



**Politecnico
di Torino**

POLITECNICO DI TORINO

Corso di Laurea Triennale
Design e Comunicazione
A.A. 2024/2025

IL BAMBINO DAGLI OCCHI BIANCHI

Cecità culturale e narrazione illustrata:
un approccio progettuale all'educazione prescolare

Relatrice:
Barbara Stabellini

Candidato:
Alessandro Rossi

SETTEMBRE 2025



INTRODUZIONE

In contesti sempre più multiculturali, l'educazione rischia di cadere nella trappola della *cecità culturale*, ossia l'illusione che trattare tutti "allo stesso modo" equivalga a garantire equità. Questa postura, apparentemente inclusiva, finisce in realtà per oscurare differenze, bisogni e potenzialità, contribuendo alla riproduzione di dinamiche di esclusione. La presente tesi indaga il fenomeno della cecità culturale con uno sguardo interdisciplinare che intreccia comunicazione, pedagogia interculturale, antropologia e design, per comprenderne le radici teoriche e i rischi educativi, e per elaborare strumenti concreti capaci di contrastarla.

Dopo aver chiarito il ruolo del designer della comunicazione come attore sociale legittimato a intervenire su questioni di rilevanza collettiva, il lavoro analizza i fallimenti comunicativi e i concetti affini di etnocentrismo e imposizione culturale, rileggendoli attraverso la *Cultural Competence Continuum* di Cross e i contributi di autori come Kalyanpur, Portera e Bauman. Particolare attenzione è rivolta alla scuola dell'infanzia, riconosciuta come spazio decisivo nella costruzione dell'identità e dell'immaginario, e dunque come terreno privilegiato per prevenire la naturalizzazione di atteggiamenti ciechi alla diversità.

Sul piano progettuale, la tesi propone la realizzazione di un albo illustrato per bambini in età prescolare: uno strumento narrativo che, attraverso il linguaggio visivo e la forza del racconto, stimola empatia, curiosità e apertura verso l'altro. L'albo diventa così il punto di incontro tra teoria e pratica: traduce principi educativi e riflessioni teoriche in un artefatto tangibile, accessibile e coinvolgente, capace di accompagnare insegnanti, genitori e bambini in percorsi di educazione interculturale.

Coniugando riflessione critica e progettazione comunicativa, questa ricerca dimostra come il design possa agire da dispositivo culturale e pedagogico, contribuendo a una scuola più consapevole delle differenze e, di conseguenza, più giusta e inclusiva.

INDICE

1.	Il designer e la crisi d'identità	6
1.1.	Il mestiere del progettista	7
1.2.	Il campo della comunicazione	7
1.2.1.	Non puoi non comunicare	9
1.2.2.	Non puoi non comunicare	9
1.3.	I fallimenti della comunicazione	12
1.3.1.	Non puoi non comunicare	12
2.	Il designer e la crisi d'identità	14
2.1.	Definizione del fenomeno	14
2.1.1.	Etnocentrismo e Imposizione culturale	15
2.2.	La scala di competenza culturale	16
2.3.	Diffusione del problema	18
2.3.1.	I contesti specifici	20
2.3.2.	La scuola rende culturalmente ciechi	21
2.4.	La soluzione ipotetica	23
3.	Conoscere il prossimo	25
3.1.	L'educazione interculturale	25
3.1.1.	Un'alternativa imprescindibile	26
3.2.	Intervento prescolare	28
3.2.1.	La proposta interculturale attuale	28
3.3.	Anatomia di uno strumento didattico	30
3.3.1.	Approcci educativi	31
3.3.2.	Modelli educativi	33
3.3.3.	Metodi educativi	37
4.	Immagini parlanti	40
4.1.	Prima scelta progettuale	40
4.2.	L'efficacia dell'albo	42
4.2.1.	Immagine	43
4.2.2.	Linguaggio	47
4.2.3.	Ultime accortezze	48

5.	Piccoli lettori	49
5.1.	L'età dello sviluppo	49
5.2.	Farsi un caratterino	50
5.2.1.	Un modo di fare impulsivo	51
5.3.	Farsi tanti amici	55
5.3.1.	La società dei bambini	55
5.4.	C'era una volta un pezzo di legno	57
6.	Farne un caso	60
6.1.	Il mercato dei libri	60
6.2.	I migliori albi illustrati	67
6.2.1.	Trend letterari	73
7.	Un mondo speciale	74
7.1.	Scrivere l'incipit	74
7.2.	Il bambino dagli occhi bianchi	76
7.2.1.	Appunti narrativi	81
7.2.2.	Lo schema narrativo	82
8.	Curare la forma	100
8.1.	Il momento di disegnare	100
8.1.1.	Gli abitanti del mondo colorato	100
8.1.2.	Le ambientazioni	112
8.2.	La scelta del formato	116
8.2.1.	Rilegare un libro	120
8.2.2.	Rilegare un libro	122
9.	L'albo illustrato	125

IL DESIGNER E LA CRISI D'IDENTITÀ

Analisi delle relazioni tra design e cultura

“Perché tutti i designer sono supereroi.”
(Barbara Stabellini, Marzo 2025)

Questa risposta ironica della mia relatrice non arriva, come ci si potrebbe ingenuamente aspettare, a inizio percorso di tesi; bensì dopo svariati mesi. Dopo notti passate a leggere e fare ricerca su quello che poi sarà l'argomento centrale del progetto, un inevitabile dubbio è sorto: “Ma perché diavolo la sto facendo io questa cosa?!”. O meglio:

“Perché un giovane designer dovrebbe mai sentirsi legittimato a entrare in argomenti sociali, culturali, storici di questo calibro?”

Ecco, qua molti ovviamente risponderebbero: *“Perché nessuno te lo impedisce.”*< Un concetto sicuramente semplice ed essenziale, ma che al contempo lascia ancora parzialmente irrisolto il problema della legittimazione. Inutile specificare inoltre che “semplice” ed “essenziale” non saranno attributi apprezzati dal suddetto elaborato. Nei paragrafi che seguono si andrà dunque a rispondere in maniera più approfondita al quesito di cui sopra, definendo gli ambiti del design e della comunicazione, fino al raggiungimento del motivo centrale del progetto: la cecità culturale.

1.1. Il mestiere del progettista

Nello specifico: il **designer della comunicazione**. Pur trattandosi di una figura per definizione attuale e comprensibile, il designer della comunicazione fa spesso fatica a farsi comprendere e inserire in un contesto funzionale. E quindi, come si fa quando non si sa qualcosa: si proceda cercando sul dizionario (o su internet), “design della comunicazione”. Uno dei primi risultati è naturalmente l’anziano dizionario Treccani, che suggerisce:

“per design della comunicazione s’intende oggi (rispetto al termine più generico grafica, il cui significato tende ormai più verso l’ambito espressivo) la progettazione di artefatti comunicativi, in particolare di tipo visivo, svolta da operatori specializzati in presenza di precisi vincoli produttivi e con obiettivi più nettamente tesi agli aspetti di tipo funzionale, legati alla risoluzione di specifici problemi posti da determinate committenze, pubbliche o private.”

(Lussu, Design della comunicazione, 2010)

Questa descrizione, sebbene sia stata pubblicata nel lontano 2010 da Giovanni Lussu, risulta ancora oggi quanto mai attuale. Il famoso grafico e designer editoriale spiega in poche parole l’essenza del suo ambito lavorativo: la creazione di un prodotto, volto a risolvere un problema, generato da un individuo (o insieme di).

Tale definizione inizia a fornire una prima risposta al dubbio iniziale, aprendo tuttavia la strada ad altri. Procedendo a ritroso, infatti, si può affermare che: laddove esista un problema riconducibile a un’utenza specifica, il designer posseda le capacità per intervenire anche solo in parte nella sua risoluzione, indipendentemente dalla natura del problema stesso. Però, se questo è vero, allora: “Qual è il reale campo di azione di questa professione?”; considerando che nel XXI secolo ogni ambito ha il suo specialista. Con questi presupposti nulla impedisce al designer della comunicazione di applicarsi ad argomenti come la costruzione di ordigni nucleari, eppure non penso serva dimostrare come questa responsabilità sia assolutamente fuori portata.

1.2. Il campo della comunicazione

Per comprendere al meglio i limiti del designer bisogna osservare il suo operato e il tipo di soluzione che questa figura professionale sa effettivamente proporre. Il compito di questa figura consiste nella pratica in un lavoro di

elaborazione e rielaborazione, in cui l'ostacolo viene prima disassemblato e poi riassembleto. Il culmine è la creazione di un prodotto che integri tanto la componente testuale quanto quella visiva; due dimensioni che, come sottolinea lo stesso Lussu, risultano indissolubilmente connesse:

“Va rivista, in primo luogo, l’opposizione che viene di consueto instaurata tra immagine e scrittura. Questa opposizione sembra ignorare che la scrittura, intrinsecamente, ha sempre e comunque una forma, anzi molte forme. La scrittura, rispetto ad altri tipi di immagini, gode certo di più strette relazioni con il linguaggio verbale; d’altra parte è anche vero che in essa convivono sempre aspetti che con il discorso orale hanno poco a che fare. Si vedrà che non è possibile tracciare linee di demarcazione precise tra scritture orientate al linguaggio e scritture che non lo sono, e tra queste ultime e le immagini in generale; e come ormai comincino a essere elaborati strumenti concettuali che ridefiniscono la nozione di scrittura.”

(Lussu, Design della comunicazione, 2010)

E che allo stesso tempo, in quanto frutto di una ricerca, si proponga di risolvere il problema iniziale tramite la comunicazione di uno o più messaggi. Ed ecco che risulta chiara la correlazione, non solo con la sopracitata materia della scrittura (che allo stesso modo consiste nella divulgazione di concetti e messaggi), ma anche con la comunicazione in senso tecnico, campo all'interno del quale il professionista opera costantemente per raggiungere i propri obiettivi.

“Comunicare significa mettere insieme, scambiare informazioni, conoscenze, bisogni, atteggiamenti, emozioni, percezioni tra soggetti coinvolti in un determinato contesto spazio-temporale su tematiche comuni.”

(Istituto Superiore di Sanità, 2025)

Il designer della comunicazione è uno studioso dello scambio tra esseri umani, e di conseguenza anche di tutte quelle materie che gli sono più vicine, come **l'antropologia, la sociologia, la linguistica e quant'altro**; tutte materie che inizialmente avevano fatto sorgere dubbi. Per questo prima di arrivare al fenomeno centrale della tesi è importante comprendere a pieno come sia strutturato l'ampio campo della comunicazione, e perché le indagini portate avanti non solo siano legittime ma al limite del doveroso. Se non si occupa di comunicazione un designer della comunicazione, chi altri dovrebbe infatti farlo?

1.2.1. Non puoi non comunicare

Poche battute fa un termine è stato utilizzato in merito allo studio in atto: doveroso. Su questo è fondamentale soffermarsi, non solo per rimarcare la profondità dell'ultima citazione dell'Istituto della Sanità, ma anche per chiarire un aspetto interessante della comunicazione tra esseri: è impossibile non comunicare.

Questo è quanto afferma nel 1967 Paul Watzlawick, psicologo di origine austriaca, all'interno del trattato *"Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes"*, tuttora considerato tra i trattati fondamentali per lo studio della comunicazione. All'interno di questo manuale l'autore elenca cinque assiomi che regolerebbero la comunicazione. Il primo conferma che qualsiasi tipologia di interazione tra le persone, anche semplicemente guardarsi negli occhi, sia una forma di comunicazione. Anche quando ci impegniamo a non lasciar trasparire il nostro pensiero attraverso le parole, il linguaggio non verbale, ad esempio, ci tradisce. A questo va aggiunto naturalmente, che anche azioni o atteggiamenti che normalmente sono considerate anti-comunicative, come il nascondersi o il non farsi vedere, siano in realtà veicolo di informazioni.

Chiarire questa irrinunciabilità della comunicazione dimostra non solo come qualunque umano sia in fondo legittimato a investigare la comunicazione in quanto soggetto, ma pone anche un piccolo accento su uno dei doveri del designer, che, in quanto esperto del settore, potrebbe avere anche tutto l'interesse a difendere la comunicazione da eventuali minacce (come si vedrà essere la cecità culturale).

1.2.2. Non puoi non comunicare

Quanto esplicitato nel precedente paragrafo è diretto interesse della pragmatica, materia che, citando come di prassi il dizionario Treccani, si sa essere:

“il settore degli studi linguistici e semiotici che si occupa del rapporto fra i segni e i loro utenti, ovvero dell’uso dei segni, che ha sempre luogo in un contesto.”

(Sbisà, Pragmatica, 2011)

Un fenomeno resta inspiegabile fino a che il campo di osservazione non sia abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica.

Rendersi conto di questa prospettiva rende possibile, secondo la scuola di Palo Alto, non solo di identificare alcune proprietà della comunicazione, ma di diagnosticarne anche eventuali patologie; usando come metro di paragone quelli che oggi sono riconosciuti come cinque assiomi della comunicazione. Teorizzati per la prima volta da Watzlawick, Beavin e Jackson nel 1967, consistono in:

- 1. Non è possibile non comunicare:** *qualsiasi interazione umana è una forma di comunicazione. Qualunque atteggiamento assunto da un individuo, diventa immediatamente portatore di significato per gli altri.*
- 2. Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione:** *secondo gli studiosi di Palo Alto il contenuto classifica la relazione. Ogni comunicazione comporta un aspetto di meta-comunicazione che determina la relazione tra i comunicanti. Ad esempio, la mamma che ordina al bambino di andare a fare il bagno esprime, oltre al contenuto (la volontà che il bambino si lavi), anche la relazione che intercorre tra chi comunica e chi è oggetto della comunicazione, nel caso particolare quella di superiore/subordinato.*
- 3. È la punteggiatura a determinare la sequenza di eventi:** *il modo di interpretare la comunicazione è in funzione della relazione tra i comunicanti. Poiché la comunicazione è un continuo alternarsi di flussi comunicativi da una direzione all'altra e le variazioni di direzione del flusso comunicativo sono scandite dalla punteggiatura, il modo di leggerla sarà determinato dal tipo di relazione che lega i comunicanti. Ad esempio,*

se una scimmietta potesse stabilire la punteggiatura delle comunicazioni, potrebbe affermare di avere ben addestrato il proprio padrone, in quanto ogni volta che si mette a ballare questi è subito pronto a suonare il proprio organetto.

4. Gli esseri umani comunicano sia in modo analogico che digitale.

Quando gli esseri umani comunicano per immagini, ad esempio disegnando, la comunicazione è analogica. La comunicazione analogica si basa sulla somiglianza tra gli strumenti di supporto e le grandezze rappresentate: mantiene quindi un rapporto di analogia con i fenomeni e gli oggetti che designa e trasmette. Esempi di mezzi di comunicazione analogici sono: il termometro a mercurio, l'orologio a lancette. Quando si comunica usando le parole, la comunicazione segue il modulo digitale. Questo perché le parole sono segni arbitrari che permettono una manipolazione secondo le regole della sintassi logica che li organizza. La comunicazione digitale si basa sull'uso di segnali discreti per rappresentare in forma numerica i fenomeni e gli oggetti che intende designare. Esempi di mezzi di comunicazione digitali sono: il fax, il compact disc, l'orologio a cristalli liquidi (in cui l'indicazione dell'ora e delle sue frazioni è visualizzata con scatti di cifre).

5. Una comunicazione può essere simmetrica o complementare:

tutti gli scambi comunicativi si fondano o sull'uguaglianza o sulla differenza. Si dicono complementari gli scambi comunicativi in cui i comunicanti non sono sullo stesso piano (mamma/bambino, dipendente/datore di lavoro). Sono simmetrici gli scambi in cui gli interlocutori si considerano sullo stesso piano: è questo il caso di comunicazioni tra pari grado (marito/moglie, compagni di classe, fratelli, amici).

(Università di Verona, s.d.)

1.3. I fallimenti della comunicazione

I cinque assiomi fungono dunque da linee guida utili a comprendere, anche senza un'analisi approfondita, il tipo di interazione che si sta osservando; se si sta trattando di un ottimo esempio di scambio comunicativo, o, al contrario, di uno pessimo. Poter categorizzare rapidamente questi processi, ha permesso col tempo di concentrarsi non più tanto sulla comunicazione controproduttiva in sé, quanto più sulle sue cause. Il quesito di fondo muta, evolvendosi da un *“È sbagliato?”* a un *“Perché è sbagliato?”*.

A riguardo, lo psicologo statunitense George Alexander Kelly, ideatore della *Teoria dei Costrutti Personali*, fornisce una spiegazione che ancora oggi trova riscontri:

“Kelly sosteneva che “senza costruire i costrutti dell’altro non è possibile alcuna relazione comunicativa vera”, dunque il primo passo consiste nell’essere disposti ad accogliere il punto di vista dell’altro in un’ottica di sospensione del giudizio.”

(Chirico, 2023)

Gran parte dei fallimenti comunicativi vengono attribuiti in quest’ottica ad una mancanza di apertura da una o ambedue le parti dello scambio. Tra gli assiomi della comunicazione in questo caso risulta violato il quinto: una comunicazione può essere simmetrica o complementare. Che sia in fatto di dinamiche di potere o apertura alla comprensione, la condizione è che le parti si trovino sempre e costantemente in equilibrio. Nel momento in cui le parti lasciano aprirsi un vuoto nella loro comunicazione, permettono la nascita di una vera e propria lacuna.

1.3.1. Non puoi non comunicare

Le teorie di Kelly sulla socialità si basano su un concetto semplice: ogni individuo ha dentro di sé numero finito di costrutti, che rappresentano le sue esperienze, opinioni, idee e abitudini. Ogni essere umano, in quanto essere vivente, possiede delle nozioni, dei pregiudizi, attraverso il quale vive e interpreta. Quest'ultimo però non è limitato da essi. Due esseri con costrutti differenti possono interfacciarsi tra di loro se sono disposti a farlo: costruendo reciprocamente i costrutti dell'altro, mettendosi nei reciproci panni.

Questo universo formato da costrutti implica dunque una forma di relativismo culturale, in cui le persone non sono solo il riflesso negli occhi dell'altro o forme di vita incapaci di mutare per il prossimo:

“Il relativismo culturale è una modalità di confronto con la variabilità e la molteplicità di costumi, culture, lingue, società. Di fronte alla molteplicità l’atteggiamento relativistico è incline a riconoscerne le ragioni, ad affermarne non solo l’esistenza, ma anche l’incidenza e la significatività.”

(Remotti, Etnocentrismo, 1993)

Il dizionario Treccani, anche in questo caso, dà una definizione quanto più sintetica e calzante possibile del concetto di interesse. Fin quando si è disposti a validare l'alterità del prossimo, le possibilità di ricadere in fallimenti comunicativi rimangono pressoché nulle. Cosa avviene tuttavia quando non si è disposti ad assumere tale comportamento?

ESSERE “CULTURAL BLIND”

Analisi delle relazioni tra design e cultura

Nel tentativo di dare spiegazioni razionali ed esuberanti a dubbi altrimenti spiegabili con brevi frasi, il capitolo precedente funge da vera e propria premessa alla parte più centrale e sostanziosa del progetto: la ricerca e analisi del capro espiatorio.

2.1. Definizione del fenomeno

Nel momento in cui l'individuo si rifiuta di riconoscere il prossimo come umano, cade in uno stato di miopia, anche detto in termini tecnici: **cecità culturale**.

Questo fenomeno, meglio noto nella sua versione inglese (*cultural blindness*), non possiede un'origine puntuale, che sia a livello temporale, storica o geografica. Non sono presenti pionieri del termine, ma solo una serie di definizioni date da diversi enti (internazionali e non) afferenti al campo della psicologia, dell'antropologia e della medicina, che ne riconoscono tutt'ora l'esistenza e l'intrinseca pericolosità. I concetti espressi da ognuno sono gli stessi, definendo *cultural blindness*:

“the incapacity to comprehend how specific situations may be seen by individuals belonging to another culture due to a strict alignment with the viewpoints, outlooks, and morals of one’s own society or culture.”

(N., Sam M.S., 2013)

“l’incapacità di comprendere come determinate situazioni possano essere percepite da individui appartenenti a un’altra cultura, a causa di un rigido allineamento con i punti di vista, le prospettive e i valori morali della propria società o cultura.”

(Trad. mia)

2.1.1. Etnocentrismo e Imposizione culturale

A questa definizione, già di per sé piuttosto esaustiva, potrebbero certamente affiancarsene molte altre, elaborate da istituti, articoli scientifici o persino riconosciuti forum online. La principale difficoltà nel comprendere pienamente la portata del termine risiede tuttavia nell'indeterminatezza dei suoi confini: *è davvero ogni mancata considerazione delle culture altrui da intendersi come cultural blindness?*

Un modo efficace per delineare i confini comportamentali di questo fenomeno consiste nel metterlo a confronto con altri fenomeni affini. Due nello specifico: **l'etnocentrismo; e l'imposizione culturale.**

Si prenda il primo caso. La cecità culturale può essere intesa, in ambito tecnico, come una forma attenuata di etnocentrismo. Quest'ultimo, essendo un concetto più diffuso e consolidato, offre già numerosi spunti di riflessione.

“Etnocentrismo è il termine tecnico che designa una concezione per la quale il proprio gruppo è considerato il centro di ogni cosa, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto a esso” - così si esprimeva William Graham Sumner all'inizio del Novecento (v. Sumner, 1906; tr. it., p. 17). Etnocentrismo è dunque in primo luogo un atteggiamento valutativo - che può esprimersi sia in giudizi sia in azioni - secondo il quale i criteri, i principi, i valori, le norme della cultura di un determinato gruppo sociale, etnicamente connotato, sono considerati dai suoi membri come qualitativamente più appropriati e umanamente autentici rispetto ai costumi di altri gruppi.” (Remotti, Etnocentrismo, 1993)

Il paragone tra cecità culturale ed etnocentrismo non va tuttavia generalizzato. Sebbene entrambi condividano la tendenza a non considerare adeguatamente la cultura altrui, presentano differenze significative. La distinzione principale riguarda l'intensità del fenomeno: la cecità culturale può essere intesa come una forma più lieve e cir-

coscritta, non necessariamente legata a un atteggiamento consapevolmente ostile, ma piuttosto a un'omissione o a una trascuratezza. L'etnocentrismo, al contrario, si configura come una posizione più marcata, caratterizzata da un atteggiamento esplicitamente giudicante nei confronti delle altre culture.

Si consideri ora un secondo caso: l'imposizione culturale. Questo fenomeno, conosciuto soprattutto nella sua denominazione anglofona (*cultural imposition*), viene talvolta confuso con la cecità culturale, complice la somiglianza terminologica e l'affinità di ambito. La differenza sostanziale, tuttavia, risiede nel fatto che la *cultural imposition*, anche in misura superiore rispetto all'etnocentrismo, implica una componente attiva e repressiva, che non caratterizza invece la cecità culturale.

“Cultural blindness is the idea that we don't see culture when taking action. Cultural imposition, on the other hand, is the idea that we impose our own cultural values on others.”

(Drew, 2023)

Alla luce di questi due brevi paragoni, una conclusione risulta fondamentale da esplicitare e rendere chiara: la cecità culturale non è un fenomeno attivo, quanto più uno passivo. Una condizione causata dall'ignoranza o dalla mancanza di strumenti interpretativi.

2.2. La scala di competenza culturale

Se è vero che la *cultural blindness* si fonda sulle nozioni possedute e sugli strumenti interpretativi disponibili, allora devono necessariamente esistere condizioni sia positive che negative, determinate dal possesso di più o meno conoscenze e di un corredo interpretativo più o meno ampio. In sintesi: tutto dipende dal grado di competenza culturale del singolo individuo.

“Cultural competence is a set of congruent behaviors, attitudes and policies that come together in a system, agency, or professional and enable that system, agency, or professional to work effectively in cross-cultural situations.”

(Cross, 1989)

Su queste basi, Terry Cross, insieme a Bazron, Dennis e Isaacs, membri della National Indian Child Welfare Association, introdusse nel 1989 un modello articolato volto a categorizzare la cultural blindness e le sue diverse sfaccettature.

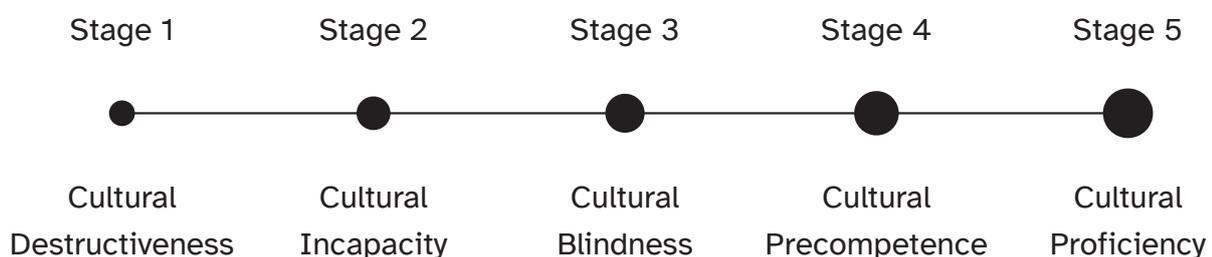
Tale modello, successivamente rielaborato principalmente in forma visiva dal National Center for Cultural Competence, si focalizza su uno degli ambiti in cui la cultural blindness ha maggiore impatto, quello lavorativo, e suddivide lo spettro della competenza culturale (o cultural competence continuum) in cinque macro-condizioni, che vanno, sul piano comunicativo, dalle più costruttive alle più distruttive:

- 1. Cultural destructiveness:** atteggiamenti, politiche e pratiche che risultano distruttive nei confronti di un gruppo culturale, solitamente minoritario.
- 2. Cultural incapacity:** incapacità di rispondere ai bisogni e alle preferenze di gruppi culturalmente o linguisticamente diversi. Si manifesta con bias istituzionali, discriminazioni nelle assunzioni, allocazione sproporzionata di risorse, messaggi impliciti di esclusione e basse aspettative verso determinati gruppi.
- 3. Cultural blindness:** filosofia del “tutti sono uguali”. Si traduce in politiche che favoriscono l’assimilazione, servizi che ignorano i punti di forza culturali, atteggiamenti che colpevolizzano gli utenti, scarso valore attribuito alla formazione interculturale, poca diversità nel personale e mancanza di risorse dedicate alla conoscenza culturale.
- 4. Cultural pre-competence:** consapevolezza dei propri punti di forza e delle aree di miglioramento nel rispondere a popolazioni diverse. Si riconosce nell’impegno verso diritti civili, pratiche di assunzione inclusive, valutazioni dei bisogni delle comunità, tentativi mirati di miglioramento (spesso solo per gruppi specifici), ma assenza di un piano chiaro per sviluppare piena competenza culturale.

5. Cultural competence o proficiency: *accettazione e rispetto delle differenze culturali. Si esprime attraverso mission e politiche inclusive, pratiche adattate culturalmente, partecipazione attiva delle comunità, assunzione e mantenimento di personale diversificato, supporto economico e formativo, autovalutazione continua, raccolta dati significativi e reale collaborazione con i partner.*

(Cross, 1989)

Nonostante il modello sia pensato per contesti lavorativi, i suoi principi possono essere applicati anche a situazioni generiche, in cui diversi livelli di competenza e apertura possono tradursi in scambi interpersonali costruttivi o distruttivi. In questa scala, la cultural blindness occupa volutamente una posizione centrale e neutrale: l'individuo, privo degli strumenti interpretativi necessari, non distingue le culture e tende a trattare tutti allo stesso modo. È importante precisare, però, che questo stato non implica solo la percezione di uguaglianza tra le persone, ma anche la loro assimilazione all'osservante stesso. **In altre parole: tutti sono uguali a me.**



Schematizzazione personale della scala di competenza culturale. ^

2.3. Diffusione del problema

Il rischio di analizzare concetti legati alla socialità e al mondo esterno restando chiusi nella propria abitazione o seduti alla scrivania consiste nell'incapacità di visualizzare adeguatamente le situazioni e i contesti in cui questi fenomeni si manifestano. Dopotutto, si tratta di un fenomeno che, sulla base di quanto osservato finora, appare piuttosto circoscritto. Ma è davvero così?

Come ci si potrebbe a questo punto aspettare, la risposta è: no.

A dimostrarlo è l'UIA (*Union of International Associations*), istituto di ricerca internazionale attivo ormai da più di un secolo, precisamente dal 1907;

che colloca la cecità culturale all'interno dell'Enciclopedia dei Problemi Mondiali e del Potenziale Umano (*Encyclopedia of World Problems and Human Potential*), asserendo:

“Culture blindness manifests in the failure to understand that the systems of meaning within which people function may differ radically and that no single one of them is manifestly unique, self-justifying, universal and self-evident. No truths can in this sense be declared to be self-evident, since self-evidence is a shadow of culture and cultures vary.

Europeans in general, and the USA especially, are inclined to culture blindness because, on the whole, they take their own individualistic culture for granted and see it as manifestly obvious and universally appropriate.

It is the concern of many people that biodiversity must be appreciated in terms of human diversity, because different cultures and people from different walks of life perceive and apprehend biodiversity in different ways as a consequence of their distinct heritages and experiences.”

(Union of International Associations, 2022)

Le affermazioni dell'organizzazione evidenziano chiaramente la presenza di questo fallimento comunicativo a livello globale. Occorre tuttavia precisare quanto il fenomeno sia realmente diffuso. A tal riguardo un dato interessante emerge: **il fenomeno non è vincolato allo stato di avanzamento tecnologico e culturale del popolo in cui nasce il singolo individuo.** Sebbene si osservi una certa tendenza a manifestare questi comportamenti nelle popolazioni dei Paesi sviluppati, ciò non implica che le popolazioni meno avanzate siano automaticamente più aperte o meno soggette alla cecità culturale.

“The problem exists in industrialized countries as much as in developing countries, but it is probably more marked in the latter if only because of the preponderance of international aid. When international aid is given, it may follow national policy closely, but may also be based on considerations of ideological conflict between donor countries, on national policy models of the donor country, and generalized abstract study of conditions in the receiver country in relation to its own conditions. People uprooted by the Volta River Project were resettled by planning authorities who were insensitive to their cultural traditions. Villages were split up and thousands of people from different ethnic backgrounds – speaking different languages, worshipping different gods and following different social customs were resettled together. The result was land disputes and outbreaks of violence.”

(Union of International Associations, 2022)

2.3.1. I contesti specifici

Il rischio della cecità culturale si manifesta in molteplici contesti, con una maggiore probabilità laddove è richiesto un continuo scambio interpersonale. Nei paragrafi precedenti, Terry Cross ha evidenziato come questo fenomeno colpisca particolarmente l'ambito lavorativo, sebbene non sia l'unica area a rischio. Tra i contesti più vulnerabili, si possono individuare tre principali:

“Cultural blindness can manifest in various facets of everyday life, including but not limited to:

*- **Education:** Teaching materials and curricula that lack representation of diverse cultural perspectives.*

*- **Healthcare:** Medical practices that do not take into account the cultural specificities of patients, potentially leading to inadequate care.*

*- **Workplace:** Corporate policies and practices that fail to acknowledge or accommodate cultural holidays, dietary restrictions, or communication styles.”*

(Meagan Mitchell, 2024)

Sul piano educativo, l'assenza di riferimenti culturali diversificati non solo limita la conoscenza del mondo da parte degli studenti, ma contribuisce anche a consolidare stereotipi e pregiudizi. In ambito sanitario, l'inadeguata considerazione delle tradizioni culturali può compromettere la compliance del paziente e l'efficacia delle cure, generando disuguaglianze di trattamento. Sul lavoro, la mancata attenzione alle differenze culturali può ridurre la partecipazione, la motivazione e la creatività dei membri del team, oltre a produrre un ambiente percepito come poco inclusivo.

Analizzando le tre situazioni, emerge chiaramente che tutte generano effetti negativi, sebbene questi non siano equivalenti in termini di impatto futuro. Le incomprensioni che si verificano in ambito lavorativo o sanitario producono conseguenze a breve termine, come limitazioni alla creatività, disparità nei trattamenti o esclusione di alcuni

membri. Diversamente, le ricadute legate all'ambito educativo sono di lungo periodo: incidendo sulla formazione delle conoscenze che andranno a costituire il bagaglio culturale (e di conseguenza il livello di competenza culturale) dell'individuo, esse possono avere effetti significativamente più duraturi e di ampia portata.

L'obiettivo di questo lavoro di tesi, così come del designer in generale, consiste nel proporre soluzioni a problemi specifici, all'interno di un determinato contesto. Sottolineare la differenza tra i vari ambiti colpiti non intende sminuire l'importanza dei problemi presenti, ma chiarire quale contesto presenti il maggiore potenziale di impatto e su quale sia più opportuno concentrare l'attenzione, anche alla luce delle competenze e del ruolo del designer.

Per i motivi elencati sopra, il contesto verso cui sarà diretto l'interesse è: l'educazione.

2.3.2. La scuola rende culturalmente ciechi

Prima di procedere al prossimo capitolo è doveroso fare un ultimo approfondimento. Procedendo in modo analitico si è decretato l'ambito scolastico come più degno di nota, principalmente per il suo potenziale comunicativamente costruttivo o distruttivo. Ciò che si intuisce tuttavia non è detto sia sempre vero, ogni grande scelta ha bisogno di prove, dati effettivi, per essere intrapresa coscientemente. Come possiamo essere certi che la scuola sia legata alla cecità culturale e sia anche il punto giusto di partenza per arginarla?

Uno studio utile a riguardo viene condotto nel 1998 da Maya Kalyanpur, professoressa di ruolo all'università di San Diego in Educazione Speciale (Special Education). Intitolato "*The Challenge of Cultural Blindness: Implications for Family-Focused Service Delivery*" si presenta come un vero e proprio reportage di tipo antropologico in cui l'autrice, raccogliendo testimonianze di insegnanti, osservatori e genitori, racconta i comportamenti di famiglie native

Americane in contesti scolastici e le relative correlazioni con il concetto di cecità culturale.

La lettura di questo saggio, oltre a confermare l'esistenza del fenomeno in suddetti contesti, esplica le dinamiche reali in cui i bambini dimostrano difficoltà comunicative. Le situazioni registrate sono le più disparate, dai soggetti inclini all'apertura fino ai meno aperti, lasciando in ogni caso intravedere i rischi di una futura comunicazione fallimentare.

“The children aren't encouraged to talk very much. So their receptive language is very good, but not their expressive. But it's difficult to tell the parents. I mean, how do you tell them that their culture isn't helping their children?”

“On the other hand, the Native Americans' decision not to “become like the others” was based on a recognition of their culture's strengths. [...]

Indeed, one of their major concerns was the conservation of their culture. All the mothers spoke frequently of efforts to facilitate the closeness of the community by keeping the culture alive; they described some of the efforts that involved the reservation school.”

“Reflecting on this incident, I realized that the three very different responses to a potentially unsafe situation emerged from our various cultural beliefs about child rearing: my reaction was entrenched in the Indian belief that young children must be allowed to be children and to grow up without restrictions within a protected environment (Dhawan, Roseman, Naidu, Thapa, & Rettek, 1996); the mother's instinctive reaction was based on the Native American belief that children learn best from their own mistakes, however risky that learning process might be (Dorris, 1990); and, as an Anglo American, the hired day care provider brought her notion that young children require structure and that learning can be adult-directed (Tobin, Wu, & Davidson, 1992).”

Da questi tre estratti si evince non solo come i vari approcci siano differenti, ma anche come la scuola sia inevitabilmente destinata a gestire i fenomeni che stiamo indagando. Ogni azione, ogni scambio di parole e gesti che avviene all'interno delle mura scolastiche è fonte di nozioni e preconetti.

2.4. La soluzione ipotetica

Maya Kalyanpur, al termine delle ricerche, formula quella che secondo le sue osservazioni potrebbe essere una possibile soluzione alle frequenti pratiche distruttive verificatesi:

“Their approach is based on two fundamental precepts that make communicative competence for both professionals and families a possibility. First, it requires that the reflective posture be internalized and incorporated into all professional practice. Developing collaborative relationships is not just a question of implementing some steps towards understanding each other when a puzzlement occurs, but a constant awareness of self and others. Second, it requires that professionals look beyond cultural differences to the values underlying these differences. Mere acknowledgement of a difference in perspective is insufficient without the nonjudgmental realization of the worldview behind it.”

