

COSTRUIRE PONTI DI LIBRI: FORMARE DOCENTI LETTORI PER UNA SCUOLA INTERCULTURALE

Viviana La Rosa*

Nella prospettiva di una scuola autenticamente inclusiva, il docente è prezioso costruttore di ponti tra linguaggi, culture, storie di formazione diverse. Il saggio intende proporre una riflessione sulla formazione del docente come narratore e lettore competente, nella convinzione che il patrimonio di storie che la letteratura per l'infanzia ci consegna costituisca via preziosa non solo per promuovere nell'allievo, sin dalla prima infanzia, competenze empatiche e di regolazione emotiva, ma anche per attivare strategie di comprensione interculturale. Nelle trame di un racconto, nel solco lasciato da fiabe e narrazioni lontane e vicine, attraverso personaggi di carta e mondi immaginati, è infatti possibile rintracciare i fili comuni dell'umanità tutta, sperimentando non una sola rappresentazione del mondo, ma tutte le potenziali, infinite narrazioni dell'esistente.

In line with the perspective of an authentic inclusive school, the teacher is a "precious builder of bridges" among languages, cultures, and different learning stories. The present work aims to offer a reflection about teacher training. In this sense, the teacher can be considered a competent narrator and reader. Therefore, it will be analyzed the heritage of stories that children's literature provides people, through the intervention of the teacher. In this sense, stories constitute a precious way not only to foster empathic competences and emotional regulation in children from early childhood but also to activate intercultural comprehension strategies. In other words, it is possible to trace the common threads of humanity investigating critically the plots and the meanders of ancient and modern fairy tales and narrations, through paper characters and imaginary worlds. In this way, it will be possible to experiment not a unique representation of the world, but all the potential and infinite narratives of reality.

Parole chiave: lettura, formazione, docenti, scuola, intercultura.

Key words: Reading, training, teachers, school, intercultural.

1 Il docente/lettore: narrare e narrarsi nella scuola interculturale

Narrare ed essere narrati costituisce una vera e propria condizione formatrice per l'essere umano, esperienza universale dell'uomo e tra gli uomini di condivisione e di relazione. Seguendo il filo di storie e racconti è possibile risalire a vissuti, paure, emozioni condivise tra popoli, a quelle «unità di trasmissione culturale»¹ dette memi che, assieme ai geni, definiscono l'identità più profonda e condivisa dell'umano tutto.

* Viviana La Rosa è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Kore di Enna. Mail: viviana.larosa@unikore.it

¹ T. Buongiorno (2014), *Dizionario della fiaba*, Lapis, Roma. Per una riflessione sulla natura della fiaba quale genere letterario migrante si veda anche M. Lavagetto (a cura di) (1988), *Introduzione a Calvino. Sulla fiaba*, Einaudi, Torino; V. Ongini (1993), *Lo scaffale multiculturale*, Infanzie Mondadori, Milano; V. Ongini – C. Carrer (2011), *Le altre Cenerentole: Il giro del mondo in 80 scarpe*, Sinnos, Roma; E. Zoppi (2007), *Un viaggio nel mondo magico fiabesco per conoscere l'altro*, in A. Portera (2007) (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e didattici*, Vita&Pensiero, Milano

Nella prospettiva di una scuola interculturale, autenticamente inclusiva, proprio questo portato culturale profondissimo, atavico e comune riverbera fortemente e diventa prezioso veicolo di condivisione e incontro. La scuola, in tale direzione, si è spesso attivata, promuovendo non solo la lettura di fiabe, ma anche una più attenta riflessione intorno ad una possibile didattica dei personaggi-ponte²: «se Giufà ci apparenza a tutti i popoli del Mediterraneo, - ricorda Vinicio Ongini - altre fiabe trovano riscontro in culture d'oltreoceano. Non a caso gli indios delle foreste amazzoniche praticano ancora riti d'iniziazione che ricordano l'abbandono nella foresta di Hänsel e Gretel e di Pollicino»³. Le fiabe e le storie in generale rispondono al bambino e ai suoi bisogni, latenti e manifesti, nel rispetto della peculiare storia di formazione che questo ha sperimentato, delle sue strutture cognitive ed emotive, del bagaglio di esperienze e sensibilità culturali che ne definiscono l'assetto identitario. Per queste ragioni, il mondo fiabesco diviene sempre più spesso un condivisibile porto sicuro nel quadro di prassi educativo-didattiche in ambito scolastico.

Occorre tuttavia prendere atto che il restringimento al genere fiabesco nell'ambito di possibili interventi di educazione interculturale a scuola risulterebbe azione per molti versi asfittica, tenuto conto delle innumerevoli suggestioni che il più allargato terreno della letteratura per l'infanzia tutta offre e che meritano di essere pienamente valorizzate nel quadro non solo della storia di formazione del bambino e della bambina, ma più in generale nelle possibilità stesse di prassi educativo-didattiche inclusive.

Caratterizzata da tessitura complessa, di rara ricchezza e generatività, la letteratura per l'infanzia apre a molteplici linguaggi e innumerevoli registri, tanto da rendere arduo ogni tentativo di circoscriverne il portato culturale in maniera organica entro categorie o generi predefiniti. La stessa delimitazione ad una fruizione giovanile appare di fatto artificiosa e parziale, tenuto conto delle infinite suggestioni e risonanze consegnate anche ad un pubblico adulto.

