

Albi illustrati, cittadinanza e curricolo critico

Picturebooks, Citizenship and Critical Curriculum

MARIAGRAZIA VERBICARO, PATRIZIA OLIVA*

L'albo illustrato rappresenta nella letteratura pedagogica contemporanea uno strumento di mediazione simbolica per costruire competenze di cittadinanza attiva (UNESCO, 2014; Assemblea Generale ONU, 1989). Il saggio ne indaga le potenzialità attraverso gli autori della letteratura illustrata internazionale quali Lionni (1963, 1967), Alemagna (2014, 2020), Lee (2008, 2012), Tan (2008) e Wiesner (1991, 2006). L'analisi orienta verso un modello didattico-laboratoriale fondato sull'integrazione di lettura condivisa, filosofia per l'infanzia e attività artistiche ispirate a Munari (Restelli, 2002), pienamente rispondente ai quadri normativi nazionali vigenti (MIUR, 2012, 2024) e agli obiettivi dell'Agenda 2030.

PAROLE CHIAVE: ALBO ILLUSTRATO; LETTERATURA PER L'INFANZIA; SILENT BOOK; AGENDA 2030; CURRICOLO CRITICO.

The picturebook represents in contemporary pedagogical literature an instrument of symbolic mediation for building active citizenship competences (UNESCO, 2014; UN General Assembly, 1989). The essay investigates its potential through authors of international illustrated literature such as Lionni (1963, 1967), Alemagna (2014, 2020), Lee (2008, 2012), Tan (2008) and Wiesner (1991, 2006). The analysis points toward a didactic-laboratory model grounded in the integration of shared reading, philosophy for children and artistic activities inspired by Munari (Restelli, 2002), fully consistent with current national regulatory frameworks (MIUR, 2012, 2024) and the objectives of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: PICTUREBOOK; CHILDREN'S LITERATURE; SILENT BOOK; 2030 AGENDA; CRITICAL CURRICULUM.

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro le sezioni *Semiotica dell'albo illustrato tra struttura bimodale e fondamenti pedagogici*, *Identità, alterità e appartenenza nella narrativa illustrata per l'infanzia*, *Educazione alla responsabilità attraverso la narrazione del limite, della perdita e della trasformazione*, *Silent book e narrazioni visive per il decentramento cognitivo e la cittadinanza interculturale* e *Dal modello didattico-laboratoriale alle implicazioni per la ricerca pedagogica*; sono da attribuire a Patrizia Oliva l'*Introduzione* e le *Conclusioni*.

Introduzione

Ogni volta che un bambino apre un albo illustrato incontra una versione del mondo strutturata da scelte narrative, cromatiche, spaziali e simboliche che gli pongono domande implicite sull'identità, sull'appartenenza e sulla giustizia.

La dimensione civica della letteratura per l'infanzia è rimasta a lungo ai margini della riflessione pedagogica istituzionale, ridotta alternativamente a veicolo di contenuti morali predefiniti o trattata nella sua sola autonomia estetica, con scarsa attenzione alle ricadute formative (Barsotti, 2015; Grilli, 2021).

Già in *Marcovaldo* (Calvino, 1963) era possibile cogliere quanto il rapporto tra la persona e il proprio contesto di vita fosse una questione insieme narrativa e civica, infatti, il protagonista attraversa la città industriale cercando tracce di natura e umanità, e ogni episodio diventa una micro-narrazione della responsabilità quotidiana verso il mondo comune.

Questa intuizione trova oggi un fondamento teorico più solido nella riflessione sulla letteratura per l'infanzia come critica radicale del presente (Grilli, 2021), una prospettiva che riconosce all'albo illustrato la capacità di interrogare le strutture del mondo sociale prima ancora che di rappresentarle, e che orienta il presente contributo verso la tesi che l'albo illustrato, inteso come testo bimodale in cui immagine e parola costruiscono significati non sovrapponibili, rappresenta uno strumento privilegiato per lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva che il sistema educativo italiano e i principali organismi internazionali pongono al centro degli obiettivi formativi del XXI secolo.

Il quadro normativo si è recentemente rinnovato in modo significativo con le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, introdotte con il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025 e pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 27 gennaio 2026.

La persona è posta al centro della visione educativa, riconosciuta nella sua unicità e nella complessità delle dimensioni cognitive, emotive, relazionali, sociali ed etiche. L'azione formativa si articola attorno a tre concetti strettamente interconnessi, la persona, la famiglia e la scuola intesa come comunità educante, in una prospettiva in cui l'altro è costitutivo del suo svilupparsi e completarsi (MIM, 2025).

Una scelta epistemologica precisa orienta l'impianto del documento verso una didattica che valorizza le competenze chiave europee, promuove il pensiero critico e la capacità di analisi e rafforza il senso di appartenenza a una comunità

capace di sostenere inclusione, partecipazione, dialogo e cittadinanza attiva (MIM, 2025).

Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2017 avevano già approfondito questa impostazione articolando i traguardi di competenza attorno alla capacità di comprendere e agire in contesti complessi e plurali (MIUR, 2017).

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 *Insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado* introduce l'educazione civica quale disciplina trasversale a tutti gli ordini e gradi scolastici (MIUR, 2019), e le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, adottate con il Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, ne definiscono i contenuti attorno a tre nuclei, Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale, orientando l'insegnamento verso la costruzione di attitudini al pensiero critico, alla cura delle relazioni e alla partecipazione attiva, piuttosto che alla memorizzazione di contenuti giuridici e istituzionali (MIUR, 2024).

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza stabilisce all'art. 29 che l'educazione deve tendere allo sviluppo della personalità del fanciullo e alla sua preparazione ad assumere responsabilità in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace e di tolleranza (Assemblea Generale ONU, 1989). L'educazione alla cittadinanza globale elaborata dall'UNESCO (2014, 2015, 2023) articola questa responsabilità in tre domini di competenza:

- cognitivo, fondato sulla conoscenza critica del mondo;
- socio-emotivo, centrato sul senso di appartenenza all'umanità comune e sul rispetto per la diversità;
- comportamentale, orientato alla capacità di agire per costruire un mondo più equo e sostenibile.

L'Agenda 2030, con il suo Obiettivo 4 sull'educazione di qualità, traduce questi principi in impegni politici vincolanti per gli Stati membri (UNESCO, 2016).

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2010 sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani individua nella capacità di leggere criticamente i testi culturali, inclusi quelli visivi, una competenza fondamentale per la partecipazione alla vita pubblica in società plurali (*Committee of Ministers*, 2010), collocando la *literacy* visiva al centro di un'educazione civica autentica.

Il mandato internazionale e quello nazionale si saldano in una medesima direzione formativa, ovvero, costruire soggetti capaci di abitare la complessità del mondo in modo responsabile e relazionale, dotati delle attitudini cognitive, affettive e simboliche che la partecipazione democratica richiede.

L'albo illustrato, nella sua specificità di testo bimodale che attiva simultaneamente processi di comprensione verbale e visiva, di identificazione emotiva e di riflessione critica, si colloca in questo spazio formativo.

L'analisi che segue muove dalla natura semiotica dell'albo illustrato per giungere, attraverso l'esame critico di una selezione ragionata di testi, alla proposta di un modello didattico-laboratoriale che integra lettura condivisa, filosofia per bambini e pratiche artistiche in un percorso coerente con i mandati della cittadinanza attiva.

La letteratura per l'infanzia costituisce, dunque, una delle vie più dirette alla formazione civica poiché *leggere significa incontrare mondi possibili, abitarli con la propria esperienza e tornarne trasformati* (Vecchini, 2019, p. 34), un'avventura che la scuola come comunità educante ha il compito di rendere sistematica e consapevole.

Semiotica dell'albo illustrato tra struttura bimodale e fondamenti pedagogici

L'albo illustrato si distingue dalle altre forme di letteratura per l'infanzia per la sua struttura semiotica bimodale in cui testo verbale e immagine producono insieme significati che nessuno dei due codici potrebbe generare da solo.

Lo spazio interpretativo nasce dallo scarto, e talvolta dalla contraddizione, tra ciò che le parole dicono e ciò che le immagini mostrano, in quello che è stato definito tensione produttiva (Terrusi, 2012), ovvero, uno spazio che il lettore abita portando risorse cognitive, emotive e culturali proprie.

Quando il codice verbale si ritira del tutto, la lettura diventa un atto pienamente generativo in cui il bambino costruisce il significato in autonomia, trasformando il libro in uno strumento di educazione alla percezione, alla simbolizzazione e al pensiero narrativo (Terrusi, 2017).

La specificità semiotica dell'albo illustrato è stata analizzata con precisione da Nikolajeva e Scott (2006a), che hanno sistematizzato le possibili relazioni tra testo e immagine in un continuum che va dalla simmetria alla contraddizione esplicita:

quando le parole e le immagini si contraddicono a vicenda, il lettore è costretto a scegliere tra le due letture o a tenerle entrambe in mente simultaneamente, producendo un effetto

di ironia, ambiguità o complessità semantica che arricchisce l'esperienza estetica e cognitiva della lettura. (Nikolajeva & Scott, 2006a, p. 17)

Educare alla complessità, all'ambiguità e alla capacità di assumere punti di vista plurali significa formare nelle bambine e nei bambini le stesse attitudini mentali che la cittadinanza democratica richiede (Hamelin, 2012).

