



LA NARRAZIONE PER IMMAGINI E LA COMUNICAZIONE DI PRATICHE SOSTENIBILI

Transmedia storytelling
per il Reggio Emilia Approach®



POLITECNICO
MILANO 1863

Scuola del Design | Corso di Laurea Magistrale in Design della Comunicazione | A.A. 2021/2022

Laura Chiorlin
942556

Relatrice
Prof.ssa Katia Goldoni

Correlatrice
Dr.ssa Eloisa di Rocco



NON RIESCO A CAPIRE LA RISSA DEI VENTI.
UN'ONDA SI GONFIA DI QUI, L'ALTRA DI LÀ:
NEL MEZZO NOI SIAM PORTATI
CON LA NERA NAVE

MOLTO PERCOSSI DALLA GRAN TEMPESTA.
L'ACQUA GIUNGE ALLA BASE DELL'ALBERO
LA VELA È TUTTA FRADICIA,
PENDE GIÙ IN GRANDI BRANDELLI,

GLI STRALLI SONO ALLENTATI, IL TIMONE...

...

RESTANO SALDE LE DUE SCOTTE

...

(QUESTO SOLO POTREBBE SALVARMÌ)

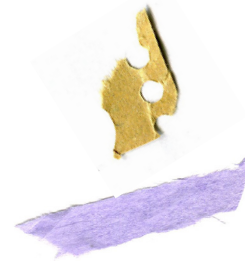
ASSICURATE BENE ALLE FUNI.

TUTTO IL CARICO È ANDATO PERDUTO

... TRATTENERE IL SOFFIO DEI VENTI.

DA TERRA CONVIENE PROGETTARE LA ROTTA
SE SI RIESCE A FARLO DESTRAMENTE
MA QUANDO SI È PER MARE
BISOGNA CORRERE COL VENTO CHE C'È.

(Alce)



STRADA

LA STRADA NON C'È.

DA QUI IN POI, SPERANZA.

MI MANCA IL RESPIRO,

DA QUI IN POI, SPERANZA.

SE LA STRADA NON C'È,

LA COSTRUISCO MENTRE PROCEDO.

DA QUI IN POI, STORIA.

STORIA NON COME PASSATO,

MA COME TUTTO CIÒ CHE È.

DAL FUTURO,

DAI SUOI PERICOLI,

ALLA MIA VITA PRESENTE,

FINO ALL'IGNOTO CHE SEGUE.

OSCURITÀ

È SOLO ASSENZA DI LUCE.

DA QUI IN POI, SPERANZA.

LA STRADA NON C'È.

PERCIÒ

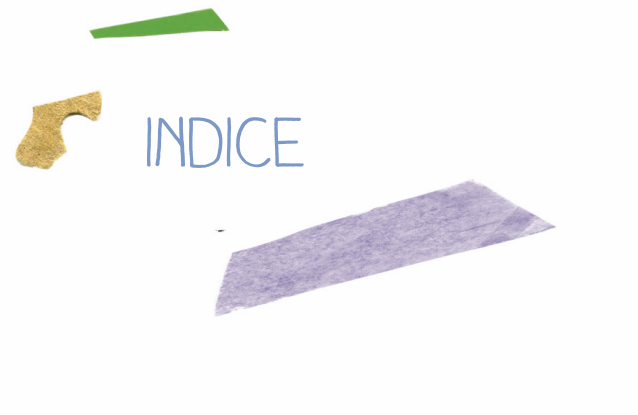
LA COSTRUISCO MENTRE PROCEDO.

ECCO LA STRADA.

ECCO LA STRADA, E PORTA CON SÉ, IMPECCABILI,

INNUMEREVOLI DOMANI.

(KO UN)



9 Abstract

1. LA CRISI DEL CLIMA

15	1.1 Come siamo arrivati a questo punto
24	1.2 Bugie e disinformazione
34	1.3 I nove anni che ci rimangono
41	1.4 Ingiustizia climatica
47	1.5 Perché non agiamo?

2. IL CAMBIAMENTO CULTURALE

63	2.1 Cos'è la cultura
66	2.2 Il cambiamento culturale
72	2.3 Il cambiamento e lo sviluppo culturale nei bambini

3. LA NARRAZIONE

81	3.1 Le storie intorno a noi
85	3.2 L'istinto di narrare
92	3.3 Le storie collettive

97 3.4 La dimensione trasformativa delle storie

4. NARRAZIONI ILLUSTRATE PER L'INFANZIA

105 4.1 Immagini per bambini
118 4.2 Lavoro di cooperazione
122 4.3 Interattività
126 4.4 La ricerca di senso
130 4.5 Oggetti culturali

5. CASE STUDIES

138 Oliver jeffers, Here we are
140 Oliver Jeffers, People live here
142 Greenpeace International, Turtle Journey
144 Pristine Film Eline Helena Schellekens, Paper Plane Pilot
146 Jill Kubit and Trisha Shrum, Dear Tomorrow
148 Paola Momentè, Ci sarà una volta?
150 Rosie Cooper, Il libro su clima e tempo per bambine e bambini curiosi
152 Chris Haughton, Message from antarctica

6. IL PROGETTO

157 6.1 L'incontro con Reggio Children
161 6.2 Reggio Children
166 *FOCUS: Reggio Emilia Approach®*
173 6.3 REMIDA
176 6.4 Lo spreco e gli avanzi
179 6.5 Sani portatori di Gusto
181 6.7 Racconto illustrato dei Sani Portatori di Gusto

183 6.8 Target di progetto
189 6.9 Brief di progetto
191 6.10 Output di progetto

7. PROTOTIPO

206 7.1 Storyboard
213 7.2 Tavole definitive

8. CONCLUSIONI E POSSIBILI SVILUPPI

225 8.1 Intervista a Fondazione Reggio Children
227 8.2 La narrazione della sostenibilità in Reggio Children
231 8.3 La narrazione per immagini transmediale
236 8.4 Transmedia System
238 8.5 Narrazione e attività

240 Bibliografia
245 Sitografia
246 Indice delle figure
250 Ringraziamenti

ALLEGATO

Albo illustrato realizzato + contenuti digitali

ABSTRACT



Mi ha sempre incuriosito e meravigliato il modo in cui due o più immagini, quando vengono accostate, acquistino il grande potere non solo di comunicare ma anche di raccontare delle storie. Storie che rimangono impresse nella nostra mente in una forma vivida e riconoscibile.

Le storie illustrate hanno sempre esercitato su di me questo grande fascino anche perché mi sembrano degli atti di grande bellezza, inclusione e condivisione: comunicano con un linguaggio che è già tradotto e comprensibile praticamente da tutti.

C'è un'altra cosa che mi sembra abbia un grande potere nel momento storico in cui viviamo ed è la crisi climatica, soltanto che essa, a differenza delle immagini, quasi mai rimane impressa nelle nostre menti e, non appena viene comunicata, è immediatamente confinata in un piccolo anfratto del nostro cervello per non esser degnata di alcuna attenzione o per essere addirittura rimossa o dimenticata.

Possibile, mi sono sempre chiesta, che non ci sia una strategia efficace per dire a tutti che il cambiamento climatico è una questione urgente che richiederebbe da noi la totale attenzione e non il netto rifiuto?

Da qui è nata la domanda all'origine di questo elaborato di tesi: può l'illustrazione essere un mezzo proficuo per comunicare dei temi complessi come la crisi climatica e può essa stimolare l'adozione di pratiche sostenibili?

Per rispondere a questo interrogativo ho prima di tutto con-

dotto uno studio sulla crisi climatica, sulle motivazioni e i modi per cui è diventata un fenomeno globale così impattante, su come è stata comunicata nel corso dei decenni e su quali siano le strategie migliori per farlo.

È quindi emerso che, affinché essa venga compresa e affrontata con i giusti mezzi, è necessario un cambio di prospettiva ovvero un cambiamento culturale, che inizi da piccoli gesti quotidiani per poi permeare ogni aspetto della nostra esistenza e diventare un'attitudine.

Ho svolto quindi una ricerca su cosa sia la cultura, per poi capire cosa sia un cambiamento culturale e su come poterlo innescare.

Premesso che ci siano tanti modi e strategie per cui i cambiamenti culturali possono essere sollecitati, in questa ricerca ho scelto di focalizzarmi su uno specifico gruppo di individui particolarmente predisposti al cambiamento e allo sviluppo culturale: i bambini, che saranno poi anche i protagonisti delle evoluzioni che il nostro pianeta subirà a causa della crisi del clima.

Definito il target del progetto, ho cercato di capire perchè la narrazione e l'illustrazione siano da sempre un medium di comunicazione prediletto per i bambini e ho indagato le potenzialità e le caratteristiche delle storie illustrate per l'infanzia. Durante la ricerca fra sostenibilità e storytelling, sono entrata in contatto con Reggio Children, una realtà d'eccellenza nel campo della progettazione pedagogica.

A questo punto è iniziato un dialogo e il percorso di ricerca ha subito una svolta. La domanda di tesi è cambiata ed è diventata la seguente: in che modo può la narrazione transmediale per immagini supportare il Reggio Emilia Approach nella comunicazione di tematiche che riguardano la sostenibilità?

Abbiamo infatti compreso che la narrazione per immagini è sicuramente il modo migliore per guidare un cambiamento culturale soprattutto nei bambini, il target migliore su cui agire; ma è lo è ancora di più la narrazione transmediale per immagini, la quale può offrire un supporto al Reggio Emilia Approach per essere più memorabile, più efficace su alcuni

target e per ampliare la portata dei suoi risultati, sempre attenendosi al suo metodo progettuale consolidato in anni e anni di esperienza.

Il percorso di co-progettazione si è concretizzato nella proposta di un sistema transmediale che comprenda i progetti di sostenibilità promossi da Reggio Children e permetta loro di rinnovarsi, coinvolgendo e rendendo accessibile l'enorme ricchezza delle attività emiliane anche ad altri bambini e agli adulti che saranno con loro. È stato infine sviluppato un prototipo di una narrazione illustrata multimediale sulla base di uno dei progetti precedentemente svolti da Reggio Children, il quale possedeva gli stessi intenti di progetto della nostra ricerca.

Capitolo 1

LA CRISI DEL CLIMA

1.1 COME SIAMO ARRIVATI A QUESTO PUNTO

Breve storia del cambiamento climatico



Il mondo di oggi soffre di un grande tormento che è quello del cambiamento climatico.

Non c'è da stupirsi, in effetti. Chi non è a conoscenza di questa questione?

È più facile essere stanchi di sentirla nominare piuttosto che meravigliarsi della sua esistenza.

Ognuno di noi ne ha sentito parlare, di certo innumerevoli volte, in diversi contesti, attraverso diversi media, in modo ottimista o pessimista, ognuno di noi avrà anche ascoltato qualcuno negare il cambiamento climatico, sostenere che sia una bufala o una questione di poco conto, che non ci riguarda o che almeno non riguarda noi, la nostra generazione o il pezzo di Terra su cui ci è capitato di vivere.

Qualcuno di noi forse ha dato credito a queste convinzioni, per paura o perché è la cosa più facile a cui credere o perché semplicemente nella vita di ognuno vi sono questioni ben più importanti e imminenti che occuparsi di questa storia del cambiamento climatico.

Questa storia, infatti, non la vogliamo sentire. A nessuno piace ascoltare una storia che racconta della più grande minaccia per la vita umana e che predice i peggiori scenari immaginabili come, per fare qualche esempio, l'innalzamento dei mari, il susseguirsi delle emergenze, i fenomeni atmosferici sempre più violenti, la siccità e la diminuzione delle risorse idriche, l'estinzione di specie viventi, la riduzione drastica

delle foreste¹ e moltissimi altri fenomeni che ognuno di noi ritiene possibili soltanto nei libri di fantascienza, forse.

E, anche quando siamo coscienti che tutto ciò potrebbe accadere davvero, abbiamo come l'impressione che non arriverà mai qui, vicino a noi, ma che continuerà ad essere da qualche parte *laggiù*, in un altrove non meglio identificabile. Questa sensazione di non essere immersi nella questione climatica ma di esserne, al massimo, spettatori rende estremamente difficile agire, anche per chi è attento e sensibile a questo tema e vorrebbe davvero fare qualcosa. Guardare fuori dalla finestra e vedere che tutto è più o meno sempre uguale e che non c'è niente che non va ci rassicura e non ci permette di immaginarci che quel *laggiù*, quei luoghi in cui gli effetti del cambiamento climatico già si presentano lampanti in tutta la loro schiacciante chiarezza, esiste davvero e coinvolge tutto il nostro pianeta.

La storia del cambiamento climatico è una brutta storia che la nostra immaginazione, tanto abile a figurarsi i più impensabili scenari, non ha la capacità di gestire.

Il cambiamento climatico, noi, non ce lo immaginiamo nemmeno.

È necessario, dunque, aiutare la nostra capacità immaginativa a districarsi in questa nube di confusione e vaghezza che ci circonda, partendo dagli albori di questa storia e cercando di capire come mai sia possibile che l'umanità intera sia giunta a questo punto così grave di crisi climatica.

Qualsiasi scienziato che si occupi di studi climatici, infatti, afferma che la situazione è più grave di ciò che pensiamo e che negare il cambiamento climatico sia un fatto di pericolosissima ingenuità e che, forse, ancora più preoccupante sia credere che esso sia, dopotutto, un processo lento e quindi sempre situato in un *laggiù* lontano nello spazio e nel tempo. Ma partiamo dall'inizio: la Terra ha subito, nella sua storia

¹ Safran Foer J. (2019), *Possiamo salvare il mondo prima di cena. Perché il clima siamo noi*, Ugo Guanda Editore S.r.l., Milano

lunga 4, 5 bilioni di anni, cinque estinzioni di massa, prima di quella che stiamo vivendo nel nostro presente, e ognuna di esse ha funzionato come un reset evolutivo da cui ripartire da zero in un alternarsi di espansione e diminuzione del patrimonio delle specie viventi terrestri.²

La prima accadde 440 milioni di anni fa nel periodo Ordoviciano-siluriano e portò all'estinzione del 86% delle specie viventi, la seconda avvenuta 375 milioni di anni fa, nel periodo Devoniano, coinvolse il 75% delle specie, quella successiva del Permiano-Triassico di 250 m di anni fa il 96%, seguita da quella del Triassico-Giurassico, 200 m di anni fa, che fu responsabile dell'estinzione del 80% delle specie fino ad arrivare a quella di 65 m di anni fa che uccise la popolazione di tutti i dinosauri.³

In seguito, soltanto 6 milioni di anni fa, i nostri primi antenati apparvero sulla Terra per popolarla ed evolversi nella forma umana che oggi conosciamo. Ciò fu possibile poiché negli ultimi 10,000 anni la Terra ha avuto un periodo di stabilità climatica senza precedenti che ha permesso all'uomo e a tutte le altre specie viventi di prosperare su di essa.

Come afferma Naomi Oreskes, professoressa presso la Harvard University, il nostro pianeta ha sempre subito oscillazioni e variazioni climatiche ma la nascita di quella che noi chiamiamo civiltà è stata possibile solo negli ultimi 10,000 anni grazie a questa insolita stabilità climatica.⁴ Queste condizioni eccezionali ci hanno permesso di dare avvio alle pratiche tipicamente umane della caccia e dell'agricoltura, e ci hanno permesso di stabilirci in un luogo senza avere il bisogno di spostarci continuamente, cercando di capire e di vivere in armonia con l'ambiente naturale circostante, quindi modificandolo a seconda delle nostre esigenze.

L'altro enorme determinante cambiamento avvenne solo 140 anni fa e corrispose alla scoperta dei combustibili fossili

² Earthrise Studio (2021), *The Breakdown*, WaterBear Network

³ *Ibidem*.

⁴ Conway E. M., Oreskes N. (2010), *Merchants of Doubt*, Bloomsbury, London

come il petrolio e i gas naturali che diedero avvio a quella che è comunemente conosciuta come rivoluzione industriale, la quale cambiò profondamente il modo di vivere dell'intera umanità.

L'uomo, semplicemente, ebbe l'intuizione che bruciando quegli antichi materiali avrebbe potuto generare energia e fu proprio quest'energia che rese possibile l'invenzione del motore a vapore, che permise il sorgere delle industrie e l'invenzione dell'elettricità e che cambiò profondamente il volto della nostra società, la quale cessò di essere rurale per poggiarsi interamente sull'industrializzazione e la produzione di beni materiali.

Da allora la nostra popolazione è letteralmente esplosa, da 4 milioni a 7 miliardi di individui, formando la civiltà moderna in cui noi viviamo e che tuttora si regge quasi interamente sulla combustione di questi antichi fossili.

Essi crearono un intero mondo di opportunità e di possibilità che prima di allora erano letteralmente inimmaginabili e ciò fu una grandissima conquista per il progresso della civiltà umana, se non fosse che nessuno si rese conto che non solo questi fossili non sono una risorsa infinita, ma anche che la loro combustione genera dei gas che rimangono intrappolati all'interno dell'atmosfera causando l'innalzamento della temperatura terrestre.

Ed è scientificamente provato, nessuno potrebbe mettere in discussione queste affermazioni, che, se l'aria si scalda, i ghiacciai si sciolgono, gli oceani si innalzano scaldandosi anch'essi. Quindi, essi assorbono meno calore, il quale continua a rimanere nell'atmosfera, e contengono anche meno ossigeno. Tutto ciò è fatale per la vita del fitoplancton, il quale svolge la stessa funzione che le piante hanno in superficie di assorbire carbonio e trasformarlo in ossigeno; parallelamente se l'aria si scalda, le piante soffrono e prende avvio un fenomeno chiamato *deperimento delle foreste*⁵ che equivale ad una drammatica diminuzione della naturale capacità del pianeta

⁵ Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

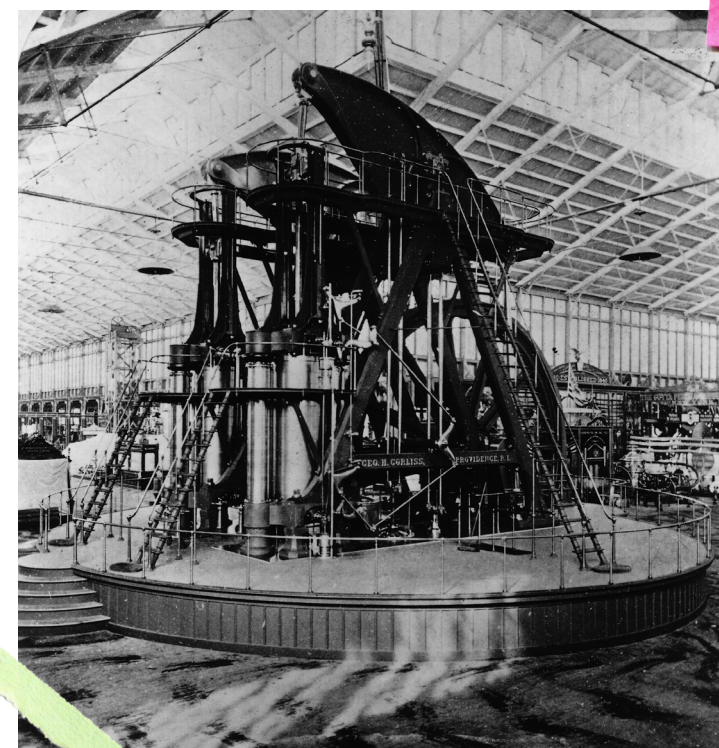


Fig 1.

Il motore a vapore Corliss generava tutta l'energia utilizzata nella Machinery Hall alla Centennial Exposition di Filadelfia, 1876. Library of Congress, Washington, D.C.

di assorbire il carbonio e trasformarlo in ossigeno, che significa temperature ancora maggiori e quindi maggior deperimento delle foreste e così via; se l'aria si scalda, vi sono inoltre più incendi, il che significa sempre meno alberi, sempre più carbonio nell'aria e sempre maggiori temperature e così via; se l'aria si scalda, vi è più vapore acqueo nell'atmosfera e, essendo il vapore acqueo un gas serra, ciò provoca un ulteriore innalzamento delle temperature e così via.⁶

È poi anche indubbiamente dimostrato che il calore, essendo una forma di energia, non può svanire né dissolversi ma può soltanto trasformarsi: esso, intrappolato all'interno dell'atmosfera, infatti, causa gli eventi atmosferici che negli ultimi 10/15 anni sono diventati estremamente violenti ed estremi proprio a causa del cambiamento climatico.