È un fatto tutto sommato recente l'inclusione di questo filone letterario nel più generale panorama della letteratura *mainstream*, a lungo valutata come genere letterario minore e, pertanto, «grande esclusa»⁴ da quadri di ricerca più allargati. Lungi dal volere procedere ad analisi su ruolo e funzioni della letteratura per l'infanzia nel contesto più ampio della produzione letteraria, su cui da anni ormai si lavora con significativi esiti, desidero piuttosto proporre una riflessione sullo straordinario potere che testi e albi illustrati possono esercitare nella prospettiva di un'azione educativa che voglia autenticamente definirsi inclusiva, nel convincimento che la lettura sin dalla primissima infanzia costituisca occasione privilegiata non solo per la costruzione dell'immaginario e per lo sviluppo di creatività, ma anche per l'acquisizione di competenze interculturali. La letteratura serve, in altre parole, per coltivare immagini e immaginari, sensibilità, emozioni, per creare le condizioni necessarie per l'esercizio di empatia e per la

² V. Ongini (2017), *Didattica dei personaggi ponte*, in M. Fiorucci - F. Pinto Minerva - A. Portera (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Firenze; Id. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.

³ V. Ongini (2014), Prefazione a T. Buongiorno (2014), *Dizionario della fiaba*, cit.

⁴ P. Boero - C. De Luca (2009), *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari. Sul tema si veda anche M. Nikolajeva (2016), *Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body*, in «International Research in Children's Literature», 2016, n. 2, pp. 132-145.

⁵ Si deve in particolare ad Antonio Faeti il merito di avere avviato un primo, strutturato, filone di studi in ordine al ruolo delle immagini nella costruzione dell'immaginario. A. Faeti (1972), *Guardare le figure*, Einaudi, Torino; Id. (1977), *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.

regolazione affettiva, per aiutare non solo nella costruzione di una teoria della mente, ma anche nella capacità di attribuire sensi e significati al mondo, a sé e all'altro. «Global literature, like multicultural literature, encourages learners to respect and accept people who are different than themselves and break attitudes that are oppressive and prejudicial»⁶.

Nel quadro di una valorizzazione della produzione per l'infanzia in vista dell'attivazione di processi inclusivi, irrinunciabile diviene il ruolo del docente, mediatore di relazioni e attivatore di apprendimenti, protagonista nella narrazione e nella lettura ad alta voce in classe. Appare in tal senso opportuno, nel quadro di un sempre più condiviso e diffuso investimento in vista della formazione interculturale dei docenti, attivare risorse nel predisporre itinerari formativi orientati non solo a promuovere competenze di lettura e nella selezione attenta dei testi da proporre, ma anche a far maturare nel docente un'avanzata consapevolezza in ordine ai benefici che proprio l'immersione nelle storie produce in vista dell'acquisizione di competenze interculturali. Tale azione di presa in carico del docente-lettore non può prescindere dal più generale (e per molti versi complesso) piano di formazione dei docenti, dalla riflessione intorno alle condizioni proprie dell'insegnare e dell'apprendere in contesti che, in senso allargato, possiamo definire interculturali. Questo attiene anche alla possibilità di recuperare nell'esercizio della professionalità docente spazi riferiti alla ricerca e alla sperimentazione. «Fate trasformare l'insegnante, che deve sapere, nel ricercatore che vorrebbe sapere!», afferma non a torto von Foerster⁷. In tale direzione, il docente non esaurisce la propria funzione in ciò che insegna, ma è chiamato a domandarsi criticamente perché e come debba insegnare. Questa prospettiva amplifica e problematizza non poco il significato che assume la figura dell'insegnante nel contesto scolastico, questione ancor più delicata se ricondotta all'esigenza di attivare spazi formativi inclusivi.

Da anni e con approcci diversi si ragiona sull'ipotesi di una "scuola che fa ricerca", difendendo non a torto l'urgenza di un concorso collettivo, condiviso e democratico alla costruzione dell'istituzione scolastica quale "spazio interculturale"⁸. In tale direzione, il cambiamento della scuola, da più parti a gran voce auspicato, assume il profilo di un graduale processo che, seppur meditato a livello istituzionale e accademico, non può certamente fare a meno del fattivo e prezioso apporto di docenti e dirigenti, così come del contributo degli studenti, tutti a vario titolo chiamati a partecipare alla costruzione di una scuola autenticamente inclusiva. L'opportunità di un tale auspicabile sforzo sinergico si lega alla consapevolezza che ciascuno di questi attori offre un prezioso contributo nel mettere in comune i saperi e le conoscenze che gli derivano dall'abitare altri ambienti di crescita e formazione, all'interno dei quali prende forma la complessa costruzione del soggetto-persona.

Pur nel vivace fiorire di prassi di intervento, indagini conoscitive, contributi di riflessione che a gran voce insistono sulla necessità e sull'urgenza di convertire l'istituto scolastico in luogo di reale accoglienza e produttivo scambio di culture, resta però il dato di una scuola ancora legata a consuetudini didattiche che stentano a configurarsi come

⁶ P. Martens, et All (2015), *Building Intercultural Understandings Through Global Literature*, in «The Reading Teacher», 2015, n. 68(8), p. 1.

