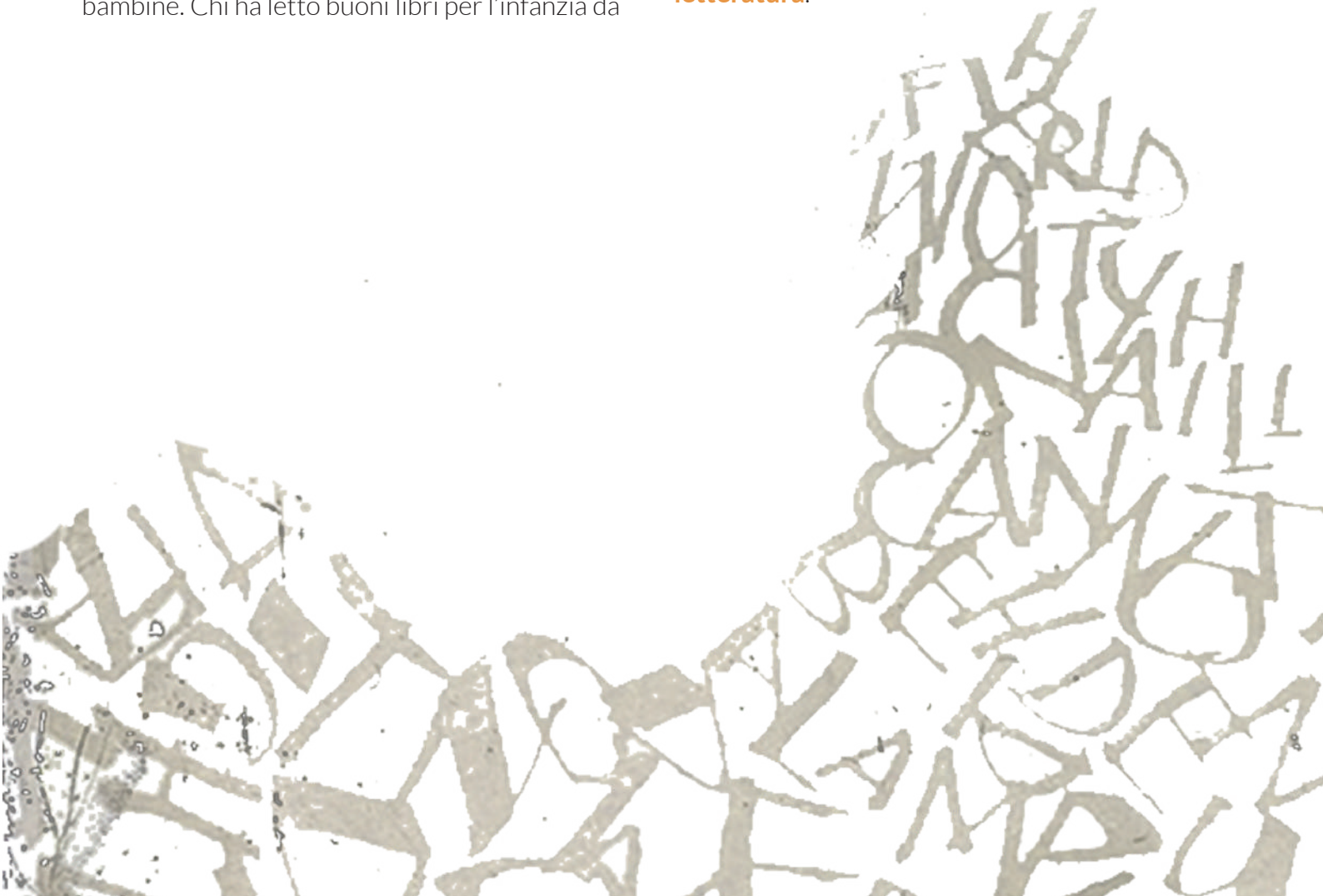
Bettelheim,

Per catturare l'attenzione del bambino, una storia deve divertirlo e suscitare la sua curiosità. Ma per arricchire la sua vita, deve stimolare la sua immaginazione; aiutarlo a sviluppare il suo intelletto e a chiarire le sue emozioni; essere in sintonia con le sue ansie e le sue aspirazioni; dare pieno riconoscimento alle sue difficoltà, suggerendo allo stesso tempo soluzioni ai problemi che lo turbano (1991 [1975]: 5).

Sulla stessa linea, Gidwitz sottolinea che “alle persone bambine piacerà un libro con una grande storia. Ma ameranno solo un libro che fa vedere loro il mondo in modo nuovo” (2016: online).

Ora che siamo giunti alla fine del nostro viaggio nella tana del coniglio della letteratura per l'infanzia, una domanda rimane senza risposta: che ne è della persona adulta che legge i libri per bambin*? Se un buon libro per bambin* pone così tanta enfasi sugli interessi delle persone piccole, cosa c'è in esso per le persone adulte? Siamo cert* che, se un libro riesce a realizzare ciò che abbiamo descritto sopra, è molto probabile che possa piacere sia alle persone adulte che alle persone bambine. Chi ha letto buoni libri per l'infanzia da

piccol*, infatti, probabilmente li conserverà ancora e magari li rileggerà da grande. Chi invece scopre un buon libro per bambin* più tardi, potrebbe esserne attratt* perché gli interessi di persone adulte e bambine non sono così diversi come si pensa. Anche le persone adulte apprezzano il fatto che non si parli loro male, amano gli elementi di trasgressione e di sovversione, leggono perché cercano intrattenimento, amano i testi che espandono la loro mente e la loro immaginazione, non vogliono ricevere lezioni e a volte si sentono impotenti, persino oppress*, come le persone piccole. Non sorprende quindi che alcuni di noi apprezzino i libri per l'infanzia e trovino facile relazionarsi con la persona piccola implicita nel testo. Non sorprende nemmeno che, a volte, una storia per l'infanzia sia la migliore forma d'arte per esprimere noi stess*. Quindi, **sia che i buoni libri per bambin* vengano scoperti durante l'infanzia o in età adulta, sia che facciano appello a un bambin* reale o a un “bambin* interiore”, come diceva Lewis (2006 [1952]: 19), “quelli buoni durano”, proprio come tutta la grande letteratura.**



BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim, Bruno (1991). *The Uses of Enchantment*. London: Penguin.
- Cámara Aguilera, Elvira (2016). "Traducción y asimetría: Manolito gafotas y su traducción al inglés como ejemplo de intervencionismo". *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 14. 23-42.
- Editorialcabezahueca. (n.d.). "Soy Emi, tengo 12 años. Soy ilustradora. Cabeza Hueca es mi editorial (de niños y para niños)". *Instagram*. Available at: <https://www.instagram.com/editorialcabezahueca/> (last access: 27/01/25).
- Gidwitz, Adam (2016). "What Makes a Good Children's Book?". *The New Yorker*, 3 October. Available at: <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-goosebumps-conundrum-what-makes-a-childrens-book-good> (last access: 27/01/25).
- Lewis, Clive Staples (2006). "On Three Ways of Writing for Children". In Hunt, Peter (ed). *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*. London, New York: Routledge, pp. 17-26.
- Lindo, Elvira (2023). "Roald Dahl, entre la rabia y el humor". *El País*. 23 February. Available at: <https://elpais.com/cultura/2023-02-23/roald-dahl-entre-la-rabia-y-el-humor.html> (last access: 27/01/25).
- Marcus, Leonard S. (1998). *Dear Genius: The Letters of Ursula Nordstrom*. New York: HarperCollins Publishers.
- McDowell, Myles (2006). "Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences". In Hunt, Peter (ed.). *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. I. London, New York: Routledge, pp. 53-67.
- Nikolajeva, Maria (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Nodelman, Perry (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Rose, Jacqueline (1994). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: MacMillan.
- Townsend, John Rowe (1971). *A Sense of Story*. London: Longman.
- Zipes, Jack (2001). *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

3

Alcune idee per lavorare con la letteratura nella scuola primaria

Mia Güell (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La letteratura parla della vita e spesso diventa uno specchio personale e universale che può essere allo stesso tempo confortante e spaventoso.

Per questo è così importante che sia molto presente nelle classi, perché fin dall'inizio è stata uno strumento essenziale per "l'umanizzazione e l'educazione culturale, indispensabili per costruire se stessi* come individu* e come comunità" (Colomer, 2005: 12). Tra le funzioni della letteratura nella scuola primaria, Teresa Colomer (1999) ne evidenzia tre fondamentali:

1. Accesso al mondo reale e conferma del senso di appartenenza ad esso, a una specifica cultura, a un mondo immaginario collegato principalmente attraverso la letteratura orale che è stata tramandata di generazione in generazione.
2. Rappresentazione articolata del mondo che funge da strumento di socializzazione, dove l*bambin* condividono sentimenti e sensazioni con i personaggi delle storie e si rendono conto di non essere sol* ma di far parte di un gruppo.
3. Sviluppo di forme di apprendimento narrative, poetiche e drammatiche attraverso le quali viene trasmesso il discorso letterario.

Affinché questa costruzione individuale e collettiva avvenga in modo soddisfacente, è necessaria una buona guida da parte dell'educator*. Ecco alcune idee per introdurre meglio la letteratura in classe.

LA PASSIONE PER LA LETTERATURA

Se le figure educanti sono persone appassionate, trasmettono questo sentimento all* studenti, che vorranno partecipare a questo entusiasmo, almeno per curiosità. È consigliabile che la letteratura sia presente in classe ogni giorno in qualche modo. Una strategia potrebbe essere quella di arrivare ogni mattina con diversi libri in mano, lasciarli visibili sul tavolo e leggerne un



frammento, anche se non ha nulla a che fare con ciò che verrà spiegato in seguito, ma giustificando perché ha attirato la nostra attenzione e perché vogliamo condividerlo con l* studenti. In questo modo l* responsabilizziamo e diamo loro modo di esprimere le proprie opinioni. Quanto più creeremo collegamenti alla loro realtà, al mondo che abitano, tanto maggiore sarà l'interesse dell*bambin*. Questa pratica è molto simile a quella proposta dall'educatore, insegnante e scrittore Emili Teixidor. Quando entrava in classe, scriveva ogni giorno un verso differente sulla lavagna e attendeva con attenzione la reazione delle persone studenti. Lo ha documentato in *La lectura i la vida*:

Perché non scriviamo sulle lavagne delle scuole o sulle bacheche delle biblioteche, sotto il giorno, il mese e l'anno, o al loro posto, un verso, anche solo una riga di un buon* poeta anche se l* studenti non la capiscono appieno. Anche solo per sorprenderli con*

una parola, una frase, un suono. Non è necessario che capiscano tutto. È come un dono: chi vuole fermarsi può farlo, chi non capisce vada avanti. Il rinnovarsi quotidianamente del verso ha un effetto sorprendente (2012: 25-26).

Si tratta di introdurre la curiosità per ciò che è letterario in modo naturale.

LA LETTERATURA È UN PIACERE, A VOLTE

Evitate il didascalismo, la morale (a meno che non si tratti di una favola, e se lo è, lasciate che la morale sia espressa attraverso espressioni idiomatiche che colleghino la saggezza popolare al contenuto, lontano dal rigido didascalismo del XVIII secolo) e lasciate che ognuno prenda ciò che gli fa più comodo. Dovremmo stare lontani dalla dolcezza disneyana, che risponde più a strategie di marketing che alla solvibilità letteraria, e leggere per divertirci. Leggere è un atto difficile all'inizio, non è divertente, ma una buona guida lo rende più facile fino a quando non lo si padroneggia. La lettura espressiva ad alta voce aiuta a rendere più comprensibili testi che potrebbero essere poco comprensibili.

Dobbiamo dedicarle il tempo necessario, non vale la pena di ridurla agli ultimi cinque minuti di lezione se c'è ancora un po' di tempo o a quando aspettiamo che tutti finiscano un compito assegnato. Dobbiamo darle l'importanza che merita, non ridurla a riempire momenti vuoti.

LETTERATURA ORALE / LETTERATURA SCRITTA

È necessario raccontare le storie tradizionali, anche se la maggior parte di esse è attualmente considerata politicamente scorretta. Esse richiedono una presentazione e una mediazione adeguate. Sono riferimenti che vanno conosciuti e spiegati perché fanno parte del nostro immaginario: vanno però conosciuti e spiegati nella costruzione di una prospettiva critica, valorizzandoli in termini di educazione letteraria e non di ideologia. **Dovremmo anche raccontare storie provenienti da ogni dove, per arrivare alla conclusione che, sebbene cambino i dettagli**

culturali e il contesto, finiamo per raccontare le stesse storie sia che provengano dal nord, dal sud, dall'est o dall'ovest, perché i temi che riguardano le persone sono gli stessi da tempo immemorabile. È importante coinvolgere le famiglie, in modo che ci sia uno scambio culturale arricchente per "ascoltare storie plurali, scoprire opere uniche, condividerle e incoraggiare tutt* a provare il desiderio di conoscere anche altre culture, altre narrazioni. [...] imparare dalle altre persone, ascoltarle affinché possano incontrare un paese" (Michèle Petit, 2024: 63).

Una storia raccontata prima che il bambino sia pronto ad ascoltarla è una storia persa. Roser Ros (2022) sottolinea l'importanza di rispettare l'adeguatezza delle storie allo stadio di sviluppo:

- **Tra i 5 e 7 anni**, si prediligono storie meravigliose. Si introducano di storie in cui l'astuzia gioca un ruolo importante. Le storie adatte a questa fascia d'età sono: *I musicanti di Brema*, *La bella addormentata*, *Cenerentola*, *Biancaneve*, *Il piccolo sarto coraggioso*, *Il Gatto con gli stivali...*;
- **Tra i 7 e 9 anni**, l'interesse per le favole meravigliose e le storie della tradizione orale continua, orientandosi verso testi con elementi ironici. Si introducano trame più complicate, più personaggi, leggende. I racconti più adatti sono: *L'amore delle tre melerance*, *La ragazza oca*, *Aladino*, *Alì Babà e i quaranta ladroni*, *I vestiti nuovi dell'imperatore*, ecc. e tutte le storie in cui l'astuzia del protagonista riesce a ingannare l'antagonista;
- **A partire dai 9 anni**, *bambin* amano solitamente storie di culture scomparse o di luoghi lontani, con trame uniche e imprevedibili, trame ingegnose e complesse con finali inaspettati. Aumenta il gusto per l'umorismo e/o l'ironia e per gli elementi di paura, umorismo o sentimentalismo. A partire da questa età, è ideale introdurre tutti i tipi di miti e leggende provenienti da tutto il mondo. Esempi di storie adatte a partire dai 9 anni sono: *Alice nel paese delle meraviglie*, *Pippi Calzelunghe*, *L'isola del tesoro*, *Le avventure di Tom Sawyer*, ecc.

LETTURA AD ALTA VOCE

L'insegnante deve leggere ad alta voce, padroneggiando la tecnica. Questo non solo fa sì che l'*bambin* capiscano e apprezzino di più la lettura, ma li motiva anche a leggere in questo modo a casa. La lettura ad alta voce aiuta a sviluppare la comprensione, la fluidità e l'espressione orale.

BIBLIOTECA DI CLASSE, DI SCUOLA O DI QUARTIERE

Una buona biblioteca di classe (e di scuola e di quartiere) aumenta le possibilità che l'*studenti entrino in contatto con la letteratura e faciliti l'accesso ai libri per tutt*, alle stesse condizioni. Incoraggiamo le visite alla biblioteca di quartiere come attività sistematica, con uscite regolari e compiti legati alla lettura, in modo che *bambin* acquisiscano familiarità con lo spazio e le possibilità che offre.

Avere libri di tutti i generi nella biblioteca della classe - poesia, albi, narrativa, libri illustrati, fumetti, graphic novel, manga, riviste e libri di divulgazione - permetterà a tutt* di trovare qualcosa che attiri la loro attenzione, o che piaccia loro e in cui ciascun* si senta rappresentat*. Un'offerta diversificata promuove l'inclusione e aiuta a sviluppare l'amore per la lettura in tutte le persone studenti. Gianni Rodari, nel quarto capitolo de *La grammatica della fantasia* (2017), fa riferimento a nove modi per insegnare all'*bambin* a odiare la lettura, uno dei quali è non offrire abbastanza varietà.

Vorremmo sottolineare poi l'importanza dell'albo illustrato a tutte le età, non solo per i primi anni di vita. È un genere che, come afferma la decima delle 11 ragioni a favore di quest'ultimo nel *Manifesto del libro illustrato* (2016), "invita a fermarsi e a contemplare il mondo, a riconoscere gli indizi e i dettagli nascosti nelle immagini. Un libro illustrato ferma il tempo, invita alla riflessione". Su questa linea, Evelyn Arizpe descrive alcuni progetti basati sui benefici degli albi illustrati in classe per studenti neoarrivat* (NdT in Italia) che non padroneggiano la lingua veicolare della scuola, e analizza come i libri illustrati "siano riusciti ad attivare una serie di processi cognitivi e affettivi in chi legge,

indipendentemente dal lor livello linguistico e dalle lacune culturali. Questi studi rivelano come chi legge possa creare connessioni tra le proprie precedenti esperienze di alfabetizzazione e la propria cultura, e come si possano intensificare i significati generati da pari" (2010: 163).

DIVERSITÀ TEMATICA

Un buon libro può essere la base per affrontare qualsiasi argomento, sia di carattere emotivo che sociale, senza dover ricorrere a libri specifici sulle emozioni tipici delle sedute di tutoraggio. Dimenticate l'idea di associare i colori alle emozioni. Le esperienze personali sono uniche e non trasferibili; non si può spiegare il significato di una perdita a un bambino che non ha perso nessuno, non lo capirà. **La buona letteratura parla della vita, c'è l'amore e la morte, il dolore e la gioia, l'amicizia e la gelosia. Ogni bambin* identificherà queste emozioni in base alle proprie esperienze e leggerà la storia dalla sua prospettiva.** Questo permette alla letteratura di essere rilevante per ciascun*, indipendentemente dalle proprie esperienze personali. Ellen Duthie ha commentato che

La tendenza all'eccessiva didascalicità nella scelta dei libri adatti a riflettere su certi argomenti non è un male nuovo, proprio del periodo pandemico, se ne soffriva già in epoca pre-COVID, come se per riflettere sulla morte o sull'amicizia i libri più adatti dovessero preferibilmente avere la parola morte o amicizia nel titolo. Ma i libri buoni per la riflessione sono quelli che ci permettono di scoprire situazioni e contesti molto diversi, quelli che ci offrono momenti di identificazione, di evasione e di riflessione (2020: 35).

È essenziale fornire alla classe libri che permettano di andare oltre ciò che può essere interpretato a prima vista, di approfondire metafore, personificazioni, paragoni, giochi di parole, intertestualità e di dare libero sfogo all'immaginazione. Il linguaggio simbolico permette a ogni bambin*, in base alla sua maturità culturale e alla sua esperienza di vita, di discernere ciò che il testo o l'immagine che ha davanti spiega.

L* bambin* hanno bisogno di sentirsi rappresentat* nei libri che scelgono, quindi

dobbiamo assicurarci che la diversità in tutti i sensi sia contemplata e allontanarci dalla letteratura stereotipata. Se è presente, dovrebbe essere per discuterne il contenuto.

LETTERATURA OVUNQUE

In classe, lo spazio per leggere deve essere confortevole. Più è piacevole, più sarà facile per chi legge. Cuscini, tappeti, spazi che permettano una certa privacy, come tende o cubicoli speciali, sono l'ideale per lasciare libera l'immaginazione. Malaguzzi ha affermato che lo spazio è il terzo educatore, dopo le persone bambine stesse, quelle adulte della famiglia e della scuola.

Oltre ai libri in classe e nella biblioteca scolastica, dovremmo distribuire libri variegati in tutta la scuola. I libri dovrebbero essere presenti ovunque: in classe, nei corridoi, sulle scale, nel parco giochi e anche, perché no, nei bagni. Il messaggio è che si può leggere ovunque, se è appropriato, e che tutti hanno lo stesso accesso ai libri.

Dovremmo andare a leggere fuori dall'aula ogni volta che possiamo per fare percorsi letterari per sperimentare la vivacità della letteratura!

TRASVERSALITÀ DELLA LETTERATURA

Non dobbiamo limitare la letteratura alla fascia oraria dedicata alla promozione della lettura; essa può essere integrata in qualsiasi materia.

I testi letterari possono essere utilizzati per accompagnare la storia, le scienze, l'arte...

La letteratura può essere la base di progetti interdisciplinari. Ad esempio, dopo aver letto un romanzo storico, l* studenti possono approfondire l'epoca in cui è ambientato, creare progetti artistici ispirati al libro o scrivere le proprie storie. In questo modo possono esplorare gli argomenti da diverse prospettive e sviluppare varie competenze. Comprendere la letteratura con questo approccio favorisce un'educazione multidisciplinare e aiuta a distinguere le connessioni tra le diverse aree del sapere.

Integriamo la letteratura nella vita de* bambin*; in questo modo garantiremo loro un futuro migliore senza alcun dubbio..



BIBLIOGRAFIA

- Arizpe, Evelyn (2010). "Este libro va de libros: Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario". In: Colomer, Teresa; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Silva Díaz, María Cecilia (eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Parapara Clave, pp.162-174.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, Teresa (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, núm. extraordinario.
- Duthie, Ellen; Cormand, Bernat (trans.) (2020). "Lectures que fan pensar", *Faristol*, 92. Available at: https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/92/5_92.pdf (last access: 27/01/25).
- Editors infantils independents de Barcelona (2016). *Manifest per l'àlbum il·lustrat*. Available at: <https://www.nuvol.com/sa-illustrissima/onze-raons-per-a-un-mon-il-lustrat-42378> (last access: 27/01/25).
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original:
- Petit, Michèle (2023). *Les livres et la beauté. Nous sommes des animaux poétiques*. Paris: Sciences Humaines].
- Rodari, Gianni (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Rodari, Gianni; Olid, Bel (trans.) (2017). *Escola de fantasia. Reflexions sobre educació per a mestres, pares i nens*. Barcelona: Blackie Books. [Original: Rodari, Gianni (2016). *Scuola di fantasia. Riflessioni sull'educazione per insegnanti, genitori e bambini*. Milano: Feltrinelli].
- Ros, Roser (2022). *Les 7 claus de la selecció literària Infantil i Juvenil*. Barcelona: Takatuka.
- Teixidor, Emili (2012). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.

4

Un approccio filosofico alla letteratura per l'infanzia: comprendere l'altro

Filip Škifić (Udruga Mala filozofija)

La letteratura per l'infanzia non è solo una fonte di intrattenimento o uno strumento per lo sviluppo dell'alfabetizzazione; essa plasma in modo significativo il modo in cui le giovani menti percepiscono il mondo. Sollecita la riflessione etica, forma i valori e alimenta la responsabilità sociale. Affrontare le narrazioni per l'infanzia da una prospettiva filosofica ci permette di affrontare questioni fondamentali sull'identità, la differenza e la responsabilità morale. Come fanno l'*bambin* a capire chi è diverso da loro? Che ruolo ha la letteratura nel rafforzare o sfidare gli stereotipi? La narrazione può instillare un obbligo etico nei confronti dell'altro? Ciò suggerisce che la letteratura per l'infanzia non sia semplicemente un riflesso delle norme sociali, ma una forza attiva che plasma lo sviluppo cognitivo e morale esplorando l'inclusione, l'esclusione e l'etica.

L'ipotesi centrale di questo capitolo è che la letteratura per l'infanzia serva come lente cognitiva ed etica attraverso la quale le giovani persone lettrici sviluppino una comprensione dell'altro. Le narrazioni che ritraggono l'alterità aiutano a formare schemi cognitivi che sostengono o sfidano i pregiudizi esistenti.

Analizzando il linguaggio, le strutture delle storie e la rappresentazione dei personaggi, la letteratura per ragazzi favorisce l'empatia, il ragionamento etico e il pensiero critico, affermandosi come una risorsa vitale per lo sviluppo morale e cognitivo.

IL CONCETTO DI 'ALTRO'

Il concetto di "altro" è stato ampiamente esplorato in filosofia, in particolare all'interno di contesti esistenzialisti, fenomenologici e postcoloniali. Emmanuel Levinas sostiene che il volto dell'altro richieda un riconoscimento etico e una responsabilità (Levinas, 1969). Jean-Paul Sartre, in *Being and Nothingness* (1943), studia come l'identità di sé si formi attraverso le interazioni con l'altro, che spesso sfociano nell'alienazione. *Orientalism* di Edward Said (1978) critica il modo in cui le rappresentazioni culturali influenzano la percezione dell'altro, rafforzando così stereotipi e squilibri di potere.

La psicologia cognitiva integra queste idee esplorando il modo in cui le narrazioni plasmano la comprensione delle differenze sociali da parte dell'*bambin*. La teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977) sostiene che i bambini accettano modelli comportamentali e categorizzazioni sociali da ciò che li circonda, compresa la letteratura. Questa ha il potenziale di normalizzare l'altro o di perpetuare punti di vista escludenti.

Nella letteratura per l'infanzia, l'altro si manifesta in varie forme: l'estraneo, l'emarginato o persino come entità fantastiche. Tali rappresentazioni possono rafforzare gli stereotipi o incoraggiare i giovani lettori ad adottare prospettive diverse. *Il paese dei mostri selvaggi* (2018 [1963]) di Maurice Sendak, ad esempio, permette ai lettori di empatizzare con creature inizialmente considerate mostruose, riflettendo l'invito etico di Levinas a riconoscere l'umanità nella differenza.



Sotto il burqa (2014) di Deborah Ellis offre una rappresentazione sfumata dell'altro, ritraendo la resilienza di una ragazza afghana sotto il dominio talebano. Invece di esotizzare l'altro, il romanzo umanizza i suoi personaggi, in linea con la filosofia della responsabilità etica di Levinas. Immergendo i lettori nella realtà di Parvana, il testo coltiva l'empatia senza ridurre i suoi personaggi a stereotipi semplicistici.

La teoria della grammatica universale di Noam Chomsky (1965) suggerisce che la capacità di linguaggio è intrinseca, fornendo una profonda base strutturale che precede e modella l'espressione linguistica individuale. Ciò implica che, fin dalla più tenera età, le strutture cognitive sono influenzate non solo dalla meccanica del linguaggio, ma anche dalle strutture semantiche e sintattiche attraverso le quali si articola il significato. **La letteratura per l'infanzia, in quanto veicolo primario per lo sviluppo linguistico e cognitivo, incorpora strutture implicite di inclusione ed esclusione, spesso inquadrando l'altro attraverso specifiche scelte lessicali, punti di vista narrativi e schemi descrittivi che rafforzano o sfidano i paradigmi culturali dominanti.**

Gli schemi ricorrenti nel linguaggio - sia attraverso la ripetizione di tratti stereotipati dei personaggi, di opposizioni binarie o di relazioni gerarchiche - diventano euristiche cognitive interiorizzate che danno forma alla visione del mondo subconscia de* bambin*. **Questo avvalorà l'ipotesi che la letteratura non serva solo come mezzo di narrazione, ma come agente attivo nella formazione di orientamenti etici ed epistemici, condizionando il modo in cui i* giovani lettori* percepiscono e categorizzano le differenze sia a livello linguistico che concettuale.**

LEGGERE DA UNALENTE INTERSEZIONALE

La teoria dell'intersezionalità di Kimberlé Crenshaw (1989) rivela come la sovrapposizione delle identità sociali influenzi le esperienze di privilegio e di emarginazione (vedi capitolo 7). Nella letteratura per l'infanzia, l'intersezionalità

aiuta a evidenziare come le narrazioni rafforzino o sfidino le norme sociali dominanti. Ad esempio, *Bambina nera sogna* (2022) di Jacqueline Woodson intreccia razza, genere e storia per rappresentare le complessità della formazione dell'identità. Allo stesso modo, *Wonder* (2013) di R.J. Palacio esplora la disabilità e l'esclusione sociale, sfidando le idee convenzionali sulla bellezza e l'appartenenza. Queste narrazioni invitano i* giovani lettori* a confrontarsi criticamente con l'identità e l'inclusione, ma non è così semplice essere completamente inclusivi nel creare storie, poiché ognuna di esse ha dei personaggi fissi che rappresentano alcune idee e che inconsciamente possono diventare monodimensionali o presentarsi in modo stereotipato.

Ad esempio *La capanna dello zio Tom*, scritto da Harriet Beecher Stowe nel 1852, tenta di generare empatia per le persone ridotte in schiavitù, ma rafforza anche stereotipi razziali problematici. L* autor* spesso cercano di affrontare la paura dell'altro attraverso i loro personaggi, ma possono basarsi troppo su vittimismo o generalizzazione. In letteratura, i personaggi incarnano idee, rendendo difficile presentare gli individui come unici e universalmente complessi. Per esempio, *Ciganin, ali najljepši* (2016) di Kristian Novak cerca di sfidare gli stereotipi tradizionali offrendo un ritratto ricco di sfumature dell'identità rom. Attraverso elementi di realismo magico, Novak decostruisce le narrazioni dominanti e presenta una rappresentazione sfaccettata dell'altro, incoraggiando l'empatia al di là delle rappresentazioni monodimensionali.

LA LETTERATURA COME STRUMENTO ETICO E POLITICO

La letteratura per l'infanzia svolge un ruolo cruciale nel dare forma alle idee riguardanti giustizia, uguaglianza e diritti umani. Martha Nussbaum (2010) sostiene che la letteratura nutre l'immaginazione narrativa, aiutando gli

individui a comprendere le esperienze delle altre persone e a sviluppare una coscienza morale. Le storie che descrivono problemi di migrazione, discriminazione e giustizia sociale incoraggiano la riflessione etica e l'empatia.

L'Approdo di Shaun Tan (2008), un romanzo senza parole sull'immigrazione, invita chi legge a immedesimarsi nell'alienazione del protagonista che d. Rimuovendo le barriere linguistiche, il libro universalizza l'esperienza dell'immigrazione, rendendola riconoscibile in tutte le culture. Tali narrazioni dimostrano come la letteratura per l'infanzia possa ispirare la coscienza sociale.

Adottare un approccio filosofico ad essa promuove un impegno attivo piuttosto che un consumo passivo. Utilizzando il metodo socratico, le figure educanti possono incoraggiare i* studenti a mettere in discussione pregiudizi, strutture narrative e messaggi ideologici nei testi. Ad esempio, *The Giver* (Lowry 2021) sfida le giovani persone che lo leggono a considerare dilemmi etici legati alla libertà e al conformismo, migliorando le loro capacità di pensiero critico.

I LIBRI ILLUSTRATI FILOSOFICI COME POTENTE STRUMENTO PER COMPRENDERE L'ALTRO

I libri illustrati per l'infanzia svolgono un ruolo cruciale nel plasmare la percezione di identità, diversità ed empatia di giovani persone che li leggono, quando si unisce a una metodologia per promuovere il pensiero critico e creativo, si ottiene un potente strumento per comprendere l'altro.

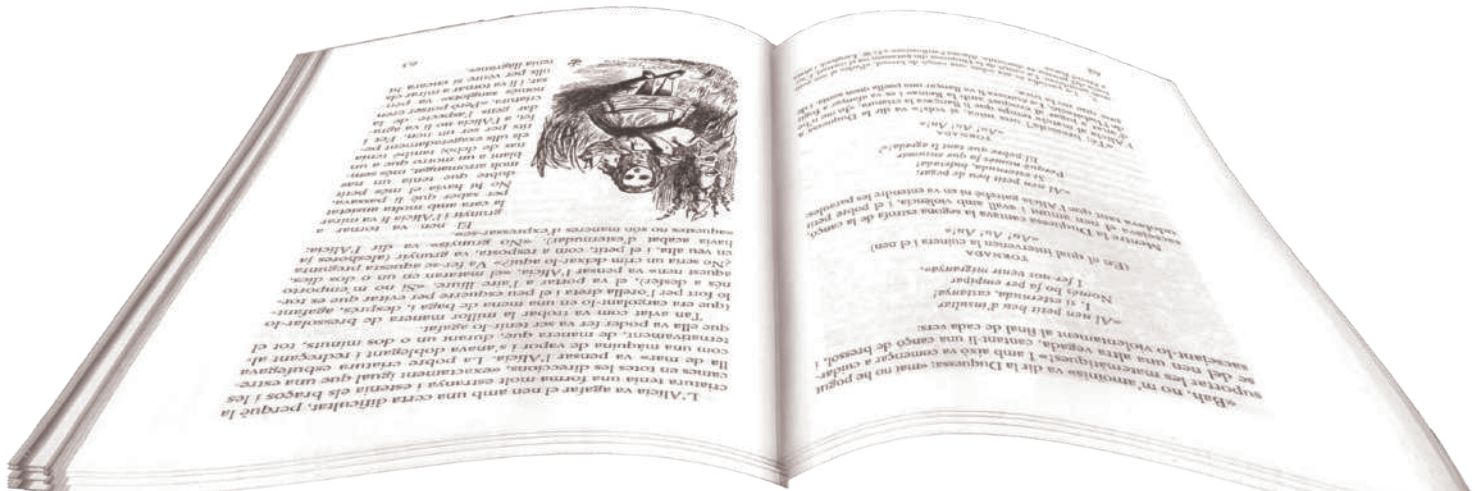
Attraverso narrazioni coinvolgenti e ricche illustrazioni, i libri illustrati aiutano i* bambin*

a sviluppare empatia e sfidare gli stereotipi. Possono rappresentare potenti strumenti per incoraggiare giovani lettori* a vedere il mondo da più prospettive, plasmando in definitiva una società più inclusiva e compassionevole.

I libri illustrati filosofici offrono un mezzo unico e potente per i* bambin* per esplorare idee complesse su identità, differenza e ragionamento morale. Rispetto ai materiali didattici tradizionali che si concentrano sulla trasmissione delle informazioni, questi libri incoraggiano a pensare in modo critico, a porre domande e a sviluppare le proprie interpretazioni.

Oscar Brenifier è una figura di spicco in questo campo, che realizza libri illustrati filosofici che invitano i* bambin* a riflettere su questioni di vita, etica e relazioni. Le sue opere presentano dilemmi aperti che non impongono una risposta unica, ma stimolano invece il dialogo e il ragionamento. Può essere una base utile per comprendere il concetto di 'altro' poiché è scritto in un tono neutrale con molteplici prospettive, portando a una discussione più ampia su come non possiamo comprendere il mondo senza i nostri opposti. Interagendo con i suoi testi, i* bambin* imparano a navigare concetti astratti, esercitando flessibilità cognitiva e una comprensione più profonda del mondo in cui vivono.

Molte organizzazioni, inclusa la nostra (Association Petit Philosophy) realizzano e promuovono attivamente questo tipo di libri illustrati. Il nostro obiettivo è sviluppare una letteratura che nutra la capacità de* bambin* di pensare, piuttosto che assorbire passivamente le norme sociali. Attraverso narrazioni attentamente realizzate, miriamo a sfidare gli stereotipi,



incoraggiare la curiosità e coltivare una visione del mondo più inclusiva. Integrando la filosofia nella letteratura per l'infanzia, possiamo offrire all'* giovani lettori* un quadro alternativo per interagire con il mondo, che valorizzi la complessità, il dialogo e la ricchezza di prospettive diverse. Questi approcci possono fornire inneschi al loro pensiero critico, creativo e persino premuroso in giovane età e sfidarli* positivamente a esaminare l'ambiente circostante e se stessi*, perché Socrate ci ha insegnato molto tempo fa che la vita non esaminata non vale la pena di essere vissuta.

ETICA DELLA NARRAZIONE E POTENZIALITÀ EDUCATIVE

La letteratura per l'infanzia ha un potere unico: non rispecchia semplicemente il mondo, ma costruisce attivamente il modo in cui l'* giovani lettori* arrivano a comprenderlo. Attraverso la narrazione, le persone bambine incontrano l'“altro”, che si tratti di differenze culturali, emarginazione sociale o prospettive non familiari, e, così facendo, sviluppano i quadri cognitivi e morali che modelleranno le loro interazioni con il mondo. Le narrazioni che assorbono possono rafforzare i pregiudizi esistenti o sfidarli, offrendo nuovi modi di vedere e relazionarsi con chi è diversi*. **Una lente filosofica ci consente di riconoscere la letteratura non solo come uno strumento pedagogico, ma come uno spazio etico in cui i bambini imparano a navigare tra questioni riguardanti identità, giustizia e responsabilità.** Levinas ci ricorda che incontrare l'“altro” è sempre un momento etico, che richiede riconoscimento piuttosto che riduzione. La teoria dell'intersezionalità di Crenshaw evidenzia come le identità sovrapposte complichino la nostra comprensione della differenza, mentre l'idea di Nussbaum di “immaginazione narrativa” mostra che la letteratura ha il potenziale per alimentare una profonda empatia. Insieme, queste prospettive rivelano come i libri che diamo a* bambin* plasmano non solo la loro conoscenza, ma anche la loro capacità di impegno etico. **Nel migliore dei casi, la letteratura per l'infanzia interrompe le divisioni semplicistiche tra sé**

e l'“altro” promuovendo una visione del mondo che non si basi sulla paura o sull'esclusione, ma sulla curiosità, sul dialogo e sul riconoscimento reciproco. Ciò è particolarmente evidente nel crescente corpus di libri illustrati filosofici, che incoraggiano l'* giovani lettori* a confrontarsi con la complessità piuttosto che assorbire passivamente le narrazioni ereditate. Abbracciando questo potenziale, facciamo più che educare: contribuiamo a una società più inclusiva, riflessiva e umana.



BIBLIOGRAFIA

- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brenifier, Oscar; Devaux, Clément (illus.) (2007). *What Is Good and Evil?* New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2008). *The Book of Great Philosophical Opposites*. New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2012). *Love and Friendship*. New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2019). *Me and My Opposite: The Book of All Characters*. New York: World Book.
- Ćurko, Bruno; Škerbić, Matija Mato; Čalušić, Mirko (illus.) (2019). *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*. Zadar: Udruga “Mala filozofija”.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Ellis, Deborah (2014). *Sotto il burqa*. Rizzoli.
- Levinas, Emmanuel; Lingis, Alphonso (trans.) (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lowry, Lois (2021). *The Giver*. Mondadori.
- Novak, Kristian (2016). *Ciganin, ali najljepši*. Zagreb: OceanMore.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Palacio, Raquel J. (2013). *Wonder*. Giunti.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sartre, Jean-Paul; Barnes, Hazel E. (trans.) (1943). *Being and Nothingness: A Phenomenological Essay on Ontology*. New York: Washington Square Press.
- Sendak, Maurice (2018). *Il paese dei mostri selvaggi*. Adelphi [1963].
- Stowe, Harriet Beecher (1852). *Uncle Tom's Cabin*. Boston: John P. Jewett, Company.
- Tan, Shaun (2008). *L'Approdo*. Elliot.
- Woodson, Jacqueline (2022). *Bambina nera sogna*. Fandango libri.

5

Un approccio critico ai libri incentrati sull'educazione emotiva: leggere senza scopo (o leggere per il gusto di leggere)

María Alonso Gómez

La lettura mi ha dato il potere di viaggiare in luoghi con la mente e l'immaginazione.

La lettura ha ampliato la mia consapevolezza.

bell hooks

Non c'è dubbio che le disuguaglianze e i vari conflitti che ne derivano, siano essi interiori e che colpiscano un* singol* bambin*, o una parte o l'intero gruppo che vive insieme in classe, abbiano conseguenze dirette sul nostro stato emotivo. Non c'è altresì dubbio, a nostro avviso, che le risonanze e l'ampia gamma di rappresentazioni offerte dalla letteratura contribuiscano a svelare il funzionamento del mondo e delle relazioni tra le persone. Sappiamo, quindi, che **la lettura può aiutarci a comprendere noi stess* e le altre persone in tutta la nostra e la loro complessità.**

Tuttavia, aprire un dialogo tra disuguaglianze e letteratura non significa, a nostro avviso, che questa debba fornire risposte o prescrivere soluzioni ai conflitti emotivi. Lungi da ciò, crediamo che la letteratura costituisca una risorsa di immenso potenziale per aprire vie di esplorazione, risvegliare risonanze e sollevare domande profonde, con un linguaggio simbolico che sfugge alla nostra razionalità. La nostra lettura di opere letterarie, come rappresentazioni complesse della vita, risveglia una moltitudine di emozioni in noi e, naturalmente, nell* nostr* bambin*. **Le persone adulte possono accogliere e accompagnare ciò che emerge dalla lettura senza che la storia lo spieghi.**

Data la proliferazione, negli ultimi anni, di libri volti a lavorare con e a spiegare le emozioni, sorgono qui diverse preoccupazioni. In primo luogo, ci chiediamo se possa esserci confusione su cosa definiamo come 'una storia' quando

selezioniamo i titoli da offrire all* bambin*. Pertanto, proponiamo una riflessione su quelle tensioni che possono manifestarsi tra l'intenzionalità e la funzione dei testi, al fine di affrontare la differenza tra (1) la storia che nasce come storia e, in un dato momento, può essere utilizzata come risorsa didattica, e (2) il testo che nasce come didattico e, pertanto, è scritto e pubblicato con l'obiettivo di ottenere un risultato. Quest'ultimo, se focalizzato sulle emozioni, potrebbe essere definito 'auto-aiuto per bambin*' per distinguerlo dal primo.

STORIE CON UN FINE E STORIE SENZA FINE

Il libro di auto-aiuto per bambin* sarebbe quello che considera il linguaggio come un possibile veicolo comunicativo per affrontare le emozioni, è l'opera che finge di essere utile, quella che "non nasce da un bisogno profondo o dall'inconscio collettivo di una comunità, ma da un'intento morale o didattico dell'autor*", che sarà percepita come una lezione nascosta sotto le spoglie di una storia" (Martínez Pardo 2017). Mentre è vero che tali libri possono essere utili in classe per illustrare situazioni o conflitti in determinati momenti, la loro lettura di solito offre meno stratificazioni. Il racconto, d'altro canto, considera il linguaggio come un'espressione poetica, come un simbolo, come uno spazio di libertà che trasgredisce le forme del linguaggio comunicativo e si ricrea in un gioco con se stesso, senza la pretesa di raggiungere un

luogo specifico. La storia che non finge di servire a nessuno scopo tende ad aprire un mondo più ampio dove c'è spazio per più letture. Questa differenza dovrebbe essere tenuta in considerazione dalle persone adulte quando selezionano i libri che offriamo. Quei testi che chiamiamo testi di aiuto per bambin* "lasciano poco spazio alla trasformazione personale: offrono una ricetta specifica per risolvere un problema specifico" (Martínez Pardo 2017). L* bambin* svolgono un ruolo passivo e ricevono solo il messaggio che l'adulto invia loro con l'obiettivo di fargli fare o non fare qualcosa. Nelle parole di Carranza, "questa volontà, che potremmo chiamare 'coloniale', è solitamente piena di buone intenzioni e spesso passa inosservata, poiché si basa su modi di pensare alla relazione con l* bambin* e l* giovani che sono diventati un dato per scontato nella nostra società" (Carranza 2020: 4).