(Kalyanpur, 1998)

L'approccio proposto dalla studiosa si compone di due parti: conoscenza profonda delle diversità e assunzione di uno stato di totale apertura ad essa. I risultati da lei ottenuti, sebbene possa non sembrare, non sono affatto banali e costituiscono veramente una soluzione ai problemi proposti.

Quando è stato introdotto per la prima volta in questo testo il concetto di cecità culturale è stato opposto a un altro: il relativismo culturale. Questa condizione di apertura è caratterizzata per definizione da un comportamento noto come epochè, o sospensione del giudizio.

“La sospensione del giudizio, nota anche come “epoché” nella filosofia fenomenologica, è l'atto di mettere da parte i propri pregiudizi, preconetti e giudizi precostituiti al fine di comprendere un'esperienza o un fenomeno nella sua essenza più pura.”

(Redazione, 2024)

Alla luce dell'esperimento condotto dalla professoressa, questa formula appare incompleta, poiché priva della componente conoscitiva. Colmare una carenza di nozioni e di apertura non può infatti prescindere da nessuno dei due aspetti: per questo motivo, un approccio duplice risulta più adeguato e complessivamente più efficace.

CONOSCERE IL PROSSIMO

Studio dell'educazione interculturale e
i suoi strumenti di supporto

Il capitolo precedente si conclude con una scelta, relativa al contesto di ricerca, e una proposta, riguardante l'approccio da perseguire. Le testimonianze di Maya Kalyanpur dimostrano come il fenomeno della cecità culturale non si accontenti di un semplice accorgimento, piuttosto di un sistema di soluzioni, al fine di poter essere anche solo arginato. Tale sistema costituisce, in ambito scolastico, un definito approccio educativo, volto non solo agli studenti, ma a tutti i partecipanti attivi e non dell'ecosistema.

3.1. L'educazione interculturale

L'approccio educativo in questione viene riconosciuto globalmente con l'attributo interculturale. Ma in cosa consiste nello specifico?

Rispondere a questa domanda in modo chiaro e definito sembra essere non poi così semplice. Sebbene siano molti gli studi e approfondimenti sull'argomento, anche in questo caso, non esiste un vero e proprio pioniere del termine tecnico. Anche cercando sullo stesso dizionario usato come riferimento fino ad ora, non si trova altro che un breve trafiletto, in cui l'educazione interculturale viene descritta come declinazione del termine "educazione" in generale.

Dall'inesistenza di una definizione concisa e oggettiva si comprende immediatamente come questo metodo educativo, oltre ad essere concettualmente complesso, sia anche estremamente sfaccettato. A dimostrarlo è l'ente Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, il quale, nel lontano 2008, alla luce del **congresso di Maastricht del 2002**, sente la necessità di pubblicare un volume intitolato Linee Guida Per L'educazione Interculturale. All'interno di questo manuale per educatori, per conoscere ed implementare l'educazione interculturale, il suddetto metodo educativo viene descritto scrivendo:

“L’educazione interculturale è «un’educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti»

L’educazione interculturale «comprende l’educazione allo sviluppo, l’educazione ai diritti umani, l’educazione allo sviluppo sostenibile, l’educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l’educazione interculturale in quanto elementi globali dell’educazione alla cittadinanza».”

(Council of Europe, 2008, p. 17)

Per quanto possano risultare fumose, queste due dichiarazioni, unite alla molteplicità di definizioni che, portano a realizzare che: Per educazione interculturale si intende la definizione, all’interno di un progetto formativo, di un percorso mirato di interazione tra soggetti appartenenti a culture diverse, finalizzato a **superare il monoculturalismo**. Tale processo si sviluppa attraverso l’acquisizione di strumenti che consentano il riconoscimento dei valori propri delle diverse culture e favoriscano un confronto orientato alla comprensione delle differenze, promuovendo al tempo stesso la verbalizzazione e l’empatia.

3.1.1. Un’alternativa imprescindibile

La complessità intrinseca a questa tipologia educativa non ne inficia la popolarità; sono molti i sostenitori di queste teorie, in particolare: Agostino Portera e Zygmunt Bauman.

A rendere queste figure, tanto distanti a livello temporale, fortemente interconnesse è nello specifico un articolo pubblicato nel 2008 da Agostino Portera, professore di Pedagogia e Interculturalità all’Università di Verona. Nello scritto lo studioso affronta la necessità assoluta di assumere un’educazione interculturale in qualsiasi istituto formativo, affermando che:

“In una società complessa, è indispensabile che fin dall’infanzia il soggetto riesca ad acquisire un’identità stabile e culturalmente ben radicata, ma anche aperta al confronto, all’interazione e al dialogo con tutti gli altri esseri umani, a prescindere dalle differenze sociali, economiche, linguistiche, religiose o culturali. Proprio nella stagione del pluralismo e della complessità occorre

ricominciare dalla cultura, per riscoprire e promuovere l'amore per il sapere e per la conoscenza. Proprio nel tempo di internet e dei voli low cost, in cui risultati e scoperte si incontrano e si scontrano con velocità inedita, è necessario acquisire saperi fondanti, metodologie e principi orientativi (regole, etica, valori) che possano fungere da bussole per leggere le cartine che la vita ci propone costantemente.”

(Portera, 2018)

Il ritratto di società complessa portato avanti da Portera vede il contributo del sociologo polacco già citato, Zygmunt Bauman, inventore del concetto di società liquida:

“Concezione sociologica che considera l'esperienza individuale e le relazioni sociali segnate da caratteristiche e strutture che si vanno decomponendo e ricomponendo rapidamente, in modo vacillante e incerto, fluido e volatile.”

(Portera, 2018)

Durante un'intervista appositamente rilasciata per l'articolo, Bauman esprime il suo totale consenso con quanto affermato dal collega pedagoga, ribadendo ancora una volta la necessità di tali soluzioni e anzi asserendo come:

“Fra tutte le minacce, inquinamento, consumismo, solitudine, nella società globalizzata la sfida più difficile – fa notare Zygmunt Bauman – è quella del misurarsi con la diversità culturale. Lo straniero, il diverso lo abbiamo in casa e non se ne andrà. La soluzione, allora, grazie alle competenze interculturali, è saper trasformare rischi e problemi in un'occasione di arricchimento reciproco. Come? Con la cooperazione e con il dialogo, specie se di tipo interculturale.”

(Portera, 2018)

3.2. Intervento prescolare

La scelta di intraprendere la strada del miglioramento sul piano educativo è stata fatta in funzione delle potenzialità che la scuola offre. Le mura scolastiche sono per l'individuo opportunità di formazione e crescita personale. Uno sviluppo che, come scrive Maurizio Fabbri, professore ordinario in Scienze dell'Educazione all'università di Bologna, in un saggio raccolto all'interno del libro *“L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita”* di Liliana Dozza, può avvenire in due fasi specifiche e mai tramite l'impartizione di semplici nozioni:

“«Si torna così alla centralità dell'infanzia e della pubertà nell'esperienza formativa: non perché in esse debbano essere date tutte le conoscenze necessarie alla vita, ma perché in esse devono poter venire rispettate quelle condizioni di maturazione e di sviluppo che non pregiudicano la possibilità della mente di continuare ad apprendere per tutta la vita» (p. 264).”
(Dozza, 2016)

Adolescenza e infanzia sono dunque il focolare delle conoscenze culturali. Resta tuttavia in dubbio quale sia di fatto il momento migliore, lungo questo percorso, in cui intervenire, per assicurarsi chiaramente il massimo risultato.

Clara Silva, in un volume intitolato *Educazione e Cura Dell'infanzia Nell'unione Europea*, ripubblicato anche dal Centro Nazionale di Cura e Analisi per l'Infanzia e Adolescenza, dimostra come esista tra i due un momento più adatto in cui intervenire; e come questo corrisponda con l'età prescolare.

“I servizi 0-6, d'altra parte, rappresentano il luogo naturale, propizio e ideale per sviluppare l'interculturalità: è il luogo dove il bambino viene valorizzato come soggetto e come autore del proprio sviluppo; dove si percepiscono le differenze, senza valutazioni; dove può prendere avvio quel processo di costruzione della cittadinanza basata su un'appartenenza plurale. La scuola, in tal senso, deve assumere pienamente il pluralismo come tratto culturale stabile e proporre un modello di relazione con l'alterità che potenzi la positività dell'incontro e del reciproco scambio.”
(Clara, 2011)

3.2.1. La proposta interculturale attuale

Cosciente di queste responsabilità attribuite alla scuola dell'infanzia, il Ministero dell'Istruzione, pubblica nel 2022

un documento intitolato “*Orientamenti Interculturali*”, con l’obiettivo di definire i limiti e i propositi della nuova proposta interculturale italiana. La realtà dei fatti tuttavia non sempre è soddisfacente, soprattutto quando si parla di un paese che ha dovuto subire in anni passati più di una crisi economica e organizzativa.

A fornire uno spaccato reale e incisivo dello svolgimento della proposta interculturale è una ricerca dottorale portata avanti da Daniela Roggero, presso l’università di RomaTre, e conclusa proprio in tempi recenti, nel 2024. Il lavoro si concentra sull’analisi di scuole comunali di Roma Capitale, attraverso un approccio qualitativo e incentrato sull’interlocuzione con docenti e coordinatori. Al termine delle indagini la dottoranda giunge a due importanti conclusioni:

La prima è una riconferma di quanto la scuola dell’infanzia ricopra un ruolo centrale nell’integrazione dell’interculturalità. La sua testimonianza funge a questa tesi da riprova concreta di quanto osservato, stipulando:

“La scuola dell’infanzia si conferma come un segmento di grande importanza nel percorso di istruzione (European Commission, 2018): ha un impatto permanente e positivo sull’acquisizione di competenze chiave e ha funzione preventiva rispetto alla dispersione scolastica, all’emarginazione e alla povertà; è quindi un passaggio rilevante per gli alunni con origine migratoria (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) così come per tutti gli alunni, futuri cittadini adulti.”

(Roggero, 2024)

La seconda conclusione delle analisi appare più critica, evidenziando come le scuole comunali **necessitano costantemente di ulteriori risorse per garantire una preparazione continua e aggiornata all’interculturalità**. Servono strumenti specifici, destinati sia all’ambiente educativo che ai docenti, orientati allo sviluppo delle competenze interpersonali e alla costruzione di uno spazio realmente condiviso.

“Nell’approfondire la normativa e le indicazioni pedagogiche sul segmento 3-6 anni si possono mettere in luce numerosi tratti sovrapponibili con la proposta interculturale. Rispetto all’inserimento e all’accompagnamento degli alunni con origine migratoria si osserva che nella scuola dell’infanzia la tensione all’accoglienza è radicata e diretta ad ogni persona (Frabboni, Pinto Minerva, 2008): si esprime nella cura dell’ambiente fisico (spazi, arredi, materiali) e dell’ambiente relazionale, nell’accompagnamento del singolo che costruisce la propria identità sempre in relazione con gli altri, nel lavoro sul gruppo orientato alla costruzione di una comunità che sa collaborare e riconoscere ciascuno nella sua unicità, favorendo l’espressione del sé e la costruzione/consolidamento della abilità di base per tutti (Catarsi, 1999).”

“Sull’educazione interculturale del gruppo intero va sottolineato inoltre che la possibilità di confrontarsi fin dall’infanzia con la varietà umana permette di imparare a rispettare e valorizzare le differenze (Coluccelli, 2020), gestire i conflitti senza la violenza, co-costruire pensieri e progetti esprimendo pienamente sé stessi proprio nel dialogo con gli altri (Edwards, Gandini, Foreman, 2017).”

(Roggero, 2024)

3.3. Anatomia di uno strumento didattico

Il costante bisogno di nuovi materiali non rappresenta, per questo progetto, un limite o un elemento negativo; al contrario, costituisce un’ulteriore motivazione a proseguire lungo il percorso già intrapreso. Resta dunque da chiedersi: come si può progettare e realizzare uno strumento didattico?

A fungere da manuale in questa impresa è il saggio intitolato: *“Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva.”* Pubblicato nel 2014 da Franca Zadra, docente presso la Libera Università di Bolzano, questo scritto offre ancora oggi una rappresentazione quanto mai completa della struttura degli strumenti didattici, specifici all’ambito della pedagogia.

Da un'analisi attenta emerge come tali strumenti possano essere classificati e sviluppati a partire da due dimensioni fondamentali: una di natura teorica (**i modelli**) e una di natura pratica (**i metodi**). Il progettista, chiamato a ideare un nuovo supporto, deve innanzitutto selezionare e coordinare questi due aspetti (possibilmente in relazione alle opportunità di un ambiente specifico), la cui integrazione determinerà il valore educativo dell'artefatto.

3.3.1. Approcci educativi

Prima di procedere con la definizione di modelli e metodi è importante soffermarsi su un concetto ancor più elementare, ovvero la diversità tra i vari approcci educativi esistenti. L'approccio educativo è lo schema di fondo che guida il teorico, l'insieme di preconcetti e teorie utili a suddividere il momento dell'apprendimento. Senza questi schemi il pedagoga non può in nessun modo elaborare modelli o metodi, in quanto costituiscono proprio la base di partenza per la costruzione di schemi più complessi.

La psicologia e la pedagogia si sono interessate spesso ai processi di apprendimento, producendo numerose e differenti teorie interpretative dell'apprendimento (Cr. Hilgard, 1971; Hilgard - Bower, 1971; Legrenzi, 1980; Knowles, 1993) classificate in relazione alle grandi scuole della psicologia del Novecento:

1. L'approccio comportamentista. *Ha alla base una concezione associazionista, ovvero intende l'apprendimento come risultato di associazioni nuove tra stimoli e comportamenti in risposta agli stimoli stessi. In tale approccio vi è una concezione di tipo sommatorio dell'apprendimento che vede il soggetto come essenzialmente passivo. Ciò che viene appreso è una copia dello stimolo presentato e pertanto l'apprendimento può essere da una parte misurato confrontando il comportamento acquisito dopo la situazione di apprendimento con quello presente precedentemente, e dall'altro può essere valutato secondo i criteri della quantità e dell'accuratezza della performance.*

2. L'approccio cognitivista. Prende distanza dai modelli comportamentisti spostando l'attenzione dal concetto di associazione a quello di soggetto attivo nell'elaborazione della realtà circostante, dando pertanto maggior rilievo ai processi interni di elaborazione e rappresentazione. Se nella prospettiva comportamentista l'apprendimento viene studiato attraverso il comportamento manifesto e trattato come un fenomeno 'unitario', nella nuova prospettiva cognitivista si osserva una frammentazione dell'ambito di indagine e l'apprendimento viene ridefinito in relazione alle diverse componenti cognitive coinvolte. In particolare, si verifica una forte associazione tra lo studio dell'apprendimento e quello della memoria, in quanto, per poter imparare, è innanzitutto necessario saper codificare, immagazzinare, integrare e ricordare un set d'informazioni.

3. L'approccio costruttivista. Ritiene che nel processo di apprendimento il discente assume un ruolo centrale mentre il progettista/docente assume invece un ruolo marginale, volto a facilitare il completarsi di tale processo. Sulla base di questa impostazione il progettista di corsi e-learning dovrà produrre un percorso didattico improntato sul discente, ove questi è parte attiva del processo di conoscenza: ne consegue che è essenziale l'inserimento di notevoli attività pratiche, simulazioni strutturate e destrutturate che stimolino la creatività e il formarsi di un proprio sapere sull'argomento oggetto del corso. Il discente acquisirà le informazioni anche dalla condivisione con i colleghi coinvolti nel percorso formativo, facendo leva sulle osservazioni e sui saperi dei propri compagni di corso; potrà contribuire così al formarsi (alla costruzione) di un sapere collettivo.

(Neuropsicomotricista.it, n.d.)

La conoscenza di questi tre approcci, ugualmente validi, consente di delineare una prima direzione: chiarire quali siano le proprie intenzioni educative, quale percorso intraprendere e quale tipo di esperienza si intenda costruire.

3.3.2. Modelli educativi

Concluso questo breve incipit dovrebbe essere più semplice ritornare al saggio della professoressa Zadra e capire i presupposti che stanno: in primo luogo dietro i modelli e, in maniera secondaria, dietro ai metodi.

Il modello educativo costituisce la componente teorica, il gruppo semantico all'interno del quale si sviluppa lo strumento. I casi possono essere principalmente quattro:

- 1. Il modello classico.** *Questo stile didattico s'incentra sulla figura dell'insegnante, del suo potere d'iniziativa che sistematizza i contenuti e preordina i modi della loro trasmissione. I contenuti sono "ritenuti fondamentali per la crescita e la formazione della futura generazione" e "costituiscono la lezione, lo strumento tipico di questo modello" (Grassilli e Fabbri 2003, 36).*
- 2. Il modello attivistico.** *La figura centrale di questo modello è il soggetto educando, protagonista della propria crescita e formazione, di cui si esalta la naturale disposizione ad apprendere e a conoscere: le scelte educative e i percorsi didattici vengono disposti a seconda dei bisogni del soggetto. La sua maturazione si considera spontanea, sulla base di attività ed esperienze dirette che orientano la sua ricerca e lo sviluppo della sua personalità. La presenza della figura docente non è direttiva, ma indiretta, dato che il suo intervento è orientato a rimuovere gli ostacoli per la libera espressione del soggetto, ed agisce prevalentemente sull'ambiente in cui esso realizza il proprio apprendimento, arricchendo la varietà degli stimoli disponibili.*
- 3. Il modello tecnologico.** *Questo modello s'incentra sull'insieme organizzato di strumenti e procedure che si attuano nella mediazione didattica, con una forte attenzione al risultato misurabile delle competenze acquisite. Questo modello si può scorgere anche nella pratica pedagogica di altri tempi, ma dal significativo sviluppo dei sistemi ipertestuali, digitali e multimedia-*

li, e delle loro applicazioni, la “tecnologia didattica” è stata rivoluzionata. Il modello ricerca il massimo di efficacia nell’uso dei mezzi, fissando preventivamente gli obiettivi, valutando i processi e traendo vantaggio dai risultati acquisiti. I tratti principali di questo modello sono la visione progettuale, la sistematicità e il controllo (Grassilli e Fabbri 2003, 40).

4. Il modello interattivo. Questo modello è incentrato sulla interazione reciproca dei vari soggetti della relazione didattica, all’interno della quale avviene l’esperienza e la sua formalizzazione. Nel contesto di un “apprendimento situato”, si prendono in considerazione le motivazioni ed emozioni soggettive dei partecipanti all’esperienza, e si favorisce l’attività di scoperta ed applicazione delle conoscenze, invece di una ricezione passiva di contenuti: “Ciò che ha rilevanza è quello che di fatto accade, sono le decisioni che si prendono, le esperienze che si vivono per dare risposta ai problemi in cui i diversi soggetti si trovano coinvolti” suscitando contestualmente “una consapevolezza acquisita mediante l’attivazione di processi di razionalizzazione dell’esperienza, costruita attraverso la riflessione e il dialogo su di essa” (Grassilli e Fabbri 2003, 42).

Di seguito una tabella, tratta sempre dal medesimo manuale e seguentemente rielaborata graficamente, utile a comprendere e schematizzare i lati positivi, negativi e le sfaccettature di ogni singolo modello individuato.

	Modello Classico	Modello Attivistico
Focus	I contenuti	Il soggetto educando
Caratteristiche dell'apprendimento	Il soggetto come ricettore passivo delle conoscenze impartite.	Il soggetto è il protagonista del proprio apprendimento, e guida le scelte di tema e metodo attivamente. L'esperienza in sé genera la sua maturazione.
Ruolo del docente	Centro dell'iniziativa, organizza e trasmette i contenuti. Ruolo direttivo.	Presenza indiretta, rimuove gli ostacoli per l'espressione del soggetto e offre stimoli variegati.
Stile di comunicazione	Impersonale, il soggetto spesso si perde nel gruppo, ripetitiva.	Spontanea, legata alla presentazione di stimoli e valorizzazione dei risultati.
Metodologia	La lezione frontale. La verifica dell'acquisizione dei contenuti. Metodi trasmissivi.	Esperienza diretta e variegata, ricerca e problem solving.
Applicazioni	Continua ad essere utilizzato ampiamente, in particolare nel contesto degli studi superiori e universitari.	È stato utilizzato con successo, in particolare nella scuola dell'infanzia, nelle sue varie correnti.
Aspetti positivi	Didattica programmabile, prevedibilità degli esiti, verificabilità dell'acquisizione delle conoscenze.	Favorisce la partecipazione, valorizza le attitudini e interessi individuali, l'esperienza è fatta propria dal soggetto in azione.
Criticità	Visione conservatrice del sapere: tramandarlo è più rilevante che scoprirlo o innovarlo. Conoscenza decontestualizzata.	Permissivismo e laissez faire, concezione artistica dell'educazione, estranea a progettualità e programmi di azione.

^ Prima parte della tabella, da anettere alla seconda parte nella pagina seguente >

	Modello Tecnologico	Modello Interattivo
Focus	Il sistema di strumenti e procedure didattiche.	L'interazione dei soggetti dell'azione didattica.
Caratteristiche dell'apprendimento	Razionalizzazione positiva dell'azione didattica, che cerca l'efficacia dell'uso dei mezzi, fissando obiettivi, valutando e ottimizzando i processi.	In contesto situazionale si vive l'esperienza e la si formalizza insieme. Conta il processo, più che il prodotto. L'apprendente elabora contenuti sul campo attivamente.
Ruolo del docente	Non necessario, e quando c'è è di supporto discente-strumentale.	Animatore attento alle esperienze quotidiane, che stimola e sollecita gli alunni, per avviare l'esperienza e la riflessione su di essa.
Stile di comunicazione	Rinforzi positivi e negativi, neutralità, impersonalità e riproducibilità dei messaggi.	Inferenziale, prende le mosse dalle sollecitazioni degli altri, clima di fiducia e capacità di ascolto del docente.
Metodologia	Organizzazione standardizzata delle procedure, applicata nel mastery learning.	Razionalizzazione dell'esperienza vissuta, riflessione e dialogo su esperienze condivise.
Applicazioni	Viene molto utilizzato nei programmi a distanza, nell'insegnamento delle lingue e nei corsi sulle tecnologie digitali (ECDL).	Viene utilizzato in contesti quali risulta essenziale maturare competenze interpretative: la specializzazione pedagogica, le scienze psicologiche, ecc.
Aspetti positivi	Sistemi standardizzati possono garantire riproducibilità e verificabilità.	Molto esigente per il docente, ma molto efficace in termini di partecipazione e riflessione degli studenti.
Criticità	La tensione al risultato porta a ingigantire misurabilità e standardizzazione, con numerosi effetti indesiderati, come la contrazione dell'immaginazione.	Molto esigente per il docente, richiede competenze interpretative non sempre facilmente reperibili; l'unione tra riflessione ed esperienza in situazione è difficile.

3.3.3. Metodi educativi

Così come gli approcci costituiscono il fondamento dei modelli, allo stesso modo i modelli rappresentano la base per la scelta dei metodi. Questi ultimi non sono altro che la traduzione operativa della teoria espressa nei modelli. Per maggiore chiarezza, oltre alla definizione di ciascun metodo riportata nel manuale, verranno presentati anche esempi pratici che ne illustrano l'applicazione:

Metodi decostruttivi

Questo tipo di metodi è orientato ad offrire un nuovo punto di vista. Attraverso diverse tecniche si cerca di avvicinarsi ad un dato argomento o situazione con approcci diversi, al fine di portare i partecipanti a scoprire modi alternativi di interpretare la questione. Questo genere di metodi è particolarmente adatto allo sviluppo della capacità di affrontare positivamente e risolvere creativamente i conflitti e, appunto, alla capacità di decentramento dello sguardo, nonché molteplici competenze comunicative e relazionali.

Esempi: *Mettersi nei panni dell'altro, Cambiare punto di vista, Acquisire nuove informazioni, Acquisire un nuovo stile di negoziazione, Allenare le capacità di osservazione e di ascolto*

Metodi ludico-esperienziali

Nel gioco si ritrova la gratuità che è capace di veicolare ingenti energie vitali. Vygotski sosteneva l'importanza del gioco per consentire al bambino di mettere a prova le sue potenzialità, e simulare i ruoli che potrebbe giocare, interagire ipoteticamente con una varietà di contesti ed oggetti, e sperimentare nel suo piccolo mondo i temi che riesce a percepire e a mutuare dal mondo intero. Infatti, in tutto il mondo si gioca: il gioco è transculturale, e proprio per quel motivo diventa uno spontaneo e immediato terreno comune tra bambini delle culture più differenti. Il gioco risulta motivante e partecipativo per tutti, ma in particolare per i bambini e ragazzi, dato che propone una cornice di regole rassicuranti che stimolano il desiderio d'interagire, concentrando l'attenzione su un obiettivo

raggiungibile, coinvolgendo l'affettività, creando contatti e legami relazionali e mobilitando azioni e risorse creative nel problem solving.

Esempi: *Giochi di ruolo, Giochi cooperativi, Giochi di simulazione, Problem solving, Dinamiche di gruppo con interazioni controllate.*

Metodi narrativi

Con metodi narrativi non si intende la narrazione come oggetto, ovvero l'utilizzo di testi narrativi. Si tratta di una vasta gamma di attività che favoriscono la maturazione di competenze attraverso l'azione narrativa, o, più in generale, l'approccio narrativo, modificando profondamente lo stile didattico e la dinamica dell'aula, che smette di essere il "luogo delle risposte giuste", e diventa un luogo pieno di storie da creare e ricreare, da esplorare e da scoprire, che promuovono l'interpretazione delle esperienze proprie ed altrui. Spiega Lucà che la pedagogia narrativa "sprona la dimensione educativa istituzionale a non limitarsi ad essere soltanto tempo e luogo di spiegazioni, ma ad essere anche spazio di ascolto reciproco tra soggetti narranti, per la costruzione di un'identità che, come sostiene Paul Ricoeur, è proprio un'identità narrativa, ossia un'identità a cui l'essere umano accede grazie alla stessa mediazione della funzione narrativa. (...) L'identità narrativa è dinamica, mobile, processuale, in continua trasformazione: è un'"identità nomade" (Lucà 2008, 146).

Esempi: *Storytelling, Letteratura della migrazione, Metodi autobiografici, Produzione audiovisiva, Laboratori di scrittura, Narrazioni collettive, Riscrivere le favole, Diario o scrapbook fotografico, Counter-narrative.*

Metodi espressivi

I metodi espressivi promuovono un approccio meno "razionalistico" alla conoscenza, coinvolgendo nell'apprendimento le dimensioni profonde dell'essere umano, attraverso l'esperienza dei sensi, la sollecitazione della corporeità e del movimento, l'uso dell'intuito, la rielaborazione delle memorie e dei valori e la loro traduzione in linguaggi alternativi. È importante che l'educatore in queste attività

possa uscire dal modello scolastico delle risposte giuste e sbagliate. Nell'espressione di sé ciascuno porta un vissuto che ha un valore esperienziale, che non è più "vero" o "falso" degli altri, soltanto diverso, soggettivo e unico. L'ottica è quella di rendere espliciti elementi impliciti, esplorare la complessità di Sé; perciò, è fondamentale che l'educatore non sia il portatore di valutazioni e giudizi, ma colui che tutela l'espressività.

Esempi: *Metodi a mediazione corporea, Disegno e pittura, Composizioni manuali simboliche, Laboratori sulle emozioni, Arte cooperativa, Musica e danza, Interpretazione di immagini, Laboratori fotografici, Teatro.*

IMMAGINI PARLANTI

Studio dell'albo illustrato come strumento didattico

Alla luce di quanto analizzato, appare evidente come la progettazione di uno strumento narrativo non sia affatto un compito semplice. Approcci, modelli e metodi disponibili sono numerosi: come stabilire, dunque, quale combinazione sia la più corretta?

La risposta è, questa volta, meno complessa di quanto sembri: ogni combinazione può infatti risultare valida. Ciò dipende dall'origine stessa dei singoli elementi, ognuno dei quali rappresenta una parte di un sistema che, per sua natura, mira a generare strumenti orientati all'interculturalità.

I tre sottoparagrafi precedenti avevano lo scopo di introdurre una distinzione e di offrire una consapevolezza critica rispetto alle scelte progettuali, chiarendo quali pratiche siano ammissibili in ambito scolastico, quali vadano invece escluse e in che modo possano integrarsi tra loro. A questo punto, non resta che comprendere quali di tali aspetti risultino più adeguati al proprio progetto; cercando ove possibile di riportarsi alla teoria.

4.1. Prima scelta progettuale

La cecità culturale non è un tema semplice, soprattutto se riferito al pubblico individuato durante questa ricerca: **i bambini in età prescolare**. Far comprendere a un bambino cosa implichi realmente questo fenomeno richiede tempo, impegno e momenti di riflessione guidata. Ciò accade perché la cecità culturale, pur essendo diffusa, si manifesta in modo molto specifico e, soprattutto, inconsapevole.

Un bambino che muove i primi passi nel percorso educativo non dispone ancora di nozioni o strumenti interpretativi. Le sue esperienze di interazione sono limitate principalmente alla cerchia familiare, che nel migliore dei casi può includere riferimenti culturali differenti, ma che in altri casi non favorisce lo sviluppo di una base interculturale. **Ne deriva che, nel peggiore dei casi, il bambino possa avere già naturalizzato la sua cecità.**

L'approccio che meglio si addice a queste necessità risulta dunque essere uno più lento, introspettivo: l'approccio cognitivo. Il protagonista di questo approccio è proprio il bambino e la sua interiorità. L'obiettivo è, in modo sempre leggero, portare a una breve messa in discussione, empatizzando con l'attività.

Il passo successivo consiste nell'individuare il modello di riferimento. Riprendendo la tabella comparativa citata in precedenza, emergono due opzioni principali: il modello classico e il modello interattivo. Il primo risponde all'esigenza di trasmettere nozioni anche complesse, mentre il secondo risulta maggiormente in linea con il contesto e con l'obiettivo del progetto, ossia la creazione di legami e lo sviluppo dell'empatia. Entrambi, come già evidenziato, sono validi; tuttavia, una caratteristica del modello classico appare in contrasto con la prospettiva assunta in questo paragrafo: la sua funzione esclusivamente educativa. A confermarlo vi è un ampio corpus di articoli pedagogici pubblicati in anni recenti.

“Paradoxically, the purposeless play of animal youngsters, and that includes us, does have long term payoffs that could be labelled ‘a purpose’. For instance, research has shown that unless children can play joyfully and spontaneously in unison with other children, they will not be able to work together in unison with others when they reach adulthood. Similarly, if children do not play at all, they are statistically likely to grow up to be violent and anti-social to the criminal extreme. It seems that Nature has genetically encoded into the organism play urges which serve as the apprenticeship which prepares the organism, in all dimensions of its being, for a future as a healthy competent physical, social and spiritual being.”

(Brownlee, 2011)

Il gioco strettamente educativo esclude l'infante dall'internalizzare i processi e comportamenti errati. Per tal motivo un approccio interattivo risulta più appropriato, donando ad ogni bambino la possibilità di personalizzare la morale e renderla propria.

L'ultimo aspetto da definire riguarda il metodo, ossia la forma finale dell'artefatto. Le possibilità di output sono numerose, come dimostrano i diversi esempi già analizzati: ciascun metodo può infatti declinarsi in almeno quattro applicazioni pratiche. Per orientare questa scelta è utile tornare al manuale pubblicato da Franca Zadra che, oltre a raccogliere i riferimenti teorici discussi in precedenza, offre anche testimonianze di esperti su ciascun

tema. Tra queste, particolarmente significativa è quella di Duccio Demetrio, pedagogista e filosofo italiano:

“Duccio Demetrio, uno dei principali promotori delle pratiche narrative in Italia, sottolinea il valore dell’attività autobiografica, da utilizzare in particolare nella pratica psicologica e pedagogica, e nella vita personale, come cura di sé. Demetrio sostiene che la creazione di un clima cognitivo e relazionale d’impianto narrativo può essere applicato all’insegnamento di ogni materia e al raggiungimento dei più svariati obiettivi didattici. I processi narrativi, oltre a favorire contesti relazionali positivi e generare motivazione e coinvolgimento emotivo rispetto all’apprendimento, possono modificare le dinamiche dell’aula, in quanto tutti possono diventare narratori, intervenire in una storia e ricrearla, fare previsioni sui possibili sviluppi, avviare processi di identificazione o disidentificazione con i personaggi, ed altro ancora.”

(Zadra, 2013)

Il metodo narrativo, in particolare nelle forme dello storytelling e delle narrazioni collettive, viene riconosciuto dallo stesso Demetrio come particolarmente adatto alla creazione di momenti riflessivi e interattivi, entrambe caratteristiche centrali per il presente progetto.

Ne consegue che lo strumento didattico individuato dovrà integrare: un approccio di tipo cognitivo-riflessivo, un modello interattivo e un metodo narrativo. Alla luce di tali premesse, l’elaborazione di un albo illustrato rappresenta una scelta coerente e funzionale.

4.2. L’efficacia dell’albo

L’albo illustrato ha storicamente dimostrato la propria rilevanza, sia in ambito educativo che extrascolastico. Pur non essendo quindi necessario giustificare l’efficacia, appare comunque opportuno evidenziarne i principali punti di forza.

A tale riguardo risulta particolarmente significativo il saggio pedagogico di Dalila Forni, *“Storie migranti: l’albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale”*, pubblicato presso l’Università di Firenze. In questo contributo l’autrice analizza una selezione di albi illustrati rivolti a bambini tra i 3 e i 6 anni, quindi in piena età prescolare, focalizzati sul tema della migrazione, evidenziando man mano sempre più aspetti positivi nell’assumere l’albo come soluzione interculturale.

“L’albo illustrato si presenta infatti come una forma letteraria incredibilmente ricca e sofisticata: la doppia narrazione portata avanti parallelamente da immagini e parole offre ai lettori uno scenario complesso, sfaccettato, sviluppato su più livelli (Terrusi, 2012; Lepri, 2016; Nikolajeva & Scott, 2001).”

(Forni, 2019)

È la **continua concorrenza tra immagine e linguaggio** che riesce a elevare l’albo illustrato come metodo narrativo. Ciascuno dei due componenti ha un ruolo e specifici punti di forza.

4.2.1. Immagine

“È certamente vero che le figure comunicano in modo più universale e diretto rispetto alle parole. I suoni che usiamo per parlare e i simboli che utilizziamo per rappresentare quei suoni nella scrittura raramente hanno una relazione significativa con gli oggetti, le idee o le emozioni a cui si riferiscono: sono letteralmente ciò che i semiotici definiscono come segni [...] il loro significato non è niente di più che un accordo tra coloro che li utilizzano [...] il legame tra le immagini visive e ciò che rappresentano pare essere molto meno arbitrario [...] queste immagini sembrano davvero – assomigliano – agli oggetti che rappresentano, e il processo di comprensione è più questione di riconoscere la loro somiglianza agli oggetti veri e propri che di conoscere un codice arbitrario (Nodelman, 1990, pp.5-6)”

(Forni, 2019)

Questo è quanto Dalila Forni osserva nel saggio. Le immagini, le forme posseggono qualcosa che le parole non potranno mai avere: l’intuibilità. Mentre le espressioni possono essere fraintese o non capite, le immagini, con il loro essere dirette, eliminano gran parte del margine di errore. Inoltre, aggiunge:

“Le parole, di grande impatto, sono però ridimensionate dalle immagini, dove la presenza sia di figure genitoriali di riferimento, sia di un animale domestico – un gatto –

che accompagna i viaggiatori, sembra rendere l'atmosfera meno tragica agli occhi dei lettori, sottolineando i punti di criticità e pericolo del viaggio senza rafforzare il concetto visivamente.”

(Forni, 2019)

Le immagini, grazie alla ricchezza dei loro elementi, possiedono la capacità di veicolare in tempi rapidi una molteplicità di significati. Una breve frase o una semplice azione, se accompagnata da un'illustrazione, può acquisire sfumature e profondità interpretative altrimenti irraggiungibili. Gli elementi significativi in tal senso, precisa Dalila Forni, sono:

“L'uso dei colori infatti rafforza particolari atmosfere senza che sia necessario aggiungere parole al riguardo. Il verde, per esempio, viene utilizzato per trasmettere sensazioni di calma e di speranza.”

“Oltre ai colori, gli illustratori ricorrono frequentemente a metafore visive basate sulle proporzioni, così da sottolineare la condizione di impotenza e smarrimento dei protagonisti. I migranti sono infatti rappresentati come figure molto piccole in spazi – solitamente mari – estremamente ampi, sconfinati.”