⁷ H. von Foerster - B. Pörksen (2001), *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Meltemi, Roma, p. 67.

⁸ Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001; Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

autenticamente inclusive, spesso inadatte a rispondere alle esigenze d'apprendimento proprie di gruppi classe "meticciati".

Va peraltro rilevato come l'educazione interculturale non possa e non debba essere riferita al solo ambito scolastico, per quanto esso costituisca il contenitore naturale dell'incontro tra culture, ma vada piuttosto tradotta nel più ampio versante dei luoghi e dei tempi che caratterizzano l'attuale società. È infatti ormai un dato acquisito che la crescita della persona non è collocabile entro il solo terreno dell'educazione "formale", ma piuttosto determinata dal produttivo interconnettersi delle esperienze vissute/attivate nei diversi spazi di un sistema formativo sempre più allargato. La formazione è, in tale prospettiva, esperienza di relazione, chiama in causa la "disponibilità" ad apprendere del soggetto, prende corpo al crocevia di sempre più numerosi contesti socio-culturali. È l'esito di una imprescindibile interconnessione tra *soggettività*, *contesti* e *saperi*, tanto da rendere legittima l'ipotesi che essa vada pensata nei termini di una formazione "integrata", promossa dall'interazione tra luoghi, contesti, dinamiche di crescita del sapere, il cui protagonista è l'uomo "in relazione", «un soggetto che vive non di nessi ma di interconnessioni, organizzatore di sé a molteplici livelli di interazione (sociale, politica, emotiva, valoriale, cognitiva) non isolati, piuttosto fra loro più volte scomposti e ricomposti, come in un prisma»⁹.

Non può essere soprattutto trascurato il particolare assetto che connota la società attuale: essa si presenta a tal punto stratificata e complessa da richiedere l'uso di sempre nuovi slogan che possano in qualche misura esemplificarne la natura. Ecco che si fa ricorso, ad esempio, ad espressioni quali "società della conoscenza", "società del rischio", "società globale", "società digitale". Fuori da ogni possibile retorica connessa all'opportunità o meno di avvalersi di una o dell'altra formula, resta il dato di un sistema sociale che è sempre più intrinsecamente interculturale, dotato anche di strumenti di comunicazione che attivano meccanismi di interazione e, soprattutto, di interdipendenza tra soggetti provenienti da contesti culturali diversi. In questa cornice, con riferimento particolare ai mezzi di comunicazione di massa, non può sfuggire come la massiccia diffusione dei *social networks* alimenti quotidianamente l'opportunità di strutturare reti di conoscenze e scambi che non conoscono alcun limite geografico, ma che tuttavia prospettano e tracciano barriere virtuali di odio e di distanza che rendono invalicabili i confini territoriali di una coesistenza pacifica. L'esperienza di conoscenza è allora data dalla "ibridazione" dell'individuo, prodotto di fruizione "personale" del sapere, "vita artificiale" e identità del soggetto epistemico¹⁰. Alla veloce, pervasiva, spesso rapsodica forma che la narrazione del quotidiano oggi assume (e che spesso rappresenta l'unica sperimentata) fa da contrappunto la lenta e sapiente narrazione della storia (sia essa fiaba, libro, illustrazione), sedimentata in rituali costruiti sullo sguardo e sulla voce che racconta, segnatamente legata ad una relazione diretta con l'altro e tra gli altri. Non può pensarsi antinomia tra le due esperienze narrative poiché entrambe punteggiano e definiscono la storia formativa del bambino e della bambina. Piuttosto è opportuno che il docente sappia mediare tra questi mondi, individuare linee di intervento rispettose dei processi di ibridazione che finiscono per definire il dominio identitario del soggetto e che

⁹ M. Tomarchio (2009), *Sapere scegliere apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*, Bonanno, Acireale-Roma, p. 72.

¹⁰ Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma, Carocci.

derivano dagli spazi, tempi, luoghi che ciascuno sperimenta, dall'esplosione della cultura digitale.

Opportuno, in tale direzione, un cambiamento di prospettiva che sappia e voglia costruire con cifre positive il dialogo tra le culture collocando la riflessione interculturale nel contesto di una formazione *integrata*. In tale direzione, è l'individuo nella sua globalità, non più solo il soggetto-scolaro-immigrato, a costituire riferimento di ogni possibile percorso educativo; è l'uomo/cittadino, depositario di diritti e doveri, unico e irripetibile attore della propria storia di vita e di conoscenza. È in questa direzione che si colloca l'idea di un *nuovo umanesimo*, riferita non più all'appartenenza geografica, ma totalmente centrata sul soggetto-persona, fondata sulla necessità di strutturare una comunità planetaria. Centrale diviene allora l'impegno pedagogicamente fondato verso una democrazia planetaria e, soprattutto, *cognitiva*, nella messa a punto di percorsi educativi che possano promuovere coscienze critiche capaci di *agire*, piuttosto che *subire*, i nuovi strumenti comunicativi, di sfuggire alle logiche manipolatorie e di controllo non di rado sottese ad alcuni mezzi di comunicazione di massa. Percorsi che possano recuperare anche, di converso, la dimensione del "locale", aprendo ad opportunità di esplorazione e conoscenza dell'ambiente di vita e delle specificità culturali di cui esso è portatore. Nella prospettiva di una comunità planetaria e nel necessario incontro tra "locale" e "globale" agiscono anche i più recenti interventi maturati in seno all'Unione Europea, nella necessaria sinergia tra azioni nazionali e sovranazionali. Già il *Libro bianco*¹¹ sviluppa infatti i termini del dialogo interculturale nella prospettiva del pluralismo e della tolleranza, in relazione anche al comunitarismo e alla coesione sociale, attribuendo all'educazione alla cittadinanza democratica un ruolo strategico in vista proprio del funzionamento di una società libera. In questa prospettiva di rilancia altresì la necessità di nutrire le competenze interculturali come fattore strategico di crescita umana e culturale, anche in contesti formali, informali e non formali, come precisato nella Risoluzione del Parlamento europeo del 19 gennaio 2016 sul *Ruolo del dialogo interculturale, della diversità culturale e dell'istruzione al fine di promuovere i valori fondamentali dell'UE*.