D'altra parte, il racconto —inteso come una narrazione intessuta attraverso il linguaggio poetico e simbolico della letteratura— assume la forma

di uno spazio molto più indefinibile, senza uno scopo specifico, che apre le porte ad altri possibili luoghi e sentimenti, che appariranno immersi in un'infinità di emozioni... Pertanto, qualsiasi bambin* in possesso del testo può viaggiare in altri luoghi grazie al linguaggio poetico e metaforico dell'opera letteraria. **In definitiva, è una questione di fiducia. Se le persone adulte hanno fiducia nelle capacità di quelle bambine, possiamo aprire a queste ultime le porte di nuovi luoghi per intraprendere il viaggio che scelgono o che devono intraprendere.**

Anche Eva Martínez Pardo affronta la questione della funzionalità del racconto breve e lo fa sulla base della definizione di "buona letteratura":

[...] in realtà la buona letteratura trascende lo scopo, non serve o non dovrebbe servire a nulla; consumare letteratura con il pretesto di risolvere qualcosa, o di spiegare un'emozione, o uno stato, significa fare un uso molto limitato di quest'arte. I racconti non dovrebbero essere usati per dare lezioni, non nascono con uno scopo didattico, ma il loro valore è tutto



ciò che essi riflettono sulla complessità umana e che —quando vengono ascoltati o letti— mettono in risonanza con qualcosa di molto più profondo (Martínez Pardo: 2018, 17).

Anche la filosofia contemporanea riflette su questa questione, in relazione all'uso che facciamo del linguaggio quando lo mettiamo a disposizione della comunicazione e della produttività, come spiega il pensatore coreano Byung-Chul Han:

Quando la compulsione a produrre si impossessa del linguaggio, il linguaggio entra nella modalità di lavoro. Appassisce e diventa portatore di informazioni, semplicemente un mezzo di comunicazione. L'informazione è la forma attiva del linguaggio. La poesia, al contrario, sospende il linguaggio come informazione. Nella poesia, il linguaggio entra nella modalità della contemplazione (Han 2023: 20).

L'elemento di ciò che Han qui chiama "attività" in contrapposizione a "contemplazione" ci sembra interessante perché ci parla anche del luogo in cui risiede la bellezza dell'inutile:

Dobbiamo la vera felicità all'inutile e senza scopo, a ciò che è intenzionalmente contorto, a ciò che è improduttivo, indiretto, esuberante, superfluo, a belle forme e gesti che non hanno utilità e non servono a nessuno scopo. [...] Questo "senza fine", questa libertà dallo scopo e dall'utilità, è il nucleo essenziale dell'inattività (Han 2023: 12).

Sebbene non intendiamo entrare in grandi disquisizioni filosofiche qui, pensiamo sia interessante introdurre questa prospettiva dell'utile contro l'inutile, poiché ci parla della tendenza contemporanea e della necessità quasi imperativa di trasformare tutti i nostri movimenti in azioni o prodotti che ci insegnino qualcosa o che servano a uno scopo. In questa ricerca corriamo il rischio di soccombere alla logica capitalista che mostra resistenza alle esperienze estetiche e profonde quando non producono risultati immediati e tangibili.

SCUOLA E NARRAZIONE COME RIPARO DALLA FRETTA

Un altro elemento centrale in questo dibattito è il tempo. Nella nostra epoca di fretta e immediatezza, è difficile fidarsi di processi che

hanno bisogno di tempo, ma l'esperienza e la lettura, come la contemplazione (Han 2023), richiedono proprio questo: tempo.

Assicurarsi che non tutto sia uguale significa assicurarsi che ci sia spazio per l'alterità. Per evitare di essere colonizzati dall'elemento che dispiega il suo dominio, è necessario allontanarsi. Allontanarsi in un altro luogo dove, ad esempio, non c'è saturazione, e allontanarsi in un'altra esperienza del tempo dove, ad esempio, non c'è fretta. [...] A scuola, è necessario avere tempo. E avere tempo significa aprire una parentesi, una parentesi per poter affrontare le cose personalmente e renderle visibili (Esquirol: 2024, 23).*

Il seme che possiamo piantare, riempiendo le aule di buona letteratura, prendendoci il tempo di leggere ad alta voce a bambin* piccol*, med* e grand* e risvegliando in loro l'entusiasmo per la lettura, richiederà tempo per germogliare; tanto che dovremmo accettare in anticipo che potremmo non vederlo germogliare, ma non dovremmo mettere in dubbio il fatto che lo farà (vedi capitolo 3).

MULTIDIMENSIONALITÀ O INTERSEZIONALITÀ LETTERARIA

Allo stesso modo in cui abbiamo parlato dei diversi assi di disuguaglianza e intersezionalità in contrapposizione alla prospettiva monofocale (vedi capitolo 7), storie e racconti di fantasia presentano diversi strati o dimensioni che consentono una molteplicità di interpretazioni e significati, e in ciò risiede la loro ricchezza. Ecco perché diciamo che il poetico e il simbolico servono ad aprire possibilità all'interno delle persone e non a spiegarle, perché spiegare significherebbe ridurre tutte le dimensioni della storia a una sola. Nella sua opera *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*, Han (2023) cita Walter Benjamin: "In realtà, metà dell'arte della narrare consiste nel mantenere una storia libera da spiegazioni mentre la si racconta" e, da lì, sviluppa questa idea "Un narratore non informa né spiega. In effetti, l'arte della narrazione esige che le informazioni siano trattenute. Le informazioni trattenute, ovvero la mancanza di spiegazioni, accrescono la tensione narrativa."

LA STORIA COME RAPPRESENTAZIONE DELL'ALTERITÀ

Molte discriminazioni nascono come espressione della paura del divers*, e nel nostro rapporto con questa paura possiamo offrire, attraverso le storie, l'esperienza di quell'"alterità" che ci arricchisce e ci fa crescere internamente. Tuttavia, può essere visto come positivo il fatto che il testo letterario e le disuguaglianze che vogliamo affrontare in classe non abbiano una relazione ovvia o letterale. Cioè, se ci troviamo in un contesto di maggioranza bianca e siamo preoccupati per le disuguaglianze razziali, un'opzione potrebbe essere quella di cercare un testo con un protagonista nero che parla di come ci si sente ad avere un colore della pelle diverso dalla maggioranza, ma qualsiasi testo ricco e complesso che descriva situazioni con cui possiamo entrare in sintonia può essere utile per avvicinarci a ciò che ci accade quando ci confrontiamo con ciò che è diverso. A volte, anche quelle situazioni che non ci sfidano in modo così diretto sono le migliori porte per luoghi che ci espandono dentro e ci permettono di aprirci alla possibilità dell'"altro":

...l'invito è per ognun di noi a trascendere razza e genere, a muoversi oltre le categorie e negli spazi interiori della nostra psiche per incontrare lì il fondamento del nostro essere, il luogo del mistero, della creatività e della possibilità (hooks 2010).*

Lo spazio del mistero a cui hooks si riferisce appare attraverso la parola poetica, la cui capacità di evocare luoghi possibili trascende il concreto e il letterale. Quindi insistiamo sull'importanza di distinguere i racconti letterari dai testi "esplicativi" di letture univoche, dove chi legge non può intraprendere un viaggio nel possibile, ma si limita a ricevere le risposte contenute nel testo.

La nostra capacità di trasformare il mondo e di trasformare noi stessi* – e, quindi, la nostra capacità di prendere coscienza delle disuguaglianze – ha molto a che fare con la nostra capacità di imparare dalle altre e con le altre persone, e di conoscere la nostra capacità di agire e di non essere destinatari* passivi* di messaggi, ma soggetti capaci di elaborare il proprio discorso e di 'allontanarsi', come sostiene Josep Maria Esquirol (2024): cioè di coltivare uno sguardo critico su ciò che leggiamo.

IL DIRITTO DI NON CAPIRE

Infine, vorremmo aggiungere una nota sulla paura che un testo possa essere troppo complesso, o meglio, la paura che l*bambin* non lo capiscano. Crediamo che non sia necessario fingere che ess* capiscano sempre tutto quello che leggono e che noi leggiamo loro, né che capiscano cosa sentono o come i testi l* fanno sentire. Esporli* a testi che per loro sono un po' misteriosi ha anche delle virtù e amplia le persone in modi meno evidenti ma ugualmente necessari. Se abbiamo fiducia nell'infanzia e nella buona letteratura, e se anche noi adult* ci liberiamo della paura di non capire, dobbiamo solo fare da ponte; loro e le storie faranno il resto. Jorge Luis Borges diceva nelle sue lezioni che, per lui, la poesia è un happening (e per poesia non intende solo la poesia, ma il linguaggio letterario in generale). Racconta i momenti in cui ascoltava suo padre leggere ad alta voce: "Non credo di aver capito le parole, ma sentivo che mi stava succedendo qualcosa. Non stava accadendo alla mia mera intelligenza, ma a tutto il mio essere" (Borges: 2001). **Lasciamo, allora, che le belle storie capitino all*bambin*,** e storie che sono state scritte senza fine, quelle che sollevano domande e non danno risposte, quelle che vanno da qualche parte e non arrivano da qualche parte, e da lì, osserviamo le diverse risonanze che si producono e le emozioni che le parole suscitano, anche se a volte non le capiamo. Diamoci il tempo di contemplare e viaggiare verso ciò che è diverso e coltiviamo uno sguardo critico che aiuti l*bambin* ad abbracciare ciò che sono e anche ciò che non sono, ciò che non possono o non vogliono essere.



BIBLIOGRAFIA

- Borges, Jorge Luis; Navarro, Justo (trans.) (2001). *Arte poética: Seis conferencias sobre poesía pronunciadas en inglés en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968*. Barcelona: Editorial Crítica. [Original: Borges, Jorge Luis (2000). *This Craft of Verse*. Cambridge: Harvard University Press].
- Carranza, Marcela (2020). "La horrible consecución de los fines". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), 197- 212.
- Esquirol, Josep Maria (2024). *La escuela del alma: de la forma de educar a la manera de vivir*. Barcelona: Acantilado.
- hooks, bell; Sabaté, Víctor (trans.) (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde Editorial. [Original: hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking*. London: Routledge].
- Han, Byung-Chul; Alberti, Miguel (trans.) (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus. [English: Han, Byung-Chul; Steuer, Daniel (trans.) (2023). *Vita Contemplativa: In Praise of Inactivity*. New Jersey: Wiley John, Sons].
- Han, Byung-Chul; Ciria, Alberto (trans.) (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder. [English: Han, Byung-Chul; Steuer, Daniel (trans.) (2024). *The Crisis of Narration*. New Jersey: Wiley John, Sons].
- Martínez-Pardo, Eva (2017). *Bajo la piel del lobo: acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Barcelona: Graó.

6

Attraverso lo specchio: promuovere l'empatia attraverso la letteratura

Lorena González Ruiz (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Fin dalla fine degli anni '70, gli studi culturali sono stati influenzati dalle rivendicazioni di movimenti sociali come il maggio '68, il movimento per i diritti civili e i movimenti femministi, tra gli altri, che hanno anche alimentato dibattiti crescenti sul carattere fondamentalmente sociale della lettura. Tale quadro è presente all'interno di riflessioni che considerano il lettore quando valutano la rilevanza sociale e l'impatto di un'opera letteraria, ridefinendo in ultima analisi la lettura come un processo bidirezionale e interlocutorio, come sottolineato dai teorici della ricezione e dai critici dell'industria culturale (Becker 1990; Jauss et al., 1982). Comprendere il ruolo sociale della letteratura è fondamentale anche all'interno della cosiddetta svolta affettiva negli studi letterari, ovvero l'approccio teorico che si occupa di come le emozioni e i sentimenti vengono gestiti e trasmessi sia all'interno che attraverso la letteratura (Armstrong 2014). Indipendentemente da quanto complessi possano essere questi dibattiti, la discussione che sta dietro di essi è ancora incentrata su una domanda piuttosto stringata ma complessa: qual è la relazione tra letteratura ed empatia?

Secondo il dibattito storico sull'argomento, la maggior parte dell'*teoric* sostiene che la letteratura è uno strumento per promuovere l'empatia, la comprensione di quest'ultima è un'abilità interpersonale vitale per la cittadinanza democratica (Kidd, Castano 2013; Mumper e Gerrig 2017; Nussbaum 2012; Roza, Guimarães 2022). Altr* ritengono però che nessun risultato conclusivo supporti l'influenza della letteratura sulle capacità empatiche di chi legge, a causa delle difficoltà nel replicare esperimenti che misurano la cognizione sociale delle persone partecipanti dopo la lettura (Denham 2024; Roza, Guimarães 2022). Queste discussioni, tuttavia, tendono a oggettivare la letteratura come un mero strumento, valutandone il valore da una prospettiva capitalizzata, come un mezzo

per raggiungere un fine, piuttosto che valutare la letteratura per la creatività e la capacità di introspezione che alimenta in chi legge. D'altro canto, le critiche basate sull'impossibilità di replicare qualsiasi ricerca che valuti il potenziale della letteratura per promuovere l'empatia, sembrano ignorare del fatto che la letteratura è contestualizzata socio-culturalmente e storicamente, come lo è l'empatia. Quindi, qualsiasi tentativo di replicare tali misurazioni dovrebbe iniziare definendo a cosa si riferiscono le opere letterarie e la capacità di empatizzare, in un dato contesto specifico, per cominciare.

Piuttosto che cercare una risposta definitiva a questo dibattito, questa sezione esplora la relazione tra letteratura ed empatia da una prospettiva positivista, **comprendendo la letteratura come uno spazio creativo prezioso di per sé, pieno di potenziale per l'auto-riflessione**, che potrebbe contribuire a comprendere ulteriormente come ci avviciniamo a - e quindi creiamo - l'altr* e l'alterità, ciò che in ultima analisi consideriamo come promozione dell'empatia.

OLTRE LA STORIA SINGOLA: L'IMPORTANZA VITALE DELLE NARRAZIONI PLURALI

Nelle sue numerose opere su questo argomento, la critica letteraria e filosofa Martha C. Nussbaum (2001, 2002, 2008) sostiene che l'empatia, come capacità indiretta di mettersi nei panni di altre persone (Denham 2024; Roza, Guimarães 2022), diventa il processo mediante il quale umanizziamo l'altr*.

Nella mente di chi legge, i personaggi (e per estensione, le altre persone oltre a me) sono ulteriormente comprese attraverso l'immaginazione, come contestualizzate nella loro realtà (Nussbaum 2008). In altre parole, il trasporto letterario, ovvero la capacità di

immersione sia sensoriale che affettiva che porta ad atteggiamenti valutativi verso ciò che i personaggi fanno nelle opere letterarie (Denham 2024), ci rende consapevoli del mondo interiore delle tante altre persone con cui condividiamo la società. Di conseguenza, **è attraverso le capacità immaginative alimentate dalla letteratura – questa sorta di trasporto o rapimento artistico – che noi leggendo possiamo assaporare come le altre persone sentono, pensano e vivono.**

Quindi:

Un bambin* privat* di storie è privat* anche di certi modi di vedere le altre persone. Perché l'interno delle persone [...] non è aperto alla vista. Ci si deve interrogare su di esso. E la conclusione che questo insieme di membra di fronte a me ha emozioni, sentimenti e pensieri del tipo che attribuisco a me stessa non sarà raggiunta senza l'allenamento dell'immaginazione che la narrazione promuove (Nussbaum 2008, p. 148).*

Molt* ricercator* hanno considerato l'immaginazione narrativa e il trasporto letterario un processo di allenamento empatico secondo questa visione, poiché è attraverso le storie che impariamo a configurare mondi e realtà diversi dai nostri in cui vivono personaggi e persone diverse (Roza, Guimarães 2022). Tuttavia, **anche se le storie fanno sì che il lettore si immedesima in altre persone, quando abbiamo solo una storia sull'altr*, la stereotipizziamo, e così diventa la nostra unica storia di alterità.** Come ci ricorda la femminista e scrittrice letteraria Chimamanda Ngozi Adichie, il problema con gli stereotipi non è tanto che non siano veri, quanto piuttosto che non dovrebbero essere l'unica storia di vita che attribuiamo all'alterità (Ngozi Adichie 2009). Di conseguenza, il trasporto letterario contribuisce a far umanizzare, a noi che leggiamo, l'altr* nella misura in cui ci preoccupiamo di moltiplicare i referenti di tale alterità su cui si basa la nostra immaginazione narrativa. In questo senso, l'importanza vitale delle narrazioni plurali – che come lettori* dovremmo considerare che implichi la letteratura multiculturale – risiede nel fatto che svolgono un ruolo non solo nel promuovere

l'empatia, ma anche nell'evitare l'etnocentrismo (Cortez 2020)¹.

Inoltre, le narrazioni plurali diventano un'opportunità per ampliare gli orizzonti della nostra immaginazione riguardo a noi stessi*, svelando desideri e aspirazioni a cui non avevamo mai pensato prima, offrendo molteplici modi di vivere e comprendere la vita, dando origine, in breve, a innumerevoli rappresentazioni di ciò che potremmo ricercare, sentire e fare al di là delle storie previste e dei copioni già scritti.

IL BUONO, IL CATTIVO E LO SPECCHIO: COSTRUIRE IL SÉ ATTRAVERSO LA LETTERATURA

La letteratura amplia l'immaginazione narrativa attraverso cui costruiamo le altre persone e noi stessi* moltiplicando storie, personaggi e i mondi interiori che attribuiamo loro. Inoltre, le narrazioni plurali lo fanno in modo sfumato, rendendo più complessi i processi di identificazione che noi, leggendo, sperimentiamo durante il trasporto letterario.

Quando riflettiamo sulla connessione tra letteratura ed empatia, di solito pensiamo a identificazioni positive con i personaggi, ovvero identificazioni dirette con ciò che accade nella storia, che consentono a chi legge di mettersi nei panni di alcuni personaggi, di solito quelli dell'eroe. Tuttavia, l'identificazione raramente avviene in modo così lineare. Spesso, leggendo ci si identifica con sentimenti contraddittori all'interno delle trame come quelle incarnate dall*cattiv* e dalle emozioni e relazioni affettive che rappresentano, dalla rabbia e la collera, all'invidia e al desiderio di potere o di avere il controllo. Identificarsi con personaggi letterari apparentemente negativi ed emozioni ambivalenti, comprese quelle che rispondono ad archetipi universali presenti nelle fiabe popolari, per quanto semplici possano sembrare tali caratterizzazioni, ci aiuta a registrare questi sentimenti e ad governarne la gestione (Bettelheim 2010). Allo stesso tempo, questo processo ci consente di dare un senso ai

1. L'etnocentrismo consiste nel valutare ciò che consideriamo alterità (altre comunità, lingue e culture) in base agli standard e alle usanze della propria cultura (Bizumic, 2018).

nostri sentimenti comprendendo il contesto di fondo e la situazione personale dell* personagg*, compres* quell* malvag*, indipendentemente da quanto siano prevedibili le funzioni narrative e archetipiche² dietro le trame (Propp 2009).

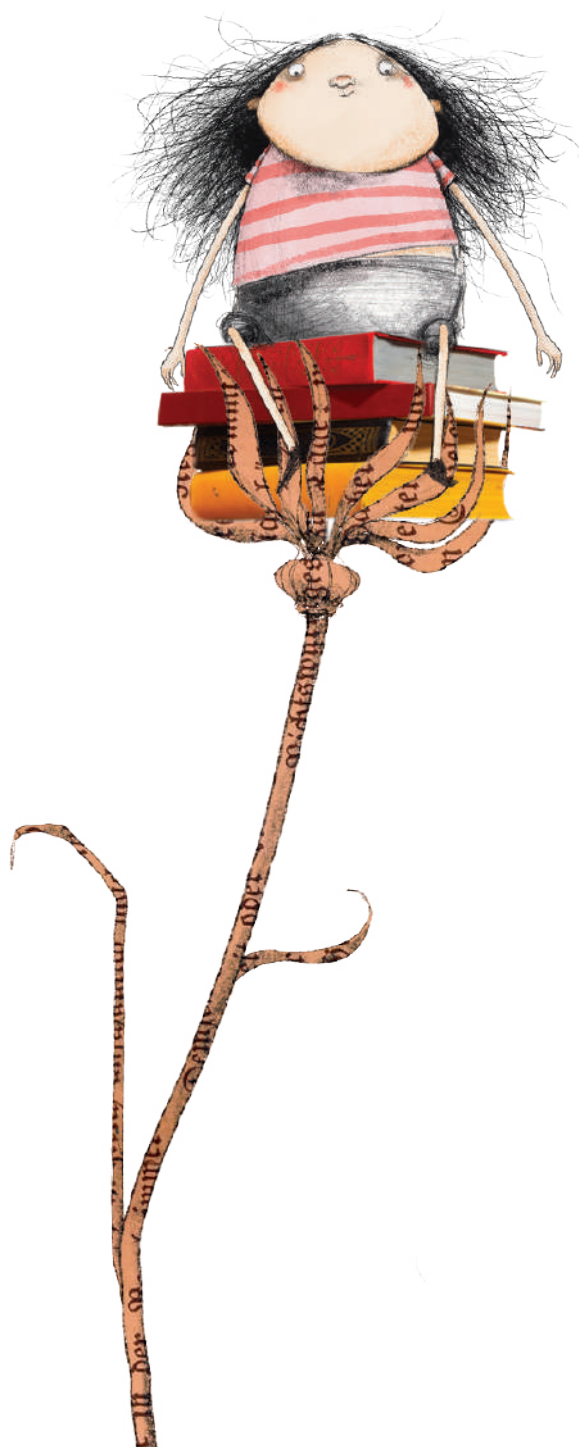
La letteratura esplora l'ambivalenza dei processi di identificazione da un punto di vista simbolico, rivelando che la matrigna potrebbe essere sia

la cattiva colei che aiuta noi lettori a separare la madre idealizzata (una figura di sicurezza) dalla madre reale (con tutte le sue imperfezioni umane) mentre dà un senso alle dinamiche complesse in gioco all'interno di esperienze reali come la maternità e le strutture familiari (Bettelheim 2010). A questo proposito, simbolicamente, la matrigna non è tanto una disconnessione dal legame biologico quanto piuttosto una metafora dell'alterità e dello spostamento emotivo all'interno della famiglia (Warner 2015). Inoltre, l'ambivalenza di tali processi di identificazione insegna a chi legge a comprendere le sfumature e le contraddizioni interne delle emozioni reali, fornendo le basi per accettare che qualcosa possa essere felice evocando malinconia o che una persona possa essere cattiva e produrre compassione allo stesso tempo (Tolkien 2008). A questo proposito, all'interno del progetto Zoom Out, sosteniamo come l'immaginazione narrativa sia un processo esperienziale che va oltre la letteralità del testo consentendo narrazioni plurali, sentimenti ambivalenti e letture simboliche, così da permetterci di costruire noi stessi a partire da una complessità crescente mentre leggiamo.

Nel complesso, non è mai così semplice identificarsi con l* personagg* buon* o cattiv*, perché nessun* dei due è così lineare come potrebbe sembrare e l* incarniamo tutt* a un certo punto della nostra vita (Bettelheim 2010). Si tratta piuttosto di considerare il trasporto letterario come uno specchio attraverso il quale riflettere sulle sfumature del modo in cui costruiamo noi stessi* e le altre persone, in primo luogo.

IL SENTIERO DI MATTONI GIALLI: LA LETTERATURA COME VIAGGIO VERSO L'ALTRO

Finora, abbiamo discusso la connessione tra letteratura ed empatia sulla base dell'autocostruzione e della comprensione emotiva, discutendo la rilevanza delle narrazioni plurali per comprendere meglio le sfumature e le complessità della natura umana. Tuttavia,



2. Propp (2009) definisce le funzioni come le azioni significative o gli eventi che fanno avanzare la storia, come l* cattiv* che causa un danno o un problema (cattiveria) e il ritorno dell'eroe che comporta una ricompensa personale o il ripristino dell'ordine sociale (ritorno). Le funzioni sono raggruppate in fasi universali della narrazione, come la Situazione iniziale, la Rottura dell'equilibrio, le Peripezie e la Risoluzione.

e tornando alla nostra domanda iniziale come guida per concludere questa discussione: all'interno del progetto, sosteniamo che **la relazione tra letteratura ed empatia sia prima di tutto quella del viaggio verso l'altro come esperienza preziosa di per sé.**

Se posiamo uno sguardo panoramico alla storia della letteratura, dai miti epici e creativi, al teatro classico e alla poesia, alla letteratura orale, comprese le favole e i racconti popolari, così come le rispettive tecniche narrative, come ritornelli, cori, persino epiteti epici e morali finali, possiamo vedere che tutti mirano a interrogare le dinamiche delle relazioni umane, allenando così le nostre abilità sociali, inclusa l'empatia, in primo luogo (Bal 2017). Tale esercizio è un viaggio estetico in cui chi legge apprende attraverso esperienze comparative cosa significhi per sé, in termini letterari, la bellezza testuale, la coerenza strutturale, la profondità astratta o simbolica e la risonanza emotiva (Thiselton 2012). Inoltre, è attraverso queste dimensioni del trasporto letterario che leggendo alleniamo la nostra capacità di usare il linguaggio in modo efficace e sviluppiamo una comprensione più profonda di come le scelte linguistiche (ad esempio, tono, dizione, struttura della frase) influenzano la percezione e trasmettono risposte emotive mentre (auto)attribuiamo agency e contesto a personagg* letterar* e al mondo stesso (Nussbaum 2008). Potremmo in ultima analisi considerare queste dinamiche come l'allenamento delle nostre capacità empatiche. È in questo senso olistico che all'interno del progetto proponiamo la letteratura come un viaggio autonomo verso l'alterità, verso l'empatia, per il suo valore linguistico, estetico e cognitivo

indipendente.

Nel complesso, abbiamo esplorato la relazione tra letteratura ed empatia a partire dal potenziale vicario di quest'ultima, comprendendo che il trasporto letterario può ampliare le narrazioni del nostro mondo interiore e di quello altrui. Come abbiamo visto, un tale processo contribuisce in ultima analisi ad accettare identificazioni ambivalenti, rendendo così più complessa la nostra comprensione della gestione emotiva attraverso la lettura. Ciò non significa che la capacità della letteratura di evocare empatia garantisca sempre questi processi interni o che ogni testo ci produca una reazione empatica in prima battuta. Per avvicinarci a questo fine dovremmo moltiplicare le narrazioni su cui poggia la nostra immaginazione, come precedentemente menzionato. Tuttavia, e come fin qui si è esposto, sosteniamo il valore intrinseco dell'immaginazione narrativa e del trasporto letterario sulla base del fatto che riuniscono tutte queste esperienze, diventando così quella strada di mattoni gialli, che alla fine si rivela essere non tanto il cammino per la città di smeraldo, cioè verso una meta specifica, ma piuttosto il simbolo di tutte le creature che abbiamo incontrato e di tutto ciò che abbiamo imparato durante il viaggio, che alla fine contribuisce a umanizzare coloro e ciò di cui in precedenza non sapevamo nulla, prima di ogni altra cosa.

Nel complesso, **la letteratura, in quanto spazio che incoraggia l'introspezione personale e promuove la capacità del lettore di autoriflessione e di impegno verso l'altro, emerge come un potente strumento per promuovere l'empatia.**



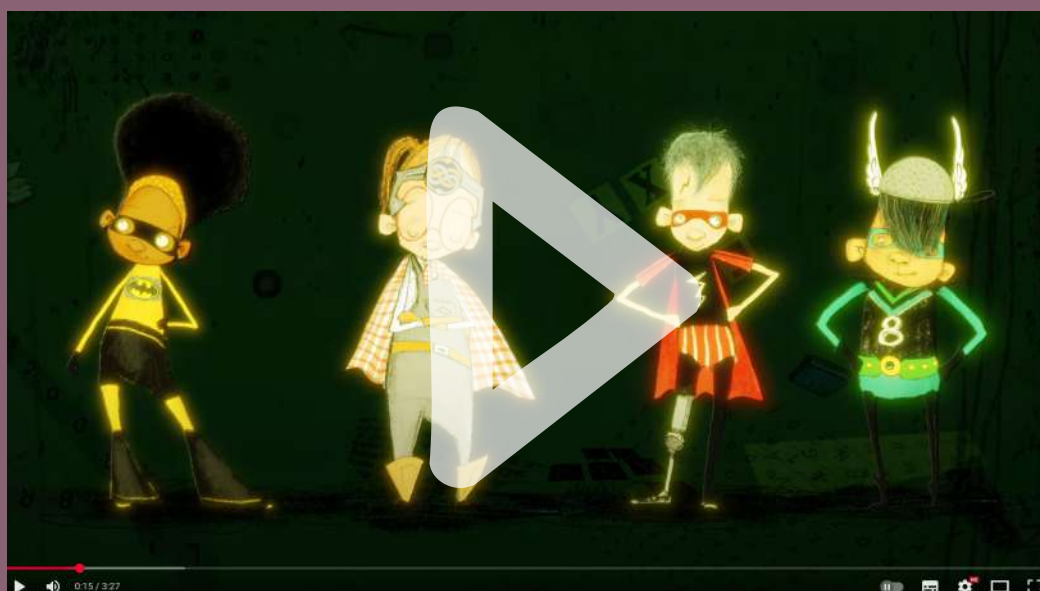
BIBLIOGRAFIA

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal. [Online]. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- Armstrong, Nancy (2014). "The Affective Turn in Contemporary Fiction". *Contemporary Literature*, 55(3), 441–465.
- Bal, Mieke (2017). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Becker, Jürgen (1990). "Jauss y Borges: sobre las relaciones entre la estética de la recepción y el posmodernismo". *Nuevo Texto Crítico*, 3(6), 147–154.
- Bettelheim, Bruno (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Bizumic, Boris (2018). *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. New York: Routledge.
- Cortez, Marisa (2020). "Combating Ethnocentrism with Multicultural Literature". *Hohonu, A Journal of Academic Writing*, 18, 71–72.
- Denham, Alison E. (2024). "Empathy, Literature". *Emotion Review*, 16(2), 84–95.
- Jauss, Hans Robert (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kidd, David Comer; Castano, Emmanuele (2013). "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind". *Science*, 342(6156), 377–380.
- Mumper, Michael L.; Gerrig, Richard. J. (2017). "Leisure reading and social cognition: A meta-analysis". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120.
- Nussbaum, Martha C. (2001). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (2002). "Education for Citizenship in an Era of Global Connection". *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.
- Nussbaum, Martha C. (2008). "Democratic Citizenship and the Narrative Imagination". *Teachers College Record*, 110(13), 143–157.
- Nussbaum, Martha C. (2012). "Cultivating Imagination: Literature and the Arts". In *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95–120). Princeton: Princeton University Press.
- Propp, Vladimir Yakovlevich (2009). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Roza, Sarah Aline; Guimarães, Sônia Regina Kretzmann (2022). "The Relationship Between Reading and Empathy: An Integrative Literature Review". *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2).
- Thiselton, Anthony C. (2012). "Reception Theory, H. R. Jauss and the Formative Power of Scripture". *Scottish Journal of Theology*, 65(3), 289–308.
- Tolkien, John Ronald Reuel (2008). "On Fairy-Stories". London: HarperCollins.
- Warner, Marina (2015). *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. London: Vintage Digital.

RONJA SALTA IL BURRONE E VEDE IL MONDO DALL'ALTRA PARTE: COMPRENDERE LE DISEGUAGLIANZE

Ronja, la figlia del brigante, si sente tradita e decide di saltare attraverso la spaccatura che separa il suo mondo da quello de* nemic* - o meglio, da coloro che le era stato insegnato, fin dall'infanzia, a vedere come nemic*. Con questo atto di coraggio Ronja si allontana da ciò che le era stato trasmesso e prende la decisione di sfidare i confini tra "noi" e "loro".

La personaggio, creata da Astrid Lindgren, ci guida in questa sezione che esplora il modo in cui ci avviciniamo alle diseguaglianze. Il video seguente offre una breve panoramica della nostra prospettiva, usando un linguaggio progettato per studenti della scuola primaria.



<https://www.youtube.com/watch?v=hMGZwg2TICO&list=TLPMQMTAxMDIwMjXKFW2RTDAdRg&index=2>

**SCANSIONA IL CODICE QR
PER GUARDARE IL VIDEO**



7 La prospettiva intersezionale e le sue applicazioni nella letteratura per bambini*

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Il modo più usuale di affrontare le disuguaglianze in classe è... non farlo. Nella maggior parte dei paesi europei, il tema delle disuguaglianze è sistematicamente escluso nella formazione docenti. Ciò significa che spesso c'è poca consapevolezza degli effetti delle disuguaglianze su aspetti quali i contenuti trasmessi, le metodologie di insegnamento, le relazioni in classe e le relazioni con le famiglie.

Non tenere conto di tali effetti ci impedisce di prendere coscienza degli stereotipi e dei pregiudizi che riproduciamo come insegnanti (nella selezione delle storie che leggiamo o negli esempi che usiamo in classe), degli elementi strutturali che condizionano aspetti della vita quotidiana (inclusione o esclusione nelle dinamiche di gruppo-classe, fiducia o sfiducia tra insegnanti e famiglie...) o delle opportunità di apprendimento che ci stiamo perdendo perché non stiamo considerando le conoscenze specifiche di quegli studenti con background meno rispondenti alla norma (ad esempio, la ricchezza linguistica e culturale che possono portare in classe, o la conoscenza matematica applicata di un bambino che deve aiutare negli affari di famiglia nei fine settimana).

Quando si affrontano le disuguaglianze, spesso lo si fa da una prospettiva monofocale, che si concentra solo su un asse. Quando parliamo di assi di disuguaglianza ci riferiamo alle divisioni attorno alle quali le risorse socialmente apprezzate sono distribuite in modo diseguale. Pertanto, le persone, in base alla nostra posizione sugli assi (come classe sociale, abilità, genere, origine, colore della pelle e sessualità), avranno più o meno accesso a determinate risorse (denaro, prestigio, contatti, informazioni, ecc.).

La prospettiva monofocale, quindi, si concentra sullo studio e l'intervento riguardo effetti di un asse di disuguaglianza (Coll-Planas e Solà-Morales, 2019). Nel campo della letteratura, ciò si traduce nell'analizzare un'opera letteraria o la traiettoria di

un autore, considerando solo un asse. In relazione al campo educativo, si trasferisce all'analisi della realtà educativa (in un'aula, nel cortile o su livelli più macro) o alla promozione di interventi (laboratori, materiali pedagogici...) che ruotano attorno a un singolo asse di disuguaglianza.

Questa prospettiva ha aspetti positivi: ci consente di focalizzare la nostra attenzione, considerando come l'effetto di un asse colpisca aree diverse. Nel caso del genere, questo è noto come *mainstreaming* e aiuta a considerare pregiudizi e stereotipi di genere in aspetti quali le relazioni sociali in classe, le aspettative di ruolo nelle lezioni di educazione fisica o nel modo in cui viene distribuito lo spazio nel cortile.

Ma la prospettiva monofocale ha anche degli svantaggi. In primo luogo, porta unicamente a interventi parziali, poiché rivolgendo l'attenzione solo a un asse, gli altri vengono ignorati. Quindi, possiamo scoprire che in una stessa classe c'è un workshop sul sessismo un giorno e uno sul razzismo una settimana dopo, affrontando queste discriminazioni come se fossero separabili,



come se le persone una settimana fossero solo ragazze o ragazzi e la settimana successiva fossero solo razzializzate o bianche (Coll-Planas, García-Romeral, García-Castillo 2025).

Mentre gli assi di disuguaglianza sono distinguibili ed è importante comprenderne le idiosincrasie, è anche importante comprendere come interagiscono tra loro, poiché le persone non sono mai semplicemente uomini o donne, native o migranti... Siamo tutto questo contemporaneamente.

Un secondo svantaggio della prospettiva monofocale è che tende a lasciare da parte le esperienze e i problemi di determinati gruppi sociali. Ad esempio, in una sessione di lavoro, il responsabile della parità di genere di un centro educativo ha mostrato la sua scarsa conoscenza della realtà delle ragazze che indossavano l'hijab. Per lui ciò non riguardava le questioni di genere e, pertanto, le esperienze di queste ragazze erano considerate all'interno di temi quali le diverse provenienze o religioni, aspetti che non sono specificamente affrontati nel centro. Pertanto, in pratica la categoria di ragazzi e ragazze che è stata utilizzata, ha escluso studenti migranti e/o studenti con credenze non egemoniche. Problemi simili si possono riscontrare nei materiali divulgativi di prevenzione della violenza di genere, che spesso si concentrano sulle esperienze di studenti bianchi, nativi, cis-eterosessuali (Coll-Planas, San Martín 2022).

In terzo luogo, Ange-Marie Hancock (2007) sottolinea che la logica monofocale favorisce la competizione tra assi di disuguaglianza, ciò che lei chiama "Olimpiadi dell'oppressione". Così, le persone o i gruppi incaricat* di occuparsi dei diversi assi di disuguaglianza competono tra loro per ottenere più risorse (finanziarie e non, come visibilità o riconoscimento) per poter offrire più workshop, più formazioni, pubblicare più materiale didattico... Inoltre, questa competizione in sé è iniqua, poiché ci sono assi che si vedono riconosciute più risorse di altri in base ad aspetti come il contesto sociale, come vengono rappresentati nei media, l'influenza dell'attivismo o il colore politico delle pubbliche amministrazioni in carica.

LA PROSPETTIVA INTERSEZIONALE

Intorno agli anni Novanta negli Stati Uniti il concetto di intersezionalità è stato coniato sulla base dei contributi di attiviste e accademiche afroamericane che hanno evidenziato una doppia critica: al femminismo, per aver rappresentato solo le donne bianche della classe media; e al movimento antirazzista, per aver riprodotto una prospettiva androcentrica. Da questa prospettiva, Kimberlee Greenshaw (1989) ha criticato "la tendenza a trattare razza e genere come categorie di esperienza e analisi reciprocamente esclusive" (:139) e ha sostenuto che "l'esperienza intersezionale è maggiore della somma di razzismo e sessismo" (:140). Pertanto, da questa prospettiva non si tratta di sommare assi, ma di comprendere le realtà che emergono quando diversi assi si intersecano.

In questo senso Patricia Hill Collins (2002) sostiene che **le diverse forme di oppressione sono interconnesse in una matrice in cui le persone occupano posizioni di potere mutevoli. Ciò sottolinea l'interazione e l'interdipendenza tra gli assi di disuguaglianza, aiutando a comprendere che le persone possono essere allo stesso tempo oppressori e oppressi.** Questo approccio ci invita a comprendere la complessità delle oppressioni e a lavorare sullo smantellamento delle strutture di potere interconnesse.

L'intersezionalità, quindi, ci fornisce una prospettiva più complessa delle disuguaglianze, una prospettiva che considera le intersezioni tra i diversi assi di disuguaglianza e che evidenzia la necessità di comprenderle nel loro contesto. Pertanto, lungi dal proporre risposte macroscopiche o generalizzazioni, ci invita a cogliere quale intersezione sia rilevante in ogni specifico contesto di intervento.

Questa prospettiva, ci invita a considerare come siamo influenzat* (anche nel nostro compito di insegnamento) dalla nostra posizione strutturale in relazione a tutti gli assi di disuguaglianza. Questo elemento è cruciale: ricordare che tutte le persone si trovano su tutti gli assi, anche se a volte si è abbastanza privilegiati da non esserne consapevoli. È un privilegio bianco non essere consapevoli di appartenere a una certa razza (intesa come

costruzione socioculturale di caratteristiche fisiche), è un privilegio cisgender non considerare che tutte le persone hanno un'identità di genere (non solo le persone trans), e potremmo continuare così attraverso tutti gli assi della disuguaglianza.

Allo stesso tempo, **l'intersezionalità è una prospettiva critica che ci porta a mettere in discussione il modo in cui partecipiamo alle disuguaglianze**: attraverso i nostri pregiudizi e le nostre proiezioni, ma anche come persone che lavorano in istituzioni che strutturalmente hanno una funzione che riproduce le disuguaglianze. Al di là della nostra volontà, quindi, lavoriamo in istituzioni educative che fanno parte di un ingranaggio che reitera disuguaglianze di classe, di origine e abilità, tra le altre, rendendo il tempo di studenti in classe molto influenzato (ma non determinato) da queste condizioni di partenza. In quest'ottica, come considereremo nella prossima sezione, una delle prime strategie che possiamo mettere in atto per applicare la prospettiva intersezionale nel lavoro di insegnamento è riconoscere come la nostra posizione ci influenzi.

RICONOSCERE IL PREGIUDIZIO DEL PERSONALE DOCENTE

Sulla scia di altri discorsi trasformativi come l'antirazzismo o il femminismo, la prospettiva intersezionale ci invita a chiederci come la posizione che abbiamo in relazione agli assi di disuguaglianza influenzi la nostra vita, interrogandoci su cosa possiamo trasferire nel nostro ruolo di insegnanti.

Quando facciamo formazione per insegnanti, tendiamo ad affrontare questo argomento considerando tre domande:

- Quali elementi della tua posizione strutturale (in relazione agli assi di disuguaglianza) hanno implicato degli svantaggi per te?
- Quali elementi della tua posizione strutturale ti hanno offerto vantaggi o privilegi?
- In che modo la tua posizione strutturale influenza il tuo compito di insegnante?

Lanciamo queste domande una alla volta, lasciando tempo alla riflessione individuale e mettendo della musica di sottofondo per

promuovere l'introspezione. Quindi, suggeriamo di parlare con la persona vicina di ciò che è emerso e, infine, chiediamo, a chi lo voglia, di condividere esperienze e riflessioni con tutto il gruppo; assicurandoci di creare uno spazio coraggioso (vedi capitolo 13), dove l'obiettivo non è puntare il dito contro altre persone, metterle in imbarazzo o farle sentire in colpa per aver riconosciuto di riprodurre stereotipi e pregiudizi, ma vedere come possiamo assumerci la responsabilità di apportare un cambiamento.