(Forni, 2019)

Illustrazioni rappresentative

tratte dai libri analizzati da Dalila Forni:

“Una coperta di parole” - Irena Kobald e Freya Blackwood >

Fonte: Facebook, Tutto il paese è mondo

“Un nuovo orizzonte” - Rebecca Young e Matt Ottley >

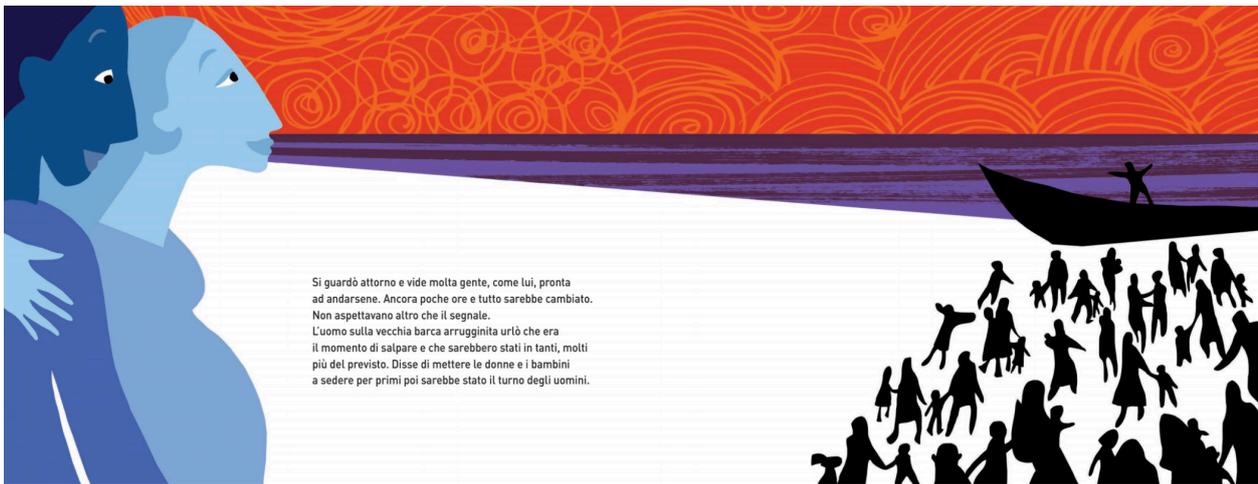
Fonte: <https://gallinevolanti.com/un-nuovo-orizzonte/>



Adesso la mia nuova coperta
è calda, soffice e confortevole
proprio come la vecchia coperta.

E so che, non importa
quale coperta userò...





Si guardò attorno e vide molta gente, come lui, pronta ad andarsene. Ancora poche ore e tutto sarebbe cambiato. Non aspettavano altro che il segnale. L'uomo sulla vecchia barca arrugginita urlò che era il momento di salpare e che sarebbero stati in tanti, molti più del previsto. Disse di mettere le donne e i bambini a sedere per primi poi sarebbe stato il turno degli uomini.



*“Fu’ad e Jamila” - Zanotti Cosetta e Guicciardini Desideria ^
Fonte: <https://www.edizionilapis.it/libro/9788878743137-fuad-e-jamila>
“Il viaggio” - Francesca Sanna e Martina Sala ^
Fonte: <https://www.picamemag.com/francesca-sanna/>*

4.2.2. Linguaggio

A sua volta le potenzialità provenienti dal campo linguistico non sono da sottovalutare. Parole e frasi presenti in albi illustrati sono componente attiva nella creazione di atmosfere e messaggi. Gisela Mayr, della Libera Università di Bolzano, scrive a riguardo un articolo pubblicato dall'ente ZIP, fondamentale per comprendere gli effetti della lettura nell'apprendimento interculturale.

“Gli albi illustrati associati all'utilizzo di più lingue sono una delle possibili risposte alla necessità di operare questo cambio di paradigma pedagogico. Essi conciliano la tradizione dello storytelling con una nuova esigenza, che implica non solo un cambiamento nell'utilizzo delle lingue, ma anche un aggiornamento dei contenuti e degli approcci pedagogico-didattici.”

(Mayr, 2023)

Nell'articolo, l'autrice dedica particolare attenzione anche a due forme alternative di linguaggio applicate all'albo illustrato: **i silent book e i libri monolingue**. Entrambi si configurano come strumenti efficaci per favorire la comprensione in contesti multiculturali, nei quali un medesimo significato potrebbe generare interpretazioni differenti.

“Un modo particolare per assicurare a tutti una lettura piacevole è quello di rinunciare in toto all'uso della parola e di usare albi illustrati senza parole (silent books o libri muti). Rinunciando alla parola, nei testi è il linguaggio universale dell'immagine che guida non solo la lettura ma anche l'interpretazione.”

(Mayr, 2023)

“La pratica di usare libri monolingui per una didattica plurilingue non è molto comune. Tuttavia, anche questa tipologia di libro può essere usata per una didattica del translanguaging a condizione che venga creato un contesto didattico plurilingue.”

(Mayr, 2023)

4.2.3. Ultime accortezze

Questa lunga serie di vantaggi legati alla scelta dell'albo illustrato non esclude, tuttavia, la possibilità che tale strumento possa generare effetti comunicativamente distruttivi. L'artefatto a cui il progetto si sta orientando si configura come intuitivo ma, al contempo, profondo. Sorge allora un interrogativo fondamentale: cosa accade quando il messaggio non viene immediatamente compreso o, più frequentemente, viene recepito solo in parte?

Trasmettere nozioni incomplete o errate a un individuo in piena fase di sviluppo rischia infatti di alimentare pregiudizi e concetti ambigui, non necessariamente corretti. Proprio in merito a questa criticità, Dalila Forni, nel suo studio sulle storie migranti, mette in evidenza la pericolosità insita nell'albo illustrato, affermando:

“Andando a toccare il tema dell’alterità nella letteratura per l’infanzia, i libri per bambini hanno spesso offerto rappresentazioni ipersemplicate e a tratti folkloristiche delle vite altrui, rifacendosi a un immaginario già esistente di un paese straniero. Queste rappresentazioni, pur offrendo uno sguardo su realtà lontane e sconosciute ai giovani lettori, hanno contribuito a rafforzare gli stereotipi legati alle singole etnie. La letteratura dovrebbe invece offrire modelli reali, che vadano oltre una visione esotica dell’altrove e che propongano dettagli veritieri e sfaccettati delle culture altre; dettagli che mirino a sottolineare, oltre alle differenze, anche le similitudini tra popoli. Così facendo, si eviterà una netta separazione tra il “noi” e il “loro”, per preferire una mescolanza di culture che sappia andare oltre le banali caricature spesso veicolate dall’immaginario (Pileri, Biemmi, Francis & Bolognesi, 2018, p.36).”

(Forni, 2019)

PICCOLI LETTORI

Analisi del target e i suoi funzionamenti

Nei capitoli precedenti, a partire dal *paragrafo 3.2 Intervento prescolare*, si è dato per acquisito che l'età prescolare rappresenti il momento più appropriato per lo sviluppo di competenze interculturali. Numerose evidenze sono state presentate a sostegno di questa tesi, senza tuttavia soffermarsi in modo approfondito su ciò che tale fase evolutiva comporti realmente.

I testi che seguono hanno dunque l'obiettivo di fare chiarezza, delineando in maniera oggettiva le principali caratteristiche del pubblico di riferimento: comportamenti, capacità, bisogni e altre peculiarità.

5.1. L'età dello sviluppo

Quando si usa il termine “*età dello sviluppo*” si fa riferimento in realtà a un lasso di tempo piuttosto ampio e complesso. L'essere umano non smette mai di apprendere, e si può affermare che il suo sviluppo, per larga parte, avvenga da quando nasce a quando compie circa 18 anni. Questo lasso di tempo, in gergo tecnico, prende il nome di età evolutiva:

“L'età evolutiva, nota anche come infanzia o sviluppo infantile, è il periodo che va dalla nascita all'adolescenza. Durante questo periodo, si verificano importanti fasi di sviluppo fisico, cognitivo, emotivo e sociale che preparano l'individuo all'età adulta.

Durante l'età evolutiva, si acquisiscono molte abilità e competenze fondamentali, come la capacità di comunicare, la coordinazione motoria, la cognizione e le capacità relazionali. Inoltre, l'età evolutiva è un momento cruciale per la formazione dell'identità, dell'autostima e per scoprire interessi e passioni personali. Il processo di sviluppo durante l'età evolutiva è influenzato da vari fattori, come la genetica, l'ambiente familiare, la cultura e le esperienze individuali.”

(Neuropsicomotricista, n.d.)

L'attributo evolutivo mette in evidenza la dimensione trasformativa dell'essere umano, che in questo periodo della vita cambia in modo rapido e profondo. Proprio in virtù di tale dinamismo, l'età evolutiva può essere suddivisa in fasi distinte e autonome:

- 1. *Infanzia:*** *dalla nascita all'età di circa 2-3 anni. Durante questa fase, il bambino sviluppa la coordinazione motoria, il linguaggio, l'apprendimento attraverso l'esperienza sensoriale e le prime relazioni sociali.*
- 2. *Età prescolare:*** *dai 3 ai 6 anni. Durante questo periodo, il bambino acquisisce la capacità di esprimersi in modo più complesso, comprendere il significato delle parole, sviluppare la propria personalità, formare amicizie e imparare le regole sociali.*
- 3. *Età scolare:*** *dai 6 ai 12 anni. Durante questo periodo, il bambino entra nell'ambiente scolastico, acquisisce le competenze e le conoscenze fondamentali per la vita adulta, sviluppa una maggiore consapevolezza di sé e mostra interesse per argomenti specifici.*
- 4. *Adolescenza:*** *dai 12 ai 18 anni. Durante questo periodo, l'individuo attraversa importanti cambiamenti fisici e psicologici, come la pubertà, la formazione dell'identità e l'acquisizione di competenze sociali e cognitive più avanzate.*

(Neuropsicomotricista, n.d.)

Facendo le dovute distinzioni, si può osservare come ciascuna fase presenti caratteristiche e necessità specifiche. Con riferimento all'età di nostro principale interesse, emergono due aspetti fondamentali: **lo sviluppo della personalità e il primo approccio alla vita sociale.**

5.2. Farsi un caratterino

*“La psicologa e autrice canadese Deborah McNamara ha coniato la definizione **personalità prescolare** per indicare le caratteristiche tipiche di bambini e bambine in fascia 0-6 anni, quelle che connotano il loro modo di funzionare.”*

(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Si è soliti affermare che esistano bambini “buoni” e bambini “cattivi”; eppure, in età prescolare, la realtà appare ben più complessa, poiché le emozioni che caratterizzano l'infanzia sono molteplici e sfumate. La psicologa Deborah McNamara, attraverso numerose ricerche e pubblicazioni (tra cui Rest, Play, Grow), mette in evidenza proprio questo aspetto, descrivendo l'infanzia

come la culla nella quale prendono forma i tratti fondamentali della personalità adulta. Sorge allora una domanda centrale: quali sono i tratti distintivi che emergono in questa fase evolutiva?

5.2.1. Un modo di fare impulsivo

“A causa delle caratteristiche innate del nostro essere umani, l’impulsività e la scarsa autoregolazione sono distintive dell’età prescolare. Per questo motivo bambini e bambine hanno bisogno di co-regolazione, di regolazione da parte degli adulti di riferimento. È importante diventare regolatori esterni e aiutarli ad attraversare le fatiche, le emozioni e a regolare i comportamenti.”

(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Non tutte le emozioni che emergono in età prescolare sono, come è facile intuire, strettamente piacevoli. I bambini, essendo esseri profondamente emotivi (anche i più riservati), tendono a lasciarsi guidare dall’istinto e dai sentimenti. Sarà solo con il tempo, grazie al processo di maturazione, che impareranno a modulare tali reazioni.

Nell’attesa, il compito di svolgere una funzione regolatrice ricade sulle figure adulte di riferimento, in particolare genitori e insegnanti, che devono porsi come sostegno e limite nell’interpretazione del mondo esterno.

I risvolti dell’impulsività sono molteplici, sia positivi sia negativi, e riguardano innanzitutto la dimensione più elementare dell’essere vivente: **l’autoconservazione.**

Linguaggio diretto

Una delle prime manifestazioni di tale tendenza si osserva nel linguaggio dei bambini, che risulta diretto e privo di filtri. In questa fase, infatti, non vi è quasi mai motivo di mentire, se non in rare circostanze che toccano direttamente la propria persona. Ne deriva un modo di esprimersi inconsapevolmente essenziale, capace di respingere ciò che non viene apprezzato e, al contrario, di avvicinare ciò che suscita interesse o approvazione.

“Caratteristica tipica di bambini e bambine in età pre-scolare riguarda la modalità franca e immediata di dire quello che pensano senza troppi fronzoli.”
(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Selettività

Ciò che l'infante sta mettendo in atto con il proprio modo di parlare è una vera e propria selezione, che si applica nel minore dei casi a oggetti inanimati (“quel giocattolo mi fa schifo”), ma nei più intensi a persone e situazioni (“quell'uomo mi fa paura”). È in questa età che, con l'arrivo di nuove esperienze, insorge proprio la paura dell'estraneo:

“La paura dell'estraneo si sviluppa quando i processi di attaccamento funzionano in modo adeguato. È importante, in questi frangenti, non usare l'etichetta della timidezza sul bambino o sulla bambina. Se per esempio l'estraneo di turno commenta con una frase tipo: “Com'è timido tuo figlio o tua figlia” possiamo rispondere “No guarda, non è timido, semplicemente non ti conosce, prende le distanze e cerca di capire chi sei. È normale che sia così, questa non è timidezza”.”
(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Importante tenere a mente, nella lettura dei prossimi paragrafi, come la paura dell'estraneo non sia da ricondurre solo a elementi concreti. Un bambino può interpretare come nuovo e spiacevole anche: eventi, cambi di routine, obblighi e imprevisti. In virtù di questo timore avviene lo sviluppo di due meccanismi di difesa:

Aggressività

“Con la parola aggressività non ci riferiamo alla violenza, ma a un modo di agire impulsivo, istintivo, di protezione del sé da parte di bambini e bambine. La tendenza alla frustrazione, all'esplosività, all'aggressività è la conseguenza dell'im maturità cerebrale che si traduce in immaturità emotivo-comportamentale.”
(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Questa emozione è il primo modo di difendersi di qualsiasi essere vivente, ed è solito verificarsi in situazioni sconosciute o inspiegabili. È la prima e l'ultima risorsa di quando non si ha idea di cosa fare per sfuggire da una situazione.

Opposizione

“La naturale, legittima, normale e fisiologica tendenza dei bambini/e a resistere, disobbedire, opporsi è legata al bisogno di affermare sé stessi, costruire la personalità, la soggettività. Questo atteggiamento accade soprattutto in opposizione all'altro, perché opponendosi e resistendo alle richieste dell'adulto il bambino o la bambina si riconosce come diverso: “Io non sono te, tu non sei me, io sono diverso da te, sto costruendo la mia personalità, la mia soggettività”.”

(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Su tutto un altro piano si colloca invece quest'ultima. Opposizione non è semplice aggressività; è una presa di posizione, un'affermazione della propria volontà. In termini di sviluppo comportamentale risulta fondamentale per il bambino, evidenziando la nascita di spirito critico, associato a un sistema di piaceri e dispiaceri.

Connessione

I risvolti della selettività non sono tuttavia sempre negativi. È vero che l'età prescolare sia spesso ricordata come l'età del “non mi piace”; allo stesso tempo, però, è altrettanto vero che le abitudini di un bambino possano e debbano essere esercitate. In questo processo entrano in gioco le figure adulte, consapevoli delle sfide che il bambino potrà incontrare in futuro: spetta infatti a loro accompagnarlo e guidarlo anche attraverso esperienze che, nell'immediato, possono risultare sgradite. Proprio questa dimensione propedeutica rappresenta la chiave per evitare che il rifiuto si traduca negli atteggiamenti rigidi o definitivi di cui si è trattato sopra.

“Impariamo a ricercare la connessione relazionale prima di chiedere al bambino alla bambina di fare qualcosa: se il piccolo si sente connesso segue le indicazioni con maggiore facilità. Connettersi con l’obiettivo di farsi seguire dal bambino/a non sempre va a buon fine, perché lui o lei è una persona a tutti gli effetti con la sua volontà: per quanto noi possiamo introdurre modalità e strategie favorevoli, il bambino/a ha sempre il diritto di dire “No io non ci sto, questa cosa non mi interessa, non la faccio, non la voglio fare”.”

(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Cercare di stringere un rapporto di fiducia è il primo passo per assicurarsi il successo nell’educazione di un bambino, che, alla luce del rapporto che coesiste tra maestro e alunno, non interpreta il cambiamento come un qualcosa di strettamente negativo, ma un modo per essere più vicini.

Giocosità

Si giunge così all’ultimo dei tratti connotanti della fase prescolare, la giocosità; anche detta in modo più chiaro, la voglia di esplorare. Si tratta della risposta migliore al processo di selezione delle nuove esperienze, che siano nuove relazioni o sfide quotidiane.

“È fondamentale proteggere il gioco libero dei bambini e delle bambine, offrire spazio e tempo adeguato affinché possano esprimersi in questa dimensione. Il gioco, oltre a essere il lavoro dei bambini e delle bambine, è anche lo strumento grazie al quale:

- sviluppano le loro competenze sociali, emotive, cognitive,*
- guariscono le loro ferite e fatiche,*
- imparano a risolvere i problemi,*
- apprendono a vivere.”*

(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

5.3. Farsi tanti amici

Lo sviluppo di individualità e spirito esplorativo permette all'individuo di stringere relazioni con il prossimo, nello specifico, individui simili, fuori dalla stretta cerchia parentale a cui si è stati abituati. Il bambino, per la prima volta, è costretto a interfacciarsi con culture esterne.

“Mentre il bambino cresce, inizia a interagire con altri bambini nella famiglia o nella comunità, ad esempio in asili nido o in parchi giochi. Queste esperienze sociali aiutano il bambino a sviluppare le abilità sociali e cognitive necessarie per l'interazione con i coetanei, come la condivisione, la cooperazione e la risoluzione dei conflitti. Inoltre, il bambino può iniziare a sviluppare una comprensione della diversità culturale e dell'inclusione sociale.”

(Percorsi Formativi 0-6, n.d.)

Di fronte alla spinta a interfacciarsi con il prossimo, l'infante sviluppa abilità cognitive e sociali primitive, le cui uniche basi sono l'insieme di costrutti tramandati dalla sfera genitoriale. Tramite il confronto di nozioni interne ed esterne il bambino arricchisce il proprio bagaglio culturale e inizia la costruzione di abitudini interpersonali come la cooperazione, la comprensione, la negoziazione e quant'altro.

5.3.1. La società dei bambini

“Durante gli anni della scuola dell'infanzia, dunque, il bambino viene inserito in un nuovo contesto sociale, sperimenta nuove capacità (sia linguistiche che motorie che cognitive) ed inizia un tipo di relazione dalle caratteristiche diverse rispetto a quelle a cui era abituato, ma non solo: con l'ingresso alla scuola materna, egli ha accesso per la prima volta ad una “società di bambini”, dotata di una cultura propria, definita “cultura dei pari”. ”

(Cristina Giovanetti, n.d.)

L'ambiente in cui viene inserito il bambino in età prescolare risulta unico nel suo genere. L'infante si trova immerso in un contesto di soli coetanei, i quali, proprio come il soggetto, sono privi di nozioni sostanziali e gran parte degli strumenti interpretativi. I bambini che giungono in questo

microcosmo **non sono coscienti di essere diversi l'uno dall'altro, ricadendo di fatto tutti in una versione semplificata di cecità culturale.** Interfacciandosi l'uno con l'altro i bambini creeranno col tempo un territorio comune, fatto sempre di incomprensioni, ma mitigato dalla ristrettezza del bagaglio culturale che ciascuno possiede. La cultura che si viene a sviluppare internamente a questa società è detta: cultura dei pari.

*“Questa cultura è caratterizzata da tre concetti chiave:
- l'importanza di partecipare alla vita sociale;
- il tentativo di affrontare gli interessi;
- le incertezze e le paure e il mettere in discussione ciò che dice l'adulto per ottenere un controllo anche parziale delle proprie condotte.”*

(Cristina Giovanetti, n.d.)

Queste regole e questi funzionamenti non nascono improvvisamente e non sempre vengono compresi immediatamente da ogni singolo bambino. Ogni società dei bambini si sviluppa in modo distinto e separato, creando vere e proprie dinamiche di potere e standard di socializzazione.

“All'interno di queste culture, si stabiliscono ruoli, reputazioni ed interazioni tra pari, le quali hanno luogo principalmente entro situazioni di gioco di gruppo, che sono permesse dalle capacità simboliche e linguistiche ormai acquisite dal bambino. Il gioco, che inizialmente è prevalentemente solitario, viene poi svolto in parallelo (ovvero nello stesso ambiente fisico dei coetanei, ma senza che avvenga una vera interazione), per assumere in seguito una dimensione grupale (Smith, 1978).”

(Cristina Giovanetti, n.d.)

5.4. C'era una volta un pezzo di legno

Analizzare i comportamenti e le caratteristiche dell'età prescolare ha permesso di creare un'immagine nitida del pubblico a cui si sta facendo riferimento. Allo stesso momento, un pericolo insidia l'affrontare in maniera psicoanalitica e antropologica un bambino, ovvero la tendenza a deumanizzarlo. Per restituire un cuore alle marionette fino ad ora descritte, si è deciso di costruire quattro nuovi bambini. I loro profili sono scritti con cura per rappresentare e riassumere i tratti elencati sopra, aggiungendo dettagli che li facessero sembrare vivi e variegati. **Dunith** (1), **Yuki** (2), **Leo** (3) e **Sara** (4) costituiscono un gruppo di amichetti dai tratti multiculturali. Ognuno ha delle necessità e aspettative, fornendo punti di riferimento utili a comprendere se ciò che si sta andando a progettare costituisca un buon prodotto per bambini dai 3 ai 6 anni di età.



Immagine generata grazie a ChatGPT del gruppo di amici immaginario ^

1. Dunith – l’instancabile trascinatore

Età: 5 anni.

Origine culturale: Nato in Italia da genitori del Senegal, parla italiano e capisce il wolof che sente in casa.

Tratti caratteriali: Energico, competitivo, molto fisico, un po’ testardo ma dal cuore tenero.

Interessi: Ama lo sport, correre, arrampicarsi e soprattutto il calcio. Porta sempre con sé un pallone.

A scuola: Ha bisogno di muoversi e faticare per concentrarsi, impara meglio attraverso il corpo e il gioco di squadra.

Relazioni: Adora coinvolgere il suo migliore amico Leo nei giochi con pazienza. Con Yuki, sua compagna di banco, spesso si punzecchiano ma poi ridono insieme.

Sfida personale: È molto sicuro di sé ma fatica a comprendere che non tutti reagiscono come lui.

Contraddizione: A volte Dunith si sente solo senza sapere perché. È il più rumoroso del gruppo, ma quando torna a casa vorrebbe solo qualcuno che lo ascolti in silenzio. Non lo dice mai, però. E forse nemmeno lo capisce ancora bene.

2. Yuki – la creativa dalle mille domande

Età: 5 anni e mezzo.

Origine culturale: Madre giapponese, padre italiano, cresciuta tra cultura orientale e occidentale.

Tratti caratteriali: Intuitiva, osservatrice, curiosa fino allo sfinimento (per gli adulti!), sensibile ai dettagli.

Interessi: Ama disegnare storie, inventare travestimenti, costruire mondi immaginari con oggetti semplici.

A scuola: Apprende molto bene attraverso le immagini e i racconti illustrati. Quando parla, spesso introduce aneddoti personali o inventa “finali alternativi” alle storie.

Relazioni: Con Sara passa ore a colorare in silenzio, con Dunith litiga ma ride tanto; lo stuzzica con la logica e lui risponde con le smorfie.

Sfida personale: Si distrae facilmente quando l’attività non la coinvolge emotivamente.

Contraddizione: Yuki è sempre piena di idee, ma quando qualcun altro le ruba l’attenzione (specialmente Dunith), si chiude di colpo. Nessuno se ne accorge, ma in quei momenti si sente piccola e inutile, anche se poco prima stava brillando.

3. Leo – il saggio tranquillo

Età: 4 anni e mezzo

Origine culturale: Figlio unico di due genitori italiani, vive in un paesino di collina e ha un legame molto forte con i nonni

Tratti caratteriali: Riflessivo, pigro nel movimento ma attivo con la testa, attento e molto affettuoso

Interessi: Libri, storie raccontate ad alta voce, animali (soprattutto le tartarughe), colleziona sassi con forme strane

A scuola: Ha bisogno di tempo per osservare e poi partecipare. Ama le routine e le attività lente. È spesso l'“interprete emotivo” del gruppo

Relazioni: È inseparabile da Dunith, che lo coinvolge nei giochi con pazienza. Con Sara condivide la passione per le piccole cose, come raccogliere foglie

Sfida personale: A volte si sente inadeguato nei giochi fisici o quando c'è confusione. Ha bisogno di essere rassicurato.

Contraddizione: Leo sembra sempre tranquillo, ma dentro ha un mondo pieno di domande non dette. Una volta ha pianto solo perché un suo sassolino preferito era sparito dalla tasca, ma ha detto che “stava solo starnutando tanto”.

4. Sara – la piccola custode del mondo

Età: 6 anni

Origine culturale: Cresciuta in una famiglia italo-colombiana molto attenta alla natura, parla italiano e capisce lo spagnolo dei nonni

Tratti caratteriali: Empatica, ordinata, calma, con una sensibilità profonda verso gli altri e l'ambiente

Interessi: Ama curare le piante, osservare insetti, raccogliere cose dalla natura per farne collage e piccoli laboratori

A scuola: È una piccola leader silenziosa: tutti le vogliono bene e spesso chiedono il suo parere. Impara meglio con attività concrete e sensoriali

Relazioni: Con Yuki condivide la passione per la creatività, ma lei tende a rimanere più concreta. È molto protettiva verso Leo e calma spesso i litigi tra Dunith e gli altri

Sfida personale: Quando le situazioni diventano troppo caotiche o ingiuste, si chiude. Ha bisogno di spazio e di “respirare”.

Contraddizione: Sara sembra sempre equilibrata e matura, ma in fondo ha un lato che vorrebbe lasciarsi andare. A volte guarda gli altri mentre urlano, saltano e fanno disordine, e pensa: “Magari oggi potrei farlo anch'io...” Ma poi si trattiene.

FARNE UN CASO

Raccolta dei casi studio e analisi di trend educativi

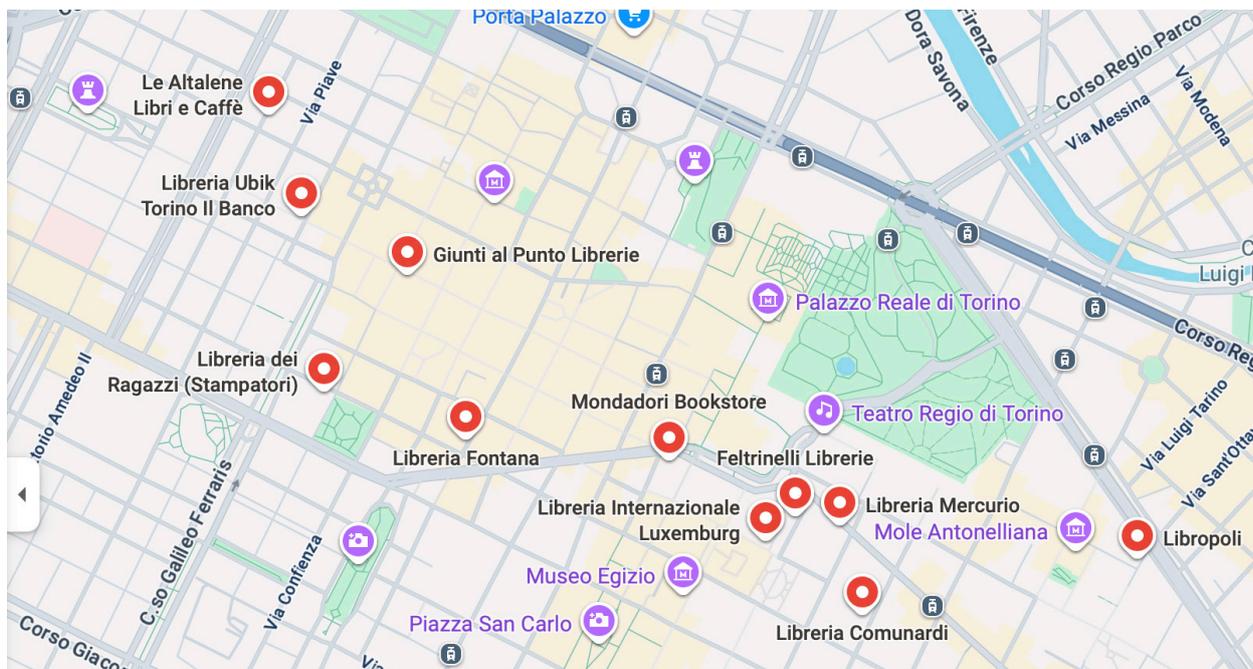
Gli albi illustrati hanno conosciuto, nel corso dei secoli, una trasformazione costante, adattandosi di volta in volta ai mutamenti culturali e sociali. La loro storia mostra una vera e propria evoluzione, caratterizzata dall'introduzione di nuove tipologie narrative e da modifiche di carattere educativo, elaborate per rispondere a esigenze sempre inedite e specifiche all'argomento trattato.

Quali sono, dunque, le soluzioni adottate oggi? Avere consapevolezza di come si presenti attualmente il mercato degli albi illustrati destinati a bambini tra i 3 e i 6 anni è un passaggio imprescindibile, al fine di evitare di strutturare un progetto: banale, ossia basato esclusivamente su metodologie ormai superate e messaggi privi di originalità; e inadeguato, realizzato con materiali inappropriati.

6.1. Il mercato dei libri

I libri per l'infanzia rappresentano un settore che, pur restando una nicchia, continua a suscitare interesse e a generare una costante produzione editoriale. In ogni libreria generalista è possibile trovare almeno una sezione, anche se ridotta, interamente dedicata ai bambini, con volumi collocati su scaffali bassi o attorno a piccoli tavolini e spazi-gioco. Parallelamente, esistono librerie specializzate esclusivamente in editoria per l'infanzia, spesso di dimensioni più ristrette, ma progettate interamente per accogliere i piccoli lettori, coinvolgendoli talvolta in attività collettive. Gli esempi da cui trarre ispirazione per la realizzazione di un nuovo albo illustrato non mancano.

Le ricerche si sono svolte interamente a Torino e hanno coinvolto entrambi i tipi di libreria descritti. Le zone esplorate sono situate tutte nella parte centrale e nord della città, *includendo sedi di gruppo Mondadori, Feltrinelli, Ubik e Giunti; oltre a librerie indipendenti, come la Libreria Fontana, Libreria Bodoni, Libreria Comunardi, Libropoli, Libreria Internazionale Luxemburg, Libreria dei Ragazzi (stampatori), Libreria Mercurio, e infine Le Altalene.*



Mapa dei luoghi (di maggior rilevanza) visitati ^

In ciascuna delle librerie visitate sono stati selezionati gli albi illustrati di maggiore rilievo, coerenti con l'ambito di interesse del progetto: la comunicazione educativa di aspetti interculturali a bambini in età prescolare. La selezione è stata guidata da un criterio preciso:

Un albo illustrato può essere considerato meritevole se si distingue in almeno una delle seguenti tre categorie:

- 1. Argomenti:** *il libro affronta temi innovativi, complessi o attuali legati all'educazione interculturale. Sono stati ritenuti più degni di nota prodotti con messaggi mirati a fenomeni specifici.*
- 2. Narrazione:** *il libro trasmette i contenuti attraverso una storia originale, efficace e capace di suscitare emozioni autentiche. Gli albi che stimolano l'empatia sono stati avvantaggiati, poichè l'obiettivo è indurre i bambini a immedesimarsi e provare le emozioni narrate.*
- 3. Tecniche:** *il libro veicola contenuti e narrazione mediante soluzioni visive di forte impatto, coordinate con gli aspetti tematici e caratterizzate da un grado elevato di innovazione. In questo ambito è stato dato rilievo ai prodotti con un maggiore impegno progettuale, a livello di formato, illustrazione o scelte editoriali. È stata tuttavia considerata l'usabilità: in alcuni casi, infatti, soluzioni troppo sperimentali risultano poco praticabili.*

Sulla base di questi criteri sono stati: selezionati, organizzati per categoria predominante e corredati di breve note identificative, 28 libri in totale. Sfortunatamente, per motivi di sintesi, non sarà possibile mostrare ogni libro con relative immagini esplicative. Proprio per questo è stato deciso di corredare ogni albo di nota identificativa e attributi chiave, in modo da poter ugualmente trasmettere i punti salienti del singolo. Gli attributi chiave sono colorati: di rosso, se riferiti alla categoria argomenti, verde se riferiti alla narrazione, azzurri se riferiti alle tecniche.

Categoria: Argomenti

1. Aldilà - Mercé Lopez

Nota: raffigurazione delle culture come membri di un circo, ognuno ha caratteristiche peculiari e affronta il lavoro rispetto alla cultura che appartiene.

Culture - Morte

Divertente - Curioso

Impreciso

2. Gli spaesati - Andrea Rivola

Nota: rappresentazione dei flussi migratori tramite animali che storicamente si sono sposati, associati a caratteristiche umane culturali.

Migrazione - Culture

Affascinante - Semplice

Colorato

3. Il paese dei colori - Paolo Marabotto

Nota: rappresentazione delle diversità come colori, ogni diversità ha dei limiti se vista nel suo singolo, l'unione di diversità rende tutto completo e umano, illustrazioni caratterizzate da uso di fogli ritagliati a mano.

Diversità - Inclusione - Società

Diretto - Semplice

Ritagliato

4. Non voglio essere mostro - Chiara Ficarelli

Nota: rappresentazione della diversità e la voglia di appartenere ad altre classi socioculturali.

Società - Diversità

Familiare

5. Qualcosa di nuovo - Ashling Lindsay

Nota: cooperate con altre culture significa capire in modo più completo e spesso più ottimistico la realtà, a volte in maniere sorprendenti.

Diversità - Apertura Enigmatico Carboncino

6. Siamo tutti diversi - Kim ter Horst

Nota: rappresentazione diversità.

Diversità - Inclusione Poetico - Di Impatto - Accomunante Matita

7. Sono io, un libro per conoscersi - Tz-chun Chang

Nota: viaggio nella coscienza e i suoi funzionamento, compresa l'immagine del prossimo.

Personalità - Crescita - Socialità Lineare

8. Una giornata straordinaria per i calzini spaiati - Sabrina Flapp, Giulia Zoratto, Clara Zaghis, Edy Lovisetto, Silvia Blazina

Nota: rappresentazione della cecità culturale come uomo anziano che vuole rendere tutti come vuole lui e trattare tutto allo stesso modo.

Personalità - Inclusione Simpatico - Sorprendente - Familiare

9. Uno e sette - Beatrice Alemagna

Nota: pluralità e poliedricità dell'individuo che è somma di punti di vista e culture.

Diversità - Culture Originale - Evocativo - Introspettivo Materico

Categoria: Narrazione

10. Bosco - Christie Matheson

Nota: testo presente su pagine a tinta piatta.

Semplice - Intuitiva Acquerello - Pagine Separate

11. C'è un posto per me? - David Walker

Nota: principi di inclusione e condivisione simulati con una grande panca.

Inclusione Familiare Lineare

12. Discordia - Nani Brunini

Nota: utilizzo di colori e mescolanza, pagine nere negative, personificazione del conflitto.

Litigi - Confronto Ansiogeno Carboncino - Colori complementari

13. Ecco il lupo - Alexandre Rampazo

Nota: rappresentazione di bias esterni falsi e immotivati.

Stereotipi Ansiogeno - Sorprendente - Di Impatto

14. Il caso lupo cattivo - Marjolaine Leray

Nota: pregiudizi e stereotipi infondati.

Pregiudizio - Società Riflessivo - Controverso Carbone

15. Il libro dei bambini incredibili - Clotilde Perrin

Nota: racconta diversità sotto forma di bambini peculiari, enciclopedico.

Diversità Stravagante - Complesso - Fantasiioso - Enciclopedico

16. La mia casa su misura - Elise Peyrache

Nota: inserti che coprono la pagina dopo simulando fogliame.