La composizione della pagina e della doppia pagina, il rapporto tra spazio bianco e figure, il ritmo visivo delle immagini e la scelta della prospettiva sono strumenti narrativi che l'analisi pedagogica ha imparato a leggere nella loro specifica funzione formativa, riconoscendo che ogni scelta compositiva produce effetti precisi sulla posizione del lettore rispetto al testo e al mondo che esso rappresenta (Hamelin, 2012).

La riflessione sulle potenzialità formative dell'albo illustrato ha trovato in Italia contributi di grande precisione analitica: la dimensione dell'incontro tra lettore e testo visivo è stata esplorata da Campagnaro (2013a) nella prospettiva dell'educazione dello sguardo, mostrando che la lettura dell'albo illustrato educa il bambino a soffermarsi, a interrogare, a tollerare l'ambiguità senza la pretesa di risolverla immediatamente in un significato univoco. Questa disponibilità alla sospensione del giudizio è precisamente la disposizione cognitiva che la partecipazione democratica richiede nei confronti della complessità del reale.

L'albo illustrato è un crocevia di linguaggi in cui confluiscono la tradizione narrativa, quella visiva e quella performativa (Barsotti, 2015), producendo un testo che il bambino abita con tutto il proprio corpo prima ancora che con la propria mente, in un'esperienza che anticipa e prepara la capacità di partecipare a pratiche culturali complesse.

Il potenziale formativo dell'albo illustrato si estende alla dimensione corporea e multisensoriale dell'esperienza di lettura, l'approccio *Giocare con tatto* di Bruno Munari (Restelli, 2002) ha mostrato che il libro per l'infanzia è un artefatto culturale attraverso cui il bambino entra in contatto con il mondo e con gli altri attraverso canali percettivi plurali che la sola parola scritta non attiva con la stessa intensità.

Il libro illustrato richiede al bambino di muoversi simultaneamente su registri diversi, traducendo la complessità semiotica del testo in un'esperienza di apprendimento plurale e integrata e, allo stesso tempo, li estende a fattori integrati di sviluppo cognitivo ed affettivo in accordo con le teorie montessoriane.

La letteratura pedagogica sulla lettura nell'infanzia ha sottolineato con crescente precisione che questa pluralità di registri è il fondamento della sua efficacia formativa, poiché il bambino che legge immagini e parole insieme esercita simultaneamente capacità di decodifica simbolica, di inferenza narrativa e di risposta emotiva che la lettura del solo testo verbale non attiva con la stessa completezza (Campagnaro, 2013b).

La capacità dell'albo illustrato di educare alla complessità attraverso la struttura bimodale trova una delle sue elaborazioni più sofisticate nella produzione di Lee, autrice coreana che ha costruito nel corso di oltre vent'anni una poetica visiva di rara coerenza interna.

Nella *Trilogia del limite* (Lee, 2012), composta da *L'onda*, *Ombra* e *Mirror*, il personaggio principale è sempre una bambina senza nome che non pronuncia mai una parola e non viene mai nominata: una scelta narrativa precisa che trasforma il personaggio da protagonista individuale a funzione semiotica aperta, uno spazio vuoto che il lettore è invitato a occupare con la propria esperienza (Terrusi, 2012).

In *L'onda* (Lee, 2008) la bambina gioca sulla riva del mare, avanzando e arretrando di fronte alle onde con una sicurezza che cresce pagina dopo pagina, finché un'onda più grande della sua proiezione desiderativa la travolge, bagnandola completamente. La scena finale, in cui la bambina ride mentre i gabbiani si alzano in volo attorno a lei, è una scoperta: la realtà è più grande di qualsiasi aspettativa, e questo eccesso è liberatorio.

In *Ombra* (Lee, 2010) la bambina gioca nella cantina di casa con una torcia elettrica, proiettando ombre sul muro che progressivamente si animano e sviluppano una vita propria, più ricca e più selvaggia di quella della bambina che le ha generate. L'ombra diventa metafora della dimensione interiore oscura e creativa dell'immaginazione: quella parte di sé che la vita razionale e ordinata tende a tenere in cantina, letteralmente, ma che è indispensabile per una soggettività piena.

In *Mirror* (Lee, 2003) la bambina incontra la propria immagine riflessa e scopre che essa non è mai identica all'originale: piccole differenze di postura, di espressione, di direzione dello sguardo mostrano che l'identità si costruisce sempre nella relazione con ciò che è altro da sé, e che lo specchio interpreta.

Il limite fisico della pagina diventa in tutti e tre i volumi metafora del limite dell'identità, e la struttura della trilogia, in cui ogni volume esplora una diversa modalità di relazione tra soggettività e alterità, costruisce progressivamente nei

bambini quella apertura all'esperienza che la filosofia dell'educazione identifica come prerequisito del pensiero critico (Campagnaro, 2013a).

In *Linee* (Lee, 2017) questa riflessione va oltre la narrazione figurativa: due bambini si trovano ai lati opposti di un foglio bianco e cominciano a disegnare linee che si avvicinano progressivamente, si incontrano, si intrecciano e infine costruiscono insieme qualcosa che nessuno dei due avrebbe potuto creare da solo.

Il segno grafico, gesto minimo e fondante, diventa strumento di comunicazione e creazione condivisa, una metafora della relazione democratica che non può prescindere dalla disponibilità a cedere parte del proprio spazio all'altro.

La relazione tra testo e immagine nei *picturebook* di Lee è stata esaminata da Nikolajeva e Scott (2006a), mostrando che la contraddizione visiva tra ciò che le parole suggeriscono e ciò che le immagini mostrano è il meccanismo attraverso cui il lettore è chiamato a produrre attivamente il significato.

Tale processo costituisce la condizione stessa della relazione educativa autentica, come Campagnaro e Dallari (2013) hanno argomentato:

la relazione educativa autentica è quella che accade nello spazio tra il testo e il lettore, nello spazio in cui il bambino porta se stesso e trova qualcosa che lo eccede, qualcosa che lo costringe a rinegoziare la propria visione del mondo. (Campagnaro & Dallari, 2013, p. 58)

La lezione sulla relatività della percezione trova in *Zoom* (Banyai, 1995) una delle sue traduzioni visive più efficaci e più radicali.

Il libro è privo di testo verbale: la prima immagine mostra un gallo che canta su di un tetto, ma la pagina successiva rivela che il tetto è il tetto di un modellino, che il modellino è in mano a un bambino, che il bambino è in una fattoria, che la fattoria è nella campagna, che la campagna è vista dal finestrino di un autobus, che l'autobus è in una pubblicità, che la pubblicità è su una rivista, che la rivista è tenuta da qualcuno su una nave, che la nave è in un oceano visto dall'alto, e così via progressivamente fino a una scala cosmica.

Ogni volta che il lettore crede di aver compreso la totalità della scena, la pagina successiva rivela che quella totalità era solo un dettaglio di un quadro più grande. La struttura del libro traduce visivamente il principio epistemologico fondamentale della democrazia, nessun punto di vista coglie mai la totalità del

reale, e la capacità di decentrarsi è una condizione necessaria per la comprensione (Banyai, 1995).

La stessa lezione è declinata in modo complementare in *Oops* (Geisert, 2006), in cui un maiale lascia cadere accidentalmente un uovo che rotola lungo un pendio, provocando una catena di conseguenze che coinvolge progressivamente tutti gli animali della fattoria e si conclude con un disastro di proporzioni comiche che nessuno aveva previsto né voluto.

La narrazione, realizzata senza testo verbale attraverso sequenze di immagini in cui ogni vignetta mostra la propagazione delle conseguenze dell'errore iniziale, costruisce una rappresentazione visiva della causalità distribuita che invita a riflettere sulla responsabilità collettiva: ogni azione si propaga in un sistema di relazioni e produce effetti che vanno ben oltre le intenzioni del soggetto che l'ha compiuta. (Tabella 1)

Testo	Struttura semiotica	Competenza di cittadinanza
Zoom (Banyai, 1995)	Immagine senza testo verbale, prospettiva scalare progressiva	Decentramento cognitivo, relativismo percettivo
Oops (Geisert, 2006)	Sequenza visiva senza testo, causalità distribuita	Responsabilità collettiva, pensiero sistemico
L'onda (Lee, 2008)	Contraddizione testo/immagine, limite della pagina come confine del desiderio	Autogestione, consapevolezza dei propri limiti
Ombra (Lee, 2010)	Simmetria visiva perturbata, espansione dell'ombra	Consapevolezza di sé, dimensione interiore e creativa
Mirror (Lee, 2003)	Specularità visiva e sua rottura progressiva	Identità relazionale, riconoscimento dell'altro
Linee (Lee, 2017)	Segno grafico puro, costruzione condivisa dello spazio	Competenze relazionali, creazione e responsabilità condivisa

Tabella 1 - sintesi di relazione tra struttura semiotica e competenza di cittadinanza negli albi illustrati

Nella prospettiva della *Philosophy for Children*, i testi visivi che tematizzano la relatività del punto di vista e la distribuzione della responsabilità sono stimoli privilegiati per l'avvio di indagini filosofiche autentiche con i bambini, poiché le domande che generano sulla natura della percezione e sulla possibilità di conoscere il reale sono domande genuinamente filosofiche che il dialogo nella comunità di ricerca può accogliere e sviluppare (Murriss, 2016). La dimensione della responsabilità del lettore, intesa come capacità di riconoscere la propria posizione rispetto al testo e al mondo che esso costruisce, è la dimensione civica che la letteratura per l'infanzia è in grado di sviluppare attraverso l'esperienza di lettura condivisa, poiché:

educare al pensiero critico significa educare alla consapevolezza che ogni rappresentazione è una scelta, che ogni storia potrebbe essere raccontata diversamente, e che il lettore che riconosce questa possibilità è già un lettore più libero e più responsabile. (Campagnaro, 2017, p. 89)

Riconoscere la struttura bimodale dell'albo illustrato fondamento della sua efficacia formativa significa che la letteratura illustrata per l'infanzia è una forma espressiva che ha sviluppato strumenti semiotici propri, capaci di attivare nei lettori processi cognitivi ed emotivi che altri media non riescono a sollecitare con la stessa precisione e profondità.