Questo esercizio si è rivelato molto utile per identificare pregiudizi e stereotipi, per realizzare ciò che proiettiamo sulle altre persone in base alla nostra esperienza, per prendere coscienza della vicinanza e delle distanze che sentiamo nei confronti di studenti e delle loro famiglie. **Ascoltare noi stessi* e riconoscere che stiamo partecipando consapevolmente o inconsapevolmente alla riproduzione delle disuguaglianze è scomodo e doloroso** (per questo motivo, quando svolgiamo l'attività delle domande nella discussione a coppie e con il gruppo allargato sottolineiamo che ogni persona è libera di decidere cosa voglia condividere). Ma è proprio perché ci smuove, che è un esercizio trasformativo.

Se hai mai provato il dolore di un commento o di un'azione intrisa di un pregiudizio inconscio, o se ti sei mai reso conto con orrore che qualcosa che hai detto senza malizia sia stato recepito come razzista, sessista o classista, sai quanto sia importante questo lavoro. Spesso sono le forme nascoste e involontarie di pregiudizio a essere davvero dannose per gli individui emarginati (Ahmed, 2018: 104).

Proseguendo con questa logica, Sara K. Ahmed (2018) propone che il suo materiale per lavorare sulle disuguaglianze con studenti dovrebbe essere prima applicato su di sé:

se vogliamo insegnare a studenti a essere pensatori compassionevoli e complessi*, dobbiamo prima cavarcela da soli* in questo lavoro. Altrimenti, potremmo non essere preparati* ai risultati: la lotta o la fuga, le lacrime, il brivido della pelle, il desiderio di scuotere i tavoli (Ahmed, 2018: 32).*

Il lavoro sulle disuguaglianze, quindi, non dovrebbe diventare un modo per scaricare le nostre responsabilità e evidenziare ciò che

I* studenti stanno sbagliando; dovrebbe invece includerci come insegnanti e farci riflettere sul nostro ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze.

IL PARADOSSO DELLA LETTERATURA PER BAMBINI

In ambito educativo è fondamentale evidenziare e problematizzare l'asse dell'età, che dev'essere compreso tenendo conto delle sue specificità. Come ammoniva Hanna Arendt (1961), alcuni interpretano questo asse intendendo *bambin* come una minoranza oppressa che deve essere liberata dal potere delle persone adulte. Al contrario, siamo d'accordo con la filosofa che questo approccio non considera che sarebbe ingiusto trattare le persone bambine come adulte e, allo stesso tempo, che le adulte debbano assumersi la responsabilità di educare le persone bambine e fornire loro gli strumenti per comprendere e trovare il loro posto nel mondo in cui le abbiamo portate. Quindi, la chiave sarebbe riflettere su come esercitiamo il potere di adult* derivante dalla responsabilità di essere responsabili delle persone minori, senza abusare di questo potere.

La differenza di età è alla base della disuguaglianza di potere tra personale docente adulto e giovani studenti. Se a questo aggiungiamo il tema della letteratura per l'infanzia, l'asse dell'età ha ancora più ripercussioni. Come ci ricorda Daniel Nahum (2023: 44), *infans* in latino significa "non avere la capacità di parlare", mentre la parola *autor* è legata ad *autoritat*. Nella letteratura per l'infanzia c'è quindi un contrasto tra neonati senza

la capacità di parlare e autor* adult* che hanno una voce autorevole. **Qui appare un paradosso insito nel genere stesso: rivolto a persone bambine ma scritto, curato, pubblicato, acquistato e spesso anche letto e consigliato da persone adulte** (un aspetto affrontato nel capitolo 2).

Persone che scelgono le conoscenze e i valori che vogliono trasmettere a* bambin*:

Ogni società ha creato un concetto (un mix di concetti, più precisamente) di cosa consideri "infanzia" e, quindi, di cosa dovrebbe essere la sua educazione. Sulla base di questo immaginario, le società hanno realizzato (producendo, adattando e aggiungendo nuovi significati) testi che corrispondono alla società che vogliono costruire (Nahum, 2023: 30).

Questa relazione asimmetrica è legata alla scrittura, all'illustrazione, alla produzione, alla vendita, alla raccomandazione e alla lettura, ma anche, come abbiamo visto, alla conversazione sull'interpretazione: chi ha l'autorità di stabilire il significato "vero" di un testo? Questo aspetto è stato oggetto di riflessione da parte di autori come Umberto Eco, Roland Barthes e Michel Foucault, tra molt* altr*. È a questo punto che l'idea di conversazione emerge di nuovo come un modo chiave per lavorare sulla letteratura in classe, poiché la conversazione rompe con l'idea di una forma di verità sul testo, sposta la posizione gerarchica, consente di discutere il significato e di riconoscere posizioni diverse.

RENDERE VISIBILE LA CONOSCENZA SUBALTERNA

Seguendo i contributi dei sociologi Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Daniel Nahum (2023) afferma che la scuola non trasmette la cultura della società, ma riproduce la cultura della classe sociale egemonica. E lo fa anche attraverso i libri della biblioteca, che raccomanda e promuove. Oltre alla questione della classe sociale, questa riflessione è rilevante anche per altri assi di disuguaglianza come l'origine, che può essere associata alla diversità culturale e religiosa.

In questo senso, Daniel Goldin (in Petit 2024: 165) afferma che le biblioteche devono essere "un luogo in cui la conoscenza è riconosciuta, non solo



uno spazio in cui la conoscenza è salvaguardata o resa disponibile al pubblico". Questa riflessione può essere estesa alla scuola: da una prospettiva intersezionale, **sa scuola non può limitarsi a essere uno spazio in cui la conoscenza egemonica è immagazzinata e condivisa, ma piuttosto dovrebbe essere uno spazio in cui la conoscenza diversa e subalterna è riconosciuta.**

Fatima Sissani, francese di origine algerina, critica il modo in cui la società francese ha ignorato la cultura delle persone migranti di prima generazione. Questo, infatti, ha creato un "immaginario mutilato" per chi, come lei, è di seconda generazione: "siamo emers* da un vuoto, da un'origine senza genealogia; esserne privati è stato il prezzo che abbiamo pagato in cambio dell'essere accettati" (in Petit 2024: 61). Attraverso il suo lavoro antropologico, Michèle Petit (2024: 73) ha osservato che molte famiglie esiliate o migranti "dimenticano le storie che sono state loro raccontate, o si sentono parte di un passato che non ha più senso"; che i bambini si vergognano della loro eredità culturale e si sentono *fuori dal mondo* con il loro passato familiare e il loro presente, un presente condizionato da una posizione difficile tra diversi riferimenti culturali.

Ma questa realtà non si riferisce solo a storie individuali o famiglie specifiche, è legata ad aspetti strutturali, nelle parole di Petit (2024: 75): "non abbiamo abbandonato il grande disprezzo verso le culture degli altri, in particolare verso coloro che sono stati precedentemente colonizzati ed esiliati. Non abbiamo abbandonato la nostra grande arroganza".

La riproduzione del sapere egemonico e il mancato riconoscimento dei saperi subordinati generano anche disagio e conflitto in alcune famiglie verso un'istituzione scolastica che non solo non valorizza il sapere che dà senso alla loro esperienza, ma impone ai loro figli valori culturali estranei. Se invertiamo questa tendenza, tuttavia, possiamo vedere il potenziale della scuola e della letteratura per l'infanzia per riconoscere contesti e traiettorie culturali:

quando un bambino si appropria di frammenti della cultura dei suoi genitori e quella cultura viene riconosciuta, avrà meno paura di tradirli. Potrà così

più facilmente appropriarsi di un'altra cultura e sentirsi soddisfatto di questa pluralità. Al contrario, il disprezzo verso le culture di origine può dare origine a un ribaltamento dello stigma e alla richiesta di un'identità monolitica (Petit, 2024: 75).

Intendere scuole e biblioteche come spazi in cui la conoscenza venga riconosciuta porta alla necessità di rivedere lo standard letterario in generale, il percorso di lettura della scuola (se ce n'è uno), le risorse bibliografiche disponibili e le attività di mediazione letteraria che vi si svolgono. In questa direzione, Sara K. Ahmed (2018: 104) propone di rivedere la nostra biblioteca scolastica, di classe o anche personale chiedendoci: "Quali voci vengono ascoltate? Chi racconta le storie della storia? Ci sono voci in biblioteca - attraverso autor* e personagg*- che riflettono le voci presenti in classe?", un aspetto che viene trattato più in dettaglio nelle risorse *C'era una volta...* della Toolbox.

STRATEGIE PER UN LUOGO DI INCONTRO

Ci troviamo in un contesto sempre più polarizzato, in cui l'ascolto calmo e il dialogo con gli altri sono sempre più difficili. Gli aspetti legati all'uguaglianza sono passati dall'essere periferici nel dibattito sociale all'occupare l'epicentro di molte controversie. Questa logica si trasferisce nelle aule scolastiche, dove la polarizzazione è evidente e ostacola in modo particolare le azioni nell'ambito dell'equità. In questo contesto, gli interventi monofocali non solo sono insufficienti, ma, a volte, contribuiscono ad ampliare le distanze tra i gruppi sociali, riaccendendo dinamiche di competizione e confronto.

Ed è proprio in questo contesto che l'approccio intersezionale alla letteratura, basato sull'idea di conversazione, appare come uno strumento potente. **Perché conversare non significa solo parlare; significa riconoscere l'altr*, aprirsi a una pluralità di voci che ci interroga e ci arricchisce, imparare a guardare il mondo con occhi diversi e ritrovarsi in storie che prima ci sembravano estranee.** In breve, la letteratura attraverso un prisma intersezionale può diventare un luogo di incontro in un mondo sempre più diviso.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Arendt, Hannah (1961). "The crisis in education". In: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press.
- Coll-Planas, Gerard; García-Romeral, Gloria; Garcia-Castillo, Marina (2025). "'We don't know how to do it without hurting people': Identifying tensions in the intersection of LGBTIQ policies and cultural diversity in education". *In press*.
- Coll-Planas, Gerard; San Martín, Conchi (2022). "'People as normal as possible'. Analysis of the construction of subjects in materials for the prevention of gender violence among teenagers in Spain". *Children, Society*, 37, 1992–2010.
- Coll-Planas, Gerard; Solà-Morales, Roser (2019). *Toolkit to Incorporate Intersectionality into Local Policies*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa.
- Collins, Patricia Hill (2002). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Hancock, Ange-Marie (2007). "When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm". *Perspectives on Politics*, 5(1), 63–79.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original: *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Sciences Humaines, 2023].

8

Il pensiero critico attraverso la lente dell'intersezionalità: comprendere la diversità

Bruno Ćurko (Uruga "Mala Filozofija")

L'integrazione del pensiero critico e dell'intersezionalità fornisce un potente quadro analitico per comprendere e affrontare le problematiche sociali contemporanee. Mentre il pensiero critico incoraggia le persone a valutare le situazioni in modo logico e a motivare i propri ragionamenti, l'intersezionalità mette in evidenza le identità complesse e sovrapposte che danno forma alle esperienze e alle interazioni all'interno della società. Applicando il pensiero critico attraverso una lente intersezionale, si va oltre le spiegazioni semplicistiche della disuguaglianza, favorendo un apprezzamento più profondo della diversità, dell'inclusione e dell'equità. Questo approccio ha un particolare valore nei contesti educativi, dove l'analisi della letteratura, della storia e delle strutture sociali attraverso una lente intersezionale può aiutare studenti a sviluppare una comprensione più sfaccettata del potere, del privilegio e dell'oppressione. Piuttosto che esaminare le questioni in modo isolato, le persone sono incoraggiate a considerare come le varie forme di discriminazione - come il razzismo, il sessismo, il classismo e l'abilismo - interagiscano per dare forma alle esperienze vissute. Questo approccio consente di formulare soluzioni più inclusive ed eque ai problemi sociali, attraverso il riconoscimento della diversità delle esperienze umane.

DEFINIZIONE DI PENSIERO CRITICO IN UN CONTESTO SOCIALE

Secondo studiosi come Lipman (2003) e Paul, Elder (2002), il pensiero critico è definito come la capacità di analizzare, valutare e sintetizzare le informazioni in modo sistematico e razionale. In un contesto educativo, il pensiero critico è spesso associato al ragionamento logico, alla risoluzione dei problemi e alla messa in discussione delle ipotesi. Tuttavia, il pensiero critico non è solo

un'abilità cognitiva, ma comporta anche una responsabilità etica e sociale (Nussbaum, 2012). Martha Nussbaum (2012) sottolinea il ruolo del dialogo socratico nello sviluppo del pensiero critico, sostenendo che l'istruzione dovrebbe formare cittadini impegnati ed empatici che sfidino le narrazioni dominanti. Allo stesso modo, Noam Chomsky (2013) critica i sistemi educativi tradizionali per aver enfatizzato l'immagazzinamento a memoria piuttosto che promuovere la riflessione indipendente, sostenendo che un'educazione autentica dovrebbe incoraggiare studenti a interrogare le strutture di potere e a mettere in discussione i pregiudizi ideologici. Sulla base di queste prospettive, Ćurko (2017) sottolinea l'indispensabile connessione tra pensiero critico e autonomia intellettuale, sostenendo che senza pensiero critico gli individui diventano più suscettibili alla manipolazione e al condizionamento ideologico. Ritengo che i sistemi educativi che privilegiano l'assorbimento passivo della conoscenza rispetto all'indagine attiva contribuiscano a diminuire la capacità di pensiero indipendente, rafforzando le strutture gerarchiche e limitando l'impegno democratico. Inoltre, il pensiero critico deve essere inteso come un processo continuo e autocorrettivo piuttosto che come un'abilità statica. Come ha sottolineato Peirce (1877), il processo di indagine ha origine dal dubbio e dall'insoddisfazione nei confronti delle convinzioni prevalenti, che spingono le persone a cercare conclusioni fondate. Questo concetto è fortemente in linea con il quadro di riferimento dell'approccio della comunità di indagine nella Philosophy with Children, dove il dialogo e la sfida intellettuale spingono a una comprensione più profonda e all'emancipazione del pensiero.

È stato dimostrato come l'integrazione di domande socratiche, indagine comunitaria e

prospettiva intersezionale aumenti l'efficacia del pensiero critico come strumento di rigore epistemologico e di trasformazione sociale.

INTERSEZIONALITÀ: UN QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA COMPrensIONE DELLA DIVERSITÀ

Il termine “intersezionalità” è stato coniato da Kimberlé Crenshaw (1989) per indicare la natura interconnessa delle identità sociali e il modo in cui esse contribuiscono a creare esperienze uniche di oppressione e privilegio (vedi capitolo 7). Mentre le prime discussioni sull'intersezionalità si sono concentrate principalmente sull'interazione tra genere e razza, le applicazioni contemporanee si estendono ad altre dimensioni dell'identità, tra cui classe, disabilità e sessualità. L'intersezionalità mette in discussione la nozione di esperienze universali, evidenziando come molteplici marcatori di identità interagiscano per dare forma ai vissuti dalle persone (Crenshaw, 1991). È stato dimostrato che l'applicazione di una

lente intersezionale al pensiero critico facilita l'identificazione dei pregiudizi impliciti e delle disuguaglianze strutturali presenti nell'istruzione, nei media e nel discorso politico (Crenshaw, 1991; Collins, Bilge, 2016; Sensoy, DiAngelo, 2017). L'intersezionalità incoraggia a esaminare criticamente il modo in cui le narrazioni dominanti modellano le percezioni pubbliche e rafforzano la discriminazione sistemica. Come osserva Crenshaw (1991: 124), “l'incapacità di affrontare l'intersezione tra razzismo e sessismo lascia le donne nere in uno spazio paradossale, dove né i movimenti femministi né quelli antirazzisti rispondono pienamente alle loro esigenze”.

Questo approccio rivela anche come politiche apparentemente neutre possano ancora perpetuare disuguaglianza. Come l* studios* hanno sottolineato,

I pregiudizi e la discriminazione basati su razza, classe, disabilità e lingua hanno portato a disposizione locali, statali e federali che impongono la disaggregazione dei dati in base a queste categorie. Tuttavia, raramente i rapporti tengono conto dell'impatto su studenti di un'ulteriore marginalizzazione, quando viene assegnata loro più di una di queste variabili identitarie” (Artiles et al., 2022: 56).

COLLEGARE I DUE APPROCCI: PERCHÉ L'INTERSEZIONALITÀ HA BISOGNO DEL PENSIERO CRITICO

Sebbene l'intersezionalità fornisca un quadro fondamentale per la comprensione delle disuguaglianze, è indispensabile riconoscere che la sua efficacia dipende dalla presenza di un pensiero critico. **In assenza di un ragionamento logico e di un'analisi basata sulle evidenze, il discorso sull'intersezionalità rischia di diventare eccessivamente soggettivo o dogmatico.** Sebbene l'intersezionalità derivi direttamente da un quadro politico e ideologico, la sua forza analitica risiede nella capacità di svelare le disuguaglianze strutturali attraverso un'indagine critica. Il pensiero critico è fondamentale per garantire che le analisi intersezionali rimangano rigorose, ben supportate e aperte alla revisione, evitando così le insidie dell'essentialismo o del



riduzionismo (Artiles et al., 2022: 97).

Al contrario, il pensiero critico trae vantaggio dall'intersezionalità, ampliando la sua portata al di là del ragionamento astratto per includere la giustizia sociale e le esperienze vissute. Un approccio puramente razionalista al pensiero critico, privo di considerazioni intersezionali, può trascurare i fattori sistemici che determinano le opportunità e le limitazioni individuali.

Quando si parla di disuguaglianza sociale, la vita delle persone e l'organizzazione del potere in una data società sono meglio comprensibili come determinate non da un singolo asse di divisione sociale, ma da molti assi che lavorano insieme e si influenzano a vicenda (Collins, Bilge, 2016: 2).

Questa prospettiva è particolarmente rilevante nel campo dell'istruzione, dove una mancanza di consapevolezza intersezionale può rafforzare le disparità esistenti.

Le politiche educative spesso non tengono conto degli effetti combinati di razza, genere, classe e disabilità, portando a un'ulteriore marginalizzazione piuttosto che all'inclusione" (Artiles et al., 2022: 56).

L'integrazione del pensiero critico con l'intersezionalità è un approccio pedagogico che consente alle figure educanti e a quelle politiche di sviluppare contesti più inclusivi che affrontino le disuguaglianze strutturali anziché perpetuarle.

Il rapporto tra pensiero critico e intersezionalità non è di competizione, ma di rafforzamento reciproco. Il primo fornisce gli strumenti per l'analisi logica, mentre la seconda assicura che l'analisi rimanga agganciata alle complessità del mondo reale. L'assenza di questa integrazione, come sottolineato da Artiles e colleghi*. (2022: 108), genera o un eccesso di discorsi astratti e scollegati o una rigidità ideologica che li rende impermeabili al controllo (Artiles et al., 2022: 108).

APPLICAZIONI IN CAMPO EDUCATIVO: RIPENSARE CURRICULUM E PEDAGOGIA

È stato dimostrato che l'integrazione del pensiero critico e dell'intersezionalità ha ricadute trasformative per l'istruzione. Nei contesti educativi, questi principi possono essere attuati in vari modi.

Letteratura e lettura critica

L'applicazione del pensiero critico attraverso una lente intersezionale nell'analisi di un'opera letteraria richiede di interrogare come le esperienze dell'* personagg* siano determinati da fattori quali razza, genere, classe e altre identità. L'adozione di questo approccio consente all'* studenti di andare oltre le interpretazioni superficiali, spingendo a esaminare a quali voci sia data centralità e quali invece siano emarginate, ma anche come le strutture sociali dominanti influenzino la narrazione e i suoi temi.

Per spiegare meglio questo punto, un'analisi convenzionale della saga di Harry Potter di J.K. Rowling potrebbe concentrarsi sui temi dell'eroismo, dell'amicizia e del bene contro il male. Tuttavia, un'analisi intersezionale esaminerebbe come il genere, la classe e il privilegio sociale interagiscano all'interno della storia. Per esempio, consentirebbe di esplorare come lo status di Hermione Granger, nata babbana, la sottoponga a discriminazione (specularmente ai pregiudizi razziali e di classe del mondo reale); il modo in cui gli elfi domestici rappresentino i temi della servitù e dello sfruttamento del lavoro; o ancora come personagg* provenienti da contesti meno privilegiati, si pensi ad esempio a Rubeus Hagrid, vengano trattati all'interno della comunità dei maghi.

Un'analisi tradizionale di Pippi Calzelunghe (1945) di Astrid Lindgren potrebbe concentrarsi sull'umorismo, l'avventura e i temi dell'indipendenza infantile. Un'analisi intersezionale, invece, esaminerebbe come Pippi, in quanto ragazza ricca e senza genitori, con una forza fisica eccezionale, sfidi i tradizionali ruoli di genere e le aspettative di classe. Potrebbe esplorare come la sua sfida all'autorità e alle norme sociali la collochi come un'outsider, sollevando questioni di privilegio ed emarginazione. Inoltre, si potrebbero interrogare gli stereotipi coloniali presenti nel libro, in particolare nella sua rappresentazione delle culture non europee, stimolando discussioni su come la letteratura per l'infanzia rifletta i pregiudizi sociali.

Questo approccio incoraggia a valutare

criticamente i pregiudizi impliciti presenti nella letteratura, e a considerare come le storie riflettano o sfidino le norme sociali. Interrogando le voci dominanti e silenziate della letteratura ed esplorando l'influenza dell'identità sulle esperienze dell'* personagg*, si può sviluppare una comprensione più profonda della diversità e delle strutture di potere nella narrazione.

Storia e studi sociali

Nell'analisi storica, l'intersezionalità aiuta a decostruire narrazioni semplicistiche che spesso ignorano le prospettive emarginate. I resoconti storici tradizionali tendono a concentrarsi sui gruppi dominanti, mettendo spesso in secondo piano le voci delle donne, dell'attivismo LGBTQ+, delle persone con disabilità e delle minoranze etniche, che hanno avuto un ruolo fondamentale nel plasmare la storia. Integrando il pensiero critico con l'intersezionalità, l'* studenti imparano a mettere in discussione le narrazioni dominanti, a riconoscere i pregiudizi nelle fonti storiche e a costruire argomentazioni ben motivate. Per esempio, i libri di testo di storia tradizionali possono enfatizzare il movimento per i diritti civili principalmente attraverso la lente di leader maschili come Martin Luther King Jr. e Malcolm X, trascurando il contributo di figure come Ella Baker, Bayard Rustin e Fannie Lou Hamer, che hanno svolto ruoli cruciali nell'attivismo di base. Una prospettiva intersezionale amplierebbe questa narrazione per includere i contributi delle donne, dell'attivismo LGBTQ+ e delle persone con disabilità, esplorando come le diverse forme di oppressione si siano intersecate in queste lotte. Inoltre, possiamo trovare un esempio nella letteratura per l'infanzia. Una simile semplificazione delle narrazioni storiche può essere osservata in particolare nelle fiabe, che spesso presentano personaggi monodimensionali e strutture di potere lineari. Consideriamo la fiaba classica di Cenerentola. Una lettura tradizionale si concentrerà sui temi della bontà, della perseveranza e della riconciliazione. La storia è spesso interpretata come un racconto universale di superamento delle avversità. Una lettura intersezionale, tuttavia, esplorerebbe



come il genere, la classe e il privilegio plasmino l'esperienza della protagonista. La condizione di Cenerentola, orfana e appartenente alla classe lavoratrice, la rende vulnerabile rispetto allo sfruttamento, mentre la matrigna e le sorellastre rappresentano le guardiane della società rafforzando le gerarchie di classe e di genere. Inoltre, il ruolo del Principe come salvatore finale evidenzia l'aspettativa di genere che la mobilità sociale di una donna dipenda dal matrimonio piuttosto che dall'iniziativa personale.

Quest'analisi incoraggia a esaminare criticamente come le narrazioni classiche riflettano e perpetuino le strutture sociali, aiutando in questo modo a comprendere le radici storiche delle dinamiche di potere.

Esplorando le prospettive di chi viene incluso o escluso, si sviluppa una comprensione più complessa e critica della storia e della narrazione.

Alfabetizzazione mediatica e cittadinanza digitale

In un'epoca di disinformazione, parzialità dei media e manipolazione digitale, il pensiero critico è essenziale per valutare le fonti delle notizie, la retorica politica e i contenuti reperibili online. L'intersezionalità aggiunge un ulteriore livello all'alfabetizzazione mediatica, aiutando a scoprire i pregiudizi nascosti nelle rappresentazioni dei media, e spingendo a porsi domande critiche come:

- Quali storie vengono raccontate e quali omesse?
- In che modo le rappresentazioni dei media rafforzano o sfidano gli stereotipi?
- Quali dinamiche di potere influenzano la produzione e la diffusione delle informazioni?

Ad esempio, nei media per l'infanzia, i film d'animazione e i cartoni animati hanno storicamente perpetrato stereotipi di genere e razziali. Si pensi ai primi film delle principesse Disney, in cui le protagoniste femminili erano spesso passive e dipendenti da soccorritori maschi, o alla limitata rappresentazione delle diverse origini etniche. Un approccio tradizionale all'alfabetizzazione mediatica potrebbe concentrarsi sull'accuratezza delle informazioni

e della narrazione visiva, mentre un approccio intersezionale esplorerebbe il modo in cui razza, genere e classe influenzano chi ha potere, la cui voce domina la narrazione. Un esempio concreto è *La principessa e il ranocchio* (2009) della Disney. Un'analisi tradizionale potrebbe celebrare il film come il primo film Disney con una principessa nera. Un'analisi intersezionale potrebbe chiedersi perché Tiana trascorra la maggior parte del film come una rana invece di essere rappresentata come una donna nera umana, o come la lotta di classe sia centrale nella sua storia, rafforzando certe narrazioni sul lavoro e sul successo.

Integrando il pensiero critico e l'intersezionalità nell'analisi della letteratura e dei media per l'infanzia, si sviluppano competenze mediatiche più solide, che consentono di navigare in discorsi socio-politici complessi con maggiore discernimento. Mentre l'intersezionalità fornisce un quadro di riferimento per comprendere le forme di oppressione che si sovrappongono, il pensiero critico funziona come strumento metodologico indipendente che consente a studenti di valutare le affermazioni, identificare i pregiudizi e mettere in discussione i presupposti di queste narrazioni. Senza il pensiero critico, le discussioni sull'intersezionalità rischiano di diventare affermazioni acritiche di posizioni ideologiche piuttosto che analisi rigorose delle disuguaglianze sistemiche.

SFIDE E CONTROVERSIE: AFFRONTARE LA RESISTENZA AL PENSIERO CRITICO INTERSEZIONALE

Nonostante i meriti intellettuali ed etici, l'integrazione del pensiero critico e dell'intersezionalità nell'istruzione non è priva di controversie. I critici sostengono che l'intersezionalità promuova una visione del mondo politicizzata che divide anziché unire. Ad esempio, il commentatore conservatore Ben Shapiro ha descritto l'intersezionalità come "una forma di politica identitaria in cui il valore della tua opinione dipende da quanti gruppi di vittime appartieni. In fondo alla scala sociale c'è la persona che tutti amano odiare: l'uomo bianco eterosessuale" (in Coasteon 2019). Inoltre, *divers* studios**

marxist* sostengono che l'intersezionalità accentua l'identità rispetto alla lotta di classe, con il potenziale di distogliere l'attenzione da questioni economiche più generali. Sostengono che questa attenzione può portare a movimenti frammentati, ostacolando gli sforzi unificati per un cambiamento sistemico. Allo stesso tempo, alcun* sostenitor* dell'intersezionalità, come Jennifer Nash (2019) e Patricia Hill Collins (2016), hanno anche criticato alcuni usi di questo quadro, in particolare la sua istituzionalizzazione e il rischio di ridurlo a un paradigma fisso basato sull'identità invece che a uno strumento analitico dinamico. Queste critiche sottolineano la preoccupazione che, mentre l'intersezionalità mira ad affrontare complesse disuguaglianze sociali, possa inavvertitamente favorire la divisione enfatizzando le differenze invece che i punti in comune.

All'interno del pensiero critico è in corso un dibattito sul fatto che il questo debba impegnarsi esplicitamente in questioni di giustizia sociale o rimanere neutrale rispetto ai valori. Ci sono state resistenze da parte delle istituzioni tradizionali - alcune politiche educative e curricula resistono alle prospettive intersezionali, favorendo approcci conoscitivi tradizionali rispetto ai diversi punti di vista. Nell'affrontare queste preoccupazioni,

le figure educanti devono riconoscere che tutta la produzione di conoscenza è situata in contesti ideologici e politici. Piuttosto che posizionare il pensiero critico intersezionale in opposizione all'ideologia, può essere inquadrato come un approccio che interroga criticamente le strutture di potere esistenti, mantenendo al contempo il rigore intellettuale (Ahmed, 2017; Nash, 2019).

La sinergia tra pensiero critico e intersezionalità fornisce un quadro completo per analizzare le complessità della società. L'integrazione di questi approcci all'interno dei curricula educativi è fondamentale per formare cittadini* che non solo siano informat* ed empatic*, ma possiedano anche la capacità di pensiero analitico. Questo, a sua volta, consente loro di impegnarsi efficacemente nelle sfide sociali più urgenti del mondo. **L'istruzione non dovrebbe limitarsi alla mera trasmissione di informazioni; piuttosto, dovrebbe mettere le persone studenti in condizione di decostruire le strutture di potere, sfidare i pregiudizi e difendere l'equità.** Se utilizzato in modo efficace, il pensiero critico attraverso una lente intersezionale garantisce che le soluzioni ai problemi sociali siano inclusive, etiche e riflettano la diversità delle esperienze umane.



BIBLIOGRAFIA

- Ahmed, Sara (2017). *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press.
- Artiles, Alfredo J.; Nieto, Sonia; Cavendish, Wendy; Samson, Jennifer F. (eds.) (2022). *Intersectionality in Education: Toward More Equitable Policy, Research, and Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire*. New York: Metropolitan Books.
- Coaston, Jane (2019). "The Intersectionality Wars". Vox. Available at: <https://www.vox.com/the-highlight/2019/5/20/18542843/intersectionality-conservatism-law-race-gender-discrimination> [last access: 09/02/2025].
- Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex". *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw, Kimberlé (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Ćurko, Bruno (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo,
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (2017). *Bajke braće Grimm*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, Astrid (1945). *Pippi Longstocking*. Stockholm: Rabén, Sjögren.
- Nash, Jennifer C. (2019). *Black Feminism Reimagined: After Intersectionality*. Durham: Duke University Press.
- Nussbaum, Martha (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paul, Richard; Elder, Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River: Pearson.
- Rowling, J.K. (1997–2007). *Harry Potter Series*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sensoy, Özlem; DiAngelo, Robin (2017). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Spitzer, Manfred (2012). *Digitale Demenz*. Munich: Droemer.

9

Corpi intersezionali. Come disegnare “corpi normali” con tutti i loro colori, il grasso, le disabilità e le rughe

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia, Sara Marini (Scosse)

Corpi bianchi, magri e abili, abbigliamento curato, ambientazioni che ricordano i quartieri residenziali e benestanti, case sicure, scuole non fatiscenti e prati all'inglese. Sono questi gli immaginari che la maggior parte degli albi illustrati tende ad alimentare.

Concentriamoci sui corpi: se ne parla in tutta la letteratura, nei romanzi, negli albi, nei fumetti. Ci sono corpi che soccombono, che rinunciano, corpi che non hanno voce, ci sono corpi che prendono in mano la propria vita e la portano in un luogo sicuro, corpi privilegiati che non si misurano mai troppo con la difficoltà o il fallimento. Ce ne sono di molti tipi, di tante etnie diverse e con bisogni diversi, ma nonostante questo, è ancora molto difficile trovarne di disabili, razzializzati, vecchi o in condizioni di povertà. Tutto ciò che si discosta dal canone e dallo sguardo occidentale diventa esotico, eccezionale, a volte caricaturale. (Fierli 2024a; Fierli e Marini 2021 e 2024; Chabrol-Gagne 2011). Ancora oggi, nella narrazione *mainstream*, che altro non è se non un esercizio di potere da parte di categorie dominanti, si invisibilizzano tutti quei corpi che occupano lo spazio quotidiano senza avere voce, che escono dalle gabbie normative perché disabili, trans*, con un colore della pelle diverso dal “rosa”, troppo vecchi perché l'attenzione si posi su di loro.

Quando se ne parla, spesso si omette il fatto che pensano e sentono, suscitano piacere, desiderio, dolore, che intessono relazioni, affettive, romantiche, sessuali, violente, tossiche. Si tende a omettere anche il fatto che queste relazioni abbiano conseguenze sul comportamento delle persone ma, anche, sulla percezione che di queste ha la società, negli schemi e nei modelli che si costruiscono e si trasmettono, nelle regole che giustificano il possibile e il sanzionabile, il “bene” o il “male” delle cose.

Parlare di corpi, significa parlare delle emozioni, delle relazioni, di affettività, di sessualità, di empowerment, di violenza, di controllo e potere. E diventa imprescindibile parlarne se si vogliono dare alle persone piccole strumenti per leggere il mondo, decifrare ciò che accade intorno a loro, farle crescere con uno sguardo critico e consapevole rispetto al contesto in cui vivono e con la curiosità per ciò che non conoscono (Van der Linden 2006; Coats 2018). Ma anche se si vuole dare loro, con tutte le differenze di cui sono portatrici, la possibilità di autodeterminarsi, di sentirsi abitanti di un contesto, legittimate ad esistere e a vivere a pieno ogni esperienza.



Prima di tutto perché il corpo è la prima cosa che offriamo di noi a uno sguardo esterno, poi perché stare bene dentro al proprio corpo (accettarlo per quello che è senza cercare di conformarlo il più possibile a un modello ideale e irraggiungibile), saperne ascoltare segnali, desideri e titubanze, diventa il modo migliore per costruire relazioni sane e paritarie, che producano benessere e piacere e ci facciano sentire a nostro agio nel mondo in cui viviamo.

Conoscerne tutte le parti e saperle nominare, significa dare un nome anche alle reazioni che abbiamo e alle emozioni che proviamo, ma anche saper elaborare ed esprimere dei no; sapere che il



corpo cresce e si trasforma continuamente ci farà vivere i cambiamenti in modo cosciente, non solo durante la pubertà ma anche prima e dopo; essere consapevoli del fatto che la nostra sessualità è fatta non solo di atti fisici e meccanici ma anche e soprattutto di desiderio e piacere, consenso, ci farà decidere come vivere la nostra sessualità e, dentro alle relazioni, sessuali o romantiche, ci darà gli strumenti per attraversarle in modo sereno e senza pressioni, senza vedere nella riproduzione (o i modi per evitarla!) l'unico scopo, facendo attenzione ai nostri desideri e bisogni e a quelli delle altre persone (Vivancos Sánchez 2023; Fierli 2024b).

Conoscere il nostro corpo non solo da un punto di vista fisiologico, ci permette anche di conoscere, esprimere e narrare la nostra identità, di questionare la ciseteronormatività imperante, mettere in dubbio la lettura e la categorizzazione binaria non solo dei generi ma dell'intera realtà che ci circonda (Miller 2022).

Essere consapevoli di chi siamo e di chi vorremmo diventare, senza soccombere alle pressioni sociali, senza dover rispondere a norme rigide e definitive; imparare a dare spazio al dubbio, al questionamento, a rompere le gabbie normative che ci vogliono completamente coincidenti con le aspettative che le altre persone (famiglia, scuola, società in generale) hanno su di noi e sul nostro futuro.

Avere un rapporto sereno con il nostro corpo, ci fa ascoltare anche il corpo delle altre persone, non ci fa superare limiti che possano danneggiarle, aiuta a rifiutare e decostruire la cultura della violenza e a costruire una cultura del consenso e del rispetto per i corpi e le persone che ci circondano (Richard 2019). Ci insegna anche a immaginarci nel futuro: cosa vorremmo essere, come e dove vorremmo essere, senza bisogno di rispondere a un modello e a un pensiero unici.

Invece ci troviamo, nella maggior parte dei casi, a leggere e sfogliare libri in cui le persone adulte ricoprono praticamente sempre ruoli di cura, sono bianche, sane, di classe media e quasi esclusivamente eterosessuali. E in cui le persone piccole sono bianche nella maggior parte dei casi,

razzializzate (che tendenzialmente coincide solo con afrodiscendenti) unicamene quando si vuole parlare di inclusione e antirazzismo, abili e figlie di genitori eterosessuali. Ci troviamo a leggere albi e libri in cui non si parla di sessualità se non per inculcare l'idea che la riproduzione sia l'unico destino auspicabile, rispettabile e naturale per ogni persona, soprattutto se donna. (Fierli 2024b). In cui si continua a sostenere una narrazione che vede la sessualità maschile come dinamica, attiva e piena di aspettative, una sessualità femminile (quando se ne parla) passiva, in attesa, legata alle mestruazioni e al dolore. (Rinaldi 2016) Una visione repronormativa, che invisibilizza tutti quei corpi che non sono "adatti" a un sesso eterosessuale e coitale.

Nello stesso tempo si chiede ai corpi di essere profondamente performanti. Produttivi e riproduttivi in ogni loro azione. In forma, sani, belli, giovani, seducenti. Di successo sia dal punto di vista sociale che economico. Con una divisione dei ruoli (produttivo e riproduttivo) molto ben definita, segregati per genere quando si tratta di parlare proprio di corpi, uniti se si tratta di trasmettere un modello familiare cis-eteronormativo. Attraverso immagini e storie, si trasmettono e si eternizzano stereotipi e pregiudizi (Turin 2003), si giudica, si omologa il gusto verso determinate espressioni culturali e sociali. Perché se da un lato stereotipi e schemi sociali ci aiutano a mettere ordine nel caos quotidiano perché ci permettono di dare un nome alle cose, dall'altra rafforzano e radicano una cultura egemonica e patriarcale che non lascia spazio alla messa in discussione, a punti di vista diversi, a volontà, desideri e bisogni diversi da quelli "catalogati".

Se poi il focus di qualunque analisi è di tipo intersezionale, se quindi si cerca di mettere insieme elementi diversi (etnia, età, provenienza culturale e socioeconomica, abilità, forma del corpo) che diano un quadro più fedele possibile della complessità dei nostri corpi e del nostro abitare lo spazio, diventa ancora più difficile trovare narrazioni che rispondano alle esigenze di questa complessità. Applicare un punto di vista intersezionale all'analisi delle rappresentazioni

e delle narrazioni non significa mai avere un approccio "sommatorio", non si tratta di fare una lista di quante discriminazioni accumula un corpo rispetto a un altro, ma di sottolineare quanto un corpo, lo stesso corpo, può trovarsi in una situazione di fragilità in un contesto preciso e, in un altro contesto, in una situazione di potere e privilegio. (hooks 2020; Demozzi e Ghigi 2024) Un corpo su una sedia a rotelle si troverà in una situazione di totale vulnerabilità se lo spazio non sarà accessibile, ma sarà in una situazione di potere se è bianco e di classe media e si troverà ad attraversare una frontiera. È per questo che, parlando di corpi, è imprescindibile parlare di controllo, potere e privilegio (Chabrol Gagne 2011; Bernardi 2014).

E poi ci sono le piccole rivoluzioni. Ci sono quei libri che parlano dei corpi perché i corpi, di tutti i tipi, di tutti i colori, con qualunque livello di successo sociale o economico, semplicemente esistono. E quindi, li troviamo dentro alle storie così come sono, senza la necessità di mettere a tema la loro etnia, la loro (dis)abilità, il loro background socioeconomico o culturale, non serve parlare a tutti i costi delle loro fragilità o problematiche, dentro a queste storie hanno voce, prendono lo spazio di cui hanno bisogno e si raccontano.

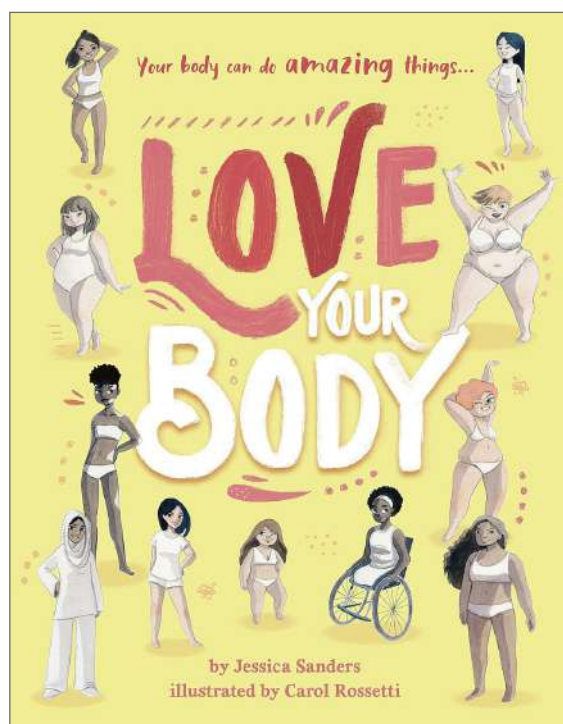
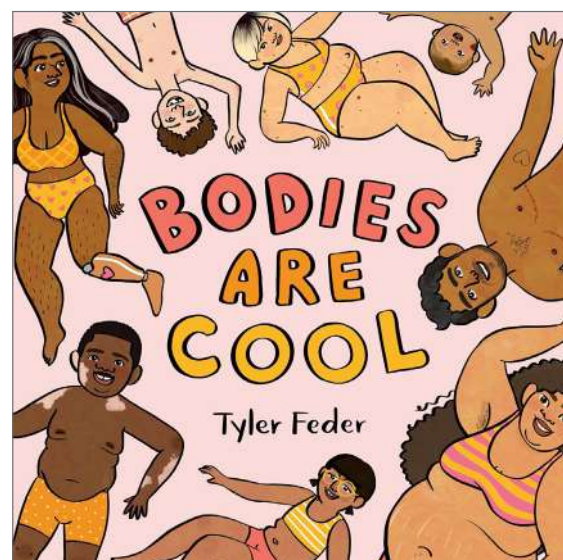
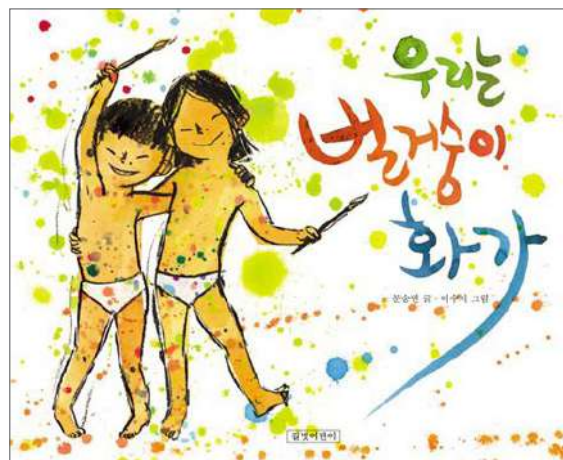
Sono pochi, questi libri in cui non si parla in modo didascalico di corpi, generi, disabilità, classi o bullismi. Pochi ma dirompenti. E sono quei libri in cui si racconta una storia e le persone protagoniste sono tutte diverse, ognuna ha i suoi punti forti e i suoi punti deboli, a volte sono storie difficili da raccontare, altre volte divertenti, romantiche, avventurose.