Ed ecco che noi, oggi, abbiamo lasciato in modo definitivo il periodo di stabilità climatica che ha reso possibile il prosperare della civiltà moderna di cui facciamo parte per entrare in un periodo di instabilità, in cui le forze dominanti sulla Terra sono, appunto, gli uomini.

Nel 2000, a dimostrazione di ciò, il chimico olandese premio Nobel per la chimica atmosferica, Paul Crutzen, ha coniato il termine *Antropocene* per indicare l'era geologica in cui viviamo che pone fine all'Olocene iniziata più di 11,000 anni fa e che è definita come "l'epoca geologica attuale, in cui l'ambiente terrestre, nell'insieme delle sue caratteristiche fisiche, chimiche e biologiche, viene fortemente condizionato su scala sia locale sia globale dagli effetti dell'azione umana, con particolare riferimento all'aumento delle concentrazioni di CO₂ e CH₄ nell'atmosfera."⁷

A causa di ciò, l'intera biodiversità delle specie viventi è in pericolo e il nostro pianeta è più caldo di quanto non lo sia mai stato in tutta la storia dell'umanità.

Ci troviamo ad affrontare una crisi senza precedenti e una

⁶ Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

⁷ Treccani. it



Fig. 2
Paul Crutzen
Nobel Foundation archive

sfida che sarà determinante per il futuro della vita umana. Infatti, benché tutti parlino di crisi terrestre e della necessità di offrire il nostro aiuto alla Terra, quelli ad essere in crisi siamo noi umani e sarebbe molto più corretto parlare del cambiamento climatico come di crisi dell'umanità, non del pianeta.

E questa crisi, come affermato in precedenza, sta prendendo piede sempre più velocemente, avvicinando quel *laggiù* tanto lontano prima che noi possiamo rendercene conto.

Basti sapere che le famose estinzioni di massa avvenute nel corso della storia terrestre, a parte l'ultima, furono tutte causate da cambiamenti climatici dovuti all'emissione di gas serra. La più famosa nel periodo Permiano- Giurassico ebbe inizio quando il diossido di carbonio innalzò la temperatura di cinque gradi Celsius.

Al momento noi stiamo inquinando l'aria che respiriamo almeno dieci volte più velocemente ed è già presente una quantità di carbonio nell'atmosfera tre volte superiore di quanto non lo sia stata negli ultimi 800,000 anni, più o meno 15 milioni di anni fa. Solo che a quel tempo l'uomo non esisteva ancora, né sarebbe potuto esistere, e gli oceani erano più profondi di quanto non lo siano adesso di 30 metri.⁸

La ragione dell'estrema velocità con cui l'atmosfera si sta riempiendo di carbonio è appunto la combustione dei fossili come il petrolio e più della metà dei gas serra è stata emessa solo negli ultimi trent'anni, quando già si iniziava ad avere la consapevolezza delle conseguenze di questo tipo di combustioni sul clima. Questo significa che siamo riusciti a causare più danni al nostro pianeta nel periodo in cui già ne eravamo consapevoli piuttosto che in tutto il resto della storia, quando agivamo nell'ignoranza.

Il cambiamento dunque è stato veloce, così veloce da coprire il lasso di tempo di una generazione appena e sarà una generazione soltanto che avrà sulle spalle la responsabilità e

la possibilità di generare e innescare un cambiamento⁹ che dovrà necessariamente essere altrettanto rapido e determinante, se vogliamo evitare di rendere la nostra Terra completamente inabitabile.

⁸ Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

⁹ Earthrise Studio (2021), *The Breakdown*, WaterBear Network

1.2 BUGIE E DISINFORMAZIONE

Per molto tempo le informazioni, la coscienza e la conoscenza del cambiamento climatico non furono di pubblico dominio, ma rimasero un sapere posseduto da pochi e appositamente non diffuso. Infatti, le grandi compagnie petrolifere e le multinazionali, che hanno da sempre fatto un uso massiccio dei combustibili fossili, conoscono da decenni la pericolosità e gli effetti estremamente gravi che essi esercitano sul clima, ma hanno preferito aderire completamente alla logica del profitto e del capitalismo ponendosi come unico scopo quello della crescita economica e del guadagno spropositato. In questo modo hanno spostato l'attenzione lontano da se stessi per portarla su di noi, che costituiamo l'altra faccia della medaglia, essendo gli acquirenti e i consumatori dei prodotti frutto di questa logica spietata.

Cerchiamo però di capire come questi grandi colossi siano riusciti a nascondere e edulcorare i sospetti già temibili degli effetti dell'inquinamento sul clima.

Il primo momento cruciale di questa storia fu la pubblicazione di un articolo da parte di James Black, dipendente alla Exxon, dal titolo *The Greenhouse Effect* nel 1978, anni in cui i profitti della più grande azienda petrolifera ammontavano alla vertiginosa somma di 2,4 bilioni di dollari.¹ Nel suo scritto, Black avvertiva che le emissioni causate dall'attività umana avrebbero potuto innalzare la temperatura globale causando gravi danni all'intero pianeta. Scrisse inoltre che,



¹ Earthrise Studio (2021), *The Breakdown*, WaterBear Network

secondo le più recenti ricerche, l'uomo avrebbe avuto un lasso di tempo pari a 5/10 anni prima che la situazione diventasse critica e ci fosse bisogno di prendere seri provvedimenti: «Present thinking holds that man has a time window of five to ten years before the need for hard decisions regarding changes in energy strategies might become critical.»² (Source: Inside Climate News)

Black (1919-1988) era il consulente scientifico nella divisione di ricerca sui prodotti della Exxon Research & Engineering e già un anno prima, durante una riunione nella sede della Exxon Corporation, aveva presentato, difronte ai maggiori leader petroliferi, la sua ricerca scientifica, pronunciando queste parole: «In the first place, there is general scientific agreement that the most likely manner in which mankind is influencing the global climate is through carbon dioxide released from the burning of fossil fuels.»³

Era il luglio 1977 quando i leader della Exxon ricevettero questa netta valutazione, ben prima che la maggior parte del mondo avesse sentito parlare dell'imminente crisi climatica. Un anno dopo, nel 1978 appunto, la sua presentazione fu divulgata in maniera ufficiale ad un pubblico più ampio e annunciava che anche altri studi di scienziati indipendenti avevano stimato che un raddoppio della concentrazione di anidride carbonica (CO₂) nell'atmosfera avrebbe aumentato le temperature globali medie di 2 o 3 gradi Celsius (da 4 a 5 gradi Fahrenheit) e fino a 10 gradi Celsius (18 gradi Fahrenheit) ai poli. Le precipitazioni sarebbero potute diventare più abbondanti in alcune regioni e altri luoghi si sarebbero potuti trasformare in deserto.⁴

La Exxon rispose prontamente e in pochi mesi avviò una straordinaria ricerca riguardo ai livelli di CO₂ presenti nell'aria e al suo impatto sul clima. Riunì un *brain trust* che avrebbe

² Black J (June 6, 1978), *The Greenhouse Effect*, Exxon Research and Engineering Company Co. ,Florhan Park, NJ, USA

³ Banerjee N., Hasemyer D. Song L. (September 16, 2015), *Exxon's Own Research Confirmed Fossil Fuels' Role in Global Warming Decades Ago*, insideclimatenews.org

⁴ *Ibidem*.

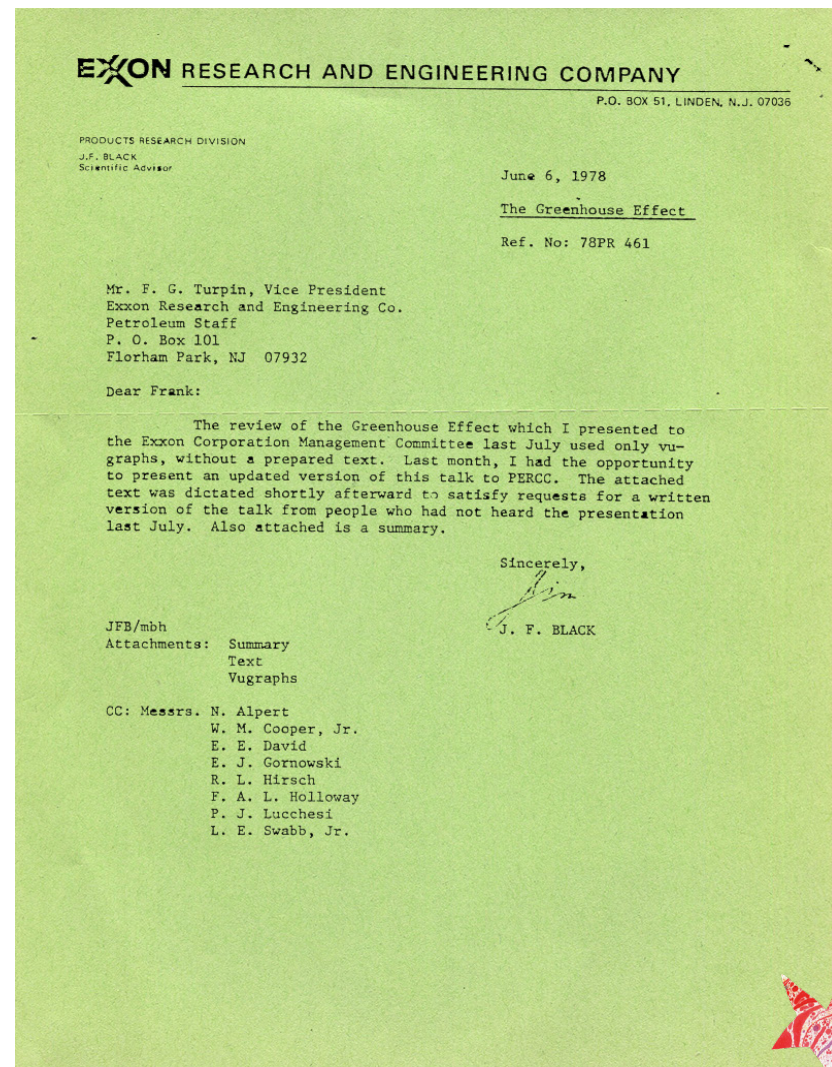


Fig. 3
James Black Talk, 1978

be impiegato più di un decennio ad approfondire la comprensione da parte dell'azienda di un problema ambientale che rappresentava una minaccia esistenziale per il business petrolifero.

Lo scopo iniziale era quello di avere un team scientifico all'avanguardia che potesse portare avanti una ricerca rigorosa. Nel 1982, gli scienziati dell'azienda, in collaborazione con ricercatori esterni, crearono rigorosi modelli climatici e programmi per computer che simulavano il funzionamento del clima per valutare l'impatto delle emissioni sulle temperature globali. Essi confermarono che il riscaldamento sarebbe potuto essere persino peggiore di quanto Black aveva avvertito cinque anni prima.

Nel 1982 venne preparato un *primer* aziendale sull'argomento, contrassegnato *not to be distributed externally*, in cui veniva riconosciuto che, per evitare il riscaldamento globale, erano richieste importanti riduzioni nell'utilizzo dei combustibili fossili e che se questo non fosse accaduto "there are some potentially catastrophic events that must be considered".⁵

Anche altri studi scientifici iniziarono ad arrivare sempre più numerosi e tutti presentavano la stessa verità, la quale risultò molto scomoda per i leader dell'azienda petrolifera. Così nel 1983 decisero di smettere di dar credito alle voci scientifiche per iniziare ad ascoltare i loro ragionieri e commercialisti e tagliarono drasticamente i fondi destinati alla ricerca che da \$900,000k diventarono \$150k.⁶ Inoltre, si impegnarono in prima linea nella negazione del cambiamento climatico e nella diffusione di dubbi riguardo alla veridicità del riscaldamento globale e delle ricerche scientifiche che lei stessa aveva finanziato.

Ma, nonostante i loro sforzi, l'argomento iniziava a diffondersi nel panorama politico mondiale.

⁵ Banerjee N., Hasemyer D. Song L. (September 16, 2015), *Exxon's Own Research Confirmed Fossil Fuels' Role in Global Warming Decades Ago*, inside-climate-news.org

⁶ Earthrise Studio (2021), *The Breakdown*, WaterBear Network



Fig. 4
Dr. James E. Hansen, scienziato della NASA, 1988

“Global Warming Has Begun, Expert Tells Senate”⁷ dichiarava il titolo di un articolo del New York Times del giugno 1988 che descriveva la testimonianza al Congresso di James Hansen della NASA, uno dei principali esperti di clima. Le dichiarazioni di Hansen costrinsero il senatore Tim Wirth a dichiarare durante l’udienza che “Congress must begin to consider how we are going to slow or halt that warming trend.”⁸

Difronte a questi evidenti campanelli d’allarme, iniziarono a diffondersi numerose iniziative, finanziate pesantemente dalle aziende petrolifere, con lo scopo di amplificare i dubbi sullo stato della scienza riguardo al clima. Apparvero così campagne pubblicitarie, articoli sulle principali testate internazionali, manifesti e si costituirono anche delle vere e proprie associazioni come la *Global Climate Coalition*.

La *Global Climate Coalition* altro non fu che un’alleanza fra alcune della più grandi aziende del mondo riunitesi con un solo semplice scopo: oscurare la verità riguardo all’impatto della combustione dei fossili sul pianeta screditando la ricerca scientifica.⁹

In un loro documento interno, essi affermarono che: «victory will be achieved when: average citizens understand uncertainties in climate science: recognition of uncertainties become part of the conventional wisdom»,¹⁰ in altre parole, mostrare confusione e diffondere disinformazione divenne la loro nuova strategia.

In seguito, all’inizio del nuovo millennio, la British Petroleum intraprese un’azione ancora più sorprendente: decise di cambiare nome in Beyond Petroleum.¹¹

In questo modo, la seconda più grande compagnia petrolife-

⁷ Shabecoff P. (June 24, 1988), *Global Warming Has Begun, Expert Tells Senate*, Section A, Page 1, The New York Times

⁸ *Ibidem*.

⁹ Global Climate Coalition (1996), *Global Climate Coalition. An overview*. Washington, DC

¹⁰ Cushman Jr. J. H. , Hasemyer D. (October 22, 2015), *Exxon Sowed Doubt About Climate Science for Decades by Stressing Uncertainty*, insideclimateneews.org

¹¹ Landor, *Brand as a beacon of change*, landor.com

ra privata, con 18.700 distributori di benzina in tutto il mondo, si impegnava a promuovere l'idea che non erano i giganti petroliferi i responsabili del cambiamento climatico, bensì le scelte dei singoli individui.

E fu proprio a tal proposito che la BP rese popolare il termine *Carbon Footprint*, che altro non è che la quantità di carbonio che ognuno di noi singolarmente produce nel corso di un anno. La società presentò nel 2004 sul suo sito il *Carbon Footprint Calculator* in modo che ogni singolo cittadino potesse rendersi conto di come la sua vita quotidiana fosse in gran parte responsabile del riscaldamento del globo.

La campagna pubblicitaria della BP fu un incredibile successo, tanto che oggi questi calcolatori si trovano ovunque e il termine *Carbon Footprint* è ormai entrato a far parte del lessico comune. Ovviamente, è giusto avere uno stile di vita ecologico che limiti gli sprechi ma ci sono prove evidenti che il *Carbon Footprint* venne principalmente usato per colpevolizzare le scelte dei singoli e porre sotto una buona luce l'azienda petrolifera, che, fra l'altro, proprio in quegli anni aveva disperso centinaia di milioni di galloni di petrolio nel Golfo del Messico.

“This industry has a proven track record of communicating strategically to confuse the public and undermine action, so we should avoid falling into their rhetorical traps,” affermò Geoffrey Supran, uno storico della Harvard University che studio le tattiche comunicative delle aziende petrolifere.¹²

Così accanto ai manifesti che proponevano slogan come “è ora di seguire una dieta a basso contenuto di carbonio” la BP continuava e continua tuttora a produrre enormi quantità di petrolio e gas e a fondare il suo business su questi materiali fossili, mentre noi, preoccupati della crisi climatica in atto, ci affanniamo per ridurre la nostra impronta di carbonio ignari del fatto che sono soltanto venti le aziende che hanno contribuito al 35% delle emissioni di anidride carbonica e metano



Fig. 5
Richard Werthamer (a destra) ed Edward Garvey (a sinistra) sono a bordo della petroliera Esso Atlantic della Exxon e lavorano a un progetto per misurare i livelli di anidride carbonica nell'oceano e nell'atmosfera
Richard Werthamer

¹² Kaufman M. (July 13, 2020), *The carbon footprint sham. A 'successful, deceptive' PR campaign*, mashable.com

di tutto il mondo, per un totale di 480 miliardi di tonnellate³³ di anidride carbonica dal 1965 ad oggi.



1.3 I NOVE ANNI CHE CI RIMANGONO

Quando la consapevolezza dei pericoli del riscaldamento globale cominciò a diffondersi in tutto il mondo, nonostante i numerosi tentativi di disinformazione messi in atto dalle grandi industrie petrolifere, la politica mondiale cominciò a occuparsi in modo ufficiale di questa questione radunando i leader e i rappresentanti delle nazioni di tutto il mondo.

Questa volontà internazionale si espresse nel 1992 in Brasile durante la *United Nations Conference on Environment and Development* (UNCED), conosciuta con il nome di *Rio Earth Summit*, durante la quale fu proposta l'*Agenda 21*, un piano mondiale per lo sviluppo sostenibile, e la *Rio Declaration*, che fu creata per chiarire i diritti e le responsabilità di ciascun paese riguardo all'ambiente e allo sviluppo.

Inoltre, questa conferenza istituì formalmente il *United Nations Framework Convention on Climate Change* (UNFCCC), il cui obiettivo primario è quello di evitare interventi umani pericolosi per il sistema climatico terrestre. In questa occasione altri due accordi furono introdotti: *The Convention on Biological Diversity* (CBD) e *The Convention to Combat Desertification* (CCD).

Nacque così la COP, *Conference Of the Parties*, che costituisce l'organo decisionale del UNFCCC e si riunisce annualmente.¹

La sua prima edizione ebbe luogo a Berlino nel 1995 ma i



primi accordi significativi furono raggiunti in quella del 1997 a Kyoto, quando i leader mondiali furono per la prima volta d'accordo sulla necessità di ridurre l'emissione dei gas serra inquinanti. Ai tempi, il protocollo di Kyoto apparve come un'enorme conquista ma, all'atto pratico e forse nemmeno inaspettatamente, nessun cambiamento concreto venne messo in atto.

Si dovrà aspettare fino alla COP di Parigi del 2015 per vedere un avanzamento consistente nelle politiche riguardo all'emergenza climatica. In quell'anno fu definito quello che prende il nome di *Accordo di Parigi* che, come cita il sito dell'Unione Europea, "The Paris Agreement sets out a global framework to avoid dangerous climate change by limiting global warming to well below 2°C and pursuing efforts to limit it to 1.5°C. It also aims to strengthen countries' ability to deal with the impacts of climate change and support them in their efforts."²

L'*Accordo di Parigi* è dunque il primo accordo universale e giuridicamente vincolante sui cambiamenti climatici. Per la prima volta vi è stata una consapevolezza quasi unanime che il cambiamento climatico fosse reale e stesse accadendo nel presente e, per la prima volta, è stato presentato un piano concreto per combattere la crisi climatica e arrestare l'emissione di gas serra.

Tuttavia, è importante sottolineare che l'*Accordo di Parigi* non è vincolante e che ogni paese stabilisce il proprio piano di azione, senza contributi internazionali. Questo piano d'azione, chiamato formalmente *Intended National Contribution* (INDC) dovrebbe essere rivisto ogni 5 anni per allinearlo all'obiettivo primario, quello di non riscaldare il pianeta di più di 2 gradi centigradi rispetto ai livelli preindustriali e di cercare con ogni sforzo di rimanere entro la soglia di 1,5 gradi, e vi sono ragioni di enorme importanza per cui è fondamentale che questi livelli vengano rispettati.³

¹ Shugarman H. (2020), *How to talk to your kids about climate change. Turning angst into action*, New Society Publishers, Canada

² Accordo di Parigi (2015), ec.europa.eu

³ Shugarman H. (2020), *How to talk to your kids about climate change. Turning angst into action*, New Society Publishers, Canada



Fig. 7
Il segretario generale dell'Onu Ban Ki-moon, il ministro degli esteri francese Laurent Fabius e il presidente francese François Hollande applaudono per l'approvazione dell'accordo sul clima, il 12 dicembre 2015, Le Bourget, vicino a Parigi, Francia.