La tensione produttiva tra codice verbale e codice visivo invita il lettore a occupare lo spazio del personaggio, rende visibile la responsabilità collettiva, la relatività della prospettiva che nessun punto di vista singolo può esaurire: sono tutti meccanismi che la grande letteratura illustrata ha elaborato con consapevolezza crescente nel corso degli ultimi sessant'anni, costruendo un *corpus* di testi che la ricerca pedagogica italiana e internazionale ha cominciato a esplorare sistematicamente solo in tempi recenti (Campagnaro, 2013a; Terrusi, 2012; Nikolajeva & Scott, 2006a).

Ciò che accomuna i testi analizzati, da *Zoom* a *Oops*, dalla *Trilogia del limite* a *Linee*, è la capacità di porre il lettore di fronte a domande che non ammettono una risposta univoca e che richiedono di abitare l'incertezza, di tollerare l'ambiguità, di riconoscere che la propria prospettiva è sempre parziale e sempre negoziabile.

Sono le stesse domande che la cittadinanza democratica pone ogni giorno ai soggetti che la praticano, e il fatto che la letteratura illustrata sappia porle in una forma accessibile ai bambini di tre anni le rende più radicate nell'esperienza, nel corpo e nell'emozione prima ancora che nel ragionamento astratto.

Identità, alterità e appartenenza nella narrativa illustrata per l'infanzia

Quando un bambino legge un albo illustrato in cui il protagonista è diverso da lui, accade qualcosa che nessuna lezione frontale sulla cittadinanza riesce a produrre con la stessa intensità: abita per qualche minuto una prospettiva che non è la sua, sente dall'interno la logica di chi è altro da sé, e scopre che quella differenza non è un ostacolo alla relazione ma la sua condizione più feconda (Campagnaro & Dallari, 2013).

La letteratura illustrata internazionale ha saputo tradurre in forma narrativa e visiva ciò che il pensiero pedagogico sulla cittadinanza affronta in termini astratti, rendendo corporea e immediata un'esperienza che il solo ragionamento concettuale non riesce a trasmettere.

Il rapporto Eurydice della Commissione Europea del 2017 sull'educazione alla cittadinanza ha identificato nella capacità di riconoscere e valorizzare la differenza una condizione strutturale per la partecipazione democratica e la letteratura illustrata vi risponde attraverso la costruzione di esperienze offrendo, dunque, ai bambini la possibilità di sentire prima di capire, di empatizzare prima di ragionare.

La poetica di Leo Lionni ha costruito attorno al problema dell'identità e del riconoscimento un *corpus* narrativo di rara coerenza interna, declinato in opere che si completano e si approfondiscono reciprocamente lungo un arco che va dagli anni Sessanta fino alla fine del Novecento.

Lionni condensa in questi albi esperienze personali, riflessioni etiche e spirituali, turbamenti e conflitti che caratterizzano l'esperienza umana nella sua complessità (Zanetti & Castagnoli, 1990), e lo fa con una discrezione narrativa che non moralizza mai, che non dice ai bambini cosa devono fare o pensare, ma racconta storie in cui i personaggi scoprono qualcosa di essenziale sulla propria natura e sulla natura della convivenza, lasciando che sia il lettore a trarre le conseguenze. È questa scelta stilistica e pedagogica insieme che rende i suoi libri ancora vivi dopo sessant'anni.

La biografia dell'autore non è separabile dalla sua poetica. Nato ad Amsterdam da un padre tagliatore di diamanti e una madre cantante lirica, ebreo costretto ad emigrare negli Stati Uniti nel 1939 in seguito alle leggi razziali, Lionni ha vissuto sulla propria pelle l'esperienza dello spaesamento, dell'appartenenza negata e della necessità di ricostruire un'identità in un contesto estraneo.

La sua autobiografia, intitolata significativamente *Between two worlds*, testimonia un'esistenza vissuta sempre sul confine tra culture, lingue e mondi diversi, che si traduce in una poetica dell'identità relazionale in cui il sé si costruisce sempre nell'incontro con l'altro, mai nell'isolamento.

Come egli stesso scrive: «*il mondo di un bambino è un mondo di parti, di minuzie. Per i bambini, ancora inconsapevoli del peso del significato, le cose esistono per il semplice piacere di essere ciò che sono*» (Lionni, in Zanetti & Castagnoli, 1990, p. 24). Questa capacità di abitare il punto di vista infantile senza condiscendenza è la cifra stilistica che attraversa tutta la sua produzione.

In *Pezzettino* (Lionni, 2006) il protagonista è un piccolo frammento quadrato di colore arancione che non sa di essere intero: convinto di essere un pezzo di qualcosa di più grande, parte alla ricerca dell'entità a cui appartiene e interroga progressivamente tutti gli altri personaggi del suo mondo, ciascuno dei quali gli risponde che lui non è un pezzo loro.

La risoluzione narrativa avviene quando Pezzettino cade nell'isola degli specchi e si vede riflesso nella sua interezza: la ricerca disperata di un'appartenenza esterna si rivela il cammino necessario per scoprire che l'identità è già tutta lì, intera e irriducibile, capace di diventare contributo originale al mondo comune proprio perché non appartiene a nessun altro.

Il bambino che legge *Pezzettino* è invitato a fare esperienza della propria singolarità come risorsa per la collettività, in un rovesciamento pedagogico che trasforma la differenza da problema in valore.

In *Swimmy* (Lionni, 1963) la stessa intuizione si traduce in narrazione collettiva. L'unico pesciolino nero in un banco di pesciolini rossi, rimasto solo dopo che un tonno ha ingoiato tutta la sua famiglia, impara a organizzare i nuovi compagni per formare insieme la sagoma di un pesce più grande, così grande da spaventare anche i predatori.

La cooperazione che *Swimmy* propone utilizza le differenze, infatti, ogni pesciolino rosso occupa il proprio posto preciso nel corpo del pesce collettivo, e *Swimmy* stesso, il diverso, il solo che non può mimetizzarsi nel gruppo, diventa l'occhio, il punto di vista, la funzione insostituibile che tiene insieme il tutto.

La diversità di Swimmy, è la salvezza collettiva in quanto senza di lui, senza la sua differenza irriducibile, il banco non avrebbe né occhio né guida. È la stessa intuizione che in *Guizzino*, il *Swimmy* della traduzione italiana, porta il protagonista nero tra i pesci rossi a dimostrare che il coraggio e la determinazione del singolo diverso rafforzano la comunità, non la indeboliscono (Zanetti & Castagnoli, 1990).

In *Frederick* (Lionni, 1967) il ragionamento si approfondisce ulteriormente. Mentre gli altri topolini raccolgono grano e noci per l'inverno, Frederick sembra non fare nulla, seduto sulla pietra a guardare il sole e i colori e le parole.

Quando l'inverno arriva e il cibo finisce, Frederick apre il suo magazzino immateriale e restituisce alla comunità i colori, la luce e le storie che aveva accumulato.

Il testo è, nelle parole dello stesso Lionni, «*un inno al vitale nutrimento che riceviamo dall'arte, dalla poesia, dall'astratto e dal mondo creativo del quale non possiamo proprio fare a meno, tanto quanto il cibo di cui ci nutriamo*» (Zanetti & Castagnoli, 1990, p. 67).

Il contributo artistico e immateriale alla vita comune ha un valore civico pari a quello materiale, e la comunità che lo esclude si impoverisce prima ancora dell'inverno.

A questa triade va aggiunto *La casa più grande del mondo* (Lionni, 1968), testo meno citato nella letteratura pedagogica italiana ma altrettanto preciso nella sua funzione formativa.

Un papà racconta una storia alla propria figlia lumachina, il cui più grande desiderio è quello di avere la casa più grande del mondo: la chiocciolina della storia-nella-storia realizzerà il proprio sogno, ottenendo un guscio enorme, colorato, impreziosito da guglie e punte, ma quell'imponenza la zavorrerà, le impedirà di seguire il proprio gruppo e di procacciarsi cibo per sopravvivere.

La narrazione traduce in forma accessibile il principio ecologico della sostenibilità, mostrando che il desiderio illimitato di espansione entra in contraddizione con la capacità di vivere e di muoversi nel mondo: la vanità del desiderio sregolato è contrapposta alla capacità di valorizzare e gioire di ciò che si ha (Zanetti & Castagnoli, 1990).

Nella prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale, questo testo anticipa di oltre cinquant'anni le preoccupazioni dell'Agenda 2030, mostrando che la saggezza del limite è una forma di intelligenza relazionale che riconosce

l'interdipendenza tra il proprio benessere e quello del contesto in cui si vive (UNESCO, 2016).