La necessaria valorizzazione di una formazione integrata, al crocevia di più contesti e tempi formativi, rimanda altresì al ruolo strategico esercitato dai docenti e dalla capacità/possibilità di cooperazione tra scuola e Università. Proprio in vista della promozione di programmi inclusivi, rilevante è quanto indicato dal documento del 2012 *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*¹², che attribuisce centralità e radicale importanza proprio alla formazione dei docenti nella prospettiva di autentici percorsi inclusivi.

Imprescindibile risulta così il nesso tra educazione interculturale e educazione alla democrazia, tra rispetto della diversità e rispetto dei diritti civili, poiché non può darsi un dialogo tra le culture se prima non è in atto un dialogo tra individui, portatori di istanze e bisogni d'apprendimento, aspetto ampiamente richiamato anche nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia¹³.

¹¹ Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo.

¹² European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*, Brussels, European Agency for Development in Special Needs Education.

¹³ Consiglio dell'Unione Europea, *Sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, 22 maggio 2019, (2019/C 189/02).

Più denso significato assume questo impegno se esteso al piano di una formazione *integrata* che chiama in causa l'intera sfera delle esperienze, dei saperi, dei contesti agiti dal soggetto-persona e che trova spazio privilegiato di esercizio proprio nel contesto di momenti di lettura e di narrazione quali buone pratiche da avviare sin dalla scuola dell'infanzia. La valorizzazione delle buone pratiche e dell'educazione interculturale nelle scuole, anche nel contesto di diversità linguistiche, è del resto ampiamente richiamato nel documento dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Miur *Diversi da chi?*¹⁴, che riconosce peraltro proprio alla scuola dell'infanzia una funzione strategica nella promozione di processi autenticamente inclusivi.

2. Per una lettura inclusiva: spigolature tra storie e immagini

Il nesso tra lettura e inclusione è profondo. Assumendo la prospettiva di una formazione *integrata*, che si colloca e si definisce negli spazi interdipendenti attraversati dal soggetto-persona, anche gli spazi narrativi e fiabeschi assumono valenza formativa e prospettano vie irrinunciabili in direzione di processi inclusivi¹⁵. In tale direzione appare cruciale che il docente sappia proporre letture adeguate e sia in grado, egli stesso, di confrontarsi con prassi di lettura ad alta voce e di narrazione. Se la prima presuppone un contatto diretto con il libro ed è essenzialmente legata alla trama proposta, la seconda si nutre di voce e di sguardi, consente al narratore di modulare i toni, le pause, i gesti in diretto riferimento alla risposta del narratorio. Entrambe le dimensioni appaiono cruciali in una scuola che si vuole interculturale e richiedono competenze specifiche e mature capacità di orientamento nel mercato ricchissimo dell'editoria per l'infanzia. Affinché una lettura o un'esperienza narrativa sia adeguata, infatti, è strettamente necessario che altrettanto adeguato sia il testo presentato. Nella grande offerta di libri e albi illustrati non è raro trovare proposte inopportune o inadeguate, banalizzazioni o pericolose strumentalizzazioni in ordine a ciò che definiamo diverso o interculturale.

Pertanto è irrinunciabile una selezione accurata delle storie da proporre, in grado di offrire un'esperienza che sia nello stesso tempo estetica, emotiva, affettiva, culturale. Un libro che possa lasciare il bambino libero di immaginare, «di interpretare la cosa come preferisce»¹⁶, di entrare in risonanza con i personaggi e anche, perché no, di provare timore, di proiettare paure e inquietudini.

Studi di area neuroscientifica, con particolare riferimento al campo di indagine dei neuroni specchio, e spazi di riflessione riconducibili al framework di ricerca del *cognitive criticism*¹⁷ segnalano come il contatto con le storie sia in grado di sollecitare sul piano dell'attivazione delle aree cerebrali del lettore/narratorio risposte emotive coerenti con quelle lette/ascoltate. Inoltre, questi stessi processi riuscirebbero a plasmare l'esperienza

¹⁴ Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura MIUR, *Diverso da chi? Raccomandazione per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, nota Miur 09.09.2015, prot. n. 5535, 2015, in www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx

¹⁵ C. Clark – R. Akerman (2006), *Social Inclusion and Reading: An Exploration*, London, National Literacy Trust.