Infatti, per esempio, se le temperature si alzassero di 1,5 gradi, il 20% delle barriere coralline scomparirebbe, mentre scomparirebbero del tutto se si alzassero di 2 gradi centigradi; con 1,5 gradi in più in Antartide in estate, ogni cento anni si scioglierebbero completamente tutti i ghiacciai, con 2 gradi in più succedrebbe ogni 10 anni;⁴

Mezzo grado di differenza potrebbe cambiare le sorti di milioni di persone; si stima infatti che la povertà dovuta ai cambiamenti climatici raddoppierebbe, lasciando centinaia di milioni di persone senza cibo, senza acqua e con catastrofi naturali all'ordine del giorno.

Inoltre, secondo l'IPCC (*Intergovernmental Panel on Climate Change*) report, per rimanere entro la soglia del grado e mezzo, le emissioni di carbonio devono diminuire molto prima del 2030 ed è questa la ragione per cui abbiamo a disposizione meno di 9 anni per dimezzare le emissioni globali.⁵

Per fare ciò è necessario introdurre trasformazioni rapide, drastiche e senza precedenti in ogni ambito e aspetto della nostra società e, anche attuandole subito, è probabile che le temperature si alzeranno di 3,2 gradi, cioè il pianeta potrebbe essere tre volte più caldo di quanto non lo sia mai stato dall'inizio dell'industrializzazione, causando lo scioglimento di tutte le calotte glaciali e portando a scenari che adesso per noi rimangono ancora impensabili.

Il punto di non ritorno per il collasso del nostro sistema climatico è intorno ai 2 gradi e, secondo gli studi più recenti, anche una rapida riduzione di tutte le emissioni di carbonio potrebbe portarci a quella soglia entro la fine del secolo.

Siccome i numeri riguardo alle temperature si riferiscono a quantità così piccole come appunto, 1,5, 2, 3,2, noi tutti tendiamo a sottovalutare e banalizzare le differenze che esistono fra queste cifre, apparentemente innocue.

⁴ Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

⁵ ipcc.ch/reports/

Ma, le differenze sono enormi e le variazioni, anche quelle più piccole, porterebbero a conseguenze sensibilmente differenti per l'intero globo.

Con due gradi in più, le calotte glaciali inizierebbero a crollare e a sciogliersi, 400 milioni di persone in più non avrebbero accesso all'acqua, le più grandi città situate nella fascia equatoriale sarebbero inabitabili e, anche nelle zone più settentrionali del pianeta, ondate di calore estive ucciderebbero centinaia di persone. E questo è lo scenario migliore a cui possiamo aspirare.

Con tre gradi in più, nel sud d'Europa la siccità sarebbe permanente, nell'America Centrale durerebbe 19 mesi in più e ai Caraibi 21 mesi in più. Inoltre, nel Mediterraneo gli incendi si duplicherebbero mentre sarebbero sette volte più frequenti negli Stati Uniti.

Con quattro gradi in più, ogni anno ci sarebbero 8 milioni di casi in più di febbre dengue solo in America Latina e una crisi alimentare globale. Le morti causate dal caldo potrebbero essere 9 volte maggiori. I danni dovuti alle inondazioni dei fiumi sarebbero trenta volte maggiori in Bangladesh e 60 volte maggiori in Inghilterra. In alcune zone, potrebbero sopraggiungere 6 disastri ambientali dovuti al clima nello stesso momento e, in tutto il mondo, i danni potrebbero ammontare a più di \$600.000 trilioni che equivalgono al doppio della ricchezza totale che esiste nel mondo oggi. Per finire, i conflitti e le guerre potrebbero duplicare.⁶

Qualche anno fa, E. O. Wilson, un biologo statunitense, propose il termine *Half-Earth*⁷ per aiutarci a capire che, per far fronte e per adattarci alla crisi climatica in atto, dobbiamo lasciare che la natura faccia il suo corso e si impadronisca di almeno metà dell'intero globo, mentre l'umanità dovrà accontentarsi delle risorse della parte che rimane, la quale potrebbe essere anche molto piccola.

Questo dovrebbe essere il piano di azione da attuare per ri-



⁶ Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

⁷ Wilson E.O.(2016), *Half-Earth: Our Planet's Fight for Life*, Liveright Publishing Corporation, New York/London

Fig. 8
E. O. Wilson, biologo statunitense (1929-2021)

spettare gli obiettivi dell'Accordo di Parigi; se continuiamo a inquinare alla velocità con cui lo stiamo facendo ora, nel 2100 avremo 4,5 gradi in più, il che è ben lontano dalla soglia del 1,5 gradi.

1.4 INGIUSTIZIA CLIMATICA



Nessuno può sfuggire alla crisi climatica, essa infatti, che vogliamo accettarlo oppure no, avrà degli effetti su ciascun individuo della Terra. Questi effetti però non saranno distribuiti in modo equo e coloro che sono in assoluto i meno responsabili ne soffriranno molto di più e ne stanno già soffrendo senza pur aver alcuna colpa, se non quella di essere nati in luoghi più sensibili ai cambiamenti climatici.

Difronte alla realtà dei fatti viene da chiedersi in che modo siano nate queste ingiustizie sociali, come mai siano così radicate nella nostra società e come possiamo affrontarle sapendo già che ci sarà un inasprimento delle stesse a causa della crisi climatica.

Nel gioco del progresso economico c'è da sempre qualcuno che non ha giocato in modo corretto, un'élite di pochi che negli anni ha accumulato risorse barando, mentre tutti gli altri non stavano guardando, mettendo in atto una tattica che ha permesso loro di costruire degli enormi imperi fatti di metropoli, industrie, aeroporti, centri commerciali e grattacieli, contribuendo e causando la crisi climatica odierna, mentre tutti gli altri giocatori sono stati costretti ad aspettare il loro turno che non è mai arrivato.

Infatti, una delle caratteristiche principali del cambiamento climatico è proprio il fatto di essere profondamente ingiusto: le comunità, i popoli, le etnie che più ne stanno soffrendo sono quelle lasciate indietro, a cui non è mai stata data la possibilità di mettersi in gioco e sono anche quelle meno responsabili delle emissioni e dell'inquinamento che hanno generato la crisi climatica.

Per capire al meglio questa ingiustizia è sufficiente guardare e mettere a confronto due rappresentazioni grafiche del nostro globo. Quella che mostra i paesi che hanno creato le più grandi quantità di carbonio e quella che evidenzia le aree più vulnerabili agli effetti del cambiamento climatico. Esse sono esattamente una l'opposto dell'altra.¹

Infatti, i più grandi successi economici e le più grandi conquiste di tutto il nord del pianeta sono stati raggiunti a discapito di tutta la parte sud che è stata letteralmente sfruttata e privata delle proprie risorse, le quali sono state invece indispensabili per erigere i regni economici del nord. Oggi, con la crisi climatica in atto, queste aree e le loro popolazioni si trovano già nella necessità di affrontarne le conseguenze ma senza avere gli strumenti e le risorse necessarie per farlo.

Queste dinamiche di sfruttamento risalgono ai tempi del colonialismo, quando l'uomo occidentale inizia ad avere accesso a paesi ricchi di risorse naturali, che sopraggiunge insieme allo schiavismo delle popolazioni indigene, il quale aiuta a sua volta a finanziare la rivoluzione industriale nella parte ricca del mondo, la stessa che è anche una delle principali cause della crisi climatica.

Ancora oggi queste ingiustizie e questo gioco sporco continuano a prosperare e lo si può notare, per esempio, dal fatto che le principali strutture di estrazione e lavorazione dei combustibili fossili sono situate nei pressi delle comunità più deboli e più emarginate, lontano dal lusso sfrenato delle grandi città alle quali tutto ciò rimane nascosto.

Nel 2016 è stato anche condotto uno studio dall'Università del Michigan che ha confermato che i siti di smaltimento dei rifiuti pericolosi sono spesso costruiti in quartieri dove i bianchi sono già da tempo emigrati e dove vivono le minoranze più povere della popolazione² e, con ciò, si potrebbe anche spiegare il motivo per cui in America le persone di

¹ Earthrise Studio (2021), *The Breakdown*, WaterBear Network

² Shugarman H. (2020), *How to talk to your kids about climate change. Turning angst into action*, New Society Publishers, Canada

colore hanno una probabilità tre volte maggiore rispetto ai bianchi di ammalarsi di asma. E questo è soltanto un piccolo esempio.

Il cambiamento climatico, nel futuro, avrà il grande potere di renderci tutti uguali di fronte alle sofferenze che tutta l'umanità dovrà affrontare. Purtroppo, però il sud del mondo ha già a che fare con eventi molto drammatici che minacciano la sopravvivenza di intere comunità. Quindi, il clima ci renderà sì tutti uguali, ma il prezzo da pagare arriverà per primo ancora una volta a coloro che ne sono stati in assoluto i meno responsabili, perpetuando le ingiustizie che ormai sono diffuse da centinaia di anni.

La crisi climatica sarà quindi la causa di immense migrazioni di milioni di persone che si vedranno costrette ad abbandonare la loro terra una volta che questa sarà diventata un luogo completamente inabitabile. È stato già coniato un termine per questo fenomeno: tutti gli individui che migreranno per queste cause sono chiamati *rifugiati climatici* e si stima che nel 2050 saranno 1 miliardo.

Secondo lo scrittore David Wallace-Wells³, la parte più spaventosa di questo fenomeno è che i paesi più ricchi con maggiori risorse, che quindi potrebbero facilmente aiutare le altre popolazioni e accoglierle nei loro territori, si stanno chiudendo in se stesse erigendo vere e proprie barriere in un'ottica fortemente nazionalista e di strette vedute.

La soluzione a questa crisi, che è anche umanitaria, sta nella ricerca e nella volontà di rendere questo grande gioco un po' più equo e giusto, ricucendo gli strappi creati dalla storia e dando nel presente la possibilità alle popolazioni più emarginate di giocare finalmente il loro turno.

Questa è la *giustizia climatica*, definita come "a term used for framing global warming as an ethical and political issue, rather than one that is purely environmental or physical in nature. This is done by relating the effects of climate change to concepts of justice, particularly environmental justice

³ Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

and social justice and by examining issues such as equality, human rights; collective rights, and the historical responsibilities for climate.”⁴

All'interno di questo concetto ricadono moltissime questioni legate ai temi del capitalismo, del colonialismo, del razzismo, della crescita economica, dello sfruttamento, della schiavitù, dell'estrazione di risorse e della mercificazione della natura.

Per attuare e concretizzare la giustizia climatica è nato il *Green New Deal* (GDN) un patto promulgato inizialmente dagli Stati Uniti che prevede un piano di riforme economiche e sociali incentrate sul cambiamento climatico e sulle disuguaglianze economiche e sociali.⁵

L'idea di avere un approccio più sostenibile all'economia ha le sue radici negli anni '70 e '80, quando i primi attivisti iniziavano a vedere la necessità di trovare energie rinnovabili in alternativa a quella generata dai combustibili fossili; il termine *Green New Deal* fu poi utilizzato per la prima volta da un giornalista statunitense, Thomas Friedman, nel 2007 e si è poi diffuso come una vera e propria proposta politica anche in Europa, tanto che, nel 2020, il Parlamento Europeo ha richiesto di includerlo nel programma di ripresa a seguito della pandemia di COVID-19.

Ciò che il Green new Deal si propone di fare è di affrontare il cambiamento climatico e, nello stesso tempo, di costruire una società che permetta a tutti vivere in modo migliore. Il che significa ridurre drasticamente le emissioni di carbonio per affidarsi ad energie provenienti da fonti rinnovabili e, così facendo, rivoluzionare il nostro sistema di trasporti e il nostro modo di procurarci e produrre cibo mettendo in atto un piano che generi milioni di nuovi posti di lavoro che nasceranno proprio grazie a questi cambiamenti volti a migliorare il mondo in cui viviamo e a generare benessere per l'intera umanità.

⁴ leap.unep.org/knowledge/glossary/climate-justice

⁵ Klein N. (2019), *On Fire. The burning case for a green New Deal*, Penguin Random House, UK



Fig. 9
Friday for Future, Milano, 2021

È di fondamentale importanza, se vogliamo che questo approccio porti a cambiamenti sostanziali e duraturi, che ciò avvenga nel rispetto dei diritti umani, della giustizia di razza e dell'uguaglianza di genere.

“Abbiamo una sola scelta: o la vita o la morte. E non penso che la morte sia una scelta, per nessuno di noi”⁶, dice Fatima Ibrahim, una delle fondatrici del Green New Deal UK.

“Can we imagine a different future for ourselves? Can we imagine things working different?”

Ormai è chiaro che gli effetti del nostro enorme esperimento con i combustibili fossili sono profondi e spesso molto difficili da digerire e che il nostro presente, come lo è stato anche il passato, è attraversato da moltissime ingiustizie ma il futuro potrebbe anche non esserlo.

La giustizia climatica potrebbe essere molto difficile da raggiungere e comprende aspetti molto complessi da risolvere, ma per fortuna il suo scopo è molto semplice ed è quello di garantire a tutti un ambiente sano in cui vivere.

1.5 PERCHÉ NON AGIAMO?

La necessità di un cambio di paradigma



Sono trascorsi ormai trent'anni da quando per la prima volta Hansen comunicò al mondo che il riscaldamento globale era un fatto scientificamente provato e da quando fu istituito il IPCC, e oggi questa verità ancora non ci appartiene e non ci mostriamo affatto preoccupati delle conseguenze della crisi climatica, né a livello personale né politico e globale. E le emissioni continuano a crescere, senza sosta.

È necessario quindi cercare di capire come mai la crisi climatica sta ancora avvenendo soltanto in quel *laggiù* lontano dai nostri pensieri, dalle nostre azioni, dai nostri luoghi e dalla nostra vita, per poi cercare strategie efficaci per spostare la questione in un *qui e ora*, dove possiamo agire per un futuro e un pianeta vivibili.

Nel momento storico odierno, ci sono una consapevolezza di quanto sia grave la crisi climatica e una precisione e accuratezza di informazioni maggiori di quanto non lo siano mai state nel passato; oggi poi anche la comunità scientifica è d'accordo sulla maggioranza delle questioni climatiche. Nonostante ciò, la preoccupazione pubblica e la sensibilità delle persone riguardo all'argomento stanno diminuendo in molti paesi, soprattutto in quelli ricchi occidentali. In generale, si può dire che l'importanza della crisi climatica è molto minore di quella che viene data a innumerevoli altre questioni. Questa sorprendente e crescente discrepanza fra ciò che si conosce e il modo in cui si percepisce e si agisce viene chia-

mata *paradosso psicologico del clima*.¹

La prima reazione di fronte a questa indifferenza e incapacità di agire è quella di fornire più informazioni sempre più dettagliate e precise, nella speranza che esse coinvolgano il pubblico e rompano questo paradosso psicologico, ma, come si può ben vedere, questa strategia si è rivelata fallimentare.

Sono state infatti individuate da Per Espen Stoknes alcune barriere psicologiche che agiscono negli individui nel momento in cui avviene la comunicazione del cambiamento climatico, rendendola vana e non efficace, e che contribuiscono a rafforzare il paradosso stesso.²

Siccome queste barriere agiscono sulle decisioni e sulle risposte dell'individuo influenzandolo in modo rilevante, è necessario conoscerle per trovare le giuste strategie di comunicazione.

Capire le reazioni individuali e sociali alla crisi è diventato quindi tanto importante quanto conoscerne i dati scientifici e fisici.

Le barriere psicologiche, che inibiscono la comunicazione del cambiamento climatico e che quindi impediscono alle persone di agire in modo consapevole, sono cinque: la percezione del cambiamento climatico come distante; il fatto che sia sempre inserito in una cornice di fatalità, sacrificio e perdita; le poche opportunità di azione che generano una dissonanza cognitiva; la paura e il senso di colpa che rafforzano il rifiuto e la negazione e il fatto che il messaggio climatico sia sempre interpretato attraverso una cornice culturale.

La prima di queste barriere – la percezione di una grande distanza – è dovuta proprio dal fatto che i cambiamenti climatici ci vengano sempre presentati come qualcosa che avviene lontano da noi sotto diversi aspetti: distanti nello spazio, di-



¹ Norgaard KM (2011), *Living in denial: climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press, Cambridge, MA

² Stoknes P. E. (2014), *Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox"*, Center for Climate Strategies, Norwegian Business School BI, Norway

Fig. 10
Per Espen Stoknes, psicologo e politico norvegese

stanti nel tempo.

Per esempio, la data limite entro cui dobbiamo mettere in atto certi cambiamenti indispensabili è il 2050, un anno che ai nostri occhi è collocato in un futuro lontanissimo, intangibile. Poi, la CO₂ responsabile della maggioranza dell'inquinamento aereo è essa stessa invisibile all'occhio umano e viene percepita in modo astratto, quindi lontano e non ben identificabile. Inoltre, il fatto che questi cambiamenti avvengano a livello globale ci fa sentire inutili, come se le nostre piccole azioni individuali non potessero mai portare una qualche, anche minima, differenza allo stato delle cose, anzi ci spinge a puntare il dito contro le persone o le istituzioni che detengono un potere forte e che avrebbero la possibilità di innescare un cambiamento, ma che rimangono comunque figure lontane, contribuendo a rafforzare questo senso di distanza incolmabile.

Infine, mentre le condizioni atmosferiche vengono calcolate in modo immediato e concreto, il clima viene stimato e previsto sul lungo periodo e si basa sempre su medie e ipotesi non completamente verificabili che lo rendono qualcosa di astratto e difficile da comprendere dal nostro veloce ed intuitivo sistema cognitivo.

Tutti questi fattori amplificano la percezione di distanza fra noi, individui, e la crisi globale del clima e rafforzano questa barriera psicologica che ha come conseguenza una drastica riduzione del senso di rischio ed emergenza che la questione dovrebbe invece suscitare. Semplicemente si inizia a convincersi che sia il problema di qualcun altro, che tutto ciò non ci riguardi affatto, che non sia un fatto reale ma astratto.³

Purtroppo, il nostro sistema nervoso e il nostro corpo si sono abituati, nel corso dei millenni a reagire in modo pronto ed istintivo soltanto quando essi percepiscono una minaccia vicina e tangibile.⁴ Ecco perché le numerose campagne comunicative che presentano dati in forma astratta non hanno

³ Spence A., Portinga W., Pidgeon N. (June 6, 2012), *The psychological distance of climate change*, Volume 32, Issue 6, pag. 957-972, Risk Analysis

⁴ Giffort R. (May 2011), *The dragon of inaction: psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*. American Psychologist

alcun effetto sul nostro sistema cognitivo: non lo attivano a riconoscere il cambiamento climatico come una minaccia per la nostra sopravvivenza. E il senso di urgenza, in questo caso, è indispensabile.

La seconda barriera psicologica deriva dall'uso non intenzionale delle cornici di senso da parte di tutta la comunicazione convenzionale riguardo alla questione climatica.

Il concetto della cornice di senso fa riferimento al contesto non visibile e spesso non consapevole in cui si inserisce l'argomento di cui si sta parlando e che ha effetti sul modo in cui le informazioni vengono percepite ed assimilate. Sono cornici di senso, per esempio, tutte le metafore che comunemente utilizziamo per parlare e spiegare concetti difficili. Nel discorso e nelle politiche climatiche, ci sono tre cornici di senso dominanti, l'apocalisse, l'incertezza, gli alti costi e le numerose perdite.⁵ Infatti, è da decenni che sentiamo parlare dell'argomento con riferimenti a scenari in cui la Terra sarà un inferno, mentre altre voci affermano che in realtà nulla è certo e che non è possibile prevedere ciò che succederà e ancora, nello stesso tempo, si stimano già costi che vanno alle stelle accompagnati da importantissime perdite con cui noi tutti dovremo fare i conti.

