

SEZIONE A TEMA LIBERO

Albi illustrati, visual literacy e inclusione. Riflessioni per una scuola democratica.

Picturebooks, visual literacy and inclusion. Ideas for democratic education.

Elisa Maia, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

ABSTRACT ITALIANO

In una società contrassegnata da una crescente complessità, è necessario progettare percorsi educativi e formativi flessibili e inclusivi, che diano voce e riconoscimento alle differenze. La scuola, in tal senso, riveste un ruolo cruciale. In essa, infatti, è possibile promuovere pratiche volte alla valorizzazione di punti di vista divergenti e inattuali, in cui la tensione alla differenza costituisca l'orizzonte di senso da perseguire per una società democraticamente orientata. In questa prospettiva, l'educazione alla visual literacy emerge nella sua urgenza pedagogica. Specialmente dal punto di vista didattico, l'albo illustrato – strumento inclusivo per via della natura stessa della forma testuale polisemica che lo caratterizza – sollecita la promozione di spazi di espressione e ascolto, nonché di acquisizione di competenze ermeneutiche imprescindibili per l'esercizio di una cittadinanza critica e consapevole.

ENGLISH ABSTRACT

In an increasingly complex society, designing flexible and inclusive educational and training paths, able to take any differences into account and recognise them, is crucial. In this regard, school plays a crucial role. School, in fact, allows to promote practices aimed at enhancing divergent and outdated points of view, focusing on differences as the key to democratic society. This perspective highlights the pedagogical importance of visual literacy education. From an educational point of view, in particular, picturebooks – tools considered as inclusive due to the polysemic nature of their texts – promote freedom of expression and help to improve the ability to listen, as well as basic hermeneutical skills, which are so important for the critical and conscious exercise of citizenship.

Scuola democratica: urgenze educative tra passato e futuro

Nel 1950 Calamandrei (2008) affermava che la scuola di stato, democratica, ha carattere unitario, è di tutti, crea cittadini. Lo asseriva in un momento storico in cui vividi erano i principi che ispiravano una giovanissima Costituzione della Repubblica Italiana, in cui risuonava forte l'eco della democrazia come urgenza umana collettiva, ancora pienamente da costruire, la cui difesa esige un'integrità civile e politica improcrastinabile.

La scuola, nel progetto politico di costruzione della democrazia, è stata concepita come un'istituzione strategica e laicamente sacra: aperta a tutti, il cui scopo ultimo è l'emancipazione di ciascuno, di coloro che Laporta (1971) ha definito la "sostanza umana" da rintracciare in ogni ambiente e classe sociale.

Un luogo in cui sperimentare la costruzione della comunità, dentro e fuori le aule, ricercando pratiche didattiche innovative, ispirate spesso ai principi fondamentali dell'attivismo pedagogico. Una corrente, questa, che ha influenzato le concezioni pedagogiche dell'Italia post-bellica, i cui pilastri portanti sono da rintracciarsi prioritariamente nella centralità dell'alunno e nell'appartenenza del sistema scolastico all'insieme della vita sociale (Dewey, 1949/1957).

Ma quali sono oggi le condizioni di salute della nostra democrazia? È difficoltoso considerare l'attuale situazione politica come una fase di democrazia matura: i progressi nel campo dell'istruzione e dei diritti civili non sembrano aver condotto a una condizione sociale in linea di massima migliorata, tantomeno dal punto di vista della coesione (Lucisano, 2017). In un diffuso stato di precarietà e incertezza, vanno erodendosi le fondamenta di giustizia e uguaglianza su cui costituzionalmente poggia la scuola, in direzione di un crescente isolamento sociale, che amplifica le solitudini e dilata le situazioni di emarginazione e disuguaglianza.