¹⁶ W. Benjamin (2004), *Il Narratore*, in Id., *Opere complete*, Vol. VI, Scritti 1934-1937, Einaudi, Torino, p. 325.

¹⁷ M. Nikolajeva (2014), *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia

che si ha dell'azione o di un'emozione anche quando la si vede compiere¹⁸. Questo tipo di risposta appare particolarmente vivace soprattutto se l'emozione proposta è rappresentata in opere d'arte, libri, film. La fiction letteraria, in particolare, sembrerebbe più adatta a nutrire sentimenti di tolleranza ed empatia¹⁹ e faciliterebbe la costruzione di una teoria della mente²⁰. Il contatto attivo e operante con il genere fiabesco, con il fantasy, con illustrazioni adeguate sarebbe dunque via privilegiata per l'acquisizione di competenze interculturali a prescindere dalla specificità tematica proposta. L'immersione nell'universo narrativo proposto appare già, per immedesimazione e proiezione, come palestra per allenare e regolare il proprio alfabeto emotivo e valoriale.

In ordine alle proposte di testi utili in vista della promozione di una cultura inclusiva, invece, occorre prendere atto di un patrimonio di opere irrinunciabili e preziose, attraverso cui scrittori e illustratori hanno scelto di accompagnare il lettore nell'esplorazione di temi complessi con linguaggi (apparentemente) semplici e immediati. Esiste pertanto una ricca bibliografia, densa e delicata, che narra della diversità e che affronta a vario titolo i temi dell'inclusione e delle molte culture. Tra questi, irrinunciabile mi sembra il rimando al contributo degli albi illustrati e dei libri senza parole (wordlessbook), nei quali la forza di immagini e parole appare dirompente e irrinunciabile. Sul tema della disabilità, solo per fare un esempio, esistono molteplici piste di approfondimento bibliografico: segnalo, in particolare, la ricca selezione bibliografica internazionale d'eccellenza dedicata ai libri per ragazzi con disabilità a cura del Centro di Documentazione IBBY sulla disabilità²¹.

Proporre una bibliografia esaustiva e articolata sul tema dell'intercultura in questa sede è pressoché impossibile. Proverò tuttavia ad offrire alcune "spigolature" tra le pagine di storie e illustrazioni con riferimento a suggestioni che appartengono alle diverse anime dell'educazione interculturale, suggerimenti di lettura per docenti/lettori, selezionando inevitabilmente tra quelli che sono stati per me (e la mia storia di vita) particolarmente risonanti. Resta fuori una ricchissima fioritura di testi, che invito però ad esplorare con pazienza e curiosità, nella consapevolezza che molte altre strade possono essere battute.

Con riferimento al tema della disabilità, ricca di suggestioni è la lettura de *Il pentolino di Antonino*²², uscito in Francia nel 2009 con il titolo "La Petit Casserole d'Anatole" di Isabelle Carrier. L'albo vede il protagonista, Antonino, trascinare con un misto di fatica, tristezza e inquietudine un pentolino rosso. Antonino è triste perché "spesso la gente vede soltanto il pentolino che lui trascina dappertutto". Un incontro fortunato, tuttavia, consente al protagonista di trasformare il pentolino in una risorsa preziosa, in un alleato per esprimersi e raccontarsi. La natura del pentolino e la sua provenienza non sono comunicati al lettore, ma è pienamente evidente quanto faticoso sia per il protagonista misurarsi con questo oggetto/limite. Con disegni semplici e delicati, attraverso colori tenui, la trasformazione di Antonio appare sempre più evidente.

¹⁸ Cfr. Ivi e V. Gallese V. (2001), *The "Shared Manifold" hypothesis: From mirror neurons to empathy*, in «J Conscious Studies», n. 8, pp. 33–50.

¹⁹ D. H. Bowen, J.P. Greene, B. Kisida (2013), *Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment*, in «Educational Researcher», 43(1), pp. 37–44.

²⁰ M. Djikic, K. Oatley, M. Moldoveanu (2013), *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*, in «Scientific Study of Literature», 3(1), pp. 28–47; D.C. Kidd, E. Castano (2013), *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, in «Science», 342(6156), pp. 377–380; D.C. Kidd, M. Ongis, E. Castano (2016), *On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind*, in «Scientific Study of Literature», 6(1), pp. 42–58.

²¹ <http://www.bibliotecasalaborsa.it/ibby/documenti/23594>

²² I. Carrier (2011), *Il pentolino di Antonino*, Kite edizioni, Padova.

Antonino e il suo pentolino sono sempre insieme, ma la serenità raggiunta non rende più quest'ultimo quell'ingombrante peso che lo faceva continuamente inciampare. «Ora la gente lo trova pieno di qualità. Eppure...Antonino è sempre lo stesso».

Sul tema dell'identità, alterità, emigrazione, ricchi di spunti sono le storie: *Giordano del Faro e L'Isola*.