Altri ancora comunicano la questione climatica in un'ottica morale di estremi sacrifici che dovremmo sostenere per affrontare questa crisi, come i perentori "non mangiare più carne, non prendere più aerei, non guidare più un'automobile, non consumare risorse etc."

Il problema con queste cornici di senso è che l'essere umano, per sua natura, ha un'avversione per il senso di perdita. La psicologia cognitiva sostiene che noi nutriamo una vera e propria repulsione per le perdite e i sacrifici, anche se grazie ad essi potremmo ricavare un guadagno molto maggiore.⁶

⁵ Feinberg M., Willer R. (December 22, 2010), *Apocalypse soon? Dire messages reduce belief in global warming by contradicting just-world beliefs*. Volume 2, Issue 1, 2011, Psychological Science

⁶ Kahneman D. (2012) *Thinking, fast and slow*. Penguin Books Ltd. London

Ecco che allora diventa fondamentale conoscere la reazione della mente umana di fronte a questi stimoli e a queste cornici di senso per comunicare in maniera efficace e trasformare una barriera in una soluzione.

Inoltre, come sostengono alcuni ricercatori (Feinberg and Willer), queste cornici di senso così difficili e tortuose da affrontare minacciano il bisogno degli individui di credere che il mondo sia un luogo giusto, ordinato e stabile, e che quindi vivono nella convinzione che una ricompensa verrà data a tutti coloro che si comportano in modo giusto, mentre coloro che lo meritano riceveranno dei castighi.⁷

All'interno di questa percezione del mondo, le rappresentazioni terribili e catastrofiche della crisi climatica hanno il potere di generare un forte senso di paura, dovuto dal fatto che questi fenomeni stravolgono la visione giusta e ordinata del pianeta, che però si rivela uno strumento inefficace per nutrire un coinvolgimento personale, semplicemente perché gli individui continuano a trovare conforto nelle proprie convinzioni personali.⁸

Per ottenere una risposta positiva di fronte alla comunicazione di eventi catastrofici, bisognerebbe invece presentare al contempo anche delle azioni positive da compiere, altrimenti si incorre nel rischio di avere come unica reazione alla crisi un atteggiamento di indifferenza e assuefazione, chiamato anche *apocalypse fatigue*.⁹

La terza barriera psicologica che si attiva di fronte alla comunicazione della crisi climatica è legata all'attitudine con cui la affrontiamo.

L'attitudine si può descrivere come una predisposizione qua-



7 Stoknes P. E. (2014), *Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox"*, Center for Climate Strategies, Norwegian Business School BI, Norway

8 O'Neill S., Nicholson-Cole S. (January 7, 2009) *'Fear won't do it': promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations*. Science Communication

9 Nordhaus T, Shellenberger M. (2009), *Apocalypse Fatigue: losing the public on climate change*. Yale Environment 360, https://e360.yale.edu/features/apocalypse_fatigue_losing_the_public_on_climate_change

Fig. 11
Friday for Future, Milano, 2021

si inconsapevole di reagire alle situazioni in modo positivo o negativo. Essa consiste di tre componenti: la sfera emotiva, il comportamento e la conoscenza, le quali devono andare d'accordo perché sia mantenuto un atteggiamento positivo.¹⁰ Il problema con la questione climatica in questo contesto è che essa è sempre stata comunicata coinvolgendo soltanto la parte conoscitiva dell'attitudine, ma non le altre due. I giornalisti e i comunicatori hanno poi cercato di sollecitare anche la parte emozionale iniziando a divulgare immagini di animali in difficoltà, come i tipici orsi polari. Per un periodo questa strategia ha avuto degli effetti positivi ma poi ha portato ad una vera e propria assuefazione.¹¹ Le emozioni dominanti dell'attitudine nei confronti del tema sono adesso un misto di disagio, paura e senso di colpa creati da una comunicazione climatica che ci ripete costantemente che dovremmo volare meno, mangiare meno carne e privarci di tanto se vogliamo evitare il disastro.

Un aspetto ancora più importante è quello del comportamento, infatti, se il nostro modo di comportarci non trova corrispondenza con gli altri componenti dell'attitudine nei confronti del clima, si mette in atto il meccanismo della dissonanza cognitiva.¹² Essa afferma che, se non si ha la capacità di cambiare il proprio modo di agire, si può invece cambiare la propria interpretazione riguardo all'agire. Per esempio, nella fiaba di Esopo, la volpe che agogna il grappolo d'uva ma non riesce a raggiungerlo, racconta a se stessa che sicuramente quegli acini sarebbero stati acerbi.

Vi è quindi in questo meccanismo un disaccordo fra ciò che si pensa e ciò che si fa che, quando si amplifica troppo, cambia la percezione che abbiamo di noi stessi e quindi provoca un disagio interiore.

¹⁰ Lorenzoni I, Nicholson-Cole S, Whitmarsh L. (August 17, 2007) *Barriers perceived to engaging with climate change among the UK public and their policy implications*. Global Environmental Change

¹¹ Giffort R. (May 2011), *The dragon of inaction: psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*. American Psychologist

¹² Pidgeon N. (September 12, 2012) *Public understanding of, and attitudes to, climate change: UK and international perspectives and policy*. Climate Policy

Per sbarazzarsi di questa sensazione gradevole, il nostro cervello trova delle strategie inconsce e le mette in atto. Esse consistono in 1) modificare le componenti della dissonanza, 2) cambiare il significato di uno dei componenti, 3) aggiungere un terzo componente, oppure 4) semplicemente negare il componente problematico.

In questo modo è molto più facile ridurre la dissonanza fra la conoscenza e l'azione attraverso l'auto-justificazione piuttosto che attraverso un reale cambio di comportamento. Per esempio, preferiamo credere e raccontarci che non è necessario agire perché le nostre emissioni come singoli sono così piccole rispetto a quelle di uno stato come l'America, oppure che non è ancora sicuro che la CO₂ sia responsabile del riscaldamento globale, o ancora che se si hanno dei pannelli solari sulla propria casa allora si può essere molto meno attenti in tutto il resto, perché si è già fatta la propria parte.

Il punto è che la dissonanza cognitiva crea un bisogno di messaggi di dubbio riguardo alla questione climatica, perché è molto più semplice mettere da parte la questione auto-justificandosi piuttosto che cambiando il proprio comportamento e questo meccanismo porta poi alla negazione della questione in sé.¹³

La penultima barriera psicologica è infatti proprio quella che riguarda la negazione dell'intera questione.

Il concetto moderno di negazione deriva dalla psicoanalisi e consiste in un meccanismo di difesa messo in atto dal nostro ego per gestire situazioni che suscitano ansia.¹⁴ Esso ha le sue origini nei primi stadi dello sviluppo del neonato e potrebbe essere visto come una forma di pensiero speranzoso contro sensazioni di disagio: se una cosa è inaccettabile per l'ego allora non può essere vera. A questo punto l'individuo crea un'altra storia, che potrebbe anche essere del tutto ir-

¹³ Stoknes P. E. (2014), *Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox"*, Center for Climate Strategies, Norwegian Business School BI, Norway

¹⁴ Freud S, Strachey J. (1969) *An outline of psycho-analysis*. Norton, New York

razionale, a cui credere e a cui affidarsi, con il solo scopo di sostenere e ripristinare il senso di sé di fronte ad una grave minaccia.

La negazione può essere sostenuta dal meccanismo della dissonanza cognitiva ma è ben più grave perché rifiuta del tutto il problema in questione. È come se le persone eliminassero il problema climatico quando si rendono conto che non c'è alcuna soluzione semplice per affrontarlo ed è un modo per continuare a sentirsi innocenti e giusti. È come essere consapevoli di un problema ma nello stesso tempo non esserlo.¹⁵

Ci sono principalmente due tipologie di negazione: attiva e passiva. Quella passiva si esprime in un atteggiamento di indifferenza e l'ansia viene placata riducendo ed evitando le occasioni di contatto con l'argomento che la provocano. In quella attiva invece c'è la consapevolezza e la conoscenza del problema ma essa viene completamente rifiutata e negata per essere re-interpretata. Questo meccanismo contribuisce a mantenere il soggetto in una convinzione di innocenza e quindi rafforza le sue certezze senza che venga modificato alcun comportamento.

L'ultima barriera psicologica che ostacola la comunicazione del messaggio climatico è che esso è sempre filtrato attraverso la propria identità culturale.

Soprattutto nelle società occidentali, la comunicazione è molto influenzata dalla visione politica, che ha un grande potere nel modificare il punto di vista dei cittadini e la loro interpretazione delle evidenze scientifiche riguardo al cambiamento climatico. Il pensiero è così tanto politicamente e culturalmente costruito da impedirci di dare credito alla logica scientifica.¹⁶ Per questo, accade che il pensiero scientifico,



15 Norgaard KM (2011), *Living in denial: climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press, Cambridge, MA

16 Kahan DM, Wittlin M, Peters E, Slovic P, Ouellette LL, Braman D, et al. (2011) *The tragedy of the risk-perception commons: culture conflict, rationally conflict, and climate change*. Temple University Legal Studies Research Paper No. 2011-26

Fig. 12
“La crisi climatica [è] anche una crisi della cultura, e pertanto dell’immaginazione”

che per sua natura è a-politico e si occupa di indagare i fatti in modo oggettivo, venga letto in modo soggettivo e quindi screditato in base alle convinzioni personali.

Si innesta così un meccanismo che viene chiamato *cognizione culturale del rischio*¹⁷ che si riferisce alla tendenza degli individui a percepire il rischio in base ai propri valori e alle proprie credenze, che si traduce poi nel fatto che chi è già preoccupato del cambiamento climatico ed è interessato all'argomento cercherà e leggerà articoli o libri che confermeranno le convinzioni in cui già crede, chi invece non si sente per nulla coinvolto continuerà ad ignorare e screditare ogni notizia che tratterà l'argomento.

Ciò accade perché entrano in azione i cosiddetti *bias* di conferma e assimilazione, un meccanismo psicologico largamente utilizzato dal nostro cervello per interpretare le informazioni che recepisce.¹⁸

È dunque fondamentale considerare gli aspetti culturali e comunicativi della nostra società per poter progettare una comunicazione climatica efficace e capace di coinvolgere le persone in modo positivo.

Siccome il problema è che noi non riusciamo a capire la crisi climatica a livello culturale, è necessaria una nuova identità culturale che ci permetta di leggere i fatti scientifici in un'ottica nuova e giusta, soprattutto perché i nostri comportamenti dipendono largamente da come noi stessi riusciamo a percepire i fatti che accadono intorno a noi. Se attraverso i nostri occhiali culturali il riscaldamento globale sta avvenendo ancora e soltanto *laggiù* è praticamente impossibile riuscire ad avvertirne il rischio e l'urgenza.

Ecco allora che quello che dovremmo fare è cambiarli, questi occhiali, e iniziare a veder il mondo da un'altra prospettiva, ma per fare ciò è necessario un cambiamento profondo che

¹⁷ Kahan DM, Jenkins-Smith H, Braman D. (2011) *Cultural cognition of scientific consensus*. Journal of Risk Research, Vol. 14, pp. 147-74

¹⁸ Nowell BR, Pitman Aj. (August 2010) *The psychology of global warming: improving the fit between the science and the message*. Volume 91, Issue 8, Journal Bulletin of the American Meteorological Society

coinvolga i nostri valori e il nostro modo di vivere il mondo. Un cambio di paradigma, un cambiamento culturale, perché come afferma Amitav Ghosh nel libro *La grande cecità*: «La crisi climatica [è] anche una crisi della cultura, e pertanto dell'immaginazione».¹⁹

Per l'immaginazione, è un'enorme fatica riuscire a venire a capo di quello che sta avvenendo nel *laggiù* della crisi del pianeta, ma l'immaginazione, intesa come capacità di creare ipotesi, idee, soluzioni, è di fatto l'unica soluzione possibile.

¹⁹ Ghosh A. (2019) *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*. BEAT, Milano

Capitolo 2

IL CAMBIAMENTO CULTURALE

2.1 COS'È LA CULTURA



Per arrivare a comprendere cosa significa cambiamento culturale, è necessario definire cosa intendiamo quando parliamo di cultura e identità culturale.

La cultura è un elemento tipico della natura umana, strutturale ed universale. Ciò significa che ognuno di noi, ogni essere umano, è iscritto in una cultura che costituisce la lente attraverso cui guarda e percepisce il mondo, sé stesso e gli altri. Nell'esperienza soggettiva, noi esprimiamo e configuriamo noi stessi sempre in funzione delle nostre radici culturali. Per questo motivo il modo in cui pensiamo alla cultura è inscindibile dalle teorie che forgiarono il nostro pensiero e la sua definizione non è qualcosa di vero in assoluto ma cambia nel tempo e con le persone.¹

Alla base di questa affermazione c'è l'evidenza scientifica che psiche umana e cultura sono co-emergenti² e cioè che la psiche emerge da un determinato contenitore culturale e la cultura esiste in virtù della vita psichica degli individui. I contenitori culturali hanno il ruolo di attribuire determinati significati in ogni ambito nel corso della vita umana: danno significato ai ruoli sociali, ai modelli e ai valori di comportamento, alle istituzioni, alle emozioni, alla differenza di genere, alle fasi della vita, all'educazione e all'istruzione, e così via.

¹ Pastori G.(2017) *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior, Parma

² *Ibidem*.

Nel corso della storia vi sono stati molti modi di studiare e interpretare il concetto di cultura e di culture diverse e sono emerse numerose teorie per tentare di rispondere alla domanda: dove ha origine una cultura? È una realtà preesistente in un gruppo umano? Si può definire in modo statico e preciso?

A questa domanda hanno risposto in maniera positiva le ideologie razziste ed etniciste che avevano un'idea statica ed essenziale della cultura come sostanza oggettiva attribuibile a gruppi di persone in maniera precisa. Questa teoria essenzialista si contrappone invece all'idea costruttivista-relazionale che mette in discussione il fatto che possa esistere una realtà oggettiva delle cose e che afferma invece che la realtà è il prodotto di una costruzione sociale che nasce dalla relazione fra gli individui e le cose del mondo. In questo senso, i soggetti non sono plasmati in maniera oggettiva dalla cultura come realtà posta a priori, ma invece contribuiscono in maniera attiva nell'organizzazione dei processi culturali che concorrono a formare gli individui, in un rapporto di reciproca strutturazione e scambio.³

Anche a livello psicologico e sociale l'individuo struttura in maniera più o meno coerente una rete globale e in continua evoluzione di conoscenze, credenze, pratiche, comportamenti, valori, emozioni grazie alla quale riesce a adattarsi all'ambiente in cui vive e a dare senso alla propria esistenza. Possiamo quindi riassumere che, secondo questa teoria, la cultura è 1) un complesso di modelli di comportamento e di pensiero e quindi dà forma al nostro pensare, al nostro fare sociale e alla nostra corporeità; 2) è operativa, cioè non è astratta ma è ciò che ci permette di essere efficienti nel nostro contesto sociale ed è inoltre sempre in corso; 3) è selettiva perché alla base di ogni cultura c'è un processo di selezione che mette in risalto elementi differenti; 4) è dinamica; 5) è differenziata e stratificata, infatti le società sono stratificate, quindi posizioni sociali diverse portano a culture

diverse; 6) dipende da processi comunicativi e creativi che permettono all'individuo di comunicare i propri significati culturali in maniera individuale, senza essere oppressi da una cultura oggettiva e statica; 7) è olistica perché è il prodotto di tanti elementi che si intrecciano fra di loro e per comprenderla bisogna avere uno sguardo d'insieme; 8) non ha confini netti.⁴

Questa è la definizione di cultura alla quale si farà riferimento in questo scritto.

³ *Ibidem.*

⁴ Rogoff B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano

2.2 IL CAMBIAMENTO CULTURALE

Data questa definizione di cultura, e avendo affermato che “La cultura non è un concetto statico, ma si forma dall’incontro e dall’interazione tra le persone, che utilizzano e adattano gli strumenti materiali e simbolici ereditati dal passato e nel contempo ne creano di nuovi”¹, appare chiaro e naturale che essa possa essere suscettibile a cambiamenti sia a livello individuale, sia a livello sociale.

Anzi, appare ora difficile pensare che il concetto di cultura possa essere pensato come qualcosa di statico che si mantiene uguale a sé stesso nel corso del tempo.

Il cambiamento culturale è quindi possibile e si traduce in una modifica sempre in corso del modo attraverso cui gli individui si avvicinano al mondo circostante attraverso comportamenti, credenze, azioni, emozioni.

È certo che, nel corso della storia umana, sono avvenuti moltissimi cambiamenti culturali ed è interessante capire come e perché essi siano avvenuti con l’obiettivo di individuare gli strumenti adatti a provocare, sollecitare e prevederne altri.

Potremmo innanzitutto definire il concetto di *cambiamento culturale* come una serie di cambiamenti che coinvolgono le idee, le norme e i comportamenti delle persone nel corso del tempo, di solito nell’ordine di decenni o secoli.²



Ci sono due approcci con cui possiamo descrivere questo fenomeno, i quali tentano di spiegare aspetti diversi ma complementari: l’approccio dell’evoluzione culturale, che si concentra sul *come*; e l’approccio ecologico che cerca di spiegare il *perché*.

Gli studiosi facenti parte della prima categoria si sono focalizzati sul cercare di capire i meccanismi per i quali il cambiamento culturale potrebbe verificarsi, partendo dal presupposto che lo sviluppo dei contenuti culturali potrebbe avvenire secondo i principi evolutivi che regolano quello biologico, quindi attraverso la trasmissione di informazioni. Essa, nell’uomo, avviene attraverso bias cognitivi che influenzano i comportamenti degli individui e quindi anche il loro sviluppo culturale. I bias che intervengono più frequentemente sono: il bias di conformità, ovvero la tendenza a copiare gli altri o ad adottare le loro idee se i loro comportamenti sono largamente diffusi; il bias di prestigio che è la tendenza a copiare gli altri o ad adottare le loro idee se essi sono in una posizione privilegiata e il bias di autosomiglianza che porta a copiare coloro che posseggono caratteristiche simili alle proprie.³

Questi meccanismi intervengono in maniera inconsapevole nei comportamenti degli individui e influenzano il modo in cui le informazioni vengono veicolate e recepite.

La prospettiva dell’evoluzione culturale ha inoltre gettato luce su quale tipo di informazioni sia più predisposto ad essere ricordato e trasmesso e quali siano le sue caratteristiche.

Una delle caratteristiche più rilevanti è la misura in cui l’informazione ha un’incidenza sulla propria sopravvivenza. Infatti, le informazioni che riguardano la comunicazione di una minaccia o di un alto rischio sono molto più facili da comunicare e da diffondere, come anche quelle che evocano un senso di disgusto. È inoltre emerso che le informazioni che

¹ Rogoff B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 49

² Grossmann I, Varnum M. E. W.(2017) *Cultural Change: the how and the why*. Psychological Science

³ Henrich, J. (2001). *Cultural transmission and the diffusion of innovations: adoption dynamics indicate that biased cultural transmission is the predominate force behavioral change and much of sociocultural evolution*. 103, 992-1013, American Anthropologist

contraddicono i nostri stereotipi catturino maggiormente la nostra attenzione e si diffondano quindi più velocemente.

La teoria dell'evoluzione culturale ci aiuta quindi a capire quali sono i meccanismi che potrebbero innescare un cambiamento culturale, ma ciò non è sufficiente per spiegare il fenomeno nella sua interezza. Inoltre, risulta difficile tracciare un modello accurato di questo processo senza un minimo di conoscenza delle condizioni dell'ambiente in cui questo processo avviene e delle risposte degli individui di fronte ad esso.⁴

Per questo, per sapere perché un cambio di paradigma avviene, bisogna fare riferimento all'approccio ecologico fondato sulle teorie ecologiche del comportamento, le quali hanno come nozione di partenza l'assunto per cui le diverse possibilità e vincoli ecologici portano a modelli distinti di comportamento, a diversi valori e norme che sono stati storicamente adottati in tali circostanze.⁵

Secondo questo pensiero, gli individui sono predisposti psicologicamente ad acquisire elementi culturali come idee, valori, usi, dialetti, preferenze, che permettano loro di adattarsi al meglio alle condizioni dell'ambiente in cui sono inseriti.