Qual è, dunque, il compito educativo e formativo della scuola oggi, in un panorama così composito, attraversato da antinomie tanto radicate da apparire quasi strutturali? Meirieu (2011/2015), nel primo dei principi che regolano la sua riflessione sul rapporto tra scuola e democrazia, sottolinea che la scuola non è solo un servizio, ma è altresì un'istituzione, evidenziando i valori a cui essa si richiama, affrancandola da una prospettiva che a essa guarda come a un sistema teso prioritariamente (se non quasi esclusivamente) all'efficacia della sua funzione sociale. In tale direzione, il secondo principio asserisce che in democrazia i presupposti della scuola sono individuabili soltanto nelle condizioni che consentono l'esercizio della democrazia stessa. Lo studioso si rifà all'imperativo di Kant che esorta a educare e insegnare ai giovani, affinché essi possano partecipare alla vita democratica; a partire da questo imperativo Meirieu declina i quattro registri per la scuola: antropologico, politico, didattico e pedagogico. Essi, ciascuno con le proprie peculiarità, delineano il profilo di una scuola che esercita il proprio mandato democratico, sia nei fini sia nei mezzi, nell'apertura al confronto, il quale garantisce la comprensione del mondo e delle sfide a cui le storie individuali e collettive sono chiamate, contrapponendo il valore della polis ai rischi della disgregazione, fino alla piena emancipazione del soggetto educato.

Si rintracciano, nelle osservazioni di Meirieu, suggestioni utili alla riflessione sulle direzioni di senso a cui la scuola del Terzo Millennio dovrebbe ispirarsi: è fondamentale, nell'analisi sulle attuali emergenze educative e sociali, recuperare una visione globale della cosa pubblica, restituendo centralità ai valori e ai principi di un'istituzione, quella scolastica, che non è da considerarsi avulsa dalle questioni politiche; essa, al contrario, rappresenta un attore politico a tutti gli effetti, le cui azioni posseggono una rilevanza etico-sociale. Riaffermare la politicità del mandato democratico che all'istituzione scolastica spetta comporta l'impegno gravoso della problematizzazione, preconditione necessaria a una lettura autentica della contemporaneità. Una scuola orientata in tal senso chiama alla sfida pedagogica e politica della formazione del cittadino democratico, che può darsi solo laddove la vita scolastica sia ispirata all'ethos della democrazia (Elia, 2019).

La questione della formazione del cittadino apre l'analisi al tema della cittadinanza, la cui promozione esige un processo educativo esplicito e consapevole, non rappresentando una condizione costitutivamente data all'essere umano (Bertolini, 2003). Il progetto educativo che sottende la costruzione del sentimento della cittadinanza, cioè della percezione di essere una singolarità parte di un tutto, i cui elementi sono tra loro interdipendenti, si situa nella cornice pedagogica della cultura del dissenso individuale, dunque della capacità del "cittadino globale" di essere con sé e con l'alterità, in forma critica, antidogmatica e responsabile (Nussbaum, 2010/2013).

Inclusione: prospettive pedagogico-didattiche

La relazione tra il sé e l'alterità costituisce uno snodo significativo della riflessione pedagogica rispetto alle dimensioni dell'inclusione e della cittadinanza. Tali concetti si trovano tra loro in un rapporto di reciprocità, esigendo uno sforzo di esplicitazione costante, in continuo divenire, che orienti l'azione educativa.

Inclusione è un termine che oggi si ritrova nel linguaggio pedagogico, nei progetti indirizzati all'integrazione delle persone con disabilità, nelle circolari ministeriali e nei convegni (Medeghini, 2018); eppure, nonostante vi sia un diffuso consenso rispetto all'importanza di includere e di essere inclusivi, non è chiaro quale sia il significato assegnato al costrutto di inclusione (Bocci, 2019). Canevaro (2006) definisce l'educazione inclusiva come l'orizzonte culturale, mai definitivo, di una scuola che – in ottica sistemica – si impegna a promuovere il successo scolastico e sociale di ogni allievo, per mezzo di opzioni progettuali e organizzativo-didattiche che valorizzano la diversità e sviluppano il senso di appartenenza.

Il paradigma dell'inclusione si fonda sulla differenza come valore ed è a partire dal suo riconoscimento che dovrebbe realizzarsi un'educazione plurale, fondata sull'incontro con la diversità e sul dialogo. In contesti eterogenei (Zoletto, 2017) come quelli attuali, in cui le alterità assumono forme molteplici, la scuola ha il compito di farsi carico dei nuovi bisogni formativi che in essa si manifestano, progettando azioni che possano rispondere alle esigenze educative di tutti gli studenti (Chiappelli & Gentile, 2016).