Indipendenza Progressione - Curiosità Disegno A Matita

17. Le cose che non si vedono - Pizza Miller

Nota: rappresentazione concreta di caratteristiche del singolo.

Personalità Divertente - Colorato - Stimolante - Educativo Acquerello

18. Passi da gigante - Anais Lambert

Nota: uso della prima persona.

Crescita

Lineare - Personale

Ritaglio - Realismo

19. Non c'è posto per tutti - Kate e Jol Temple, Terri Rose Baynton

Nota: in questo mondo c'è spazio per tutti, anche se a volte possa sembrare il contrario, libro che cambia significato in base al verso di lettura.

Inclusione - Speranza

Ambivalente - Sorprendente - Ampia

Ordine Di Lettura - Acquerello

Categoria: Tecniche

20. Chiedimi cosa mi piace - Suzy Lee, Bernard Waber

Nota: illustrazioni con matita colorata spessa

Personalità

Lineare - Energica

Matite

21. Come funziona la maestra - Susanna Mattiangeli, Chiara Carrer

Nota: rappresentazione dell'interiorità con pattern e forme particolari.

Diversità - Interiorità

Intrigante

Materico

22. Il bosco - Sebastian Ilabaca

Nota: formato unico pieghevole senza testo e denso di immagini.

Personalizzabile - Continua

Leporello - Resistente - Matita

23. Il gran Balun - Stefania Arcieri

Nota: libro pieghevole dato da piega di 100x70 in tante parti.

Coinvolgente

Unico - Matita

24. Insieme - Amandine Piu, Emilie Chazerand

Nota: uso della cartotecnica, immagini nascoste, pluralità.

Comunità Stimolante Cartotecnica - Matita - Rigido

25. Io sono blu - Irene Guglielmi

Nota: rappresentazione diversità senza l'uso di parole.

Inclusione Rilassante - Sorprendente - Creativo Silent Book - Colori

26. L'albero di tutti - Jessica Meserve

Nota: dimostrazione di come la vita di comunità sia la migliore, accettazione del prossimo, uso dell'acquerello.

Condivisione Divertente - Educativo Acquerello - Realistico

27. Tuttodunpezzo - Cristina Bellemo André da Loba

Nota: utilizzo stravagante di colori con sovrastampa simulata.

Personalità Divertente Sovrastampa - Colori Primari

28. Nel paese delle pulcette - Beatrice Alemagna

Nota: rappresentazione della diversità, illustrazioni materiche.

Diversità Curioso Semplice - Materico - Alternativo

6.2. I migliori albi illustrati

Per individuare quali tra gli albi selezionati rappresentassero i risultati più significativi, alla tecnica di raggruppamento insiemistico è stato affiancato un approccio comparativo. Gli albi sono stati quindi collocati in un unico grafico, dal funzionamento solo apparentemente complesso, capace di paragonare tutti i casi studio basandosi su: **capacità** del singolo di soddisfare le singole categorie (argomenti, narrazione e tecniche); e **aderenza** del singolo a una delle suddette categorie.

La prima misura è associata alla posizione radiale del caso studio rispetto al centro; più ci si avvicina al centro del cerchio, più la qualità del prodotto si alza, rispondendo meglio rispetto ad altri ai criteri preimposti per le singole categorie. Calcolare questo parametro equivale in termini semplici a dare un voto qualitativo al prodotto, da 0 a 10.

La seconda misura è invece associata alla posizione angolare del caso studio rispetto al centro del cerchio e il centro dei settori; più ci si allontana dalla bisettrice di un settore, minore è l'aderenza a quella singola categoria. Anche in questo caso il parametro è stato associato a una votazione da 0 a 10, dove il 10 rappresenta la massima aderenza a una sola categoria.

I casi studio posizionati più vicini al centro del grafico mostrano la capacità di soddisfare in modo equilibrato più categorie; al contrario, quelli collocati agli estremi evidenziano spesso un'aderenza parziale, limitata a una sola categoria e con minore efficacia complessiva.

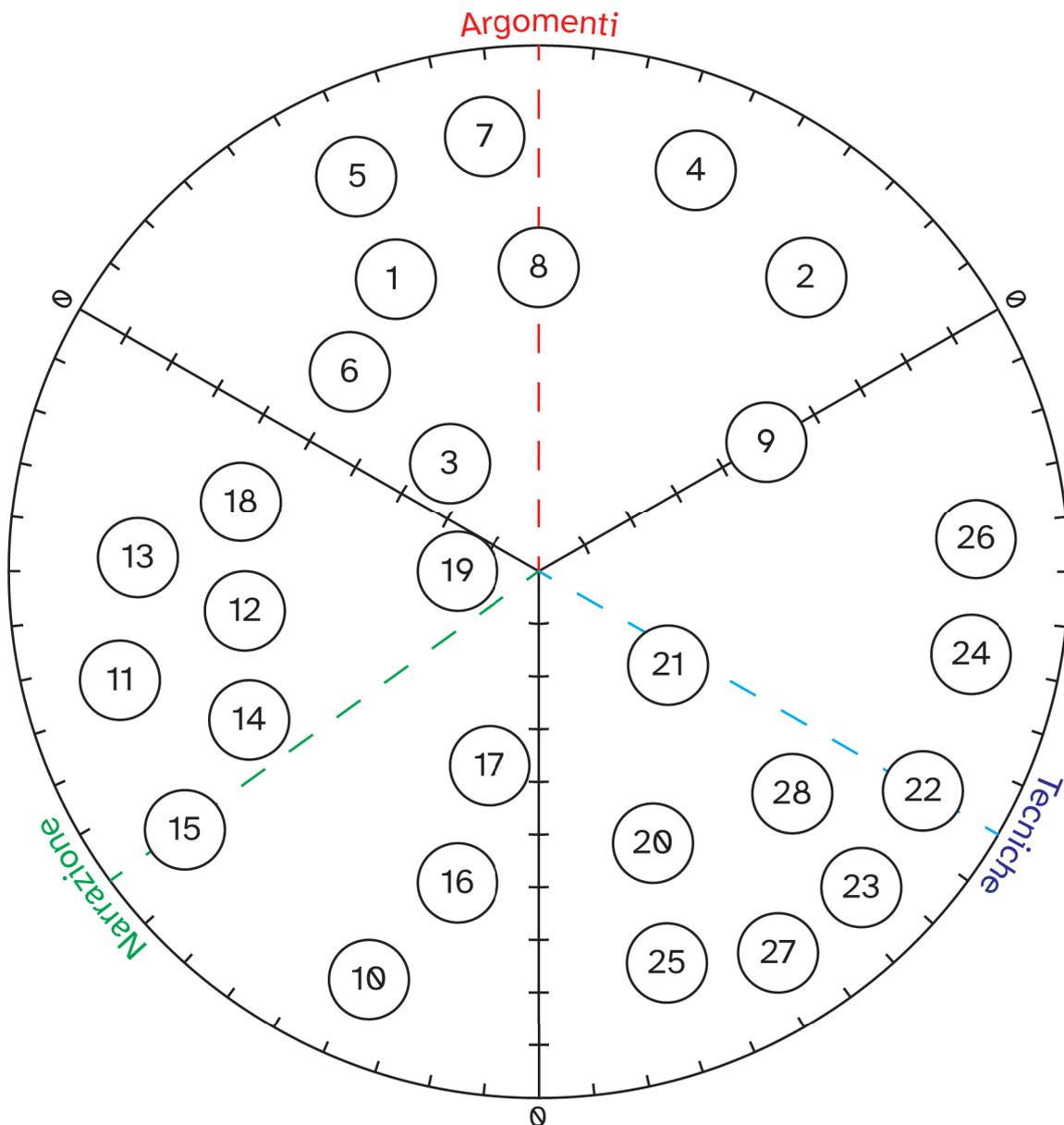
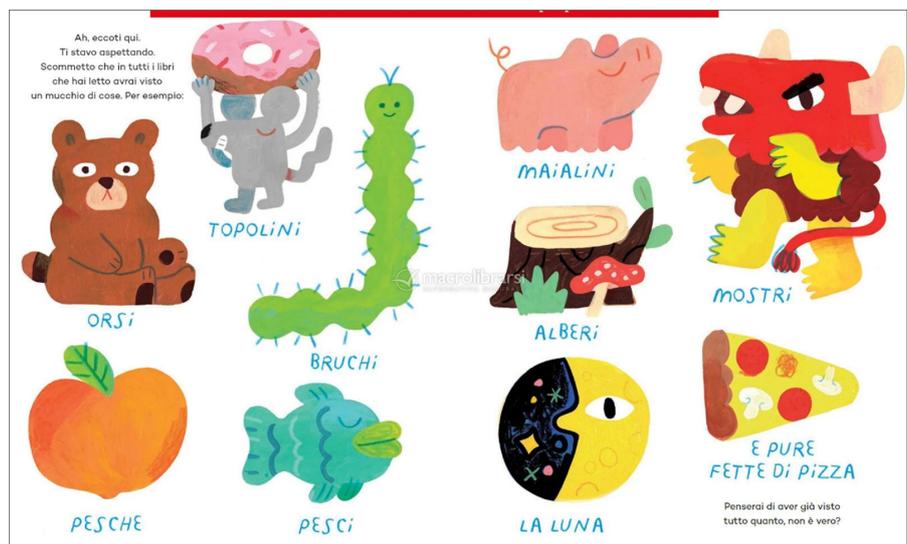


Grafico tripartito, a due assi, circolare. I numeri collocati all'interno fanno riferimento alla numerazione presente nell'analisi dei 28 casi studio. ^

La rappresentazione ottenuta, associata alla logica del “ciò che è più vicino al centro è più meritevole”, rende immediatamente evidente come alcuni prodotti riescano, più di altri, a raggiungere gli obiettivi stabiliti dai criteri di selezione. I migliori, tra tutte le categorie, sono:

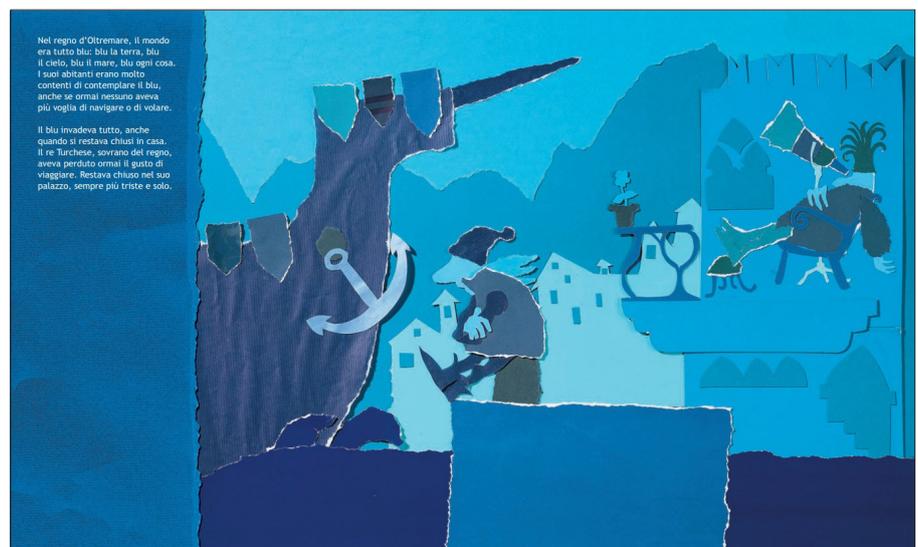
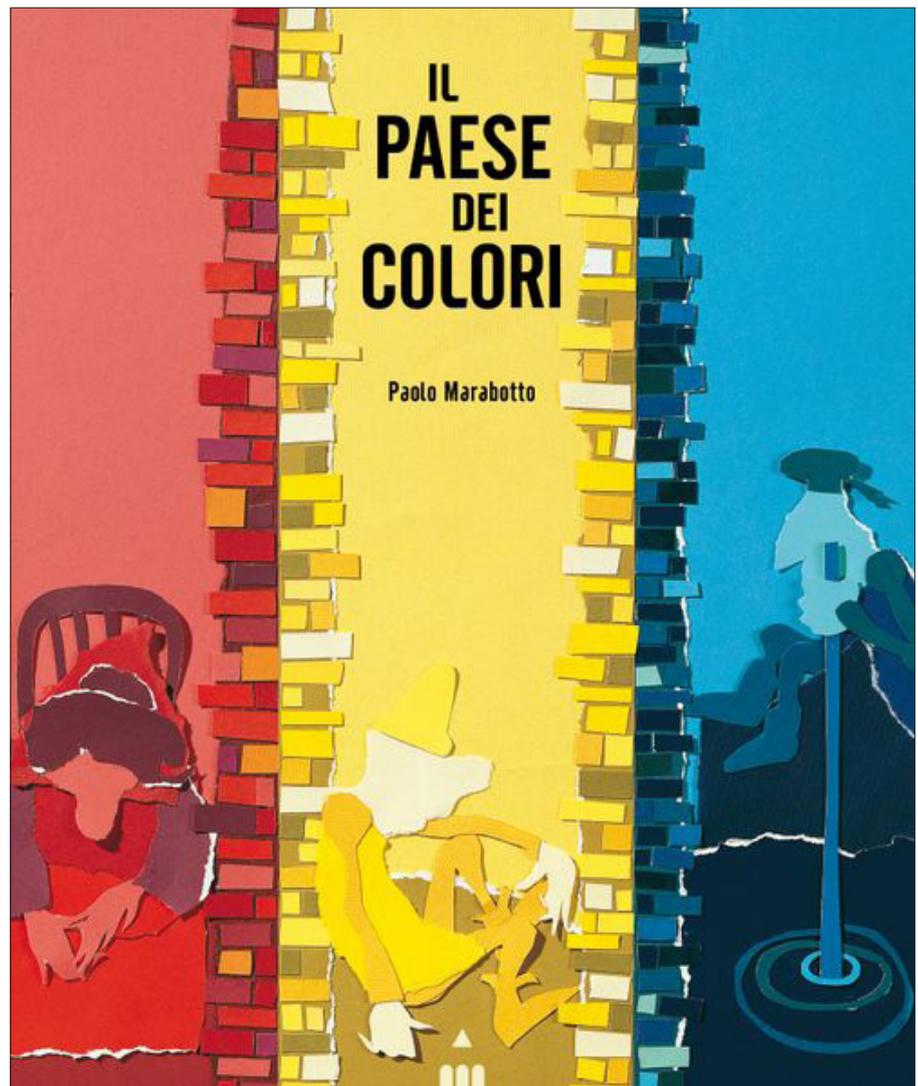
1. *Le cose che non si vedono - Pizza Miller (migliore per narrazione)*
2. *Come funziona la maestra - Chiara Carrer (migliore per tecniche)*
3. *Il paese dei colori - Paolo Marabotto (migliore per argomenti)*
4. *Non c'è posto per tutti - Terri Rose Baynton (migliore fra tutte le categorie)*



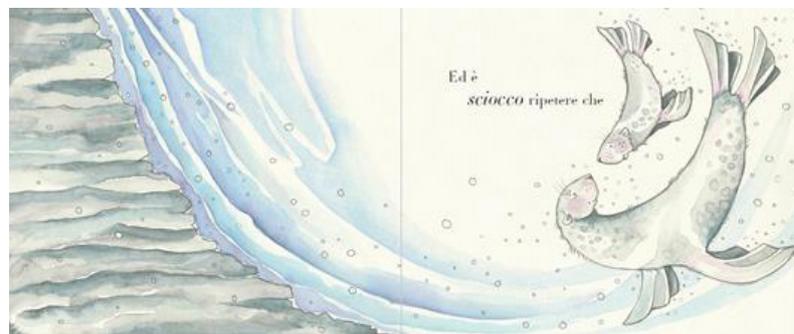
Copertina e sezione interna di "Le cose che non si vedono" - Pizza Miller

Fonti: <https://www.amazon.it/cose-che-non-vedono/dp/B0CK62Y1J6>

https://www.macrolibrarsi.it/libri/_le-cose-che-non-si-vedono-libro.php ^



Copertina e sezione interna di "Il paese dei colori" – Paolo Marabotto
 Fonti: <https://www.edizionilapis.it/libro/9788878747326-il-paese-dei-colori> ^



Copertina e sezione interna di "Non c'è posto per tutti" - Terri Rose Baynton

Fonti: <https://editriceilcastoro.it/libri/non-ce-posto-per-tutti/>

Sito web IBS: (Non) C'è posto per tutti ^

6.2.1. Trend letterari

Analizzando i libri elencati in precedenza e ponendo la dovuta attenzione ai casi più prestanti emergono una serie di tendenze nella progettazione di un albo illustrato:

- 1. Valorizzazione della diversità.** Gli illustratori danno vita a personaggi provenienti da contesti, culture e abilità differenti. Non si tratta soltanto di inserire figure eterogenee, ma di rappresentarle in modo autentico e rispettoso.
- 2. Stili disegnati a mano.** Nonostante la predominanza del digitale, stanno tornando in auge gli stili illustrativi organici e realizzati a mano. Questi linguaggi visivi trasmettono calore e un senso di immediatezza, evocando al tempo stesso un richiamo nostalgico.
- 3. Illustrazioni narrative.** Nel 2024 le immagini non fungono più da semplici sfondi, ma diventano parte integrante del racconto. Esse veicolano emozioni e snodi narrativi, arricchendo la profondità complessiva del libro.
- 4. Palette cromatiche audaci.** Accanto alla tendenza minimalista, trovano spazio anche combinazioni di colori accesi e vivaci. Queste soluzioni cromatiche catturano l'attenzione e conferiscono energia alle illustrazioni.
- 5. Riferimenti culturali e storici.** È sempre più frequente l'inserimento di elementi legati a culture o periodi storici differenti. Attraverso tali riferimenti, le illustrazioni permettono ai bambini di avvicinarsi in modo ludico e coinvolgente a tradizioni ed epoche lontane.

Queste tendenze, oltre a testimoniare gli sviluppi più recenti ed evoluti del formato letterario in questione, offrono una prospettiva preziosa su ciò che il pubblico accoglie con maggiore immediatezza e piacere. Gli aspetti coinvolti spaziano dalla dimensione narrativa a quella puramente artistica, attraverso scelte linguistiche e visive capaci di restituire la realtà in forme intuitive e facilmente riconoscibili.

UN MONDO SPECIALE

Progettazione e scrittura della storia

Giunti a questo capitolo, gli elementi essenziali del progetto possono considerarsi definiti: dai contenuti teorici utili a inquadrare il tema, fino agli spunti pratici relativi alla realizzazione del prodotto. Il passo successivo non può che essere l'avvio della fase esecutiva della tesi.

7.1. Scrivere l'incipit

Dalle analisi emerge come l'aspetto narrativo e educativo dell'albo illustrato, non solo sia la parte più importante del prodotto, ma anche il suo punto di partenza. Le illustrazioni, i personaggi, gli ambienti, verranno modellate intorno al contenuto che si vorrà trasmettere al bambino. Nel caso in questione l'obiettivo finale sarà:

Favorire la comprensione del significato e delle implicazioni di comportamenti legati alla cecità culturale, orientando al contempo l'educazione non solo alla consapevolezza del fenomeno, ma anche alle modalità della sua risoluzione.

Un proposito sicuramente molto ambizioso che va tuttavia ancora tradotto in qualcosa di pratico, accessibile a un bambino. Per far sì che ciò sia possibile, è stato preso come riferimento un testo nello specifico: *“Attività creativa di bambini in età prescolare. Metodi di lavoro tradizionali ed alternativi come supporto dello sviluppo del pensiero e delle azioni creative nel sistema educativo polacco”*. Questo testo, prodotto da Barbara Kurowska e Kinga Łapot-Dzierwa, funge da indice per trasformare l'obiettivo educativo imposto in una strategia comunicativa che tenga conto delle capacità e interessi del bambino, ponendo attenzione sullo sviluppo autonomo di un pensiero critico. Le tecniche creative da cui è possibile prendere ispirazione sono:

“Fare associazioni: allontanarsi progressivamente dall’idea iniziale inserendo i collegamenti successivi della catena associativa - trovare associazioni all’ultimo oggetto di cui si è parlato (associazioni come: catena - bambola - giocattolo - auto - ruote), oppure circondare l’idea originale con un numero specifico di associazioni che reagiscono solo a questa idea, non sulla precedente associazione (associazioni come: stella - ombrello - pioggia - umido - acquazzone);

Pregi dei difetti - difetti dei pregi: dare esempi di quello che può essere il più grande pregio o il più grande difetto di qualsiasi oggetto di uso quotidiano. Dopodiché, ciò che può essere un difetto di questo pregio e il vantaggio del difetto;

Elenco degli attributi: cercare il maggior numero possibile di caratteristiche dell’oggetto o fenomeno, da quelle molto ovvie a quelle sempre meno evidenti; Somiglianze o ricerca di somiglianze tra due oggetti diversi;

Cosa succederebbe se ...: inventare e presentare molte possibili conseguenze di un determinato stato di cose;

Bricolage: creare una nuova cosa o un’opera usando diversi componenti già esistenti (a seconda di quale sarà il materiale per creare una nuova cosa, parliamo di bricolage espressivo, oggettivo o visuale);

Trasformazioni: trasformare un oggetto in un altro oggetto con diverse funzioni (ad esempio, la modifica di un disegno o di un oggetto in qualcosa di completamente diverso, per esempio disegnando nuovi elementi specifici);

Enciclopedia cinese: classificare ‘alla cinese’ una categoria specifica di oggetti, secondo criteri inaspettati;

Analogia personale: ‘empatizzare con, entrare in’ un problema specifico, identificarsi con una situazione specifica.”

(Kurowska & Łapot-Dzierwa, n.d.)

Tra i metodi analizzati, particolarmente in linea con gli obiettivi della tesi risulta quello del “Cosa succederebbe se...”. Esso si rivela efficace per illustrare le possibili conseguenze di situazioni reali e per coinvolgere l’ascoltatore, immergendolo in scenari inediti. E dunque, senza dilungarsi oltre:

Cosa succederebbe se...

riuscissimo a capire solo le persone con il nostro stesso colore degli occhi?

La domanda, per quanto insolita, prende spunto da due aspetti della cecità culturale. Il primo è una delle conseguenze del fenomeno, la tendenza a isolarsi in nicchie culturali specifiche. La cecità culturale è un impedimento

comunicativo che si verifica quando a uno dei membri della conversazione mancano le risorse per interpretare l'altro. Ne consegue che ognuno, essendo portato ad evitare situazioni complesse, eviti di inserirsi in contesti culturalmente differenti. Questo però, oltre ad essere limitante per lo sviluppo umano, non è più possibile per molti motivi, tra cui la globalizzazione. Da qui l'assurdità di vivere potendo parlare solo con individui con cui si condividono fattori comuni. Questo fattore, che nella realtà corrisponde al patrimonio culturale, viene trasposto narrativamente in colore degli occhi, tratto connotante del singolo. Come mai proprio il colore degli occhi e non altro? In questa scelta vi è il secondo riferimento alla cecità culturale, conosciuta maggiormente con il nome di cultural blindness. Specificare il termine inglese è fondamentale in questo caso, perché permette con maggior facilità di individuare il collegamento con un altro termine inglese che individua difetti di "vista": color blindness, tradotta come discromatopsia o daltonismo. Questo difetto consiste in una difficoltà percettiva a livello cromatico che, potendo essere totale o parziale, rende a volte impossibile vedere determinati colori dello spettro. Da qui l'ispirazione per costruire l'incipit del racconto: in un mondo parallelo le persone riescono a vedere solo il loro stesso colore. Riusciranno mai colori incompatibili a comunicare?

7.2. Il bambino dagli occhi bianchi

Oggi voglio raccontarti una storia. Tanto tempo fa, nascosto agli occhi indiscreti, c'era un mondo molto particolare. E vi starete chiedendo: perché, che cosa aveva di speciale? A prima vista, nulla: un mondo come il nostro, si potrebbe dire. Le persone avevano sempre una bocca, due orecchie, un naso e... due occhi. Ecco, gli occhi erano la loro particolarità! Erano colorati, ma di colori diversi e sgargianti: rossi magma, viola melanzana, gialli canarino... prova a immaginare un colore: ebbene, c'era anche quello. L'unico problema? I colori erano così accesi da impedire alle persone di capire chi non avesse i loro stessi occhi. Così, i rossi parlavano solo con i rossi, i verdi solo con i verdi, i blu solo con i blu. O almeno, così funzionava centinaia di anni fa.

Oggi le cose sono cambiate. I colori, seppur con difficoltà, hanno iniziato a mescolarsi. Sono nate persone con occhi di colori differenti. Gli abitanti non vivono più in gruppi separati, ma fanno parte di un insieme eterogeneo di personalità. Fantastico, vero? Eh sì, sembra proprio un bel finale... Ma aspetta: la storia non è nemmeno iniziata.

La storia che volevo raccontarti riguarda un piccolo gruppo di amici: Leo, Sara, Dunith e Yuki. I quattro erano arrivati da poco sul pianeta colorato. Sara, la più grande, aveva sei anni; Leo, il più piccolo, solo quattro e mezzo. Tutti avevano combinazioni di occhi diverse — un bel disastro! Per fortuna, riuscivano a parlare facendosi da interpreti a vicenda. Non era raro che Dunith e Sara litigassero, e che Leo fosse costretto a fare da tramite tra uno e l'altro per farli riappacificare. E così andavano avanti da anni: si incontravano, a volte litigavano, poi facevano pace... ma alla fine si divertivano sempre.

Tutti i loro incontri avvenivano a scuola. Sebbene avessero età diverse, frequentavano la stessa classe e aspettavano con ansia la ricreazione per scatenarsi in cortile. In classe c'erano bambini di ogni tipo, e non tutti riuscivano a capirsi. Per fortuna c'era la maestra, che ne aveva viste di tutti i colori, e che sapeva parlare con ognuno grazie a una tecnica che diceva essere segretissima. Nessuno dei bambini era mai riuscito a capire come funzionasse. Alla fine, però, non era importante che tutti si capissero: bastava che ogni bambino fosse capito da almeno uno, così da poterne diventare amico.

E i giorni passavano così: in un continuo movimento e dialogo.

Un giorno, però, successe qualcosa di bizzarro. In classe arrivò un nuovo bambino.

Di per sé, non era una cosa tanto strana. La scuola era abituata ad accogliere nuovi alunni durante l'anno, e i bambini erano sempre pronti a fare nuove amicizie. Ma quel bambino aveva qualcosa di mai visto. “Non è giallo come me...” “Non è rosa come noi...” “E non è nemmeno blu come i miei amici...” La maestra esclamò: “Bambini! Tutti seduti, da bravi. Oggi è un giorno speciale: un nuovo compagno si unisce alla nostra classe. Dai, su, presentati tesoro.” Il bambino nuovo disse: “Ciao, mi chiamo _____.” I bambini della classe rimasero perplessi. Come si chiamava? Nessuno era riuscito a capirlo. Quelli più in fondo provarono a chiedere di nuovo... ma niente. Il bambino aveva gli occhi completamente bianchi. La lezione proseguì come sempre, anche se il brusio era più forte del solito. Il bambino bianco era circondato da decine di sguardi colorati.

Alla ricreazione, Dunith, Yuki, Sara e Leo si riunirono per parlarne. Nessuno di loro capiva una parola di ciò che diceva il nuovo arrivato. “Dunith, tu hai capito qualcosa?” “No. Tu, Yuki?” “Nulla. E tu, Sara?” “Nemmeno io. Leo?” “...mmm, no. Non ho capito niente...” “Be', poco importa,” disse Dunith. Dobbiamo farci amicizia. (8) “Sono sicuro che gli piacerà giocare a palla. A chi non piace?” Palleggiava con la sua adorata palla di spugna. “Potremmo chieder-

gli se vuole giocare,” disse. “Anche se secondo me è più un tipo da avventure pazze con i ninja. Scommettiamo?” Yuki e Dunith andarono dal nuovo arrivato. Lo trovarono seduto da solo, sotto un albero. Guardava intorno, disorientato. “Ehi, ciao! Giochi a palla con noi? Io te la lancio e tu la rilanci, va bene?” Dunith tirò la palla con i piedi verso il bambino. Lui la raccolse, la osservò, disse qualcosa di incomprensibile... e la lanciò sopra l’albero, dove restò incastrata tra i rami. “Ehi! Ma che fai?! Quella era la mia palla! Sei matto?” esclamò Dunith. Il bambino lo guardò sorridendo, come se fosse stato un grande successo. Yuki invece era elettrizzata: “Be’, l’ha lanciata! Secondo me ha pensato fosse una sfida ninja: chi la lancia più in alto vince! Lo sapevo che era uno di noi!” Poi lo guardò dritto negli occhi e disse:

“Ok, ora tocca a me! Tu mi tieni... e io mi arrampico, va bene?” Il bambino disse qualcosa di incomprensibile, poi fece un passo avanti. Afferrò le braccia di Yuki con attenzione, come se stesse seguendo delle istruzioni molto serie. Invece di sollevarla, però, iniziò a muoverla piano da un lato all’altro, dondolandola come in una danza cerimoniale. Yuki rimase rigida, con gli occhi sgranati. “Ehm... che stai facendo?” Il bambino, tutto concentrato, la fece ruotare su sé stessa con piccoli passi lenti, quasi solenni. “MA IO VOLEVO SOLO ARRAMPICARMI!” urlò Yuki, mentre si staccava di scatto. “Che confusione! Non capisce proprio niente!” Se ne andò sbuffando, seguita da Dunith che borbottava ancora per la sua palla incastrata sull’albero. “E la parte peggiore,” disse Yuki a mezza voce, “è che risponde sempre con cose incomprensibili...” La ricreazione finì e i bambini tornarono in classe.

Il giorno dopo, dopo aver passato la lezione a osservare il bambino e le sue movenze, Sara avanzò delle ipotesi. “Forse il nostro nuovo compagno è soltanto molto confuso... può capitare a chi è appena arrivato. Chissà da dove viene.” Osservandolo bene, aggiunse: “È bassino rispetto a tanti altri bambini... è magrolino... sempre silenzioso e con la testa china sui libri. Sarà uno a cui piace tanto studiare... **PROPRIO COME ME!**” esclamò. “In più è sempre vestito di bianco, come uno scienziato! Gli porterò la mia lucertola preferita del giardino, così la analizziamo insieme.” Sara corse ad acchiappare la lucertola che tormentava ogni giorno. “Eccola! Gli piacerà di sicuro!” Si diresse verso il bambino, lo salutò e — senza neanche aspettare che finisse di dire qualsiasi cosa — gli porse nella mano la lucertola. Il bambino sbiancò (ancora di più), alzò le braccia e si nascose dietro l’albero. “Che strano scienziato,” borbottò Sara tornando dagli altri. “Non saprei... però anche a me fanno una gran paura i tuoi animaletti...” disse Leo debolmente. “Forse anche a lui non piacciono le cose che si muovono tanto e velocemente... mi vergogno un po’, ma potrei provare a parlarci io. Mi porterò dietro Rocky, lui non si muove

molto ed è molto socievole.” Rocky era la roccia preferita di Leo. La portava sempre con sé, come fosse un piccolo pupazzetto (per questo la teneva pulita in tasca). Timidamente, Leo si incamminò verso il nuovo arrivato, che intanto si era riuscito a calmare dal brutto scherzo di Sara. “Ciao... mi chiamo Leo... e lui è Rocky. Ci piacerebbe diventare tuoi amici...” Il bambino, come al solito, disse qualcosa di incomprensibile. Fissò il sasso che Leo teneva in mano, poi si chinò per cercarne uno anche lui. Dopo averne trovato uno sufficientemente interessante, lo raccolse, lo osservò... lo rigirò tra le mani... e poi prese Rocky dalle mani di Leo e lo fece sprofondare nella terra sporca del cortile. Stavolta fu Leo a diventare bianco. Purtroppo, questo non bastò per capirlo. Si allontanò rapidamente, piangendo, con Rocky di nuovo in mano.

“Tieni Leo, l’ho pulito per bene, non ti preoccupare... ora Rocky è come nuovo,” disse dolcemente Sara, mentre Yuki e Dunith cercavano disperatamente di tranquillizzarlo. “Che bambino sgarbato,” disse Dunith. “Trattare così un oggetto di qualcun altro!” “Chissà come fa la maestra a parlarci...” intervenne Yuki. “Tra l’altro non si capisce mai nulla di quello che dice!” “Basta! Non ne possiamo più! Ora lo andiamo a dire alla maestra!” I quattro, con Leo ancora in lacrime, andarono dalla maestra, l’unica che fino a quel momento era riuscita a parlare con il nuovo arrivato.

“Maestra! Maestra!” “Sì, ditemi bambini! Che è successo? Leo, che succede? C’è qualche problema?” “Il nuovo arrivato è insopportabile,” disse Leo con voce altalenante. “Non capiamo mai quello che dice! Cerchiamo in tutti i modi di parlarci e farci amicizia, ma lui non sembra capire quello che gli chiediamo.” “Quando parla, dalla sua bocca escono solo suoni irriconoscibili. Anche il suo modo di agire è strano... il suo comportamento è sbagliato!” I quattro si confrontarono ancora una volta, raccontando alla maestra tutte le loro disavventure. La maestra sorrise e rispose: “Bambini, tranquilli. Quello che mi state raccontando... lo capisco, e anche molto bene. Essendo una maestra da tanti anni, ho incontrato bimbi bellissimi e intelligentissimi di ogni tipo, con occhi dei colori più sgargianti e diversi — tutti unici a modo loro.” “Eppure, io ho gli occhi di solo due colori. Com’è possibile che li abbia capiti tutti? Che sia riuscita a parlare con ognuno di loro?” “Come hai fatto, maestra?” esclamarono confusi i quattro bambini. “Il segreto è sempre stato chiudere gli occhi. Lasciare a ogni bambino la possibilità di sussurrarmi il suo piccolo nome, proprio qui, alle orecchie. Da quel momento... tutto è sempre diventato più comprensibile. Provate domani a fare così, quando parlerete con il nuovo arrivato. E vedrete che tutto sarà più chiaro.” Sull’espressione confusa ma meravigliata dei bambini finì anche quella ricreazione.

Il giorno dopo i bambini erano finalmente pronti. “Dai Leo, non ti preoccupare. Sono sicuro che la maestra sa quello che dice. Stavolta non succederà nulla al tuo Rocky.” “Lo spero... lo terrò in tasca. Ma sì, andrà bene,” rispose Leo. “Dai ragazzi, non vedo l’ora... voglio vedere la magia!” esclamò Yuki. “Spero solo che non dovremo stare troppo a occhi chiusi...” disse Dunith. “Voglio giocare a palla.”

Si riunirono e andarono dal nuovo arrivato, sotto il solito albero. Stretti stretti, si presentarono per l’ennesima volta: “Ciao, sono Sara.” “Io sono Leo...” “Ehilà, io sono Yuki!” “Io invece sono Dunith! Tu come ti chiami?” Immediatamente dopo aver detto questa frase, i quattro chiusero gli occhi più forte che potevano, sforzandosi di non lasciar intravedere nemmeno uno spiraglio dei loro colori. Nel buio più totale, non sentirono nulla, solo il rumore ovattato dei compagni in lontananza. Poi, una voce. La stessa voce di prima, ma chiara, limpida. “Ciao, io sono Omar.” I loro volti si illuminarono di un bianco stupore. Le parole del bambino erano comprensibili, nitide, bianco su nero. “Mi dispiace di aver sporcato il tuo sasso. A casa anche io ne ho tanti bellissimi. Ci gioco sempre con i miei fratelli.” Leo trattenne le lacrime, in un misto tra tristezza e commozione: aveva trovato un nuovo fan delle rocce come lui. “Siete gli unici che, da quando sono arrivato, hanno cercato davvero di giocare con me. Mi piacerebbe molto diventare amici. Ma purtroppo... non capisco nulla di quello che dite.”

Sara sobbalzò e aprì gli occhi: le era venuta un’idea. Mentre gli altri erano ancora lì ad ascoltare, corse dalla maestra e le disse: “Maestra! Abbiamo bisogno di te! Avevi ragione! Omar però ancora non può capirci! Digli anche tu di chiudere gli occhi!” La maestra, sorridendo, annuì. Trascinata per mano, raggiunse i bambini e disse a Omar, nella sua lingua incomprensibile: “Chiudi gli occhi anche tu, Omar.” Omar seguì il consiglio. E improvvisamente — come per magia — tutte le urla che aveva sentito fino ad allora diventarono parole. “Omar, anche noi vogliamo essere tuoi amici!” “Qual è il tuo sasso preferito?” disse Leo, emozionato. “Però ti piacciono anche i ninja, vero?” “Se ti fanno paura le lucertole possiamo cercare altri animaletti.” “Dai, vieni a giocare con me a palla! Ma non calciarla sull’albero stavolta!” “Sì!” disse Omar, rispondendo contemporaneamente a tutte le domande. I bambini riaprirono gli occhi, e quelli che una volta sembravano versi incomprensibili erano ormai parole conosciute.