La ricchezza della produzione di Lionni risiede nella capacità di declinare l'identità sì che costruisce nella relazione con gli altri e con il mondo, attraverso narrazioni ogni volta diverse per tono, registro visivo ed età del lettore implicito, costruendo testi che accompagnano il bambino dal nido alla scuola primaria senza mai ripetersi:

Lionni non moralizza mai. Non dice ai bambini cosa devono fare o pensare. Racconta storie in cui i personaggi scoprono qualcosa di essenziale sulla propria natura e sulla natura della convivenza, e lascia che sia il lettore a trarre le conseguenze. È questa discrezione narrativa che rende i suoi libri ancora vivi dopo sessant'anni. (Zanetti & Castagnoli, 1990, p. 23)

Dove Lionni costruisce personaggi che scoprono la propria identità attraverso un percorso di riconoscimento progressivo, Beatrice Alemagna parte da un presupposto radicalmente diverso: l'identità non è qualcosa che si trova alla fine di un viaggio, ma qualcosa che viene continuamente messa in discussione da un mondo che tende a classificare e a escludere ciò che non rientra nelle categorie convenzionali.

Il volume monografico *Alfabeto Alemagna* curato dal gruppo Hamelin (2023) ha offerto gli strumenti analitici per leggere la sua opera nella sua interezza e coerenza poetica, mostrando che la poetica di Alemagna si muove su un terreno più perturbante e meno rassicurante di quello di Lionni, in cui la domanda *chi sono io?* non trova risposta in un'isola degli specchi ma nell'incontro con un altro che, finalmente, rinuncia a classificare.

In *I cinque malfatti* (Alemagna, 2014) i protagonisti sono cinque esseri che non corrispondono ad alcun canone di normalità: uno è tutto rotondo e non riesce a stare fermo, uno è altissimo e vede il mondo dall'alto, uno è coperto di sporgenze pungenti che tengono gli altri a distanza, uno è fragilissimo e si rompe continuamente, uno è opaco e incomprensibile.

Ognuno porta la propria peculiarità come un peso, come qualcosa che gli impedisce di stare nel mondo in modo agevole, finché insieme non scoprono che le loro stesse caratteristiche, quelle che li rendevano inadeguati da soli, diventano risorse preziose nell'avventura comune.

La rappresentazione dell'identità nei libri di Alemagna si sottrae ai dualismi convenzionali per costruire soggettività ibride e aperte, resistenti a qualsiasi classificazione predefinita (Zoboli, 2020).

I personaggi di Alemagna sono corpi eccentrici che non corrispondono a nessun ideale normativo, e la loro stessa peculiarità non è un difetto da correggere ma una qualità da esplorare e valorizzare, un principio che i documenti UNESCO (2014) sull'educazione alla cittadinanza globale identificano come competenza fondamentale per la vita democratica.

In *Mio amore* (Alemagna, 2020) questa stessa tensione tra identità e riconoscimento si sposta sul terreno delle relazioni affettive. Il protagonista, una creatura indefinibile costruita con tessuti, fili, pizzi e trame, attraversa una serie di incontri in cui ciascun personaggio crede di riconoscerlo e lo etichetta con sicurezza: *ah ecco un gatto, ma dai che strana scimmia, aiuto un ratto*. Nessuno è scortese, ma tutti presumono di sapere già, nessuno è interessato a fermarsi a conoscere, e per stare con loro la creatura dovrebbe rinunciare a qualcosa di sé, tagliare, ridurre, conformarsi al giudizio altrui.

La domanda che attraversa tutto il libro, *mais qui suis-je?*, chi sono io, rimane senza risposta finché non arriva qualcuno che semplicemente dichiara *tu es mon amour*, tu sei il mio amore, riconoscendo nell'altro una presenza irriducibile.

La scelta di realizzare le illustrazioni con tessuti cuciti, con la cura per gli sfondi e gli elementi non narrativi, gli alberi, le foglie, il prato, le tegole, il tendone, rende questo viaggio tangibile e accarezzabile, traducendo in materia la multiformità della personalità di ognuno (Hamelin, 2023).

Il testo di Alemagna mostra ai bambini che l'amore autentico non richiede di sapere chi è l'altro prima di amarlo: lo riconosce proprio nell'impossibilità di classificarlo.

In *Un lion à Paris* (Alemagna, 2006) la stessa impossibilità di essere classificati è declinata sul terreno dell'esperienza migratoria: un leone arriva nella grande città e sperimenta solitudine, spaesamento e meraviglia in una sequenza narrativa che traduce in forma visionaria la complessità emotiva di chi abita un mondo di cui non conosce ancora le regole, restituendola al lettore bambino attraverso la sola forza dell'immagine.

La grammatica visiva che governa le doppie pagine di Alemagna è un sistema semiotico preciso in cui gli spazi bianchi sono carichi di significato, i colori comunicano stati emotivi e relazionali, e la posizione dei personaggi nella pagina esprime la qualità delle loro relazioni. Il bambino che legge Alemagna impara a

decodificare questo sistema attraverso la lettura condivisa, sviluppando simultaneamente intelligenza emotiva e competenza nella lettura del testo visivo, due dimensioni che la ricerca sull'apprendimento socio-emotivo identifica come strettamente interconnesse (CASEL, 2020).

La connessione tra questa poetica e il pensiero filosofico africano dell'Ubuntu, elaborato da Conforti (2021), sintetizzato nella formula *io sono perché noi siamo*, afferma che l'identità individuale è costitutivamente relazionale e si costruisce nella comunità e attraverso di essa. I personaggi di Alemagna, soli e insieme, diversi e solidali, incarnano narrativamente questa antropologia, traducendo in forma accessibile ai bambini un'ontologia relazionale che l'educazione democratica riconosce come fondamento della responsabilità collettiva.

Quella stessa ontologia relazionale che Alemagna traduce in corpi eccentrici e affetti complessi trova nella produzione illustrata internazionale degli ultimi decenni declinazioni narrative, che spostano il fuoco dall'identità del singolo alla qualità delle relazioni che lo costituiscono e alla responsabilità verso il contesto in cui vive. (Figura 1)

Island di Janssen (2018) elabora la metafora spaziale dell'isolamento che si apre all'incontro attraverso la storia di un essere solitario che vive su un'isola e costruisce muri sempre più alti attorno a sé per tenersi al riparo dal mondo esterno, fino a scoprire che quei muri lo tengono prigioniero molto più di quanto lo proteggano.

Ogni muro aggiunto isola ulteriormente il protagonista, lo priva di luce, di aria, di relazione, fino a quando la solitudine diventa insopportabile e il protagonista demolisce ciò che aveva costruito per ritrovare contatto con il mondo.

Il viaggio di Van den Ende (2021) porta il tema dell'esplorazione in una dimensione cosmica e microscopica insieme, in cui il piccolo protagonista naviga tra dettagli naturali che lo sopraffanno e lo meravigliano, educando alla percezione della complessità del vivente quale principio fondante della cittadinanza ecologica.

Passi da gigante di Lambert (2019) affronta il tema del cambiamento di scala e di prospettiva attraverso un immaginario fiabesco che invita a vedere il mondo con occhi radicalmente diversi, competenza fondamentale per chi è chiamato a costruire una cittadinanza capace di muoversi con consapevolezza tra il locale e il globale.

Il muro di Macrì et al. (2022) declina la metafora architettonica del confine in situazioni narrative che consentono ai bambini di esplorare i meccanismi della

fiducia e del sospetto, dell'inclusione e dell'esclusione, in un registro accessibile ma capace di sostenere una riflessione autentica.

Prima Dopo di Aregui e Ramstein (2014) costruisce una riflessione sul tempo e sulla trasformazione attraverso sequenze visive che mostrano stati precedenti e successivi di situazioni diverse, educando alla comprensione dei processi di cambiamento che la cittadinanza in un mondo in rapida evoluzione richiede di saper leggere e abitare.

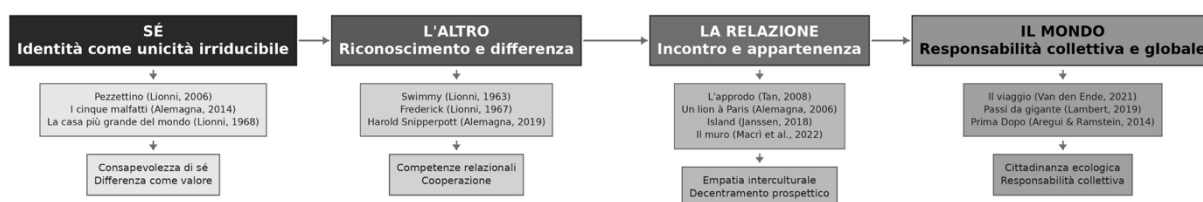


Figura 1 - Progressione narrativa delle competenze di cittadinanza nella letteratura illustrata per l'infanzia

La letteratura illustrata ha elaborato nel corso di oltre sessant'anni un vocabolario narrativo e visivo specifico per affrontare i temi fondamentali dell'identità, dell'alterità e dell'appartenenza, traducendo in forma accessibile ai bambini nodi concettuali che i quadri internazionali sull'educazione civica affrontano in termini astratti.

Opere tanto diverse per stile, provenienza culturale e scelte formali, dalla poetica del riconoscimento di Lionni alla perturbante negoziazione identitaria di Alemagna, dalla metafora dell'isolamento di Janssen alla complessità ecologica di Van den Ende, condividono la capacità di costruire nei lettori giovani una predisposizione all'incontro con l'altro fondata sul riconoscimento attivo della differenza.

Ciò che accomuna questi testi, al di là delle loro differenze stilistiche e culturali, è la scelta di non trasmettere valori civici attraverso la predicazione ma di farli abitare attraverso l'esperienza narrativa, lasciando che il lettore li scopra dall'interno piuttosto che riceverli dall'esterno.