Sono libri come *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*, (Anne Bozellec, Christian Bruel, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*) scritto e illustrato in Francia nel 1975, poi ripubblicato con grande successo in molti paesi europei. È la storia di una persona, con il suo corpo e la sua identità, che lotta per essere riconosciuta, prima di tutto dai suoi genitori, e che ha bisogno di perdersi per potersi ritrovare. La storia del bambino e della bambina di *Les petits peintres nus* di Seung-Yeoun Moon e Suzy Lee, che scatenano

la loro fantasia in un turbinio di colori, dipingendo sui propri corpi e su quello della mamma in una avventura tenera e divertente.

Sono le storie di Júlían, nel libro di Jessica Love *Julián è una sirena*, in cui nonna e nipote si avviano complici e felici verso la Mermaid Parade di Coney Island; delle persone che popolano *Bodies are Cool* di Tyler Feder o *Love your body* di Jessica Sanders e Carol Rossetti.

Libri che parlano di corpi da tanti punti di vista diversi, che raccontano tante storie diverse, che è poi l'unico modo per aprire gli orizzonti davanti a noi e creare immaginari liberi, aperti e consapevoli.



BIBLIOGRAFIA

- Bernardi, Milena (2014). "Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento". *Impossibilia Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 122-137.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Demozzi Silvia; Ghigi, Rossella (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- Fierli, Elena (2024a). "Disturbing flashes of my own mortality. Vecchi corpi negli albi illustrati". *Roots&Routes*, XIV(44) (online).
- Fierli, Elena (2024b). "Serà mare: ja està decidit! Repronormativitat i heteronormativitat en els llibres il·lustrats dels 0 al 16 anys". In: Rovira i Mirò, Joan (ed.). *Recapte Filològic. Estudis de llengua, literatura i societat*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 97-107.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2021). "Cis-eteronormatività. La impariamo da piccoli anche attraverso le immagini degli albi illustrati". *Diversity*, IV (10), 24-25.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2024). "Tra il gioco del calcio e le code di sirena. Le soggettività trans* nei libri illustrati 0-11 anni". In: Giancola; Lagomarsino; Siino (eds.). *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term conference 2023*. Milano: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 169-181.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rinarldi, Cirio (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Vivancos Sánchez, Carme (2023). "Amor, neoliberalisme i patriarcat: de l'ahir al demà". *Catarsi Magazin*, 8, 46-53.

Albi illustrati

- Bozellec Anne, Bruel Christian (2015 [1975]). *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*. Cagli: Settenove Edizioni [Original: Bozellec Anne, Bruel Christian (1975). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris: Thierry Magnier Editions]
- Feder Tyler (2021). *Bodies are Cool*. London: Puffin.
- Love Jessica (2018). *Julián è una sirena*. Franco Cosimo Panini.
- Moon Seung-Yeoun, Lee Suzy (2008). *Les petits peintres nus*. Paris: Editions Sarbacane [Original: Moon Seung-Yeoun; Lee Suzy (2005). *Urineun beolgeosungi hwaga 우리는 벌거숭이 화가*. Seoul: Gilbut Children (Gilbut Eorini 길벗어린이)].
- Sanders Jessica, Rossetti Carol (2020). *Love Your Body*. London: Frances Lincoln Children's Books.

10

Un approccio intersezionale agli albi illustrati

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia, Sara Marini (Scosse)

Un albo illustrato è un dispositivo culturale potente e diretto che contribuisce, attraverso le immagini, il modo in cui racconta la storia, il linguaggio che usa, il dialogo che si crea tra illustrazioni e parole e la meraviglia e le domande che suscita, alla costruzione di immaginari (Van der Linden 2006 e 2013, Nikolajeva e Scott 2001; Nodelman 2018).

Quando si legge, si sfoglia, si racconta la storia di un albo illustrato, si impara a guardare oltre le immagini vere e proprie, a leggere tra le righe, a raccontare il presente caricandolo di passato e di futuro. E si sviluppano così codici simbolici, fantasie, conoscenze, credenze e modi di leggere la realtà.

La forza di detonazione di un albo è data da quante domande fa scaturire la sua lettura, dai questionamenti e dall'acquisizione di nuove argomentazioni per sostenere il proprio pensiero. Esso ha il potere di trasmettere modelli e valori ma anche pregiudizi e stereotipi.

Da un lato, chi scrive e illustra propone la sua visione del mondo. Attraverso il suo modo di guardare e la sua narrazione mette al centro del discorso il proprio punto di vista, i propri modelli e i propri riferimenti. Dall'altro, dato che la narrazione non è mai neutra, anche inconsapevolmente media (trasmette o decostruisce) pregiudizi, stereotipi, modelli conservatori e limitanti, norme e comportamenti che la società vorrebbe che seguissimo, pensieri che vorrebbe imporci (ciò che è giusto e ciò che non lo è, ciò che ci piace e ciò che non ci piace, cosa significa essere uomo o donna, cosa significa essere una persona di successo o meno).

Lo stesso potere di generare domande e pensiero critico, quindi, può d'altro canto premere (spesso) per eternizzare, replicandoli e legittimandoli, stereotipi, pregiudizi e, come conseguenza, discriminazioni (Turin 2003; Coats 2018). Si parla addirittura di

rischio di colonizzazione della mente infantile (Hamelin, 2012; Nodelman 2008). L'albo infatti (e in generale la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza) mantiene questa "ambiguità", questa duplicità semantica che viene dal fatto di essere un prodotto scritto e illustrato da persone adulte e rivolto a persone piccole: persone verso cui si indirizza un tipo specifico di messaggio e narrazione, "adatto a loro" ma di cui, nello stesso tempo, sono le stesse persone adulte a definire i criteri di "adeguatezza" (come si spiega anche nel capitolo 2). Non che questa ambiguità o complessità tolga potenza all'albo e alla sua capacità trasformativa e di costruzione di immaginari: è però necessario allenare lo sguardo affinché questa potenza (e questo potere) spinga verso la costruzione di immaginari liberi, non normativi, non giudicanti e non omologanti.

Il fattore che distingue l'albo illustrato dalla letteratura *tout-court*, sono indubbiamente le immagini. Non si tratta solo del dialogo e del contrappunto tra immagini e parole che fa sì che queste ultime assumano un peso diverso di volta in volta, fino a poter sparire nei silent books, senza per questo togliere forza alla narrazione. Si tratta soprattutto dell'importanza tutta nuova che assumono le immagini, costruendo un piano narrativo complesso che propone continuamente originali possibilità di lettura e interpretazione (Fierli et al., 2015 e 2020). Possibilità spesso sminuite da un pregiudizio che considera gli albi meno "importanti" (Andruetto, 2014) perché meno "difficili", in una visione della letteratura che punta esclusivamente all'educazione dell'infanzia e non alla costruzione di pratiche di lettura che portino piacere, agio, benessere (si veda anche il capitolo 5).

Nella selezione di albi illustrati che decostruiscano stereotipi diventa allora essenziale cercare la qualità (delle immagini, della scrittura, del progetto editoriale e grafico nel suo complesso -la carta, i risguardi, la copertina-) e darsi dei

parametri di scelta che, se non possono essere rigidi (e non possono, per la natura stessa degli albi), devono necessariamente essere ben costruiti, accogliere domande e questionamenti, avere uno ampio respiro così da poter rispondere a esigenze molto diverse. Esigenze che sono quelle di illustrazioni belle, rivendicando la complessità e le contraddizioni di questo termine, non omologanti, che non spingano a uno sguardo unico, che non trasmettano stereotipi e modelli chiusi, e di una narrazione ricca, in cui la lingua, originale e in un'eventuale traduzione, siano curate e ben costruite, che non tenda a banalizzare i concetti solo perché si rivolge a persone piccole, che non perda il rigore scientifico delle informazioni che fornisce anche quando si tratta di finzione; di superamento di un discorso egemonico e gerarchizzante, di quello sguardo maschile che sembra controllare la maggior parte della produzione culturale (Berger, 1972; Chabrol Gagne, 2011); di decostruzione di stereotipi di

genere, razzisti, classisti, abilisti; di superamento di una visione che appiattisce verso il basso (Zizioli, 2017), verso un'omologazione dello sguardo, dei comportamenti, del pensiero; di questionamento della categorizzazione di tutta la realtà in un'ottica binaria, performativa, capitalista, colonialista.

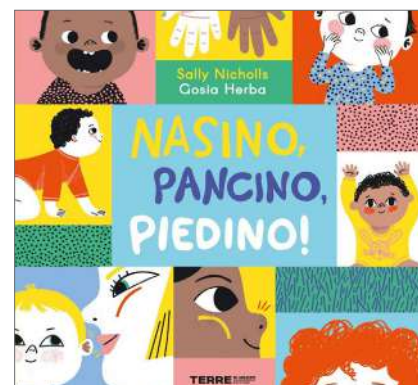
Sono tutti questi elementi che ci danno gli strumenti per analizzare (e leggere, e selezionare) gli albi secondo una prospettiva intersezionale, cioè una prospettiva che mette insieme molteplici fattori (che non avranno sempre tutti lo stesso peso, ovviamente), che considera le gabbie discorsive prodotte non solo dal sessismo ma anche da altri sistemi di discriminazione, che contribuisce al processo di decolonizzazione dell'immaginario e che solo da pochi anni caratterizza il dibattito accademico italiano ed europeo (Romeo e Fabbri, 2025).

Analizzare gli albi illustrati attraverso una prospettiva intersezionale ci permette, quindi, di avere uno sguardo più aperto, di cogliere dettagli finora trascurati e di selezionare, sempre con lo scopo di decostruire stereotipi, bibliografie più variate e ampie (Handler Spitz 2000).

Questo in teoria. Nella pratica, ci rendiamo conto che i libri che possono rispondere almeno ad alcune di queste domande sono pochi, non sempre confermano la definizione di "albo di qualità" e spesso sono pensati per "risolvere" un problema, attitudine che fa sì che invece di "normalizzare" la presenza (per esempio) di corpi di ogni tipo e di ogni colore della pelle, banalizza il tema ed esotizza la diversità rispetto al canone che vuole rappresentare persone bianche, abili, di classe media e possibilmente in relazioni eterosessuali.

Nonostante tutti questi fattori disturbanti, **stiamo assistendo in questi anni a un grosso cambiamento nell'editoria per l'infanzia e l'adolescenza che mette al centro corpi con diverse abilità, di classi sociali e con poteri socioeconomici diversi, con tanti colori della pelle e tratti somatici e che raccontano storie aperte e plurali senza la necessità di focalizzare l'attenzione sulle "problematiche" del razzismo, del sessismo, dell'abilismo, dell'omolesbobittransfobia e via scorrendo** (Miller 2022; Bruel 2023; Naidoo 2012).





QUALI ALBI ILLUSTRATI? TITOLI CHE ADOTTANO UNA PROSPETTIVA INTERSEZIONALE

Ne prendiamo in esame alcuni (tradotti in molti paesi europei) che riteniamo emblematici di questa visione che non mette a fuoco il problema vittimizzando le soggettività o, come abbiamo detto, esotizzando le differenze tra le persone, ma narrando storie libere che hanno come protagoniste persone di etnie, culture, classi diverse, che hanno corpi l'uno diverso dall'altro, che pensano e si muovono nel mondo con pari dignità e in modo vario, a seconda delle proprie possibilità, attitudini e sogni.

Cominciamo da *Julián è una sirena*, di Jessica Love dove il sogno di Julián di essere una sirena supera ogni barriera (prima tra tutte, quella intergenerazionale della relazione nonna/nipote) e ci catapulta nel turbinio di colori della Mermaid Parade di Coney Island rappresentando, ma senza “mettere a tema”, evitando forzature, l'espressione dell'identità di genere, la razzializzazione delle

persone protagoniste, la realizzazione di un sogno grazie all'aiuto di una persona che, secondo i canoni, avrebbe potuto reagire in modo oppositivo. La reazione della nonna di Julián è il motore possente di questa narrazione: là dove ci aspettiamo un'attitudine, l'autrice trasforma in sorpresa le azioni e le reazioni, dà vita a uno spaesamento che dà forma e forza alla storia e al messaggio sottotesto.

Con *Peter nella neve*, di Ezra Jack Keats (pubblicato per la prima volta nel 1962 e ripubblicato recentemente), un bambino nero, Peter, (il primo a essere protagonista di un albo di successo), entra silenziosamente nel mondo della letteratura illustrata, senza dover indossare, per essere protagonista della storia, né gonnellini di paglia né ossa tra i capelli. Ha una mantella rossa, fuori è tutto coperto di neve, e, con la stessa delicatezza silenziosa della neve, Peter esplora il suo mondo urbano. Non era mai accaduto prima che un bambino nero, solo, in mezzo alla neve, avesse un potere trasformativo così dirompente.

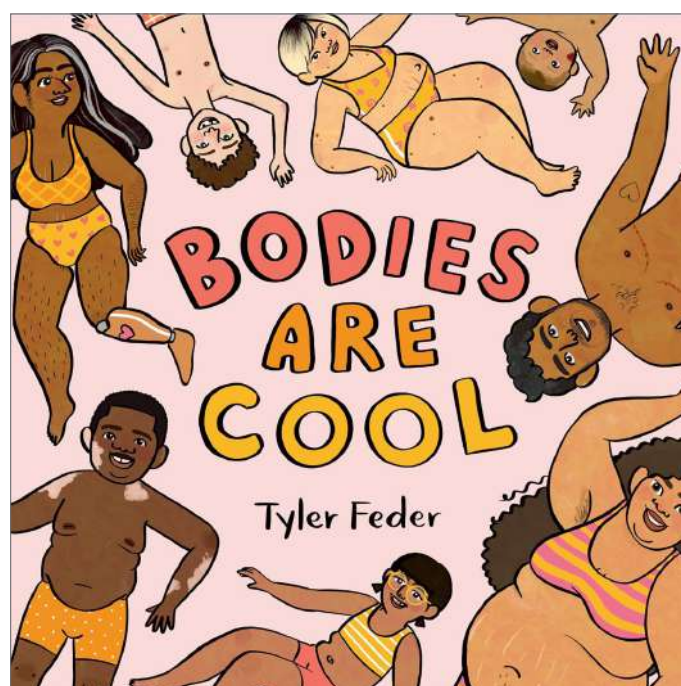


Altri albi, come per esempio *Sssh* di Fred Paronuzzi, illustrato da Mariana Ruiz Johnson, come *Nasino, pancino, piedino!* di Sally Nicholls e Gosia Herba oppure come *La cosa più bella* di Marcy Campbell o *Il grande grosso libro delle famiglie* di Mary Hoffman e Ros Asquith, raccontano di famiglie composte da persone appartenenti a etnie diverse, con orientamenti sessuali diversi, che vivono, in contesti socio-economici diversi, una routine fatta di momenti insieme, collaborazione, affetto, lavoro. Senza calcare la mano sul colore della pelle o sulle scelte affettive e romantiche delle persone protagoniste, né dover spiegare che l'imbarazzo dell'incontro con persone diverse da noi dovrebbe (potrebbe?) ormai essere superato, questi albi ci danno semplicemente uno spaccato del mondo reale, così come è: fatto di persone che amano, si muovono, lavorano, pensano, dentro a corpi diversi, più o meno grassi, magri, giovani o vecchi, che provengono da etnie e culture diverse, fanno lavori diversi che le fanno appartenere a classi sociali differenti, vivono in case di ogni tipo.

Ed è a proposito di corpi di ogni tipo, che negli ultimi anni (pochi, 4 o 5) troviamo albi che hanno rivoluzionato il modo di raccontare i corpi, la pelle, la disabilità, l'età¹. Pensiamo, per esempio, a *Bodies are Cool* di Tyler Feder o a *La nudità che male fa?* di Rosie Haine. Albi in cui la pelle non è più marrone o rosa ma ha sfumature diverse, macchie, nei, lentiggini, è tesa e tonica o cadente e rugosa, mostra le smagliature o sostiene muscoli definiti e forti. Albi in cui non c'è stata paura nel momento di

scegliere di illustrare corpi con protesi meccaniche, grassi o vecchi.

E allora, se davvero si tratta di rappresentare, seppur con storie di fantasia, ciò che vediamo ogni giorno intorno a noi, perché costa tanto trovare albi che presentino persone (protagoniste o meno) razzializzate, non eterosessuali, non binarie, trans*, povere, grasse, disabili?



1. Esploreremo anche il tema del corpo nel capitolo 9.

BIBLIOGRAFIA

- Andruetto, Maria Teresa (2006). "Alcune questioni sul canone". In: Zucchini Gabriela (ed.). *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri, pp. 43-55.
- Berger, John (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin.
- Bruel, Christian (2022). *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris: La Fabrique editions.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2020). "Domande a parte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19". *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2(1), 13-26.
- Hamelin (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Handler Spitz, Ellen (2000). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Naidoo Campbell, Jamie (2012). *Rainbow family collections: selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Nodelman, Perry (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, Perry (2018). "Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art". *Journal of Literary Education*, 1(6).
- Romeo, Caterina; Fabbri, Giulia (eds.) (2024). *Intersectional Italy*. Routledge.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.

Albi illustrati

- Campbell, Marcy (2024). *La cosa più bella*. Bologna: Fatatrac.
- Feder, Tyler (2021). *Bodies are Cool*. London: Puffin.
- Haine, Rosie (2021). *La nudità, che male fa?*. Cagli: Settenove Edizioni.
- Hoffman, Mary, Asquith Ros (2011). *Il grande grosso libro delle famiglie*. Milano: Lo Stampatello.
- Keats, Jack Ezra (2019). *Peter nella neve*. Milano: Terre di Mezzo [Original: Keats, Jack Ezra (1963). *The Snowy Day*. New York: Viking Books for Young Readers].
- Love Jessica (2018). *Julián è una sirena*. Modena: Panini.
- Nicholls, Sally; Herba, Gosia (2023). *Nasino, pancino, piedino!*. Milano: Terre di Mezzo.
- Paronuzzi, Fred; Ruiz Johnson, Mariana (2019). *Sssh*. Monselice: CameloZampa.

11

Guardando i libri attorno a noi

María Alonso Gómez (Artijoc)

Il giardino, come il libro, è uno spazio di rifugio e di fuga, un luogo di creatività dove sfuggire a un tempo esigente per riconnettersi con l'intimità dei sogni e dell'immaginario.

Aline Hébert-Matray

Il dialogo tra letteratura per l'infanzia e intersezionalità si è svolto, in modo del tutto naturale, tra i libri. Per le varie organizzazioni e scuole coinvolte nel progetto, questi ci hanno aiutato a dialogare e le conversazioni ci hanno portato a scoprirne di nuovi. La raccolta di opere che presentiamo di seguito non è un elenco di consigli o una proposta con una coerenza tematica, né è organizzata per assi di disuguaglianza, paesi o fasce d'età. Si tratta piuttosto di un dialogo sostenuto da molte voci, in molte lingue, con alle spalle esperienze, territori e sensibilità diverse.

Proponiamo **una passeggiata in un giardino di libri che possa servire da esempio per pensare alle biblioteche scolastiche o per compilare liste di lettura**, aprendo al contempo la possibilità di integrare le voci di insegnanti di classe e di sostegno, di musica o di educazione motoria, consulenti, insegnanti di classi di accoglienza, persone logopediste, amiche, genitori, nonn*, vicin* e altre ancora. La diversità di prospettive durante la selezione può offrire spunti preziosi per arricchire il processo. L'idea è che ogni piccola biblioteca possa essere un giardino di sguardi diversi, che permetta a ogni bambin* di intraprendere percorsi differenti dove trovare riflessi e specchi, domande e luoghi da cui guardare il mondo.

Nel nostro caso, i titoli che citiamo qui sono opere che abbiamo scelto perché soddisfano uno o più dei criteri indicati negli altri capitoli, perché illustrano idee che esortano ad approfondire in classe, perché hanno il potenziale di stimolare il dibattito o risvegliare il pensiero critico, o semplicemente perché sono letture coraggiose. Proprio come le bacchette di Ollivander scelgono i loro maghi in Harry Potter, a volte sono i libri a scegliere le



persone, e non il contrario. Qui troverete quindi anche titoli che hanno trovato o scelto noi, che hanno incrociato il nostro cammino e ci hanno regalato momenti che riteniamo valga la pena condividere. **Questi libri formano un giardino vivente, condiviso e disobbediente, come quello descritto da Pippi Calzelunghe nel prologo di questo manuale, dove crescono idee selvagge, risate e sfide; dove l'inaspettato e il critico, il tenero e l'inquietante hanno tutti un posto.**

Il nostro percorso inizia con *L'autobus di Rosa* (Silei 2013), illustrato da Maurizio Quarello, un album che rivisita la storia di Rosa Parks come gesto di disobbedienza e dignità. Ci sfida non solo per il suo contenuto antirazzista, ma anche perché mette in evidenza come genere, classe, età e razza si intrecciano negli atti di resistenza. Letture come questa ci permettono di parlare di diritti civili ed aprire conversazioni sul coraggio, sulla natura quotidiana delle lotte e sull'importanza della memoria per trasformare la realtà.

Continuiamo con un approccio giocoso e aperto alla costruzione dell'Altro: *Quelli di sopra e quelli di sotto* di Paloma Valdivia (2010). Si tratta di un libro che gioca con la geometria dello spazio per mettere in discussione le gerarchie radicate nel nostro modo di pensare. Con una struttura apparentemente semplice, ci invita a compiere una svolta, sia letterale che simbolica, per vedere il mondo da prospettive diverse e comprendere come ogni identità sia relativa e costruita.

Attraverso la metafora di chi vive sopra e chi sotto, il libro apre uno spazio ideale per una lettura intersezionale: chi occupa il centro? Chi rimane ai margini? Chi decide cosa è "normale" o "desiderabile"? La proposta visiva, con la pagina divisa simmetricamente e illustrazioni che possono essere lette in entrambe le direzioni, ci costringe a spostare noi e il nostro punto di vista. È una metafora perfetta per riflettere sulle disuguaglianze attraverso il corpo, attraverso il movimento, attraverso la necessità di cambiare prospettiva per comprendere realtà che non sono le nostre.

Un altro libro che rifiuta risposte definitive e apre invece un percorso costruito attraverso la lettura, l'osservazione e il dialogo è *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino* di Christian Bruel

e Anne Galland (2015). Con un'estetica distintiva – una narrazione lirica e illustrazioni che rompono il silenzio del testo e delle immagini – questo libro invita le persone bambine a riflettere sul genere, sui dettami sociali e sulla libertà di essere.

L'ombra di Giulia, che fin dall'inizio assume la forma di un ragazzo, diventa una metafora complessa e vivente che ci permette di parlare di ciò che proviamo, anche se non è visibile. Cosa succede quando il nostro modo di essere, muoverci, parlare o giocare non corrisponde a ciò che ci si aspetta? Cosa succede quando lo sguardo delle altre persone diventa una norma, un giudizio, una pressione?

Questo libro esplora gli interstizi e affronta con delicatezza le forme meno visibili di oppressione che popolano la quotidianità: l'adulterocentrismo, il binarismo e la difficoltà di sostenere la differenza. Anche l'estetica del libro contribuisce a questa prospettiva, con caratteri tipografici variati e illustrazioni che rompono gli schemi convenzionali.

La nostra passeggiata ci porta nei Balcani con *Duga* di Dinko Šimunović (1914) e *Tena* di Josip Kozarac (1894), due romanzi scritti più di un secolo fa, ma ancora attuali. Entrambi i testi sono da tempo letture obbligatorie nelle scuole croate. *Duga* ("l'arcobaleno") racconta la storia di una ragazza rom, il suo mondo interiore e la durezza del suo ambiente sociale. Nella credenza popolare croata, passare sotto un arcobaleno può trasformare una ragazza in un ragazzo o viceversa. Questa credenza ancestrale attraversa simbolicamente *Duga*, diventando il cuore poetico di una storia dai molteplici significati. Il desiderio più profondo della protagonista è quello di passare sotto l'arcobaleno, non solo per l'effetto magico, ma perché rappresenta la possibilità di sfuggire al suo posto assegnato, di trasformarsi, di diventare un'altra persona per ottenere i diritti che non ha come donna, i diritti che le sono stati negati.

Tena, invece, si concentra su una giovane donna che sfida le aspettative di genere tradizionali e affronta il giudizio collettivo e l'emarginazione. Il suo percorso non è una celebrazione della trasformazione, ma un'esplorazione critica del suo costo quando basata sull'oggettificazione, la sottomissione o il sacrificio dell'autonomia.

Entrambe le storie ci sfidano non solo attraverso il loro contenuto, ma anche attraverso il modo e il luogo da cui vengono raccontate. In *Duga*, il personaggio della ragazza è spesso visto attraverso stereotipi etnici che oggi sembrano problematici, poiché lei non ha diritti e deve seguire rigorosamente le regole, preoccuparsi del suo aspetto fisico e dei suoi modi, sempre sotto la lente d'ingrandimento di una società che giudica le donne fin dalla tenera età. Tutto questo può servire come punto di partenza per discussioni sulla razzializzazione, l'alterità e l'esclusione. Come viene costruita l'alterità? Come viene rappresentata un'infanzia situata ai margini culturali, linguistici ed economici?

In *Tena*, il conflitto è incentrato sul genere, il desiderio e la sanzione sociale. Tena non corrisponde allo stereotipo della "brava donna" e il suo tragico destino può essere interpretato come una punizione o un monito. Ma può anche essere interpretato come una denuncia dei codici morali patriarcali, dell'ipocrisia collettiva e del prezzo pagato da coloro che osano disobbedire.

Questi sono solo un paio di esempi di letture che ci permettono di mettere in relazione i testi classici con il presente, di chiederci quali domande ci pongano e cosa ci insegnino sulla costruzione storica delle norme relative al genere, alla classe sociale o all'etnia.

I libri illustrati sono una delle grandi fonti di ispirazione di questo progetto perché li consideriamo complessi strumenti interpretativi in cui testo e immagine dialogano, si

contraddicono e si amplificano a vicenda (vedi capitolo 10). Alcuni ci permettono di vedere realtà sociali spesso invisibili, aiutandoci ad aprire crepe e tensioni per costruire conversazioni in classe e creare spazi poetici e simbolici che vanno oltre le parole. In *Invisibile* (Percival 2020), Isabel e la sua famiglia perdono la casa quando non riescono più a pagare l'affitto. Nel loro nuovo quartiere grigio e periferico, la giovane protagonista inizia a scomparire. La storia mostra come la povertà e l'esclusione sociale possano cancellare le persone. *Barro de Medellín* (Gómez Cerdá 2008) illustra ancora una volta come una biblioteca possa trasformare la prospettiva di due ragazzi che vivono in un quartiere marginale. *La terra di nessuno* (Floriano, Delicado 2022) dà voce alle infanzie silenziate e ci trasporta nella Cañada Real di Madrid, il più grande insediamento informale d'Europa, dove lotta e tenerezza coesistono sulla pagina.

Los cuentos de Lesbos (Burgas 2023) raccoglie storie inventate da persone bambine di un campo profughi, trasformando la finzione in un rifugio simbolico. *L'isola* (Greder 2015) ci colpisce con domande scomode sul rifiuto, mentre *L'anatra zoppa e la gallina cieca* (Hub 2022) riflette sulla paura dell'altr* e sull'esclusione. *Refugiados* (Brenman 2023) ripercorre le grandi migrazioni della storia, dall'antico Egitto ai giorni nostri, attraverso gli occhi dell'infanzia. *Colas de sueños* (Sineiro 2022) è il racconto in prima persona di un bambino rinchiuso in un campo profughi, che collega l'attesa alla speranza in mezzo allo sradicamento. *La mia città sul mare* (Schwartz 2020) contrappone la bellezza del paesaggio alla durezza del lavoro minerario.

Il nostro viaggio include anche potenti narrazioni simboliche come *I ragazzi della via Pál*



(Molnár 2023 [1906]), un classico ambientato nella Budapest dell'inizio del XX secolo che narra la lotta tra due gruppi di bambini per il controllo di un terreno abbandonato, in cui spiccano il coraggio e la devozione di un bambino, Nemeček. Il terreno conteso, apparentemente senza valore, simboleggia il territorio, l'identità e l'appartenenza, facendo eco agli spazi in cui i bambini costruiscono il loro immaginario collettivo e il loro senso di comunità. Più di un secolo dopo, arriviamo a *La casa di Mango Street* (La Nuova Frontiera 2007), una storia ambientata in un quartiere latino di Chicago, dove la scrittura diventa uno strumento di resistenza. Poi incontriamo Castle Cranshaw, il protagonista di *Ghost* (Reynolds 2020), un corridore che va oltre la pista, affrontando il razzismo e la resilienza, mettendo a nudo la violenza quotidiana che molt* bambin* devono affrontare.

Alcune storie del nostro percorso non parlano del mondo esterno, ma rivelano il nostro.

L'identità di genere, la diversità familiare e la diversità fisica sono temi ricorrenti. *Julian è una sirena* (Love 2018) celebra l'espressione di sé e la complicità intergenerazionale. *Olivia e le principesse* (Falconer 2014) mette in discussione i modelli femminili normativi attraverso l'umorismo.

Includiamo anche *Storie con la CAA 3* (Magni et al. 2014), un volume di tre storie supportate da pittogrammi progettato per bambini con esigenze comunicative complesse. Il libro offre un'introduzione alla comunicazione aumentativa e alternativa e offre nuove modalità di accesso ai testi e al loro valore letterario. La diversità funzionale è particolarmente ben rappresentata in *Maria e io* (Gallardo, Gallardo 2009), dove la vita quotidiana con la figlia autistica diventa una narrazione onesta e tenera.

Altri libri mettono in evidenza i molteplici modi di essere nel mondo. *We Are All Different: A Celebration of Diversity!* (Turner 2022), *Someone Just Like You* (Docherty, David 2024) e *Il grande grosso libro delle famiglie* (Hoffman, Asquith 2012) offrono una panoramica dell'infanzia che differisce per abilità, strutture familiari, religioni, orientamenti e corpi. *All About Diversity* (Brooks 2022) offre una visione caleidoscopica della diversità. Per il pubblico adolescente, *Understanding adolescence for Girls:*

A Body-Positive Guide to Puberty (Pietruszczak 2021) presenta un approccio femminista e affettivo al cambiamento corporeo.

La grande fabbrica delle parole (De Lestrade, Docampo 2006) parla del diritto di esprimersi e di dare un nome al mondo. *Grazie. Storia di un quartiere* (Bonilla 2021) celebra la vita comunitaria e l'etica della cura. Infine, *Storie della buonanotte per bambine ribelli* (Favilli, Cavallo 2016) raccoglie le vite di donne ribelli che hanno rotto gli schemi.

Il nostro percorso potrebbe continuare con libri illustrati come *Soc d'un poble* (Figueras Tortras 2020) o fumetti come *Manu y Moha* (Aakeson 2023), che descrivono la convivenza interculturale e l'importanza di riconoscere le differenze culturali nelle nostre comunità. *Cane blu* (Nadja 2006) affronta il tema dell'amicizia e dell'accettazione delle differenze, mentre *Maschio femmina.*

L'importanza di essere chi vuoi tu (Estrela 2022) sfida i ruoli di genere tradizionali, incoraggiando la libertà di espressione e l'identità di genere. *Historia revisada de las mujeres* (Radziwill 2023) mette in luce i contributi storici delle donne, mentre *The Day War Came* (Davies 2018) racconta la storia di una ragazza rifugiata, esplorando l'empatia e la solidarietà tra i bambini, in contrasto con la durezza e il senso di abbandono generati dalla guerra.

Potremmo continuare a citare altri libri, perché fortunatamente la grande biblioteca dell'umanità offre infiniti percorsi e passeggiate in cui ci si può perdere e ritrovare. Ma ci fermiamo qui.

Prima di concludere, desideriamo precisare che alcuni dei libri citati non sono ancora stati tradotti nella vostra lingua. Nel nostro dialogo sono state utilizzate sei lingue diverse e abbiamo ritenuto importante includere tutti i titoli, anche se nel vostro contesto solo alcuni potrebbero essere disponibili. Nella bibliografia troverete i riferimenti in tutte le lingue per le quali abbiamo trovato edizioni. Ma i titoli in sé non sono la cosa più importante. Ciò che conta è che **questo esercizio possa ispirarvi a costruire e rivedere le vostre collezioni e liste di lettura in classe in base alle esigenze di ciascun gruppo di bambin* e giovani nelle vostre organizzazioni e scuole, cosa che nessuno può fare meglio di voi, che siete lì con loro ogni giorno.**

BIBLIOGRAFIA

- Aakeson, Kim Fupz; Bregnhøi, Rasmus; Rossich, Maria (trans.) (2023). *Manu y Moha*. Barcelona: Takatuka. [Original: Aakeson, Kim Fupz; Bregnhøi, Rasmus (2021). *Mogens og Mahdi – Seriøst!*. Copenhagen: Forlaget Carlsen].
- Bonilla, Rocío (2021). *Grazie. Storia di un quartiere*. Valentina Edizioni.
- Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (illus.); López-Pampló Rius, Gonçal (trans.) (2023). *Refugiados*. Alzira: Algar Editorial. [Original: Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (2015). *Refugiados*. São Paulo: Brinque-Book].
- Brooks, Felicity (2021). *All About Diversity*. London: Usborne.
- Bruel Christian, Bozellec Anne, Rioli, Maria Chiara (trans.) (2015 [1975]). *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*. Cagli: Settenove Edizioni [Original: Bozellec Anne, Bruel Christian (1975). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris: Thierry Magnier Editions]
- Burgas, Àngel; Feixas, Palmira (trans.) (2024). *Los cuentos de Lesbos*. Barcelona: Bambú. [Original: Burgas, Àngel (2022). *Els contes de Lesbos*. Barcelona: Bambú].
- Cisneros, Sandra; Duranti, Riccardo (2007). *La casa di Mango Street*. La Nuova Frontiera.
- Docherty, Helen; Roberts, David (2024). *Someone Just Like You*. Warsaw: Wilga.
- Estrela, Joana; Petruccioli, Daniele (trans.) (2022). *Maschio Femmina. L'importanza di essere chi vuoi tu*. Mondadori.
- Falconer, Ian; Ponti, Barbara (2014). *Olivia e le principesse*. Nord-Sud.
- Favilli, Elena; Cavallo, Francesca (2016). *Good Night Stories for Rebel Girls*. Illus. 60 artists. New York: Timbuktu Labs.
- Figueras Tortras, Laia; Puyuelo Capellas, Núria; Alins, Sonia; Barco, Juanjo (illus.) (2020). *Sóc d'un poble: una cançó contada de Roba Estesa*. Barcelona: Editorial Nanit.
- Floriano, María José; Delicado, Federico, Núñez, Marta Rota (trans.) (2022). *La terra di nessuno*. Kalandraka.
- Gallardo, Miguel; Gallardo, María; Demi E. (2009). *Maria e io*. Comma 22.
- Gómez Cerdá, Alfredo (2008). *Barro de Medellín*. Madrid: Edelvives.
- Greder, Armin; Lunt, Sally (trans.) (2007). *The Island*. Crows Nest, NSW: Allen, Unwin.
- Hoffman, Mary; Asquith, Ros (2012). *Il grande grosso libro delle famiglie*. Lo Stampatello.
- Hub, Ulrich; Mühle, Jörg (illus.); Capatti, Bérénice (trans.) (2022). *L'anatra zoppa e la gallina cieca*. Rizzoli.
- Kozarac, Josip (2012). *Tena*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lestrade de, Agnès; Docampo, Valeria (illus.); Dalla Rosa, Rita (trans.) (2006). *La grande fabbrica delle parole*. Terre di Mezzo.
- Love, Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Magni, Elisabetta; Ungari, Luca; Denti, Roberto; Conti, Enrico (2014). *Storie con la CAA 3*. Trento: Erickson.
- Molnár, Ferenc; Borrelli, Raffaele (trans.) (2023). *I ragazzi della Via Pál*, Feltrinelli [1906]
- Nadja; Morpurgo, Anna (trans.) (2006). *Cane blu*. Babalibri. [Original: Nadja (1994). *Chien bleu*. Paris:

L'École des loisirs].

Pietruszczak, Barbara; Rudak, Anna; Monod-Gayraud, Agnès (trans.) (2024). *Understanding Adolescence for Girls: A Body-Positive Guide to Puberty*. New York: Arctis.

Percival, Tom (2021). *Invisibile*. Nomos Edizioni.

Radziwiłł, Katarzyna; Czaplewska, Joanna; Jaszecka, Karolina (trans.) (2019). *Historia revisada de las mujeres*. Barcelona: Ekaré. [Original: Radziwiłł, Katarzyna; Czaplewska, Joanna (2018). *Historia kobiet*. Warsaw: Wydawnictwo Muchomor].

Reynolds, Jason; Gulizia, Francesco (trans.) (2020). *Ghost*. Rizzoli.

Schwartz, Joanne; Smith, Sydney (illus.); Spagnoli, Elena (trans.) (2020). *La mia città sul mare*. Pulce.

Silei, Fabrizio; Quarello, Maurizio A. C. (2013). *L'autobus di Rosa*. Orecchio Acerbo.

Šimunović, Dinko (1960). *Duga*. Sarajevo: Svjetlost.

Sineiro, Rita; Domènech, Laia (illus.); Comellas, Pere (trans.) (2022). *Colas de sueños*. Barcelona: AKIARA. [Original: Sineiro, Rita; Domènech, Laia (2021). *Cues de somnis*. Barcelona: AKIARA].

Turner, Tracey; Gilland, Åsa (2022). *We're All Different*. London: HarperKids.

Valdivia, Paloma; Nanni, Nicoletta (trans.) (2010). *Quelli di sopra e quelli di sotto*. Kalandraka. [Original: Valdivia, Paloma (2011). *Arriba y abajo*. Santiago: Fondo de Cultura Económica].



HANSEL AND GRETEL MANGIANO LA CASA DELLA STREGA: STRATEGIE E METODOLOGIE DI INTERVENTO

Tra la fame e lo spavento, come possono resistere alla tentazione di una casa fatta di dolci? Il paradiso di dolcezza nasconde un'altra realtà: una strega cattiva l* ha bloccat* in una trappola mortale con l'intenzione di divorarli*. Ma Hansel e Gretel, lungi dall'arrendersi, con astuzia e coraggio, riusciranno a ribaltare la situazione e liberarsi.



https://www.youtube.com/watch?v=nRN_pqUrVKE&t=7s

**SCANSIONA IL CODICE QR
PER GUARDARE IL VIDEO**



12

Conversazioni letterarie: dalla singola persona lettrice alla comunità di lettura

Vanesa Amat-Castells

La conversazione intorno a un'opera letteraria è una pratica trasformativa, un'opportunità per ogni lettor* di approfondire la propria interpretazione confrontandola con quella altrui. È quindi un luogo di incontro tra la propria lettura, che implica la connessione di diversi elementi dell'opera con le esperienze e le conoscenze individuali, e la lettura di altre persone che mettono in gioco il proprio background. Nelle parole di Silva-Díaz (2006: 135), "Le conversazioni sulla letteratura creano in classe comunità interpretative in cui ogni lettore può offrire al collettivo i propri significati, compresi quelli più personali e riceverli indietro, con l'impronta degli altri, trasformati, ma non per questo meno propri".

In classe, questi scambi orali permettono a studenti di rendersi conto di come la letteratura cerchi il nostro coinvolgimento emotivo, interroghi la nostra realtà a partire dal libro, stabilisca connessioni tra gli elementi e usi i dettagli per costruire significati globali (Colomer, 2001). Per formare lettor* letterar*, cioè che si leghino alle opere, comprendano le convenzioni

letterarie e sappiano valorizzare la creazione dell'autore, è necessario ampliare gli orizzonti della lettura personale: "I modi di esplorare le opere letterarie, di esprimere opinioni e dissensi su di esse, non si configurano in modo isolato, ma nell'attrito tra l'individuo, il patrimonio culturale e gli altri contemporanei" (Siro, 2005: 47).

Il processo di verbalizzazione delle proprie idee è già un'opportunità per la classe di migliorare la propria capacità di pensare.

Molte persone partecipanti alla conversazione non sanno cosa stanno pensando finché non trovano lo spazio che le spinge a organizzare in qualche modo le idee suggerite dalla lettura per veicolarle in un contesto condiviso:

In sostanza, parlare di letteratura significa condividere una forma di contemplazione. È un modo per dare forma ai pensieri e alle emozioni suscitate dal libro e dai significati che costruiamo insieme a partire dal testo: quel messaggio immaginativamente controllato che l'autore invia e che noi interpretiamo in qualsiasi modo che riteniamo utile o piacevole (Chambers, 2007: 27).

Quando si organizzano conversazioni letterarie in classe, è opportuno formulare delle domande, come ad esempio: quali opere verranno lette, come verranno scelte e come verrà affrontata questa lettura (individuale, collettiva, guidata, ecc.), quale sarà il raggruppamento con cui si svilupperà la conversazione e, soprattutto, quale sarà il ruolo della persona adulta per accogliere e migliorare le risposte di lettura. Sulla base di queste domande, di seguito vengono esposte alcune considerazioni: le opere, i raggruppamenti, la mediazione adulta e, infine, le risposte di chi legge.

LE OPERE

Gli interventi de* lettor* variano in base al background personale e al contesto sociale di ciascuno, ma anche al tipo di conversazione che sono abituati a tenere in classe, alla ripetizione periodica della pratica e alle caratteristiche delle opere. A questo proposito è importante proporre diversi tipi di letture, consapevoli delle varie possibilità che offrono. Ovviamente, la poesia, il racconto o il libro illustrato sono formati che facilitano la lettura ad alta voce da parte adulta e la rilettura del testo durante la conversazione.



Nel caso del romanzo, è interessante guidare la lettura, facendo conversazioni per capitoli o chiedendo all'* studenti di preparare un documento in cui raccogliere dubbi e impressioni o segnalare frammenti evidenziati, per preparare la conversazione successiva.