Il motivo del cambiamento culturale sarebbe quindi il contesto ecologico e le sue caratteristiche che spingono gli individui ad adottare certi comportamenti piuttosto che altri e quindi a modificare il modo in cui vivono.⁶

Riassumendo, si può affermare che ci sia un'associazione fra i cambiamenti che coinvolgono l'ambiente e le attitudini culturali più specifiche come l'individualismo, il disprezzo, l'uguaglianza di genere etc., quindi l'approccio ecologico non solo ci fornisce elementi per capire come il cambiamento culturale avvenga ma tenta anche di spiegarne il perché, indaga cioè il ruolo dei fattori ecologici nella diffusione di spe-

4 Grossmann I, Varnum M. E. W. (2017) *Cultural Change: the how and the why*. Psychological Science

5 Davies N. B, Krebs J. R, & West S. A. (2012). *An introduction to behavioral ecology*. Oxford University Press, Oxford UK

6 Van de Vliert E. (2013), *Climato-economic habitats support patters of human needs, stresses and freedoms*. 36, 465-480, Behavioral & Brain Sciences

cifici cambiamenti in specifici ordini temporali.

Secondo una ricerca svolta da Varnum e Grossmann⁷, si dovrebbe anche prendere in considerazione l'aspetto psicologico di tali cambiamenti. Infatti, i processi psicologici delle persone non sono statici e capire come essi cambiano e si modificano nel corso del tempo potrebbe fornire una conoscenza maggiore delle dinamiche per cui il cambiamento stesso avviene.

A livello individuale, lo stress psicologico causato da fattori di rischio, come per esempio la presenza di un virus, la scarsità delle risorse, i conflitti, le catastrofi naturali, ha indotto delle risposte evidenti negli individui, dimostrando che le minacce ecologiche portano effettivamente a cambiamenti culturali evidenti attraverso il sommarsi delle numerose risposte psicologiche di fronte ad una situazione percepita come rischiosa. Inoltre, il legame fra l'ecologia e il cambiamento culturale potrebbe rafforzarsi in modo indiretto, attraverso la trasmissione di informazioni a livello culturale.

Si ritiene quindi che il modo per cui i cambiamenti a livello ecologico generano effettivi cambi culturali è prima di tutto provocando comportamenti e risposte psicologiche negli individui, i quali a loro volta li trasmetteranno ad altri, portando a cambiamenti che coinvolgono aspetti più profondi e radicati come i valori, le attitudini, i prodotti e le pratiche sociali.⁸

Il punto di partenza rimane sempre lo stesso, ed è la necessità di avvertire un senso di rischio e di minaccia abbastanza grande da innescare le risposte di cui abbiamo bisogno per agire, seppur inconsapevolmente, e reagire alla crisi ecologica e climatica. Come abbiamo visto, il cambiamento culturale può avvenire anche partendo dalla reazione delle singole persone e, soprattutto, può tradursi in cambi di comporta-

7 Grossmann I, Varnum M. E. W. (2017) *Cultural Change: the how and the why*. Psychological Science

8 *Ibidem*.



Fig. 13
Due bambine che giocano a “far finta che”

mento, di credenze, di valori legati al modo in cui noi, come singoli e come società, abitiamo questo nostro mondo. E poi, queste nuove pratiche provocano gli altri e hanno la forza di trasmettersi da un individuo all'altro e, a quel punto, per contribuire al cambiamento è sufficiente esserne partecipi, lasciarsi coinvolgere. Per citare una metafora utilizzata da Jonathan Safran Foer, il coinvolgimento dal quale dobbiamo essere conquistati è lo stesso che ti coglie quando sei parte di una ola perché “Una ola non richiede nessun tipo di iniziativa se non quella di partecipare. Non ho mai provato la sensazione che una ola mi raggiungesse nel momento esatto in cui mi sentivo travolto dall'entusiasmo. Una ola non richiede sentimento; genera sentimento. Non ho mai resistito a una ola.”⁹

Ciò di cui noi avremmo bisogno, immersi come siamo in questa crisi, è un cambio di paradigma repentino che spinga le persone a esser parte del cambiamento del modo di abitare il mondo, che faccia indossare alle persone delle lenti diverse da quelle attraverso le quali sono sempre state abituate a guardare.

Sappiamo che ci sono tanti modi e tante strategie per cui i cambiamenti culturali possono avvenire e per cui possono essere sollecitati i quali coinvolgono persone e categorie diverse, suscettibili a stimoli diversi.

In questa ricerca ci si focalizza su uno specifico gruppo di individui particolarmente predisposti al cambiamento e allo sviluppo culturale: i bambini, che saranno poi anche i protagonisti dei cambiamenti che il nostro pianeta subirà a causa della crisi del clima.

Agire e stimolare gli infanti a un cambio di paradigma significa inevitabilmente agire anche sulle persone che si prendono cura di loro e che veicolano loro messaggi e informazioni grazie alle quali essi costruiscono il loro patrimonio culturale.

⁹ Safran Foer J. (2019), *Possiamo salvare il mondo prima di cena. Perché il clima siamo noi*, Ugo Guanda Editore S.r.l., Milan. Pag. 50

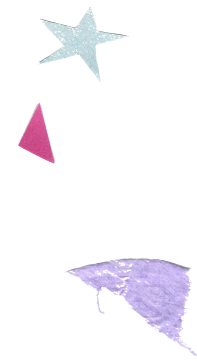
2.3 IL CAMBIAMENTO E LO SVILUPPO CULTURALE NEI BAMBINI

Per il modo in cui intendiamo il cambiamento culturale, e cioè come una serie di modifiche ad abitudini e comportamenti a seguito di sollecitazioni esterne e di consapevolezze trasmesse sia a livello sociale che a livello psicologico, potremmo anche chiamarlo con il nome di sviluppo culturale o addirittura sviluppo umano.

Come sostiene Barbara Rogoff¹, lo sviluppo umano è un processo culturale che implica la partecipazione degli individui a comunità culturali e che può essere compreso solo attraverso le pratiche culturali di un tale contesto, anch'esso sempre in evoluzione.

Sebbene anche in età adulta si è comunque sempre suscettibili al cambiamento è il periodo dell'infanzia quello in cui gli individui vivono i maggiori processi di sviluppo, per i quali la cultura ha un importante ruolo.

Per capire in che modo la cultura interviene nello sviluppo dell'individuo è necessario partire dal presupposto che i processi culturali sono fondamentali per lo studio dello sviluppo umano. Questo concetto fa riferimento alla prospettiva storico-culturale (o socioculturale) diffusasi in America negli ultimi anni e mette in evidenza il ruolo dei processi culturali nello sviluppo del pensiero, della memoria, del ragionamento e della capacità di problem solving.²



In particolare, uno dei suoi fondatori, Lev Vygotskij, riteneva che lo studio dello sviluppo infantile dovesse tenere conto anche delle influenze culturali, poiché i bambini vivono sempre all'interno di contesti e ambienti caratterizzati sia per la cultura, sia per il periodo storico.

Se si studia lo sviluppo dal punto di vista storico e culturale allora bisogna tenere conto della natura culturale quotidiana e dei processi culturali che comprendono gli strumenti, le tecnologie, gli artefatti utilizzati, i quali influenzano il modo di vivere e di apprendere e hanno sempre delle implicazioni rilevanti nella vita degli individui, delle famiglie e delle società.³

Possiamo quindi considerare come principio fondamentale di questa prospettiva il seguente:

“lo sviluppo umano implica una partecipazione, sempre mutevole, alle attività socioculturali delle comunità in cui viviamo, anch'esse in continua evoluzione.”⁴

Bisogna poi considerare che l'individuo non è un soggetto separato dal resto del mondo dotato di caratteristiche generali che la cultura influenza solo secondariamente, come se fosse un assortimento statico di attributi, ma che esso è invece completamente inserito nel contesto storico e culturale in cui vive e che il suo sviluppo è un processo attivo in cui egli partecipa, contribuendo a sua volta ad un'evoluzione della comunità in cui vive.

Secondo Vygotskij, il comportamento dell'individuo non può considerarsi separato dal tipo di attività e dalle istituzioni a cui partecipa ed è per questo che l'attività stessa del pensare significa imparare a usare specifici strumenti culturali materiali e simbolici.⁵

I bambini, infatti, dal punto di vista cognitivo, apprendono ad usare una serie di strumenti culturali quando si confrontano con individui più competenti di loro, in una zona chiamata

¹ Rogoff B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

² Vygotskij, L. S. (1978), *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti*. Bollati Boringhieri, Torino.

³ Rogoff B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

⁴ *Ibidem*. Pag. 48

⁵ Vygotskij, L. S. (1978), *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti*. Bollati Boringhieri, Torino.



Fig. 14

I comportamenti dei bambini sono sempre lo specchio del modello culturale che osservano tutti i giorni grazie alle relazioni che essi instaurano

di apprendimento prossimale.⁶ Grazie all'uso di strumenti cognitivi culturali e grazie alla relazione instaurata, essi possono raggiungere l'indipendenza nel portare a termine un compito, adattando tali strumenti ai propri obiettivi.

Gli strumenti vengono quindi ereditati dalle precedenti generazioni ma vengono interpretati ed utilizzati in modo nuovo dalle successive, a riprova del fatto che la cultura non è mai un concetto statico ma si forma invece dall'incontro e dall'interazione fra le persone.

Possiamo dunque affermare che, secondo il modello socio-culturale dello sviluppo, vi sia un rapporto di mutua determinazione fra sviluppo individuale e contesto storico-culturale. La cultura, quindi, non è qualcosa che influenza il singolo, piuttosto sono gli individui a contribuire all'organizzazione dei processi culturali che a loro volta hanno un ruolo nel formare le persone. Essi si strutturano a vicenda, l'uno sull'altro.⁷

Non è nemmeno un caso che l'essere umano sia l'animale in cui il momento dell'infanzia è uno dei più duraturi. Il neonato della nostra specie nasce senza tante abilità che molti altri mammiferi posseggono già dai primi momenti di vita ed è proprio questa infanzia prolungata la ragione per cui noi siamo tanto predisposti all'adattabilità e all'apprendimento di diversi strumenti culturali. Nella fase evolutiva, infatti, i bambini possono imparare con estrema velocità e flessibilità gli usi e i costumi con cui entrano in contatto. I loro comportamenti sono sempre lo specchio del modello culturale che osservano tutti i giorni grazie alle relazioni che essi instaurano con le persone adulte che si prendono cura di loro e con le usanze culturali intorno a loro. In questo modo il bambino impara a partecipare sempre più attivamente alle attività socioculturali, perfezionando il modo di gestire le relazioni con gli altri e con l'ambiente che lo circonda, sempre sotto la guida esplicita o implicita di chi lo accudisce.⁸

⁶ Rogoff B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Schaffer H. R. (1998), *Lo sviluppo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Insomma, nella nostra specie ogni generazione viene al mondo predisposta ad adottare lo stile di vita e i valori culturali dei propri antenati a cui apporgerà poi novità e modifiche a seconda dei cambiamenti che vivrà nel proprio contesto storico e ambientale.

Il periodo dell'infanzia è dunque quello in cui l'apprendimento avviene in modo più efficace e naturale, dove tutto può insegnare e tutto può essere appreso, sia attraverso degli strumenti e delle attività specifiche, sia attraverso l'esempio e il modello culturale trasmesso indirettamente dai comportamenti e dalla sensibilità delle persone con cui si entra in relazione.

È qui che il cambiamento culturale può iniziare e può svilupparsi per poi crescere insieme al bambino, che si formerà e cambierà insieme al mondo circostante, anch'esso in costante cambiamento.⁹

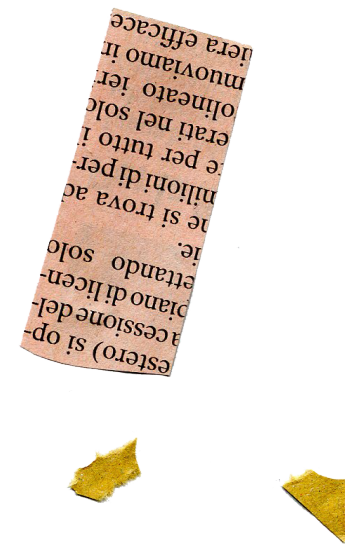
Ciò che è richiesto è un atteggiamento di apertura a diverse possibilità e di flessibilità, con la consapevolezza che nulla si mantiene statico nel tempo, nemmeno la cultura, che varia anch'essa e la variabilità entro e tra le culture è un'importantissima risorsa umana che ci permette di essere preparati alle novità e agli imprevisti, che saranno molti e ci richiederanno di esser pronti e consapevoli che c'è sempre qualcosa da imparare e da cambiare.

⁹ Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari

Capitolo 3

LA NARRAZIONE

3.1 LE STORIE INTORNO A NOI



“Se vuoi che un messaggio penetri nella mente umana, inseriscilo in una storia”¹

C'è anche qualcos'altro, oltre alla cultura, che ci prepara ad affrontare i fatti della vita e i suoi imprevisti e che ci aiuta a reagire in modo pronto e consapevole a ciò che ci succede, e ciò è il bagaglio di storie che portiamo con noi, il nostro bisogno di narrazioni e il fatto che quasi sempre, durante le nostre giornate e quindi durante tutta la nostra vita, noi siamo fruitori e fabbricatori di storie di qualsiasi tipo e in qualsiasi forma. Ma perché è così radicato in noi l'istinto di narrare? E quindi perché le narrazioni possono essere uno strumento importante, non solo per lo sviluppo della nostra vita, ma anche per veicolare dei messaggi specifici e quindi promuovere un cambiamento culturale?

A questo proposito Jonathan Gottschall scrive: “com'è strano, pensai, che una storia possa insinuarsi in noi in una splendida giornata autunnale, farci ridere o piangere, renderci allegri o adirati, farci accapponare la pelle, alterare il modo in cui immaginiamo noi stessi e il nostro mondo. Com'è strano che quando siamo a contatto con una storia – che sia in un libro, in un film o in una canzone – ci lasciamo invadere da chi la sta raccontando. Il narratore ci penetra

¹ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, pag 135.

nel cranio e assume il controllo del nostro cervello.”²

L'uomo si racconta storie dall'origine dei tempi, quando la sua mente non era ancora propriamente strutturata come lo è adesso, e non ha mai cessato di farlo. Infatti, anche oggi, la maggior parte di noi, per esempio, si strugge per trovare un racconto sull'origine del mondo o una sequenza narrativa che gli spieghi come cucinare un piatto, e si emoziona insieme al protagonista di un film durante una scena strappalacrime. Si può anzi dire che l'uomo abbia sviluppato una vera e propria dipendenza per le storie, la quale è sopravvissuta con l'evoluzione della specie, ed è così radicato in noi questo istinto di narrare che talvolta è quasi difficile accorgersene, per lo stesso principio per cui i pesci non sanno della presenza dell'acqua in cui sono immersi.

Le storie, appunto, sono presenti in svariate forme e ci accompagnano durante la maggior parte delle attività che compiamo abitualmente nel nostro quotidiano e perfino quando dormiamo. Infatti è stato dimostrato che durante la notte sogniamo e produciamo narrazioni per quasi tutto il tempo del sonno, l'unico inconveniente è che poi ce ne ricordiamo soltanto in parte.³ E non smettiamo di raccontarci storie nemmeno da svegli: la nostra giornata, se ci pensiamo bene, è quasi sempre immersa in un sogno ad occhi aperti, fatta eccezione per i rari momenti in cui dobbiamo concentrarci nel fare qualcosa che non permette alla nostra mente di divagare. Per il resto, ogni particolare, dettaglio o vicenda ci induce a fare previsioni, ipotesi, a ricordare accadimenti, a pensare alternative, e tutte queste congetture altro non sono che storie che narriamo a noi stessi.

Alcuni studi scientifici⁴ suggeriscono che i sogni ad occhi aperti durano in media quattordici secondi e che ne produciamo circa duemila al giorno dimostrando che trascorriamo una quantità delle nostre ore di veglia che corrisponde ad un



² *Ibidem*. Pag 11.

³ Solms M. *Dreaming and REM sleeps are controlled by different mechanisms* (2003), Cambridge University Press, Cambridge

⁴ Klinger E. (2009) *Daydreaming and fantasizing. Thought flow and motivation*, pp. 225-39, Psychology Press, New York

Fig. 15

Le storie, appunto, sono presenti in svariate forme e ci accompagnano durante la maggior parte delle attività che compiamo abitualmente nel nostro quotidiano e perfino quando dormiamo

terzo della nostra esistenza elaborando fantasie su qualsiasi questione, da quelle sui progetti di vita a quelle legate a piccoli problemi quotidiani.

Addirittura, gli psicologi sociali sostengono che inventiamo storie, e quindi entriamo nel mondo della finzione, anche quando incontriamo un amico: davanti ad un caffè non facciamo altro che raccontare le piccole commedie o tragedie di cui siamo stati protagonisti durante la giornata.⁵

Dappertutto intorno a noi vi è poi un interno universo di narrazioni appositamente costruite e inventate affinché noi possiamo goderne ed esse spaziano da quelle contenute nei libri, nei film, a quelle dei videogiochi, delle pubblicità, degli spettacoli teatrali, delle canzoni, delle immagini e di qualunque altro artefatto che abbia un qualche scopo narrativo.

Apprendo un libro, per esempio, e cominciando a leggere ci immergiamo in un mondo parallelo che prende vita attraverso le parole dell'autore ma anche, in larga misura, grazie alla nostra capacità immaginativa. Infatti, benché l'attività della lettura, o della visione di un film, sia considerata passiva, non lo è affatto. Mentre scorriamo lungo le parole di un libro la nostra mente compie un lavoro incessante di riempimento di tutti gli spazi vuoti che il narratore ha lasciato lungo la sua storia inducendo un corposo lavoro creativo da parte nostra. Attraverso la nostra immaginazione, erroneamente considerata una caratteristica solo infantile, noi abbiamo il potere di muoverci in mondi lontani e diversi da quello in cui viviamo. Essa costituisce uno straordinario strumento della mente attraverso cui vediamo, sentiamo e percepiamo scenari e storie che altrimenti ci sarebbero preclusi.⁶

Questa capacità della nostra mente così ben funzionante e ricettiva ci suggerisce che l'imperativo umano, che ci induce a produrre e consumare storie continuamente, è al di là della letteratura, dei sogni e delle fantasie ma rappresenta invece una caratteristica intrinseca della nostra natura.

⁵ Norrick N. (2007) *Conversational Storytelling*, The Cambridge Companion to Narrative, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 127-41

⁶ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.

3.2 L'ISTINTO DI NARRARE

Una necessità biologica



Se la capacità di stare nelle storie e di raccontarcele è così radicata nel nostro modo di vivere, è naturale chiedersi perché ciò accada.

Iniziamo a raccontarci storie e a *far finta che* al primo anno di vita. A questa età un bambino è capace di prendere in mano un bastoncino di legno e far finta che sia un cucchiaino o una cannuccia; a due anni riesce a portare avanti un gioco di finzione con un compagno, mettendo in scena delle storie in cui lui ha un ruolo preciso, come nel tipico gioco *mamma e figlia*, e riesce anche a delineare in maniera più precisa un personaggio, per esempio adottando un tono di voce più grave se deve imitare un orco.⁷

All'età di tre o quattro anni si entra nell'età d'oro dei giochi di finzione e si sperimenta ogni giorno una moltitudine di *facciamo finta che* tutti diversi fra loro. La cosa interessante è che per i bambini questo gioco è del tutto naturale, è un istinto che non possono reprimere, così come gli adulti non possono evitare di sognare.⁸ E infatti non serve loro alcuna guida che insegni come si fa a iniziare un gioco di finzione e sembra che essi siano dei veri e propri fabbricanti di storie, sempre al lavoro. Potremmo dire, per cercare di dare una spiegazione a questa inclinazione spontanea, che i bambini sono così legati alle storie perché esse, prima di tutto, danno

⁷ Bjorklund D, Pellegrini A. (2004) *The origins of human Nature. Evolutionary development psychology*, American Psychological Association, Washington

⁸ *Ibidem*.

loro piacere ma, per quanto ne sappiamo, le teorie evolutive ci dicono che gli istinti sopravvivono soprattutto per motivi di tipo utilitaristico.⁹ A cosa servono dunque le storie dal punto di vista biologico?