La didattica inclusiva, in tal senso, può essere definita come l'opportunità di dare a ogni studente la possibilità di raggiungere il più alto livello di apprendimento e di partecipazione, valorizzando le differenze di ciascuno, senza occuparsi solo di chi ha una disabilità o bisogni educativi speciali (Salerni, 2019). Tuttavia, seppure sia consuetudine ritenere che l'atto inclusivo sia indirizzato a tutti, a differenza dell'integrazione che è esplicitamente rivolta alle persone con disabilità (Bocci, 2019), l'analisi dei contributi legislativi e pedagogici evidenzia che l'azione inclusiva si riferisce a persone a rischio di esclusione (Medeghini, 2018). Una concezione dell'inclusione che sottende l'esistenza di due ordini di individui, sia nella società sia nella scuola: uno che, per convenzioni culturali ed economico-sociali, esercita già una propria appartenenza e l'altro che, per via di specifiche caratteristiche, si trova a rischio emarginazione (Bocci, 2019).

Eppure, in questa cornice interpretativa solo apparentemente decodificata e condivisa (Bocci, 2019), nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) si afferma che le finalità della scuola sono da definirsi a partire

dal soggetto che apprende e che le strategie educative e didattiche devono considerare la singolarità e la complessità di ogni educando. A tal proposito, l'apprendimento cooperativo rappresenta una possibile strategia didattica per l'inclusione: nell'approccio di Slavin (1986), che integra la prospettiva piagetiana con quella vygotskijana, gli studenti – supervisionati dal docente – lavorano in piccoli gruppi su specifici compiti, esaminandone insieme le caratteristiche fondamentali e discutendo delle modalità per affrontarli. Un apprendimento maggiormente significativo, infatti, si realizza quando l'insegnamento delle conoscenze di base si coniuga ad attività complesse, come la discussione di problemi e l'analisi di condizioni inedite (Ciraci, 2019). L'apprendimento risulta dall'interazione e dal confronto tra la dimensione individuale di elaborazione e costruzione di conoscenza e il contesto circostante, suggerendo un ripensamento dei setting formativi in termini di comunità di pratiche: luoghi in cui l'esperienza, nell'interattività della relazione, acquisisca una centralità didatticamente rilevante (Salerni, 2019). L'apprendimento, di fatto, prevede una dimensione dialogica che proprio nella forma cooperativa incontra la possibilità di dare rilievo alle dimensioni collaborative e conversazionali (Ventriglia et al., 2015), che aumentano l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. Nella medesima direzione, anche le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) incoraggiano la promozione della cooperazione nel gruppo-classe e una progettazione educativa e didattica che situa i soggetti nella loro dimensione presente e concreta, contestualizzata in un preciso contesto storico-sociale che suscita specifiche domande esistenziali. Pertanto, nell'ambiente didattico inclusivo il baricentro si sposta dalle discipline insegnate ai saperi appresi e da esperienze di apprendimento non particolarmente stimolanti dal punto di vista cognitivo, motivazionale, sociale ed emotivo a un apprendimento la cui esperienza sia fondata sulla progressiva costruzione di comprensione e conoscenza (Gentile & Pelagalli, 2016).

A fronte di urgenze educative quanto mai incombenti, gli insegnanti diventano sempre più figure centrali nei processi di cambiamento (De Mauro, 2015). Oggi, in un contesto tanto complesso e multiproblematico, ai docenti è richiesto di privilegiare modelli educativi e didattici che diano cittadinanza alla differenza, la cui struttura pedagogica sia ispirata ai principi di interdipendenza e inclusione (Chiappelli & Gentile, 2016). Un insegnante il cui *habitus* dovrebbe essere improntato all'autoriflessività, grazie all'attivazione di strumenti di analisi, autoregolazione e presa di coscienza (Perla, 2013), orientando la didattica alla costruzione di saperi ancorati a bisogni formativi concreti, per accogliere la sfida di favorire un apprendimento critico e autonomo, indispensabile negli attuali e futuri itinerari personali degli studenti (MIUR, 2012).