Ricordando sempre che la cittadinanza democratica richiede anche la capacità di rispondere del proprio agire nel contesto di relazioni e sistemi, comprendendo che ogni gesto individuale produce conseguenze che si propagano oltre i confini dell'intenzione.

La letteratura illustrata offre su questo terreno un contributo altrettanto preciso, mostrando che la narrazione del limite, della perdita e della trasformazione è una delle vie attraverso cui i bambini costruiscono il senso della responsabilità civile.

Educazione alla responsabilità attraverso la narrazione del limite, della perdita e della trasformazione

L'educazione alla responsabilità, intesa come capacità di rispondere del proprio agire nel contesto di relazioni e sistemi, è uno degli obiettivi fondamentali della *citizenship education*, e la letteratura per l'infanzia ha elaborato strategie narrative sofisticate per affrontarla con i bambini senza ridurla a precetto morale.

La narrazione del limite, della perdita e della trasformazione costituisce il nucleo più autentico della grande letteratura illustrata poiché permette di affrontare con i bambini, in modo riflessivo e a partire dall'infanzia, temi profondi come la responsabilità, il creare comunità, il valore del dissenso e il riconoscimento dell'altro, depositando metodi e disposizioni al pensiero (Cambi, 2009; Santi, 2005).

La *community of inquiry* che si costruisce attorno a un albo illustrato allena progressivamente uno stile cognitivo critico-radicale, quel modo di pensare flessibile e riflessivo capace di abitare l'incertezza senza dissolversi in essa che la *Philosophy for Children* identifica nella risposta formativa più adeguata alla complessità del tempo storico in cui viviamo (Cambi, 2009).

Nel paese dei mostri selvaggi di Sendak (1969) si esemplifica proprio la capacità della letteratura illustrata di tradurre in esperienza narrativa ciò che la *Philosophy for Children* elabora in forma di indagine filosofica condivisa.

Un bambino mandato a letto senza cena che raggiunge nella sua fantasia un paese di mostri che riesce a dominare grazie alla propria forza immaginativa è già, nella sua semplicità narrativa apparente, una domanda filosofica sul potere, sul desiderio e sulla responsabilità del ritorno (Sendak, 1969).

L'interpretazione pedagogica ha oscillato tra la lettura psicoanalitica, in cui il viaggio rappresenta l'elaborazione della rabbia e dell'aggressività, e quella formativa, in cui il ritorno a casa è una scelta consapevole del limite.

La sua potenza formativa risiede nella disponibilità a ospitare proiezioni emotive diverse senza risolverle in un messaggio univoco, poiché Max diventa uno spazio

narrativo in cui il bambino può sperimentare la propria vita emotiva con sicurezza simbolica (Campagnaro & Dallari, 2013).

La progressiva espansione delle illustrazioni fino a occupare l'intera doppia pagina, e la loro successiva riduzione nelle ultime sequenze del libro, traduce visivamente il movimento di espansione e ritorno del desiderio che il bambino sperimenta corporalmente attraverso il ritmo della lettura prima ancora di elaborarla concettualmente (Terrusi, 2012).

Il testo di Sendak genera domande già iscritte nella sua struttura narrativa e visiva sul potere, su temi etici e sociali fondamentali per la formazione di una cittadinanza consapevole, allenando una disposizione metacognitiva che retroagisce sul proprio pensiero, riconosce i pregiudizi che lo abitano e li tiene aperti alla discussione piuttosto che lasciarli sedimentare in dogma (Cambi, 2009).

Dove il viaggio fantastico di Max porta il bambino a fare esperienza del limite attraverso l'immaginazione, *Marcovaldo* (Calvino, 1963) radica la stessa nella dimensione più concreta e quotidiana della responsabilità civile, mostrando quanto il desiderio individuale si scontri con la realtà di un mondo condiviso.

Pur non essendo un testo di letteratura per l'infanzia in senso stretto, la qualità della sua attenzione alla vita urbana e alle sue contraddizioni lo rende adatto alla lettura condivisa con bambini delle classi quarta e quinta della scuola primaria.

Le avventure di Marcovaldo, operaio torinese che cerca tracce di natura nella città industriale degli anni Sessanta, sono narrazioni dell'utopia e della delusione, del gesto individuale e delle sue ricadute collettive. La città è un sistema di relazioni in cui ogni gesto produce conseguenze che si propagano oltre le intenzioni del soggetto che lo compie, e Marcovaldo lo sperimenta episodio dopo episodio con una combinazione di ingenuità e lucidità che il lettore può riconoscere propria.

La poetica del meraviglioso ordinario elaborata da Wiesner porta la narrazione della responsabilità uno spazio narrativo in cui il lettore è invitato a interrogarsi sulla natura stessa della realtà che abita.

In *Tuesday* (Wiesner, 1991) le rane volanti che invadono pacificamente una città nella notte sono documentate con la precisione di un reportage giornalistico: questa ironia visiva costruisce nel lettore una consapevolezza sofisticata delle convenzioni di rappresentazione del reale, invitandolo a chiedersi perché ciò che vede gli sembri impossibile e in base a quali regole ha imparato a distinguere il possibile dall'impossibile (Nikolajeva & Scott, 2006a).

In *Flotsam* (Wiesner, 2006) una macchina fotografica subacquea ritrovata su una spiaggia contiene immagini di mondi sommersi e di bambini di epoche diverse che si sono passati la stessa macchina attraverso il tempo, costruendo una metafora della memoria collettiva e della trasmissione intergenerazionale che sposta la riflessione dal presente al lungo periodo, dalla responsabilità individuale a quella storica.

In *The Three Pigs* (Wiesner, 2001) i personaggi escono letteralmente dalla cornice narrativa, rifiutando di restare prigionieri della storia che qualcun altro ha scritto per loro: un gesto che è una proposta epistemologica in quanto il reale è costruito da una prospettiva e la democrazia richiede la capacità di riconoscere questa costruzione e di immaginarne di alternative (Beckett, 2012).

La produzione di Wiesner si inserisce nel quadro delle tendenze contemporanee della letteratura per l'infanzia che problematizzano il confine tra realtà e finzione (Campagnaro, 2017):

questa problematizzazione non è accessoria rispetto alla funzione formativa dei testi ma ne è il cuore, poiché educare al pensiero critico significa educare alla consapevolezza che ogni rappresentazione è una scelta, che ogni storia potrebbe essere raccontata diversamente, e che il lettore che riconosce questa possibilità è già un lettore più libero e più responsabile. (Campagnaro, 2017, p. 89)

Dalla consapevolezza epistemologica che ogni rappresentazione del reale è una scelta, la letteratura illustrata si sposta verso la dimensione della cura quotidiana.

In *Il piccolo giardiniere* (Hughes, 2016) un bambino minuscolo di fronte all'immensità del giardino che deve curare sperimenta la fatica, la solitudine e la tentazione di arrendersi, ma persevera e il giardino rifiorisce.

La delicatezza narrativa e visiva del testo traduce in forma accessibile ai bambini il principio ecologico della responsabilità verso l'ambiente, mostrando che la perseveranza è una virtù civica prima ancora che una qualità individuale, e che prendersi cura di uno spazio condiviso richiede la capacità di immaginare futuri alternativi e di agire concretamente per costruirli.

Oltre l'albero (Sadat, 2004) affronta la perdita attraverso immagini di grande austerità visiva che invitano il bambino a confrontarsi con la morte come parte naturale del ciclo della vita, un tema che l'educazione civica contemporanea non può eludere nel contesto di crisi ecologica globale.

Indovina cosa succede (Muller, 2001) percorre lo stesso ciclo da una prospettiva diversa: il bambino è accompagnato in una passeggiata invisibile attraverso le stagioni, scoprendo che le trasformazioni continue della natura richiedono attenzione, pazienza e capacità di osservazione, virtù cognitive ed etiche che la cittadinanza ecologica riconosce come fondamentali.

Alle passeggiate stagionali di Muller si affianca l'attenzione al ciclo naturale in *La mela e la farfalla* e in *L'uovo e la gallina* (Mari E. & Mari I., 1969a, 1969b) dove sono assenti sia la spiegazione che la didascalia e il bambino è invitato a guardare, a chiedersi e a costruire le proprie interpretazioni osservando sequenze visive che mostrano trasformazioni e metamorfosi nella loro silenziosa precisione.