In ogni caso, la scelta dovrebbe essere elaborata dall'insegnante, tenendo conto dei criteri di qualità e varietà, per far sì che l'* studenti possano conoscere opere che permettano loro di progredire nella propria capacità di lettura e scrittura e per garantire loro l'accesso a un corpus di opere che difficilmente potranno scoprire da soli. Per renderli* partecipi del processo di selezione, può essere interessante che l'insegnante proponga una scelta precedente, che venga presentata alla classe in modo da generare aspettative, per poi proporre la scelta congiunta dell'opera da leggere e su cui si concentrerà la conversazione.

L'analisi di diverse conversazioni letterarie mostra che le opere che presentano qualche sfida interpretativa generano discussioni più riflessive e critiche. Così, la confusione causata da elementi non convenzionali, come un finale aperto o un titolo metaforico, tende a far nascere dibattiti più profondi, basati sulla giustapposizione di idee o sulle relazioni tra le storie. Anche se la maggior parte dell'* studenti valuta più positivamente le letture più vicine e facili per loro, perché portano a scambi più rilassati e a risoluzioni più accessibili, le opere con complessità interpretativa danno luogo a spunti più riflessivi in chiave letteraria. Ad esempio, l'albo *La vera storia dei 3 porcellini* di Jon Scieszka con illustrazioni di Lane Smith (2018), una storia che parte dal racconto popolare ma cambia molti elementi perché è raccontata dal lupo in prima persona, genera nei primi lettori un intenso dibattito sull'autenticità della storia e dei suoi elementi, basato sul confronto tra le versioni (Amat, 2015).

LA MEDIAZIONE DELL'INSEGNANTE

Chambers (2007) evidenzia tre situazioni condivise che si verificano durante le conversazioni letterarie: la condivisione

dell'entusiasmo, della confusione e dei collegamenti con la propria vita o con altre storie. Pertanto, gli insegnanti devono evitare scambi orali che mirino a ridurre la lettura all'unità, cioè che cerchino risposte univoche e guidino l'* studente lungo un percorso chiuso. È importante accogliere le loro reazioni spontanee, soprattutto quando il testo ha molteplici interpretazioni (Tauveron, 2002). I contesti in cui si svolgono le conversazioni e i soggetti che vi partecipano sono eterogenei e questo rende difficile stabilire linee guida d'azione definite per insegnanti. Tuttavia, si può stabilire che debbano avere un atteggiamento di ascolto attento e lasciare che studenti facciano domande. Chi compie la mediazione dovrebbe favorire gli spazi in cui le interpretazioni infantili possono apparire, e aiutare ad ampliarle e svilupparle. Va inoltre tenuto presente che, al di là degli interventi dell'insegnante, gli elogi o i commenti tra pari possono influenzare il fatto che una persona accetti le proprie affermazioni e le mantenga in contesti diversi.

Per realizzare conversazioni letterarie di qualità è necessario promuovere la connessione tra l'interiorità di chi legge e la visione del mondo dell'autor*, favorire l'articolazione delle interpretazioni con gli indizi testuali che le sostengono e proporre sfide che facciano intuire gli effetti prodotti da certe risorse espressive delle opere (Siro, 2005). **Il compito della mediazione adulta è fondamentale per accogliere gli spunti personali che la lettura suscita ma, soprattutto, per condurre le conversazioni verso osservazioni più profonde.** È opportuno evitare che la dinamica si instauri unicamente nell'espressione di questioni personali e che si allontani eccessivamente dalle caratteristiche letterarie dell'opera. Va tenuto presente che le riflessioni più inferenziali o le relazioni tra le storie di solito non appaiono spontaneamente e richiedono domande da parte dell'insegnante.

All'inizio della conversazione chi conduce la mediazione deve sollevare domande più generali, che ruotino intorno a preferenze o contraddizioni personali, per poi formularne di più specifiche, che dipendono dagli elementi che compongono l'opera letta. Su questa linea, e sulla base delle

considerazioni presentate da Tauveron (2002), Chambers (2007) e Amat (2015), si possono seguire i seguenti tipi di domande:

- Iniziare la conversazione con formule aperte e ricettive come “cosa ne pensi?”, “cosa vuoi dire su ciò che abbiamo letto?”. Si tratta di trasmettere il desiderio di rimanere aperti* a tutti i tipi di contributi e di offrire loro il tempo di pensare. L* studenti possono iniziare esprimendo aspetti evidenti per poi progredire, con l'aiuto adulto, nella scoperta di significati più profondi, che richiedono una maggiore elaborazione: “è quando condividiamo l'ovvio che iniziamo a pensare ciò che nessuno di noi ha mai pensato prima” (Chambers, 2007: 68).
- Formulare domande che li aiutino a ragionare sulle loro risposte, che inizialmente tendono a essere letterali: “perché dici così?”, “perché la pensi così?”
- Porre domande che aiutino a mettersi nei panni dell'autor*: “perché pensi che l'autore abbia fatto così?”
- Ampliare le risposte e promuovete la partecipazione di tutti i membri del gruppo: “e allora?”, “cosa vuoi dire”, “sei d'accordo?”
- Incoraggiare le connessioni tra le storie, ad esempio: “vi ricorda un'altra opera?”

LEGGERE LE RISPOSTE

Qualsiasi lettura genera determinate risposte da parte di chi legge. L'insegnante deve essere sensibile a tutti i tipi di risposte, accoglierle, valorizzarle e cercare modi per renderle più riflessive e profonde. In diverse ricerche - Sipe (2008), Fittipaldi (2012), Amat (2015), ecc. - le risposte più comuni da parte bambina sono state classificate in diverse sezioni, che possono essere raggruppate in: aspetti letterari (valutazioni globali, di elementi costitutivi delle opere come il risultato, il titolo o i personaggi, di aspetti testuali o visivi, ecc.); aspetti personali (legati a esperienze, giudizi morali o etici, conoscenza del mondo, ecc.) e aspetti legati all'evento letterario (relazioni intertestuali o mediatriche, destinatari delle opere, ecc.).

Di seguito vengono presentate, a titolo di

esempio, alcune situazioni tratte da conversazioni svoltesi in classi seconde di scuola primaria (tra i 6 e i 7 anni), che invitano alla riflessione (Amat, 2015). Focalizzare l'attenzione sugli elementi letterari fa emergere il loro background di lettura, come mostrato in questo estratto riguardante un finale aperto:

Mediator*: Cosa ne pensi di questo finale?

Roger: Che mancano delle cose

Patricia: Sì, sì

Binta: Manca il lieto fine

In un'altra conversazione, Clàudia, la cui famiglia è originaria del Ghana, dopo la lettura condivisa di un libro illustrato che racconta una storia ambientata in Africa, afferma che ciò che le è piaciuto di più è un'illustrazione che mostra una donna con un secchio di vestiti in testa. Quando le è stato chiesto perché le fosse piaciuta, ha risposto “perché lo fanno anche nel mio paese”. Lei mantiene questa argomentazione nelle proposte di riflessione scritte e anche nelle conversazioni successive, durante l'attività di rilettura dell'opera. Una situazione che può esemplificare come gli aspetti personali, o quelli che la studente percepisce in qualche modo come tratti culturali caratterizzanti, siano profondamente importanti nella valutazione delle opere. Al contrario, nelle connessioni tra le storie, alcun* studenti collegano le letture con proposte audiovisive alla moda che sono condivise dalla maggior parte della classe, dimostrando di avere una base culturale molto omogenea. Un fatto che si manifesta anche nelle conversazioni letterarie in ambito universitario, nella formazione iniziale di insegnanti, in cui ci sono studenti che si sorprendono quando leggono opere in cui ci sono riferimenti a luoghi, come nomi di città, che sono vicini e familiari a loro (Amat, 2023), poiché le loro letture abituali fanno parte di un contesto globalizzato.

In breve, nelle diverse fasi educative devono essere sviluppate conversazioni che contemplino gli aspetti intimi e condivisi che confluiscono nell'atto della lettura perché, nelle parole di M. Petit: “la lettura continua a essere un'esperienza insostituibile, dove l'intimo e il condiviso sono indissolubilmente legati” (2001: 32).

BIBLIOGRAFIA

- Amat, Vanesa (2015). *Aprendre a valorar les lectures literàries. Anàlisi d'una intervenció didàctica a cicle inicial*. PhD thesis, Universitat Autònoma de Barcelona. Available at: <https://ddd.uab.cat/record/165235>.
- Amat, Vanesa (2023). "La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ". *Didactae*, 13, pp 6-21.
- Chambers, Aidan (1996). *Tell me. Children, reading, and talk*. York: Stenhouse Publishers; Markham.: Pembroke Publishers.
- Colomer, Teresa (2001). 'La enseñanza de la literatura como construcción del sentido', *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), pp. 6–23.
- Fittipaldi, Martina (2012). 'La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación', in Colomer, Teresa and Fittipaldi, Martina (eds.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, pp. 69–86.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scieszka, Jon; Smith, Lane; Bizzarri, Milena (trans) (2018). *La vera storia dei 3 porcellini!* Zoolibri
- Silva-Díaz, Cecilia(2006). "Algunos problemas y opciones al observar la discusión literaria en el aula". In: Camps, Anna (ed.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó, pp. 119-135.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Siro, Ani (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes", *Lecturas sobre lecturas*, 17, 45-95.
- Tauveron, Catherine (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* de la GS au CM. París: Hatier.

13

Spazio sicuro, scommessa sicura? Dagli spazi sicuri agli spazi coraggiosi attraverso la letteratura per l'infanzia

Marina Garcia-Castillo

*Non esiste uno "spazio sicuro" —
Esistiamo nel mondo reale.
Tutti portiamo cicatrici e abbiamo causato ferite.
Questo spazio
cerca di abbassare il volume del mondo esterno,
e amplificare le voci che devono lottare per essere
ascoltate altrove,*

*Questo spazio non sarà perfetto.
Non sarà sempre come vorremmo che fosse.
Ma sarà il nostro spazio insieme,
e ci lavoreremo fianco a fianco.*

Poesia senza titolo di Beth Strano

Immaginiamo un libro per l'infanzia come una casa. Al suo interno possiamo trovare specchi che riflettono la vita dell'*bambin*, finestre che offrono scorci sulla vita delle altre persone e porte che invitano a entrare in nuovi mondi. È una struttura che può sembrare familiare e confortante, oppure impegnativa e inquietante.

Questa metafora, ispirata al lavoro di Rudine Sims Bishop (1990), ci aiuta ad aprire un capitolo che ci invita a reimmaginare le discussioni sulle disuguaglianze nella e attraverso la letteratura per l'infanzia, creando un luogo in cui conforto e sfida coesistano e le opportunità abbondino.

Come persone adulte che accompagnano le persone bambine dobbiamo chiederci: fino a che punto siamo disposti ad accompagnarle nel loro viaggio letterario e di apprendimento? Li aiuteremo ad aprire quelle porte che riteniamo problematiche e a svelare quegli specchi che non sono così lusinghieri? Insegneremo loro a vedere le crepe sui muri? Cammineremo con loro lungo i corridoi quando la destinazione non è chiara?

Discutere delle disuguaglianze con i bambini nella e attraverso la letteratura è un compito impegnativo. Alcuni libri offrono un modo delicato per stimolare conversazioni sull'empatia e l'equità (vedi capitolo 6), altri riproducono proprio quelle disuguaglianze che intendiamo

mettere in discussione. Lo sguardo coloniale di *Tintin in Congo* o l'eteronormatività rafforzata in innumerevoli nuove versioni di fiabe riflettono i pregiudizi del loro tempo e del nostro. L'approccio alle disuguaglianze insite nei libri, compresi i classici, ci permette di affrontare le disuguaglianze presenti in classe (si veda il capitolo 13), invitando l'*bambin* a riflettere criticamente su di esse? Tuttavia, aprire certe discussioni potrebbe creare tensioni, attriti e, in ultima analisi, danni, con la possibilità di riprodurre le stesse disuguaglianze che ci sforziamo di superare. La possibilità di costruire uno spazio trasformativo solido, affidabile e aperto a questo scopo costituisce il nucleo della discussione di questo capitolo.

Discutere di disuguaglianze con i bambini attraverso la letteratura è un lavoro impegnativo. Mentre alcuni libri offrono un modo delicato per stimolare conversazioni sull'empatia e l'equità, altri riproducono le stesse disuguaglianze che vogliamo mettere in discussione.

RIVISITARE LO SPAZIO SICURO

Quando leggono, l'*bambin* si confrontano sia con ambienti fisici, come l'aula, sia con spazi interpretativi o cognitivi creati dall'atto della lettura. È in questi spazi che ess* incontrano le differenze e iniziano a confrontarsi con realtà complesse. Quando pensiamo di creare

ambienti che incoraggino l'apertura, l'inclusività e la giustizia sociale, potremmo considerare il concetto di "spazio sicuro" riferito alle dinamiche all'interno della classe o al libro stesso. **Tuttavia, concentrarsi sulla creazione di uno "spazio sicuro" potrebbe rivelarsi insufficiente, sia quando le storie stesse provocano disagio, tensioni o rivelano verità inquietanti, sia quando la classe è attraversata da relazioni di potere e assi intersecanti di oppressione (genere, classe sociale, razza, ecc.).** Per approfondire questo aspetto, introdurremo il passaggio dal concetto di "spazio sicuro" al paradigma in evoluzione dello "spazio coraggioso", uno spazio che riconosce il disagio, promuove il dialogo critico e considera la trasformazione un rischio necessario.

L'idea di uno spazio sicuro affonda le sue radici nell'attivismo, in particolare nei movimenti femministi, LGBTQ+ e antirazzisti del XX secolo. Ad esempio, Hill Collins (2000) spiega come questa pratica dell'attivismo separatista avrebbe favorito l'emancipazione delle donne di colore e la loro "capacità di partecipare a progetti di giustizia sociale" (:110). Questi spazi erano concepiti come rifugi: ambienti in cui le persone potevano parlare, agire ed esistere libere da ostilità o danni, "autodefinirsi" (Hill Collins 2000) e lavorare collettivamente a un progetto di giustizia sociale.

Nelle aule scolastiche, questo concetto si traduce spesso nella creazione di ambienti in cui l* studenti si sentono protett* "da danni psicologici

o emotivi" (Holley, Steiner 2005: 50). Inoltre, a differenza degli spazi sicuri dell'attivismo, le aule scolastiche presentano la sfida unica di coinvolgere tutte le persone studenti come partecipanti, indipendentemente dal loro background o dalle loro esperienze. La sicurezza, nel contesto del lavoro che si fa con la letteratura per l'infanzia, potrebbe comportare più che evitare danni; si tratta di predisporre esperienze di lettura che invitino sia al sostegno che all'esplorazione. In questo caso, la sicurezza potrebbe anche riguardare la rappresentazione, ovvero garantire che l* bambin* si riconoscano nei libri, affermando la loro identità e le loro esperienze (Boggs 2022). Può anche implicare l'empatia, introducendo storie che amplino la comprensione del mondo e promuovano la consapevolezza culturale, evitando rappresentazioni dannosamente riduttive di determinati gruppi sociali (vedi capitoli 10 e 6). Più concretamente, potrebbe anche comportare la discussione di determinate questioni solo tra coloro che hanno vissuto esperienze simili, determinate da identità o posizioni specifiche lungo assi di oppressione. Tenendo conto di ciò, il concetto di sicurezza deve essere ampliato, intendendo la creazione di uno spazio letterario che sia accogliente e che getti le basi per un impegno più profondo e coraggioso.

I limiti del concetto di spazio sicuro, e più complessivamente di sicurezza, sono stati oggetto di crescente attenzione. In generale, il termine è stato messo in discussione, in parte, "perché ogni



apprendimento richiede un rischio” (Stephenson, Dobson, Ali 2023) e può creare un falso senso di sicurezza (Boostrom 1998). Inoltre, la ricerca della sicurezza potrebbe portare all’evitamento: una riluttanza ad affrontare argomenti difficili o a sfidare i sistemi dominanti. Pertanto, uno spazio può essere veramente sicuro se evita il disagio? Cosa succede quando la sicurezza e l’impegno critico entrano (inevitabilmente) in conflitto? E come possiamo bilanciare il bisogno di protezione con il bisogno di provocazione?

Questa tensione può essere risolta, in parte, ridefinendo ciò che intendiamo per “sicurezza” sia nella dimensione fisica che in quella letteraria. La sicurezza non implica necessariamente l’assenza di sfide. Proprio come chi legge può provare paura o disagio mentre si confronta con una storia dell’orrore, ma lo fa all’interno della cornice sicura della finzione, le persone piccole possono affrontare idee inquietanti in un libro pur rimanendo protette dagli elementi di cura della classe. I rischi possono quindi coesistere con un senso di contenimento, rendendo la sicurezza e la sfida non reciprocamente escludenti, ma interdipendenti. **In questo senso, la sicurezza non comporta l’eliminazione del disagio, ma la presenza di fiducia, cura e confini intenzionali che consentano al disagio di essere generativo piuttosto che dannoso.**

bell hooks (1994) ci aiuta a calare questa riflessione nel contesto fisico della classe. Ci ricorda che ciò che appare come una classe

neutrale o addirittura “sicura” può essere percepita come tutt’altro, specialmente dagli studenti di colore. “È l’assenza di un senso di sicurezza”, scrive, “che spesso favorisce un silenzio prolungato o una mancanza di coinvolgimento da parte studente” (:39). La sicurezza, quindi, non può essere data per scontata, ma deve essere co-creata. E, cosa fondamentale, hooks sposta l’attenzione dalla sicurezza alla comunità, radicata in uno scopo condiviso e nell’apertura. Attingendo a Freire, scrive: “Dobbiamo costruire una comunità per creare un clima di apertura e rigore intellettuale” (:40). Da questo punto di vista, la sicurezza non è una condizione statica, ma un risultato relazionale, che emerge dai legami e dalla responsabilità collettiva, sia nelle pratiche didattiche che negli incontri interpretativi con la letteratura.

Questa risemantizzazione apre la strada a forme di coinvolgimento più dinamiche, in cui la complessità, il conflitto e la trasformazione non solo sono possibili, ma anche benvenute. In questo spirito, Arao e Clemens (2013) hanno introdotto il concetto di “spazio coraggioso”, esortando le figure educanti ad accettare il disagio come condizione necessaria per l’apprendimento. Negli spazi coraggiosi, il conflitto non è temuto, ma visto come generativo. Chi partecipa è incoraggiat* ad assumersi dei rischi, a confrontarsi con le proprie convinzioni e ad ascoltare le altre persone con apertura mentale. Per l* lettor* bambin*, ciò può comportare l’incontro con narrazioni che possono



turbare o risultare provocatorie: una storia che sfida la loro visione del mondo o un* personaggi* le cui azioni stravolgono le norme familiari. Anche la rappresentazione più stereotipata può diventare punto di ingresso per un coinvolgimento coraggioso, se analizzata criticamente nella conversazione. Accogliendo le narrazioni scomode di alcuni libri o confrontandosi criticamente con quelle apparentemente neutre, negli spazi coraggiosi si innescano l'apprendimento e la trasformazione.

Gli spazi coraggiosi sono intrinsecamente liminali, funzionano come soglie in cui si negoziano identità, idee e credenze.

Il concetto di “terzo spazio” di Homi K. Bhabha aiuta a descrivere questo luogo di ibridità in cui i significati culturali non sono fissi ma costantemente reinterpretati. Anche la letteratura per l'infanzia abita questo spazio intermedio dove si incontrano identità intersecanti, dove chi legge si confronta con la differenza e dove emergono possibilità di comprensione e azione. Inoltre, Shelton et al. (2019) suggeriscono che gli spazi coraggiosi potrebbero portare a conversazioni da una prospettiva intersezionale che affrontino meglio “le molteplici fonti di disuguaglianza” (:114). Essi ci permettono di andare oltre le categorie identitarie fisse e di riconoscere le posizioni reciproche lungo diversi assi di oppressione, fino a comprendere che questi influenzano chiunque, ma che i loro effetti sono diversi a seconda della posizione di ogni persona.

Infine, attingendo all'idea di spazio dialogico di Bachtin, negli spazi coraggiosi o nelle aule scolastiche coesistono e si confrontano più voci o interpretazioni di un testo. Piuttosto che cercare il consenso o il conforto, gli spazi coraggiosi si aspettano eteroglossia e tensione.

LAVORARE A PARTIRE DA SPAZI CORAGGIOSI

Alla luce di quanto sopra, possiamo evidenziare alcune linee guida generali suggerite da Cristiaensen et al. (2023) su “Come possono gli spazi sicuri evolversi in spazi coraggiosi (o più coraggiosi)”. Le seguenti strategie sono “classificate da più confortevoli a più orientate al

cambiamento”: (1) “Dare un'occhiata ad altri spazi coraggiosi, anche a quei gruppi con cui non c'è un terreno comune evidente”. (2) “Introduzione attiva di tecniche di dibattito nello spazio sicuro”, come tecniche di mediazione e teatrali, dialogo socratico, ecc. (3) “Introduzione di persone estranee e altre visioni e argomentazioni nello spazio sicuro”. (4) “Lasciare lo spazio sicuro, uscire e agire nello spazio pubblico”. Questi quattro metodi ci aiutano a concretizzare ulteriormente la creazione di uno spazio coraggioso e nel testo sopra citato si possono trovare esempi pratici all'interno di ciascuno di essi.

Nel contesto delle discussioni di gruppo e delle dinamiche di classe, in particolare quando si crea un circolo letterario (Helgeson 2017), possiamo anche utilizzare alcuni approcci pratici per affrontare le disuguaglianze nella e attraverso la letteratura per l'infanzia, creando e mantenendo uno spazio coraggioso (vedi capitolo 19).

Per quanto riguarda la dimensione fisica della lettura, possiamo identificare le seguenti strategie:

- Stabilire delle regole di base sin dall'inizio del processo (Beschorner, Ferrero, Burnett 2021) è un'azione fondamentale che incoraggia il rispetto e la responsabilità. Co-creare queste regole con studenti, ad esempio in termini di cosa significhi ascoltare attivamente o parlare in modo ponderato, sostiene conversazioni rispettose. Ciò comporta anche la definizione delle aspettative all'interno del gruppo (Flensner, Von de Lippe 2019). Se in un determinato contesto è probabile che si verifichino conflitti, possono essere utili tecniche di mediazione. Ad esempio, si potrebbe sviluppare un “Piano di mediazione dei conflitti in classe” (Wright, Etchells, Watson 2018: 35) che consiste in “una serie di passaggi sequenziali da seguire quando sorgono conflitti in classe”, in modo che l* studenti siano in grado di assumere il controllo dei conflitti (vedere Wright, Etchells, Watson 2018 per i passaggi per lo sviluppo e l'attuazione di questo piano).
- Configurare lo spazio in modo flessibile, in cerchi o piccoli gruppi che possano incoraggiare dinamiche non gerarchiche. Ciò è particolarmente rilevante se si consideri

che, nelle dinamiche di chi partecipa, i circoli letterari (vedi capitolo 14) possono talvolta sfociare in conversazioni caratterizzate da “disparità economiche, forte animosità tra studenti e tensioni razziali e di genere” che possono avere “una forte influenza sul modo in cui questi studenti discutono i testi” (Clarke, Holwadel 2007: 22). Pertanto, l'utilizzo di strumenti come la “condivisione della minilezione sul tempo” (Clarke, Holwadel 2007), in cui l'insegnante distribuisce fiches da poker a studenti e ogni volta che parlano ne danno via una, può aiutarli a riflettere sul loro uso dei turni e dello spazio e sulla sua relazione con le loro posizioni lungo gli assi delle disuguaglianze.

- Offrire agli studenti la possibilità di avere aree “tranquille” nel caso in cui si sentano sopraffatti o abbiano bisogno di una pausa durante alcune discussioni, potrebbe essere particolarmente rilevante, poiché “studenti emarginati possono esprimere il loro disagio con una silenziosa acquiescenza o con rumorose distrazioni” (Harper, Parkin 2023). Tuttavia, un potenziale rischio di questo approccio è che studenti con meno potere o che subiscono discriminazioni all'interno del gruppo possano abbandonare lo spazio, mentre quell* con più potere possano rimanere, perpetuando così gli squilibri esistenti.
- Creare opportunità di dialogo, utilizzando domande riflessive e discussioni di gruppo. Le figure educanti possono facilitare questo processo ponendo domande come: “Quali voci mancano in questa storia? Cosa succederebbe se la raccontassimo in modo diverso?” (vedi attività Toolbox “Fiabe dei fratelli Grimm con i ruoli di genere cambiati”).

D'altra parte, anche per quanto riguarda la dimensione interpretativa o cognitiva della lettura possiamo identificare diverse strategie.

- Avere libri in classe o nelle biblioteche scolastiche che tengano conto della diversità in termini di genere, origine, colore, ecc. può generare una contro-narrazione che aiuti a percepire il proprio ambiente come favorevole. In questo senso, Boutte, Hopkins,

Waklatsi (2008) ritengono che la chiave “non sia necessariamente quella di scartare i libri preferiti o ‘classici’, ma di esaminare l'intera collezione di libri di tutti i livelli scolastici per discernere se ci sono vuoti da colmare o aggiornamenti necessari da apportare” (:959).

- Collocare i testi nel loro contesto storico e socioculturale. In questo senso, raccogliere le conoscenze di base dell* bambin* su argomenti specifici è essenziale per comprendere la lente attraverso la quale interpretano il testo (Lobron, Selman 2007).



- Facilitare il dialogo critico e integrare la “risposta” di chi legge, per promuovere un dialogo aperto e riflessivo ed elaborare idee ed emozioni complesse in ambienti poco stressanti. In questo senso, accettare la responsabilità delle intenzioni e dell’impatto delle nostre parole è essenziale e, anche se per alcune persone può essere opprimente, è una condizione necessaria per partecipare a uno spazio coraggioso (Nelson 2024).

AFFRONTARE LE COMPLESSITÀ DEGLI SPAZI CORAGGIOSI

Nonostante i loro vantaggi, gli spazi coraggiosi non sono privi di sfide. In primo luogo, insegnanti e studenti potrebbero opporre resistenza alle discussioni su argomenti difficili o politicizzati, ovvero “questioni controverse” (Flensner, Von der Lippe 2019), che spesso richiedono una conoscenza sfaccettata del contesto. In secondo luogo, il disagio deve essere gestito con attenzione per evitare la rivittimizzazione di alcun* bambin*. Come osserva Verduzco-Baker (2018), uno spazio coraggioso può essere problematico quando l’enfasi è posta su bambin* soggett* a discriminazione e il loro trauma e il loro coraggio diventano il centro della conversazione. In tal caso, bambin* emarginat* potrebbero diventare coloro che portano il peso di insegnare all* altr*. Infine, realizzazione pratica di spazi coraggiosi è limitata da questioni di accessibilità e risorse. In molte classi non si hanno la possibilità di avere testi diversificati e di alta qualità, né le conoscenze necessarie per applicare meccanismi di sostegno che consentano di creare spazi di esposizione mantenendo al contempo l’attenzione. In questo senso, una formazione basata su teorie antirazziste e femministe è fondamentale per la creazione di tali spazi, poiché questi modelli teorici si confrontano da tempo con le sfide che essi comportano.

La creazione di questi spazi richiede alle figure educanti di trovare un delicato equilibrio tra l’offerta di contenimento e l’accettazione del disagio. In questo senso, praticare un’“etica del disagio” (Foucault 2007: 121) diventa rilevante in quanto ci invita a “tollerare l’ambiguità e

l’incertezza e a mettere in discussione le proprie supposizioni e i quadri concettuali secondo cui si apprende il mondo”, mantenendo al contempo una “modestia riguardo ciò che si può realizzare” (Knittel 2019: 380). Le persone adulte devono essere disposte a lasciare spazio alla sorpresa, alla contraddizione e alla complessità, riconoscendo che forse non possiamo cambiare il mondo, ma possiamo comunque influenzare il modo in cui nell’infanzia si impara a interagire con esso.

Partendo da questo presupposto, il concetto di “comunità di disaccordo” (Iversen 2018) offre un’interessante estensione. Queste comunità sono considerate come “gruppi con rivendicazioni identitarie, composti da persone con opinioni diverse, che si trovano coinvolte in un processo comune, al fine di risolvere problemi o sfide condivise” (Iversen 2018: 10). Come gli spazi coraggiosi, non promettono “sicurezza e comfort”, ma piuttosto “alludono al coraggio, all’audacia e alla controversia” (Flensner, Von der Lippe 2019: 284).

Costruire ambienti come questi per lavorare sulle disuguaglianze nella e attraverso la letteratura per l’infanzia, non significa semplicemente promuovere capacità di lettura critica o istruire passivamente sulle disuguaglianze. Questo diventa piuttosto un mezzo attraverso il quale l* bambin* possano abitare la complessità, incontrare la differenza e provare modi più giusti di stare al mondo. Attraverso le storie si può imparare a mettere in discussione le norme, a confrontarsi con i pregiudizi e immaginare futuri alternativi, in linea con la giustizia sociale. Riconoscendo che la crescita spesso deriva dalla tensione e dal dialogo, e senza ingenuità, creiamo ambienti in cui l* bambin* si sentano sia sostenut* che stimolat*.



BIBLIOGRAFIA

- Arao, Brian; Clemens, Kristi (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In: Landreman, Lori (ed.) *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Bachtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. In: Holquist, Michael (ed.). University of Texas Press.
- Beschorner, Beth A.; Ferrero, Kathleen; Burnett, Robbie (2021). Creating brave space: Middle school students discuss race. *Middle Grades Review*, 7(3).
- Boggs, Jacklyn (2022). “Imagining identity beyond the fishbowl: A framework for using ethnographic texts for children to cultivate a place of inclusion and belonging.” *Electronic Theses and Dissertations*, 3414.
- Boostrom, Robert (1998). ‘Safe spaces’: Reflections on and educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, pp. 397–408.
- Boutte, Gloria S.; Hopkins, Ronnie; Waklatsi, Tyrone (2008). Perspectives, voices, and worldviews in frequently read children’s books. *Early Education and Development*, 19(6), pp. 941–962.
- Clarke, Lane W.; Holwadel, Jennifer (2007). “Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?”. *The Reading Teacher*, 61, pp. 20–29.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cristiaensen, Peter; Görgöz, Reyhan; Kerger, Denoix; Van Bouchaute, Bart; Van Leuven, Alexander (2023). *From safe to brave spaces*.
- Flensner, Karin; Von der Lippe, Marie (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), pp. 275–288.
- Harper, Helen; Parkin, Brownyn (2023). A subversive pedagogy to empower marginalised students: An Australian study. *Educational Review*, 76(1), pp. 116–131.
- Helgeson, John (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), pp. 41–44.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Holley, Lynn C.; Steiner, Sue (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49–64.
- Iversen, Lars Laid (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, pp. 1–12.
- Knittel, Susanne C. (2018). The ethics of discomfort. In Knittel, Susanne C.; Goldberg, Zachary J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Perpetrator Studies* (pp. 337–346). Routledge.
- Lobron, Alison; Selman, Robert L. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60, pp. 528–537.
- Nelson, Sarah Beth (2024). Holding a brave space: Lessons from reality storytelling. *The International Journal of Information, Diversity, Inclusion*, 8(3/4).
- Shelton, Jama; Kroehle, Kel; Andia, Maria Monica. (2019). The trans person is not the problem: Brave spaces and structural competence as educative tools for trans justice in social work. *Journal of*

Sociology and Social Welfare, 46(4), pp. 97–124.

Sims Bishop, Rudine (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).

Stephenson, Lisa; Sanches, Ana; Dobson, Tom; Ali, Jay (2023). Story making in brave spaces of willful belonging: Co-creating a novel with British-Pakistani girls in primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), pp. 95–116.

Verduzco-Baker, Lynn (2018). Modified brave spaces: Calling in brave instructors. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(4), pp. 585–592.

Wright, Katherine Landau.; Etchells, Matthew J.; Watson, Nancy T. (2018). Meeting in the middle: Eight strategies for conflict mediation in your classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), pp. 30–35. *Sociology and Social Welfare*, 46(4), pp. 97–124.

14

Cerchi riparativi applicati alla lotta contro le disuguaglianze attraverso la letteratura per l'infanzia

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo & Jèssica Balcells (Escola Joan Mirò)

Come possiamo creare uno spazio di agio e sicurezza dentro la classe? Come possiamo assicurarci che le persone piccole si sentano sicure nel condividere le loro opinioni ed esperienze, sapendo che le loro parole resteranno dentro il contesto classe, saranno confidenziali, protette e trattate con rispetto e cura?

Spesso si crede che l'approccio riparativo sia utile solo ad affrontare problemi o conflitti. In realtà, il suo aspetto più importante sono le **azioni proattive realizzate per prevenire i conflitti e creare un ambiente positivo per la convivenza**.

Le pratiche riparative provengono dalla giustizia riparativa (*restorative justice*) e forniscono strumenti per prevenire, rilevare, intervenire e risolvere conflitti o problemi in vari ambienti. Il loro obiettivo principale è migliorare la coesistenza e rafforzare i legami emotivi basati sulla responsabilità e sulla riparazione. Questo approccio invita l'intera comunità educativa ad assumersi la responsabilità del benessere collettivo, prevenire qualsiasi forma di violenza e rispondere agli episodi in una maniera costruttiva.

L'Approccio Riparativo Globale (Global Restorative Approach - GRA) fornisce metodologie proattive per creare ambienti accoglienti, inclusivi e sicuri, dove tutt* possano sviluppare pienamente il proprio potenziale.

Allo stesso tempo, offre strategie di risposta basate sulla responsabilità e sulla riparazione, evitando il giudizio negativo e concentrandosi sulla soluzione del conflitto. Si tratta, quindi, di un approccio radicato nei valori fondamentali di apertura, onestà, rispetto, inclusione, partecipazione, autonomia, libertà, cooperazione, solidarietà e valorizzazione delle differenze. Esso comporta anche un cambiamento di prospettiva nella gestione della convivenza, privilegia la proattività e la prevenzione, sviluppa capacità chiave come l'ascolto attento, attivo ed empatico,

così come la comunicazione nonviolenta. In definitiva, il GRA promuove una convivenza più umana e rispettosa, offrendo strumenti efficaci per affrontare i conflitti da una prospettiva trasformativa.

Nelle scuole il cerchio riparativo è una metodologia che enfatizza l'importanza della comunità, della costruzione di relazioni, della responsabilità e della fiducia. **Questi spazi mirano ad aumentare, nell* studenti, la consapevolezza dell'impatto reale delle loro azioni sulle altre persone, sia nei conflitti interpersonali sia quando non ci si impegna nelle attività di cooperazione.** Le persone insegnanti, entro tale prospettiva, hanno il compito di facilitare, nell* alun*n*, la comprensione delle conseguenze delle proprie azioni. Questa comprensione, combinata con l'opportunità di riparare conflitti e relazioni in maniera cooperativa, può generare cambiamenti positivi sia nei comportamenti che nei rapporti interpersonali.

Inoltre, **cerchi riparativi consentono di affrontare contrasti di tipo sociale e culturale, derivanti da insulti, stereotipi**



o disaccordi dovuti a interpretazioni diverse

del mondo. Questi spazi forniscono, perciò, un ambiente sicuro in cui esplorare l'origine dei conflitti e promuovere un dialogo rispettoso. In tale scenario la letteratura per l'infanzia gioca un ruolo chiave: attraverso storie che riflettono situazioni di disuguaglianza o diversità, si possono infatti sostenere discussioni che aiutano l* studenti a empatizzare con altre realtà, riconoscere i pregiudizi e sviluppare una prospettiva più critica e inclusiva.

Quando le persone studenti coinvolte in un conflitto partecipano a un cerchio riparativo, possono esprimere i loro sentimenti e bisogni in uno spazio sicuro, sentirsi ascoltate e riconosciute, assumersi responsabilità e risolvere contrasti. Questo processo include sia le persone direttamente ingaggiate nel conflitto sia chi ne ha subito le conseguenze, promuovendo un'atmosfera di rispetto libera dal giudizio e basata sull'uso di un linguaggio nonviolento. In tale contesto, i punti di vista vengono condivisi, i motivi e i bisogni espressi, e ogni persona si assume la propria responsabilità. Il dialogo aperto promosso nel cerchio riparativo permette, infine, di sviluppare proposte di miglioramento che contribuiscono a riparare le relazioni, promuovere rispetto e apprezzamento reciproco, e generare benessere dentro il gruppo classe.

I CINQUE PRINCIPI DEL MODELLO RIPARATIVO

Transforming Conflict (traformare il conflitto) è un modello riparativo basato su cinque principi chiave per la gestione efficace delle relazioni, sia in situazioni di conflitto che nella vita quotidiana, a scuola come in classe. Questo approccio, sviluppato da Belinda Hopkins (Hopkins 2004; 2011) offre strumenti pratici per favorire la coesistenza e creare ambienti di apprendimento sicuri e inclusivi. I principi riparativi sono alla base di cinque domande riparative volte a guidare riflessione personale, dialogo, ascolto attivo e, infine, connessione tra sé e la comunità educante - compres* insegnanti, famiglie e studenti. Questo modello struttura, inoltre, le cinque fasi di ogni processo riparativo, le quali richiedono, necessariamente, la partecipazione

di un* facilitator* imparziale affinché il processo sia giusto ed equilibrato.

1. Tutte le persone hanno una prospettiva unica e preziosa.

È essenziale fornire a tutt* l'opportunità di esprimere il proprio punto di vista affinché ci si senta ascoltati*. Imporre la prospettiva di una persona, senza permettere alle altre di condividere la propria, è inappropriato. Rispettare tutti i punti di vista è particolarmente cruciale in ambienti dove alcune persone possono avere più potere o autorità di altre, perché aiuta a creare un'atmosfera più equa e inclusiva.

2. I pensieri influenzano le emozioni, e le emozioni influenzano le azioni.

I pensieri e le emozioni sono la chiave per capire perché le persone agiscono in un certo modo. Però sono spesso invisibili; se immaginiamo un iceberg, pensieri ed emozioni stanno sotto la superficie, nascoste alla vista. Esplorare la parte nascosta dell'iceberg permette di capire più a fondo cosa succede dentro ogni persona, portando a una comprensione reciproca e a connessioni più autentiche.

3. Riflettere su chi potrebbe essere stat* colpito* dalle nostre azioni favorisce empatia e attenzione.

Prevedere le conseguenze delle nostre azioni è fondamentale per mantenere relazioni sane. Quando conflitti o disaccordi insorgono, essi spesso causano disagio o sofferenza che si manifestano con emozioni come rabbia, dolore, paura, frustrazione e confusione. Prendersi il tempo per riflettere con empatia su come le nostre azioni influenzano le altre persone può essere la chiave per migliorare la situazione e ristabilire l'armonia.

4. Quando i nostri bisogni sono soddisfatti, diamo il nostro meglio.

Per prendere decisioni o risolvere problemi è essenziale, innanzitutto, identificare i nostri bisogni e poi sviluppare strategie appropriate per soddisfarli.

5. Le persone in conflitto o che stanno sperimentando un problema si trovano nella posizione migliore per rintracciarne anche la soluzione.

Le persone apprezzano il fatto di essere coinvolte nel processo di risoluzione

delle questioni che le influenzano, e tendono a resistere a soluzioni imposte. Assumersi la responsabilità della risoluzione dei conflitti e del processo decisionale dimostra rispetto e fiducia, favorisce lo sviluppo di abilità prosociali, rafforza l'autostima e rinsalda i legami tra le persone.

MA COME POSSIAMO ORGANIZZARE UN CERCHIO DI DIALOGO?

Prima di iniziare un cerchio riparativo, chi facilita di solito usa un oggetto della parola che viene passato di mano in mano in modo sequenziale. Quando un* partecipante tiene in mano l'oggetto della parola, può parlare se lo desidera, mentre l* altr* ascoltano.

L'oggetto della parola favorisce il rispetto e l'ascolto, garantendo a tutt* la possibilità di esprimersi. È utile confrontarsi con l* partecipanti su quale oggetto usare: sebbene, infatti, all'inizio esso

possa essere fornito dall* formator*, coinvolgere fin da subito il gruppo nella scelta dell'oggetto ha effetti positivi.

L'oggetto della parola è usato da tempi antichi nei cerchi condotti da comunità indigene nordamericane e africane. Ad esempio, si usavano un bastone o una pietra per passare la parola. La pietra, in particolare, serviva anche a regolare il tempo di parola: quando si scaldava a temperatura corporea era il momento di passarla. Gestire il tempo di parola è importante, e chi facilita dovrebbe ricordarlo al gruppo. Hopkins (2011) sottolinea l'importanza del "diritto di passare". La partecipazione dovrebbe essere infatti garantita a tutt*, ma usata liberamente. Nessun* dovrebbe sentirsi obbligat* a intervenire, con la speranza che col tempo la maggior parte delle persone si senta a proprio agio nel farlo.

FASI DEL CERCHIO RIPARATIVO IN CLASSE

- 1. Introduzione:** accoglienza e promemoria delle regole del cerchio.
- 2. Giro di apertura:** una domanda iniziale per favorire la comprensione reciproca.
- 3. Attività di mescolamento:** un gioco per mescolare il gruppo e costruire relazioni.
- 4. Attività principale:** un tema da affrontare usando tecniche cooperative.
- 5. Riflessione:** un giro di parola per riflettere sull'attività principale.
- 6. Attività energizzante:** un gioco fisico o cooperativo.
- 7. Giro di chiusura:** un ultimo giro in cui ognun* condivide ciò che porta via dal cerchio.

Il pensiero riparativo richiede tempo: tempo per riflettere, per mettere in discussione e disimparare schemi profondamente radicati nel sistema educativo tradizionale, e per formarsi continuamente nella gestione delle relazioni con l* bambin* in un'ottica riparativa. Significa lasciarsi alle spalle l'approccio punitivo che spesso caratterizza la nostra società. Come afferma Dominic Barter, infatti: "Il conflitto non è un problema da risolvere, ma un fenomeno da comprendere".



BIBLIOGRAFIA

Hopkins, Belinda (2004). *Restorative Practices in the Classroom: Practical Strategies for Improving Behaviour and Strengthening Community*. London: Routledge.

Hopkins, Belinda (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, Belinda (2011). *The Restorative Classroom*. London: Optimus Education (Speechmark).

Rul·lan, Vincenç (2018). Círculos de diálogo. *Revista Convives*, 21.

15

Trasformare gli albi illustrati in un ponte di comunicazione e possibilità per la pratica operativa educativa

Vincenza Basta, Sara Fusco & Federica Piccolo (Il Pungiglione)

Elena Fierli & Sara Marini (Scosse)

Questo capitolo nasce dalla collaborazione tra due organizzazioni italiane che lavorano nel sociale con background e prospettive in parte diverse. Da un lato, attinge dall'esperienza de Il Pungiglione, una cooperativa sociale che lavora con giovani con diversi profili di sviluppo o che si trovano in situazioni di vulnerabilità e fragilità familiare e/o sociale. Dall'altro, questa esperienza lunga e approfondita, ha offerto all'Associazione SCOSSE l'opportunità di esplorare gli strumenti più efficaci per affrontare alcune sfide operative. L'Associazione, da parte sua, si concentra sull'educazione al genere e sulla decostruzione di stereotipi e pregiudizi nelle dinamiche educative attraverso libri illustrati.