Educazione alla *visual literacy* e inclusione: assonanze teorico-prassiche

Nussbaum individua tre competenze, strettamente correlate tra loro, fondamentali per il "cittadino del mondo", cioè colui che sa relazionarsi criticamente alla complessità dell'attuale panorama socio-politico, storico-culturale ed economico-finanziario. Accanto alla logica e al sapere fattuale, la studiosa evidenzia l'importanza della competenza dell'immaginazione narrativa, ovvero la capacità di pensarsi nei panni dell'altro, di essere un "lettore intelligente della sua storia", comprendendone emozioni, aspettative e desideri

(Nussbaum, 2010/2013). In tal senso, la letteratura acquisisce un'importanza strategica nel curriculum formativo del cittadino; la narrazione, in particolare, è uno strumento indispensabile sin dall'infanzia, insegna al bambino a rappresentarsi l'alterità come luogo in cui si intersecano sentimenti simili ai propri, al punto da riuscire a prepararlo all'interazione morale e all'empatia, concorrendo a nuovi modi di essere comunità (Nussbaum, 1999/2014).

La narrazione come dimensione per la formazione dei cittadini chiama a un impegno etico coloro che in essa scorgono le potenzialità per il raggiungimento di finalità educative ispirate alla costruzione di comunità inclusive, che diano largo respiro alla democrazia (Zizioli, 2018). La letteratura per l'infanzia, universo comunicativo plurale (Hunt, 2005), sottende un approccio pedagogico le cui fondamenta epistemologiche sono costituite dalle categorie interpretative della complessità, dell'inattuale e dell'autentico, configurandosi come un campo di studi che è patria dell'alterità: quella della disciplina stessa e quella dell'età a cui dà voce, l'infanzia, della cui esperienza esistenziale è capace di svelare i vissuti più intimi e profondi (Bernardi, 2016).

L'albo illustrato rappresenta, tra le forme testuali appartenenti all'universo della letteratura per l'infanzia, quello che più sapientemente coniuga la tensione democratica per la formazione del cittadino e l'urgenza di sostenere processi di conoscenza divergenti e antidogmatici. L'elemento caratteristico dei *picturebook* è la relazione di complementarità tra parole e immagini, dall'interazione delle quali il lettore costruisce la narrazione (Nikolajeva & Scott, 2001). Tra questi due elementi si instaura un rapporto dialettico (Terrusi, 2012), perciò l'albo illustrato può essere definito come un dispositivo provvisto di suoi peculiari caratteri morfologici e funzionali, in cui confluiscono i codici della scrittura e dell'illustrazione, competenze progettuali, metafore e rappresentazioni del mondo (Terrusi, 2012). Il rapporto fra testo e immagine è governato dalla flessibilità e dall'instabilità, dall'apertura e dalla polisemia, amplificando il potenziale narrativo della storia (Campagnaro, 2013). L'essenza delle illustrazioni invita il lettore a considerare le immagini nella loro "relazione diacritica", dunque nella loro oggettiva successione, non solamente nella loro unicità (Terrusi, 2012): le immagini, infatti, infrangono le aspettative del testo, fino all'inganno e all'incoerenza narrativa, spronando il lettore adeguatamente alfabetizzato a intraprendere un'esplorazione di senso (Campagnaro, 2013).

La *visual literacy*, seppur non si sia ancora pervenuti a una definizione univoca, può essere intesa come l'abilità di "saper guardare" alle immagini e, a partire da queste, di saper desumere significati: un vasto campo di indagine, a cui la letteratura per l'infanzia può offrire un contributo significativo, rappresentando un dispositivo pedagogico utile a promuovere una competenza (Campagnaro, 2020) imprescindibile alla lettura della realtà contemporanea, in cui la dimensione iconica è preponderante.