La storia di *Giordano del faro* di Janna Carioli, illustrato da Marina Marcolin, racconta dell'inconsueta amicizia tra Giordano e Paloma²³. Giordano abita in un faro, in solitudine, e il suo unico giocattolo è il mare, amico generoso nell'elargire legni e zampe di lucertola. Giordano dona in cambio bottiglie di vetro contenenti sempre uno stesso messaggio: «Chi c'è di là dal mare?». La risposta, attesa e sperata, arriva dopo un tempo lungo e pieno, solitario ma denso di aspettativa: «Di là dal mare ci sono io, Paloma». Inizia così uno scambio di messaggi attraverso bottiglie donate al mare e fedelmente riportate ai destinatari. Il tempo che scorre è lento e paziente, un tempo dell'attesa che dura talvolta mesi, talvolta anni, ma che consegna sempre il messaggio in bottiglia e lascia persino il tempo a Giordano di imparare la lingua sconosciuta di Paloma. «E quando poté, mandò una bottiglia del latte con un biglietto. Conteneva una sola parola. "Arrivo"». Attraversando un mare che tanto separa quanto unisce, Giordano ritrova sulla riva lontana la sua Paloma, in procinto di buttare in acqua la sua bottiglia rossa con un messaggio chiaro: «Ti aspetto qui».

«Un mattino, gli abitanti dell'isola trovarono un uomo sulla spiaggia. L'uomo li vide e si alzò in piedi. Non era come loro». Inizia così *L'Isola. Una storia di tutti i giorni*, di Armin Greder²⁴, albo illustrato dominato dal disegno netto, scuro, che definisce con chiarezza i ruoli e la durezza dei protagonisti, delle emozioni, dei limiti e della grettezza cui l'umano spesso si piega. Un uomo nudo, giunto sulla spiaggia con la sua zattera, destabilizza l'ordine costituito delle cose, le consuetudini, le certezze sperimentate e rassicuranti. Gli abitanti lo «raccolgono», lo confinano in uno spazio che lo sottrae agli sguardi e ai turbamenti che induce, lo in-cludono letteralmente. Ma lo "sconfinamento" dello straniero è cagione di una spirale sempre più feroce di paura, di chiusura e abbruttimento. Gli abitanti dell'isola decidono, così, di rimettere lo straniero in mare, con la sua zattera e ergono altissime mura per rendere impenetrabile l'isola. Persino cormorani e gabbiani verranno uccisi, affinché nessuno possa sapere della loro esistenza.

Con riferimento ai temi dell'incontro, della coesione sociale, della partecipazione, irrinunciabile è il rimando alla produzione di Leo Lionni. L'autore, poliedrico artista dalle geniali intuizioni creative, ci consegna uno degli albi illustrati più noti al mondo: *Piccolo blu e piccolo giallo*²⁵. La storia, potente iconotesto, è costruita intorno alle vicende di due macchie di colori: piccolo blu e piccolo giallo. Pur nel carattere astratto delle immagini, anche il lettore più giovane è in grado di comprendere le avventure dei due protagonisti, di inferire dai colori e dalla posizione delle macchie nella pagina gli esiti della storia, la potenza dell'incontro di diversi che, in un abbraccio, si trasformano entrambi nel colore verde. Un'esperienza "incarnata" di relazione e contatto che tras-forma i diversi e li riconnette in un solo elemento. Nell'incontro le due macchie di colore si sono disciolte e non sono più riconoscibili nella loro peculiare identità: persino i genitori non riconosceranno la macchia verde come espressione evoluta dei loro figli. Piccolo blu e piccolo giallo, così, «piansero e piansero», sino a diventare essi stesse lacrime blu e gialle.

²³ G. Carioli – M. Marcolin (2014), *Giordano del faro*, Lapis, Roma.

²⁴ A. Greder (2008), *L'Isola. Una storia di tutti i giorni*, Orecchio acerbo, Roma

²⁵ L. Lionni (1967), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Emme edizioni, Milano.

Una volta ricomposti nella forma originaria, i due protagonisti tornano a casa, dove nuovi abbracci gioiosi definiranno nuovi meticciamenti di colore verde. Dello stesso autore è anche *Guizzino*²⁶, storia eccezionale di un pesciolino nero in mezzo a una colonia di pesciolini rossi che vince la paura del grosso tonno che lo vuole mangiare e scopre nel coraggio dell'esplorazione silenziosa del mare un mondo di meravigliose forme e colori. Ma la paura del tonno permane tra i pesciolini rossi, così Guizzino pensa: «pensò a lungo. E improvvisamente disse: “Ho trovato: noi nuoteremo tutti insieme come il più grande pesce del mare”. E spiegò come dovevano nuotare tutti insieme vicini, ognuno al suo posto». L'unione dei pesciolini forma sulla pagina un enorme pesce rosso, che a poco a poco si muove come corpo unico: Guizzino, unico pesce nero, esclama «Io sono l'occhio». Gli stati d'animo del pesciolino, la sua presenza fragile eppure coraggiosa e determinata, sono comunicati al lettore attraverso i colori delle immagini, la posizione di Guizzino nello spazio. Il messaggio potente che deriva dall'opera di Lionni non si esaurisce, tuttavia, nella composizione del pesce gigante, ma sollecita altre intuizioni, altre spiegazioni, altre emozioni, legate a quanto ciascuno individua e proietta nell'iconotesto.