IL PUNGIGLIONE

Durante lo sviluppo del progetto Zoom Out, ci siamo chiesti* più volte cosa mancasse agli strumenti educativi rivolti alle persone piccole affinché risultassero efficacemente accessibili. L'esperienza del Pungiglione nell'area minori coinvolge due macro-gruppi di bambin* e le loro famiglie. Da una parte il target fa riferimento alla vulnerabilità socio-ambientale, dall'altra alla disabilità in età evolutiva.

Nel primo caso i servizi educativi si rivolgono a persone piccole provenienti da situazioni di fragilità socio-economica, di povertà educativa e contesti familiari a rischio di vario genere. All'interno di quest'area troviamo i servizi di prevenzione dell'istituzionalizzazione e protezione dell*bambin*, gli incontri protetti e la gestione dell'alta conflittualità familiare per il diritto alla bigenitorialità.

Una delle maggiori difficoltà riscontrate è proprio quella della narrazione della condizione familiare di provenienza. In parole semplici risulta complesso spiegare a una persona di sette anni

che viene per incontrare uno dei due genitori sotto il monitoraggio dell'educator* o dell*psicolog*, perché non possa tornare a casa con il papà o con la mamma. In questi casi, così delicati e purtroppo numerosi, l'ausilio degli albi illustrati può essere fondamentale. L'utilizzo di storie e personagg*, attraverso le immagini visive, potrebbe infatti supportare la comprensione della sua condizione familiare. Gli albi illustrati potrebbero sostenere una lettura che faccia emergere sia i trascorsi emotivi, che le potenzialità e gli elementi di accrescimento del vissuto. Per affrontare il tema del contesto familiare dell*bambin* in situazioni di vulnerabilità e allontanamento di uno dei genitori, è stato utilizzato il libro illustrato *io sono un bambino*, di Salvò e Boccalero, *io sono una bambina* (pubblicato nel quaderno di P.I.P.I.), in cui Matthew, che sostiene che essere bambin* è una cosa seria, riporta i pensieri delle sue persone amiche. Said, Mariem, Manuél, Emily, Li, Omar e Alina raccontano ciò di cui un*bambin* ha bisogno per crescere. Per esempio, Omar dice che "le bambine e i bambini hanno dei posti dove stare, pensati apposta per loro: una casa con la loro stanza, un lettino, uno scaffale per le loro cose e un tappeto... sì, questo è fondamentale". Oppure Said dice, anche attraverso le immagini, "che i bambini e le bambine devono essere amati e infatti sua madre dice che lui è il suo tesoro o addirittura il suo capitano, perché sa che crescerà e sarà in grado di prendere decisioni". Questa narrazione, fatta di esempi e immagini, aiuta le persone bambine e adulte a condividere le strategie che sono state messe in atto per soddisfare i bisogni fondamentali dell*bambin* e a individuare cosa si può fare nella situazione attuale per migliorare la condizione di quella piccola persona in particolare.

Nel secondo caso i servizi si rivolgono a bambin* con disabilità intellettiva, spesso in co-diagnosi con disabilità fisica e/o sensoriale. Il lavoro è

legato soprattutto alla sfera socio-educativa e socio-riabilitativa, in termini di acquisizione delle autonomie, e, laddove necessario, di *parent training*.

Spesso in questi casi i materiali legati al mondo della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non tengono conto del profilo di funzionamento dell'* destinatari*. Il profilo funzionale ha un approccio centrato sulla persona, evidenzia non solo le problematiche, ma anche i punti di forza e le opportunità di crescita. Parliamo di disabilità intellettiva a 360°, dalla disabilità profonda alla medio grave e medio lieve, includendo anche gli spettri dell'autismo. Per questi ultimi gli albi illustrati si prestano tantissimo per quanto riguarda la sfera dell'apprendimento per immagini, anche se va sempre tenuta in considerazione la complessità di adattamento che riguarda le situazioni specifiche e individuali. Per questo è rilevante il lavoro di raccolta degli strumenti di accessibilità. Grazie a questi veicoli le figure educative possono supportare il lavoro con la persona bambina, non solo nella "lettura" ma soprattutto nella scelta degli strumenti di comunicazione e comprensione.

Oltre alla CAA, di cui abbiamo parlato abbondantemente nel capitolo 16 di questa guida, abbiamo raccolto una serie di strumenti utili nella pratica operativa. Partiamo dagli strumenti compensativi, ovvero quei dispositivi, digitali o cartacei, che ogni persona può utilizzare per raggiungere il proprio obiettivo compensando le proprie difficoltà. Basti pensare ai supporti alla lettura legati al mondo dei bisogni educativi speciali come la dislessia (<https://www.aiditalia.org/software-compensativi>).

Tra gli strumenti compensativi per la lettura e la comprensione di libri illustrati e letteratura per l'infanzia destinati a bambin* dai 6 agli 11 anni con bisogni educativi speciali, emergono due approcci chiave.

Il primo è l'uso della lettura aumentata, che integra testo e immagini con ausili visivi interattivi o storie sociali illustrate, come quelle sviluppate da Carol Gray (Erickson), per aiutare l* bambin*, nel caso specifico quell* che si collocano nello spettro autistico, a comprendere emozioni e dinamiche sociali.

Il secondo strumento è quello degli audiolibri

sincronizzati, che combinano la lettura vocale con la visualizzazione del testo evidenziato, come nei libri accessibili di Bookshare (<https://www.bookshare.org/bookshare-reader>) o nell'iniziativa "Read to Me" della Fondazione LIA - Libri Italiani Accessibili (<https://catalogo.fondazionelia.org/leggere-gli-ebook-con-adobe-drm#content>). Gli audiolibri sincronizzati incoraggiano la decodifica del linguaggio e la regolazione dell'attenzione attraverso un'esperienza multisensoriale.

Alcuni strumenti comunemente utilizzati nella nostra pratica operativa, sia con bambin* provenienti da contesti vulnerabili che con bambin* con bisogni educativi speciali, sono l'uso delle carte di partecipazione e l'uso delle carte Dixit. Queste immagini altamente simboliche si prestano a far emergere sia sfumature spiacevoli che esperienze piacevoli; e aiutano a stimolare una narrazione rispettosa della propria storia e dei propri contesti di vita. Data la densità di simboli e dettagli, esse consentono alla persona di proiettarsi e condividere a vari livelli e in diverse fasi, senza provare la frustrazione di dover raccontare tutto subito. Queste carte si prestano anche a evocare alternative non considerate in precedenza o a dare voce, attraverso una forma, a un'esperienza difficile da codificare.

Lo storytelling creativo, invece, può abbinarsi all'albo illustrato andando a colmare lo spazio di rappresentazione tra personagg* e persona.

Questo spazio di astrazione e riflessione è spesso difficile da cogliere per le persone che portano con sé un profilo di funzionamento diverso. Associare il libro alla foto, all'immagine visiva, o, per fare un esempio pratico, alle carte della partecipazione del programma PIPPI, può costruire un ponte di concretezza e veicolare messaggi educativi primari. Il programma PIPPI è un'iniziativa nazionale italiana promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l'Università di Padova. Nasce per prevenire l'allontanamento dell* minori dal nucleo familiare, rafforzando le competenze genitoriali e migliorando il benessere dell* bambin* e delle famiglie in situazioni di vulnerabilità (povertà economica, emarginazione sociale, disabilità, conflittualità genitoriale in stato di separazione, fragilità familiare dovuta a malattie

psichiatriche dei genitori, eccetera). Ogni progetto è costruito sulla base dei bisogni specifici delle persone bambine e delle famiglie attraverso un approccio partecipativo, coinvolgendo attivamente famiglie, persone piccole e operator*.

Lo stesso supporto può essere fornito dalla manipolazione sensoriale di materiali diversi, come sabbia, paste modellabili biodegradabili, plastiline alimentari. Anche il corpo può diventare un veicolo alla “lettura” della storia in esame. Attraverso la scelta di movimenti, gesti simbolo, passi di danza, mimo, è possibile infatti entrare in contatto con una narrazione mediata dal corpo.

Tutti questi strumenti sono efficaci se scelti con la persona e per la persona. La scelta varia innanzitutto in base ad attitudini, gusti personali, profilo di funzionamento e sue declinazioni, ma anche tenendo in considerazione il tipo di attività e di albo illustrato, considerando ad esempio la quantità di testo (se la persona piccola presenta difficoltà nella decodifica e comprensione del testo scritto, se ci sono indicazioni di un ritardo nell’acquisizione delle abilità di lettura, se mostra difficoltà nell’automatizzare il processo di lettura), e/o i colori utilizzati per le immagini (ipersensibilità, sinestesia, preferenze marcate).

Insomma, esiste un mondo di possibilità da esplorare insieme alle persone piccole e al racconto, affinché la rappresentazione di sé avvenga non solo nel messaggio, ma anche e soprattutto nel vissuto accessibile.

SCOSSE

La collaborazione e la cooperazione con il Pungiglione ci ha portato a cercare di identificare alcune possibili risposte alla molteplicità dei bisogni da loro segnalati.

Abbiamo quindi individuato degli strumenti, delle pratiche e, in particolare, dei libri o delle tipologie di **albi illustrati che, oltre a rispondere agli specifici bisogni segnalati, siano in grado di rispondere alle esigenze di piacere, coinvolgimento, benessere e riconoscimento per ogni persona che partecipi alla lettura dei libri o alle attività proposte**. Così da tentare di proporre attività che risultino effettivamente accessibili per ogni

partecipante, o che possano essere declinate per diventarlo.

Lo strumento principale e più complesso è la postura con cui guardiamo i libri, qualunque libro. Si fa così necessario affinare una competenza che ci renda in grado di tenere conto della molteplicità di esigenze in gioco: quelle delle persone a cui



proporremo il testo e le nostre nella mediazione con loro. Questo consentirà di scovare nei libri risposte e soluzioni inattese e non per forza dichiarate tra i temi o gli obiettivi di quel progetto editoriale, ma anche di non scegliere un libro che, in

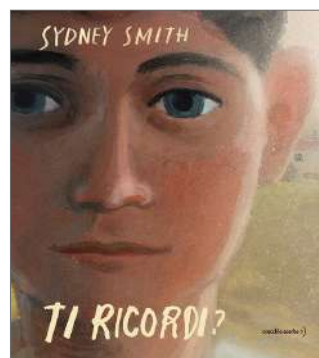
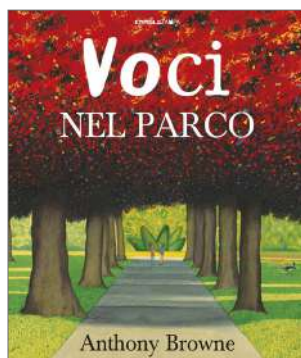
uno specifico contesto, possa risultare disturbante o inaccessibile per chi lo dovesse leggere.

Pensiamo all’esempio significativo di un bell’albo, *Grazie* di Elaine Vickers e Samantha Cotterill che rappresenta la cura, e la sua importanza, nei gesti e nelle routine quotidiane di una famiglia composta da una bambina e dai suoi genitori, madre e padre eterosessuali, uniti e conviventi. Il testo e il messaggio, preziosi e ben realizzati, corrono un altissimo rischio di alimentare disagio e malessere in contesti di minori affidat* alla protezione di servizi, implicat* in relazioni di alta conflittualità familiare o di violenza domestica. E questo è vero anche quando non possiamo avere consapevolezza dell’esperienza diretta di chi ascolta una lettura. Si pensi ad esempio alla frase:

Grazie per una casa che mi fa sentire al caldo e al sicuro. Grazie per i miei genitori, che mi leggono le storie [...] e tutte le sere, quando mi rimboccano le coperte, mi sussurrano queste parole [...]

Se dunque, senza questa competenza, non è possibile selezionare dei libri “giusti” in modo avulso dal contesto, proviamo a enucleare delle tipologie di albi che possono rappresentare delle preziose opportunità.

I bisogni espressi dal Pungiglione ed emersi durante le formazioni e gli scambi di buone pratiche, sono legati alla vulnerabilità socio ambientale e alla disabilità in età evolutiva.



Nel primo caso si tratta di bambin* provenienti da situazioni di fragilità socio-economica, di povertà educativa e da contesti familiari a rischio di vario genere.

Due libri importanti per sostenere condizioni di questo tipo sono *Il cavallo di Adrian* di Marcy Campbell e *Voci nel parco* di Anthony Browne. Storie che rappresentano gli squilibri e le iniquità sociali: Adrian vive in una minuscola casa in periferia da solo con il nonno, mentre la sua compagna di classe in una elegante casa con giardino in un quartiere residenziale della classe media. *Voci nel parco*, attraverso le quattro diverse voci protagoniste, ci racconta di un padre disoccupato in cerca di lavoro che incrocia le vite di una ricca madre di famiglia, di suo figlio e del suo cane. Storie che a guardare bene ci raccontano anche di molteplici configurazioni familiari: un bambino che vive col nonno, il quale svolge in ogni aspetto i compiti di cura genitoriale, un bambino che vive solo con la mamma, una bambina sola col papà. L'espedito usato da Anthony Browne di far raccontare la stessa storia dalla voce e dal punto di vista di quattro divers* personagg* è un espediente estremamente utile e facilmente replicabile per accedere alle storie e renderle a misura di ogni persona, valorizzando ed evidenziando i diversi posizionamenti e le diverse caratteristiche.

Si è parlato anche di bambin* per cui sono predisposti incontri protetti e in condizioni di alta conflittualità familiare.

Anche in questi casi **gli albi illustrati ci vengono incontro offrendoci le tante storie possibili sottese a questo paradigma irregolare (inteso come imprevedibile nelle tante differenti declinazioni che la storia può racchiudere), ma anche stimolandoci a trovare letture possibili e storie tra le righe.**

Ti ricordi? di Sydney Smith, racconta di una madre e un figlio che lasciano il padre e la casa, affrontano un lungo viaggio in macchina durante il quale il distacco e la separazione rappresentano il terzo

passaggio, per concludersi in una nuova città, dove un giorno "Potremmo dire: Ti ricordi la prima mattina nella nostra nuova casa? Eravamo solo io e te. [...] E il sole stava sorgendo sulla città. Era magica".



Ne *Il bosco* di Anthony Browne il protagonista si sveglia al mattino dopo aver sentito dei rumori notturni e non trova più il papà: "papà mi mancava". La mamma gli chiederà,

come un piccolo cappuccetto rosso, di portare una torta alla nonna, spingendolo ad attraversare un bosco abitato dall* personagg* delle fiabe, dai suoi pensieri e dalla speranza di incontrare il padre, in un percorso di elaborazione in cui ogni persona bambina potrà vedere e raccontare ciò che prova. Il protagonista ritroverà, infine, il papà a casa della nonna e insieme torneranno a casa: "Chi è? Siamo solo noi. E la mamma venne fuori sorridendo" a braccia spalancate. Il libro si chiude con i due che sono fuori della porta. Possiamo leggerla come una storia di riunificazione, ma può raccontarci di un ri-accompagnamento a casa dopo del tempo trascorso insieme, sostenuto dalla rappresentazione di un atteggiamento positivo da parte di tutte le persone protagoniste.



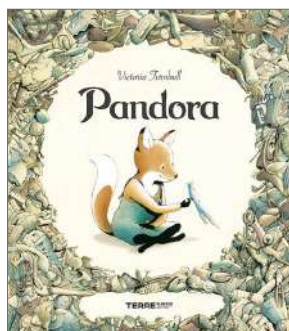
In *Il libro delle famiglie speciali* di Thais Vanderheyden, Lella Talpa vive con la sua mamma "il papà è un esploratore, è partito per un lungo viaggio tanto tempo fa e non si



sa quando tornerà”.

Nel ricchissimo *Catalogo dei genitori per i bambini che vogliono cambiarli* di Claude Ponti, annoveriamo, oltre a *Il luisolo* e *La leisola*, anche *L'assente*: “modello unisex” rappresentato da una valigia dentro l'altra.

Ma se continuiamo a cercare possiamo scoprire libri che ci raccontano di legami forti e preziosi sottoposti a separazioni, distanza e discontinuità. È il caso di *Pandora*, di Victoria Turnbull, che si lega a un uccellino, se ne prende cura, ma arriverà il momento di vederlo ripartire. Eppure dopo una lunga attesa, dopo un tempo trascorso lontan*, l'uccellino tornerà, nella consapevolezza che a ogni ripartenza il loro legame sarà quello di prima. Simile è *È tempo di andare* di Kim Sena, in cui la civetta Lucy non tornerà mai più, il saluto con Mia è definitivo, ma il loro legame, lo sanno



bene entrambe, durerà per sempre.

Infine moltissimi sono i libri che possono offrirci pregevoli rappresentazioni di legami o tempo di qualità trascorso con un solo genitore. Come nel caso della bambina e della sua mamma (ma anche queste sono attribuzioni, trattandosi di un meraviglioso libro senza parole) ne *L'onda* di Suzy Lee; o come la bambina e il suo papà in *Chiedimi cosa mi piace*, illustrato sempre da Suzy Lee e scritto da Bernard Waber.

Per i bisogni relativi alle disabilità in età evolutiva ci



sentiamo di fare due doverose premesse.

La prima riguarda gli **albi illustrati che nell'integrazione di testo (spesso non molto lungo) e immagini, nell'uso del linguaggio diretto e della prima persona, si prestano a diverse letture e modalità di mediazione che stimolano e poggiano su competenze molto diversificate, facilitando la partecipazione e consentendo di mediare concetti, anche molto complessi.**

Complessità che d'altro canto non va sottovalutata nella scelta dei titoli da proporre.



La seconda è l'esigenza che i diversi corpi, funzionamenti, modi di esprimersi, così come le diverse abilità, siano rappresentate nell'immaginario infantile attraverso le storie illustrate. In libri come *Laura* di Elfi Nijssen e Eline Van Lindenhuisen, *Diversi a chi?* di Sandra Kollender e Claire Cantais, *Album per i giorni di pioggia* di Dani Torrent, troviamo protesi agli arti, apparecchi acustici, sedie a rotelle nei giochi, nelle routine e nella quotidianità condivisa dell'infanzia.

Per supportare il lavoro svolto dai servizi che si rivolgono a bambin* con disabilità intellettiva, spesso in co-diagnosi con disabilità fisica e/o sensoriale, l'editoria offre diverse opportunità, che richiedono sempre di utilizzare flessibilità e competenza nella selezione.

Alla necessità di valorizzare il corpo quale veicolo di lettura si prestano molti titoli come *Dalla testa ai piedi* di Eric Carle, i libri di Satoshi Iriyama e Annalisa Lombardo *Pandino cosa fa?* e *Panda e Pandino cosa fanno?*, o *Io sono foglia* di Angelo Mozzillo e Marianna Balducci, che invitano a usare il corpo, a imitare gesti, movenze e posizioni, a cogliere analogie in modo diretto e immediato



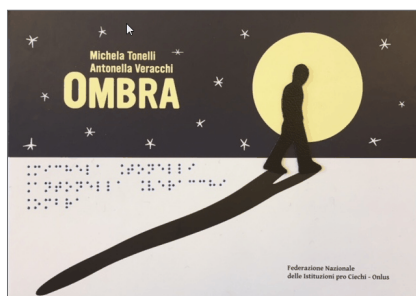
attraverso la giustapposizione di immagini con animali, oggetti o elementi della natura.

Interessante lo stimolo di libri come *Piccole emozioni* di Sonia Maria Luce Possentini che rappresenta diversi stati d'animo solo attraverso espressioni del volto e onomatopee, in cui è possibile rispecchiarsi senza una guida

all'interpretazione.



Altri strumenti molto utili, restando in tema di corpi, sono: *l'Alfabeto manuale. Lingua dei segni italiani* illustrato da Roger Olmos; *Io so vestirmi da sola* di Elena Odriozola che sostiene l'acquisizione delle sequenze di azioni necessarie nella routine; i libri tattili come *Andiamo* di Marcella Basso e Michele Tajariol che, grazie a un gioco di tasche che nascondono oggetti



d'uso quotidiano, pone tutt* sullo stesso piano nell'esplorazione e nella scoperta. O come *Ombra* di Michela Tonelli e Antonella Veracchi, capace

di rendere immediatamente visibile, con gli occhi e con le mani, qualcosa di astratto e inafferrabile.

Nell'associare alla narrazione l'immagine visiva, che di per sé è la base del contrappunto su cui si sviluppano gli albi illustrati, le carte e i libri fotografici rappresentano un supporto prezioso.

Nel secondo caso possiamo citare, tra tutti, il lavoro della fotografa e autrice di libri per l'infanzia Tana Hoban nei cui volumi troviamo tutto ciò che è (o può essere) oggetto di esperienza da parte di bambin*: giochi, utensili, scarpe, la strada e ciò che vi possiamo incontrare. Per lo più privi di parole, spesso con l'offerta di immagini macro, sono opere che invitano a mettersi in gioco, a interagire con il testo, ma che anche permettono un rapporto immediato con esso.

Ed è vero che le carte sono uno strumento molto utile per costruire ponti tra pensiero e linguaggio, tra persone, tra concetti, per descrivere e strutturare relazioni, per sostituirsi alle parole o per fornire l'occasione di strutturare un racconto usando le proprie. Le possibilità che offrono sono quelle di isolare un elemento, di lavorare sulle possibili interpretazioni, di creare sequenze variabili per lunghezza e per i legami che costruiscono; il meccanismo combinatorio consente, inoltre, di moltiplicare le possibilità.

C'è un testo che per noi rappresenta una sintesi di tante delle istanze presentate ed è *Tutto un mondo* di Katy Couprie e Antonin Louchard, un inventario di immagini realizzate con diverse tecniche artistiche, illustrazioni e fotografie, che dialogano l'una con l'altra, da leggere in sequenza o soffermandosi per sviluppare le capacità di osservazione. Un libro che è diventato anche un mazzo di carte, offrendo con le medesime figure le possibilità che, come abbiamo visto, questo può rappresentare.



BIBLIOGRAFIA ALBI

- Basso, Marcella; Tajariol, Michele (2016). *Andiamo*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Browne, Anthony (2001). *Voci nel parco*. Monselice: Camelozampa.
- Browne, Anthony (2021). *Nel bosco*. Firenze: Kalandraka.
- Campbell, Marcy (2018). *Il cavallo di Adrian*. Bologna: Fatastrac.
- Carle, Eric (1999). *Dalla testa ai piedi*. Milano: La Margherita Edizioni.
- Couprie, Katy; Louchard, Antonin (2022). *Tutto un mondo*. Bologna: Fatastrac.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2019). *Pandino cosa fa?*. Milan: Terre di mezzo.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2020). *Panda e Pandino cosa fanno?*. Milan: Terre di mezzo.
- Kollender, Sandra; Cantais, Claire (2022). *Diversi a chi?*. Cagli: Settenove Edizioni.
- Lee, Suzy (2008). *L'onda*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Mozzillo, Angelo; Balducci, Marianna (2020). *Io sono foglia*. Imola: Bacchilega Editore.
- Nijssen, Elfi; Van Lindenhuisen, Eline (2010). *Laura*. Milano: Clavis Editore.
- Odriozola, Elena (2023). *Io so vestirmi da sola*. Milan: Lupo Guido Editore.
- Olmos, Roger (2023). *Alfabeto manuale. Lingua dei segni italiana*. Modena: Logos.
- Ponti, Claude (2009). *Catalogo dei genitori per i bambini che vogliono cambiarli*. Milano: Babalibri.
- Possentini, Sonia Maria Luce (2017). *Piccole Emozioni*. Milan: Il Castoro.
- Sena, Kim (2019). *È tempo di andare*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Smith, Sydney (2024). *Ti ricordi?*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Tonelli, Michela; Veracchi, Antonella (2017). *Ombra*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Torrent, Dani (2014). *Album per i giorni di pioggia*. Perugia: Edizioni Corsare.
- Turnbull, Victoria (2017). *Pandora*. Milano: Terre di mezzo.
- Vanderheyden, Thais (2018). *Il libro delle famiglie speciali*. Milano: Clavis Editore.
- Vickers, Elaine; Cotterill, Samantha (2024). *Grazie*. Milano: Il Castoro.
- Waber, Bernard; Lee, Suzy (2016). *Chiedimi cosa mi piace*. Milano: Terre di mezzo.

16

L'intersezionalità come metodo: la diversità funzionale come cornice teorica e la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) come proposta metodologica

Francesca Gaglianone, Valentina Pistoni, Vincenza Basta e Lucia Montalto
con i contributi dell'équipe dell'**Area Educativa Minori** (Il Pungiglione)

Il presente contributo proviene dal lavoro e dall'esperienza dell'* professionist* de *Il Pungiglione*, una cooperativa sociale attiva nella protezione di minori con disabilità e nella progettazione pedagogica in contesti vulnerabili. Questo capitolo origina dalla pratica educativa dell'Area Minori della Cooperativa, la quale adotta un approccio centrato sul profilo funzionale, in linea con riferimenti internazionali come il DSM-5, l'ICF-CT (*International Classification of Functioning, Disability and Health* - la classificazione internazionale di funzionamento, disabilità e salute) dell'OMS, e le linee guida italiane per i Bisogni Educativi Speciali (BES) e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Questo approccio si basa sull'osservazione di competenze, potenzialità, strategie personali e bisogni di supporto, superando una prospettiva meramente diagnostica o etichettante. La disabilità è così compresa non come una condizione fissa, ma come un insieme di elementi dinamici e interconnessi, che includono il corpo, la mente, il contesto, le relazioni, e gli strumenti disponibili che agiscono

come facilitatori di potenziale e possibilità. Questo ci permette di intervenire **focalizzandoci sulle zone di sviluppo prossimale e sulle competenze residuali** che possono essere potenziate, **partendo dalla motivazione**, secondo una prospettiva basata sullo sviluppo evolutivo.

Questo processo prende in considerazione le differenti dimensioni in cui la disabilità si manifesta:

- **Disabilità intellettive**, con limitazioni della funzione cognitiva e diversi livelli di autonomia;
- **Disabilità sensoriali**, che richiedono un supporto tecnologico o strategie compensative;
- **Disabilità fisiche**, le quali coinvolgono adattamento ambientale e l'utilizzo di sostegni specifici;
- **Disabilità acquisite**, sono il risultato di eventi traumatici, e includono anche quelle disabilità derivanti da eventi, fattori esterni o da malattie.



Nella vita quotidiana, molte persone bambine esprimono bisogni educativi speciali che non sono unicamente connessi alla loro disabilità, ma che derivano da disturbi dell'apprendimento (come dislessia, disortografia, discalculia), disordini del comportamento e dell'attenzione (come ADHD o disturbo oppositivo provocatorio), o condizioni che si manifestano all'interno dello spettro autistico. Tutte queste variabilità nel funzionamento umano necessitano di attenzione mirata nella comunicazione, strutturazione ambientale e relazioni educative.

Per rispondere in modo efficace a questa complessità, *Il Pungiglione* adotta una metodologia integrata che tiene in considerazione le varie dimensioni del funzionamento così come il contesto sociale ed ambientale. Questa metodologia include:

a) Valutazione multidimensionale, realizzata in momenti specifici (T0, T1, T2) per monitorare, adattare e valutare gli interventi educativi;

b) Progettazione personalizzata, costruita attorno a obiettivi di sviluppo specifici condivisi con l'*bambin*', le famiglie e l'*educator*;

c) Valutazione d'Impatto Sociale (VIS), per individuare e analizzare gli effetti delle attività educative sulle persone e sui loro contesti.

All'interno di questa cornice si colloca il **Programma P.I.P.P.I.** Si tratta di un modello d'intervento integrato finalizzato a prevenire l'istituzionalizzazione, supportare le famiglie in difficoltà, e promuovere ambienti educativi inclusivi e resilienti. Il programma è basato su strumenti come interventi di educativa domiciliare, la prossimità supportiva, gruppi genitori/bambin*, e il Triangolo del Mondo dell'*Bambin*'. Quest'ultimo strumento integra:

- I bisogni evolutivi dell'*bambin*';
- Competenze genitoriali;
- Fattori ambientali e contestuali.

L'uso del triangolo permette di superare visioni individualizzate, guidando gli interventi attraverso analisi complesse e situate. All'interno di questa cornice, l'uso della **Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)** diviene cruciale per identificare i bisogni comunicativi e di vita della piccola persona. L'uso della CAA migliora l'interazione con gli albi illustrati, rendendoli strumenti pedagogici accessibili, adattabili e relazionali, capaci di attraversare le

dimensioni emotive, cognitive, sensoriali e simboliche. Non si tratta unicamente di leggere un libro, ma di costruire una pratica educativa che permetta la narrazione di sé e di riconoscere e nominare ciò che è difficoltoso.

LA CORNICE TEORICA

I contesti educativi, in particolare scuole e altre istituzioni preposte all'istruzione, rappresentano il primo ambiente in cui l'*giovani cittadin*', incluse le persone studenti con disabilità, ricevono l'opportunità non solo di imparare e acquisire conoscenze e competenze, ma anche di partecipare

attivamente alla vita sociale e comunitaria. In accordo con il **Modello della Partecipazione** (Beukelman, Mirenda, 1988) e il **Modello Biopsicosociale** (Engel, 1977; WHO, 1988), per essere efficaci, gli interventi nei confronti di bambin* con disabilità dovrebbero dare priorità alla creazione di opportunità per una comunicazione significativa e un coinvolgimento genuino. Un caso emblematico è l'uso dei **libri tattili**. Questi libri combinano elementi sensoriali con simboli visivi per aiutare le persone con diverse capacità comunicative a trovare strategie relative ai momenti quotidiani della vita e all'auto-narrazione. Per esempio, durante la pandemia da Covid-19, una piccola persona da noi seguita, con il supporto di un'*facilitator*' CAA della nostra Cooperativa, ha creato un libro tattile funzionale a condividere



– sensorialmente e narrativamente – la sua percezione di quanto stava accadendo.

L'abilismo nell* bambin* tra i 6 e gli 11 anni si manifesta tramite regole educative, aspettative sociali e un contesto scolastico che premia abilità fisiche, cognitive e comportamentali conformi a standard predeterminati, di fatto escludendo o penalizzando coloro che presentano uno sviluppo differente. Questo paradigma influisce sulla costruzione dell'identità e dell'autostima, condizionando come le persone bambine percepiscono sé stesse e l* altr* in relazione a valore e competenza. In quest'ottica, **la comunicazione diventa un elemento essenziale per abbattere gli stereotipi e creare nuove possibilità**. Per le persone con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC), che incontrano difficoltà nell'utilizzo dei metodi di comunicazione comuni, in particolare il linguaggio verbale e scritto, è fondamentale adottare tecniche, strategie e tecnologie che semplifichino e adattino i materiali didattici alle loro esigenze. Una delle metodologie maggiormente efficaci da usare in classe è la **CAA, un insieme di strategie e tecniche progettato per migliorare e rendere la comunicazione accessibile e utilizzabile per tutt***.

La CAA è definita "**augmentativa**". Ciò identifica strategie volte a migliorare le abilità esistenti nella persona (ad esempio, vocalizzazioni, linguaggio parlato, gesti o segni) all'interno dei suoi contesti di riferimento. È inoltre definita come "**alternativa**" perché utilizza metodi che possono andare oltre il linguaggio parlato. La CAA incorpora una varietà di sistemi simbolici, includendo simboli grafici (immagini, disegni, pittogrammi, parole, o lettere) e sistemi gestuali (mimica, gesti o segni fatti con le mani). I sistemi grafici possono anche richiedere l'uso di prodotti di supporto. Questi simboli sono inoltre adattati ai bisogni di persone con diverse età, abilità motorie, capacità cognitive e competenze linguistiche.

Un intervento efficace di CAA inclusiva tiene conto della complessità del funzionamento adattivo dell* studenti, che deriva dall'interazione di fattori biologici, psicologici e sociali, nonché dalla presenza o dall'assenza di facilitator* o barriere ambientali.

L'IMPORTANZA DELLA CAA PER ELABORARE PRATICHE INTERSEZIONALI

La **Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)** ostiene un approccio multifocale alla letteratura dell'infanzia, integrando strumenti visivi, simbolici e tecnologici al fine di ampliare i modi che rendono le narrazioni accessibili. Questo modello promuove un apprendimento/gradimento/divertimento più dinamico e adattivo, rispondendo ai diversi stili di apprendimento e alle diverse capacità comunicative. La CAA agevola anche la coesistenza di differenti prospettive all'interno del testo, migliorando la comunicazione e l'interazione tra lettor* con esperienze eterogenee. Attraverso questa pluralità di codici espressivi, la letteratura diventa uno spazio in cui convergono dimensioni cognitive, sensoriali e culturali, promuovendo implicitamente un'esperienza inclusiva e intersezionale.

Un approccio intersezionale non può seguire una struttura predefinita, ma deve essere adattato alla persona bambina e ai suoi contesti sociali e ambientali. In questo senso, la CAA, in tutte le sue forme, funge da metodo pedagogico intrinsecamente intersezionale. La CAA è stata concepita come uno strumento inclusivo e la facilitazione visiva, ad esempio, rappresenta il primo e più spontaneo/naturale mezzo di comunicazione. Nonostante il suo potenziale nel superare le barriere – non solo intellettuali ma anche socio-economiche o linguistiche – la **facilitazione visiva** è spesso sottovalutata in certi contesti.

Attraverso un linguaggio grafico simbolico, **la CAA può sostenere riflessioni sulle rappresentazioni di genere e identità, e può identificare simboli universali** capaci di ridurre le distanze nel rispetto della diversità.

Nonostante sia erroneamente associata esclusivamente all'uso di software per la produzione di pittogrammi, anche tra l* professionist*, la CAA non richiede prerequisiti.

L'uso della CAA consente di interagire con l* interlocutor* e di identificare in modo collaborativo i modi più efficaci per facilitare la comunicazione, favorire la comprensione ed esprimere bisogni, identità personale e

narrazioni personali. L'accesso facilitato alle informazioni consente la trasmissione di messaggi importanti e opportunità per i percorsi di vita, indipendentemente dal fatto che la persona destinataria parli la stessa lingua, provenga da contesti di deprivazione educativa o abbia una disabilità intellettiva.

LINEE GUIDA PER L'INCLUSIONE DI PERSONE BAMBINE CON DISABILITÀ NELLE ATTIVITÀ

Nell'ambito dei servizi che forniamo, incontriamo bambin* con disabilità intellettive, sensoriali, fisiche e, in alcuni casi, acquisite. La diversità delle persone con cui lavoriamo ribadisce l'importanza fondamentale della partecipazione della persona piccola nella creazione del canale di comunicazione per lei più efficace.

Partendo dall'osservazione e dalla comprensione dell* studente, della sua famiglia, del sistema sociale, del gruppo scolastico e del personale scolastico di riferimento, **l* facilitatore della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) può co-sviluppare e implementare un intervento personalizzato in collaborazione con la comunità scolastica.** Questo intervento prevede l'uso di tecniche, strategie e tecnologie assistive, ove necessario, per promuovere processi di apprendimento efficaci e in linea con il piano educativo della persona studente. Inoltre, l'intervento di CAA garantisce la partecipazione attiva dell'alunn* all'interno dell'ambiente circostante. **Questo approccio migliora la capacità della persona bambina di fare delle scelte e ne promuove l'autodeterminazione,** queste competenze possono essere estese e generalizzate ad altri ambiti della vita.

Nelle attività didattiche, l* facilitatore della CAA dovrebbe lavorare in costante collaborazione con l'insegnante di sostegno e l* docenti curricolari. Tutti questi soggetti, dopo aver esaminato il piano di intervento didattico, adattano il contenuto dei materiali didattici. Una comunicazione regolare con la famiglia, il personale scolastico e la rete socio-sanitaria è essenziale per costruire un intervento sinergico e sistemico. Questo approccio partecipativo può essere applicato anche ad attività come la gestione dell'*Identity Web* (vedi risorsa

Mappa dell'identità nel Toolbox del progetto Zoom Out), in cui l* bambin* collabora alla selezione di pittogrammi, immagini o foto che corrispondono al suo profilo funzionale e alle sue preferenze.

Per migliorare l'inclusione di persone piccole con disabilità nelle attività educative, i seguenti principi si rivelano inaggirabili:

- Osservare, valutare e comprendere il profilo di funzionamento dell* bambin*.
- Assicurarci che i contenuti educativi siano semplici e chiari.
- Fornire più tempo per la comprensione, l'elaborazione e il completamento dei compiti.
- Garantire disponibilità e accessibilità degli strumenti digitali.
- Creare un ambiente fisico accogliente, tranquillo e adeguato, su misura per le caratteristiche funzionali della persona bambina.
- Nell'adattare i contenuti della CAA, coinvolgere il più possibile l* bambino nella scelta degli ausili digitali o di altro tipo, tenendo conto del suo profilo funzionale.
- I simboli della CAA dovrebbero essere collegati ad azioni o oggetti tangibili.
- Organizzare i simboli della CAA in categorie (ad esempio, azioni, luoghi, persone, emozioni).
- Utilizzare il più possibile la CAA in tutti i contesti di vita dell* bambin*.
- Durante la comunicazione tra più persone, i simboli dovrebbero essere utilizzati in modo interattivo per facilitare la partecipazione attiva della persona piccola.

CONCLUSIONI

Sulla base della nostra esperienza, la CAA ha un grande potenziale per abbattere barriere di ogni tipo, forse anche più del linguaggio parlato. Qualsiasi attività del Toolkit può essere adattata in collaborazione con l* bambin* per identificare la modalità di comunicazione più efficace, divertente e coinvolgente. **La Comunicazione Aumentativa e Alternativa consente la co-costruzione di un linguaggio universale che dà voce a tutt*, riconoscendo al contempo l'unicità individuale come risorsa condivisa.**

17

Ampliare le prospettive: strumenti e risorse per una società inclusiva

Aleksandra Niewiejska (Laboratorium Zmiany)

In un mondo sempre più interconnesso, l'abilità di comprendere e valutare la varietà di diversità umana, contesti ed esperienze è una capacità essenziale per le persone studenti. Il concetto di intersezionalità divulgato da Kimberlé Crenshaw alla fine degli anni Ottanta del Novecento è significativo per sviluppare una conoscenza completa delle disuguaglianze sociali e per promuovere l'inclusività attraverso l'educazione delle persone piccole. Accrescere, fin dalla più tenera età, la consapevolezza della diversità e dei diversi modi in cui privilegi e oppressioni prendono forma nelle esperienze individuali, può infatti favorire empatia, pensiero critico e responsabilità sociale con benefici a lungo termine. Educare l* bambin* circa i modi complessi in cui si sovrappongono variabili come genere, abilità, sessualità, nazionalità o lo status economico è dunque essenziale per promuovere, tra le persone giovani, una percezione olistica della diversità. **Attraverso l'educazione non formale e la letteratura per l'infanzia, le persone studenti possono impegnarsi in discussioni significative sulle differenze e sviluppare le abilità necessarie per entrare in contatto con una società diversificata.**

EDUCAZIONE NON FORMALE

La caratteristica distintiva dell'educazione non formale è il suo essere un'aggiunta, un'alternativa e/o un complemento all'educazione formale, all'interno del processo di apprendimento permanente di ogni persona (ISCED 2011: 11). L'educazione non formale può variare in intensità e durata, e non deve seguire un percorso strutturato. Inoltre, questo tipo di apprendimento può portare a qualifiche non formalmente riconosciute dal sistema educativo nazionale. Di solito si svolge sotto forma di workshop o seminari per persone di tutte le età, e può rivelarsi utile, tra le altre cose, nel sostenere lo sviluppo di abilità sociali e culturali (ISCED 2011). L'educazione non formale è inoltre rilevante per le persone piccole, perché fornisce occasioni di apprendimento tramite attività pratiche e apprendimento esperienziale. **Questo tipo di educazione permette all* bambin* di acquisire sapere coinvolgendol* in esperienze pratiche che integrano la loro educazione formale.** In un processo strutturato progettato da un* educat*o*, l'educazione non formale aiuta a colmare lacune di conoscenza attraverso applicazioni nel mondo reale e opportunità di apprendimento interattivo.



La persona è educativamente influenzata sia dalle istituzioni educative formali sia da attività che non sono specificamente destinate a scopi educativi, ma che sviluppano un carattere educativo. Il campo dell'educazione sociale non può, quindi, incontrare tutte le esigenze attraverso esclusivamente l'istituzione scolastica e il suo programma di studio (anche se altamente sviluppato). Infatti, sebbene la scuola sia chiamata a svolgere un ruolo di primo piano nell'implementare le abilità sociali, essa non può raggiungere i suoi obiettivi se opera in isolamento e non tiene conto dell'educazione (extrascolastica) non formale (Trempała 2011).

Quando le influenze dell'educazione formale (basate sul programma di studi) cessano, la persona è innanzitutto influenzata e plasmata dalla società di cui fa parte. Per questo motivo il lavoro delle persone insegnanti dovrebbe incorporare le varie influenze educative non formali sperimentate dalle persone piccole. L'educator* dovrebbero quindi guidare l*bambin* accrescendo la loro conoscenza e personalità al di fuori dall'educazione formale. Preparare le persone piccole, a scuola, a partecipare attivamente all'educazione non formale è un obiettivo che può essere raggiunto adottando diverse modalità. Tra queste si citano: incoraggiare l'apprendimento auto-orientato; promuovere le capacità di vivere e interagire in vari gruppi sociali; sviluppare la motivazione per una partecipazione sociale attiva; coltivare la capacità di fare scelte e prendere decisioni in diverse situazioni di vita; nutrire gli interessi; aumentare le competenze comunicative; e sviluppare l'abilità ad utilizzare in modo appropriato varie fonti di conoscenza (Trempała 2011: 102).

I programmi di educazione non formale con gli impatti più duraturi sono quelli che, in particolare, si concentrano sullo sviluppo delle *like skills*, favoriscono i legami con la comunità, sono guidati da facilitator* esperti*, e sostengono un coinvolgimento significativo delle persone giovani (Simac et al. 2019).

Infine, ma non meno importante, l'educazione non formale può essere caratterizzata da diversi fattori chiave, come: rispondere a varie esigenze

educative; rivolgersi a target ditinti; essere organizzata da diverse istituzioni educative; avere interazioni privilegiate con il sistema educativo formale. In questo contesto, le attività non formali possono condividere caratteristiche simili a quelle formali, ciò che le distingue sono la funzione e il rapporto che stabiliscono con il sistema educativo tradizionale, presentandosi come un supplemento o un'alternativa (Carron & Carr-Hill 1991).