Il tempo passava in fretta, tra una ricreazione e l'altra. E ogni giorno i bambini avevano sempre meno bisogno di chiudere gli occhi per capirsi a vicenda. Non esisteva più "il bambino dagli occhi bianchi". Esisteva solo Omar.

7.2.1. Appunti narrativi

Questa è la storia vista in versione integrale. Il luogo in cui si svolge è un mondo identico a quello reale, e perciò descritto come parallelo, in cui l'unica differenza sta nella regola del colore degli occhi. Ogni abitante è in grado di capire solo chi ha lo stesso colore di occhi, o lo condivide in parte. Il fatto che ogni bambino al giorno d'oggi abbia più di un colore è rappresentazione di come la civiltà si sia evoluta nel tempo e si sia con fatica mescolata. I figli di culture differenti posseggono in quest'ottica un vantaggio comunicativo, potendo parlare con persone di entrambi i colori.

Questo è il meccanismo alla base del gruppo di amici dipinto, che simpaticamente riprende le "marionette" create nel capitolo 5. I bambini creati si sono rivelati più reali del previsto, ponendo ottimi presupposti per la creazione di personaggi verosimili. Tutti posseggono due colori di occhi differenti, caratteristica che rende loro funzionali (come cerchia di amici) e avvantaggiati sul piano sociale.

A rappresentare il pericolo costante della cecità culturale è però Omar, il bambino dagli occhi bianchi, che, possedendo occhi di un colore mai visto, risulta impossibile da comprendere. I bambini, mossi dalla curiosità, si avvicinano a Omar, ma cadono ogni volta nello stesso errore: leggere le sue intenzioni attraverso le proprie.

È proprio smettendo di interpretare e imporre i propri colori che i bambini riescono a comprendere cosa Omar stia realmente dicendo. Il suggerimento per trovare la soluzione arriva grazie a un aiutante, la maestra, incarnazione del massimo grado di consapevolezza culturale.

La morale di fondo, per quanto sia a interpretazione del bambino, rimane sempre pressoché la stessa:

“È ascoltando il prossimo che lo si riesce a capire.”

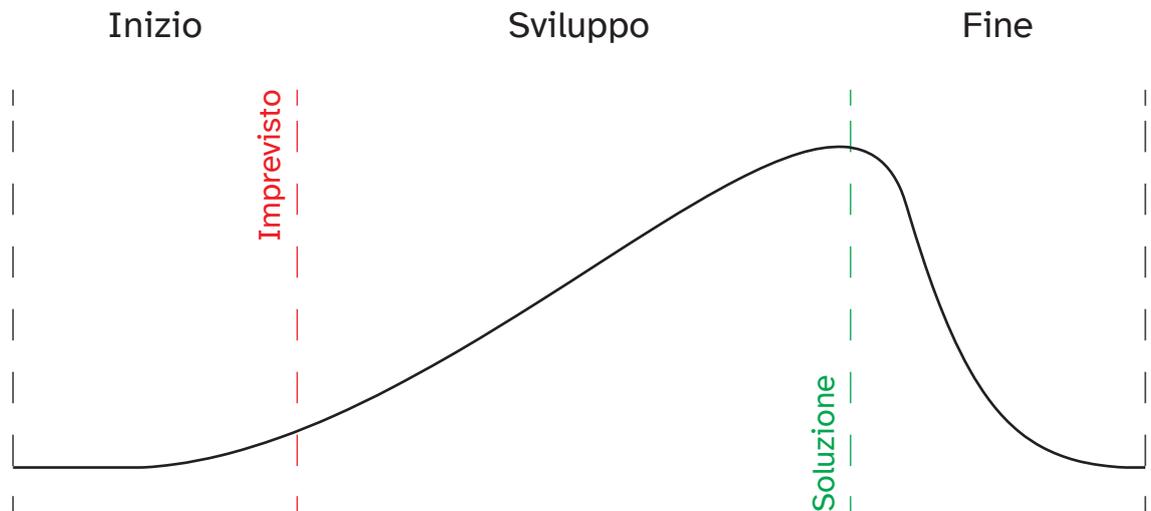
Attraverso la metafora dei sensi e dei colori il bambino apprende in età acerba come i due sensi, la vista e l'udito, siano stati creati per assolvere a due scopi complementari. Si dice sempre infatti che siano gli occhi a comunicare, ma che ci sia bisogno anche di due orecchie per ascoltare.

7.2.2. Lo schema narrativo

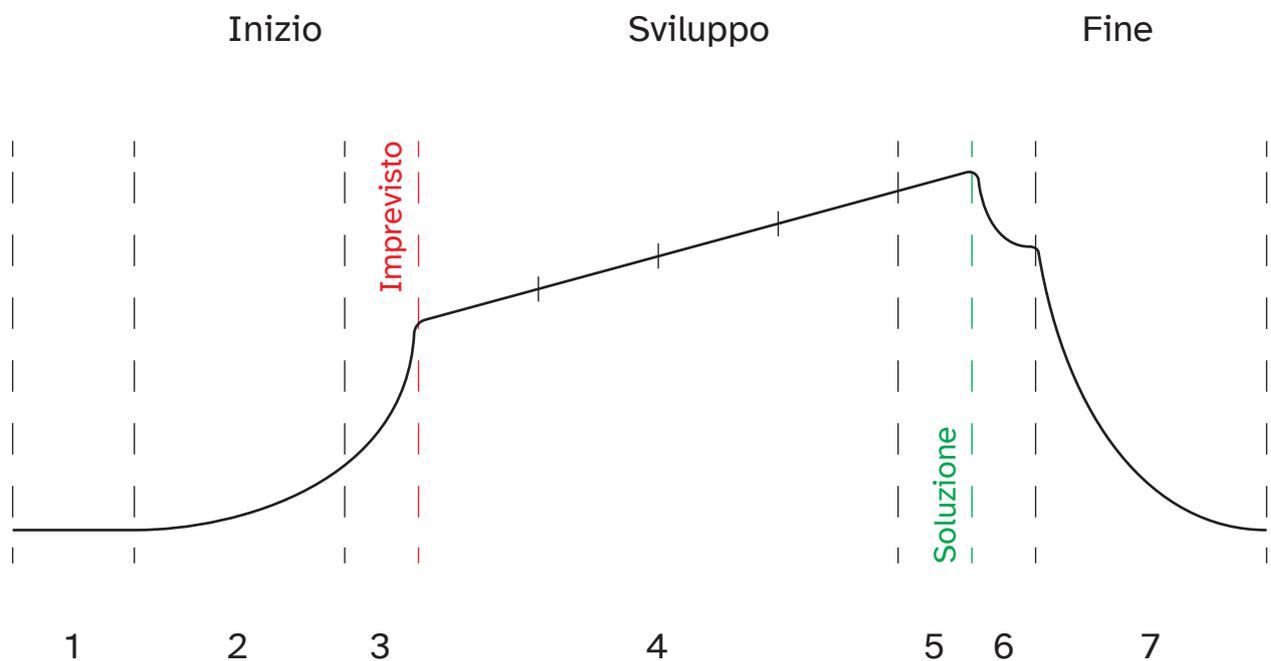
Il funzionamento di una storia non è però dettato solo dalla sua trama, ma anche dalla sua struttura. Esistono vari modelli narrativi diffusi sul mercato, dai più semplici ai più complessi e innovativi. Uno in particolare però sembra aver battuto il corso del tempo: lo schema classico. Come dice l'attributo stesso, questo schema consiste in uno sviluppo semplice, efficace e prevedibile al giorno d'oggi; tutte caratteristiche perfette per un prodotto destinato a bambini. La sua struttura è riducibile in un susseguirsi di 3 fasi e 2 momenti cardine: incipit o **inizio**, seguito da un imprevisto; **sviluppo**, seguito da una risoluzione del problema; **conclusione**. La storia appena letta segue esattamente questi passaggi, aggiungendo momenti intermedi quando necessario.

La suddivisione dello schema classico non è tuttavia sufficiente a costruire uno schema narrativo utile all'illustrazione. Urge rielaborare e suddividere il tutto in blocchi narrativi di diversa entità. Dalla rilettura del testo possono essere individuati **7 macro-sezioni**, suddivisibili a loro volta in **14 momenti narrativi**, composti da un totale di **25 sequenze** (segnate in blu). Quest'ultimo numero è importante specificare essere sia stato influenzato, oltre che dalla trama, anche dal numero totale di pagine concrete del libro (aspetto analizzato nel capitolo seguente: capitolo 8).

Schema narrativo classico



Schema narrativo del “bambino dagli occhi bianchi”



Rappresentazioni grafiche dell'andamento narrativo nello schema classico e nella storia del “bambino dagli occhi bianchi”. I numeri presenti in fondo al grafico fanno riferimento alla numerazione delle macro-sezioni. ^

Macro-sezione n.1 - Preludio

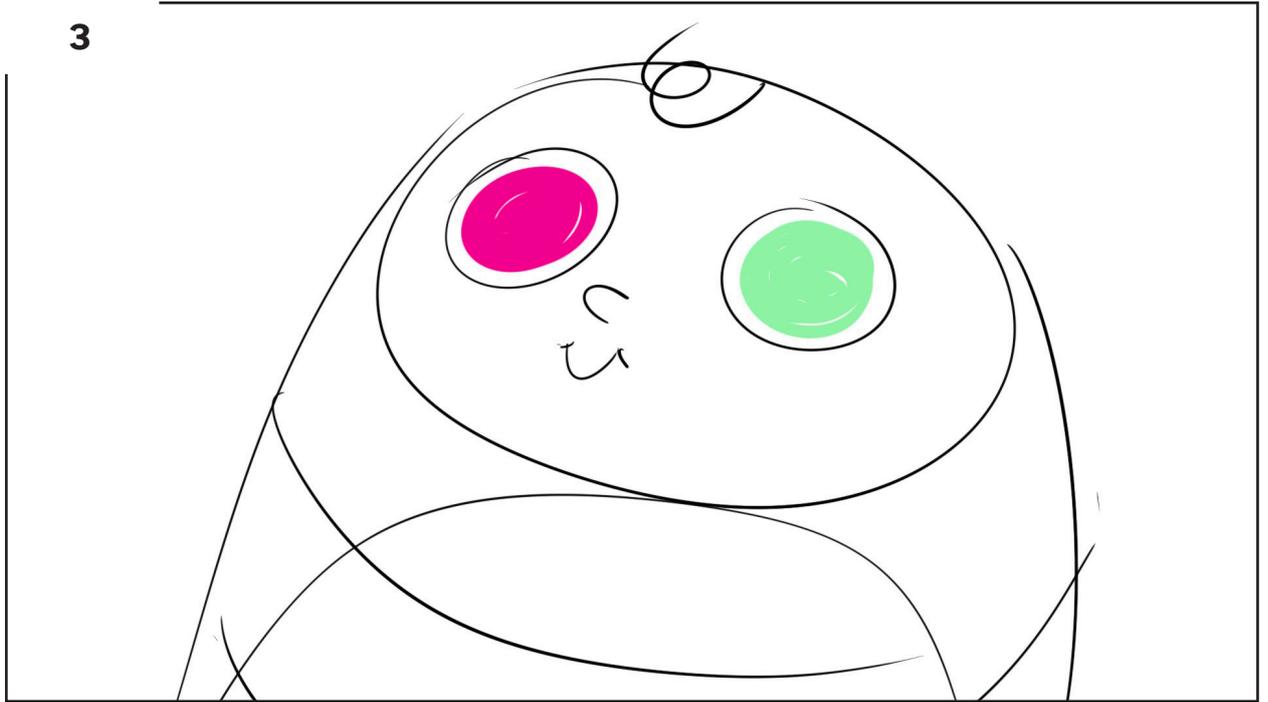
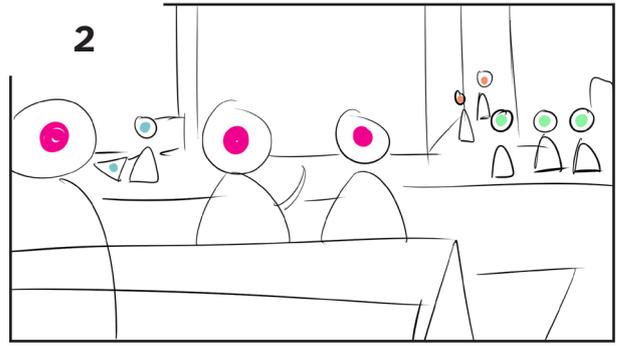
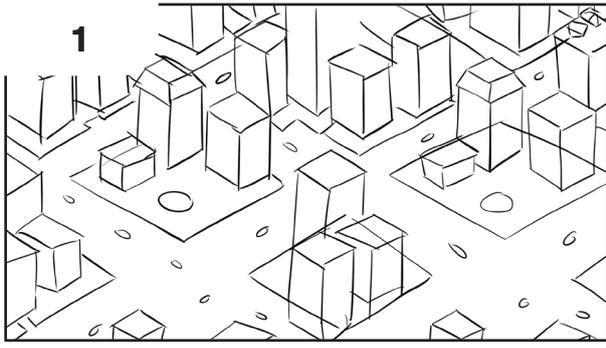
“Viene presentato lo stato delle cose, le regole del mondo, le caratteristiche degli abitanti”

Momento narrativo n.1 - Incipit

Oggi voglio raccontarti una storia. Tanto tempo fa, nascosto agli occhi indiscreti, c'era un mondo molto particolare. E vi starete chiedendo: perché, che cosa aveva di speciale? A prima vista, nulla: un mondo come il nostro, si potrebbe dire. (1) Le persone avevano sempre una bocca, due orecchie, un naso e... due occhi. Ecco, gli occhi erano la loro particolarità! Erano colorati, ma di colori diversi e sgargianti: rossi magma, viola melanzana, gialli canarino... prova a immaginare un colore: ebbene, c'era anche quello. L'unico problema? I colori erano così accesi da impedire alle persone di capire chi non avesse i loro stessi occhi. (2) Così, i rossi parlavano solo con i rossi, i verdi solo con i verdi, i blu solo con i blu. O almeno, così funzionava centinaia di anni fa.

Momento narrativo n.2 - Risvolto incipit

Oggi le cose sono cambiate. I colori, seppur con difficoltà, hanno iniziato a mescolarsi. Sono nate persone con occhi di colori differenti. (3) Gli abitanti non vivono più in gruppi separati, ma fanno parte di un insieme eterogeneo di personalità. Fantastico, vero? Eh sì, sembra proprio un bel finale... Ma aspetta: la storia non è nemmeno iniziata.



Macro-sezione n.2 - Inizio

“Vengono introdotti i personaggi principali e il luogo in cui si svolgerà l'intera storia.”

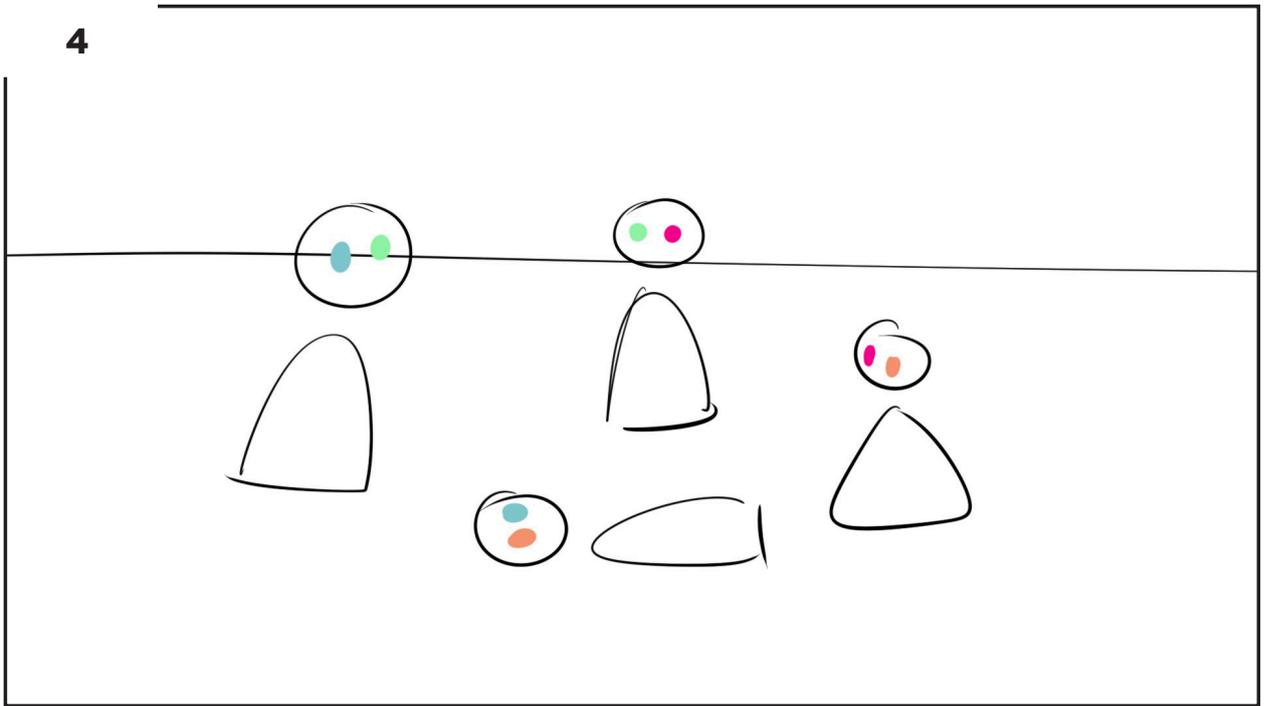
Momento narrativo n.3 – Presentazione personaggi

La storia che volevo raccontarti riguarda un piccolo gruppo di amici: Leo, Sara, Dunith e Yuki. I quattro erano arrivati da poco sul pianeta colorato. Sara, la più grande, aveva sei anni; Leo, il più piccolo, solo quattro e mezzo. Tutti avevano combinazioni di occhi diverse — un bel disastro! Per fortuna, riuscivano a parlare facendosi da interpreti a vicenda. (4) Non era raro che Dunith e Sara litigassero, e che Leo fosse costretto a fare da tramite tra uno e l'altro per farli riappacificare. E così andavano avanti da anni: si incontravano, a volte litigavano, poi facevano pace... ma alla fine si divertivano sempre.

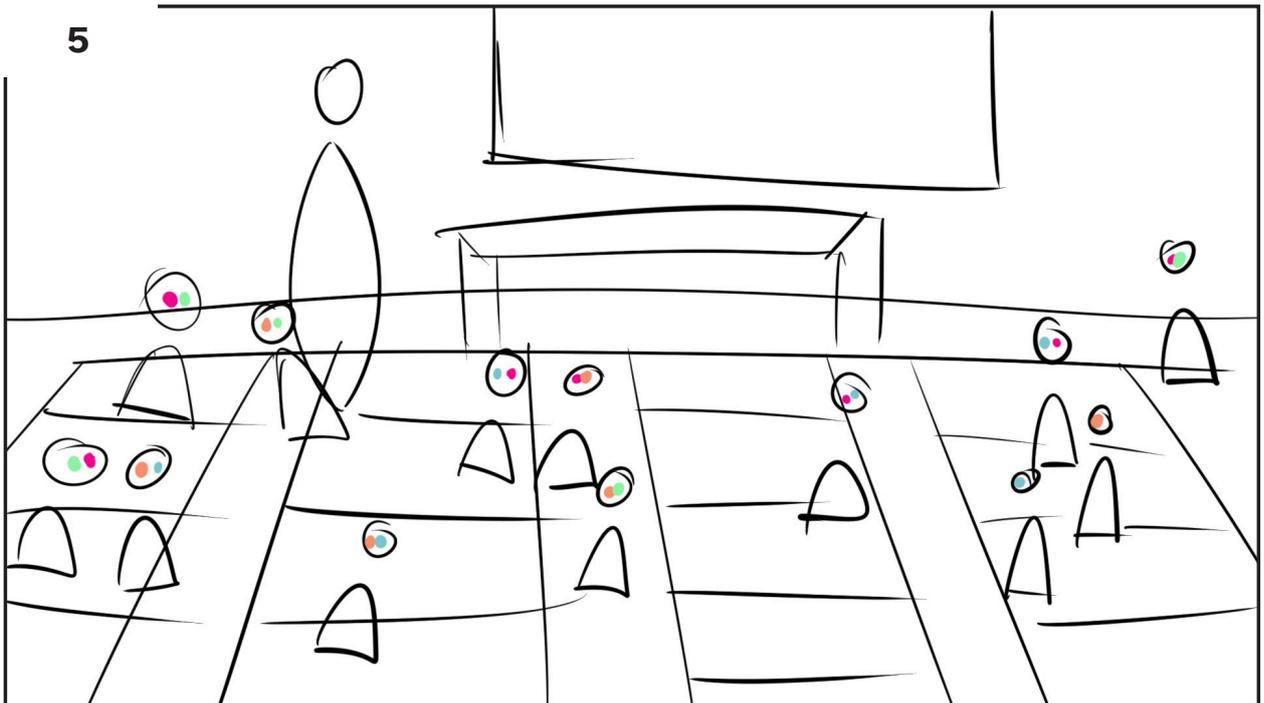
Momento narrativo n.4 – Presentazione ambiente

Tutti i loro incontri avvenivano a scuola. Sebbene avessero età diverse, frequentavano la stessa classe e aspettavano con ansia la ricreazione per scatenarsi in cortile. In classe c'erano bambini di ogni tipo, e non tutti riuscivano a capirsi. Per fortuna c'era la maestra, che ne aveva viste di tutti i colori, e che sapeva parlare con ognuno grazie a una tecnica che diceva essere segretissima. (5) Nessuno dei bambini era mai riuscito a capire come funzionasse. Alla fine, però, non era importante che tutti si capissero: bastava che ogni bambino fosse capito da almeno uno, così da poterne diventare amico.

4



5



Macro-sezione n.3 - Arrivo dell'imprevisto

“Viene introdotto il vero e proprio “problema” con una leggera caratterizzazione.”

Momento narrativo n.5 – Momento di rottura

E i giorni passavano così: in un continuo movimento e dialogo.

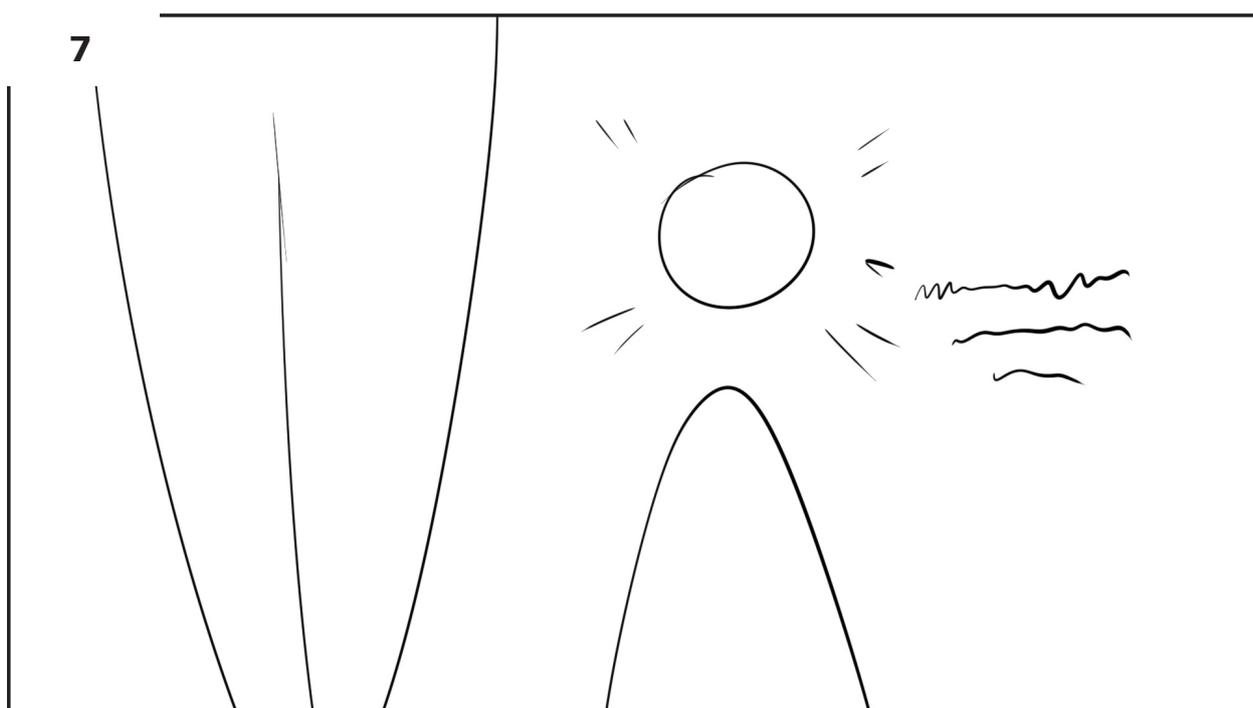
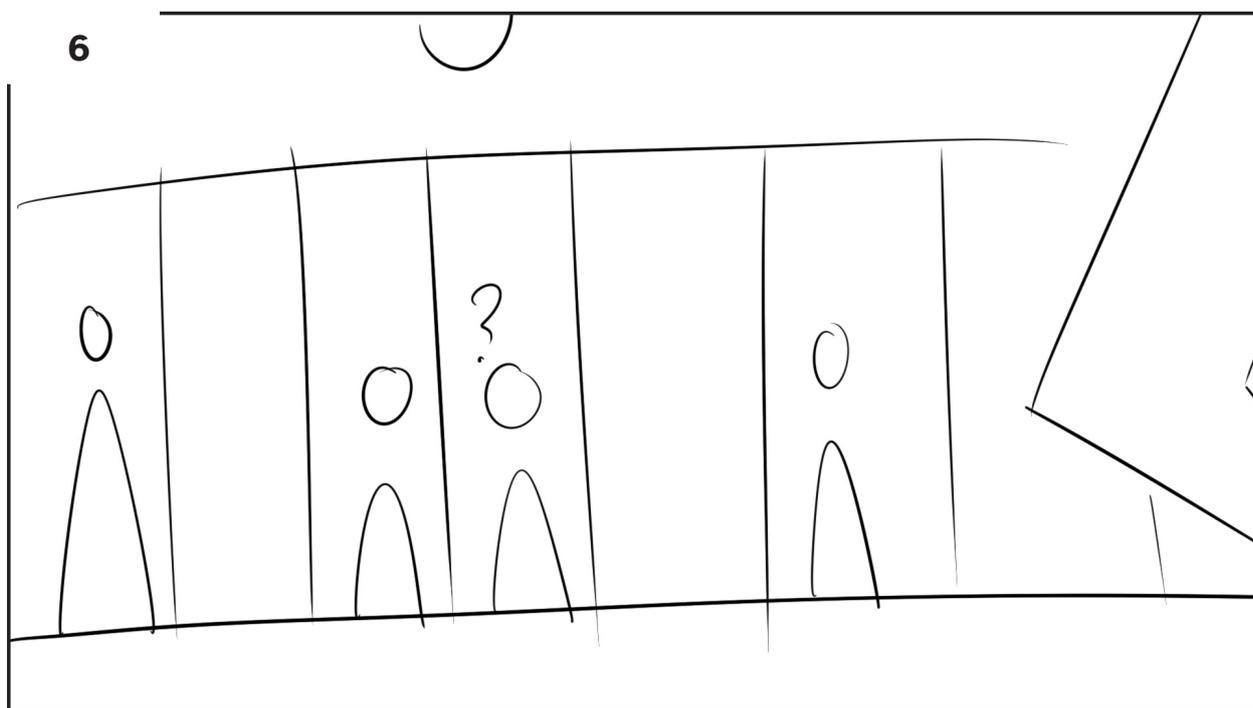
Un giorno, però, successe qualcosa di bizzarro. In classe arrivò un nuovo bambino.

Momento narrativo n.6 – Presentazione bambino dagli occhi bianchi

Di per sé, non era una cosa tanto strana. La scuola era abituata ad accogliere nuovi alunni durante l'anno, e i bambini erano sempre pronti a fare nuove amicizie. Ma quel bambino aveva qualcosa di mai visto. “Non è giallo come me...” “Non è rosa come noi...” “E non è nemmeno blu come i miei amici...”

(6) La maestra esclamò: “Bambini! Tutti seduti, da bravi. Oggi è un giorno speciale: un nuovo compagno si unisce alla nostra classe. Dai, su, presentati tesoro.” Il bambino nuovo disse: “Ciao, mi chiamo _____.” I bambini della classe rimasero perplessi. Come si chiamava? Nessuno era riuscito a capirlo.

(7) Quelli più in fondo provarono a chiedere di nuovo... ma niente. Il bambino aveva gli occhi completamente bianchi. La lezione proseguì come sempre, anche se il brusio era più forte del solito. Il bambino bianco era circondato da decine di sguardi colorati.

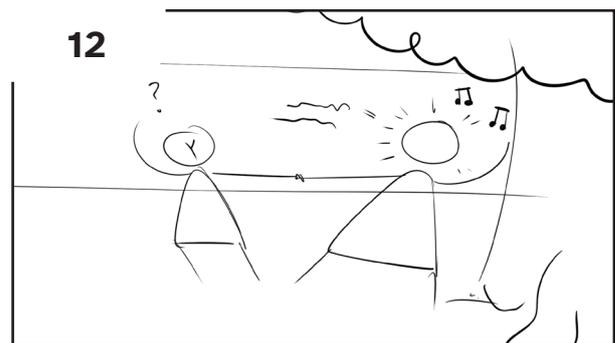
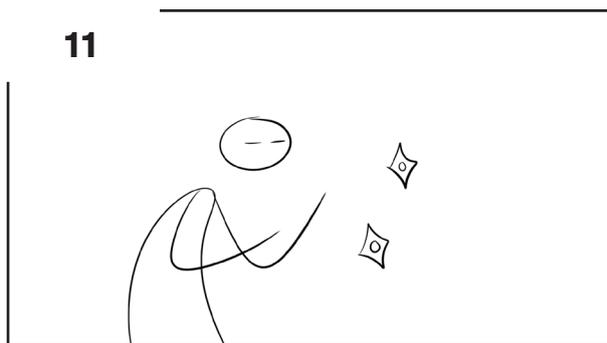
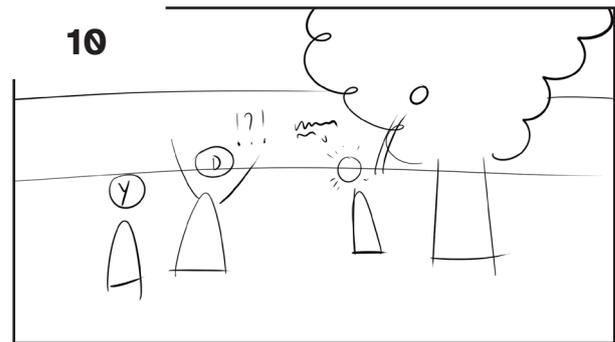
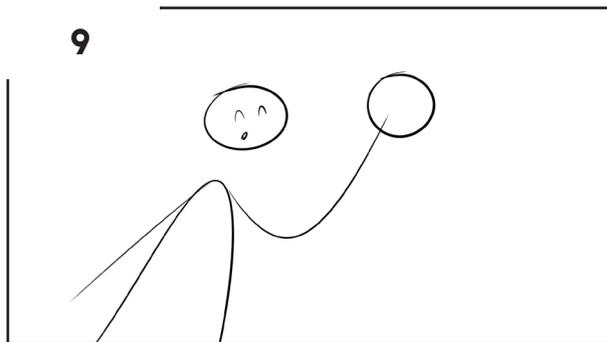
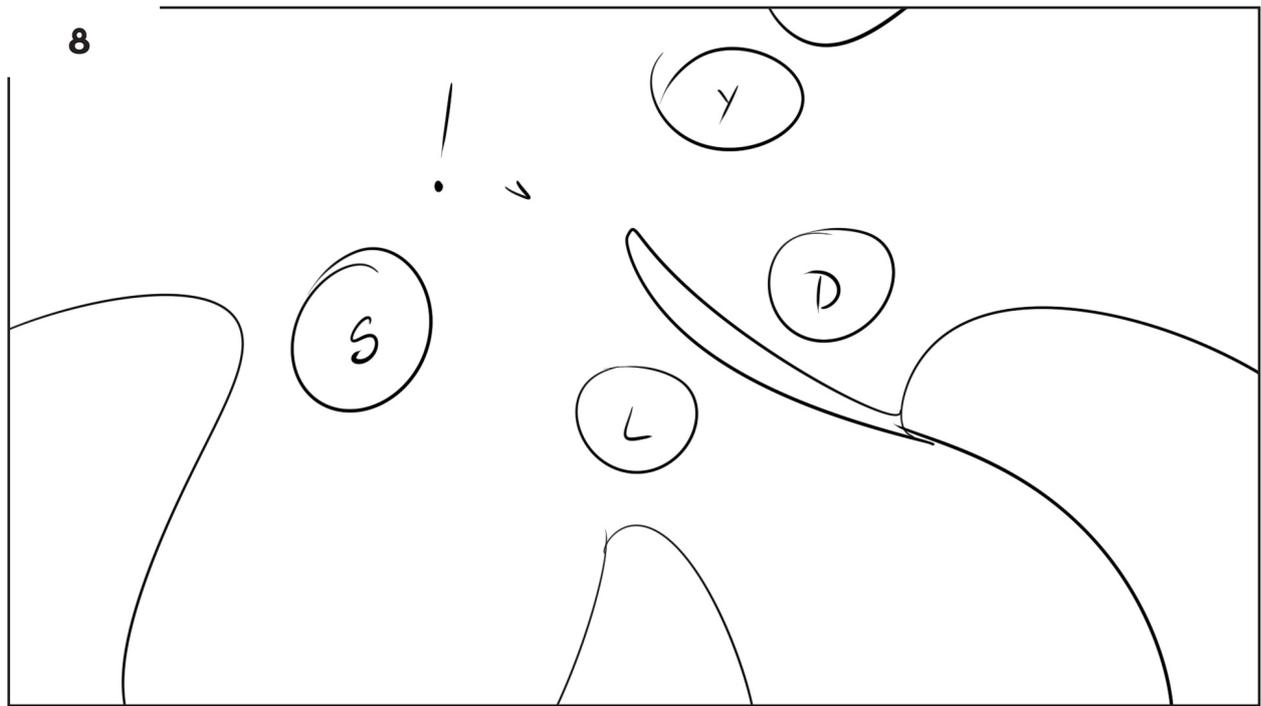


Macro-sezione n.4 - Sviluppo

“Sviluppo del racconto, presa di posizione dei singoli, tentativi errati di comunicazione.”