Per rispondere a questo interrogativo è utile osservare più da vicino il modo in cui i bambini giocano con le storie.

Infatti, nonostante si sia portati a pensare ai giochi immaginativi dell'infanzia come all'espressione della serenità, essi non sono affatto uno spazio paradisiaco, sono anzi un territorio pieno di minacce e di pericoli, colmo di situazioni difficili da affrontare che richiedono uno sforzo non indifferente.¹⁰ Nei giochi di finzione dei bambini vi sono certamente molti elementi, personaggi, ambientazioni diverse fra loro, ma sostanzialmente tutto ruota intorno ad un problema da risolvere, il quale può sì riferirsi al vivere quotidiano ma molto spesso si presenta come un problema esistenziale che porta in scena gli enigmi della vita. I bambini vivono in questo mondo terribile e infestato di minacce per la maggior parte del tempo in cui giocano e sono inseriti in un ruolo che cambia in base alla necessità della situazione con cui devono misurarsi nel loro mondo fittizio.¹¹

Questa spontaneità dei giochi di finzione e del gioco immaginativo presente in ogni bambino indipendentemente dalla sua cultura e dalla sua collocazione geografica e presente oltretutto anche in molte specie animali ci induce a ritenere che essa abbia una funzione biologica ed evolutiva.

Bruner avanzò addirittura l'ipotesi che questo naturale istinto umano del raccontare storie potesse essere geneticamente scritto nel nostro DNA.

Oggi gli esperti di psicologia infantile sono d'accordo nell'affermare che effettivamente il gioco di finzione serve ad aiutare i bambini a simulare azioni utili a prepararsi alla vita

⁹ Bloom P. (2005) *Il bambino di Cartesio. La psicologia evolutiva spiega che cosa ci rende umani*, Il Saggiatore, Milano.

¹⁰ Bruner J. (2002) *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari.

¹¹ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.



Fig. 16
La spontaneità dei giochi di finzione e del gioco immaginativo è presente in ogni bambino indipendentemente dalla sua cultura

adulta. Mentre giocano essi allenano il proprio cervello e il proprio corpo ad affrontare delle situazioni che molto probabilmente troveranno sul proprio cammino di vita da grandi e, così facendo, sviluppano la propria intelligenza sociale ed emozionale. Da questa prospettiva il gioco e le storie per i bambini assumono un'importanza grandissima, è il loro lavoro, la loro occupazione fondamentale.¹²

Anche gli adulti però, nonostante siano già cresciuti, continuano a provare piacere immergendosi nelle storie, le quali molto spesso non presentano un lieto fine e sono anzi costellate di problemi, enigmi da risolvere, situazioni drammatiche e angoscianti delle quali sentiamo tutta la pressione e la difficoltà nel momento in cui le stiamo guardando, leggendo o ascoltando. Queste finzioni narrative potrebbero costituire per noi un'occasione di evasione dalla realtà e di sospensione temporanea di tutti i nostri problemi ma nello stesso tempo ci travolgono con altrettante difficoltà.¹³ C'è dunque in questa tensione narrativa un paradosso che è stato individuato per la prima volta da Aristotele nella *Poetica*, dove egli afferma che ci immergiamo nelle storie per evadere dalle difficoltà della realtà, ma non proviamo alcun piacere se in questi mondi fittizi non ritroviamo altrettante e peggiori disgrazie di quelle che già sperimentiamo tutti i giorni. In poche parole, tutte le storie che esercitano un certo fascino e una certa presa su di noi ruotano intorno ad un problema e infatti è possibile individuare una struttura comune a qualsiasi narrazione che è la seguente: Storia = personaggio + Situazione difficile / problema + tentativo di superamento.¹⁴ È come se esistesse una grammatica universale che regola ogni tipo di storia dal punto di vista della struttura, ma anche dei contenuti: infatti molti studi dimostrano che le storie si dipanano tutte intorno ad un piccolo numero di



¹² Taylor M. (1999) *Imaginary companions and the children who create them*, Oxford University Press, Oxford.

¹³ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.

¹⁴ *Ibidem*.

Fig. 17
Due bambini giocano a imitarsi davanti allo specchio

tematiche ricorrenti.¹⁵

Ma perché le storie seguono tutte questa struttura senza discostarsene mai, perché continuiamo dopo millenni a seguirla e riproporla in milioni di vesti differenti?

Jonathan Gottschall ritiene che “la struttura basata sul problema riveli una delle funzioni principali dello storytelling: suggerisce che la mente umana sia stata modellata per le storie, così che possa essere modellata dalle storie”¹⁶, tornando così ad affermare l’ipotesi secondo cui le storie ci servono a qualcosa dal punto di vista biologico e ci modellino profondamente come esseri umani.

Secondo molti teorici dell’evoluzione, come Steven Pinker¹⁷, le storie costituiscono lo spazio entro cui gli individui possono sperimentare le competenze più importanti della vita sociale. Offrono cioè, come lo fanno con i bambini, l’opportunità di esercitarsi a vivere delle situazioni problematiche senza correre alcun rischio, senza esporsi in prima persona, rendendoci pronti per le grandi sfide del mondo sociale umano. Per cui, secondo questo ragionamento, la natura ci ha programmato affinché traessimo piacere dalle storie e potessimo così sfruttarle come occasioni di pratica per la vita reale, realmente piena di rischi e pericoli che è bene saper affrontare.

In ciò giocano un ruolo importante i cosiddetti neuroni a specchio¹⁸, le cellule neuronali che si attivano quando noi svolgiamo un’azione o proviamo un’emozione ma anche quando vediamo qualcun altro eseguire o provare quell’emozione, come se gli stati mentali degli altri potessero in qualche modo contagiarsi. Si spiegherebbe, con questa teoria, come mai quando guardiamo un film siamo profondamente commossi, eccitati o terrorizzati e come mai abbiamo l’istinto di gridare al protagonista cosa fare, come se ci fossimo an-

¹⁵ Booker C. (2004), *The seven basic plots*, Continuum, New York

¹⁶ Gottschall J. (2014), *L’istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, pag. 73.

¹⁷ Pinker S. (2002), *Come funziona la mente*, Mondadori, Milano.

¹⁸ Iacoboni M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino.

che noi li insieme a lui o lei. Le nostre reti neuronali, infatti, rispondono alla finzione narrativa e si attivano nello stesso modo in cui si attiverrebbero se le vicende di una storia stessero accadendo a noi nella realtà.

Quindi, riassumendo, la finzione, espressa con qualunque mezzo narrativo, è la più antica tecnologia capace di trasportarci in un mondo parallelo e virtuale nel quale noi possiamo sperimentare i dilemmi esistenziali in modo simulato senza mettere a rischio la nostra vita. Ogni volta che entriamo in uno di questi mondi fittizi attraverso un libro, un film, una canzone o qualsiasi altro strumento ci identifichiamo così intensamente con i personaggi da provare non solo simpatia nei loro confronti ma anche una profonda empatia, dovuta all’azione dei nostri neuroni a specchio, i quali ci permettono di sentire e percepire le stesse emozioni.

Questa continua attivazione dei nostri neuroni in risposta alle storie consente alle vie neurali di esercitarsi e di rafforzarsi per affrontare in modo competente i problemi della nostra esistenza. È per questo motivo che siamo così attratti dalla narrazione: perché è vantaggiosa. Le sfide e le complessità della vita sociale umana sono così varie e articolate che necessitiamo di uno spazio di prova che consenta al nostro cervello di fare pratica e che permetta alla nostra specie di aver successo.¹⁹

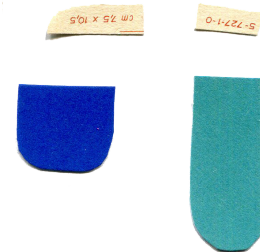
3.3 LE STORIE COLLETTIVE

Il potere etico e sociale delle narrazioni

Nel corso della storia dell'umanità si possono individuare delle storie ricorrenti e con un carattere collettivo che continuano a esercitare un grande potere su enormi masse di persone.

Prime fra tutte vi sono le religioni che, come narrazioni, presentano sempre gli stessi schemi narrativi proposti e riproposti in diverse forme e che si riducono ad una raccolta intensa di storie che tentano di risolvere le massime questioni dell'esistenza umana su questa Terra.

A partire dai miti e dal folklore dei più antichi popoli terrestri, quello che cerchiamo di fare è spiegarci come mai le cose sono come sono e trovare un modo spiritualmente soddisfacente di consumare la nostra esistenza. Per trasmettere questi saperi la soluzione migliore e l'unica che funziona è quella di comunicarli sotto forma di storie: gli eroi della finzione sacra raccontano e catturano il loro pubblico attraverso la narrazione e nel farlo non rispettano le barriere tra l'immaginario e il reale ed entrano nel vivere quotidiano e pratico delle persone, esercitando su di esse un'enorme influenza. In tutte le società scoperte e studiate fino ad ora la religione e i racconti popolari sono un elemento costituente e strutturale, così importante che si potrebbe affermare che essi siano l'universale umano, la narrazione che sopravvive da sempre.¹ Poiché tutti i racconti religiosi presentano delle



¹ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.

caratteristiche e degli elementi ricorrenti - come per esempio credere in un'entità soprannaturale, credere nel potere della magia e in un'anima trascendente - appare chiaro che la spiritualità dev'essere un elemento ben radicato nella natura umana e ancora una volta viene da chiedersi come mai questo aspetto sia sopravvissuto alle implacabili leggi evolutive. In un primo momento verrebbe da pensare che i racconti spirituali siano semplicemente una risposta alla curiosità infinita dell'uomo sulle cose del mondo e dunque un tentativo di colmare una mancanza. Questa ipotesi, tuttavia, non spiega come mai, ai fini biologici, la spiritualità sia sopravvissuta e sia tuttora così presente. Il biologo David Sloan Wilson² ritiene che la religione sia emersa come componente stabile della società semplicemente perché le permette di funzionare meglio: essa definisce i suoi componenti come comunità, dà loro un'identità, coordina i comportamenti all'interno di un gruppo vasto di persone e promuove la collaborazione e la difesa dei propri compagni, fatto che molte volte degenera in comportamenti aggressivi e poco inclusivi ma che al fine della conservazione della specie e della vittoria del più forte funziona alla perfezione.

La stessa funzione di coesione è assolta dai miti nazionali, come la scoperta dell'America o le imprese di Garibaldi e dei Mille, i quali non hanno assolutamente lo scopo di presentare i fatti in maniera oggettiva e aderente alla verità, anche se a scuola li si studia come tali, ma hanno invece il fine di raccontare una storia animata da eroi dall'enorme statura, che faccia sentire le persone parte della stessa comunità a cui spetta un destino comune, quello del proprio paese.³

È qui che si inserisce un altro aspetto importante delle storie che popolano il nostro mondo da sempre, che è quello della moralità e dell'eticità dei personaggi e delle loro azioni che rendono una storia più o meno appetibile al nostro intelletto e alla nostra sensibilità.

² Wilson D. S. (2009), *La cattedrale di Darwin. Evoluzione, religione e natura della società*, Fioriti, Roma.

³ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino.

Infatti, noi siamo capaci di credere ai fatti più strani e inimmaginabili che ci vengono raccontati dalle religioni, per esempio, o anche da qualsiasi altro strumento narrativo, ma la nostra immaginazione, nonostante sia incredibilmente flessibile, ha dei limiti e mostra una certa *resistenza immaginativa*⁴ soprattutto quando le presentiamo qualcosa che non può considerarsi morale, quando cioè cerchiamo di convincerla che il male è bene e viceversa.

I narratori sono consapevoli di ciò e costruiscono le loro narrazioni tenendo conto di questo aspetto, il che non significa che non riempiano le loro storie di fatti riprovevoli, stragi orripilanti e antieroi demoniaci. Lo fanno, ma stanno bene attenti a non chiederci mai di approvare e a condannare tutti i fatti moralmente ripugnanti usciti dalle loro penne. La finzione narrativa, oltre a rispettare sempre la struttura basata intorno al tentativo di risolvere un problema, esprime sempre un forte senso etico. Tutti i fatti ingiusti, tutta la cattiveria gratuita e le tragedie che accadono nei racconti che leggiamo passano sempre sotto al nostro rigido giudizio etico e la maggior parte delle emozioni che generano riflette la nostra preoccupazione che i buoni e i cattivi alla fine abbiano rispettivamente ciò che si meritano.

Dunque, nello stesso modo in cui le storie si sviluppano sempre intorno ad un problema perché esse svolgono una funzione biologica utile allo sviluppo della specie umana, così esse presentano sempre un aspetto morale per assolvere ad un'altra funzione, altrettanto importante, che è quella di promuovere lo sviluppo di comportamenti etici.⁵ Le società funzionano meglio se i loro componenti sono immersi continuamente in racconti dove il bene è moralmente riconosciuto come bene ed esattamente come i miti sacri e come i racconti religiosi, anche le storie comuni hanno il potere di diffondere le stesse norme e gli stessi valori rafforzando la propensione etica della psicologia umana.

⁴ Gendler T. (2000) *Thought experiment. On the powers and limits of imaginary cases*, Garland, New York

⁵ Carroll J. (2008), *An evolutionary paradigm for literary study*, 42, Style

Inoltre, il fatto che tutti noi viviamo costantemente in mondi fittizi dove generalmente la cattiveria viene punita e la bontà ricompensata, ci porta a credere che la giustizia in questo mondo possa esistere per davvero, che sia reale e possibile. E se un popolo ha radicato in sé e conosce un senso di giustizia, la sua società funziona meglio.

L'istinto narrativo si è sviluppato agli albori della società umana in modo collettivo, le storie erano un fatto comune e venivano declamate oralmente alla comunità in modo che tutti le ascoltassero e che tutti, attraverso l'azione dei loro neuroni a specchio, potessero allenare le loro vie neuronali nello stesso modo, provando le stesse emozioni, gioendo insieme e soffrendo insieme. I popoli che si radunavano intorno al fuoco attenti a non perdere nemmeno una parola proferita dal narratore di turno non hanno nulla di diverso dal pubblico che si ritrova di fronte allo schermo di un cinema o sotto al palco di un teatro o davanti alla stessa serie in streaming su Netflix. La tecnologia ha sicuramente modificato il nostro modo di fruizione delle storie rendendo meno evidente forse il suo aspetto collettivo, ma, di fatto, lo ha anche agevolato: tutti oggi abbiamo accesso più o meno alle stesse narrazioni – serie tv, romanzi, film, documentari, reality show – che provocano in noi le stesse risposte emozionali e fisiologiche. Le storie sono ancora un fatto fortemente collettivo.

Esse continuano a adempiere in modo esemplare alla loro antica funzione di creare legami sociali, promuovendo i valori comuni e diffondendoli nella società, contribuendo allo sviluppo culturale dei giovani, definendoli come individui, preparandoli ad affrontare il mondo là fuori, stimolando la nostra integrità morale e dicendoci ciò che è degno di lode e ciò che è da disprezzare.⁶

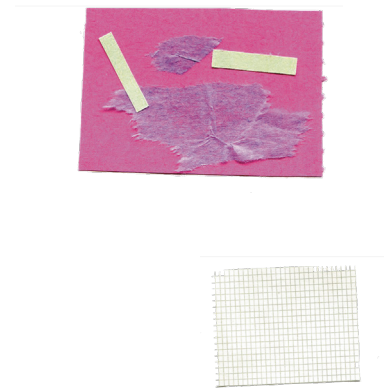
“Le storie – sacre e profane – sono forse la principale forza coesiva della vita umana. Una società è composta di individui indisciplinati con diverse personalità, obiettivi e pro-

⁶ McLuhan M. (1962), *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma.

grammi. Che cosa ci connette al di là dei legami di parentela? Le storie. [...] Sono la forza che contrasta il disordine sociale, la tendenza delle cose a scompaginarsi. Le storie sono il centro senza il quale il resto non potrebbe tenersi insieme.”⁷

3.4 LA DIMENSIONE TRASFORMATIVA DELLE STORIE

Apprendere narrando



Il fatto che l'uomo abbia un pensiero narrativo radicato in sé ha portato ad interrogarsi e ad indagare sulle potenzialità educative e culturali che le storie hanno sugli individui, partendo proprio dal presupposto che gli esseri umani gestiscono i propri pensieri in due differenti modalità: una descrittiva-razionale, l'altra narrativa.¹

I due tipi di pensiero si legano a due differenti strutture cognitive, la prima fa riferimento al pensiero razionale e logico e quindi al ragionamento lineare e sequenziale, mentre la seconda è legata ad un ragionamento non lineare ma reticolare che si sforza di connettere e interpretare le azioni in modo da attribuire loro un senso. In questo modo gli individui strutturano la propria esperienza individuale e la rendono comunicabile al mondo sociale esterno attraverso le interazioni che instaurano: gli individui attraverso la modalità cognitiva del pensiero narrativo riescono cioè a strutturare i pensieri individuali in riferimento ad un contesto di senso collettivo. Da ciò si può dedurre che il narrare agevola l'acquisizione di una sensibilità culturale che permette loro di integrarsi e trasformarsi insieme alla realtà in cui sono immersi e quindi di costruire nuove conoscenze e di apprendere sempre nuove modalità con cui relazionarsi al mondo

⁷ Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, pag. 153.

¹ Bruner J. (1991) *La costruzione narrativa della «realtà». Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 125-140), Laterza, Roma-Bari.

esterno.²

Come è stato detto in precedenza in questo processo hanno un ruolo fondamentale l'azione dei neuroni a specchio e l'empatia che il soggetto prova quando si trova immerso in una storia. La mente infatti, come sostiene Vygotskij³, non è mai isolata nei processi di apprendimento. Ogni suggestione e stimolo provenienti dal mondo esterno contribuiscono a costruire conoscenza, poiché la nostra mente è immersa nel contesto e vive attivamente nel mondo. Da ciò si può affermare che l'organizzazione delle esperienze umane avviene attraverso il pensiero narrativo sotto forma di storie e di interazioni dialogiche, di processi formativi che concorrono a formare la visione culturale dei singoli e dei gruppi.⁴

Questa dimensione trasformativa e dialogica della narrazione che coinvolge i processi cognitivi ed emotivi dei soggetti comprende anche quella educativa. L'apprendimento infatti può essere considerato come un processo di trasformazione durevole del comportamento ed ha quindi molte affinità con la concezione di narrazione sopra descritta come veicolo e strumento di costruzione di nuovi significati e quindi di trasformazione del proprio sapere. Inoltre, secondo la concezione ecologica della mente di Bateson, sono soprattutto le relazioni e i nessi fra i contenuti, più che i contenuti stessi, a determinare e avviare un processo di apprendimento.⁵

La visione ecologica si sofferma infatti anche sull'importanza di non separare la dimensione razionale da quella emotiva e affettiva poiché lo strumento che permette di dare avvio a trasformazioni mentali è una comunicazione che comprenda tutti gli aspetti cognitivi e che li coinvolga tutti in modo attivo.

² De Rossi M. (2009), *La struttura del discorso narrativo*. In C. Petrucco & M. De Rossi. *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni* (pp27-39), Carocci, Roma.

³ Vygotskij L. S. (1980), *Il processo cognitivo*. Boringhieri, Torino

⁴ Mittiga S. (2018), *Il valore educativo del digital storytelling*. pp. 308-328, n.2, volume 9, Media Education, Edizioni Centro Studi Erikson S.p.a.

⁵ Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.