CONSAPEVOLEZZA DELLA DIVERSITÀ

L'abilità di comprendere che i processi di pensiero delle persone possono differire anche nella risposta allo stesso stimolo è necessaria per far crescere empatia e pensiero critico. Le persone piccole (anche nelle prime classi della scuola primaria) sono quindi consapevoli delle differenze nel modo in cui le persone pensano, tuttavia non presumono tale diversità in tutte le situazioni e possono trovare difficile fornire una spiegazione basilare di tali differenze. Queste conoscenze si sviluppano infatti con l'età. Inoltre, con lo sviluppo delle capacità cognitive, l*bambin* diventano maggiormente capaci di riconoscere che i pensieri possono differire così come di individuare le cause di tali differenze.



Incrementare tale consapevolezza durante gli anni della scuola contribuisce a una comprensione completa dell'individualità e dell'unicità delle persone (O'Donnell Eisbach 2004).

Si fa perciò essenziale promuovere la creazione di un ambiente educativo che favorisca la diversità, consentendo così all'*bambin* di comprendere le diverse prospettive sin dalla più tenera età. Offrire queste opportunità può essere inoltre utile per consolidare le informazioni ed evitare dissonanze cognitive nelle attività sociali. A tal fine, la formazione dell'*docenti* e la creazione di risorse educative adatte sono particolarmente necessarie per far sì che la classe e la scuola siano adeguatamente equipaggiate per promuovere l'inclusività (Manos et al. 2021). Si tratta di aspetti contenuti nel progetto Zoom Out, il quale fornisce all'*partecipanti* le risorse necessarie affinché possano creare ambienti scolastici sicuri ed equi.

A tal proposito, riteniamo che la letteratura sia cruciale per formare la percezione che le persone piccole hanno del mondo, offrendo loro approcci riflessivi e immaginativi per esplorare la pluralità di prospettive ed esperienze. La lettura fa conoscere all'*bambin* personagg*, culture e circostanze al di là del loro ambiente di riferimento, favorendo in questo modo la comprensione del punto di vista altrui. I libri che incorporano personagg* e trame diversificate hanno infatti il potenziale di sfidare gli stereotipi, permettendo alle persone piccole di affrontare in maniera critica temi come razza¹, genere, classe sociale e identità.

Inoltre, la lettura permette all'*bambin* di identificarsi con le lotte e con le gioie di personagg* che rappresentano la diversità umana (diverse nazioni/apparenze/abilità/sessualità ecc). Siamo convint* che questo processo promuova una visione del mondo più inclusiva ed empatica; in particolare nell'educazione non formale le storie sono potenti strumenti per avviare conversazioni capaci di accrescere la consapevolezza sociale e il pensiero critico in chi sta crescendo.

L'EDUCAZIONE NON FORMALE NEL PROGETTO ZOOM OUT

L'educazione non formale offre esperienze di apprendimento flessibili e interattive che promuovono la partecipazione attiva, enfatizzando approcci incentrati sulle persone studenti. Questi ambienti di apprendimento possono quindi essere considerati come opportunità per esplorare temi diversi e per aumentare le abilità sociali, il pensiero critico e l'attitudine empatica. Questo tipo di educazione facilita, inoltre, uno scambio dinamico di conoscenza, in cui l'*partecipanti* possono collaborare, condividere esperienze ed essere coinvolt* nella risoluzione creativa dei problemi. In più, gli strumenti educativi dell'educazione non formale mettono a disposizione opportunità inclusive importanti per la crescita personale e danno la possibilità a persone provenienti da contesti diversificati di confrontarsi con idee nuove.

Entro la cornice dell'educazione non formale, il progetto Zoom Out prevede laboratori innovativi e strumenti pratici che mirano a incoraggiare lo sviluppo di competenze sociali e interculturali, così come il pensiero critico da una prospettiva intersezionale. Il progetto mette a disposizione un Toolbox contenente risorse tradizionali, come fogli di lavoro, e strumenti aggiornati, come materiali reperibili online. In aggiunta, il Toolbox offre all'*educator* delle strategie pedagogiche pensate per aiutarl* nel promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo al cui interno viene incoraggiato lo sviluppo di pensiero critico, creativo ed empatico.

Il Toolbox può essere pensato come una cassetta degli attrezzi in cui l'*educator* possono attingere a un'ampia gamma di metodi e materiali, essenziali per elaborare un approccio personalizzato e rispondente alla pluralità di bisogni e stili di apprendimento delle persone piccole. Questi materiali riflettono i principi dell'educazione non formale e di una postura pedagogica fondata su strategie flessibili e centrate su chi apprende,

1. Con la parola "razza" si fa qui riferimento all'esito dei processi sociali e politici di razializzazione, i quali hanno come risultato quello di creare e mantenere gerarchie e oppressioni tra le persone sulla base, innanzitutto, dei loro tratti somatici.

collocandosi al di fuori dei tradizionali contesti scolastici. Il Toolbox è progettato per fornire materiali didattici efficaci e basati sulle evidenze scientifiche, al fine di favorire processi inclusivi e apertura mentale, prestando particolare attenzione all'intersezionalità. Questa cassetta degli attrezzi è pensata per mettere a disposizione strumenti educativamente esaustivi; in essa sono infatti contenute risorse audiovisive, compiti letterari creativi, strumenti digitali di espressione artistica e attività performative.

Le risorse audiovisive, come video o contenuti multimediali interattivi, offrono un modo dinamico per coinvolgere le persone piccole. È infatti sempre più difficile immaginare i processi educativi contemporanei senza l'integrazione di risorse audiovisive, data la loro presenza nella vita quotidiana dell'* studenti. Questi materiali permettono alle persone piccole di esplorare temi complessi in un formato accessibile e coinvolgente, capace di favorire una comprensione più approfondita dei contenuti. Inoltre, l'integrazione di questi strumenti nelle pratiche educative può stimolare la curiosità dell'* bambin* e incoraggiare la loro partecipazione attiva. Tuttavia, è bene ricordare che l'efficacia di un processo di insegnamento non è determinata unicamente dall'uso di numerose risorse innovative. L'applicazione strategica degli strumenti audiovisivi è infatti una parte essenziale del processo di apprendimento, l'* educator* dovrebbero quindi essere in grado di seguire i principi per un uso appropriato ed efficace del mezzo audiovisivo. Ciò agevolerebbe il motivare le persone piccole ad abbracciare valori e atteggiamenti positivi (Bušljeta 2013).

Per questo motivo il progetto Zoom Out prevede diversi workshop per insegnanti e studenti in formazione, in modo che possano acquisire le conoscenze necessarie. Come evidenziato in precedenza, i contenuti forniti attraverso l'educazione non formale sono diversi rispetto a quelli promossi nei contesti dell'educazione formale e, quando possibile, "cuciti" sulle esigenze specifiche dell'* partecipanti (Młynarczuk-Sokołowska 2015). **In tale direzione si muove, di conseguenza, l'enfasi che i metodi non**

formali pongono sull'adozione di un approccio educativo personalizzato.

Le attività letterarie creative, le quali comprendono esercizi di narrazione e scrittura creativa, offrono alle persone piccole l'opportunità di esprimersi e di esplorare la propria immaginazione. Queste attività favoriscono la crescita emotiva e cognitiva dell'* bambin* e aumentano le loro competenze comunicative; confrontarsi con la letteratura, infatti, permette loro di entrare in contatto con prospettive diverse. Riteniamo che le attività letterarie creative possano incoraggiare la riflessione critica su questioni sociali, ponendosi come una risorsa preziosa per promuovere pensiero critico e consapevolezza sociale.



Dal canto loro, invece, le risorse artistiche danno all* bambin* la possibilità di impegnarsi in modalità espressive. Queste attività favoriscono la creatività, la risoluzione dei problemi e la collaborazione, abilità fondamentali in una prospettiva intersezionale. Crediamo infatti che creare e interpretare l'arte permetta a chi sta crescendo di sviluppare un apprezzamento più profondo per la diversità culturale e l'espressione individuale. Inoltre, promuovere l'integrazione di approcci interdisciplinari attraverso l'arte offre a chi sta crescendo l'opportunità di esplorare ed esprimersi.

Gli strumenti digitali proposti dal Toolbox consistono in podcast, animazioni e nell'uso del potenziale di ChatGPT; tramite l'intelligenza artificiale è infatti possibile accrescere competenze come le abilità linguistiche, la risoluzione dei problemi, la comunicazione e la gestione delle informazioni. Queste attività possono anche promuovere la leadership e creare un ambiente inclusivo attraverso progetti collaborativi.

Infine, le attività performative, tra cui il teatro o il gioco di ruolo, rappresentano un aspetto sempre più importante del Toolkit di educazione non

formale. Queste attività coinvolgono l* bambin* in un apprendimento attivo, in cui possono immergersi in scenari reali o narrazioni di fantasia. Le attività performative incoraggiano l'empatia, poiché le giovani persone possono assumere ruoli e prospettive differenti. Attraverso i compiti performativi, l* bambin* acquisiscono inoltre sicurezza nell'esprimersi, aspetto che contribuisce a sviluppare intelligenza emotiva e competenze interpersonali. Inoltre, nell'educazione non formale il lavoro di gruppo è l'approccio dominante. Le relazioni tra l* partecipanti (compreso l* facilitator*) si basano infatti sui principi di partnership, e sono libere da gerarchie e competizione. I risultati dell* partecipanti vengono valutati principalmente attraverso l'autovalutazione, con criteri che possono essere stabiliti in modo collaborativo sia da chi prende parte alle attività sia da chi le facilita (Młynarczuk-Sokołowska 2015).

Tutte queste risorse, incluse nel Toolbox del progetto Zoom Out, delineano un approccio multiforme all'apprendimento in una prospettiva intersezionale. L* bambin* possono così sviluppare creatività, pensiero critico e comprensione interculturale partecipando ad attività audiovisive, letterarie, artistiche, digitali o performative.



BIBLIOGRAFIA

- Antoninis, Manos; April, Daniel; Barakat, Bilal; Barrios Rivera, Marcela M.; Barry, Madeleine; Bella, Nicole; Calvo, Eugenia; Caro Vasquez, Daniel H.; D'Addio, Cristina A.; Dafalia, Dimitra; Damborsky, Matej; Eck, Matthias; Endrizzi, Francesca; Ginestra, Constanza; Joshi, Priyadarshani; Kaldi, Maria R.; Kiyenje, Jo; Lee, Sun M.; De Moraes, Camila L.; Linkins, Kate; Lythrangomitis, Kassiani; Mechtar, Anissa; Mukizwa, Claudine; Murakami, Yuki; Perigois, Vincent; Pombo, Manuela; Randrianatoavina, Judith; Redman, Kate; Rojnov, Maria; Stipanovic, Laura; Strecker, Morgan; Zapata, Juliana; Zekrya, Lema (2021). "Central and eastern Europe: Inclusion and education: All means all", *Global Education Monitoring Report*, pp. 23-24.
- Bušljeta, Rona (2013). "Effective use of teaching and learning resources", *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2).
- Carron, Gabriel; Carr-Hill, Roy A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Młynarczyk-Sokołowska, Anna (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- O'Donnell Eisbach, Anne (2004). "Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought". *Child Development*, 75(6), pp. 1694-1707.
- Simac, Julia; Marcus, Rachel; Harper, Caroline (2019). "Does non-formal education have lasting effects?". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), pp. 706-724.
- Trempała, Edward (2011). "Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)". *Przegląd Pedagogiczny*, (1), pp. 95-104.

18

Esplorare il mondo attraverso il teatro: metodologie per un'educazione inclusiva

Alicja Wiśniewska (Laboratorium Zmiany)

COS'È IL METODO DRAMMATICO?

Come mix di abilità artistiche ed educative, **il metodo drammatico è un modo di insegnare che punta allo sviluppo completo, olistico e armonioso della personalità di una persona**. Il termine "dramma" viene dalla parola greca "drao", che vuol dire agire, provare o fare. Secondo Pankowska (1990), il dramma si basa su una situazione fittizia e immaginaria che emerge quando più persone presentano collettivamente qualcosa che è assente nel momento presente, utilizzando i loro corpi e le loro voci come mezzi di espressione. Il focus principale del dramma, e del teatro (in questo testo usati alternativamente) è l'individualità e la peculiarità di ogni persona, nonché la liberazione e la coltivazione del suo potenziale innato nel pensiero, nelle emozioni e nell'immaginazione. Le strutture e le tecniche utilizzate nel teatro coinvolgono l* partecipanti in modo polifonico, stimolando tutte le qualità personali. **Al centro del dramma c'è l'idea che il coinvolgimento più ricco con i contenuti educativi avvenga attraverso esperienze integrate che non solo stimolano la comprensione intellettuale, ma evocano anche emozioni e azioni soggettive**. Questo approccio eleva l'esperienza a fondamento epistemologico della comprensione, una caratteristica distintiva dell'educazione basata sul dramma (Gołębnik & Teusz 1999).

Gadamer (1993) afferma che l'esperienza possiede una particolare immediatezza che sfida qualsiasi tentativo di attribuirle un significato definitivo. Ogni esperienza è infatti vissuta personalmente e il suo significato è radicato nell'unità del sé, stabilendo così un legame insostituibile con la totalità della propria vita. Il teatro attinge all'espressione naturale e spontanea insita in ogni individuo, così come alla tendenza umana a imitare, empatizzare con le altre persone e impegnarsi in scenari ludici. Inoltre, fondendo i confini tra finzione e realtà nell'interpretazione

delle opere letterarie, il dramma promuove la creatività e l'intuizione artistica. Esso ispira così l* partecipanti a impegnarsi in imprese innovative e originali, fungendo al contempo da rappresentazione simbolica della vita (Way 1990).

Al di là del suo valore artistico ed espressivo, il teatro è anche un potente strumento per promuovere l'empatia e la comprensione di prospettive diverse. Assumendo ruoli diversi e immergendosi nelle esperienze di personagg* immaginari* o storic*, le persone studenti acquisiscono infatti una visione approfondita delle realtà vissute da persone provenienti da contesti sociali, culturali o storici diversi. Questo coinvolgimento aiuta a colmare il divario tra sé e l'altr*, incoraggiando una connessione emotiva e intellettuale più profonda con prospettive che altrimenti potrebbero rimanere distanti.

Il teatro serve inoltre a intrecciare la partecipazione individuale con la capacità di lavorare efficacemente all'interno di un gruppo, delineandosi così come una piattaforma fondamentale per la comunicazione interpersonale e lo scambio di idee. Entro tale contesto, il linguaggio agisce come veicolo attraverso il quale fluiscono il dialogo e la comprensione. Come sottolinea Jaspers (1990), i significati delle parole rappresentano i nostri concetti e le nostre percezioni, le quali entrano in relazione con l'esistenza degli oggetti nel mondo. Tuttavia, è tramite la creazione delle parole che questi concetti e le loro corrispondenti realtà diventano chiari e distinti. Attraverso il dramma, quindi, l* studenti affinano e ampliano le loro competenze linguistiche, impegnandosi in attività che richiedono loro di nominare, descrivere, analizzare e valutare vari fenomeni sociali, letterari o esistenziali. Questo processo permette loro di arrivare a interpretazioni uniche, dando effettivamente vita al significato del testo (Gadamer 1993).

Un aspetto fondamentale di questo approccio

è la promozione di attività linguistiche che favoriscano l'espressione libera e creativa, incoraggiando l* studenti a esplorare e articolare i propri valori. Il percorso di scoperta dei significati all'interno dei testi, l'integrazione dell'immaginazione personale con le realtà esterne, la comprensione delle motivazioni dell* personagg* e la rivitalizzazione del testo si basano tutti sul linguaggio come fondamento sensoriale per l'esplorazione intellettuale. Questi elementi fungono da strumenti per richiamare, conservare, articolare e migliorare le conoscenze e le emozioni acquisite durante il coinvolgimento con il testo. Ricoeur (1985) ha infatti osservato

che il linguaggio non è solo una base né un semplice oggetto, ma funge da mezzo e ambiente

attraverso il quale gli individui si affermano e il mondo è rivelato.

Fornendo opportunità per un uso abile e preciso del linguaggio, il teatro sostiene la convinzione che la nostra esperienza del mondo emerga in gran parte "dalle profondità del linguaggio" (Gadamer 1993). Come metodo pedagogico progettato per migliorare la comunicazione linguistica, esso mette in mostra l'efficacia del linguaggio e promuove l'esplorazione di tutto il suo spettro di possibilità, invitando l* studenti a:

1. Raccontare le loro esperienze passate o presenti,
2. Impegnarsi in un ragionamento logico strutturato,
3. Fornire informazioni, istruzioni e chiarimenti,
4. Impegnarsi in discussioni e mediare i conflitti,
5. Elaborare strategie, valutare la situazione attuale e prendere decisioni,
6. Negoziare e facilitare la comunicazione, e trarre conclusioni.

L'obiettivo principale del teatro è aiutare le persone ad acquisire una comprensione più profonda di sé e del mondo in cui vivono.

Presentando prospettive alternative che mettono in discussione i

loro punti di vista, il teatro favorisce così il pensiero riflessivo, migliora la consapevolezza di sé, arricchisce le esperienze emotive, e amplia le opportunità educative per includere intuizioni cognitive ed emotive derivate da scenari



immaginari e situazioni ipotetiche. Ogni partecipante interagisce non solo con la realtà osservabile, ma anche con un modello più ampio di azioni e sentimenti che viene riconosciuto intuitivamente. Questa comprensione sfumata della verità trascende il tempo, collegando la nostra esistenza esperienziale a un *continuum* universale di conoscenza. Un aspetto fondamentale dell'uso del dramma come metodo di insegnamento è l'attenzione all'esperienza. L'esperienza è una componente integrante della vita che emerge sempre dalla percezione individuale. Il suo significato risiede nella sua capacità di mantenere il suo impatto fino a quando non viene alterata o rifiutata a causa di nuove esperienze. L'esperienza incarna un'intrinseca apertura alla novità; essa infatti non si limita a correggere precedenti idee errate, ma richiede una continua convalida e, senza tale affermazione, si trasforma in qualcosa di diverso (Gadamer 1993).

OBIETTIVI DEL TEATRO

Le attività teatrali sono progettate per facilitare una crescita personale equilibrata e coerente, assumendo varie forme e stili coinvolgenti. Queste attività devono concentrarsi sul raggiungimento di obiettivi di sviluppo chiave. Concentrandosi su questi obiettivi di sviluppo - espressione creativa, intelligenza emotiva, pensiero critico, collaborazione, consapevolezza culturale, rafforzamento della fiducia in sé stessi*, risoluzione dei problemi e competenze comunicative - le attività teatrali non solo facilitano la crescita individuale, ma preparano anche l'* partecipanti a navigare efficacemente in contesti sociali complessi. Uno degli obiettivi principali è quello di coltivare il pensiero creativo e il comportamento proattivo, incoraggiando l'* partecipanti a esplorare la propria immaginazione, le proprie emozioni e la propria sensibilità. Promuovendo un ambiente in cui il coinvolgimento emotivo e l'intuizione si armonizzano con i processi intellettuali e analitici, il metodo drammatico aiuta le persone a rafforzare la loro comprensione di valori sociali, etici ed estetici. Inoltre, esso getta le basi per apprezzare varie forme di diversità, comprese le differenze

culturali, sociali e individuali, incoraggiando così l'* partecipanti a valutare e riconsiderare esperienze personali e tradizioni. Esponendo le persone a un ampio spettro di prospettive, il teatro promuove un ambiente in cui voci diverse vengono ascoltate e valorizzate. Questo processo non solo coltiva l'empatia e la comprensione, ma stimola anche l'* partecipanti a riflettere sui propri pregiudizi e preconcetti. Il confronto con narrazioni diverse nell'ambito del metodo drammatico arricchisce così la consapevolezza, in chi prende parte alle attività, della complessità sociale, e consente di affrontare e rapportarsi con le differenze in modo più informato e rispettoso. Attraverso la comprensione e la pratica del teatro, le persone possono inoltre sviluppare una visione più profonda di sé e del mondo che le circonda, migliorando la consapevolezza di sé, l'accuratezza dell'autovalutazione e la fiducia nelle proprie capacità. Un aspetto fondamentale è l'accrescimento delle capacità espressive, in particolare attraverso il linguaggio corporeo, che facilita l'esplorazione e lo sviluppo di idee e iniziative personali. Il metodo drammatico migliora anche la comunicazione interpersonale coinvolgendo l'* partecipanti in processi di rappresentazione tramite cui si impara a utilizzare simboli linguistici, visivi e spaziali per trasmettere significato. Questi simboli agiscono come mezzi espressivi, consentendo alle persone di articolare pensieri e sentimenti in modo più efficace. Inoltre, l'utilizzo di questi simboli incoraggia l'* partecipanti a riflettere su come il significato venga costruito e percepito in modo diverso in relazione al contesto culturale e individuale.

In aggiunta, le esperienze collaborative nei progetti di gruppo coltivano il senso di comunità e la consapevolezza sociale. Lavorando insieme, chi partecipa ad attività teatrali inizia a comprendere il legame tra l'immagine di sé e la percezione



che si ha delle altre persone, riconoscendo come la comunicazione svolga un ruolo cruciale nel plasmare interazioni e relazioni sociali. Il metodo drammatico fornisce inoltre spunti di riflessione sull'uso degli elementi teatrali in vari contesti educativi, stimolando risposte creative a stimoli diversi. L* partecipanti si impegnano in un'analisi matura e critica mentre imparano a valutare il proprio lavoro insieme a quello dell* pari, promuovendo una cultura basata su feedback costruttivi e autoriflessione. Questo processo di valutazione è fondamentale, poiché aiuta le persone a riconoscere punti di forza e aree di miglioramento, approfondendo i loro sforzi nella creazione di presentazioni personali. Inoltre, mentre l* partecipanti si immergono in personaggi* e narrazioni diverse, incontrano varie realtà che possono collocarsi al di fuori delle loro esperienze. Questa esposizione arricchisce il loro vocabolario, consentendo di articolare idee ed emozioni complesse che riflettono queste plurali prospettive. In questo modo, il linguaggio acquisito attraverso dialoghi, discussioni e scenari pianificati non solo migliora la cultura linguistica complessiva, ma favorisce anche l'empatia e la comprensione di situazioni e punti di vista che potrebbero non esser stati considerati in precedenza. Il metodo drammatico promuove anche lo sviluppo di competenze essenziali per la risoluzione dei problemi, consentendo di affrontare le sfide e gestire i conflitti attraverso compromessi creativi. Mostrando nuove prospettive, si amplia così il pensiero dell* partecipanti, spingendol* oltre conoscenze e comprensioni già date. Man mano che le persone esplorano e differenziano emozioni complesse all'interno di un ambiente favorevole, diventano maggiormente capaci di riconoscere e gestire i sentimenti positivi, affrontando al contempo quelli negativi.

Questo processo getta le basi per un'autentica presentazione di sé, poiché l* partecipanti si cimentano in giochi di ruolo e nell'esplorazione di personaggi* che l* incoraggiano a connettersi con i propri bisogni spirituali e psicologici in un ambiente favorevole. La natura collaborativa del teatro permette alle persone di sperimentare diversi aspetti della propria identità, portando

a una maggiore accettazione di sé e a una comprensione più profonda delle proprie narrazioni personali. Inoltre, la crescita di insegnanti e studenti è enfatizzata da scoperte condivise che favoriscono l'apprendimento reciproco. In questa dinamica, lo scopo del metodo drammatico funge da forza guida, allineando gli obiettivi dell'insegnante con la struttura complessiva delle sessioni. Questo allineamento garantisce che l'esplorazione dell'identità personale sia parte integrante del processo di apprendimento.

La flessibilità nell'approccio drammatico consente di adattare le lezioni man mano che si svolgono, incorporando i contributi e le idee dell* studenti, pur mirando costantemente a raggiungere obiettivi stabiliti in modo coerente. Impegnandosi in questo processo fluido e interattivo, l* partecipanti sono incoraggiat* a esprimersi in modo più autentico, coltivando un'esperienza più ricca che trascende i confini educativi tradizionali (Gołębniak & Teusz 1999).

TECNICHE DRAMMATICHE: APPROCCIARE IL COINVOLGIMENTO

Raggiungere obiettivi specifici all'interno del metodo drammatico implica una moltitudine di tecniche e metodologie diverse. La selezione di uno o più approcci dovrebbe essere guidata dalla comprensione dello scopo e dei possibili risultati che questi metodi possono ottenere. Al centro del teatro si trova il concetto di ruoli. "Recitare un ruolo" implica immergersi in scenari immaginativi, esplorando cosa significa incarnare un* particolare personaggio*. Come osservato da Way (1990), tale apprendimento esperienziale è da tempo riconosciuto nei contesti educativi come essenziale per la crescita personale e culturale. Tuttavia, tale tecnica consente in modo unico all* partecipanti di coinvolgere sé stessi* nella loro interezza in un modo che poche altre attività possono replicare. Impegnarsi con un* personaggio* significa non soltanto rappresentarl*, ma diventare veramente l*i, sentire e agire come farebbe l*i. Questa identificazione nasce dall'immaginarsi nelle circostanze dell* personaggio*, portando a profonde intuizioni sulla propria identità e



sulla natura delle altre persone. **L'abitare un ruolo comprende tre livelli di significato: il livello personale attinge alle esperienze dell* partecipante, come ad esempio sentire dolore in quanto specifico individuo. Il livello fittizio emerge da contesti ipotetici, ne è un esempio la sofferenza sperimentata se si fosse un* paziente in un ospedale durante una guerra. Il livello simbolico generalizza quell'esperienza, illustrando, nell'esempio qui riportato, la natura universale della sofferenza umana.**

Per impegnarsi efficacemente in un ruolo, l* partecipanti devono impegnarsi fermamente, stabilendo relazioni appropriate con l* altr*, coltivando la motivazione personale e usando un linguaggio e comportamenti adeguati. Ogni ruolo invita all'esplorazione delle caratteristiche esteriori e delle spinte interiori. Questa simulazione di scenari del mondo reale fornisce altresì una piattaforma per sperimentare nuovi comportamenti, una gamma di emozioni e le motivazioni dietro le decisioni. Chi facilita prepara l* partecipanti chiarendo i significati dei ruoli, stimolando chi osserva a impegnarsi in modo riflessivo. Il dialogo svolge un ruolo determinante nel metodo drammatico, incarnando l'esperienza dell' "essere nel ruolo". Attraverso la conversazione nascono discussioni che frequentemente implicano conflitto – che sia ideologico, persuasivo o basato su sistemi di credenze. Tali conflitti possono emergere apertamente o in modo sottile, derivando da influenze esterne o da emozioni interne. Incoraggiare il dialogo in coppia, in piccoli gruppi o in più ampi contesti di classe opera anche come preziosa pratica linguistica, affinando la capacità di orientarsi nella relazione tra azioni e linguaggio.

La tecnica dell'intervista conduce dialoghi strutturati tra persone o gruppi, nei quali l* partecipanti possono rimanere "nel ruolo" o uscirne. Questa distinzione può influenzare considerevolmente il tono e i risultati della conversazione.

La pantomima è un'altra tecnica espressiva che si basa sul linguaggio del corpo, sui gesti e movimenti, e che prevede spesso il coinvolgimento di oggetti immaginari. Le persone partecipanti

sono incoraggiate ad agire spontaneamente, e chi facilita si concentra sulla profondità emotiva e sulla qualità intellettuale che emergono da queste espressioni, piuttosto che sul perseguire la precisione tecnica. L* insegnanti possono sia avviare esercizi di pantomima sia osservare ai margini.

L'improvvisazione prospera sulla creazione spontanea, permettendo all* partecipanti di sviluppare dialoghi e azioni in tempo reale. Questa tecnica può esistere esclusivamente nel dialogo o incorporare l'azione fisica usando oggetti di scena o il mimo; in essa chiarezza ed espressività sono vitali, con elementi chiave messi in evidenza durante la rappresentazione. Le dinamiche di gruppo possono variare ampiamente, includendo lavoro in coppia, in gruppi più grandi o la partecipazione di tutta la classe. Dopo una sessione di improvvisazione, l* insegnanti possono facilitare la riflessione tramite domande-guida per estrarre intuizioni dall'esperienza. In contrasto con il lavoro improvvisativo libero, le scene improvvisate seguono un approccio sistematico, declinando alcune fasi della narrazione, quali introduzione, climax e risoluzione.

Le rappresentazioni improvvisate possono attingere a racconti o testi letterari forniti dall'insegnante, offrendo all* studenti modi variegati per impegnarsi in attività teatrali. Per esempio, ess* possono reinterpretare l'inizio di un libro, cambiarne la fine o fondere personagg* di storie diverse per creare nuove narrazioni. Questo approccio alimenta la creatività e il pensiero analitico, incoraggiando l* studenti a esplorare le motivazioni dell* personagg* e le connessioni tematiche tra testi. Inoltre, i metodi drammatici consentono di elaborare esercizi costruiti ad hoc sull* personagg* letterar* studiat*, permettendo all* studenti di entrare nei loro ruoli e sperimentarne in prima persona emozioni, dilemmi e prospettive. L'insegnante può assumere un ruolo di osservator*, fornendo occasionalmente commenti per arricchire l'esperienza di apprendimento. Le valutazioni riflessive servono a migliorare le rappresentazioni successive.

La messa in scena drammatica tende verso una forma teatrale, stabilendo una chiara

distinzione tra attor* e pubblico. Tuttavia, questa demarcazione può anche sfumare, prevedendo il coinvolgendo diretto dell* spettator*. Il coinvolgimento nella messa in scena comprende prove ed esercizi costruiti attorno a un copione specifico, permettendo all* studenti di collaborare sotto la guida di un leader. I gruppi sperimentano varie interpretazioni, creando scene, sviluppando personagg*, disegnando costumi e pianificando coreografie e scenografie (Gołębniak & Teusz 1999).

Infine, varie attività del Toolbox sviluppato come parte del progetto Zoom Out, incorporano metodologie basate sul metodo drammatico. Il Toolbox include esercizi che presentano elementi teatrali, come il gioco di ruolo che incoraggia l* partecipanti a impegnarsi nell'espressione creativa e nel pensiero critico. Anche attività che inizialmente non coinvolgono la drammaticità – come dibattiti, discussioni riflessive o scrittura creativa – possono essere adattate per includere elementi drammatici, rendendo l'apprendimento più immersivo e partecipativo.

Nel complesso, **il metodo drammatico non solo accresce il pensiero critico, ma accende anche una passione per la letteratura**, rendendola più coinvolgente e rilevante per le persone studenti. Applicando queste tecniche l* educator* possono creare un ambiente di apprendimento dinamico che incoraggia l* studenti a pensare criticamente e a sviluppare un interesse duraturo per la lettura e l'interpretazione della letteratura.



BIBLIOGRAFIA

- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Prawda i metoda*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN. [English: Hans-Georg Gadamer (2004). *Truth and Method*. London/New York: Continuum].
- Gołębniak, Bogusława Dorota; Teusz, Grażyna (1999). *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Jaspers, Karl (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. [English: Jaspers, Karl (1971). *Philosophy of Existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press].
- Jaspers, Karl (1991). *Rozum i egzystencja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. [English: Jaspers, Karl (1955). *Reason and Existenz: Five Lectures*. London: Routledge & Kegan Paul].
- Pankowska, Krystyna (1990). *Drama – zabawa – myślenie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Ricoeur, Paul (1985). *Egzystencja i hermeneutyka*. Warszawa: PAX. [English: Ricoeur, Paul (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press].
- Way, Brian (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. [Way, Brian (1967). *Development through Drama*. London: Longman].

LA SPEZZINDUE VIENE LANCIATA FUORI DALLA FINESTRA: LE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Il tempo delle umiliazioni, degli abusi e delle minacce di essere rinchius* in un armadio pieno di spuntoni è finito. Matilda, con il potere della sua mente, scrive sulla lavagna le parole che faranno tremare la Signorina Spezzindue, facendola scappare via per la paura. E con lei, tutta la paura e l'oppressione nella scuola vengono lanciate fuori dalla finestra, lasciando spazio a un nuovo capitolo. Un capitolo in cui l* bambin* possono imparare non solo le lezioni scolastiche, ma anche i valori che l* aiuteranno a crescere in un ambiente di rispetto, sicurezza e libertà.

Questa sezione presenta le scuole partecipanti al progetto, che condividono le loro esperienze di lavoro con la letteratura per l'infanzia e le disuguaglianze. Ognuna, dal proprio punto di vista unico e con la propria metodologia, offre una visione peculiare su come affronta la sfida di trasformare le aule in spazi di giustizia, comprensione e cambiamento sociale.

19

Guardare il mondo attraverso lenti diverse

Mireia Escobar Pérez & Ana García García (La Sínia)

La creazione, all'inizio del XXI secolo, di un nuovo centro educativo nella città di Vic è nata dall'esigenza di includere l* bambin* del quartiere Remei nel CEIP Montseny. Geograficamente, il quartiere Montseny è sempre stato separato dal resto della città, poiché era situato dall'altra parte della linea ferroviaria. Inoltre, nonostante l'interramento della ferrovia, il quartiere continua a trovarsi in una posizione isolata e separata, oggi diviso dal resto del tessuto cittadino da una tangenziale.

Una volta terminati i lavori dei nuovi edifici, nel luglio 2007, il CEIP Montseny fu trasferito nel nuovo edificio del CEIP de Vic. Così, nell'anno scolastico 2007-2008, il CEIP de Vic si fuse con il CEIP Montseny, diventando la Escola La Sínia.

La Sínia è una scuola pubblica classificata come Centro di Massima Complessità. Questa complessità è definita dalla percentuale di alunni* che presentano Esigenze Specifiche del Supporto Educativo e/o Bisogni Educativi Speciali (BES). Fin dalla creazione della scuola, nel 2008, questa percentuale di studenti è oscillata tra il 70% e l'80%, ed è soprattutto dovuta alle difficoltà socio-economiche delle famiglie.

La popolazione scolastica è composta, per il 72%, da famiglie con contesti di provenienza non UE, principalmente originarie di Paesi dell'Africa subsahariana, dall'India e dal Marocco. Grazie alla diversa provenienza delle persone studenti, possiamo dire che la scuola attualmente ospita 22 lingue diverse. Per questo motivo, i principali assi di disuguaglianza con cui ci confrontiamo sono il razzismo e la xenofobia, la disuguaglianza di genere, il classismo e la diversità funzionale; oltre alla diversità che ognun* porta con sé in quanto soggetto unico al mondo.

Come scuola inclusiva che si propone di mettere l* bambin* al centro del processo di apprendimento, abbiamo

sempre cercato di trattare tutte le persone studenti in modo equo, senza fare distinzioni di genere, cultura, credenze o altri fattori.

Tuttavia, dopo aver ricevuto formazione e aver partecipato al progetto Zoom Out, ci siamo res* conto che nella nostra pratica quotidiana trascuravamo molti degli assi di disuguaglianza sociale che l* nostr* alunni* vivono.

Infatti il 100% del corpo docente della scuola è nato in Catalogna, ha il catalano come prima lingua, non presenta disabilità fisiche né intellettive evidenti, è bianco, ha un lavoro stabile... Pur essendo attraversat* da tutti gli assi di disuguaglianza, a volte non eravamo quindi consapevoli della nostra posizione rispetto a quelle dimensioni che ci fornivano dei privilegi. Ciò porta con sé il fatto che non viviamo la società attraverso la stessa lente di molt* dell* nostr* studenti e delle loro famiglie, e spesso diamo per scontati i nostri privilegi.



Grazie alla formazione ricevuta attraverso il progetto Zoom Out, il team della scuola ha iniziato a cambiare prospettiva sulle persone studenti e sulle loro famiglie, adottando quella lente intersezionale che prima ci mancava. Dopo

due anni di partecipazione al progetto, abbiamo concluso che, sebbene siano stati fatti progressi significativi, c'è ancora molto lavoro da fare, in particolare nell'affrontare e smantellare i nostri stessi pregiudizi.

Abbiamo bisogno di decostruirci per ricostruirci con la consapevolezza che il mondo viene vissuto attraverso molte prospettive diverse e che, mentre noi manteniamo molti privilegi, coloro che ci circondano possono vivere la vita da una posizione di oppressione. Dobbiamo anche tenere conto di quanto sia rilevante il contesto di appartenenza. Infatti a seconda del contesto, una

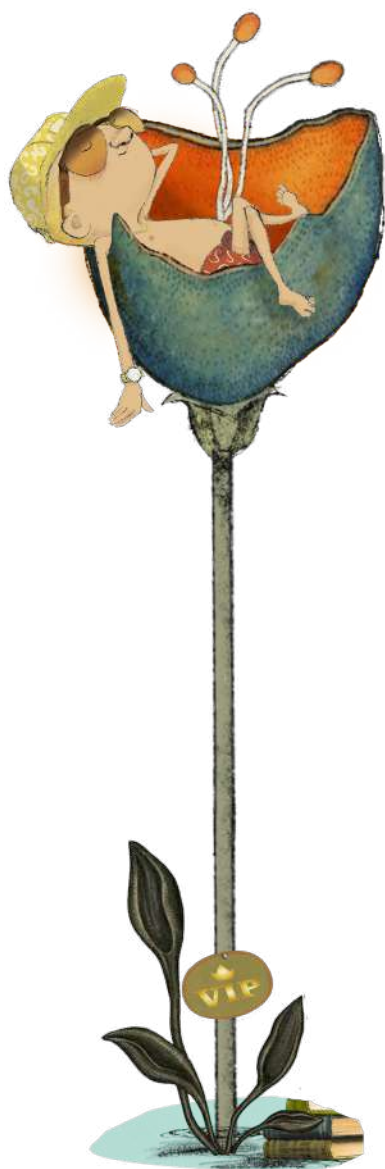
situazione è percepita come svantaggiosa quando si occupa una posizione di disuguaglianza rispetto a un asse o parametro stabilito. Tuttavia, lo stesso fatto, in un altro contesto, può trasformarsi in un vantaggio.

Uno degli obiettivi chiave riguardo alla letteratura per l'infanzia a La Sínia è promuovere l'interesse dell'*bambin* per i libri e la lettura, sia come fonte di informazione sia per il puro piacere della lettura. Pertanto, le biblioteche predisposte specificamente per ogni ciclo scolastico assumono maggiore importanza rispetto allo spazio condiviso della biblioteca: il nostro intento è quello di renderle più accessibili all'*bambin*. Di conseguenza, i materiali di ogni biblioteca sono adattati alla fascia d'età di riferimento, sono arricchiti e maggiormente centrati sugli interessi delle persone bambine.

Nella nostra scuola, ancora prima di iniziare la formazione sulla letteratura per l'infanzia da una prospettiva intersezionale, stavamo già lavorando per garantire che i libri che leggevamo riflettessero la diversità culturale e di genere della nostra comunità educativa. I testi selezionati includevano voci provenienti da diversi contesti culturali e origini geografiche, con l'obiettivo di promuovere una rappresentazione equa e dare visibilità a storie spesso emarginate.

Questo approccio ci ha permesso di affrontare temi come la parità di genere e l'inclusione, favorendo un dialogo arricchente tra l'*studenti*. L'obiettivo non era solo ampliare gli orizzonti, ma anche riconoscere e valorizzare la pluralità presente nelle nostre classi. Tuttavia, è stato solo quando abbiamo iniziato i laboratori con l'*formator* che abbiamo veramente abbracciato una prospettiva intersezionale, considerando vari assi di disuguaglianza oltre alla diversità culturale e di genere.

Attraverso i laboratori che abbiamo condotto con l'*nostr* studenti, abbiamo osservato che le persone bambine sono diventate consapevoli di una realtà significativa: molte di loro non si sentono adeguatamente rappresentate nelle storie che leggono. Questa scoperta ha creato uno spazio di riflessione collettiva, in cui l'*bambin* hanno espresso la necessità di trovare



storie capaci di rispecchiare più da vicino le proprie esperienze e identità. Questa nuova consapevolezza non è stata solo arricchente, ma ci incoraggia anche a ripensare gli strumenti e i materiali letterari che offriamo all* studenti.

La raccolta delle biblioteche pensate per ogni ciclo scolastico comprende vari generi letterari e riflette la diversità linguistica della scuola. Esse sono dotate di racconti e libri in catalano, spagnolo, inglese e nelle lingue d'origine dell* studenti, come arabo, egiziano, cinese mandarino, bengalese, urdu, yoruba, igbo, hindi, akan (twi), tra le altre. I libri in lingue non curricolari sono donazioni delle famiglie alla scuola, poiché vogliamo che l* studenti si sentano rappresentat*. Per questo motivo, quando i genitori viaggiano nei loro Paesi di provenienza, spesso ci regalano libri scritti nella loro prima lingua. Inoltre, organizziamo visite a scuola da parte delle famiglie affinché possano raccontare storie nella loro lingua d'origine, per poi tradurle in una delle lingue curricolari così che tutt* possano godersi la storia e conoscere la lingua e la cultura di altri Paesi del mondo.

La letteratura per l'infanzia ha un grande potenziale per combattere le disuguaglianze nelle scuole, poiché può servire come potente strumento per mettere in evidenza la diversità e promuovere l'inclusione. Attraverso storie e racconti possono essere messe in luce identità, culture, realtà familiari ed esperienze diverse

– spesso poco rappresentate nei materiali tradizionali. Questo permette all* bambin* di vedersi rifless* e riconosciut*, aumentando la loro autostima, e, allo stesso tempo, aiuta l* altr* a comprendere e rispettare prospettive diverse.

Inoltre, la letteratura per l'infanzia facilita il dialogo su temi come il razzismo, il sessismo, il classismo e altri assi di disuguaglianza, creando spazi di riflessione collettiva. Quando una raccolta letteraria inclusiva e intersezionale è curata in modo consapevole, non solo arricchisce l'apprendimento, ma aiuta anche a smantellare pregiudizi e a promuovere valori come l'empatia e l'uguaglianza.

In breve, la letteratura per l'infanzia, se affrontata con una prospettiva critica e trasformativa, può diventare uno strumento chiave per educare alla diversità e costruire un ambiente scolastico più equo e inclusivo.



20

Uno spazio sicuro per discutere temi difficili

Natalia Kurlanc-Kościelna & Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Komplementarna Niepubliczna Szkoła Podstawowa (KNSP) è una scuola privata che è stata fondata nel 2018 ed è rapidamente diventata una parte vitale della comunità locale nella regione di Opolskie.