La filosofia dell'osservazione si fonda, dunque, sul bambino un osservatore del mondo capace di costruire significato in autonomia con il fine di allenarsi a vivere eticamente in una cittadinanza senza confini (Cambi, 2009). (*Tabella 2*)

Testo	Meccanismo narrativo	Competenza di responsabilità	Connessione con P4C
Nel paese dei mostri selvaggi (Sendak, 1969)	Espansione e ritorno del desiderio, viaggio fantastico	Autoregolazione emotiva, scelta consapevole del limite	Stimolo privilegiato per la <i>community of inquiry</i> su potere e responsabilità (Murriss, 2016)
Marcovaldo (Calvino, 1963)	Gesto individuale e ricadute collettive, utopia e delusione	Responsabilità quotidiana verso il mondo comune	Cittadinanza pratica ecologica quotidiana (UNESCO, 2016)
Tuesday (Wiesner, 1991)	Meraviglioso ordinario, sospensione delle regole	Pensiero controfattuale, immaginazione di mondi alternativi	Consapevolezza epistemologica delle convenzioni del reale (Nikolajeva & Scott, 2006a)
Flotsam (Wiesner, 2006)	Memoria collettiva, trasmissione intergenerazionale	Cittadinanza storica, responsabilità verso il passato	Dialogo intergenerazionale come pratica civica
The Three Pigs	Rottura della cornice narrativa	Consapevolezza critica della rappresentazione	Proposta epistemologica sulla

(Wiesner, 2001)			costruzione del reale (Beckett, 2012)
Il piccolo giardiniere (Hughes, 2016)	Perseveranza nella cura, giardino come microcosmo	Responsabilità ecologica, anticipazione del futuro	Competenze di anticipazione (UNESCO, 2017)
Oltre l'albero (Sadat, 2004)	Perdita e ciclo della vita, austerità visiva	Confronto con la morte, responsabilità verso il vivente	Domande filosofiche sul limite e sulla trasformazione
Indovina cosa succede (Muller, 2001)	Ciclo delle stagioni, trasformazione continua	Attenzione, pazienza, cittadinanza ecologica	Pensiero critico
La mela e la farfalla / L'uovo e la gallina (Mari E. & Mari I., 1969)	Osservazione senza didascalia, sequenza visiva autonoma	Pensiero critico e creativo, autonomia interpretativa	Soggetto etico oltre i pregiudizi (Cambi, 2009)

Tabella 2 - Meccanismi narrativi e competenze di responsabilità civile nei testi analizzati

La letteratura illustrata produce, infine, fin dall'infanzia la risposta più adeguata alle esigenze di una società planetaria che richiede cittadini capaci di abitare l'incertezza, di tenere viva la discussione senza chiuderla in dogma e di costruire comunità operose fondate sull'*ethos* del dialogo (Cambi, 2009; Santi, 2005).

Silent book e narrazioni visive per il decentramento cognitivo e la cittadinanza interculturale

L'assenza del testo verbale nell'albo illustrato equivale all'apertura a una pluralità di linguaggi che il lettore è chiamato ad attivare autonomamente (Terrusi, 2017), con la possibilità di poter essere letto e discusso da bambini che parlano lingue diverse senza che nessuno si trovi in posizione di svantaggio oltre che richiede

un'interpretazione attiva e personale che educa alla pluralità dei punti di vista e alla legittimità delle differenze interpretative.

La narrazione visiva trascende le barriere generazionali consentendo, dunque, un dialogo tra bambini e adulti fondato sull'esperienza condivisa rendendo il *silent book* uno strumento particolarmente prezioso per quella *community of inquiry* in cui la *Philosophy for Children* identifica il luogo privilegiato della formazione civica (Lipman, 1988; Cambi, 2009).

In *Animali nel prato* e in *Mangia che ti mangio* (Mari I., 1973) i cicli alimentari e biologici rappresentati senza parole richiedono attenzione, osservazione e capacità di costruire sequenze narrative da immagini giustapposte.

Saper costruire storie coerenti da elementi frammentari, identificare cause e conseguenze, immaginare il punto di vista degli altri attori di una situazione sono abilità fondamentali sia per la lettura dei *silent book* sia per la partecipazione democratica, poiché entrambe richiedono la capacità di tenere insieme informazioni incomplete e di produrre interpretazioni provvisorie disponibili alla revisione (Terrusi, 2017).

La stessa disponibilità cognitiva è al centro di *Come diventare un esploratore del mondo* (Smith, 2011), in cui ogni esperienza quotidiana è trasformata in un'opportunità di osservazione, documentazione e riflessione, facendo della curiosità una pratica civica. *Mostra di pittura* (Sanna, 2007) mostra un bambino che trasforma la sua città in una galleria d'arte vivente e la città è un testo da leggere, un sistema di segni che chi sa guardare impara a interpretare e a condividere con gli altri.

La serie di Tullet, che include *Il gioco del buio*, *Il gioco della luce*, *Il gioco delle ombre*, *La fabbrica dei colori* e *Un'idea* (Tullet, 2016, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d), propone un approccio partecipativo al libro come spazio di gioco e scoperta, funzionando solo se il lettore li trasforma, li manipola, li condivide.

Il senso si costruisce nell'azione e nella relazione con gli altri, ne *Il Piccolo Principe* (Saint-Exupéry, 1949), pur non essendo tecnicamente un albo illustrato, la formula narrativa *tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato* condensa il principio etico della cura come fondamento della cittadinanza.

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2010 sull'educazione alla cittadinanza democratica ha esplicitato la dimensione plurale della *literacy* visiva quale condizione fondamentale per la partecipazione alla vita pubblica in società plurali (Committee of Ministers, 2010). (Figura 2)



Figura 2 – Meccanismi formativi del silent book nella prospettiva della cittadinanza interculturale.

Ne *L'approdo* (Tan, 2008), lo spaesamento all'interno del testo è documentato tavola per tavola con la precisione di un album di famiglia ritrovato in una soffitta. Le illustrazioni procedono per riquadri e strisce nella tradizione del fumetto, con una palette che ruota attorno al seppia per entrare in sintonia con una storia ambientata tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento.

Il protagonista è un migrante che lascia moglie e figlia in un luogo non meglio identificato e arriva in una terra nuova che molti potrebbero riconoscere come *Ellis Island*, tutto ciò che gli accade ripercorre le narrazioni che milioni di migranti potrebbero fare, eppure, il testo attraversa la soglia del surrealismo per accompagnare una narrazione quasi interiore che si sovrappone a quella esterna, come una carta velina sul reale.

In questo mondo sovrapposto il protagonista incontra altre persone, tutte migranti e accompagnate da una piccola strana creatura che ha permesso loro di non sentirsi più del tutto soli, qui ognuno racconta la propria storia e le parole non servono, poiché la sequenza visiva produce da sola un'intensità emotiva che nessuna descrizione verbale potrebbe eguagliare.

Privando il lettore delle parole, il testo di Tan lo conduce dentro lo spaesamento e la disorientazione dell'immigrato, generando un'empatia cognitiva e affettiva (Terrusi, 2017). Le illustrazioni in stile fotografico vintage costruiscono un'estetica della memoria collettiva che invita il lettore a riconoscere nel viaggio del migrante una variante della propria esperienza universale di spaesamento e ricerca di appartenenza: l'approdo del titolo è il luogo in cui si arriva quando si parte per un viaggio in cui la vita deve ricominciare in un altro posto, con un'altra lingua e completamente soli.

In contesti scolastici plurilingui, *L'approdo* produce nei bambini con *background* migratorio un effetto di rispecchiamento, e nei bambini di famiglie autoctone un effetto di decentramento prospettico particolarmente efficace per la riduzione del pregiudizio interculturale (Grilli & Terrusi, 2014).

Portato nella *community of inquiry*, il testo di Tan genera quella parità della meraviglia che Murrells e Haynes (2001) hanno descritto in questi termini:

quando un testo visivo viene portato nella comunità di ricerca, accade qualcosa di straordinario: i bambini che di solito tacciono perché hanno paura di sbagliare le parole si trovano improvvisamente sullo stesso piano degli altri, perché nessuno ha le parole giuste per quello che sta guardando. La parità che si crea è la parità della meraviglia. (Murrells & Haynes, 2001, p. 47)

Dal modello didattico-laboratoriale alle implicazioni per la ricerca pedagogica

La ricerca in educazione alla cittadinanza ha da tempo abbandonato il modello trasmissivo, fondato sull'acquisizione di nozioni giuridiche e istituzionali, per adottare un approccio esperienziale e laboratoriale coerente con le indicazioni pedagogiche e con i mandati degli organismi internazionali.

Le esperienze di partecipazione reale, il clima scolastico aperto al dibattito e le pratiche didattiche che valorizzano l'*agency* degli studenti sono i predittori più potenti delle competenze di cittadinanza, molto più efficaci della trasmissione di contenuti dichiarativi (Schulz et al., 2018).

Il modello che si propone fonda la sua coerenza interna sull'integrazione di pratiche che si potenziano reciprocamente, ciascuna delle quali attiva dimensioni dell'apprendimento che le altre non possono raggiungere con la stessa profondità. La lettura condivisa dell'albo illustrato secondo il protocollo elaborato da Hamelin (2012) in *Ad occhi aperti* costituisce la pratica fondativa del modello.

Il protocollo prevede una prima fase di esplorazione visiva autonoma in cui il bambino costruisce la propria interpretazione senza vincoli, seguita da una lettura ad alta voce mediata dall'adulto che lascia aperto il significato alla pluralità delle interpretazioni, e da una discussione strutturata in cui le letture individuali si confrontano e si trasformano reciprocamente.

Questa sequenza traduce in pratica scolastica ordinaria ciò che in politica viene definito democrazia deliberativa, un processo in cui le posizioni individuali si modificano attraverso l'argomentazione e l'ascolto piuttosto che attraverso la sola affermazione delle preferenze preesistenti.

La qualità della mediazione adulta è determinante: un insegnante che pone domande aperte centrate sulle immagini, che sospende il giudizio interpretativo e che valorizza le risposte emotive dei bambini crea un apprendimento autentico che la sola lettura silenziosa non può produrre (Ellis & Mourão, 2021).

Le domande centrate sulle immagini producono risposte significativamente più ricche ed elaborate di quelle centrate sul testo verbale, con effetti particolarmente marcati nei bambini che mostrano difficoltà nella lettura autonoma (Lambert, 2015). Le domande sulla cooperazione e sul valore del contributo individuale alla vita comune che *Swimmy* di Lionni (1963) pone con la forza di un'immagine, quelle sulla diversità come risorsa che *I cinque malfatti* di Alemagna (2014) traduce in una narrazione del corpo eccezionale, quelle sulla responsabilità e sul confine tra desiderio e autoregolazione che *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak (1969) esplora attraverso il viaggio fantastico di Max, sono domande già iscritte nelle strutture narrative e visuali dei testi, e la mediazione filosofica ha il compito di renderle esplicite e di creare lo spazio perché i bambini le abitino con la propria esperienza.