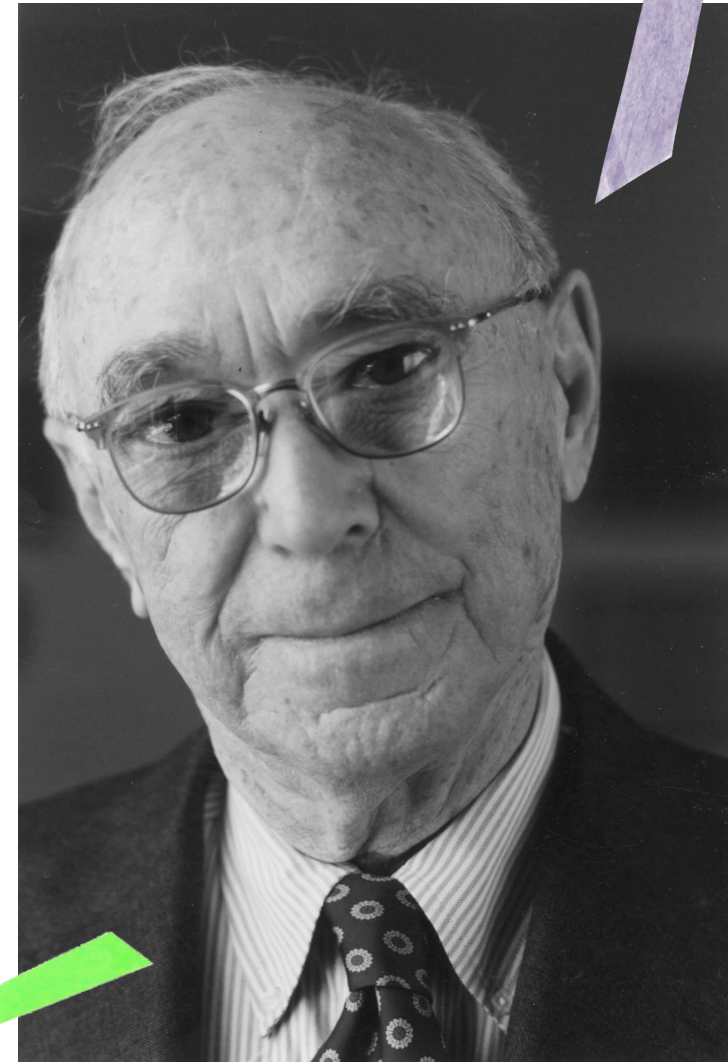


Fig. 18
Jerome Bruner, psicologo (1915-2016)

Questa teoria ha dunque molteplici affinità con gli approcci dialogici e narrativi e si ricollega alle radici remote e ancestrali delle prime narrazioni volte a comunicare e a narrare le esperienze sotto forma di racconto, in un modo che potesse influenzare il pubblico e che potesse quindi generare processi di conoscenza.

Lo storytelling ha quindi un potenziale educativo e trasformativo molto forte ed è una valida risorsa per l'educazione⁶ proprio perché si avvale di una serie di strumenti che facilitano l'apprendimento: il bambino apprende più facilmente quando l'oggetto è inserito in un contesto narrativo poiché esso facilita la costruzione delle relazioni di senso fra gli elementi ed è poi una modalità di trasmissione nota anche ai più piccoli e quindi facile da gestire e per loro confortevole.



⁶ Mittiga S. (2018), *Il valore educativo del digital storytelling*, pp. 308-328, n.2, volume 9, Media Education, Edizioni Centro Studi Erikson S.p.a.

Fig. 19
Gregory Bateson, antropologo, sociologo e psicologo britannico (1904-1980)

Capitolo 4

NARRAZIONI ILLUSTRATE
PER L'INFANZIA

4.1 IMMAGINI PER BAMBINI

Cenni storici



Il presupposto da cui si deve partire quando ci si addentra nel mondo della narrazione e dell'illustrazione destinata all'infanzia, come afferma Anna Castagnoli, è questo: il modo in cui una società pensa i bambini influenza tutta la produzione culturale ed i manufatti destinati ad essi e, viceversa, la cultura, l'educazione che un bambino riceve influenzerà il modo in cui da adulto penserà e vedrà se stesso, la società in cui vive e il mondo che lo circonda.¹

Infatti, l'immagine dell'infanzia è cambiata in modo molto consistente nel corso dei secoli ed è interessante come, dalle immagini dei libri e dai manufatti culturali risalenti alle diverse epoche, sia possibile anche ricostruire il modo in cui i bambini stessi vivevano e partecipavano alla cultura della loro società.

L'uomo inizia a narrare per immagini ai tempi della preistoria, 50.000 anni fa, quando sulle pareti di roccia traccia segni che rappresentano animali, scene di caccia e di socialità che raccontano la vita della propria comunità in un'espressione artistica che possiamo vedere ancora oggi nei disegni rimasti sulle pareti delle grotte di Lascaux, risalenti all'epoca paleolitica.

La successiva data fondamentale è il 6000 a.C. quando nasce la scrittura, un sistema simbolico e codificato attraverso il quale poter esprimere tutta la ricchezza del linguaggio uma-

1

Castagnoli A. (2021), *Un viaggio nell'album*, lefiguredeilibri.com

no e soprattutto poter imprimere su un supporto adatto le storie, i racconti e gli avvenimenti.

Da questo momento in poi questi supporti variano: i papiri, le pergamene, le tavolette ma per diverso tempo la forma prediletta rimane quella del *volumen* e cioè del rotolo.

La svolta cruciale che ha portato allo sviluppo dell'oggetto che noi oggi conosciamo come libro, uno dei supporti principali della narrazione per immagini, è avvenuto nel 100 d.C. quando la forma del *codex* sostituisce quella del *volumen* e diventa il principale supporto del testo. Questo passaggio avviene all'interno delle comunità cristiane che avvertivano la necessità di avere un oggetto maneggevole che permettesse loro di portar sempre con sé i testi della Bibbia e di leggerli di nascosto dai loro persecutori romani.²

I *codex* sono stati illustrati e scritti a mano fino al 1455, quando Gutenberg inventa la stampa a caratteri mobili, la quale determina un'enorme proliferazione dell'oggetto libro che prima di allora era destinato soltanto a piccolissime élite di eruditi, perlopiù appartenenti all'ambiente ecclesiastico, che avevano il compito e la responsabilità di trascrivere a mano codici e testi da tramandare alle generazioni successive, custodendoli gelosamente all'interno di biblioteche private.

In questo contesto ebbe un'importanza grandissima Martin Lutero, il quale era convinto che le Sacre Scritture dovessero essere un bene di tutti e per tutti e, con la sua riforma, si impegna a promuovere la lettura come strumento di accesso ai testi biblici e avvia la stampa e la riproduzione su larga scala dei testi sacri. È in questo periodo, nel 1500, che nascono anche le prime scuole dei Gesuiti e si ha il primo fenomeno di istruzione di massa, anche se non era ancora stato definito un modo efficace per insegnare a leggere e a scrivere ai bambini. L'infanzia, infatti, non esisteva ancora come categoria sociale ed era semplicemente considerata come un periodo di passaggio necessario ma veloce e di poco interesse per il mondo adulto.

² Grenby M. O. (May 15, 2014) *The origins of children's literature*, British Library, UK

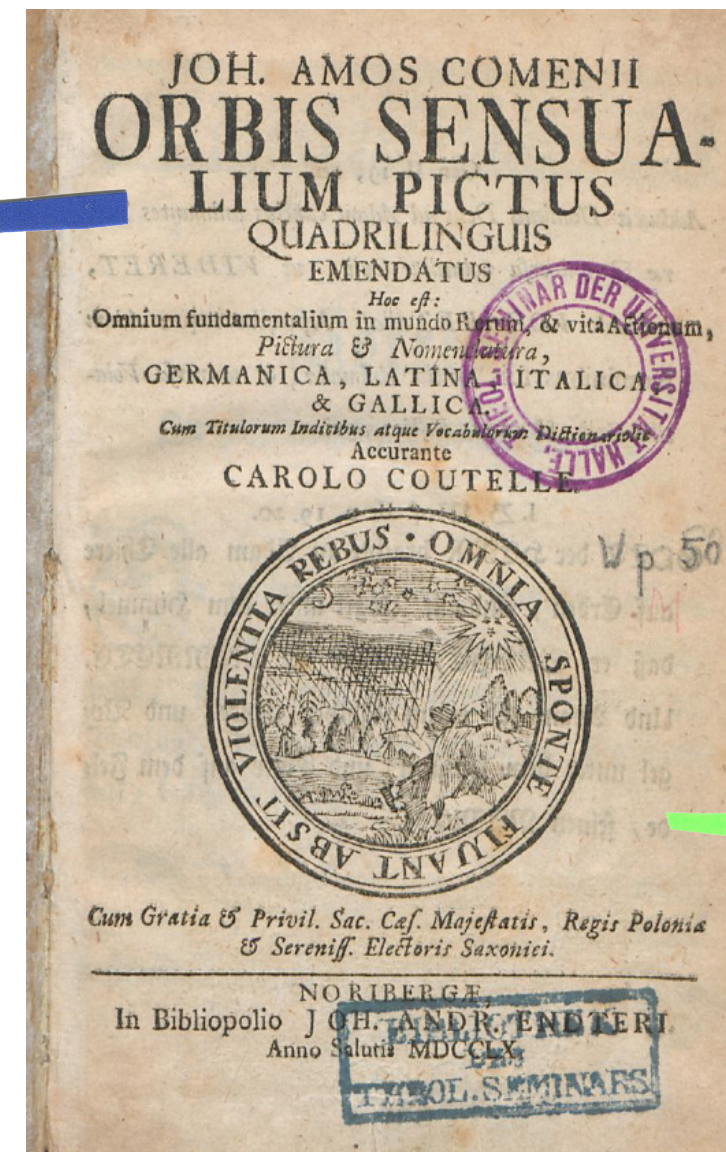


Fig. 20

Orbis Sensualium Pictus di Johannes Amos Comenius, considerato il primo libro illustrato della storia.

Fu solo nel 1650 che il pedagogo Johannes Amos Comenius, conosciuto con il nome di Comenio, originario della Repubblica Ceca, resosi conto della mancanza di un libro adatto ai suoi studenti, scrisse quello che viene oggi considerato il primo libro illustrato della storia. Il titolo è *Orbis Sensualium Pictus* (Il mondo figurato delle cose sensibili) e venne pubblicato per la prima volta nel 1658 a Norimberga.

Ciò che questo libro si propone di fare è raccontare il mondo ai bambini attraverso centocinquanta soggetti e altrettante incisioni. Le figure dominano le pagine e sono accompagnate da didascalie in latino e in tedesco che riportano la nomenclatura e alcune informazioni sintetiche riguardo agli oggetti o concetti rappresentati.

Comenio, come educatore, era profondamente consapevole dell'attrattiva che le immagini esercitavano sull'attenzione dei bambini e di come esse fossero in grado di sollecitare la loro voglia di imparare. Secondo il pedagogo, infatti, tutto è visibile, sperimentabile, rappresentabile e raccontabile, e l'attribuzione di senso passa attraverso lo sguardo e la visione, i quali vanno educati perché possano svelare nuove prospettive a chi guarda e a chi indica, rendendo visibili e chiare le cose del mondo. Ecco allora che il libro con le figure diventa un alleato fondamentale nella pratica educativa, sia scolastica che familiare, utile per l'apprendimento nella sua dimensione più ampia e complessiva, inteso come attribuzione di senso a tutti gli aspetti della realtà.³

Per Comenio è inoltre chiaro che nelle prime esperienze di avvicinamento ai testi e alle immagini ci siano le basi per un rapporto destinato a durare nel tempo. In particolare, egli si sofferma sull'importanza del fatto che il bambino impari divertendosi e provando piacere per ciò che sta facendo. In questo modo pone le basi dell'intuizione moderna secondo la quale le immagini sono uno strumento fondamentale per introdurre la vastità delle cose sensibili al bambino, che sperimenta il mondo soprattutto attraverso i propri sensi.⁴

3 Castagnoli A. (2021), *Un viaggio nell'album*, lefiguredeilibri.com

4 *Ibidem*.

L'Orbis Sensualium Pictus nasce quindi come un libro scolastico per insegnare le lingue, il tedesco e il latino, e, nell'introduzione che Comenio scrive per spiegare il suo metodo, vi sono dei concetti pedagogici rivoluzionari che avranno un'influenza su tutta la cultura occidentale.⁵

Posto che il bambino debba imparare divertendosi, il pedagogo ritiene che perché questo accada è importante che si proceda per gradi. Il bambino all'inizio sarà perlopiù interessato alle cose sensibili che può toccare, vedere e sperimentare con i sensi, per cui nel presentargli le parole e i concetti bisogna tener conto di questo fatto, iniziando con il descrivere e proporre gli oggetti quotidiani più semplici.

Infatti, la prima cosa che si trova in questo libro è un alfabeto, le cui illustrazioni si riferiscono ad animali, ai loro versi, che il bambino conosce, per poi proseguire nella descrizione di oggetti che il bambino può vedere e sentire nella sua casa, per poi ampliare lo sguardo verso l'esterno, al mondo, alla geografia, all'astronomia, ai mestieri umani, fino ad arrivare a rappresentare concetti astratti come le virtù e i sentimenti. Comenio lascia poi un consiglio a tutti i precettori che è quello di educare i bambini al disegno dal vero, in modo che attraverso questa pratica di osservazione minuziosa essi possano veramente imparare come sono fatte le cose intorno a loro. In questo modo, egli si sofferma anche sulla necessità di avere un sapere universale, che tocchi i più svariati argomenti, per dare la possibilità ai bambini di costruire per sé un bagaglio di conoscenze ampio e vario, attraverso cui poter guardare il mondo con una profondità e complessità maggiori.

Questi elementi furono rivoluzionari per l'epoca in cui furono concepiti e resero questo primo libro illustrato per bambini celebre in tutto il mondo, tanto che la sua riproduzione proseguì anche nei secoli successivi.⁶

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

6 Castagnoli A. (2021), *Un viaggio nell'album*, lefiguredeilibri.com

Da questo momento in poi prende avvio la produzione di testi e immagini pensate per un pubblico infantile e nel 1700 nascono in terra britannica i cosiddetti *chapbook*, dei piccoli libricini rilegati e stampati in modo molto modesto che vengono venduti nelle drogherie o nelle prime librerie ma che soprattutto vengono distribuiti da venditori ambulanti. Il termine *chapbook* deriva infatti da *chapman*, la parola usata per descrivere gli uomini che vendevano le loro mercanzie per tutto il paese.⁷

Finalmente con questa tipologia di libro la letteratura per ragazzi esce dai banchi di scuola e inizia a diffondersi anche dove i livelli di scolarizzazione sono molto bassi, offrendo ai bambini filastrocche e piccole storielle avventurose, solitamente accompagnate da semplici illustrazioni stampate in modo rozzo attraverso blocchi di legno.

Si fa quindi largo l'idea di Comenio secondo cui i bambini imparano meglio divertendosi e immedesimandosi nelle vicende dei personaggi di cui leggono le vicende, ma rimane comunque radicata la convinzione che la lettura abbia come unica finalità quella educativa, idea che talvolta sopravvive ancora oggi.

Una figura di spicco per la diffusione e la produzione di questi piccoli *chapbook* fu quella di John Newbery (Inghilterra, 1713-1767) tuttora considerato nella cultura anglosassone il padre della letteratura per ragazzi. Newbery era un commerciante con un notevole senso per gli affari che fondò la prima casa editrice dedicata alla pubblicazione di libri per i più piccoli. Le sue pubblicazioni includevano abbecedari, libri illustrati, riviste ed erano ispirate all'idea di infanzia diffusa dagli scritti del filosofo John Locke che ribadiva che il bambino imparasse meglio giocando e divertendosi.⁸

I suoi libri, editi in un formato molto piccolo in modo che potessero essere agevolmente sfogliati dai bambini, erano

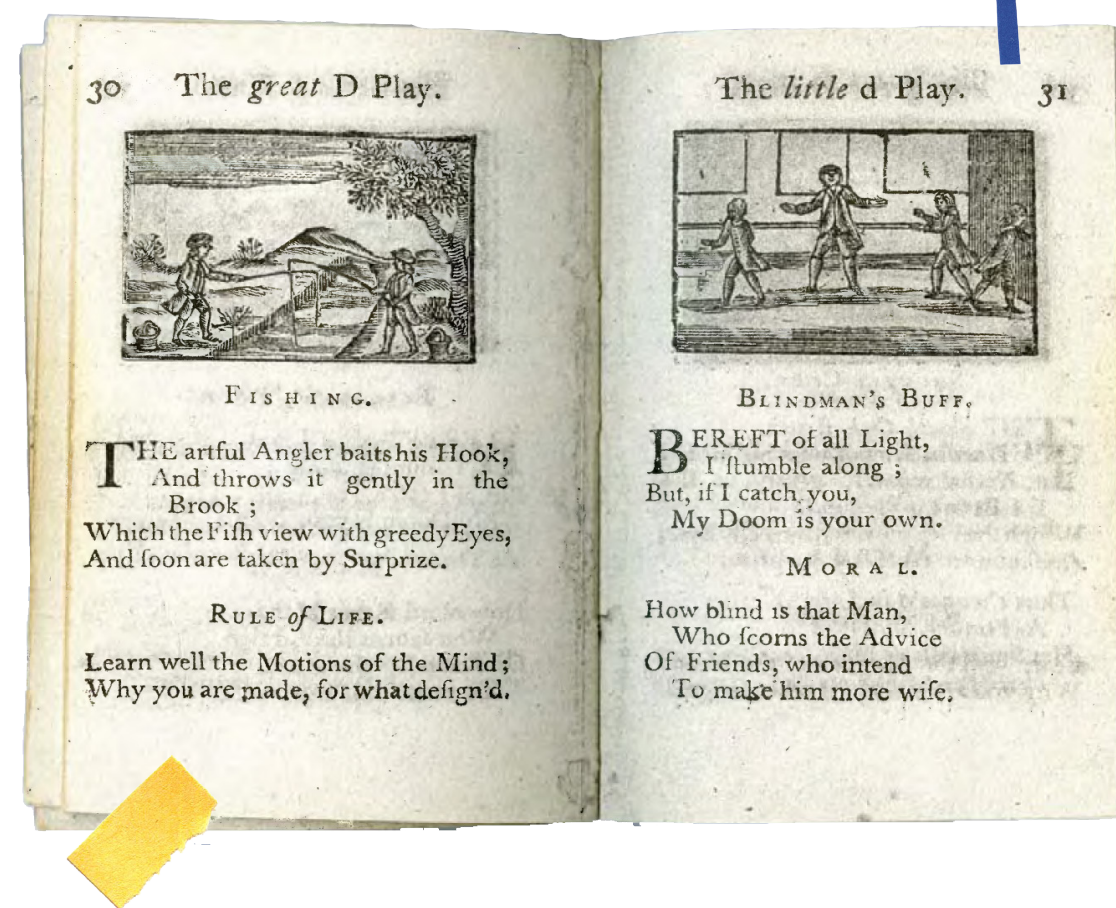


Fig. 21
A Little Pretty Pocket-Book, intended for the Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly with Two Letters from Jack the Giant Killer, pubblicato nel 1744 in Inghilterra da John Newbery

⁷ Salisbury M., Styles M. (2019), *Children's picturebooks. The art of visual storytelling*, Laurence King Publishing Ltd, London

⁸ *Ibidem*.

economici e molto divertenti e divennero ben presto degli enormi successi editoriali. Il primo fra tutti fu una piccola storia dal titolo *A little pretty pocket-book* che aveva un costo di soli 6 penny e, con due penny in più, includeva anche una palla per i bambini e un porta spilli per le bambine.⁹

Le sue illustrazioni erano realizzate con la xilografia in bianco e nero e a volte venivano colorate a mano con colori vivaci e brillanti. Un altro clamoroso successo fu *The History of Goody Little Two-Shoes: Otherwise called Mrs. Marguerite Two-Shoes*, pubblicato nel 1765. Esso racconta la storia di una bambina orfana che, nonostante le proprie disavventure, è disposta ad aiutare gli altri bambini a leggere fino a fondare una vera e propria scuola. Il contenuto del libro è edificante e moralizzatore ma è chiaramente studiato per far ridere e divertire i lettori, il che è una vera novità per l'epoca in è stato scritto.