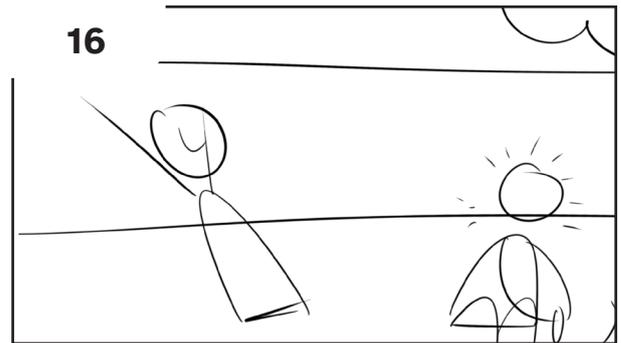
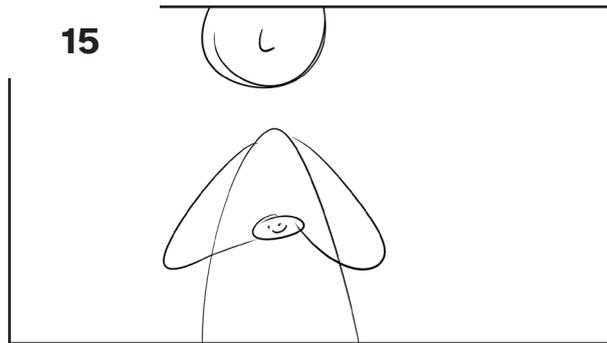
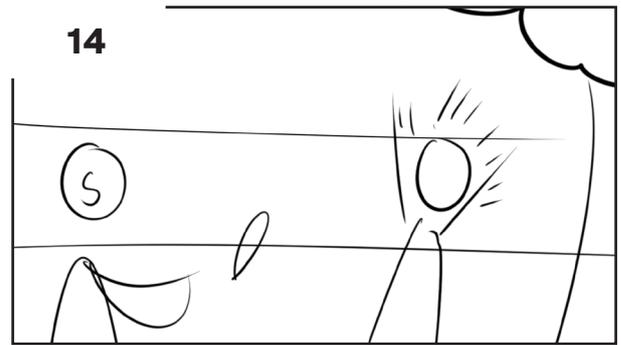
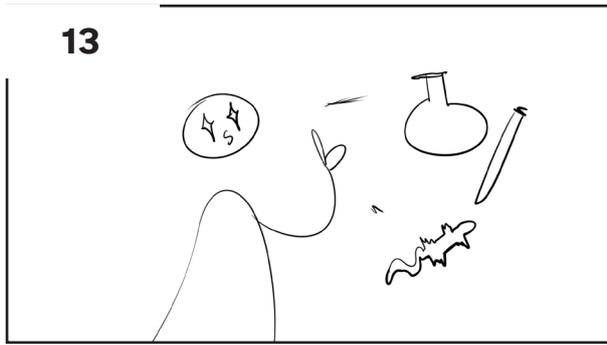
Momento narrativo n.7 – Prima e seconda interazione

Alla ricreazione, Dunith, Yuki, Sara e Leo si riunirono per parlarne. Nessuno di loro capiva una parola di ciò che diceva il nuovo arrivato. “Dunith, tu hai capito qualcosa?” “No. Tu, Yuki?” “Nulla. E tu, Sara?” “Nemmeno io. Leo?” “... mmm, no. Non ho capito niente...” “Be’, poco importa,” disse Dunith. Dobbiamo farci amicizia. (8) “Sono sicuro che gli piacerà giocare a palla. A chi non piace?” Palleggiava con la sua adorata palla di spugna. “Potremmo chiedergli se vuole giocare,” disse. “Anche se secondo me è più un tipo da avventure pazze con i ninja. Scommettiamo?” Yuki e Dunith andarono dal nuovo arrivato. Lo trovarono seduto da solo, sotto un albero. Guardava intorno, disorientato. “Ehi, ciao! Giochi a palla con noi? Io te la lancio e tu la rilanci, va bene?” Dunith tirò la palla con i piedi verso il bambino. (9) Lui la raccolse, la osservò, disse qualcosa di incomprensibile... e la lanciò sopra l’albero, dove restò incastrata tra i rami. “Ehi! Ma che fai?! Quella era la mia palla! Sei matto?” esclamò Dunith. (10) Il bambino lo guardò sorridendo, come se fosse stato un grande successo. Yuki invece era elettrizzata: “Be’, l’ha lanciata! Secondo me ha pensato fosse una sfida ninja: chi la lancia più in alto vince! Lo sapevo che era uno di noi!” Poi lo guardò dritto negli occhi e disse: “Ok, ora tocca a me! Tu mi tieni... e io mi arrampico, va bene?” (11) Il bambino disse qualcosa di incomprensibile, poi fece un passo avanti. Afferrò le braccia di Yuki con attenzione, come se stesse seguendo delle istruzioni molto serie. Invece di sollevarla, però, iniziò a muoverla piano da un lato all’altro, dondolandola come in una danza cerimoniale. Yuki rimase rigida, con gli occhi sgranati. “Ehm... che stai facendo?” Il bambino, tutto concentrato, la fece ruotare su sé stessa con piccoli passi lenti, quasi solenni. “MA IO VOLEVO SOLO ARRAMPICARMI!” urlò Yuki, mentre si staccava di scatto. (12) “Che confusione! Non capisce proprio niente!” Se ne andò sbuffando, seguita da Dunith che borbottava ancora per la sua palla incastrata sull’albero. “E la parte peggiore,” disse Yuki a mezza voce, “è che risponde sempre con cose incomprensibili...” La ricreazione finì e i bambini tornarono in classe.



Momento narrativo n.8 – Terza e quarta interazione

Il giorno dopo, dopo aver passato la lezione a osservare il bambino e le sue movenze, Sara avanzò delle ipotesi. “Forse il nostro nuovo compagno è soltanto molto confuso... può capitare a chi è appena arrivato. Chissà da dove viene.” Osservandolo bene, aggiunse: “È bassino rispetto a tanti altri bambini... è magrolino... sempre silenzioso e con la testa china sui libri. Sarà uno a cui piace tanto studiare... **PROPRIO COME ME!**” esclamò. “In più è sempre vestito di bianco, come uno scienziato! Gli porterò la mia lucertola preferita del giardino, così la analizziamo insieme.” (13) Sara corse ad acchiappare la lucertola che tormentava ogni giorno. “Eccola! Gli piacerà di sicuro!” Si diresse verso il bambino, lo salutò e — senza neanche aspettare che finisse di dire qualsiasi cosa — gli porse nella mano la lucertola. Il bambino sbiancò (ancora di più), alzò le braccia e si nascose dietro l’albero. (14) “Che strano scienziato,” borbottò Sara tornando dagli altri. “Non saprei... però anche a me fanno una gran paura i tuoi animaletti...” disse Leo debolmente. “Forse anche a lui non piacciono le cose che si muovono tanto e velocemente... mi vergogno un po’, ma potrei provare a parlarci io. Mi porterò dietro Rocky, lui non si muove molto ed è molto socievole.” Rocky era la roccia preferita di Leo. La portava sempre con sé, come fosse un piccolo pupazzetto (per questo la teneva pulita in tasca). (15) Timidamente, Leo si incamminò verso il nuovo arrivato, che intanto si era riuscito a calmare dal brutto scherzo di Sara. “Ciao... mi chiamo Leo... e lui è Rocky. Ci piacerebbe diventare tuoi amici...” Il bambino, come al solito, disse qualcosa di incomprensibile. Fissò il sasso che Leo teneva in mano, poi si chinò per cercarne uno anche lui. Dopo averne trovato uno sufficientemente interessante, lo raccolse, lo osservò... lo rigirò tra le mani... e poi prese Rocky dalle mani di Leo e lo fece sprofondare nella terra sporca del cortile. Stavolta fu Leo a diventare bianco. (16) Purtroppo, questo non bastò per capirlo. Si allontanò rapidamente, piangendo, con Rocky di nuovo in mano.



Macro-sezione n.5 - Ricerca della soluzione

“Ricorsa ad aiuto magico, condivisione del sapere e della possibile soluzione.”

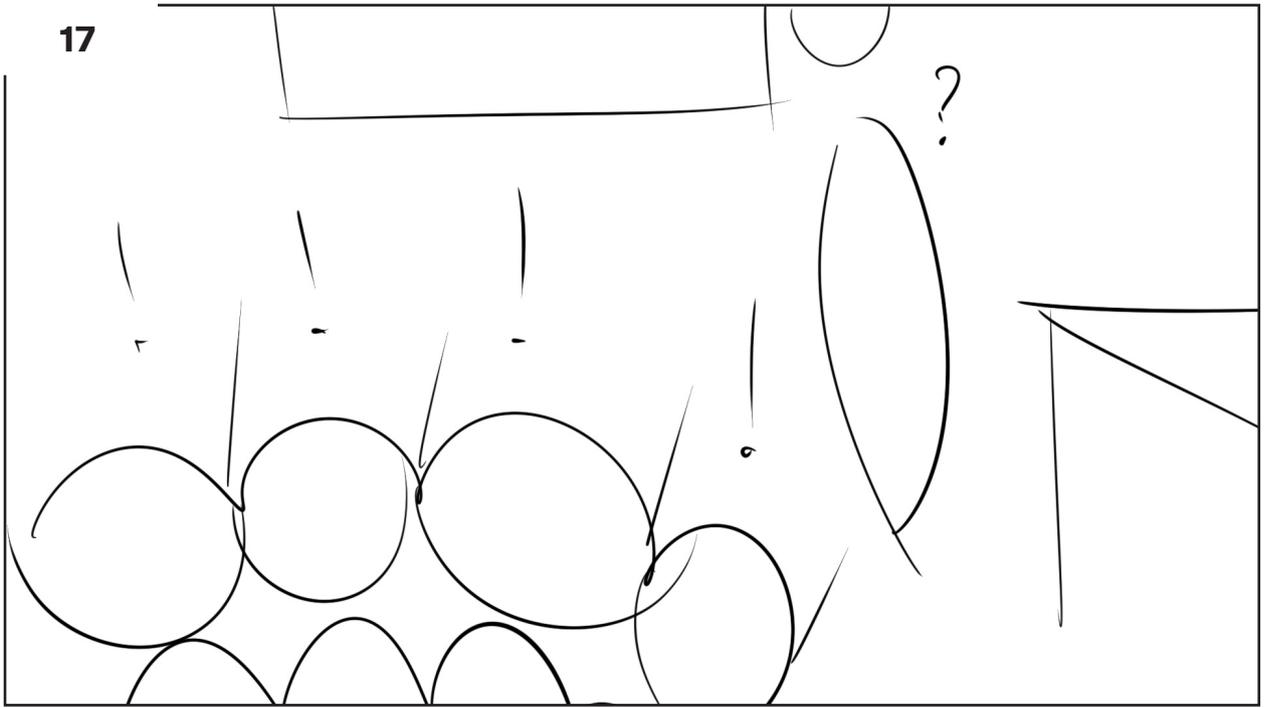
Momento narrativo n.9 – Momento di svolta

“Tieni Leo, l’ho pulito per bene, non ti preoccupare... ora Rocky è come nuovo,” disse dolcemente Sara, mentre Yuki e Dunith cercavano disperatamente di tranquillizzarlo. “Che bambino sgarbato,” disse Dunith. “Trattare così un oggetto di qualcun altro!” “Chissà come fa la maestra a parlarci...” intervenne Yuki. “Tra l’altro non si capisce mai nulla di quello che dice!” **“Basta! Non ne possiamo più! Ora lo andiamo a dire alla maestra!!”** I quattro, con Leo ancora in lacrime, andarono dalla maestra, l’unica che fino a quel momento era riuscita a parlare con il nuovo arrivato. (17)

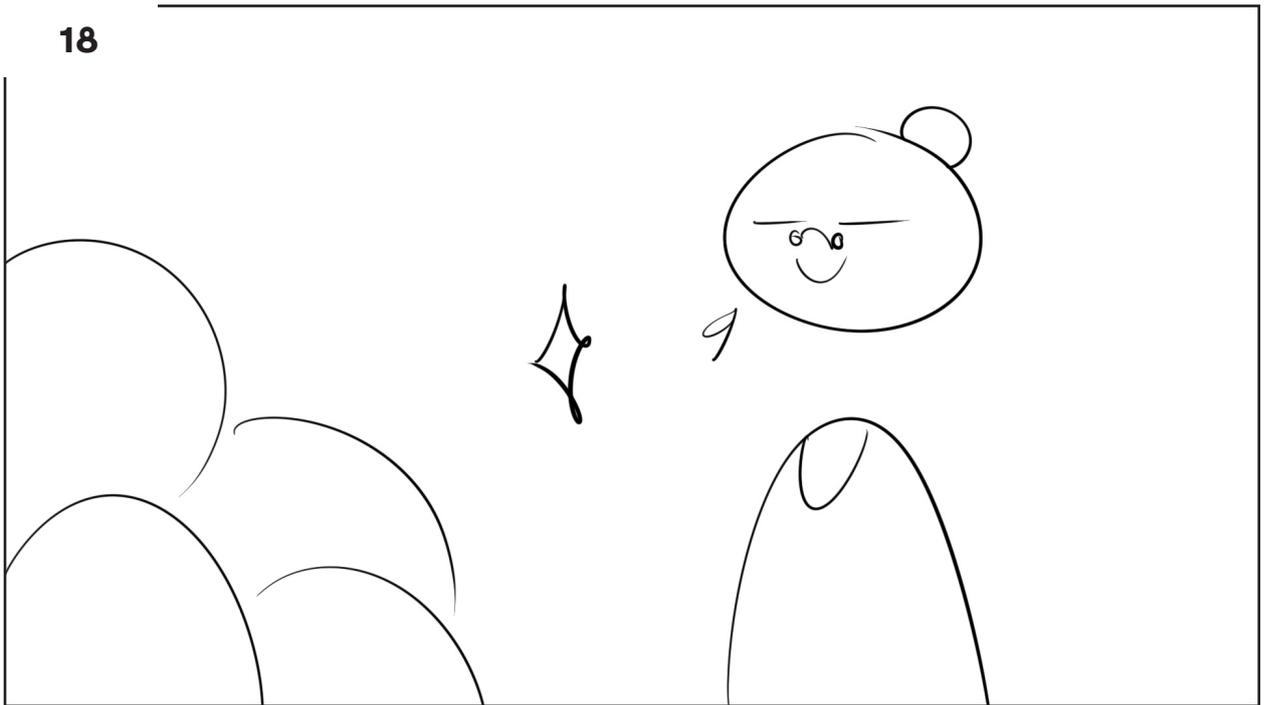
Momento narrativo n.10 – Suggerimento dell’aiutante

“Maestra! Maestra!” “Sì, ditemi bambini! Che è successo? Leo, che succede? C’è qualche problema?” “Il nuovo arrivato è insopportabile,” disse Leo con voce altalenante. “Non capiamo mai quello che dice! Cerchiamo in tutti i modi di parlarci e farci amicizia, ma lui non sembra capire quello che gli chiediamo.” “Quando parla, dalla sua bocca escono solo suoni irriconoscibili. Anche il suo modo di agire è strano... il suo comportamento è sbagliato!” I quattro si confrontarono ancora una volta, raccontando alla maestra tutte le loro disavventure. La maestra sorrise e rispose: **“Bambini, tranquilli. Quello che mi state raccontando... lo capisco, e anche molto bene. Essendo una maestra da tanti anni, ho incontrato bimbi bellissimi e intelligentissimi di ogni tipo, con occhi dei colori più sgargianti e diversi — tutti unici a modo loro.”** “Eppure, io ho gli occhi di solo due colori. Com’è possibile che li abbia capiti tutti? Che sia riuscita a parlare con ognuno di loro?” **“Come hai fatto, maestra?”** esclamarono confusi i quattro bambini. **“Il segreto è sempre stato chiudere gli occhi. Lasciare a ogni bambino la possibilità di sussurrarmi il suo piccolo nome, proprio qui, alle orecchie. Da quel momento... tutto è sempre diventato più comprensibile. (18)** Provate domani a fare così, quando parlerete con il nuovo arrivato. E vedrete che tutto sarà più chiaro.” Sull’espressione confusa ma meravigliata dei bambini finì anche quella ricreazione.

17



18



Macro-sezione n.6 - Confronto

“Confronto finale, comprensione delle intenzioni del bambino.”

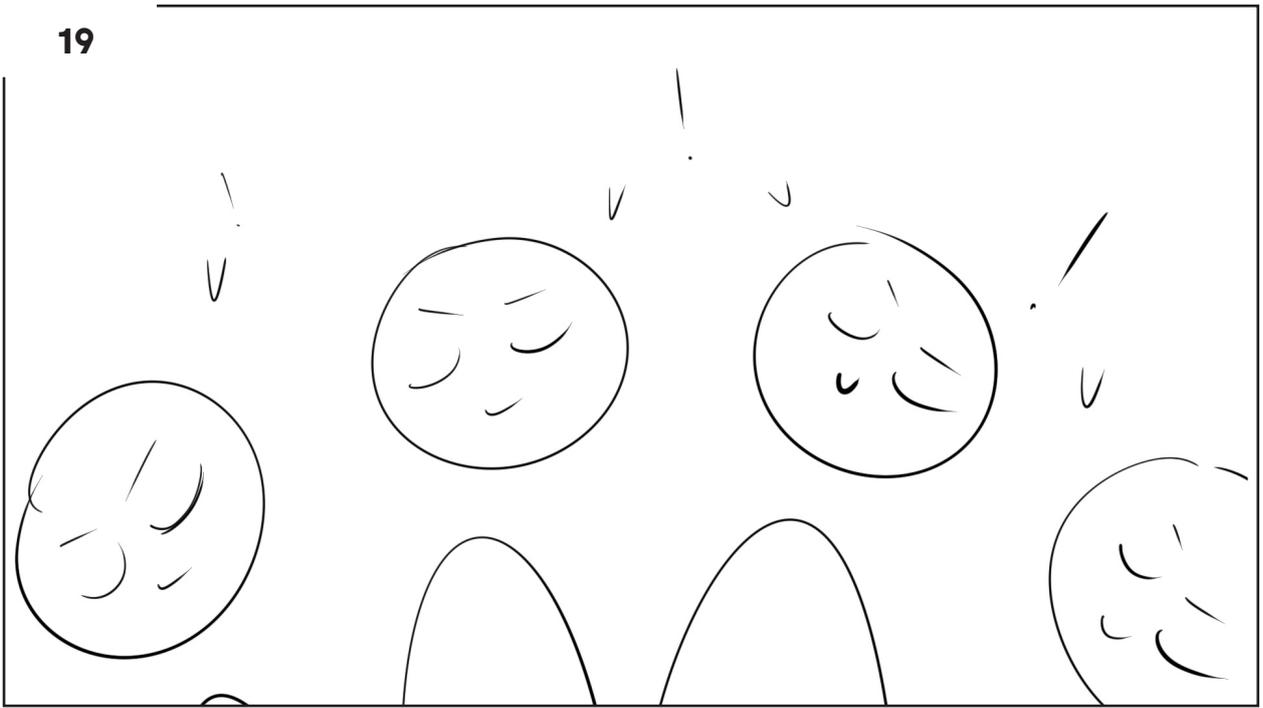
Momento narrativo n.11 – Momento decisivo

Il giorno dopo i bambini erano finalmente pronti. “Dai Leo, non ti preoccupare. Sono sicuro che la maestra sa quello che dice. Stavolta non succederà nulla al tuo Rocky.” “Lo spero... lo terrò in tasca. Ma sì, andrà bene,” rispose Leo. “Dai ragazzi, non vedo l’ora... voglio vedere la magia!” esclamò Yuki. “Spero solo che non dovremo stare troppo a occhi chiusi...” disse Dunith. “Voglio giocare a palla.”

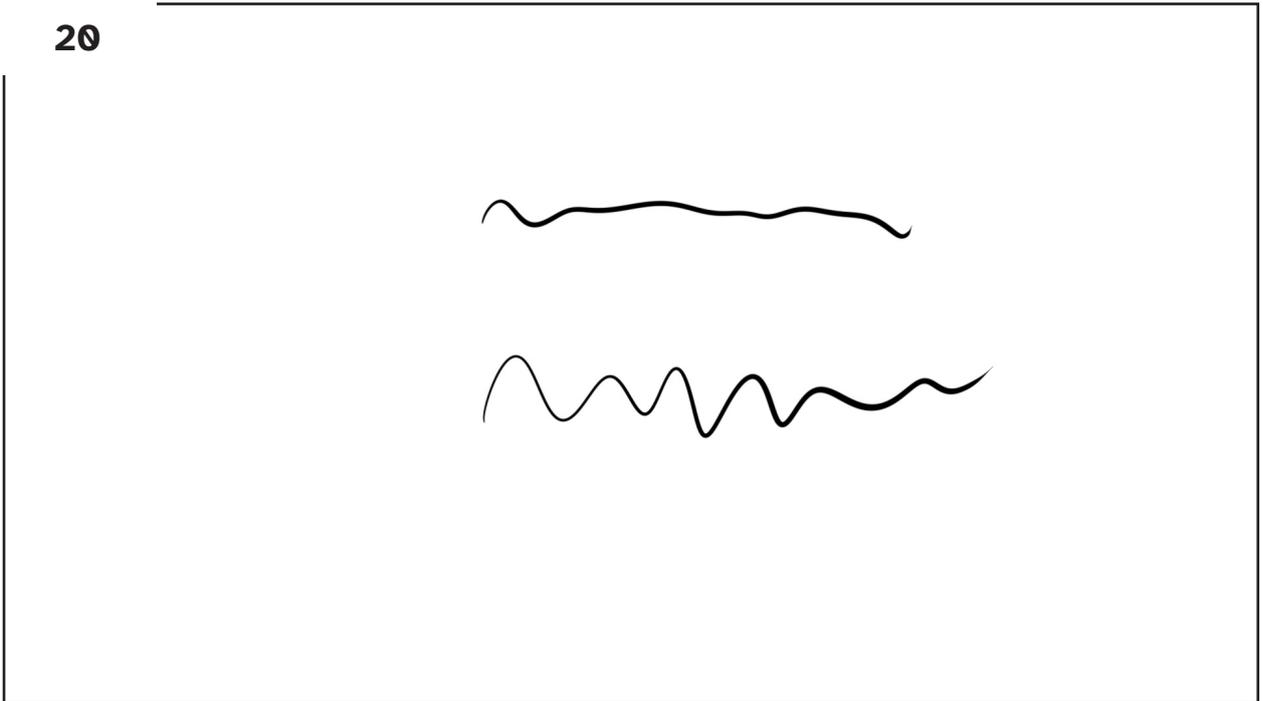
Momento narrativo n.12 – Confronto

Si riunirono e andarono dal nuovo arrivato, sotto il solito albero. Stretti stretti, si presentarono per l’ennesima volta: “Ciao, sono Sara.” “Io sono Leo...” “Ehilà, io sono Yuki!” “Io invece sono Dunith! Tu come ti chiami?” Immediatamente dopo aver detto questa frase, i quattro chiusero gli occhi più forte che potevano, sforzandosi di non lasciar intravedere nemmeno uno spiraglio dei loro colori. Nel buio più totale, non sentirono nulla (19), solo il rumore ovattato dei compagni in lontananza. Poi, una voce. La stessa voce di prima, ma chiara, limpida. “Ciao, io sono Omar.” I loro volti si illuminarono di un bianco stupore. Le parole del bambino erano comprensibili, nitide, bianco su nero. “Mi dispiace di aver sporcato il tuo sasso. A casa anche io ne ho tanti bellissimi. Ci gioco sempre con i miei fratelli.” Leo trattenne le lacrime, in un misto tra tristezza e commozione: aveva trovato un nuovo fan delle rocce come lui. “Siete gli unici che, da quando sono arrivato, hanno cercato davvero di giocare con me. Mi piacerebbe molto diventare amici. Ma purtroppo... non capisco nulla di quello che dite.” (20)

19



20



Macro-sezione n.7 - Finale

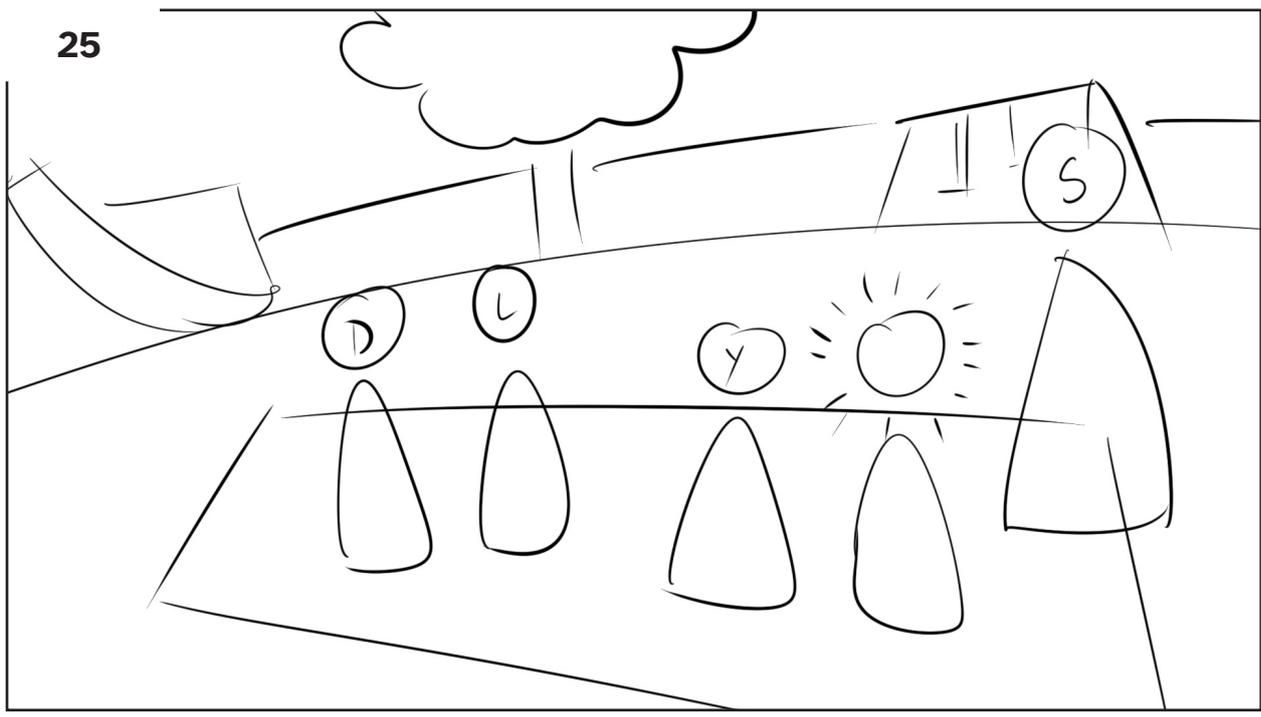
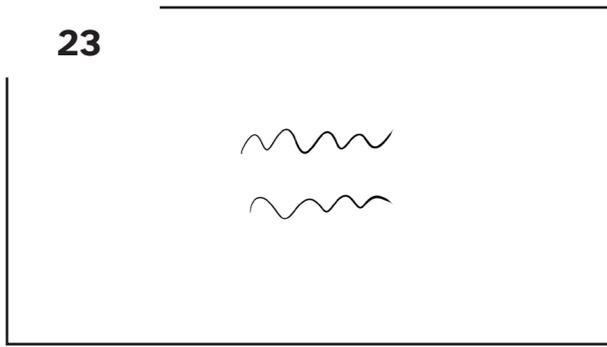
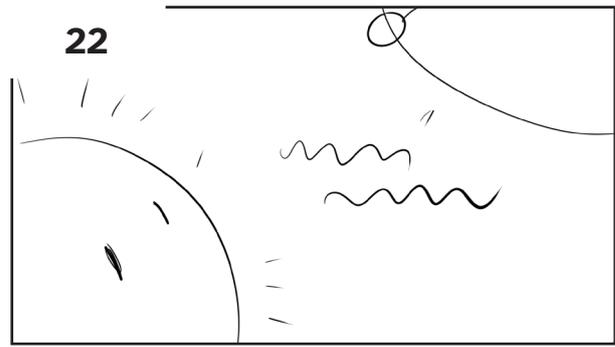
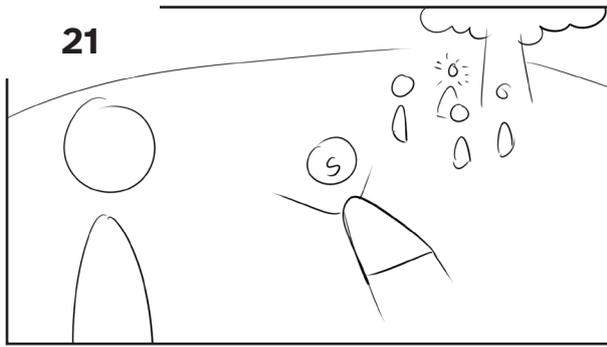
“Illuminazione, nuova ricorsa all’aiuto del saggio, risoluzione dei problemi, finale.”

Momento narrativo n.13 - Risoluzione

Sara sobbalzò e aprì gli occhi: le era venuta un’idea. Mentre gli altri erano ancora lì ad ascoltare, corse dalla maestra e le disse: “Maestra! Abbiamo bisogno di te! Avevi ragione! Omar però ancora non può capirci! Digli anche tu di chiudere gli occhi!” La maestra, sorridendo, annuì. (21) Trascinata per mano, raggiunse i bambini e disse a Omar, nella sua lingua incomprensibile: “Chiudi gli occhi anche tu, Omar.” (22) Omar seguì il consiglio. E improvvisamente — come per magia — tutte le urla che aveva sentito fino ad allora divennero parole. “Omar, anche noi vogliamo essere tuoi amici!” “Qual è il tuo sasso preferito?” disse Leo, emozionato. “Però ti piacciono anche i ninja, vero?” “Se ti fanno paura le lucertole possiamo cercare altri animaletti.” “Dai, vieni a giocare con me a palla! Ma non calciarla sull’albero stavolta!” (23) “Sì!” disse Omar, rispondendo contemporaneamente a tutte le domande. I bambini riaprirono gli occhi, e quelli che una volta sembravano versi incomprensibili erano ormai parole conosciute. (24)

Momento narrativo n.14 - Breve finale

Il tempo passava in fretta, tra una ricreazione e l’altra. E ogni giorno i bambini avevano sempre meno bisogno di chiudere gli occhi per capirsi a vicenda. Non esisteva più “il bambino dagli occhi bianchi”. Esisteva solo Omar. (25)



CURARE LA FORMA

Progettazione delle illustrazioni e della produzione

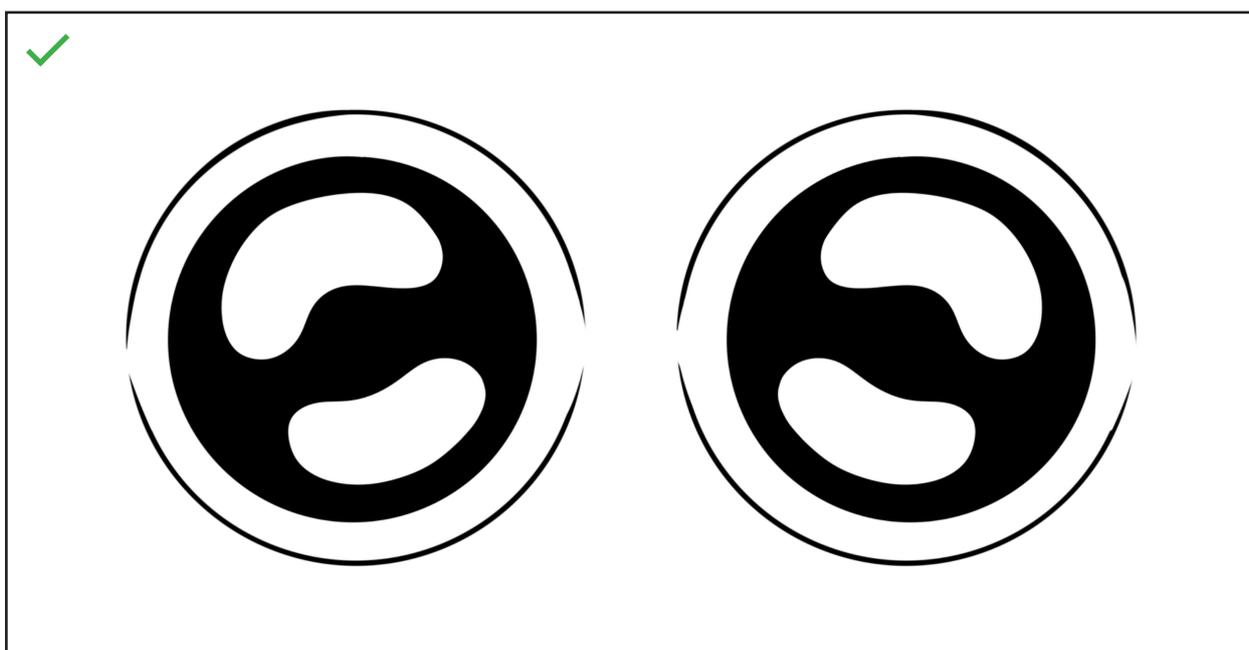
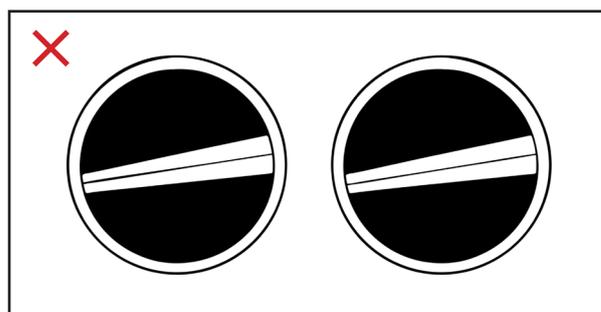
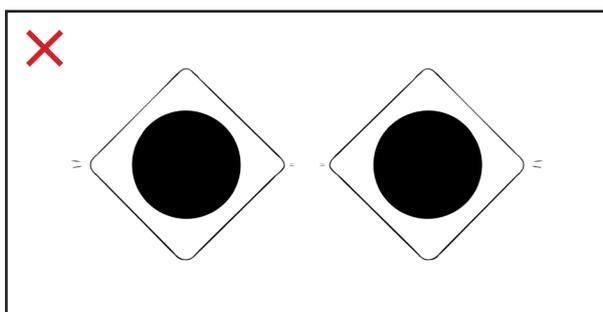
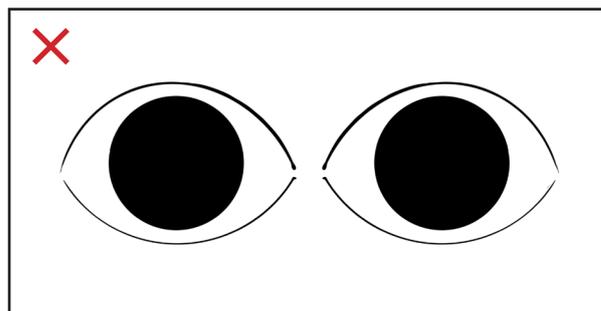
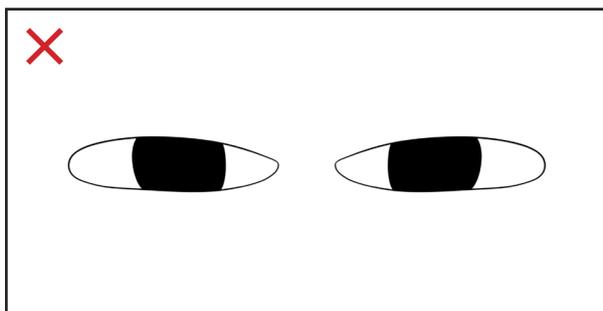
Come già detto, il lavoro del designer tende alla progettazione di una soluzione duplice, composta da una parte testuale, definita nel capitolo precedente, e una parte strettamente visiva. Quest'ultima include la cura sia delle illustrazioni, suddivise in personaggi e ambientazioni, che lo studio della forma concreta dell'albo.

8.1. Il momento di disegnare

Arrivati all'ottavo capitolo di una tesi incentrata sulla realizzazione di un albo illustrato, si può dire sia finalmente giunto il momento di iniziare a fare almeno qualche schizzo preparatorio. Le illustrazioni da preparare sono prevalentemente di due tipi: una riguardante personaggi viventi; una riguardante fondali e oggetti inanimati.

8.1.1. Gli abitanti del mondo colorato

La progettazione dei personaggi prende avvio da quello che è stato individuato come fulcro della narrazione: gli occhi. La loro definizione non è un aspetto marginale, ma al contrario costituisce il punto di partenza da cui discendono tanto l'anatomia quanto l'aspetto complessivo delle figure. Due sono le caratteristiche principali che ne hanno guidato l'elaborazione: **espressività e centralità**. Gli occhi, infatti, devono rappresentare non soltanto il centro visivo delle illustrazioni, ma anche l'elemento identitario dei personaggi stessi. Dopo numerosi tentativi si è scelto di adottare una forma tondeggiante, con pupilla ampia e predominante rispetto al volto. Dettagli realistici come la sagoma delle palpebre o i riflessi di luce interni ne accentuano il carattere vitale.