L'esigenza pedagogica di educare alla *visual literacy* sollecita la tessitura di occasioni di incontro tra libri e lettori autentici, che possano schiudere possibilità riconosciute universalmente come potenzialmente formative, se non addirittura decisive nello sviluppo cognitivo, emotivo e critico dei bambini (Filograsso, 2020). La *visual literacy* è strettamente associata all'acquisizione del linguaggio (Filograsso, 2020): le figure, grazie al loro significativo grado di narratività, stimolano le potenzialità intellettive di comprensione e

interpretazione dei bambini, favorendo lo sviluppo di competenze ermeneutiche e inferenziali (Campagnaro, 2020). La molteplicità di testualità rivolte all'infanzia contengono complesse implicazioni educative, in forza della varietà di codici, intrecci e suggestioni semantiche che esortano il lettore a farsi interprete attivo delle storie e della realtà (Campagnaro, 2017). Gli studi e le ricerche internazionali che hanno indagato le forme di relazione che i bambini e i ragazzi instaurano con i *picturebook* evidenziano che le illustrazioni generano uno spazio condiviso e di libero confronto, a cui accedono anche i bambini più piccoli o con difficoltà di lettura e apprendimento (Campagnaro, 2013). In questo spazio di meticciamiento degli sguardi interpretativi, in cui accade l'incontro con l'alterità aprendo le porte all'inatteso, si situa il senso dell'educazione alla *visual literacy*: per godere pienamente dell'esperienza di lettura, il lettore deve poter accedere alle potenzialità che l'universo immaginativo del *picturebook* offre, ma affinché ciò sia possibile egli deve possedere un adeguato patrimonio di conoscenze che gli permettano di trascendere il significato letterale e di cogliere quello simbolico, innescando la dialogicità caratteristica della lettura, per cui il testo e il lettore si interrogano reciprocamente (Campagnaro, 2013). Nella prospettiva dell'approccio ermeneutico, la duplice interrogazione suscitata dalla lettura rivela la supremazia della domanda rispetto alla risposta (Ferrieri, 1995): uno stato dominato dall'incertezza creativa, che può rivelarsi particolarmente formativo quando l'adulto mediatore sollecita il giovane lettore, accompagnandolo nella trasformazione dell'ambiguità e dell'indeterminatezza in uno strumento di conoscenza (Campagnaro, 2013) e nell'accettazione del limite intrinseco a tale condizione, che nega la completa intelligibilità del testo.

L'adulto rappresenta, nello spazio educativo di co-costruzione di senso e competenze offerto dalla lettura, un modello di interazione con le figure e il testo, indirizzando il bambino a strategie di interrogazione ed elaborazione cognitiva (Filograsso, 2020). L'insegnante, specialmente, deve muoversi in una dimensione di a-valutatività, incoraggiando e accettando il lavoro del bambino, assecondandolo nei suoi tentativi interpretativi (Filograsso, 2012). In tal senso, strategici risultano gli ambienti di apprendimento di matrice costruttivista, in cui i bambini possono misurarsi tra loro e con il *picturebook*, con la mediazione del docente che li conduce nell'esplorazione dell'inconsueto (Campagnaro, 2013). L'apertura alla significazione delle immagini attiva riflessioni personali e collettive che l'adulto deve saper stimolare e guidare (Blezza Picherle, 2002), in un'ottica inclusiva di valorizzazione delle differenze interpersonali e interculturali. Beauvais (2015) evidenzia il valore dei gaps degli albi illustrati: testualità aperte, plurali, interrogative, dunque sfidanti, che aprono a letture creative e co-autoriali, che necessariamente sollecitano un esercizio critico, riducendo i rischi del conformismo, dell'indottrinamento e dell'inerzia davanti alle pressioni ideologiche.