La *Philosophy for Children*, nella formulazione originale elaborata da Lipman (1988, 2022), rappresenta la traduzione più documentata del principio di democrazia deliberativa in pratica educativa. Il metodo della *community of inquiry* struttura il dialogo in classe attraverso regole di ascolto, argomentazione e rispetto reciproco, costruendo una comunità in cui il pensiero individuale si sviluppa sempre in relazione al pensiero degli altri e in cui la qualità del ragionamento collettivo supera quella di qualsiasi ragionamento individuale. La pratica della comunità di ricerca ha prodotto effetti significativi sullo sviluppo del pensiero critico, della capacità di ascolto e dell'elaborazione del punto di vista altrui in bambini della scuola primaria e dell'infanzia nel contesto italiano (Cosentino, 2002a).

La comunità di ricerca è una forma di vita democratica in miniatura:

le competenze che la partecipazione alla comunità di ricerca sviluppa, ascoltare prima di rispondere, argomentare invece di affermare, modificare la propria posizione alla luce delle ragioni altrui sono le competenze fondamentali della cittadinanza democratica. Un bambino che ha imparato a fare filosofia con gli altri ha imparato qualcosa di essenziale sul vivere insieme. (Santi, 2005, p. 47)

La combinazione tra albo illustrato e *Philosophy for Children* produce un effetto di amplificazione reciproca che il volume *Stavo pensando: Albo e filosofia* (Hamelin, 2021) ha esplorato attraverso proposte didattiche elaborate con insegnanti e

bambini, mostrando che il testo visivo fornisce alla discussione filosofica un ancoraggio emotivo e simbolico concreto, mentre la pratica della comunità di ricerca trasforma la risposta emotiva al testo in riflessione argomentata, elevando la lettura da esperienza estetica a pratica di cittadinanza attiva.

L'albo illustrato è uno stimolo privilegiato per la *Philosophy for Children* rispetto ad altri tipi di testo, poiché la sua struttura bimodale genera naturalmente una pluralità di interpretazioni tra le quali il dialogo filosofico può muoversi senza che nessuna possa rivendicare il primato della correttezza (Murris, 2016).

I laboratori di arte e narrazione ispirati all'approccio multisensoriale di Munari, documentato da Restelli (2002), costituiscono la pratica conclusiva del percorso e ne completano la dimensione corporea e produttiva.

I bambini sono invitati a rispondere al testo non soltanto con parole ma con immagini, collage e oggetti, costruendo narrazioni visive proprie che si ispirano ai modelli esplorati ma li trasformano e li personalizzano attraverso scelte estetiche e simboliche che sono al tempo stesso cognitive ed etiche.

Costruire un'immagine del mondo, scegliere quali figure includere e quali escludere, decidere quali relazioni spaziali esprimere tra i personaggi, è un atto di posizionamento rispetto alla realtà.

La produzione artistica attiva, dunque, processi di elaborazione dell'esperienza emotiva attraverso canali non verbali con l'obiettivo non solo di produrre effetti significativi sulle competenze emotive e relazionali dei bambini (Campagnaro & Ferrari, 2024) ma soprattutto, per arrivare ad una appropriazione personale del testo. (*Tabella 3*)

Fase	Descrizione	Artefatto	Competenza di cittadinanza
1. Lettura visiva (30 min)	Lettura silenziosa e autonoma di <i>Swimmy</i> (Lionni, 1963) o <i>I cinque malfatti</i> (Alemagna, 2014). Ogni bambino osserva le immagini senza vincoli interpretativi e annota su un foglio bianco tre parole o tre	Foglio di osservazione personale con parole e schizzi spontanei	Autonomia interpretativa, consapevolezza di sé

	schizzi che gli vengono in mente		
2. Community of inquiry (20 min)	Discussione strutturata secondo il metodo Lipman: il facilitatore pone una domanda aperta tratta direttamente da un'immagine del testo. I bambini ascoltano, argomentano e modificano la propria posizione alla luce delle ragioni altrui	Mappa collettiva delle domande emerse, scritta su carta da pacchi	Pensiero critico, ascolto attivo, democrazia deliberativa
3. Laboratorio Munari (45 min)	Ogni bambino costruisce con carta, ritagli di giornale, cartoncino colorato e filo la propria mappa del mondo: uno spazio visivo in cui posiziona i personaggi del testo in relazione tra loro secondo la propria lettura. La posizione nello spazio, la distanza, le connessioni tra figure sono scelte deliberate e motivate	Mappa tridimensionale individuale realizzata con materiali poveri	Posizionamento etico, responsabilità delle scelte rappresentative
4. Restituzione collettiva (20 min)	Ogni bambino presenta la propria mappa alla classe spiegando le scelte. Le mappe vengono accostate e confrontate, mostrando	Installazione collettiva delle mappe come mostra temporanea in classe	Riconoscimento della pluralità, cittadinanza partecipativa

	visivamente la pluralità delle interpretazioni possibili di uno stesso testo		
5. Riflessione metacognitiva (10 min)	Il facilitatore chiede: che cosa hai scelto di mettere al centro della tua mappa? Perché alcune figure sono vicine e altre lontane? Cosa cambieresti ora che hai visto le mappe degli altri? Le risposte sono raccolte in un diario di bordo individuale	Diario di bordo con riflessione scritta o disegnata	Metacognizione, pensiero riflessivo, habitus democratico

Tabella 3 - Proposta di laboratorio didattico ispirato a Munari: La mappa del mio mondo

Il modello didattico-laboratoriale proposto trova una solida corrispondenza con i quadri internazionali sull'educazione alla cittadinanza, che identificano competenze sviluppabili attraverso processi di apprendimento protratti nel tempo, radicati nell'esperienza emotiva e relazionale e fondati sulla riflessività e sulla pratica (UNESCO, 2014, 2015, 2023a).

Il pensiero sistemico, in particolare, trova nell'albo illustrato strumenti di sviluppo verificabili: *Oops* di Geisert (2006) mostra visivamente una catena di cause ed effetti non intenzionali, *Zoom* di Banyai (1995) allena la capacità di vedere il sistema a scale diverse (UNESCO, 2017).

La narrazione visiva è una forma di intelligenza simbolica che precede la scrittura di decine di millenni e riconoscere l'albo illustrato quale manifestazione contemporanea di intelligenza primaria significa restituire alla letteratura per l'infanzia il suo statuto epistemologico, sottraendola alla marginalità in cui la tradizione scolastica l'ha spesso confinata.

Il panorama della ricerca italiana resta ancora largamente inesplorato rispetto a questa prospettiva. La costruzione di strumenti di analisi testuale capaci di

integrare la semiotica visiva con la valutazione delle potenzialità formative in relazione a specifiche competenze di cittadinanza, la validazione empirica del modello attraverso studi longitudinali su bambini di diversa provenienza e livello di scolarizzazione, la progettazione di moduli formativi che colleghino l'analisi critica dell'albo illustrato con interventi orientati alle competenze di cittadinanza: sono direzioni di ricerca che nei paesi anglosassoni hanno una tradizione consolidata ma che in Italia attendono ancora un investimento sistematico. La specificità del contesto italiano, il suo sistema scolastico, la sua tradizione culturale e le sue disuguaglianze sociali e territoriali, richiede di essere analizzata nella sua particolarità pur restando aperta alle comparazioni internazionali. L'albo illustrato italiano è il prodotto di una tradizione culturale specifica che la ricerca pedagogica ha il compito di valorizzare nella sua originalità, riconoscendone il contributo autonomo al dibattito internazionale sulla letteratura per l'infanzia e la cittadinanza.

Conclusioni

Il contributo ha mostrato che l'albo illustrato è uno strumento pedagogico la cui efficacia formativa risiede nella struttura bimodale: la tensione produttiva tra immagine e testo (Terrusi, 2012) educa alla complessità del reale, attiva processi emotivi di identificazione e decentramento e sollecita la produzione di interpretazioni personali che nessuna presentazione astratta di principi civici potrebbe generare con la stessa profondità.

Le storie e le immagini di Lionni, Alemagna, Wiesner, Tan, Lee e Sendak praticano la cittadinanza democratica, costruendo nei loro lettori le attitudini cognitive, affettive e relazionali che la partecipazione alla vita comune richiede prima ancora che essa possa essere compresa in termini concettuali.

Mentre l'educazione civica trasmissiva si rivolge alla mente razionale del futuro cittadino, la letteratura illustrata si rivolge al corpo emotivo del bambino presente, e ciò che deposita in lui è una disposizione al mondo che nessuna interrogazione scolastica potrà mai davvero misurare ma che orienterà le sue scelte per decenni.

L'urgenza della riflessione è documentata da segnali che la ricerca internazionale ha registrato con crescente preoccupazione. L'erosione della fiducia nelle istituzioni democratiche tra le giovani generazioni (Schulz et al., 2018), la riduzione della lettura per piacere nella popolazione infantile e adolescenziale e

il rischio, segnalato dalle stesse Linee guida del 2024 per l'educazione civica (MIUR, 2024), di ridurre la cittadinanza a nozioni giuridiche invece di costruire attitudini all'azione, convergono nell'indicare che il sistema educativo italiano necessita di strumenti formativi capaci di agire in profondità sugli orientamenti cognitivi ed emotivi dei bambini prima ancora che sulle loro conoscenze.