In alto: quattro proposte di occhi prese in considerazione nel raggiungimento della scelta finale. In basso: gli occhi a lente scelti in definitiva. ^

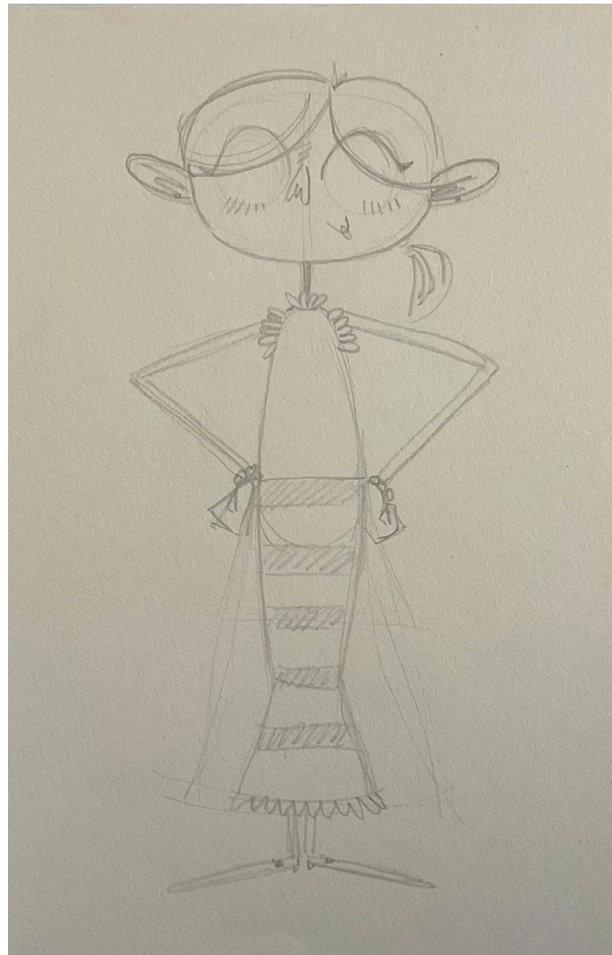
Questi occhi, definiti “a lente” per la loro somiglianza a lenti di ingrandimento, presentano una peculiarità: non possiedono contorni rigidi, ma flessibili, in grado di allungarsi o deformarsi a seconda delle necessità espressive.

Una volta fissata questa caratteristica fondamentale, la costruzione del resto del corpo è risultata più lineare. L'anatomia generale prende spunto da celebri figure dell'illustrazione infantile, come *Beatrice Blue*, e da riferimenti visivi più contemporanei, come i personaggi del videogioco *OMORI*. Da tali modelli emerge una struttura semplice e al tempo stesso dinamica: arti e busto sottili, piedi allungati, testa ovale, orecchie sporgenti, un naso suddiviso in tre piccole gobbe, una bocca ridotta e, naturalmente, occhi grandi e predominanti. Questa base comune consente coerenza stilistica, ma non impedisce di differenziare i singoli personaggi.

Le variazioni individuali si concentrano soprattutto su alcuni elementi distintivi: **proporzioni** (altezza, lunghezza del naso e delle orecchie) e, in misura maggiore, **capelli e abbigliamento**. I capelli sono stati resi con un tratto semi-realistico, ribelli e voluminosi, così da evocare il disordine tipico del gioco infantile. I vestiti, invece, assumono un ruolo caratterizzante di primo piano, perché veicolano i tratti di personalità di ciascun bambino. Dunith, vivace e sportivo, indossa pantaloncini e una maglietta ampia; Leo, riflessivo e riservato, porta con sé un maglione donato dai nonni; Yuki, energico e curioso, veste una salopette che gli consente agilità nei movimenti; Sara, calma e ordinata, sfoggia un vestitino colorato che raramente rischia di sporcare. Anche i personaggi secondari seguono questa logica: Omar, con abiti anonimi e poco caratterizzanti, rimane volutamente enigmatico, mentre la maestra indossa capi pratici ma sobri, capaci di coniugare libertà di movimento e compostezza.

Bozze dei quattro amichetti protagonisti. In senso orario, dall'angolo in alto a sinistra: Yuki, Leo, Dunith, Sara. >





Bozze di Omar (a sinistra) e la maestra (a destra). ^

I colori

Dal punto di vista cromatico, la scelta si concentra principalmente sulle tonalità calde, con l'obiettivo di trasmettere una sensazione di vicinanza e umanità. La narrazione, infatti, è popolata da personaggi reali, che il bambino deve poter riconoscere come compagni di gioco autentici e non figure distanti o artificiali. Per ottenere questo risultato è stata impiegata la **tecnica dello sfumato**, che consente di restituire profondità e morbidezza, evitando con attenzione l'uso di tinte piatte anche laddove queste sarebbero potute apparire plausibili, come nel caso degli occhi. Un ulteriore accorgimento riguarda la resa delle carnagioni: esse sono arricchite da leggere **sfumature rossastre**, volte a suggerire le aree del corpo maggiormente irrorate di sangue.

Spiccano in particolare il naso, le guance, le orecchie, ma anche punti come gomiti, ginocchia e mani, che acquistano così una vitalità immediatamente percepibile.

Palette ombre, luci e sottotoni:



#340e05



#572418



#77473b



#ffede8

A costituire un'eccezione a questa dominante calda sono invece gli occhi e gli abiti, pensati per entrare in contrasto cromatico con l'insieme. Questi elementi, volutamente più vividi e in forte opposizione tonale, assumono il ruolo di punti focali all'interno dell'illustrazione. In particolare, i vestiti seguono generalmente la gamma cromatica degli occhi, con la tendenza a privilegiare uno dei due colori principali e a trasformarlo in motivo dominante. Tale soluzione rafforza la coerenza interna di ciascun personaggio, permettendo al contempo di differenziarli nettamente sul piano visivo.



DUNITH



#3e2c28



#70534c



#c34a2b



#ffdf1c



#cf583d



#ffee7a



#ffee7a



#ffe3ca



#ffdf1c



#7fdeff



#ffee7a



#8fb2d0



SARA



#6a4b32



#d49d6d



#6e59c1



#c34a2b



#9274ba



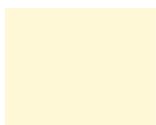
#cf583d



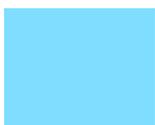
YUKI



#000000



#fff8d6



#7fdeff



#6e59c1



#8fb2d0



#9274ba



OMAR



#000000



#fffef8



#ffffff



#b3b3b3



#000000



#b3b3b3



LA MAESTRA



#fee7a



#ffe3ca



#ffcfd2



#7deff



#ffabad

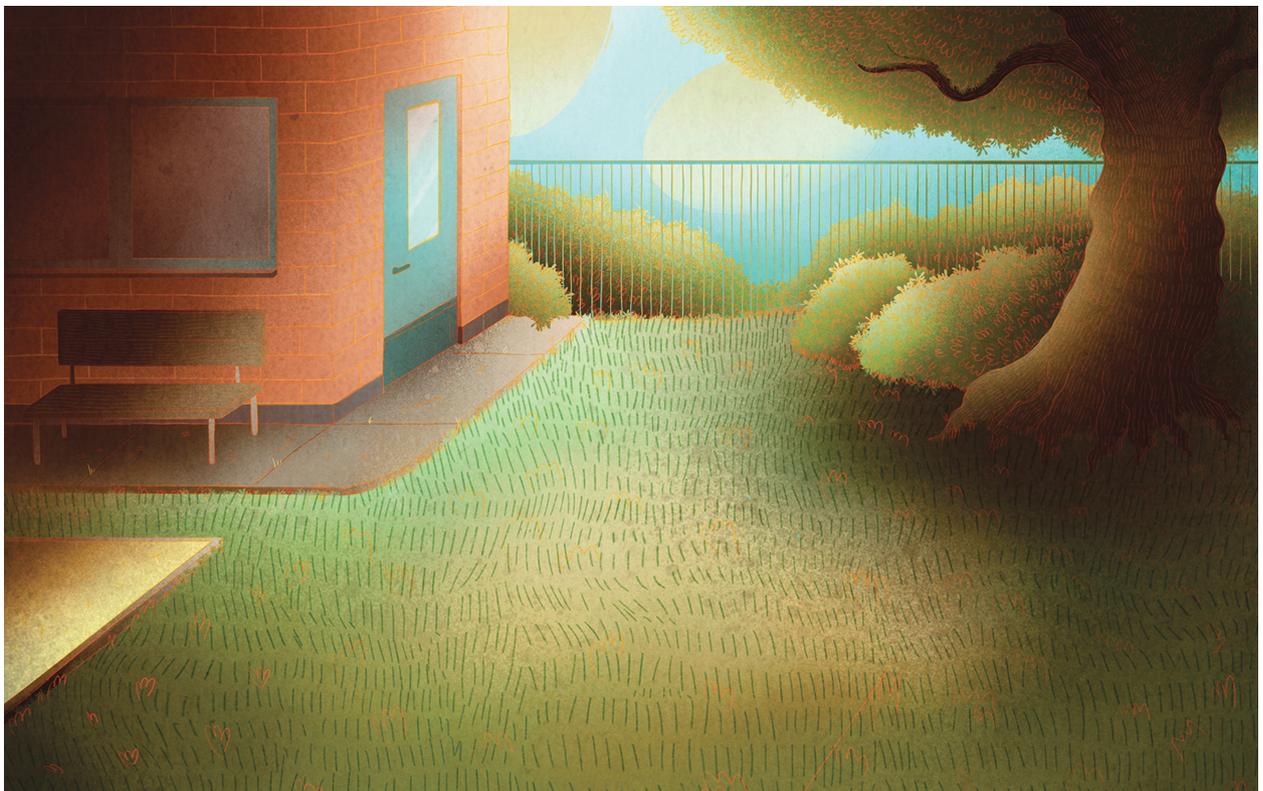
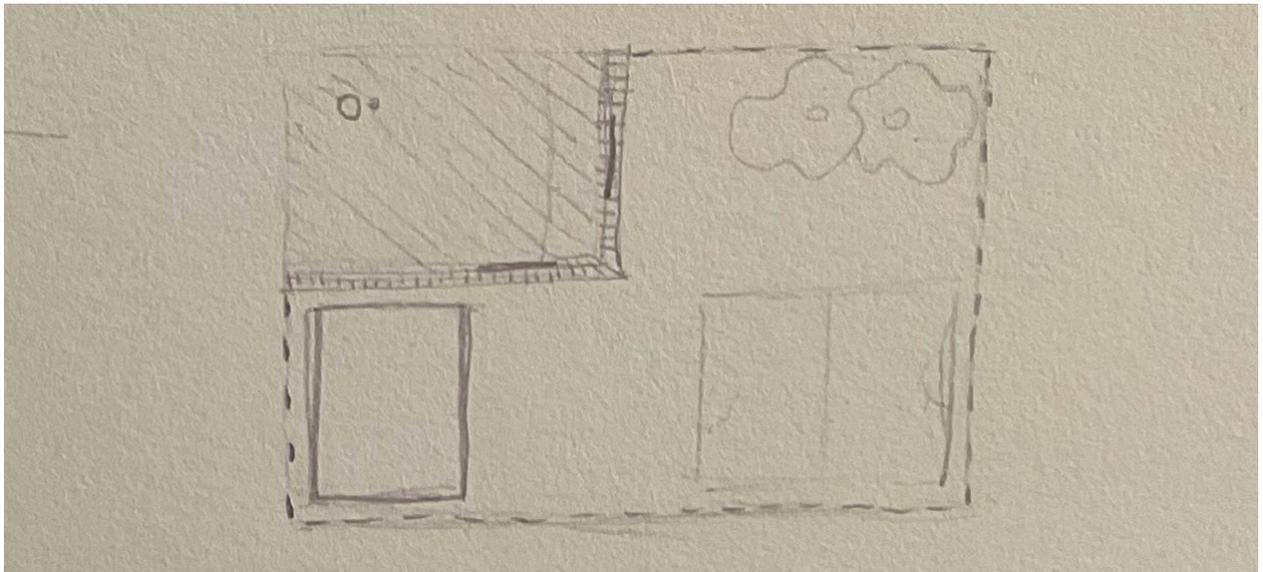


#8fb2d0

8.1.2. Le ambientazioni

Come si potrà osservare, la storia pone al centro i bambini e le loro interazioni, relegando i luoghi a un ruolo marginale, quasi esclusivamente contestuale. Questa scelta non rappresenta una mancanza di attenzione, ma piuttosto una precisa strategia narrativa: separare i piani in modo da concentrare l'attenzione sull'elemento realmente centrale, i personaggi. Di conseguenza, **i fondali assumono un valore funzionale, accompagnano la narrazione senza mai sovrastarla o distrarre l'osservatore.** Per rafforzare questo principio, le aree ambientali sono volutamente meno sature rispetto ai personaggi che le abitano, così da sottolinearne il primato visivo.

Le ambientazioni si limitano a due scenari tipici della quotidianità scolastica: l'interno della scuola e il cortile esterno. Quest'ultimo rappresenta il principale teatro degli eventi, mentre gli interni, pur presenti, hanno un ruolo di sfondo secondario. La scuola al suo interno è caratterizzata da tonalità calde, prevalentemente gialli e arancioni, con pareti decorate da disegni e giocattoli: un insieme pensato per evocare un luogo sicuro e accogliente, ma percepito come spazio di passaggio. Al contrario, l'esterno è dominato da colori freddi, in particolare verdi e azzurri, che creano un contrasto cromatico con i personaggi, rappresentati con tonalità calde. Questo accorgimento consente alle figure principali di spiccare nettamente rispetto allo sfondo, facilitando la comprensione visiva.

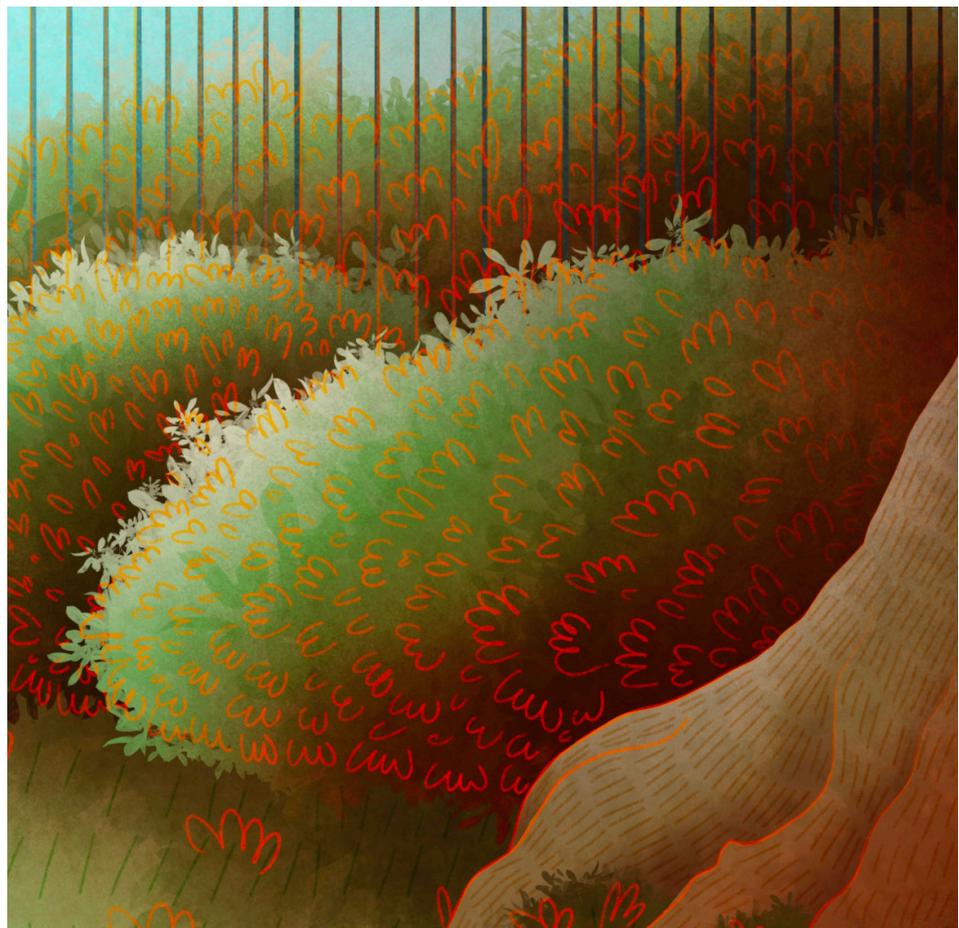


In alto: Bozza del cortile scolastico visto dall'alto.

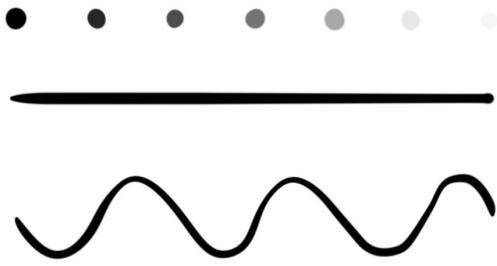
In basso: Cortile scolastico definitivo. ^

Line-art

Un'ulteriore caratteristica distintiva dei fondali riguarda il trattamento del segno. La line-art, comune a personaggi e ambienti, è realizzata con un tratto grezzo di colore arancione, reso più evidente grazie al metodo di fusione hard light. In questo modo, anche i contorni più complessi risultano chiari e leggibili. I fondali, nello specifico, sono costruiti con **tratti istintivi e sintetici**, volutamente semplici, così da poter essere facilmente riconoscibili e perfino riproducibili da un bambino. Esempi evidenti sono le foglie stilizzate dei cespugli e delle chiome degli alberi, i fili d'erba del prato o le trame dei tronchi: piccoli dettagli che conferiscono al contesto una coerenza visiva immediata, senza mai togliere centralità ai protagonisti.

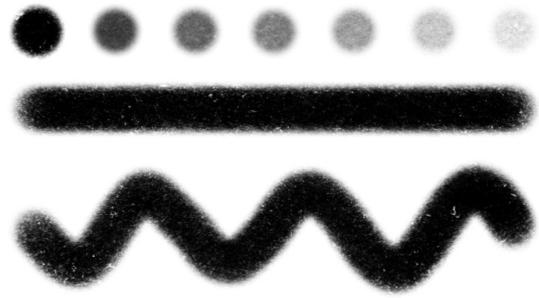


Ingrandimento dell'ambientazione utile a vedere i tratti infantili utilizzati per aggiungere dettagli. ^



Penna tecnica
di Procreate

Utilizzo: Campiture e bozza.
Metodo di fusione: Normale
Opacità: 100%



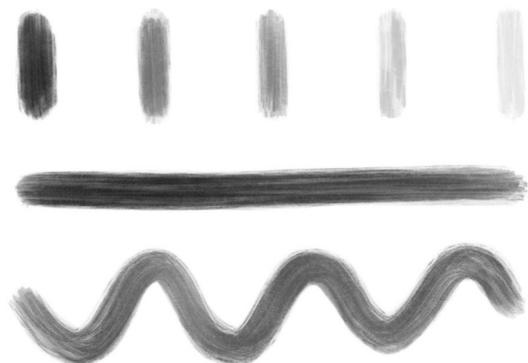
Matita Narinder
di Narinder Sagoo

Utilizzo: Lineart definitivo.
Metodo di fusione: Hard light
Opacità: 100%



Ugello fine
di Procreate

Utilizzo: Shading e rendering.
Metodo di fusione: Hard light
Opacità: 70-80%



Acrilico umido
di Procreate

Utilizzo: Campitura capelli.
Metodo di fusione: Normale
Opacità: 100%

8.2. La scelta del formato

L'insieme delle scelte progettuali finora delineate necessita ora di essere tradotto in un prodotto concreto, che sia al tempo stesso ergonomico e realizzabile. Confrontarsi con gli aspetti pratici della produzione editoriale, pur apparendo a prima vista come un vincolo, rappresenta in realtà un passaggio imprescindibile per garantire la funzionalità dell'artefatto. Spesso, infatti, sono proprio tali limitazioni a orientare il progetto verso soluzioni più mirate ed efficaci di quelle ipotizzate inizialmente.

Il primo aspetto da curare è quello dimensionale, con la scelta di proporzioni e dimensioni effettive. Il mercato degli albi illustrati propone attualmente tre soluzioni, ognuna corredata di vantaggi e svantaggi:

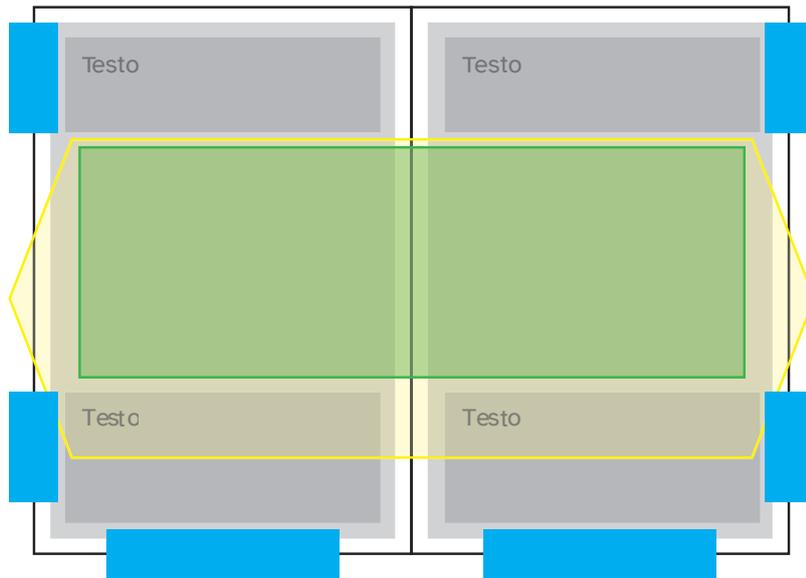
- 1. Formato quadrato.** *Il formato quadrato rappresenta una soluzione particolarmente adatta ai libri illustrati destinati ai bambini che stanno muovendo i primi passi nella lettura. Le sue proporzioni armoniche e le dimensioni contenute, rispetto ad altre tipologie, lo rendono ergonomico e facilmente maneggiabile. La compattezza del formato garantisce inoltre una maggiore resistenza strutturale, riducendo i rischi di deterioramento. Dal punto di vista didattico, il quadrato favorisce la concentrazione visiva sul centro della pagina, facilitando l'attenzione del bambino e rendendolo un supporto estremamente funzionale per l'apprendimento.*
- 2. Formato verticale.** *I libri verticali, generalmente dotati di copertina rigida e caratterizzati da una stampa di qualità elevata e a colori, evocano un'atmosfera classica e raffinata. In questo formato la componente artistica assume un ruolo centrale, motivo per cui viene spesso utilizzato per volumi di grandi dimensioni. Tuttavia, tale impostazione comporta anche alcuni svantaggi: lo sbilanciamento verticale e il peso complessivo rendono il libro meno ergonomico e più complesso da gestire per un bambino in età prescolare.*

3. Formato orizzontale (landscape). *Il formato orizzontale trova ampio impiego in volumi a forte impatto visivo, come libri d'arte, fumetti o albi illustrati con ambientazioni elaborate. Rispetto al verticale, mantiene un'ottima ergonomia grazie a dimensioni generalmente più contenute e a una maneggevolezza che si esprime al meglio quando il libro è appoggiato su una superficie. Dal punto di vista narrativo, la prevalenza si sposta dalle figure umane alla rappresentazione di fondali e oggetti inanimati, sfruttando la lunghezza della pagina per ampliare la scena. Inoltre, questo formato contribuisce allo sviluppo motorio: il bambino, nel voltare pagina, passa progressivamente da un movimento a palmo pieno a una presa "a pinza", più fine e controllata.*

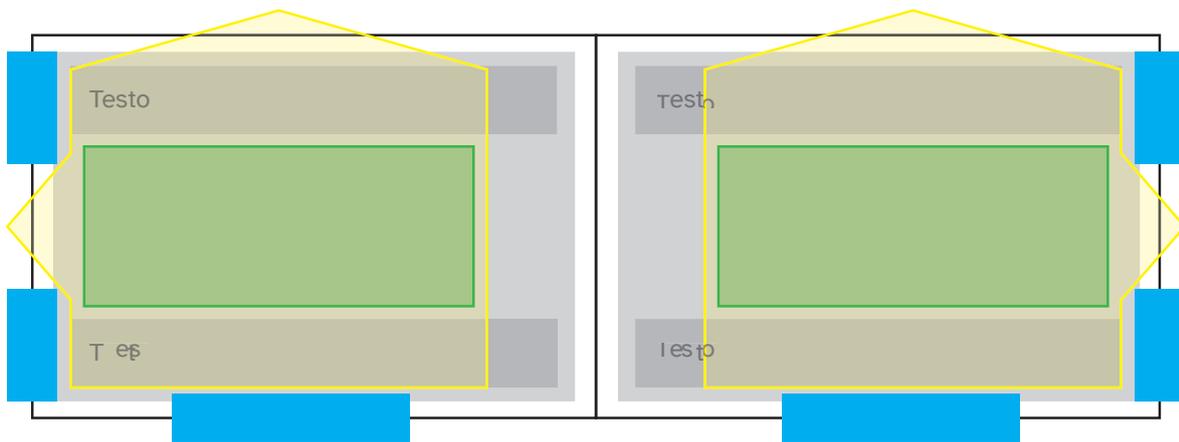
Per definire in maniera più consapevole quale formato adottare, sono stati presi in esame tre albi illustrati reali per bambini: "Mio fratello è una peste" - Daisy Hurst; "Bugie e verità di Pinocchio" - Enzo Venezia; "Trentasei vedute del monte Fuji" - Elisabetta Scantamburlo. Questi ultimi sono stati utilizzati come strumenti di sperimentazione sia sul piano gestuale che su quello funzionale. L'analisi è stata condotta assumendo due differenti punti di vista: quello della maestra e quello del bambino.

Il ruolo della maestra risulta particolarmente centrale nello sviluppo del progetto, poiché l'albo è stato concepito per essere fruito principalmente in contesti di educazione collettiva. In queste situazioni l'insegnante ha il compito di reggere il libro, mostrare le illustrazioni e leggere il testo ad alta voce. Una fruizione non autonoma garantisce non solo una comprensione diffusa del tema anche nei bambini più piccoli, ma crea anche l'occasione per favorire il confronto, l'interazione e la possibilità di porre domande durante la lettura.

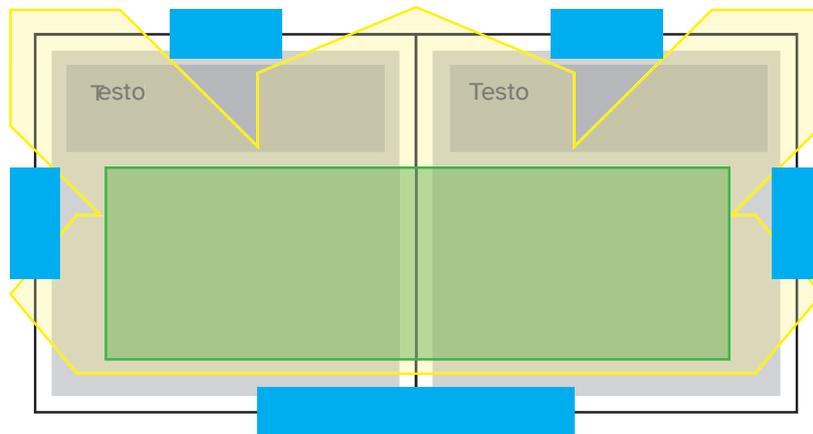
Le prove effettuate con i vari formati hanno quindi simulato questa condizione: la maestra, in qualità di mediatrice, tiene il libro e ne guida la narrazione; il bambino, collocato frontalmente o lateralmente, partecipa all'esperienza anche a distanza, mantenendo comunque un contatto visivo e narrativo con l'albo. Il risultato di questi esperimenti può essere compreso gli schemi che seguono:



Formato verticale: 24x31,5 cm ^



Formato orizzontale: 21,4x33 cm ^



Formato quadrato: 25,5x26 cm ^

Sebbene i grafici possano apparire complessi a una prima osservazione, la loro lettura è in realtà più semplice di quanto ci si possa aspettare. Ogni libro è rappresentato da un riquadro nero, all'interno del quale compaiono altri due elementi: *un riquadro grigio chiaro*, che indica i margini, e *un riquadro grigio scuro*, corrispondente alla zona riservata all'inserimento del testo. Evidenziare margini e testi consente di delimitare con precisione l'area in cui si concentra l'attenzione del bambino, riducendo al minimo possibili dispersioni.

Proprio il punto di vista del bambino costituisce un criterio fondamentale nella scelta del formato. Per questo motivo, sono state *evidenziate in giallo* le aree con cui egli può interagire durante la lettura condivisa con l'insegnante. L'analisi dell'estensione di queste zone e del numero di punti di accesso mette in evidenza come i formati quadrato e orizzontale garantiscano una maggiore partecipazione dell'alunno. Al contrario, il formato verticale, spesso eccessivamente alto, riduce il campo d'azione del bambino alle fasce laterali e a quella centrale.

All'interno delle aree gialle si trova un'ulteriore zona, *colorata in verde*, che rappresenta lo spazio in cui è più probabile che il bambino concentri lo sguardo: una porzione collocata ben dentro il campo visivo e distante sia dai margini sia dal testo. Quanto più questa zona verde risulta ampia e centrale rispetto al formato del libro, tanto più il supporto potrà considerarsi efficace.

Infine, i grafici riportano un altro dato cruciale: la posizione delle mani della maestra. Considerare i punti in cui il libro verrà tenuto, e quindi inevitabilmente coperto, è essenziale per evitare che elementi importanti dell'illustrazione risultino nascosti durante la spiegazione. Tali aree sono state *indicate in azzurro*, a conferma del ruolo centrale che l'interazione fisica con l'oggetto libro riveste nella sua progettazione.

Gli studi in ambito ergonomico dimostrano come il formato quadrato, con dimensioni di pagina che si aggirano intorno ai **25x25 cm**, sia il più indicato per gli scopi prefissati; offrendo un ottimo equilibrio tra comodità (per l'insegnante), ed impatto visivo (per l'osservatore).

8.2.1. Rilegare un libro

Ed ecco la parte singolarmente più limitante della progettazione: **la stampa e la rilegatura del formato**. Il secondo è il passaggio con le regole più stringenti, in cui la realizzazione di legature resistenti e complesse si associa a una serie di richieste progettuali limitanti.

Per comprendere quale legatura applicare all'albo bisogna avere prontezza delle opzioni più diffuse e comuni sul mercato, anche per non ricadere nella creazione di un mercato eccessivamente complesso da produrre e commercializzare. Il modo migliore per avere uno spaccato fedele di questo ambito (oltre a riconsiderare i casi studio) è cercare le opzioni che più spesso le legatorie offrono, con relativi punti di forza:

“Di seguito una descrizione di tutte le rilegature disponibili per aiutarti a capire qual è la migliore per completare il tuo progetto di stampa:

- 1. La rilegatura a punto metallico** è veloce ed economica. I fogli sono uniti tra loro da graffe metalliche, va bene, quindi, quando il numero di pagine è esiguo, come in fascicoli e riviste, ma non possiamo dire che sia molto resistente.
- 2. La rilegatura a spirale metallica** offre una maggiore garanzia di resistenza, è una tecnica funzionale ed economica che consiste nel forare le pagine in blocco sul margine superiore o sul lato sinistro e unirle insieme per mezzo di una spirale. È consigliata per quaderni e dispense, i fogli, però, possono staccarsi facilmente.
- 3. La rilegatura a brossura fresata**, nota anche come rilegatura a brossura incollata, si realizza fresando le pagine e incollandole tra loro e poi sul dorso della copertina, è la rilegatura tipica dei libri tascabili con copertina morbida. Il difetto è che un utilizzo eccessivo, specie se si forza la costa, porta le pagine a staccarsi, rovinando la pubblicazione.

4. La rilegatura filo refe è una rilegatura resistente consigliata per i volumi di molte pagine e ricchi di stile. Le pagine vengono cucite tra loro con un filo di lino, di cotone, di canapa, di seta o altro materiale sintetico, successivamente, si procede a incollare la copertina. Si tratta di una rilegatura dalla fattura artigianale, che richiede tempi più lunghi rispetto alle altre tecniche e per queste ragioni ha anche un costo maggiore. La rilegatura filo refe è consigliata per i volumi di molte pagine che devono durare nel tempo e che mirano a conquistare i lettori, attraverso la loro fattura.”

Tra le diverse tipologie di rilegatura, quella più adatta alla realizzazione di un libro per bambini è la **brossura cucita o filo refe**, soprattutto in virtù della resistenza meccanica che offre. La necessità di produrre un libro durevole è sintomo delle capacità motorie tipiche di un bambino in età prescolare. Nel periodo tra i 3 e i 6 anni il bambino inizia a sviluppare quella che in gergo medico viene chiamata *motricità fine*:

“Per spiegare in modo semplice cosa si intende per motricità fine possiamo dire che questa abilità viene utilizzata ogni volta che muoviamo in maniera precisa ed efficace le mani e i piedi (e relative dita) e i piccoli muscoli del viso e della bocca. Comunemente, però, quando si usa l’espressione motricità fine (o fino-motricità) si fa riferimento in particolare alle abilità che consentono a ciascuno di noi di utilizzare le dita delle mani per eseguire movimenti coordinati con un elevato grado di destrezza (indicare, prendere un oggetto e utilizzarlo secondo uno scopo, lavarci, vestirci, mangiare, scrivere...). Si tratta di un’abilità complessa che coinvolge sia le capacità motorie (saper utilizzare in maniera selettiva i muscoli), sia la capacità di elaborare le informazioni sensoriali per poi integrarle con il movimento (come la coordinazione oculo-manuale, la coordinazione visuo-motoria, la coordinazione bimanuale).”

(Carrassi, n.d.)

La padronanza ancora incompleta delle abilità motorie nei bambini impone che ogni oggetto loro destinato presenti prestazioni fisiche elevate, capaci di resistere all'usura derivante anche dai più piccoli errori di utilizzo. Tale caratteristica emerge chiaramente nei casi studio analizzati, accomunati dalla **presenza di una copertina rigida, di una rilegatura a filo refe e di pagine ad alta grammatura, spesso patinate** per favorire una maggiore prensilità. L'albo illustrato progettato in questa ricerca si conformerà a tali pratiche, garantendo la stessa robustezza e funzionalità.

8.2.2. Rilegare un libro

Nel capitolo 7, sottoparagrafo: Lo schema narrativo, era stata lasciata in sospeso una questione, ovvero la divisione in sequenze. Queste, come già detto, seguono il normale avvenire degli eventi, basandosi tuttavia su un ulteriore fattore: il numero totale di pagine. Prima di decidere quale rilegatura applicare non era ancora possibile sapere con certezza quante potessero essere realmente le pagine.

La rilegatura a filo refe segue una regola di base molto semplice: le pagine totali devono obbligatoriamente essere multipli di quattro, in modo da formare dopo i quartini. A questa regola è possibile aggiungere una stima, riguardante soprattutto la nicchia a cui si applica il progetto, ovvero che gli albi illustrati per bambini siano caratterizzati da un numero totale di pagine che si aggiri tra i 32 e i 48. Il libro che stiamo progettando non potrà essere né più breve (rischiando di diventare troppo sintetico), né più lungo (rischiando al contrario di risultare prolisso).

Analizzando le macrosezioni e i momenti narrativi della storia si giunge alla conclusione che le opzioni possano essere solamente due in fatto di pagine: **32 o 40**.

Ipotizzando che ogni sequenza sia corredata da illustrazione, a pagina singola o doppia; sono state ipotizzate le seguenti disposizioni per raggiungere i totali di pagine prefissati (al centro delle pagine è indicato il rispettivo numero di sequenza):

Formato da 40 pagine

	1	20	13 - 14	21	
2	1	3	22	15 - 16	23
4	2 - 3	5	24	17	25
6	4	7	26	18	27
8	5	9	28	19	29
10	6	11	30	20	31
12	7	13	32	21	33
14	8	15	34	22 - 23	35
16	9 - 10	17	36	24	37
18	11 - 12	19	38	25	39
		40			

Formato da 32 pagine

	1	16	11 - 12	17	
2	1	3	18	13 - 14	19
4	2 - 3	5	20	15 - 16	21
6	4	7	22	17 - 18	23
8	5 - 6	9	24	19 - 20	25
10	7	11	26	21 - 22	27
12	8	13	28	23 - 24	29
14	9 - 10	15	30	25	31
		32			

L'albo illustrato da 32 pagine risulta certamente più breve, ma disfunzionale da un punto di vista pratico. Ridurre le pagine comporta infatti: la necessità di condensare i testi, risultando in pagine o troppo cariche, o incomplete; una suddivisione tra pagine doppie e singole sbilanciata, con una tendenza verso le illustrazioni a pagina singola, meno di impatto.