Si trova nel tranquillo villaggio di Biadacz nel comune di Kluczbork. La scuola è conosciuta per la sua educazione personalizzata e per le forti prestazioni accademiche. Ha otto classi, ciascuna progettata per fornire un ambiente di apprendimento supportivo. Con un basso rapporto studenti-insegnanti, l'*alunn* ricevono l'attenzione individuale di cui hanno bisogno per avere successo sia a livello accademico che personale.

La scuola è vicina alla città di Kluczbork, il che la rende facilmente accessibile per le famiglie delle zone circostanti. L'ambiente rurale offre un luogo di apprendimento tranquillo, libero dalle distrazioni urbane, pur essendo comunque vicino ai servizi della città. Le persone studenti provengono da vari luoghi della regione, e alcun* viaggiano fino a 30 chilometri per poter frequentare le lezioni.

La scuola valorizza l'inclusività, la curiosità e l'eccellenza accademica. Segue un approccio basato sul metodo Montessori, il quale enfatizza l'apprendimento pratico, auto-diretto e il pensiero critico. Integra anche i valori cattolici, promuovendo una cornice morale ed etica fondata sulla fede, la compassione e il servizio alla comunità. La scuola mira ad aiutare l* studenti a raggiungere il loro pieno potenziale e a diventare persone sicure di sé e complete, pronte a contribuire positivamente alla società.

Attraverso l'integrazione di approcci pedagogici innovativi e un quadro di sviluppo olistico, l'istituto prepara l* studenti a diventare soggetti rispettosi e compassionevoli, parte della comunità globale.

DISUGUAGLIANZE NELLA NOSTRA SCUOLA

La nostra comunità scolastica è dedicata a favorire un ambiente inclusivo e di sostegno per tutte le persone studenti. Tuttavia, persistono diverse disuguaglianze che influenzano la loro vita quotidiana. Queste disuguaglianze comprendono disabilità come autismo, sindrome di Asperger e disabilità intellettive, così come differenze di età, genere e religione. Comprendere e affrontare queste disparità è essenziale per garantire a ogni studente l'opportunità di avere successo.

L* studenti con disabilità come autismo, sindrome di Asperger e disabilità intellettive affrontano infatti sfide uniche che possono influenzare la loro esperienza scolastica quotidiana:

- L* alunni* con autismo o sindrome di Asperger a volte faticano con le interazioni sociali, il che rende difficile stringere amicizie e relazionarsi con l* compagni* di classe. Questo può portare a sentimenti di isolamento ed esclusione.
- Le disabilità intellettive spesso si traducono in difficoltà di apprendimento che richiedono metodi di insegnamento specializzati e supporto aggiuntivo. Quest* studenti di solito hanno bisogno di più tempo per comprendere i concetti e beneficiano di attenzione individuale.
- Molt* alunni* con autismo o sindrome di Asperger sono sensibili a stimoli sensoriali come rumori forti e luci intense, il che rende gli ambienti scolastici tradizionali opprimenti e stressanti.



- L* studenti con queste disabilità spesso hanno anche difficoltà a gestire stress, ansia o frustrazione, aspetto che può influenzare il loro comportamento e le interazioni con l* altr*.

Oltre alle disabilità, anche le disuguaglianze legate all'età, al genere e alla religione hanno un impatto sulla vita quotidiana delle persone studenti:

- L* alunni* di età diverse affrontano sfide in termini di maturità, competenze sociali e preparazione accademica. Chi è più giovane a volte fatica a tenere il passo con l* compagni* più grandi, portando a sentimenti di inadeguatezza o esclusione. Le difficoltà sopra indicate sono particolarmente visibili in gruppi misti durante i laboratori (come ad esempio i laboratori di Natale, e i laboratori del Giorno della Terra).
- Gli stereotipi e i pregiudizi basati sul genere possono a volte influenzare l'autostima dell* studenti, la loro partecipazione alle attività e le loro prestazioni accademiche. Ragazze e ragazzi affrontano aspettative diverse, che limitano le loro opportunità e la loro crescita.
- L* studenti provenienti da diversi background religiosi sperimentano difficoltà nel trovare accettazione e comprensione da parte di compagni* e insegnanti. Questo può portare a sentimenti di isolamento e disagio nell'esprimere le proprie credenze. La maggior parte delle persone studenti della nostra scuola proviene da contesti cattolici; solo pochi bambini*, principalmente provenienti dall'Ucraina, hanno credenze diverse.

AFFRONTARE LE DISUGUAGLIANZE NELLA NOSTRA SCUOLA

Per sostenere tutte le persone studenti e affrontare queste disuguaglianze, la nostra scuola ha implementato diverse iniziative:

- Fornire al corpo docente una formazione specifica su come dare supporto ad alunni* con disabilità, così come costruire un ambiente inclusivo per tutt* l* studenti, aiuta a creare una cultura scolastica più comprensiva e accogliente. Sono implementati anche incontri con insegnanti e genitori per stabilire il miglior

ambiente possibile per l* alunni* con difficoltà.

- Sviluppare piani educativi personalizzati per le persone studenti con disabilità garantisce che ricevano il supporto e le risorse necessarie per avere successo a livello accademico. Insegnanti di sostegno sono inoltre presenti durante i compiti più difficili per l* studenti.
- Promuovere tutoraggio tra pari e sistemi di amic* (*Buddy systems*) aiuta l* alunni* a costruire relazioni significative e a sentirsi più connessi* alla comunità scolastica. La scuola offre laboratori regolari con psicolog* e consulente scolastico* per favorire buone relazioni tra studenti e personale docente.
- Creare ambienti sensorialmente adeguati, come angoli tranquilli e stanze sensoriali, offre alle persone studenti uno spazio sicuro e calmante in cui ritirarsi quando si sentono sopraffatte.
- Organizzare attività inclusive e accessibili che promuovono un senso di appartenenza e comunità tra tutt* l* studenti, indipendentemente da età, genere o religione.

In passato la nostra scuola ha partecipato alle seguenti attività:

- **Giornata delle lingue straniere:** giornate in cui l* alunni* presentano tradizioni, musica e piatti dei loro Paesi d'origine o di un Paese scelto. Le persone studenti invitano ospiti che parlano dei loro Paesi e della loro cultura. Eventi di questo tipo celebrano la diversità e creano uno spazio per l'apprendimento reciproco e il rispetto.
- **Sfide di squadra:** attività come cacce al tesoro, *escape room* o giochi di problem solving sono spesso organizzate nella nostra scuola. Queste attività incoraggiano la collaborazione e il lavoro di squadra in gruppi diversi. Le sfide sono adattate a tutte le abilità.
- **Giornata dello sport:** tutte le persone studenti sono incluse negli sport popolari indipendentemente dalle loro abilità. È un modo divertente per incoraggiare il lavoro di squadra e promuovere la forma fisica.
- **Progetti di comunità:** l* alunni* partecipano

a diverse attività di volontariato, come pulire un parco locale nel Giorno della Terra, creare pacchi natalizi per anziani o pacchi di cibo per rifugi per animali. Lavorare per una causa comune rafforza i legami e infonde un senso di scopo.

IL RUOLO DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA NELLA SCUOLA

La letteratura per l'infanzia svolge un ruolo cruciale nell'approccio educativo della nostra scuola. Oltre alle letture obbligatorie incluse nel curriculum, l'* insegnanti selezionano con cura libri che affrontano disuguaglianze e temi rilevanti per ogni classe. Poiché siamo una scuola piccola, con un'atmosfera familiare e affiatata, conosciamo bene l'* nostr* studenti e possiamo adattare la scelta dei libri alle loro esigenze ed esperienze. I testi vengono letti insieme in classe, favorendo discussione e riflessione. Inoltre, l'* alunni* hanno sessioni dedicate alla "lettura silenziosa" una volta alla settimana, in cui possono scegliere libri per loro interessanti. La nostra biblioteca scolastica è facilmente accessibile a tutt*: i libri sono collocati sugli scaffali nei corridoi, in modo che le persone studenti possano prenderli in qualsiasi momento. Questo incoraggia la lettura come parte naturale della routine quotidiana e consente loro di esplorare prospettive diverse attraverso la letteratura.

IL POTENZIALE DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA NELL'AFFRONTARE LE DISUGUAGLIANZE

La letteratura per l'infanzia ha il potere di promuovere empatia, comprensione e inclusione. Permette alle persone studenti di vedere il mondo da prospettive diverse e di riconoscere le sfide affrontate da altr*. Nella nostra scuola la letteratura è particolarmente utile per affrontare le disuguaglianze legate alle disabilità, alle differenze culturali, al genere e all'aspetto fisico.

I libri con personagg* e storie plurali aiutano l* studenti a comprendere che ogni persona è unica e preziosa. Questi testi, inoltre, sfidano stereotipi e false convinzioni, incoraggiando

rispetto e accettazione. Leggendo di personagg* che sperimentano discriminazione o difficoltà sociali, le persone bambine possono relazionarsi a queste difficoltà, riflettere sui propri atteggiamenti e sviluppare comportamenti più inclusivi. La letteratura fornisce altresì uno spazio sicuro per discutere argomenti difficili, aiutando l* studenti a esprimere pensieri ed emozioni.

AFFRONTARE LE DISUGUAGLIANZE ATTRAVERSO WONDER

Uno dei libri che utilizziamo per affrontare le disuguaglianze è *Wonder* di R. J. Palacio. Questo romanzo racconta la storia di Auggie, un ragazzo con una malformazione cranio-facciale che affronta bullismo ed esclusione a scuola. Il libro è uno strumento potente per insegnare empatia e gentilezza. Attraverso il percorso di Auggie, l* studenti imparano le sfide affrontate da bambin* con disabilità visibili e l'importanza di trattare le altre persone con rispetto. Il romanzo mette anche in evidenza diverse prospettive, mostrando come famiglia, gruppo amicale e persino l* compagn* di classe di Auggie lottino con i propri sentimenti e pregiudizi. Questo incoraggia le persone studenti a riflettere sulle proprie azioni e su come possano contribuire a creare un ambiente più inclusivo. Dopo la lettura di *Wonder*, l* alunni* partecipano a discussioni sull'accettazione, la gentilezza e su come possono sostenere l* compagni che possono sentirsi divers* o esclus*. Il libro aiuta a creare un dialogo aperto su bullismo, pressione sociale e impatto dei piccoli atti di gentilezza.

Integrando libri come *Wonder* nel nostro curriculum, ci assicuriamo che le persone studenti non solo acquisiscano conoscenze sulle disuguaglianze, ma sviluppino anche l'intelligenza emotiva necessaria per creare una comunità scolastica più inclusiva e di sostegno.

BIBLIOGRAFIA

Palacio, Raquel J. (2013). *Wonder*. Firenze: Giunti Editore.

21

Catturare significati profondi e sfumature nei libri per l'infanzia

Bernarda Klarić, Daniela Crnković, Marina Fistanić & Simona Jurjević (Škola Josip Pupačić)

La nostra scuola si trova in un'area urbana, ma comprende anche studenti provenienti da diversi contesti socio-economici, il che crea un contesto specifico in cui sono presenti vari tipi di disuguaglianze. Alcuni alunni* provengono da gruppi emarginati, comprese famiglie a basso reddito, comunità appartenenti a minoranze etniche e bambini* migranti. Sebbene queste persone studenti non siano molto presenti nella nostra scuola, queste disuguaglianze si manifestano nell'accesso a istruzione, risorse materiali e supporto all'apprendimento. La disuguaglianza si riflette inoltre nelle barriere linguistiche che le persone piccole sperimentano quando la loro prima lingua non è quella dell'insegnamento. Inoltre, le differenze di genere e gli stereotipi riguardo alle capacità e agli interessi dell* studenti a volte influenzano il loro successo e la loro partecipazione ad alcune attività.

Parlare con le persone bambine a scuola di argomenti come disuguaglianza, povertà, discriminazione e tolleranza è estremamente importante per diversi motivi:

- Sviluppo dell'empatia: le persone piccole imparano a comprendere e a immedesimarsi in chi si trova in situazioni diverse da quelle da loro vissute. Questo le aiuta a diventare più sensibili e premurose verso le persone che le circondano.
- Riduzione dei pregiudizi: parlare di discriminazione e disuguaglianza aiuta l* bambini* a riconoscere e rifiutare i pregiudizi che possono avere verso l* altri* in virtù delle loro differenze.
- Promozione della tolleranza: imparare la tolleranza aiuta le persone piccole ad accettare e rispettare le differenze, siano esse culturali, religiose, di razza¹ o legate a qualsiasi altra caratteristica.

- Sviluppo del pensiero critico: le discussioni su questi temi incoraggiano l* studenti a riflettere e analizzare i problemi sociali, il che contribuisce ad accrescere il loro pensiero critico e la capacità di prendere decisioni consapevoli.
- Preparazione al futuro: comprendere questi temi prepara l* alunni* alla vita in un mondo diversificato e globalizzato, dove incontreranno persone con origini ed esperienze differenti.
- Dare potere all* bambini*: quando le persone piccole comprendono le ingiustizie sociali, possono sentirsi motivate ad agire contro di esse, attraverso il volontariato, l'attivismo, o semplicemente nelle interazioni quotidiane.

È importante sottolineare che le scuole sono luoghi importanti dove può avvenire un cambiamento positivo. L* insegnanti sono un anello fondamentale nel sensibilizzare e promuovere la trasformazione di modelli nocivi per tutt*, sia per le ragazze che per i ragazzi (Srednja.hr, n.d.).

Per ridurre l'impatto della disuguaglianza sviluppiamo pratiche inclusive che includono approccio individualizzato all'apprendimento, supporto aggiuntivo tramite attività integrative, e collaborazione con le famiglie. Organizziamo inoltre laboratori volti a sviluppare competenze interculturali e a sensibilizzare le persone studenti all'uguaglianza. In aggiunta,



1. Come già specificato in una nota del capitolo 17, con la parola "razza" si fa qui riferimento all'esito dei processi sociali e politici di razializzazione, i quali hanno come risultato quello di creare e mantenere gerarchie e oppressioni tra le persone sulla base, innanzitutto, dei loro tratti somatici..

I* insegnanti partecipano regolarmente alla formazione professionale relativa alla pedagogia inclusiva. Infine, lavoriamo per rafforzare la comunità e il rispetto reciproco tra I* studenti attraverso attività extracurricolari.

Tra le disuguaglianze significative che colpiscono le persone studenti della Scuola Primaria "Josip Pupačić" vi sono fattori emotivi e psicologici, in particolare relativi alla salute mentale. L'istituto non dispone infatti di un numero adeguato di professionist* per aiutare I* alunni* che necessitano di supporto nell'affrontare difficoltà emotive o psicologiche. Di conseguenza, queste persone studenti spesso sperimentano notevole stress e un calo del rendimento scolastico. Inoltre, episodi eccezionali di bullismo tra pari disturbano il buon funzionamento dell'ambiente scolastico.

Garantire pari opportunità educative all* studenti con bisogni speciali è una sfida poiché le risorse e il personale sono limitati. Le disparità economiche sono anch'esse evidenti, poiché I* alunni* provenienti da contesti più agiati tendono

a dominare i gruppi di pari. Sebbene il personale scolastico si sforzi di essere accessibile nei confronti delle persone studenti, programmi di prevenzione del bullismo, come l'Alfabeto della Prevenzione, vengono implementati nelle classi di tutta la comunità educativa. Questo programma prevede attività preventive strutturate per studenti e genitori, volte a sviluppare abilità sociali e relazioni interpersonali. L'Alfabeto della Prevenzione incoraggia lo sviluppo dell'autostima e di un'immagine positiva di sé, il rafforzamento di abilità sociali collaborative e l'acquisizione di capacità di risoluzione nonviolenta dei conflitti (Os-

ilribar-labin.skole.hr, n.d.).

A livello istituzionale, l'iniziativa di prevenzione del bullismo di UNICEF e Lions Quest, *Skills for Adolescence* – progettata per aiutare I* studenti a coltivare competenze sociali e intelligenza emotiva – è anch'essa realizzata con il supporto di UNODC e del Ministero della Scienza e dell'Istruzione. Il programma è tra i sei programmi di apprendimento socio-emotivo più efficaci scientificamente valutati al mondo, ed è destinato a studenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni (Azoo.hr, n.d.).

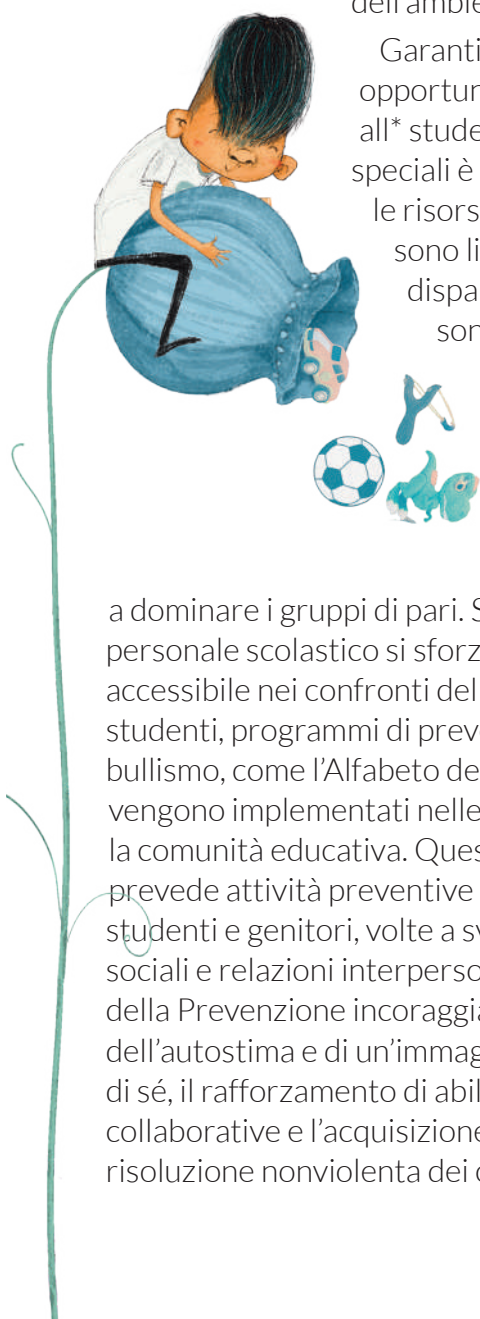
La scuola realizza vari programmi e iniziative educative volte a migliorare la comprensione dei concetti di uguaglianza e giustizia sociale, così come attività e laboratori che integrano la letteratura con discussioni sulla disuguaglianza, aiutando I* studenti a collegare i temi letterari ai problemi del mondo reale. La letteratura è usata anche come lente per esplorare sfide sociali più ampie, come le disparità economiche, le differenze religiose e la giustizia sociale. L* insegnanti svolgono un ruolo chiave in queste conversazioni: usano libri e altri strumenti educativi per avvicinare questi importanti temi alle persone bambine, adottando modalità comprensibili e adatte alla loro età.

Con la partecipazione al progetto Erasmus+ Zoom Out, partecipiamo direttamente con altre istituzioni europee allo sviluppo di approcci pedagogici aggiornati, i quali affrontano i temi dell'uguaglianza e della non discriminazione nell'istruzione.

LETTERATURA PER L'INFANZIA

La lettura è uno dei presupposti fondamentali per lo sviluppo della competenza culturale; si ritiene inoltre che essa sia l'unica cosa che possa liberare una persona dalla ristrettezza di vedute, dall'ignoranza e dai pregiudizi, liberarla dalla paura delle differenze storiche e culturali, e permetterle di conoscere l'umanità che è comune a tutt* (Enciklopedija.hr, n.d.).

La letteratura per l'infanzia non solo educa una persona bambina, ma la forma. Leggendo, un* bambin* impara, esplora, si diverte, arricchisce



il proprio mondo interiore e acquisisce nuove esperienze. Dai semplici libri illustrati basati sugli oggetti alle poesie strutturate e ai romanzi per giovani adult*, la letteratura per l'infanzia si presenta in molte forme, stili e temi – per la gioia dell* lettor* di tutte le età (NasaMalaknjiznica.hr, n.d.).

La letteratura per l'infanzia occupa un posto importante nell'educazione dell* nostr* studenti, poiché non solo incoraggia l'amore per la lettura, ma serve anche come strumento per sviluppare empatia, pensiero critico e comprensione della diversità.

L* insegnanti della nostra scuola usano la letteratura per l'infanzia durante le lezioni per stimolare discussioni su importanti temi sociali, comprese le disuguaglianze, la tolleranza e i diritti umani. Attraverso la letteratura, le persone studenti vengono introdotte a diverse prospettive e situazioni di vita, che le incoraggiano a riflettere sulle proprie esperienze e su quelle dell* altr*. Le storie spesso portano messaggi morali o educativi che l* bambin* possono apprendere leggendo, e attraversano un'ampia gamma di temi che riflettono situazioni di vita, come l'amicizia, la famiglia, la diversità e l'importanza della condivisione. Pertanto, la letteratura per l'infanzia non solo modella la mente e le esperienze delle persone piccole, ma spesso lascia un'impressione duratura anche sull* lettor* adult*.

L* bambin*, inoltre, sono in grado di cogliere significati e sfumature più profondi che possono essere analizzati criticamente nelle opere letterarie per l'infanzia, a cui noi adult* a volte non prestiamo attenzione (NasaMalaknjiznica.hr, n.d.).

Dalla prima classe, alle persone studenti della nostra scuola vengono raccontate e lette brevi opere epiche della letteratura popolare e artistica nazionale e mondiale. Così, nel romanzo per ragazz* di Mate Lovrak *Vlak u snijegu*, l* studenti analizzano la situazione economica e la disuguaglianza di genere dell* personagg*, la quale si riflette nelle azioni dell* protagonist* di quest'opera letteraria. Invece, attraverso la storia *Il brutto anatroccolo* di Hans Christian Andersen, le persone studenti imparano la discriminazione e l'accettazione della

diversità. La storia *La piccola fiammiferaia*, dello stesso autore, è usata per discutere di povertà ed empatia verso le altre persone; *Il piccolo principe* di Antoine de Saint-Exupéry può essere usato per parlare di amicizia, amore e comprensione delle vite e prospettive altrui; *Matilde* di Roald Dahl tratta di ingiustizia, educazione e potere dell'individuo.

Entro gli undici anni, per raggiungere livelli più elevati di abilità di lettura, la lettura per piacere viene sviluppata attraverso interpretazioni popolari di fiabe e storie da parte dell* insegnanti. Dai dieci anni, l* studenti leggono sempre più spesso opere letterarie, assegnate o facoltative, in modo indipendente, condividendo la loro esperienza delle opere lette e partecipando insieme all'insegnante all'analisi dei testi.

Attraverso la letteratura per l'infanzia, ci sforziamo di sensibilizzare le persone studenti sui problemi sociali, comprese le disuguaglianze che loro stesse e l* loro coetane* affrontano. Usiamo libri che trattano temi come povertà, migrazione, uguaglianza di genere o discriminazione come punto di partenza per discussioni e progetti. Cerchiamo inoltre di integrare la letteratura nelle lezioni in un modo che permetta all* alunni* di riconoscere la connessione tra personagg* letterar* e vita reale.

Attraverso le lezioni di lingua croata e i progetti relativi all'incoraggiamento alla lettura, nella nostra scuola si discutono opere letterarie che parlano di ingiustizia sociale e societaria, diversità e ricerca dell'identità.

Un altro esempio di queste pratiche è un club del libro composto da studenti, dove è stato discusso il romanzo *Ghost* di Jason Reynolds. Il romanzo include personagg* provenienti da vari contesti culturali, etnici e sociali. La loro diversità consente la creazione di una comunità che si sostiene a vicenda nonostante le differenze, e sviluppa, in chi legge, empatia verso le persone di status socio-economico basso. Il romanzo racconta la storia di un ragazzo, Castle Cranshaw, conosciuto come Ghost, il quale, dopo aver sperimentato violenza in famiglia, trova rifugio in una squadra di atletica. A scuola, Ghost si scontra con i pregiudizi: un gruppo di ragazz*, infatti, lo deride a causa della sua situazione familiare e dei vestiti logori, ma col tempo Ghost prende la giusta

posizione nei confronti della sua difficile situazione, segno di superamento dei pregiudizi e creazione di resilienza. Il tema centrale del romanzo è l'auto-accettazione. Il romanzo esplora il tema dell'identità e allo stesso tempo ci insegna che possiamo superare le difficili circostanze della vita con l'aiuto del nostro coraggio e della nostra comunità di riferimento.

Come parte del progetto Erasmus+ Zoom Out, alle persone studenti di prima è stato letto l'albo illustrato di Ida Mlakar Črnič, *Una ragazza vive qui vicino*. Dopo la lettura, si è svolto un laboratorio intitolato "Principessa o ragazza qualunque", con undici attività diverse che affrontavano temi quali alienazione, povertà, isolamento sociale, disuguaglianza... L'albo illustrato descrive la vita di una ragazza che non ha nemmeno un nome, e fa cenno alla sua diversità sociale, culturale e religiosa, alla sua vita quotidiana, e all'isolamento dalla classe e dalla vita della comunità.

Per l'alunn* di quinta, all'interno del progetto Erasmus+ Zoom Out si è svolto un laboratorio intitolato "Dorcas e io", basato sul romanzo *Drugačija* di Ivana Guljašević Kuman. Il romanzo tratta il tema dell'inclusione attraverso la storia di una giovane donna nera, Dorcas. Dorcas è nata in Congo ed è stata adottata da genitori di una piccola città croata. Nel corso del romanzo, Dorcas affronta i pregiudizi basati sul colore della pelle e sulle sue origini. Il divorzio dei suoi genitori riduce ulteriormente il suo senso di appartenenza e il riconoscimento della propria identità. Tuttavia, questa è una storia calorosa che mostra come Dorcas abbia potuto trovare il proprio posto al sole. Il romanzo sviluppa nell'alunn* un senso di tolleranza ed empatia verso chi viene percepit* come divers*.

Le persone studenti di sesta sono state introdotte al romanzo *L'angelo dei peluche* di Nada Mihaljević. Il romanzo ha vinto il prestigioso premio croato "Grigor Vitez" come miglior libro per bambin* nel 2013. Il protagonista del romanzo è Viktor, che si è trasferito con i genitori da Zagabria al villaggio di Kraljev Vrh. Durante la lettura del romanzo, scopriamo che il protagonista è autistico e ha la sindrome del savant (ha la capacità di calcolare velocemente e accuratamente, e possiede un'abilità aritmetica unica). I genitori, già confrontatisi con i pregiudizi e le difficoltà che il ragazzo ha vissuto a scuola, fanno di tutto per far sentire il loro figlio accettato. Nel corso del romanzo, Viktor incontra difficoltà, ma riesce a superarle tutte. Con il laboratorio "Chi sono io?", l'alunn* studenti hanno accettato l'immaginario ragazzo Viktor come reale e hanno sviluppato empatia verso l'alunn* diversi da loro, in particolare coloro collocat* entro lo spettro dell'autismo.

Attraverso personagg* letterar* provenienti da posizioni sociali diverse, l'alunn* bambin* fanno così nuove esperienze che sviluppano tolleranza, empatia e abbattano pregiudizi, nonché acquisiscono un senso di accettazione e di futuro luminoso grazie all'identificazione con alcun* dell'alunn* personagg* letterar*.

Crediamo che l'alunn* insegnanti della nostra scuola possano incoraggiare le persone studenti a parlare di diversità attraverso la letteratura per l'infanzia e a sviluppare consapevolezza dell'importanza di accettare tutt* l'alunn*, contrastando così l'esclusione sociale. Abbiamo lavorato e continuiamo a lavorare affinché ogni bambin* cresca felice, trovi il proprio posto in questo mondo, con il pieno supporto della famiglia, del gruppo amicale e della società nel suo insieme.



BIBLIOGRAFIA

- Srednja.hr (n.d.). *Dječaci ne plaču, djevojke moraju kuhati: 42 stereotipa koja smo svi čuli, a netočna su*. Reperibile al sito: <https://www.srednja.hr/svastara/djecaci-ne-placu-djevojke-moraju-kuhati-42-stereotipa-koja-smo-svi-culi-a-netocna-su/> (Last access: 05/05/2025).
- Os-ilribar-labin.skole.hr (n.d.). *Abeceda prevencije*. Reperibile al sito: https://web-arhiva.skole.hr/os-ilribar-labin/upload/os-ilribar-labin/newsattach/2878/ABECEDA_PREVENCIJE.pdf (Last access: 05/05/2025).
- Azoo.hr (n.d.). *Preventivni program Lions Quest - Vještine za adolescenciju*. Reperibile al sito: <https://www.azoo.hr/programi-arhiva/preventivni-program-lions-quest-vjestine-za-adolescenciju/> (Last access: 05/05/2025).
- Enciklopedija.hr (n.d.). *Dječja književnost*. Reperibile al sito: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/djecja-knjizevnost> (Last access: 05/05/2025).
- NasaMalaknjiznica.hr (n.d.). *Dječja književnost u očima odraslih*. Reperibile al sito: <https://nasamalaknjiznica.hr/djecja-knjizevnost-u-ocima-odraslih-1/> (Last access: 05/05/2025).

22

Uno strumento per arricchire la nostra comunità e sostenere uno spirito critico e riflessivo

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo & Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

La scuola Joan Miró è una scuola pubblica dell'infanzia e primaria (due sezioni per anno) che opera dal 1986. Si trova a Barcellona, all'angolo tra le strade Entença e Diputació, tra i quartieri di Esquerra de l'Eixample e Sant Antoni, in una zona urbana dinamica e diversificata. L'alunn* provengono principalmente dal quartiere della Nova Esquerra de l'Eixample, anche se una minoranza proviene da Sant Antoni e dalle aree vicine di Sants-Montjuïc. La maggior parte delle famiglie è del posto, ma negli ultimi anni si è registrato un aumento di famiglie di altre nazionalità, riflesso dell'evoluzione demografica di Barcellona. Inoltre, un piccolo gruppo di alunni* appartiene a famiglie seguite dai Servizi Sociali o provenienti da comunità a rischio di esclusione sociale.

Attualmente **la principale disuguaglianza percepita nella scuola è di tipo culturale, in particolare per quanto riguarda aspetti come le barriere linguistiche e la mancanza di riferimenti culturali condivisi tra la popolazione studente. Queste differenze a volte possono ostacolare la piena partecipazione e creare situazioni in cui alcun* bambin* e famiglie si sentono invisibili.** La scuola lavora

attivamente per rompere queste barriere favorendo spazi di dialogo e attività che promuovono la diversità. Garantire che tutte le famiglie e le persone bambine si sentano pienamente integrate e coinvolte nella comunità scolastica rimane una sfida continua.

Questa diversità culturale, linguistica

e socio-economica è vista come una forza che arricchisce la comunità scolastica. Per questo motivo, la scuola si impegna a fornire un'istruzione inclusiva (soprattutto come scuola SIEI: Supporto Intensivo per l'Educazione Inclusiva), assicurando che tutt* l* studenti, indipendentemente dalle loro origini o abilità, siano sostenut* e valorizat*. Questo impegno è radicato nei valori democratici, pacifisti e di coeducazione che costituiscono le basi del progetto educativo della scuola.

Negli ultimi anni, il corpo docente ha partecipato a sessioni di formazione annuali incentrate sull'affrontare le disuguaglianze di genere, culturali e funzionali. Inoltre, lo scorso anno la scuola ha introdotto una formazione specifica sui cerchi riparativi, uno strumento che ha permesso al team di lavorare su vari aspetti della diversità attraverso il dialogo riflessivo e partecipativo (vedi capitolo 14).

Allo stesso tempo, la scuola ha istituito un Comitato di Convivenza, composto da rappresentanti sia del personale docente che delle famiglie, con l'obiettivo di affrontare questioni legate alle disuguaglianze e promuovere una comunità scolastica più giusta e inclusiva. Questo comitato

si riunisce due o tre volte all'anno per fare il punto della situazione e proporre azioni concrete.

Inoltre, la scuola celebra ogni anno, il 30 gennaio, la Giornata della Nonviolenza e della Pace.

Durante questa giornata, le persone studenti partecipano a discussioni sulle

disuguaglianze nel mondo. Ogni anno viene scelto un tema specifico,



che viene poi approfondito e riflettuto in classe, con l'obiettivo di sensibilizzare e promuovere i valori di pace e solidarietà.

La letteratura per l'infanzia è sempre stata un elemento fondamentale del lavoro in tutte le classi, dalla scuola dell'infanzia agli ultimi anni della scuola primaria. Tuttavia, man mano che l'*alunn* crescono, le opportunità di creare spazi per il racconto e il dibattito letterario tendono a diminuire. Spesso si dà per scontato che a queste età l'*bambin* sviluppino queste competenze in autonomia. Riteniamo invece che sia essenziale ripensare a come la letteratura venga condivisa con l'*studenti all'interno della nostra scuola. **Si fa infatti necessario creare momenti che mettano in evidenza il pensiero critico, la riflessione condivisa e, soprattutto, il piacere della lettura. Siamo impegnat* a fare della letteratura uno strumento vivo e dinamico che continui ad arricchire l'esperienza educativa di tutte le persone studenti, indipendentemente dalla loro età.**

Il nostro orario settimanale include un'ora dedicata ai cerchi riparativi. In questo momento, l'*alunn* si riuniscono in cerchio, seguendo regole precise, tra cui l'uso di un oggetto della parola e il rispetto delle fasi stabilite del cerchio. Discutono di argomenti che l'*riguardano o riflettono sulle disuguaglianze presenti in quel momento. Spesso si utilizzano libri illustrati come punto di partenza per queste conversazioni, che portano poi a riflessioni collettive sui temi

e le disuguaglianze evidenziate nelle letture.

Tuttavia, abbiamo notato che i racconti tradizionali sono stati lasciati da parte sugli scaffali delle classi o, in alcuni casi, dimenticati del tutto. Dopo aver partecipato a questo progetto Erasmus+, il team docente ha deciso che è giunto il momento di recuperare questi classici e raccontarli in modo dettagliato e riflessivo. Utilizzandoli come base per il dibattito critico e confrontandoli con la società contemporanea, possiamo osservare i progressi compiuti come comunità, in particolare nella comprensione dell'intersezionalità e delle differenze sociali, culturali, di età e di genere. Questa prospettiva ci aiuta a riconoscere i progressi compiuti dalla società e a sensibilizzare l'*studenti sull'importanza di continuare a lavorare per una società più giusta e inclusiva.

Il potenziale della letteratura nell'affrontare le disuguaglianze è enorme. Come scuola, crediamo fermamente che i libri debbano essere utilizzati come uno strumento capace di arricchire la nostra comunità e sviluppare nelle persone studenti uno spirito critico e riflessivo.

I libri ci permettono di metterci nei panni dell'*personagg*, di identificarci con le loro esperienze o situazioni, e di diventare consapevoli delle nostre stesse azioni. Inoltre, sono un potente mezzo per

favorire la comprensione, promuovere l'empatia e risvegliare emozioni profonde e inspiegabili in ogni individuo. I libri hanno, quindi, la capacità di trasformarci e di connetterci con il mondo che ci circonda.



EPILOGO

“L'Eco delle verità non scritte”¹

La biblioteca è un luogo oscuro e silenzioso, con scaffali che si innalzano fino al soffitto, colmi di libri provenienti da ogni epoca e angolo del mondo. Ogni corridoio sembra condurre a un universo diverso, e nell'aria si diffonde l'inconfondibile profumo di carta antica e di storie dimenticate. Una luce fioca, quasi magica, sembra fluire dalle pagine dei libri, muovendosi sottilmente come se fosse viva, accendendo candele per illuminare la scena.

All'improvviso, la porta della biblioteca si apre con un lungo e lento cigolio. Una raffica di vento irrompe nella sala, come se fosse stata liberata un'antica forza. La corrente sparpaglia fogli sciolti da un libro aperto e fa crollare una precaria pila di volumi. Questi si schiantano a terra con un fragore irrispettoso. Ma la cosa più sorprendente deve ancora accadere.

Sul pavimento, i libri sembrano agitarsi, come se cercassero di svegliarsi. Le loro pagine frusciano cariche di energia, come se un potere nascosto fosse stato liberato. Da quei volumi cominciano a emergere figure umane. All'inizio sono ombre indistinte, ma man mano che prendono forma diventano personagg* reali, ciascun* portator* del peso di una storia che, fino a quel momento, esisteva solo nell'immaginazione di chi l* aveva fatti vivere attraverso la scrittura e la lettura.

Mwamba esce dal libro *Tintin in Congo*. Si solleva lentamente da terra, spolverandosi e strofinandosi la fronte con un'espressione di frustrazione. Indossa abiti che non ha scelto, troppo grandi e pieni di cliché, disegnati da qualcun* che non ha mai davvero capito chi fosse.

— Sempre la stessa storia. Mi tirano sempre fuori da un libro che non è il mio — dice Mwamba indignato, anche se cerca di restare calmo. — Qualcuno, anni fa, ha deciso chi dovessi essere, come dovessi parlare, come dovessi apparire. Ma io non sono “un congolese”. Io ho un nome: Mwamba. Ricordatelo bene, perché stavolta parlo io.

Mwamba si guarda attorno. Altr* personagg* hanno iniziato a prendere forma e lo osservano attentamente.

La Fata Turchina esce da *Pinocchio*, il suo vestito brilla di un azzurro elegante, ma lei è visibilmente stanca, come chi ha sopportato troppe aspettative per troppo tempo.

— Mwamba, capisco la tua lotta. Io sono rimasta intrappolata per secoli in un ruolo che non ho scelto: la fata perfetta. Sempre uno strumento al servizio di una morale che non è la mia. Quella che salva tutt* ma mai sé stessa. Mi chiedo... e se anch'io volessi sbagliare? E se volessi essere solo un'ombra fugace invece di una luce costante?

Il Gobbo di Notre-Dame emerge dal suo libro, con la schiena curva e gli occhi semi nascosti sotto un cappuccio. Con una voce grave e potente, ma scandita da pause, come chi è abituato a riflettere prima di parlare, dice:

— Sai cos'è peggio, Mwamba? Lo fanno con buone intenzioni. Volevano che io fossi... cosa? Un simbolo? Una lezione? Ma io non ho bisogno della loro pietà, non voglio compassione. Voglio solo che mi guardino negli occhi. Che mi vedano come una persona, non come un pezzo di pietra da compatire.

Manolito Gafotas irrompe sulla scena con energia, gli occhiali che riflettono un umorismo ironico e

1. Questo epilogo è stato creato in dialogo con ChatGPT.

spensierato e un atteggiamento pragmatico.

— Ma voi siete proprio filosofici*! Che dramma! Ve lo dico io: a casa mia, di tempo per queste cose non ce n'era. I problemi? Sono più semplici: pagare le bollette, evitare le sgridate della maestra, assicurarmi che nessuno mi rubi il panino... Ma almeno questi sono problemi veri, no?

Charlie, di *Charlie e la fabbrica di cioccolato*, osservava la scena da lontano, ma ora decide di intervenire, spinto da ciò che ha detto Manolito. Parla con tono gentile, ingenuo ma riflessivo, come chi sa vedere la speranza anche nelle difficoltà.

— Però, Manolito, non sottovalutare la fantasia. Sono cresciuto in un posto povero, proprio come te, ma... sognare mi ha dato forza. L'immaginazione può essere molto reale, lo sai? Non serve solo a fuggire, ma a trovare strade che nessun altr* vede. Per cambiare le cose, prima bisogna sognarle.

Momo esce dal suo libro con una presenza calma, ma magnetica. I suoi occhi sembrano vedere oltre, pieni di una saggezza sorprendente per la sua età.

— Forse è arrivato il momento di smettere di parlare solo di noi, l* personagg*. E le persone bambine che ci leggono? Che cosa succede quando l* bambin* conoscono il mondo solo attraverso le storie che l* adult* scrivono per loro? Se non imparano a pensare da sol*, finiranno per ripetere quello che già sanno, e niente cambierà.

— Esatto, Momo — replica Mwamba, con una voce più dura e determinata. Ogni parola sembra portare il peso della sua storia. — Io sono stato creato perché l* bambin* bianch* credessero che fossi felice di essere... uno schiavo. Ma io non voglio essere aggiustato, né cancellato. Voglio che si racconti quello che ci è stato fatto, che sappiano tutto: il dolore, lo sfruttamento, la morte. Voglio che sappiano perché sono stato creato così. Se non lo sanno, non combatteranno mai per impedirlo di nuovo.

— Giustissimo — dice la Fata Turchina, con tono più dolce, ma altrettanto convincente. È chiaro che vuole essere compresa, lasciando persino che la sua compostezza vacilli un poco. — Non otteniamo nulla se ci nascondono o ci rendono più "carin*". Le storie devono pungere, devono far male a volte. Perché solo quando smuovi le acque scopri cosa c'è nascosto in fondo.

— Le persone adulte non amano il disagio. Ma l* bambin* sono più coraggiosi* di quanto pensano. Capiscono molto più di quanto si creda — dice il Gobbo, con tono grave, ma carico di energia. — Se l* lasciamo leggere la verità, forse impareranno a cambiarla.

— Esatto, esatto — aggiunge Manolito con tono canzonatorio, anche se nella voce c'è un accenno di ammirazione per ciò che è stato detto. — Che ci leggano, e se dà fastidio, tanto meglio! Sapete una cosa? Le storie non devono essere tutte arcobaleni e fiori. La vita non lo è!

Mwamba guarda il libro da cui è uscito, con un'espressione che mescola disprezzo e malinconia.

— Sì, basta con i simboli, basta con le lezioni! Noi siamo qui per ricordare loro che le storie non sono innocenti. Possono costruire un mondo... o distruggerlo. — Mwamba guarda te, l* lettor* di questo epilogo. — E noi, con il tuo aiuto, possiamo essere le crepe che fanno crollare questi muri che ci imprigionano.

Mwamba ti si avvicina, cercando il tuo sguardo. L* altr* personagg* lo seguono, avvicinandotisi. Momo, però, resta assorta a guardare le candele che illuminano la stanza. Poi, all'improvviso, alza la testa e ti fissa. I suoi occhi trasmettono un'emozione profonda.

— Le storie sono armi. Armi per resistere, per sognare, per combattere. Ma solo se ci lasci essere liber*. — Momo si ferma, poi aggiunge dolcemente, ma con fermezza: — Leggici. Ascoltaci. Dacci vita.

Momo si muove in avanti insieme all* altr* personagg*, tutt* ti si avvicinano con sguardi intensi. Anche se questo ti mette a disagio, cerchi di incrociare i loro occhi, di capire la loro rabbia, la loro tenerezza, la loro ironia, le loro verità, che sono anche le tue.