Nella famiglia dei *picturebook*, i *silent book* rappresentano un universo ancor più incerto e meno praticato, che spesso – senza la conferma della parola scritta – gettano l'educatore stesso nell'incertezza (Grilli & Terrusi, 2014). Al contrario, essi offrono nuove modalità di scoperta e la possibilità di sperimentare relazioni più inclusive, come dimostrano i risultati del progetto internazionale *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Response to Visual Images in Picturebooks* (Arizpe et al., 2015). La parte italiana del progetto è stata

condotta a Bologna, in una scuola primaria di un quartiere con una diffusa presenza di famiglie immigrate; l'obiettivo è stato osservare la risposta dei bambini migranti al *silent book* *L'approdo* di Shaun Tan. Il dibattito è una delle dimensioni più interessanti del progetto: esso contribuisce a creare uno spazio libero, in cui gli interventi verbali dei bambini attivano il testo come co-autori (Grilli & Terrusi, 2014), nello sforzo di rispondere ai molti interrogativi che le immagini pongono (Arizpe et al., 2016). In tal senso, il *silent book* si prospetta come un catalizzatore pedagogico e relazionale di competenze plurali, capace di generare consapevolezza e cambiamento (Grilli & Terrusi, 2014) e di includere tutti nel processo di godimento e significazione che esso sollecita, a prescindere dalle abilità linguistiche possedute, coinvolgendo attivamente il lettore in una produzione di senso innescata dalla condivisione di esperienze e conoscenze pregresse (Arizpe et al., 2015).

In tale dimensione risiede la valenza formativa e trasformativa dell'esperienza di lettura generata dagli albi, che – per via dell'incertezza interpretativa che li connota – esige tempi dilatati (Negri, 2016) e una negoziazione continua, in un effettivo esercizio di cittadinanza (Grilli & Terrusi, 2014). La letteratura per l'infanzia, inoltre, si arricchisce di contenuti e punti di vista propri della società contemporanea, esortando i lettori ad affrontare le questioni che in essa sorgono. Nella sua dimensione di strumento educativo, allora, essa contribuisce alla formazione della personalità e dell'identità dei bambini, strutturando la loro comprensione del reale (Ruiz Campos & Hoster Cabo, 2013). Alcune opere, in tal senso, sono particolarmente significative e costituiscono preziose risorse per affrontare temi attuali. *L'approdo* (2008) di Shaun Tan, sintesi eccezionale della vicenda migratoria di ogni tempo e latitudine, grazie all'assenza di parole permette di offrire il testo a tutti, sollecitando il recupero di uno sguardo primigenio, al suo stadio pre-alfabetico. Il lettore attraversa un'architettura leggera, dotata di pareti immaginarie, producendo ramificazioni intellettuali ed emozionali che vanno oltre il libro, fino a mescolarsi con la vita quotidiana del lettore (Tan, 2014). Ne *La piscina* (2015) Ji Hyeon Lee si rivolge "alle persone che vogliono nuotare il mondo in piena libertà", mettendo in scena i temi del coraggio di andare alla ricerca del proprio spazio nel mondo, dell'affermazione della propria identità e della condivisione.

La complessità che innerva la letteratura per l'infanzia (Beseghi, 2011) e l'indeterminatezza a cui costitutivamente costringono i *pictubook* e i *silent book*, così feconda dal punto di vista educativo, coincidono con l'esigenza democratica di dare voce alla pluralità del reale. Essi, come mediatori di relazioni, contribuiscono alla costruzione di comunità inclusive (Grilli & Terrusi, 2014), trovando una fertile assonanza nell'urgenza pedagogica di agire l'inclusione in quella logica dell'incompletezza (Lapassade, 1971) necessaria all'analisi che dovrebbe accompagnare permanentemente il costruito inclusivo e le prassi che a esso si riferiscono, affinché si possa dialetticamente tendere alla costruzione di un'idea di scuola e di società come agorà pedagogica (Bocci, 2019).