Per affrontare il tema della diversità (ma non solo) suggestivi sono anche gli albi illustrati di Beatrice Alemagna. Tra questi mi piace ricordare *Il paese delle pulcette*²⁷ e *I Cinque Malfatti*. Nel primo albo illustrato si racconta della festa di compleanno della pulcetta grassa, che vive con altre pulcette in un polveroso materasso. Non si sono mai incontrate prima e quando arrivano alla festa si scoprono nella loro profonda diversità. Il disorientamento e lo stupore iniziali lasciano gradualmente il passo alla gioiosa accettazione dell'altro e del diverso, perché «nel paese delle pulcette non si può scegliere, si nasce come si nasce». Ne *I Cinque Malfatti* l'autrice illustra e racconta la storia di cinque strane creature: uno è bucato, uno è piegato in due, un altro è tutto molle, un altro è capovolto, e mentre il quinto è sbagliato dalla testa ai piedi: una catastrofe. L'incontro con il “Perfetto”, individuo senza pecche, sembra inizialmente mettere i poveri Malfatti di fronte a tutti i loro limiti, ma la felice intuizione dell'autrice trasforma proprio il limite in poetica potenzialità, sino a stravolgere completamente il binomio perfetto/malfatto.

Arianna Papini, raffinatissima illustratrice e delicata scrittrice, mai scontata nella sua produzione, dedica “ai pesci fuor d'acqua”. l'albo illustrato *Ad abbracciar nessuno*. Storia di Damiano e di Maddalena, racconta con garbo la storia di due diversità. Quella di Damiano, bimbo in affido, e quella di Maddalena, chiamata dal bambino Silenzia del lago, bimba autistica. Nel libro non si dichiara mai la diversità, ma si allude ad essa in modo che il bambino possa, da solo, cogliere il senso della narrazione. Su simili suggestioni si colloca il wordlessbook dell'autrice dal titolo *R/evolution*²⁸: l'incontro tra diversità, rappresentato da animali immaginari splendidamente colorati e tra loro diversissimi, produce esemplari sempre nuovi, meticciami e imprevedibili. Ma l'albo racconta di una evoluzione che è, di fatto, una r-evoluzione: non involuzione, ma ritorno all'origine e ripartenza, contaminazione di forme e colori, rivoluzione vera e propria.

È davvero un pozzo generoso e straordinario quella della letteratura per l'infanzia, soprattutto per ciò che attiene al potenziale comunicativo degli albi illustrati. Impossibile riferire in questa sede, per brevità di spazio, tutte le suggestioni che giungono dalle diverse proposte narrative. Rimando tuttavia velocemente ai lavori di Jimmi Liao,

²⁶ L. Lionni (2011), *Guizzino*, Babalibri, Milano

²⁷ B. Alemagna (2009), *Nel paese delle pulcette*, Phaidon, Londra.

²⁸ A. Papini, (2017), *R/evolution*, Carthusia, Roma.

straordinario artista taiwanese, e in particolare a *La luna e il bambino*²⁹ e *La voce dei colori*³⁰. E ancora a Maurice Sendak con *Nel paese dei mostri selvaggi*³¹, Anaïs Vaugelade e *Una zuppa di sasso*³², e David McKee con *Elmer. L'elefante variopinto*³³.

Non sarà sfuggito al lettore la presenza pressoché esclusiva di albi illustrati o libri senza parole.

Questo ci riporta al potere evocativo, curativo, formativo che appartiene alle immagini.

le figure mettono in movimento il pensiero, condensando situazioni narrative e idee, caricandosi di una molteplicità di significati possibili capace di sedurre il bambino con la propria apertura alla significazione, costringendolo ad aguzzare lo sguardo e a esercitare l'arte paziente dell'osservazione, spingendolo a vagabondare nei suoi territori alla ricerca di senso – e di racconto – senza alcuna garanzia di approdo certo³⁴.

Negli albi proprio le illustrazioni sollecitano nel bambino una infinita, ulteriore, quantità di immagini possibili, correlate alla specificità dei vissuti, degli spazi, delle relazioni sperimentate. Il possesso di sensi e significati di un'immagine non è mai totale, consapevolezza che il bambino impara a gestire e regolare. Non esiste mai una sola lettura dei fatti, ma molteplici sguardi interpretativi.

Nei libri per bambini - ricorda Leo Lionni - ci dev'essere una metafora decifrabile, ma anche qualcosa di indecifrabile. [...] non credo che il bambino debba crescere in un'atmosfera in cui tutto gli è chiaro. Sono convinto che le cose che un bambino non capisce agitano la sua immaginazione, accendano la sua curiosità, questo è importantissimo³⁵.

La capacità di pensare in modo divergente, il senso di “potenza” verso una realtà sulla quale si possa agire in modo creativo, consentono al bambino di comprendere che non esiste una sola rappresentazione del mondo, ma infinite, potenziali altre narrazioni dell'esistente. Egli ha diritto a leggere, decodificare, interpretare, esplorare l'immagine e il senso della narrazione alla luce dei suoi interessi e del suo universo emotivo, libero di immaginare, di interpretare, di uscire dai recinti asfittici di trama definite, verso interstizi immaginativi preziosi da esplorare.