Al contrario, l'albo illustrato da 40 pagine risulta **ben più bilanciato, con un numero di pagine più impegnativo a livello di attenzione, ma allo stesso tempo più di effetto**. I testi sono qui distribuiti in modo migliore, evitando un sovraccarico della pagina. **Anche le illustrazioni riescono ad essere perfettamente bilanciate tra doppie e singole, consistendo in 13 doppie e 12 singole.**

Il confronto porta a una vittoria schiacciante della seconda opzione, confermando una suddivisione in 25 sequenze, distribuite su 40 pagine, di cui prima e ultima da escludere.

L'ALBO ILLUSTRATO

Sunto del risultato finale

Tante, forse troppe, sono state le parole spese per questo progetto. Giunti all'ultimo capitolo, non resta che presentare i risultati ottenuti. I testi presenti saranno brevi e funzionali, volti a richiamare le ragioni delle scelte progettuali e a rendere il capitolo autonomo e facilmente comprensibile.

La copertina

L'albo illustrato si presenta sottile ma resistente, protetto da una copertina cartonata di dimensioni leggermente superiori alle pagine interne. Può essere suddivisa in tre sezioni: (1) frontale, riportante illustrazione, titolo e autore; (2) laterale, riportanti nuovamente nome e autore dell'albo; e (3) posteriore, in cui è presente un riassunto della trama.



IL BAMBINO DAGLI OCCHI BIANCHI



Scritto e Illustrato da
Alessandro Rossi

Scelta dei font - Titoli

I caratteri utilizzati sono due. Il primo, scelto esclusivamente per il titolo, è il Margarine. Dispone solo di uno stile, Regular. Si presenta come un font infantile, dotato di un tratto sporco e materico. È inoltre reperibile su Google fonts gratuitamente.

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÀÈÌÒÙ

abcdefghijklmnopqrstuvwxyzàèìòù

1234567890.,:°§£\$%&/=-+*^()

In un mondo dove gli occhi hanno mille colori
sgargianti, capirsi non è sempre facile.
Leo, Sara, Dunith e Yuki lo sanno bene: parlano
lingue diverse, ma hanno imparato a farsi amici.
Un giorno, però, nella loro classe arriva un
bambino dagli occhi bianchi. Nessuno comprende
quello che dice, i giochi non funzionano e persino i
gesti sembrano sbagliati. Sarà la maestra a
svelare ai quattro amici il segreto speciale per
capire davvero qualcuno.

Una storia di amicizia, differenze e piccoli gesti
magici che insegnano a vedere oltre i colori.

Scelta dei font - Testi

Il secondo carattere, scelto per i testi, è lo Schoolbell. Dispone solo di uno stile, Regular. Si presenta infantile e materico, con un tratto irregolare, caratteristica positiva, in quanto facilita la lettura per potenziali alunni affetti da dislessia. È reperibile su Google fonts gratuitamente.

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÀÈÌÒÙ

abcdefghijklmnopqrstuvwxyzàèìòù

1234567890.,:°§£\$%&/=-+*^0



Sguardie

Per le guardie è stata disegnata una grafica apposita in bicromia, sugli stessi toni caldi che caratterizzano la copertina. Gli elementi ritratti sono i giochi identificativi dei quattro bambini protagonisti. Questi ultimi sono disposti in maniera casuale, equamente distanziati tra di loro.

Le sguardie sono due, una ad inizio libro, prima della pagina iniziale, e una alla sua fine, dopo la pagina conclusiva. Hanno le stesse dimensioni delle pagine interne, 25x25 cm, e sono incollate per metà sulla copertina, e per metà sulla pagina interna più vicina (tramite una sottile striscia di colla).

IL BAMBINO DAGLI OCCHI BIANCHI

25 cm

Pagine interne

Tutte le pagine interne, incluse le sguardie, sono realizzate in stampa digitale su carta patinata 118g/m². La scelta di una carta patinata, rispetto a una qualunque altra carta ruvida o fibrosa, vede due motivi. Il primo è la maggiore brillantezza dei colori. Le stampe su carta patinata risultano leggermente più vivaci e vivide rispetto ad altre effettuate su carte diverse. Allo stesso momento, la carta scelta risulta particolarmente resistente a strappo e usura, entrambi rischi critici visti l'età del target di riferimento.

Tanto tempo fa... nascosto agli occhi indiscreti,
esisteva un mondo unico nel suo genere.
Che cosa aveva di speciale? A prima vista
nulla: un mondo come il nostro:



Testi e grassetto

I testi hanno lunghezza variabile, basandosi sempre sulla profondità della sequenza a cui fanno riferimento. Avvenimenti complessi hanno generalmente più testo a supporto. In ogni sequenza sono presenti parole in grassetto, utili ad avere una lettura più scorrevole.

Le persone avevano sempre una bocca,
due orecchie, un naso e beh... due occhi.



Pagina 2-3, Sequenza 1 ^

La loro unicità stava proprio negli occhi!
Erano tutti di colori diversi e sgargianti.
Tanto accesi da permettere loro di parlare
solo con persone con gli stessi colori.



Editing

Su tutte le illustrazioni è posta una texture carta in due modalità: Bruciatura lineare (Opacità: 30%); Sottrai (Opacità: 5%). La sovrapposizione di questa immagine non è utile tanto a dare un effetto simil-carta, quanto più donare all'illustrazione un effetto impreciso, mettendo in risalto punti casuali apparentemente impercettibili. Oltre la texture è presente una leggera vignettatura ai bordi pagina (Opacità:50%).

O almeno, così funzionava secoli fa... Nel tempo i colori hanno iniziato a mescolarsi, dando vita a bambini ancor più particolari.



Pagina 4-5, Sequenza 2-3 ^

La storia di oggi riguarda quattro
di questi fantastici bambini:
Yuki, Leo, Dunith e Sara.



Tutti hanno combinazioni di occhi diverse.
Che disastro! I 4 compagnetti hanno
trovato però un modo per capirsi sempre:
basta farsi a turno da interprete!



Pagina 6-7, Sequenza 4 ^

Nella loro stessa classe ci sono bambini di ogni tipo; e giustamente non tutti riescono a capirsi. Per fortuna c'è sempre la maestra, che negli anni ne ha viste di tutti i colori, e riesce quindi a parlare con tutti i bambini grazie a una tecnica segretissima.





Pagina 8-9, Sequenza 5 ^

Le giornate di lezione passano così, tra divertenti incomprensioni, bruschi litigi e sentite scuse.



Un giorno accade però qualcosa di molto
bizzarro. In classe arriva un bambino
con qualcosa di mai visto prima.



Pagina 10-11, Sequenza 6 ^



“Bambini! Tutti seduti, da bravi. Oggi è un giorno speciale: un nuovo compagno si unisce alla nostra classe. Dai, su, presentati.”

Il bambino disse: “Ciao, mi chiamo...”
Tutti i bambini esibiscono una faccia confusa. Qual’è il suo nome??
Nessuno è riuscito a capirlo!



Pagina 12-13, Sequenza 7 ^

Alla ricreazione, i quattro amichetti si riuniscono. "Dunith, tu hai capito qualcosa?" "No. Tu, Yuki?" "Nulla. E tu, Sara?" "Nemmeno io. Leo?" "...mmm, no. Non ho capito niente..."



"Be', poco importa," disse Dunith.
Dobbiamo fare subito amicizia con il
bambino dagli occhi bianchi!



Pagina 14-15, Sequenza 8 ^

“Ei! Giochi a palla con noi? Io te la lancio e tu la rilanci, va bene?”. Duniti tira la palla verso il bambino.



Lui la raccoglie, dice qualcosa di incomprensibile...
e la lancia sopra l'albero. "Ehi! Ma che fai?! Quella
era la mia palla! Sei matto?" esclama Dunith.



Pagina 16-17, Sequenza 9-10 ^

“Forse ha pensato a una sfida ninja: chi la lancia più in alto vince!” Yuki lo guarda dritto negli occhi e dice: “Giochiamo! Tu mi tieni e io mi arrampico?”



Il bambino dice qualcosa di incomprensibile,
afferra le braccia di Yuki e inizia a farla danzare.
"MA IO VOLEVO SOLO ARRAMPICARMI!" urla Yuki.



Pagina 18-19, Sequenza 11-12 ^

Il giorno dopo, Sara decide di fare pure un tentativo. "Forse è solo un tipo a cui piace la scienza! Ora gli faccio vedere la mia lucertola preferita del giardino..."



Fascicoli e rilegatura

L'albo, essendo rilegato a filo, è suddiviso in fascicoli. Per l'esattezza è suddiviso in due fascicoli da 20 pagine, detti anche ventesimi. Il primo raccoglie le pagine da 1 a 20, il secondo da 21 a 40. Entrambi i fascicoli sono cuciti insieme con un filo dal colore scuro, in modo da non stonare nelle pagine completamente nere.

Senza aspettare le solite parole incomprensibili,
Sara lancia la lucertola al nuovo arrivato, che
sbianca immediatamente terrorizzato.



Pagina 20-21, Sequenza 13-14 ^

“Forse anche a lui spaventano gli animaletti. Gli presenterò Rocky, la roccia più bella che ho.”
Leo adora i sassi, li porta sempre con sé come tanti piccoli pupazzetti.



Il bambino afferra Rocky con aria confusa... Non sapendo cosa farci si china e comincia a giocare nella terra! Leo scoppia in lacrime disperato: "No non sporcare Rocky!".

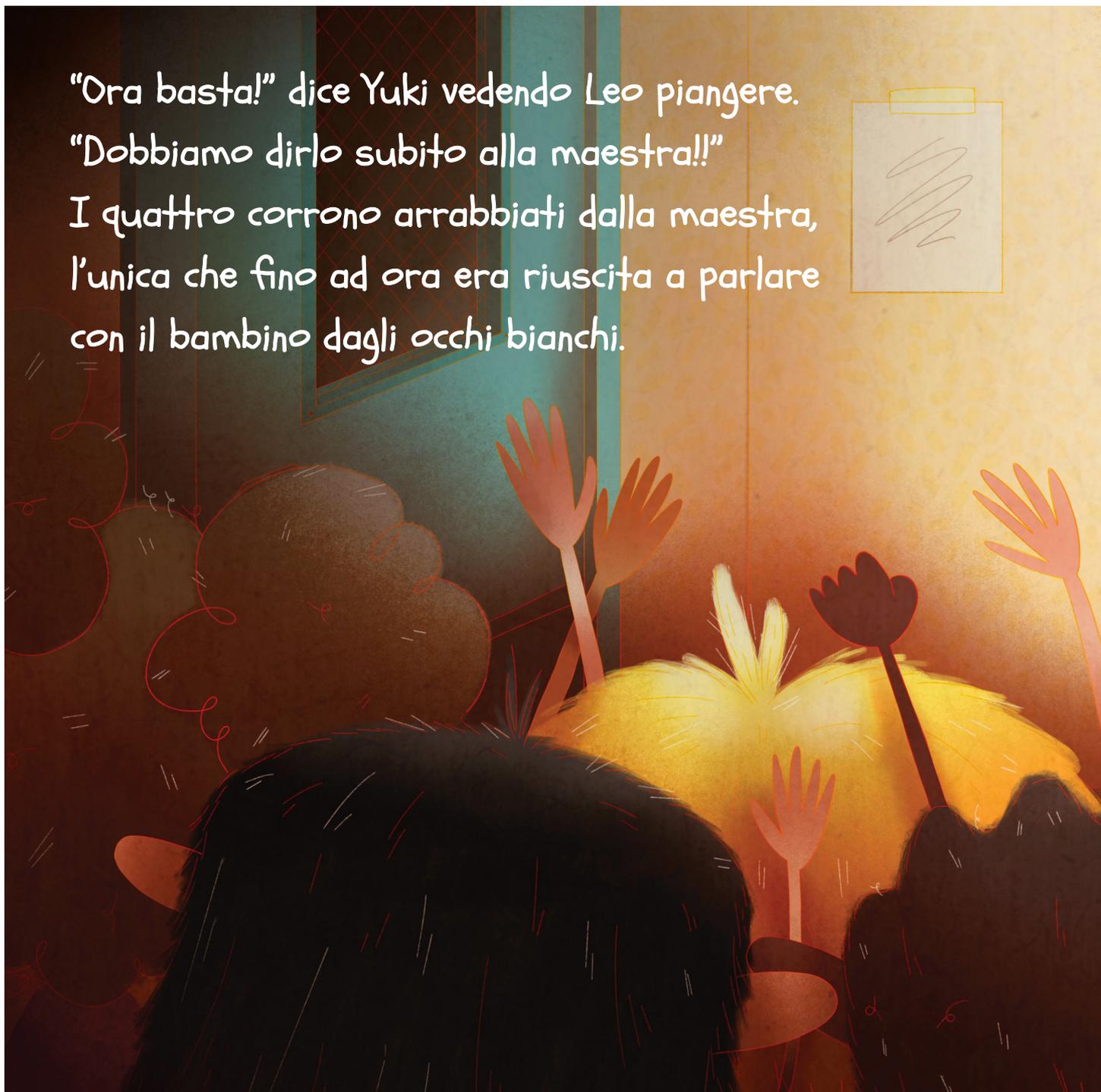
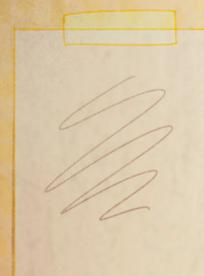


Pagina 22-23, Sequenza 15-16 ^

"Ora basta!" dice Yuki vedendo Leo piangere.

"Dobbiamo dirlo subito alla maestra!!"

I quattro corrono arrabbiati dalla maestra,
l'unica che fino ad ora era riuscita a parlare
con il bambino dagli occhi bianchi.





Pagina 24-25, Sequenza 17 ^

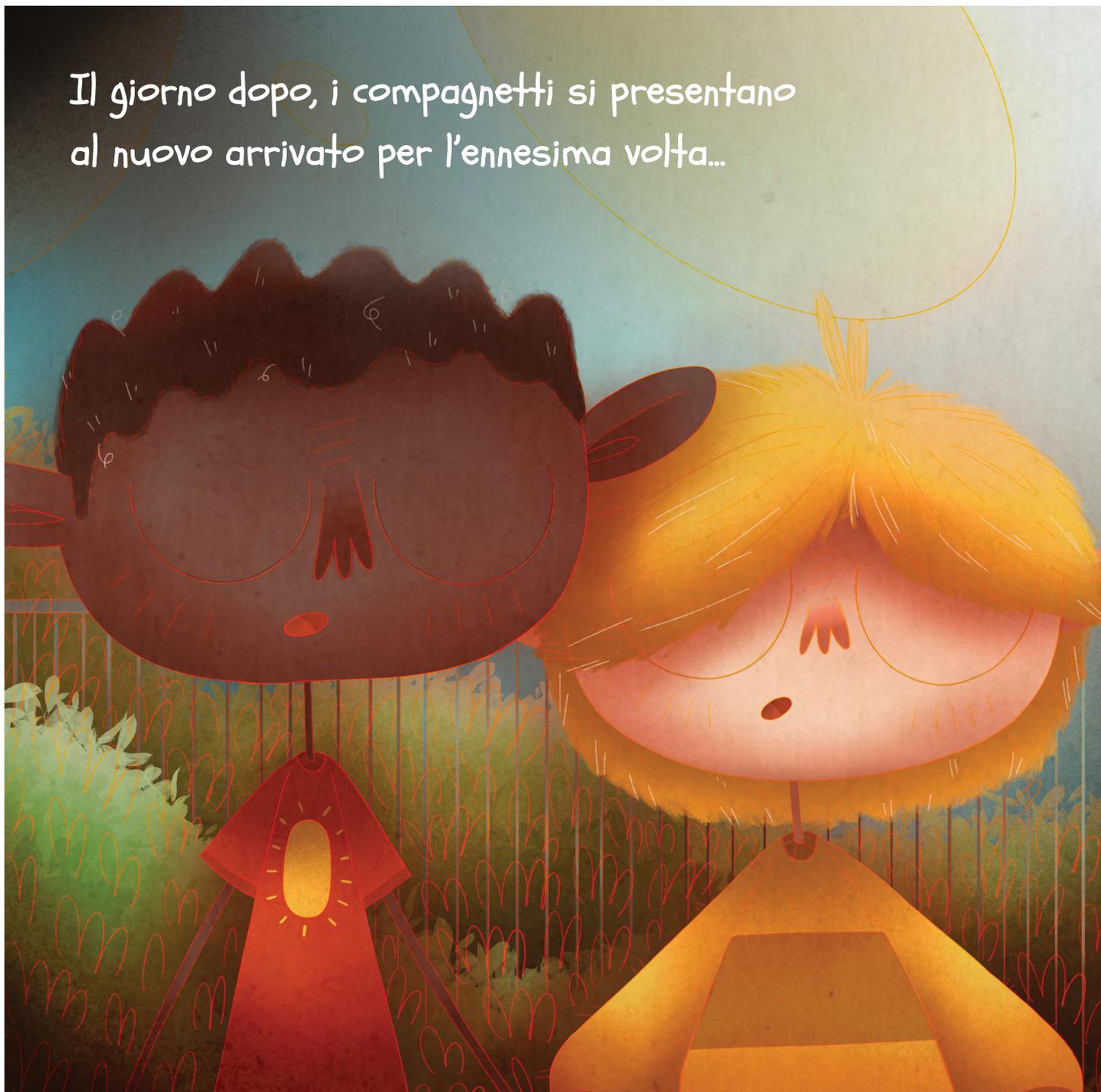
"Bambini tranquilli. Quello che mi raccontate... lo capisco bene. Da tanti anni incontro bimbi splendidi e intelligenti, con occhi di mille colori diversi. Eppure io ho solo due colori negli occhi. Com'è possibile che li capisca sempre tutti?"

"Il segreto è chiudere gli occhi e lasciarsi sussurrare le parole, qui, alle orecchie. Da quel momento... tutto diventa chiaro."



Pagina 26-27, Sequenza 18 ^

Il giorno dopo, i compagnetti si presentano
al nuovo arrivato per l'ennesima volta...



Chiudendo stavolta subito gli occhi,
sforzandosi di non lasciar intravedere
un singolo spiraglio dei loro colori.



Pagina 28-29, Sequenza 19 ^

Nel buio più totale, prima non sentirono nulla. Poi solo una voce. Le parole del bambino dagli occhi bianchi:

Pagine nere

Nel libro sono presenti due sequenze completamente nere, corrispondenti ai due momenti in cui i bambini chiudono gli occhi. Il nero utilizzato come sfondo ha toni leggermente caldi, in modo da coordinarsi alle pagine illustrate.

"Ciao, io sono Omar."

"Mi dispiace tanto di averti fatto piangere."

"Voi siete gli unici che da quando sono
arrivato hanno cercato di giocare con me.
Vorrei tanto diventare amici. Purtroppo...
non capisco nulla di quello che dite."

Pagina 30-31, Sequenza 20 ^

Sentendo queste parole Sara corre dalla
maestra. "Maestra avevi ragione! Omar
però ancora non può capirci! Digli anche tu
di chiudere gli occhi!"



Trascinata per mano da Sara, la maestra
raggiunge Omar e gli sussurra qualcosa di
incomprensibile alle orecchie.



Pagina 32-33, Sequenza 21-22 ^

Finalmente anche Omar chiude gli occhi.
Ora anche lui capisce le parole dei quattro
compagnetti colorati:

“Non ti preoccupare per Rocky... ma hai anche tu un sasso preferito?”

“Però ti piacciono anche i ninja, vero?”

“Se ti fanno paura le lucertole possiamo cercare altri animaletti.”

“Dai, vieni a giocare con me a palla! Ma non lanciarla sull'albero stavolta!”

Pagina 34-35, Sequenza 23 ^

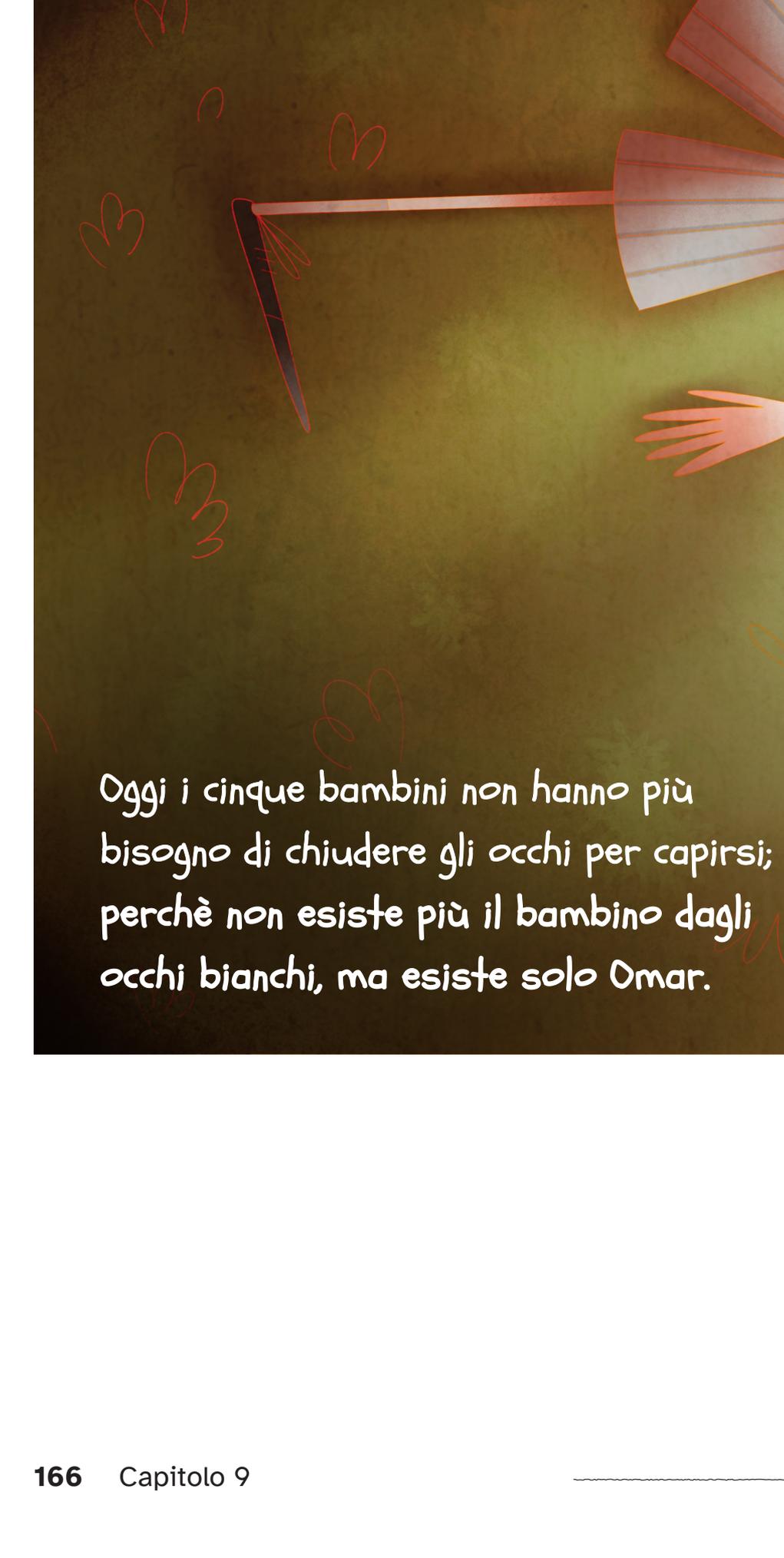
"Sì!" esclama Omar.
"Voglio giocare con voi!!"



Tutti i bambini riaprono gli occhi,
lanciandosi su Omar per la gioia di
aver trovato un nuovo amico.



Pagina 36-37, Sequenza 24 ^



Oggi i cinque bambini non hanno più
bisogno di chiudere gli occhi per capirsi;
perchè non esiste più il bambino dagli
occhi bianchi, ma esiste solo Omar.



Pagina 38-39, Sequenza 25 ^

Tesi di Laurea triennale per il corso di Design e Comunicazione
A.A. 2024-2025 - Politecnico di Torino



Alessandro Rossi - s312126
Relatrice: Barbara Stabellini

Retro

La quarantesima pagina del libro non ha colori, come la prima. Al centro è posto uno schizzo di Omar felice, a riprendere il lieto fine della storia. In alto e in basso sono riportate informazioni sulla tesi e sul suo svolgimento.

BIBLIOGRAFIA

Agents of Change. (2024, March 3). What is cultural blindness?. Retrieved March 19, 2025, from Agents of Change blog: <https://agentsofchangeprep.com/blog/what-is-cultural-blindness/>

Brownlee, P. (2011). Cultural blindness: Killing play & imagination [Conference paper]. In The Sacred Urge to Play. Retrieved March 21, 2025, from <https://www.penniebrownlee.com/cultural-blindness-killing-play--imagination.html>

Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Sattel, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (Eds.). (2008; updated 2012). Global education guidelines [Italian edition]. Association “Il Nostro Pianeta”. Retrieved March 20, 2025, from Council of Europe website: <https://rm.coe.int/168070eb8f>

Carrassi, Y. (2023, May 29). What is fine motor skills and how does it develop? [Webpage]. Retrieved May 22, 2025, from UPPA website: <https://www.uppa.it/motricita-fine/>

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. (2012, October 25). Intercultural education and caregiving in the nursery and kindergarten. Retrieved March 20, 2025, from Italian Department for Family Policies website: <https://www.minori.gov.it/it/minori/interculturalra-e-cura-educativa-nel-nido-e-nella-scuola-dellinfanzia> (minori.gov.it)

Cross, T. L. (2020, November). Cultural Competence Continuum. Journal of Child and Youth Care Work, 24, 83–85. <https://doi.org/10.5195/jcy-cw.2012.48> Retrieved August 22, 2025, from SSRN via ResearchGate

De Mei, B. (n.d.). Cosa significa comunicare. In Epicentro. Istituto Superiore di Sanità. Retrieved April 4, 2025, from https://www.epicentro.iss.it/focus/flu_aviaria/demei1

Di Gregorio, R. (2019, January 14). Reading before reading: Picturebooks and book apps in preschool age [Review of the book *Leggere prima di leggere: albi illustrati e libri app nell'età prescolare*, by L. Vahedi]. *Treccani Magazine – Lingua italiana*. Retrieved April 6, 2025, from https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/recensioni/recensione_116.html

Dozza, L., & Ulivieri, S. (Eds.). (2016). *Lifelong education starting from the earliest ages of life* [Proceedings of the SIPED 2015 International Conference]. FrancoAngeli. Retrieved March 20, 2025, from FrancoAngeli Open Access platform: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/199/28/864>

Drew, C. (2023, August 15). *Cultural blindness: Definition, examples, pros, cons*. *Helpful Professor*. Retrieved March 18, 2025, from <https://helpfulprofessor.com/cultural-blindness/>

Epure, M. (2011, August 5). *Cultural blindness – Case Study Romania*. Retrieved March 18, 2025, from SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1905808>

Faber, L., Schoemaker, M. M., Derikx, D. F. A. A., Seetsen-van Schelven, H., Hartman, E., & Houwen, S. (2024). Qualitative age-related changes in fine motor skill performance among 3- to 6-year-old typically developing children. *Human Movement Science*, 93, 103169. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2023.103169>

Forni, D. (2019, December 19). *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale* (*Migrant stories: the picturebook for a new intercultural imaginary*). *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 49–71. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9489>. Retrieved March 21, 2025, from <https://rpd.unibo.it/article/view/9489>

Forni, D. (2019). *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 49–71. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9489>. Retrieved March 21, 2025, from <https://rpd.unibo.it/article/view/9489>

Giovannetti, C. (2023, August 3). Kindergarten and socialization [Webpage]. Retrieved April 6, 2025, from Cristina Giovannetti website: <https://cristinagiovannetti.it/scuola-dellinfanzia-socializzazione/>

Kalyanpur, M. (1998). The challenge of cultural blindness: Implications for family-focused service delivery. *Journal of Child and Family Studies*, 7(3), 317–332. <https://doi.org/10.1023/A:1022993512028>

Khush, H. (n.d.). Overcoming cultural blindness in virtual teams for effective collaboration. Tero International, Inc. Retrieved March 18, 2025, from <https://www.tero.com/articles/cultural-blindness.php>

La pragmatica della comunicazione [PDF]. (n.d.). Retrieved April 4, 2025, from Università di Verona website: <https://docs.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid812234.pdf>

Lincoln Writes. (2024, October 2). Top 10 children's book illustration trends 2024: Stay ahead of the curve [Webpage]. Retrieved April 6, 2025, from Lincoln Writes website: <https://lincolnwrites.co.uk/blog/childrens-book-illustration-trends/>

Lulu Press, Inc. (n.d.). Create a children's book. Retrieved May 22, 2025, from Lulu website: <https://www.lulu.com/create/childrens-books> (accessed in Italian: Crea un libro per bambini)

Lussu, G. (2010). Design della comunicazione. In *Enciclopedia del XXI secolo*. Treccani. Retrieved April 25, 2025, from https://www.treccani.it/enciclopedia/design-della-comunicazione_%28XXI-Secolo%29/

Marcolini, G. (2020, January 29). Learning in developmental age [Webpage]. Retrieved March 21, 2025, from Neuropsicomotricista website: <https://www.neuropsicomotricista.it/argomenti/tesi-di-laurea-in-tnpee/prerequisiti-di-apprendimento-intervento-riabilitativo-neuropsicomotorio-su-un-gruppo-di-bambini-in-eta-prescolare/apprendimento-in-eta-evolutiva.html#:~:text=Consapevolezza%20meta%2Dfonologica;giusti%20nessi%20temporali%20e%20causali>.

Mayr, G. (2023). *Storytelling in multiple languages: How picture books can promote citizenship, intercultural, and multilingual education*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 257–278. <https://doi.org/10.48694/zif.3621>

Mulè, P., & Annino, A. (2021, November 16). *Tolerance in a pedagogical-didactic perspective: The path of inclusive education*. *Archivio Bollettino, University of Catania*. Retrieved April 4, 2025, from <https://www.archiviobollettino.unict.it/articoli/la-tolleranza-nella-prospettiva-pedagogico-didattica#:~:text=L'educazione%20e%20la%20cultura,chiarire%20il%20senso%20dell'inclusione>

N., S. M. S. (2013, April 7). *Cultural blindness*. *PsychologyDictionary.org*. Retrieved March 18, 2025, from <https://psychologydictionary.org/cultural-blindness/>

Nanni, W., & Pellegrino, V. (2018). *Educational and cultural poverty: A multidimensional phenomenon (Chapter 3)*. In *Poverty in waiting: 2018 Caritas report on poverty and social policies in Italy* (pp. 91–184). Maggioli. Retrieved April 4, 2025, from Caritas Italiana website: https://archivio.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf

National Center for Cultural Competence. (n.d.). *Understanding the cultural competence continuum [PDF]*. Georgetown University Center for Child & Human Development. Retrieved March 18, 2025, from <https://nccc.georgetown.edu/video-infusing-clc/continuum.pdf>

Neuropsicomotricista.it. (2023, June 12). *Developmental age [Webpage]*. Retrieved April 6, 2025, from <https://www.neuropsicomotricista.it/eta-evolutiva/eta-evolutiva.html>

Portera, A. (2018). *Zygmunt Bauman and the need for intercultural education*. *Educazione Interculturale*, 16(1). Retrieved March 20, 2025, from <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/zygmunt-bauman-e-il-bisogno-di-educazione-interculturale/>

Psicologo4U. (2023, March 8). *Difficulties in communication: What they are and how to overcome them*. *Psicologo4U*. Retrieved April 4, 2025, from <https://psicologo4u.com/difficolta-di-comunicazione-cosa-sono-e-come-superarle/>

Remotti, F. (1993). *Ethnocentrism*. In *Enciclopedia delle scienze sociali* (Vol. *Enciclopedia*, entry). Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Retrieved April 4, 2025, from https://www.treccani.it/enciclopedia/etnocentrismo_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

Roggero, D. (2024, June 29). *Intercultural education in preschool: how to support it?* *Studium Educationis*, XXV(1), 36–47. <https://doi.org/10.7346/SE-012024-04>. Retrieved March 20, 2025, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/6747/6291>

Rotostampa. (n.d.). *Resistant binding? Here's which one to choose for your publication*. Retrieved May 22, 2025, from Rotostampa blog: <https://rotostampa.com/blog/rilegatura-resistente-ecco-quale-scegliere-per-la-tua-pubblicazione/>

Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Cultural deficit model*. In *Encyclopedia of Educational Psychology* (Vol. 1). Sage Publications. Retrieved March 18, 2025, from Sage Knowledge online platform

Secco, L. (2008, February 21). *Intercultural education as a resource for integrating new citizens [Presentation]*. Associazione Rosmini, Trento. Retrieved April 2, 2025, from <https://sites.google.com/a/sirman.com/professore-luigi-secco/pedagogia-interculturale/leducazione-interculturale-come-risorsa-di-integrazione-con-i-nuovi-cittadini>

Silvia. (2024, September 18). *Characteristics of personality and early childhood [Webpage]*. Retrieved April 6, 2025, from Percorsi Formativi 06 website: <https://percorsiformativi06.it/caratteristiche-eta-prescolare/>

Union of International Associations. (2022, November 22). *Lack of appreciation of cultural differences*. In *Encyclopedia of World Problems and Human Potential*. Retrieved March 19, 2025, from *Encyclopedia of World Problems and Human Potential*: <https://encyclopedia.uia.org/problem/lack-appreciation-cultural-differences>

Union of International Associations. (2022, November 30). *Cultural relativism*. In *Encyclopedia of World Problems and Human Potential*. Retrieved March 19, 2025, from <https://encyclopedia.uia.org/problem/cultural-relativism>

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes. W. W. Norton & Company.

Zadra, F. (2013). Coexisting in diversity: Intercultural competencies and teaching tools for an inclusive school [PDF]. Eurac Research. Retrieved March 21, 2025, from <https://webassets.eurac.edu/31538/1737542113-convivere-nella-diversita-franca-zadra.pdf>



RINGRAZIAMENTI

Non ho mai trovato semplice esprimere ciò che sento. Terminata la stesura della tesi ho finalmente trovato il tempo e l'opportunità di alzare lo sguardo dallo schermo. Il percorso di studi affrontato mi ha portato sicuramente in una posizione diversa rispetto a quella dell'Alessandro Rossi neo-diplomato. Dove mi trovo però veramente? Davanti a me vedo un futuro sicuramente più chiaro e limpido rispetto a quello che prima potevo immaginare; pieno di ostacoli a perdita d'occhio, ma in un certo senso comunque rassicurante. So cosa voglio fare nella vita e chi spero di diventare.

Al contrario però, voltandomi, vedo ben poco. A impedirmi di guardare indietro c'è una nebbia fitta e di colore scuro, che forse ho sempre visto e sono sicuro mi abbia sempre inseguito. Il suo avanzare inesorabilmente mi ha sempre lasciato con poche cose in mano. Alcune portate in spalla da me: la passione per l'illustrazione, la ricerca e la pedagogia. Altre, penso invece mi abbiano seguito per motivi a me ignoti. Oggi mi trovo nella posizione di poter mettere nero su bianco i miei riconoscimenti nei confronti di queste persone:

Ringrazio tutti i miei amici, colleghi di università, con cui ho potuto condividere a Torino l'oscillare del pendolo. Con voi ho vissuto momenti di felicità e spensieratezza autentici che spero dal profondo del cuore si continuino a rinnovare nel futuro.

Ringrazio la mia famiglia. Mio fratello Simone, a cui devo uno dei miei due occhi. Da quando ci siamo incontrati sei sempre stato il mio secondo punto di vista, il mio compagno di giochi, il mio punto di riferimento sullo scorrere del tempo. Il resto del corpo mi è stato donato dai miei genitori, Mamma e Papà. Vi ringrazio per essere sempre riusciti a darmi tranquillità, un punto di riferimento, e l'opportunità di seguire il mio percorso di vita.

Ringrazio in ultimo la persona che da sette anni a questa parte ha sempre corso con me contro la nebbia, avvicinandosi ogni giorno sempre di più. Quando si parla di te oggi non ho più bisogno di voltarmi. So che sei sempre al mio fianco, anche quando mi stanco e mi fermo al punto da scomparire anche io nel buio. Sei la mia quotidianità, la mia persona a cui chiedere e a cui dare. Come ogni giorno, ti ringrazio Claudia.

*“Nel dare forma alla nostra vita,
siamo la stecca da biliardo, il giocatore o la palla?
Siamo noi a giocare, o è con noi che si gioca?”*
(Zygmunt Bauman, L'arte della vita, 2009)