Bibliografia

- Arizpe, E., Colomer, T., Martínéz-Roldán, C. & Bagelmann, C. (2015). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and "The Arrival"*. London: Bloomsbury Academic.
- Arizpe, E., Styles, M., Mackey, M., Bromley, H., Coulthard, K. & Noble, K. (2016). *Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts*. London: Routledge.
- Bernardi, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Beseghi, E. (2011). La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia. In E. Beseghi & G. Grilli (Cur.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (pp. 59-85). Roma: Carocci.
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bleza Picherle, S. (2002). Di fronte alle figure. *Il Pepeverde*, (11) 12, 34-42.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M. V. Isidori (Cur.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: Franco Angeli.
- Calamandrei, P. (2008). *Per la scuola*. Palermo: Sellerio.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII (35), 89-108.
- Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro, M. (2020). La pluridimensionalità della *visual literacy*. Albi illustrati e itinerari educativi. In S. Barsotti & L. Cantatore (Cur.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 123-143). Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Chiappelli, T., Gentile, M. (2016). Per una didattica interculturale e inclusiva. In M. Gentile & T. Chiappelli (Cur.), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue* (pp. 17-29). Milano: Franco Angeli. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/204.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Ciraci, A. M. (2019). Strategie didattiche per l'inclusione. La prospettiva delle competenze. In M. V. Isidori (Cur.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 82-93). Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, T. (2015). Un'idea di cultura, un'idea di scuola. In D. Ianes & A. Canevaro (Cur.), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson* (pp. 23-25). Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1957). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1949).
- Elia, G. (2019). La scuola luogo privilegiato nella formazione del cittadino. In G. Elia et al. (Cur.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp.13-20). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Faeti, A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi.
- Ferrieri, L. (1995). In teoria la lettura. In L. Ferrieri & P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura* (pp. 15-155). Milano: Unicopli.
- Filograsso, I. (2012). L'editoria per l'infanzia e l'adolescenza. In I. Filograsso & T. V. Viola, *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro* (pp. 51-123). Roma: Armando.
- Filograsso, I. (2020). Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco. In S. Barsotti & L. Cantatore (Cur.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 23-54). Roma: Carocci.
- Gentile, M., Pelagalli, P. (2016). Una scuola di tutti e di ciascuno. In M. Gentile & T. Chiappelli (Cur.), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue* (pp. 84-102). Milano: Franco Angeli. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/204.
- Grilli, G., Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e *silent book*: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII (38), 67-90.
- Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*. London-New York: Routledge.
- Lapassade, G. (1971). *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*. Rimini: Guaraldi.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lee, J. H. (2015). *La piscina*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Lucisano, P. (2017). Quale democrazia?. In M. Fiorucci & G. Lopez (Cur.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 133-141). Roma: Roma Tre-Press. <http://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/02/John-Dewey-e-la-pedagogia-democratica-del-%E2%80%99900.pdf>.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-235). Trento: Erickson.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. (E. Bottero, Trad.). Milano: Franco Angeli. (Originariamente pubblicato nel 2011).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Negri, M. (2016). Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11 (3), 117-138. <https://rpd.unibo.it/article/view/6451/6237>.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. (R. Falcioni). Bologna: Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 2010).
- Nussbaum, M. C. (2014). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. (S. Paderni). Roma: Carocci. (Originariamente pubblicato nel 1999).
- Perla, L. (2013). Riflessività. In G. Bertagna & P. Triani (Cur.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (p. 373). Brescia: La Scuola.
- Ruiz Campos, A. M., Hoster Cabo, B. (2013). La competenza letteraria a partire dall'albo illustrato. In M. Campagnaro & M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa* (pp.139-181). Trento: Erickson.

Salerni, A. (2019). Narrazione e dialogo come metodo formativo nella didattica inclusiva. In M. V. Isidori (Cur.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 94-106). Milano: Franco Angeli.

Slavin, R. E. (1986). Apprendimento cooperativo. *Età evolutiva*, 24, 54-61.

Tan. S. (2008). *L'approdo*. Elliot: Roma.

Tan, S. (2014). Per chi sono questi libri? Andersen. *Il mensile di letteratura e illustrazione per l'infanzia*, 309, 11-15.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Ventriglia, L., Storace, F., Capuano, A. (2015). La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento. *I Quaderni della Ricerca*, 25. Torino: Loescher.

Zizioli, E. (2018). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per "coltivare l'umanità". In S. Polenghi et al. (Cur.), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 193- 204). Lecce: Pensa MultiMedia.

Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. In M. Fiorucci et al. (Cur.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155-161). Pisa: ETS.