Le metodologie di mediazione letteraria sviluppate nella tradizione della lettura ad alta voce, della filosofia per bambini e dei laboratori ispirati a Munari (Restelli, 2002) rispondono a questa esigenza offrendo percorsi esperienziali.

Il posizionamento dell'albo illustrato all'interno del curriculum di cittadinanza richiede di riconoscere che la lettura condivisa è già, nella sua struttura profonda, una pratica democratica.

Quando un gruppo di bambini siede attorno a un testo visivo e costruisce insieme il suo significato, negoziando interpretazioni, ascoltando ragioni diverse dalle proprie e modificando la propria posizione alla luce di quelle degli altri, sta già facendo ciò che la democrazia deliberativa richiede agli adulti nelle assemblee, nei consigli e nelle piazze (Cambi, 2009; Santi, 2005).

La *Philosophy for Children* ha riconosciuto questa continuità e ne ha fatto il fondamento metodologico di una pratica educativa che ha prodotto effetti documentati sullo sviluppo del pensiero critico e della disposizione al dialogo in bambini di ogni provenienza e livello scolastico (Lipman, 1988, 2022; Cosentino, 2002a).

La *community of inquiry* che si forma attorno a un albo illustrato è già una comunità politica in miniatura, e il bambino che impara ad abitarla porta con sé, ben oltre la scuola, la disposizione a cercare il confronto piuttosto che ad evitarlo, a riconoscere la propria parzialità piuttosto che a negarla, a fare del dissenso una risorsa piuttosto che una minaccia.

La tradizione italiana della letteratura illustrata, da Lionni ad Alemagna, da Mari a Sanna, è essa stessa una forma di pedagogia civica che ha saputo tradurre in immagine le domande fondamentali dell'esistere insieme con una qualità artistica che la ricerca pedagogica ha ancora in larga parte da esplorare sistematicamente.

Il contributo autonomo di questa tradizione al dibattito internazionale sulla letteratura per l'infanzia e la cittadinanza è una proposta originale, radicata in una storia culturale, che merita di essere valorizzata e documentata con gli strumenti della ricerca empirica e della riflessione teorica.

Il rapporto UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme* (2023b) propone un'idea di educazione come pratica condivisa di costruzione del futuro che la letteratura per l'infanzia incarna con la consapevolezza che nessun curriculum di educazione civica può prescindere da ciò che i bambini hanno già imparato ad abitare attraverso le immagini.

La letteratura per l'infanzia, nella sua versione più alta e più consapevole, crea bambini già cittadini nel momento in cui aprono un libro e cominciano a guardare.

MARIAGRAZIA VERBICARO
University of Messina

PATRIZIA OLIVA
"Magna Graecia" University of Catanzaro

Bibliografia

- Alemagna, B. (2006). *Un lion à Paris*. Autrement jeunesse.
- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Topipittori.
- Alemagna, B. (2019). *Harold Snipperpott's Best Disaster Ever*. HarperCollins.
- Alemagna, B. (2020). *Mio amore*. Topipittori.
- Aregui, M., & Ramstein, A.-M. (2014). *Prima Dopo*. Ippocampo.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Aubert, M., Brumm, A., Ramli, M., Sutikna, T., Saptomo, E. W., Hakim, B., Morwood, M. J., Van den Bergh, G. D., Kinsley, L., & Dosseto, A. (2014). Pleistocene cave art from Sulawesi. *Nature*, 514, 1–4.
- Banyai, I. (1995). *Zoom*. Viking.
- Barsotti, S. (2015). L'albo illustrato un crocevia di linguaggi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 207–217. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-17072>
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge.
- Calvino, I. (1963). *Marcovaldo*. Einaudi.
- Cambi, F. (2009). La *Philosophy for Children* tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 255–259. <https://doi.org/10.1400/185393>
- Campagnaro, M. (2013a). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII(35), 89–108. https://doi.org/10.4442/ency_35_13_04
- Campagnaro, M. (A c. di). (2014). *Le terre della fantasia: Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Donzelli Editore.

- Campagnaro, M. (2017). *Il cacciatore di pieghe: Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Pensa multimedia.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: Albi illustrati e relazione educativa*. Erickson.
- Campagnaro, M., & Ferrari, L. (2024). Children's literature, ecocritical dialogues and social-emotional learning: Developing integrated teaching practices. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1). <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa18035>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017. Rapporto Eurydice*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Committee of Ministers to member states. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7*.
- Conforti, S. (2021, 27 maggio). Io sono perché noi siamo. Come la filosofia dell'Ubuntu può aiutare a rivalutare sé stessi e gli altri. *Treccani Magazine*.
- Cosentino, A. (2002a). *Filosofia e formazione: 10 anni di «Philosophy for children» in Italia (1991-2001)*. Liguori.
- Geisert, A. (2006). *Oops*. Houghton Mifflin Company.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 67–90. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4508>
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini: La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Donzelli editore.
- Hamelin. (2010). *Iela Mari. Il mondo attraverso la lente*. Babalibri Educazioni.
- Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli editore.
- Hamelin. (2021). *Stavo pensando: Albo e filosofia*. Tipografia Irnerio.
- Hamelin. (2023). *Alfabeto Alemagna / Alemagna's Alphabet*. Topipittori.
- Hughes, E. (2016). *Il piccolo giardiniere*. Settenove.
- Janssen, M. (2018). *Island*. Lemniscaat.
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 32(2), 74–80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Lambert, A. (2019). *Passi da gigante*. Pulce ALBI ILLUSTRATI.
- Lee, S. (2003). *Mirror*. Edizioni Corraini.
- Lee, S. (2008). *L'onda*. Edizioni Corraini.
- Lee, S. (2010). *Ombra*. Edizioni Corraini.
- Lee, S. (2012). *La trilogia del limite*. Corraini.
- Lee, S. (2017). *Linee*. Corraini edizioni.
- Lionni, L. (1963). *Swimmy*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (1967). *Frederick*. Pantheon Books.
- Lionni, L. (1968). *La casa più grande del mondo*. Emme edizioni.
- Lionni, L. (2006). *Pezzettino*. Babalibri.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2022). *Educare al pensiero*. Vita e pensiero.

- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.
- Macrì, G., Zanotti, C., Sacco, M., & Vallarino, E. (2022). *Il muro*. Nuinui.
- Mari, E., & Mari, I. (1969a). *La mela e la farfalla*. Emme edizioni.
- Mari, E., & Mari, I. (1969b). *L'uovo e la gallina*. Emme edizioni.
- Mari, I. (1973). *Mangia che ti mangio*. Emme edizioni.
- Mari, I. (s.d.). *Animali nel prato*. Emme edizioni.
- MIM. (2025). *Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026.
- MIUR. (2012). *Decreto ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. (2017). *Decreto ministeriale del 1 agosto 2017, n. 537. Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- MIUR. (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92. Insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado*.
- MIUR. (2024). *Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, allegato A.
- MIUR/INDIRE/Unità italiana di Eurydice. (2005). *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa. I quaderni di Eurydice*, 24.
- Muller, G. (2001). *Indovina cosa succede. Una passeggiata invisibile*. Babalibri.
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–7). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_164-1
- Murris, K., & Haynes, J. (2001). *Storywise: Thinking through stories*. Questions Publishing.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006a). *How picturebooks work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Opera Nazionale Montessori. (s.d.). *Il metodo Montessori 3-11 anni*.
- Parlamento Europeo/Consiglio dell'Unione Europea. (2006). *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tattoo. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Franco Angeli.
- Sadat, M. (2004). *Oltre l'albero*. Artebambini.
- Saint-Exupéry, A. de. (1949). *Il piccolo principe*. Bompiani.
- Sanna, A. (2007). *Mostra di pittura*. Corraini.
- Santi, M. (A c. di). (2005). *Philosophy for children: Un curricolo per imparare a pensare*. Liguori.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. IEA.
- Sendak, M. (1969). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Emme.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile*. Corraini edizioni.
- Tan, S. (2008). *L'approdo*. Elliot.

- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci editore.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci editore.
- Tullet, H. (2016). *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*. L'ippocampo.
- Tullet, H. (2017). *Oh! Un libro che fa dei suoni*. Franco Cosimo Panini.
- Tullet, H. (2018). *Un'idea*. Franco Cosimo Panini.
- Tullet, H. (2019a). *Il gioco del buio*. L'ippocampo.
- Tullet, H. (2019b). *Il gioco della luce*. L'ippocampo.
- Tullet, H. (2019c). *Il gioco delle ombre*. L'ippocampo.
- Tullet, H. (2019d). *Il gioco delle vermidita*. L'ippocampo.
- UNESCO. (2014a). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2023a). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. UNESCO.
- UNESCO. (2023b). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione*. UNESCO/Editrice La Scuola.
- Van den Ende, P. (2021). *Il viaggio*. Terre di mezzo Editore.
- Vecchini, S. (2019). *Una frescura al centro del petto: L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*. Topipittori.
- Wiesner, D. (1991). *Tuesday*. Clarion Book.
- Wiesner, D. (2001). *The Three Pigs*. Clarion Book.
- Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. Clarion Book.
- Wiesner, D. (2010). *Art and Max*. Clarion Book.
- Zanetti, U., & Castagnoli, P. G. (A c. di). (1990). *Leo Lionni: L'immaginario come mestiere*. Electa.
- Zoboli, G. (2020, 14 settembre). La poetica dei così. La rappresentazione dell'identità di genere nei libri di Beatrice Alemagna. *Root Routes Research on Visual Culture*.