Straordinario, avventuroso e cruciale è l'impegno del docente, chiamato ad un serio atto di responsabilità verso il “coltivar lettori” nel contesto di una scuola che intende essere spazio interculturale. Alla sua sapiente capacità di scelta tra le storie possibili, alla sua presenza autentica come lettore e come narratore, al suo uso sapiente di tempi, spazi, voci, è affidato il compito di crescere giovani lettori, esseri culturali in relazione, in grado di immergersi nelle storie per vivere esperienze che siano sempre, nello stesso tempo, estetiche, emotive, affettive, culturali.

²⁹ J. Liao (2012), *La luna e il bambino*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino

³⁰ J. Liao (2011), *La voce dei colori*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino.

³¹ M. Sendak (1963), *Nel paese dei mostri selvaggi*, Emme, Milano.

³² A. Vaugelade (2003), *Una zuppa di sasso*, Babalibri, Milano 2003

³³ D. McKee (2015), *Elmer. L'elefante variopinto*, Mondadori, Milano

³⁴ M. Negri (2012), *Nel regno delle figure. Lo sguardo di Walter Benjamin sul rapporto tra infanzia e letteratura*, in W. Benjamin (2012), *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Raffaello Cortina, Milano, p. 377.

³⁵ L. Lionni (1990), *L'immaginario come mestiere*, Electa, Milano, p. 26.

Riferimenti bibliografici

- Alemagna B. (2009), *Nel paese delle pulcette*, Phaidon, Londra.
- Benjamin W. (2004), *Il Narratore*, in Id., *Opere complete*, Vol. VI, Scritti 1934-1937, Einaudi, Torino.
- Boero P. – De Luca C. (2009), *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari.
- Bowen D. H., Greene J.P., Kisida B. (2013), *Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment*, in «Educational Researcher», 43(1), pp. 37–44.
- Buongiorno T. (2014), *Dizionario della fiaba*, Lapis, Roma.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Carrier I. (2011), *Il pentolino di Antonino*, Kite edizioni, Padova.
- G. Carioli – M. Marcolin (2014), *Giordano del faro*, Lapis, Roma.
- Clark C. – Akerman R. (2006), *Social Inclusion and Reading: An Exploration*, National Literacy Trust.
- Djikic M., Oatley K., Moldoveanu M. (2013), *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*, in «Scientific Study of Literature», 3(1), pp. 28–47.
- Faeti A. (1972), *Guardare le figure*, Einaudi, Torino, 1972.
- Faeti A. (1977), *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gallese V. (2001), *The “Shared Manifold” hypothesis: From mirror neurons to empathy*, in «J Conscious Studies», n. 8, pp. 33–50.
- Greder A. (2008), *L'Isola. Una storia di tutti i giorni*, Orecchio acerbo, Roma.
- Kidd D.C., Castano E. (2013), *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, in «Science», 342(6156), pp. 377–380.
- Kidd D.C., Ongis M., Castano E. (2016), *On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind*, in «Scientific Study of Literature», 6(1), pp. 42–58.
- Lavagetto M. (a cura di) (1988), *Introduzione a Calvino. Sulla fiaba*, Einaudi, Torino.
- Liao J. (2012), *La luna e il bambino*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Liao J. (2011), *La voce dei colori*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Lionni L. (1967), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Emme edizioni, Milano.
- Lionni L. (2011), *Guizzino*, Babalibri, Milano.
- Lionni L. (1990), *L'immaginario come mestiere*, Electa, Milano.
- Martens, P. et All (2015), *Building Intercultural Understandings Through Global Literature*, in «The Reading Teacher», 2015, n. 68(8), pp. 609–617.
- McKee D. (2015), *Elmer. L'elefante variopinto*, Mondadori, Milano.
- Negri M. (2012), *Nel regno delle figure. Lo sguardo di Walter Benjamin sul rapporto tra infanzia e letteratura*, in W. Benjamin (2012), *Figure dell'infanzia*. Educazione, letteratura, immaginario, Raffaello Cortina, Milano.
- Nikolajeva M. (2014), *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Nikolajeva M. (2016), *Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body*, in «International Research in Children's Literature», 2016, n. 2, pp. 132-145.
- Ongini V. (1993), *Lo scaffale multiculturale*, Infanzie Mondadori, Milano.
- Ongini V. (2017), *Didattica dei personaggi ponte*, in Fiorucci M. - Pinto Minerva F. - Portera A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Firenze.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.
- Ongini V.– Carrer C. (2011), *Le altre Cenerentole: Il giro del mondo in 80 scarpe*, Sinnos, Roma.
- Papini A., (2017), *R/evolution*, Carthusia, Roma.
- Pinto Minerva F. - Gallelli R., (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma.
- Sendak M. (1963), *Nel paese dei mostri selvaggi*, Emme, Milano
- Tomarchio M. (2009), *Sapere scegliere apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Vaugelade A. (2003), *Una zuppa di sasso*, Babalibri, Milano, 2003.

- von Foerster H. - Porksen B. (2001), *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Meltemi, Roma.
- Zoppei E. (2007), *Un viaggio nel mondo magico fiabesco per conoscere l'altro*, in A. Portera (2007) (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e didattici*, Vita&Pensiero, Milano.