Il secolo successivo, il 1800, grazie alle rivoluzioni culturali, sociali e pedagogiche che investono l'intero globo, si rivela come il secolo della scoperta dell'infanzia che all'improvviso diventa un'età d'oro da proteggere e da tutelare. Questo periodo si caratterizza anche per la diffusione nella cultura europea di uno spiccato gusto per il fiabesco, eredità del Romanticismo, sviluppatosi anche a seguito di celebri opere come le fiabe dei fratelli Grimm, di Andersen, i romanzi di *Alice nel paese delle meraviglie* e di *Pinocchio*. Si diffonde quindi la cultura dell'immagine la cui realizzazione viene adesso affidata a tecniche nuove come la litografia, la fotografia e poi anche il cinema. Nuove immagini cominciano a circolare ampiamente fra la popolazione, sugli oggetti, nella vita quotidiana e anche nei libri per bambini.¹⁰

In questo periodo si diffondono infatti gli eredi del *chapbook*: il romanzo e la letteratura didattica. Nel romanzo la parte principale e che occupa quasi interamente le pagine del libro è il testo, il quale è accompagnato da qualche immagine che

⁹ Castagnoli A. (2021), *Un viaggio nell'album*, lefiguredeilibri.com

¹⁰ Grenby M. O. (May 15, 2014) *The origins of children's literature*, British Library, UK



Fig. 22
Der Struwwelpeter, Heinrich Hoffmann (Francoforte, 1809-1894),
Edizione Inglese

ha perlopiù una funzione decorativa e didascalica; la letteratura didattica, che rimane separata dal mondo delle storie, eredita dal *chapbook* soprattutto la povertà dei materiali e la fattura di scarsa qualità. Fa poi la sua comparsa un altro erede che è il cosiddetto *album* per bambini, non è né un romanzo né un abbecedario, ma un oggetto in cui le immagini sono le protagoniste indiscusse e giocano con il testo, giustapponendosi ad esso e raccontando la storia.¹¹

Lo sviluppo dell'albo per bambini avviene grazie ad alcune pubblicazioni poi diventate successi editoriali che contribuirono un po' alla volta a definire e a caratterizzare questo genere così eterogeneo di racconto per immagini.

Uno di questi nasce poco prima di Natale nel 1844, a Francoforte, in Germania, quando il dottor Hoffmann entra in una libreria per acquistare un libro al suo bambino di quattro anni e, non trovando nulla di consono e rimanendo molto scontento di vedere soltanto romanzi fitti di parole destinati ai bambini, decide di comprare un album da disegno bianco e disegnare egli stesso una storia per il figlio. Questa storia si intitola *Der Struwwelpeter*, *Pierino Porco Spino* in italiano, e divenne un enorme successo editoriale. In questo albo le immagini erano numerosissime e si alternavano con sapienza a piccole parti di testo. In questo senso può dirsi simile all'opera di Edward Lear, *A Book of Nonsense*, nel quale le immagini si alternano al testo, costituito da piccole filastrocche chiamate *Limerik* che hanno il solo scopo di divertire il lettore poiché sono appunto prive di senso, buffe, senza regole e accompagnate da illustrazioni caricaturali ed esagerate, realizzate in bianco e nero con la penna litografica.¹²

Ed è in questa mancanza di moralismo e di regole che si nota la differenza più grande fra l'opera tedesca e quella inglese. Segue quindi a queste due opere una generazione di illustratori e autori che si dedicano ad esplorare e a declinare nei modi più svariati questa nuova forma d'arte destinata ai

¹¹ *Ibidem*

¹² Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma

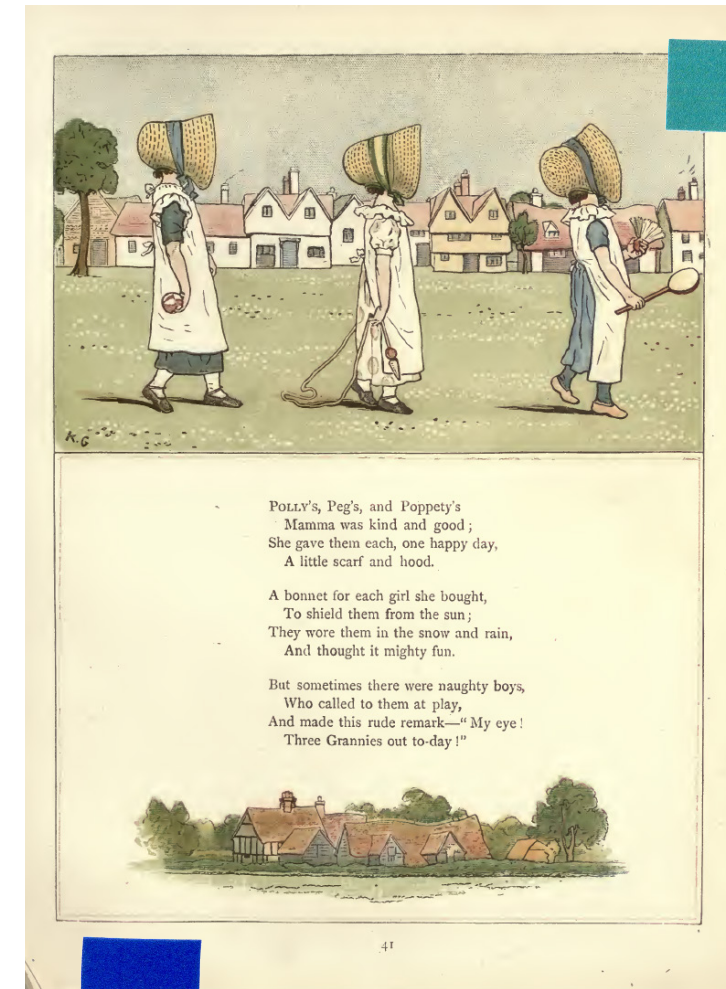


Fig. 23
Under the window, Kate Greenaway (Londra, 1846-1901)

bambini, che progredisce anche grazie alle sempre migliori tecniche di stampa che permettono una riproduzione più accurata e fine delle immagini e una realizzazione grafica più raffinata e studiata. Fra gli illustratori più influenti e tutt'ora riconosciuti come i padri del genere vi sono per esempio Randolph Caldecott, al cui nome è dedicato uno dei più illustri premi di illustrazione, Walter Crane e Kate Greenaway. Fra la fine del secolo e l'inizio di quello nuovo nasce un pensiero editoriale per i più piccoli sempre più preciso, tanto che questo periodo può essere considerato come l'epoca d'oro dell'albo illustrato, un tempo in cui si incontrarono in modo fortunato l'innovazione tecnologica dei metodi di stampa, una nuova attitudine nei confronti dell'infanzia e la scoperta di moltissimi artisti.

Questa nuova età dell'albo prese avvio probabilmente dalle illustrazioni che Sir John Tenniel realizzò per *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Lewis Carroll, le quali avevano una presenza nuova sulla pagina. I disegni giocavano un ruolo chiave nell'esperienza di lettura ed erano un elemento essenziale per comprendere la storia. Nacquero con la stessa caratteristica anche i cosiddetti *Dumpy Books*, piccoli libri per bambini in età prescolare, che narravano brevi storie avventurose al cui testo erano abbinati delle immagini poste in sequenza narrativa, leggibili anche da chi non era ancora capace di decifrare le parole scritte. Con le stesse caratteristiche seguirono poi anche le storie di animali ideate da Beatrix Potter.

Da questo momento in poi, lo sviluppo del genere dell'albo illustrato assume via via delle caratteristiche sempre più specifiche che ruotano intorno al concetto di narrare per immagini, in un modo che ancora oggi è ampiamente diffuso e declinato in moltissimi modi, attraverso strumenti e supporti molto diversi fra loro.

Il libro illustrato per bambini è infatti una creatura polimorfa che è cambiata e che continua a cambiare nel corso del tem-

po.³³ Vi sono libri illustrati di qualsiasi forma, dimensione e materiale e questo tipo di editoria è quella in cui è stato messo in atto il maggior numero di sperimentazioni, grazie anche al supporto di case editrici all'avanguardia che hanno investito su questi nuovi modi di raccontare una storia. Pensiamo per esempio ai libri pop-up di Munari, pubblicati da Corraini, o a tutte le innovazioni portate avanti da Emme edizioni e Rosellina Archinto e ancora i libri ibridi multimediali diffusi oggi giorno.

Il racconto per immagini continua a essere ampiamente presente, sia per i bambini, sia per gli adulti, in una società in cui l'immagine è davvero lo strumento principe per comunicare qualsiasi tipo di informazione. La seduzione che le immagini e le storie hanno su di noi è comprovata e sempre forte, e più immagini vediamo e più ne vorremmo vedere. Ma perché il racconto per immagini può essere lo strumento con cui comunicare questioni importanti e urgenti, come la crisi climatica, e un supporto per innestare un cambiamento culturale e di comportamento nei bambini e negli adulti che avranno esperienza della storia insieme a loro? Quali sono le caratteristiche che possono fare la differenza e lasciare il segno?

³³ Salisbury M., Styles M. (2019), *Children's picturebooks. The art of visual storytelling*, Laurence King Publishing Ltd, London

4.2 LAVORO DI COOPERAZIONE

Quando un bambino, o anche un adulto, si avvicina ad un testo accompagnato da immagini è portato a fare con esso un lavoro di cooperazione e a sviluppare delle competenze che durano nel tempo.

Siccome la narrazione per immagini è una delle prime forme di racconto che il bambino sperimenta, è proprio grazie ad essa che inizia a formarsi ciò che Barthes chiama *deja-lù* cioè il “già letto (e già scritto) nella precedente letteratura che costituisce parte dell’esperienza dello scrittore e del lettore, in un vero e proprio sistema di connessioni e rimandi testuali.”¹ In questo senso il *deja-lù* si configura come un’enciclopedia che racchiude tutto ciò che abbiamo già letto, visto, ascoltato e che costituisce il bagaglio esperienziale che ci permette di avere l’esperienza necessaria per leggere nuove narrazioni, nuove immagini, per ascoltare nuovi suoni sempre più complessi.² Attraverso queste connessioni personali che creiamo, essendo noi lettori, diventiamo parte attiva dell’esperienza della lettura e si può dire che contribuiamo a dare senso al testo che abbiamo di fronte. Intraprendiamo dunque un lavoro di cooperazione inconsapevole con le immagini e le parole che vediamo e cerchiamo in ogni modo di riempire i buchi e gli spazi che scorgiamo fra essi in un modo del tutto personale, basato appunto sul nostro *deja-lù* e sulle competenze che abbiamo acquisito dalla nostra espe-



rienza di vivere quotidiano, di routine, di convenzioni sociali, di usi e costumi del vivere comune in un luogo o nell’altro della Terra. D’altra parte, come scrive Eco, il testo è fatto per essere riempito e completato: “Il testo è dunque intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti e li ha lasciati bianchi per due ragioni. Anzitutto perchè un testo è un meccanismo pigro (o economico) che vive sul plusvalore di senso introdotto dal destinatario”³

Noi siamo dunque agenti attivi nell’attualizzazione di un testo e ogni volta che iniziamo a leggere qualcosa, che sia un’immagine, che sia un libro, che sia un albo illustrato, cerchiamo di aggregare gli elementi che ci si presentano in un universo che per noi abbia un senso e con tutti questi elementi cerchiamo di costruire una narrazione che va a sommarci a quella del narratore.

Possiamo dunque dire che senza la nostra attribuzione di senso e il nostro agire attivo sul testo, esso non esisterebbe e non avrebbe vita alcuna. Questo accade in modo più accentuato nella narrazione per immagini che lascia più spazio all’azione immaginativa del lettore e in cui non solo vi è un lavoro di cooperazione fra lettore e testo ma anche fra parole e immagini in un dialogo bilanciato e continuo: “via via che si passa dall’azione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l’iniziativa interpretativa, anche se di solito vuole essere interpretato con un margine sufficiente di univocità. Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare.”⁴

Il lettore e il testo hanno entrambi ragione d’essere e l’uno non avrebbe vita senza l’altro, il lavoro di cooperazione che si instaura fra essi è fondamentale per capire che ogni testo è soprattutto un’esperienza e un percorso che mette in moto tutto ciò che noi sappiamo e che possiamo apprendere di noi stessi e del mondo.

Riempire gli spazi narrativi che l’autore lascia vuoti è un atto

¹ Brooks P.(1995), *Trame*, Einaudi, Torino, p.20

² Hamelin (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli Editore, Roma

³ Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, p.52

⁴ *Ibidem.*



Fig. 24
Bambini e ragazzi intenti nella lettura

che effettuiamo sempre, pur senza rendercene conto, ma esserne coscienti “ci rende da una parte più chiaro e interessante quello che sta facendo chi narra e dall'altra fa percepire la lettura dome qualcosa di attivo e quindi di raccontabile e condivisibile”⁵

È necessario quindi valorizzare l'esperienza della lettura, che può avvenire attraverso qualsiasi forma e strumento di narrazione, e renderla consapevole per far sì che attraverso i lettori, piccoli o grandi che siano, essa assuma un valore e un riconoscimento non solo personale ma anche sociale.

5

Hamelin (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli Editore, Roma, p.210

4.3 INTERATTIVITÀ

Sentirsi parte integrante

Ci sono dei testi che hanno la particolare caratteristica di chiamare il lettore, avvicinarlo a sé e chiedergli di agire e di svolgere azioni ben precise. Lo invitano ad esser parte del testo e di solito si rivolgono a lui con un *tu* che non lascia dubbi. Quello che stupisce è che ad ogni azione che il bambino o chi per esso fa corrisponde sempre una reazione, in un confronto sempre vivo.

Un albo illustrato che mostra molto bene questa chiamata all'azione è *Un libro* di Hervé Tullet, un testo francese che presenta sulla copertina tre bolle di colore, una azzurra, una rossa e una gialla che prendono vita lungo le pagine grazie ai movimenti che il libro chiede di fare alla persona che lo legge. Su una pagina, per esempio, c'è scritto "Premi con un dito il pallino giallo e volta la pagina"¹ e improvvisamente nella pagina successiva il pallino si è duplicato e il piccolo lettore si rende conto che è stato il suo pigiare sulla pagina a permetterlo. L'autore si è rivolto proprio a lui, l'imperativo è chiaro. Il bambino si sente parte del gioco e nasce una vera e propria interattività fra le immagini, le parole e le azioni; attraverso questo gioco di finzione, ed è come se fossi io a fare l'azione, è come se il mio dito pitturasse le bolle di colore: si instaura un legame speciale fra l'autore e il suo lettore. In particolare, i bambini amano parlare di come si siano messi d'accordo con chi narra, sospendendo l'incredulità e accettando di collaborare con l'autore e con la messa in sce-



na.² Ogni lettore, infatti, prova piacere nel momento in sente di aver compreso le intenzioni dell'autore, quando cioè gli è chiara la finzione narrativa in cui è inserito e si sente parte dell'universo della storia che sta leggendo.

Questo esercizio di immedesimazione e di ricerca della logica che sostiene ogni racconto, sempre nuova e diversa, permette al bambino di imparare e di acquisire competenze che lo fanno crescere sia come lettore, sia come individuo.

È fondamentale, affinché si instauri questo legame speciale, che sia l'articolarsi stesso della narrazione, senza bisogno di istruzioni didascaliche, a mettere in moto quei meccanismi e quelle azioni che permettono al lettore di capire da sé come il testo vada letto e quale sia il lavoro di cooperazione da svolgere per attualizzarlo. Come ricorda ancora Umberto Eco, ogni testo costruisce da sé il suo lettore modello: "Per organizzare la propria strategia testuale un autore deve riferirsi a una serie di competenze (espressione più vasta che "conoscenza di codici") che conferiscano contenuto alle espressioni che usa. Egli deve assumere che l'insieme di competenze a cui si riferisce sia lo stesso a cui si riferisce il proprio lettore. Pertanto prevederà un Lettore Modello capace di cooperare all'attualizzazione testuale come egli, l'autore, pensava, e di muoversi interpretativamente così come egli si è mosso generativamente."³

Nelle narrazioni dedicate all'infanzia il miglior lavoro di cooperazione con il testo avviene quando è chiamato in causa anche il corpo e cioè quando lo svolgersi della sequenza narrativa dipende anche da un'azione fisica che il bambino è chiamato a fare, che potrebbe essere, per esempio, quella di tenere il libro a testa in giù per poter spostare le tre bolle di colore da una parte all'altra della pagina o da una pagina all'altra. Ciò è necessario perché i bambini utilizzano il corpo e i sensi per approcciare e aumentare le proprie conoscenze riguardo al mondo e a se stessi, alle proprie capacità e alle

² Hamelin (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli Editore, Roma

³ Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, p.51

¹ Tullet H. (2010), *Un libro*, Franco Cosimo Panini, Modena

proprie competenze ed è nelle azioni fisiche che i sensi si attivano e vanno alla scoperta di nuove sensazioni.⁴ L'interattività di un libro e la relazione attiva che ne deriva è di solito legata ad un'altra caratteristica che queste narrazioni possiedono che è la capacità di stupire, l'elemento a sorpresa che in un primo momento produce una sensazione di smarrimento ma che poi permette al lettore di entrare ancor di più nella logica della narrazione e sentirsi parte di un'intesa segreta.⁵ Per Bruno Munari questo aspetto era fondamentale e voleva che in ogni sua narrazione si potesse trovare “una sorpresa diversa” perché “la conoscenza è sempre una sorpresa, se uno vede quello che già sa, non c'è sorpresa”.⁶ Anche per la psicologia sociale lo stupore è importante; nei giochi precoci che si instaurano fra mamma e bambino, che costituiscono la base per tutta l'acquisizione futura di competenze, gli elementi essenziali sono la capacità creativa della madre e la sua abilità nel riproporre sempre le stesse sequenze ma con l'inaspettata aggiunta di un elemento nuovo che stupisce il piccolo. Questo stupore, con l'esperienza, può diventare un atteggiamento cognitivo e uno stile esistenziale da assumere in ogni situazione di apprendimento di se stessi e del mondo circostante, utile quindi per ampliare le proprie conoscenze e le proprie competenze.⁷

4 Grilli G. (2021), *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli Editore, Roma.

5 Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia*, Erikson, Trento

6 Hamelin (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli Editore, Roma, pag. 218

7 Carugati F, Emiliani F. (1985) *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Bologna, pag.33



Fig. 25
“la conoscenza è sempre una sorpresa, se uno vede quello che già sa,
non c'è sorpresa”

4.4 LA RICERCA DI SENSO

Le narrazioni per immagini sono uno dei primi approcci all'universo narrativo e uno dei primi strumenti attraverso cui i bambini soddisfano il loro bisogno di storie, per questo esse possono costituire un elemento determinante nello sviluppo psico-sociale, cognitivo e culturale dei singoli individui.¹ Molto spesso però l'assunto che le storie servano per imparare a fare qualcosa di specifico o per risolvere problemi precisi ha portato a banalizzarne il contenuto e a cercare di costruire delle narrazioni con il solo scopo di rispondere ad un'esigenza specifica. È nata quindi una moltitudine di storie per togliere il pannolino, per affrontare la rabbia, per mangiare più verdura o per lavarsi meglio i denti che però ha tralasciato qualsiasi ricerca di qualità letteraria o estetica. Ma è proprio quest'ultima a definire le storie illustrate che hanno le caratteristiche adatte a catturare il lettore e farlo partecipe del loro universo di senso, stupirlo e accrescerne le competenze. All'interno delle narrazioni costruite con cura e attenzione ad ogni aspetto è possibile, infatti, rintracciare pressoché qualsiasi tema.

Come affermava Eco, il testo ha un carattere pigro e la sua narrazione si svolge solo grazie al lettore, il quale diventa il lettore ideale proprio nel momento in cui affronta la lettura in modo del tutto personale, lasciandosi guidare nella finzione narrativa e fidandosi delle sollecitazioni che l'autore



¹ Grilli G. (2021), *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli Editore, Roma.

gli propone.²

In particolare, ciò che tutti noi, grandi e piccoli, facciamo di fronte ad un testo, anche senza rendercene conto, è mettere in atto una ricerca di senso: sentiamo una storia come nostra quando ha senso per noi, quando ci insegna qualcosa riguardo al nostro destino e al nostro percorso di vita e in ogni storia cogliamo esattamente ciò che le nostre esperienze in quel momento ci permettono di vedere, ciò che ci gratifica e ci permette di dare un senso ai fatti della vita.³ Nello stesso modo in cui, quando ci regalano un libro, cerchiamo in ogni modo di scorgere fra le righe la persona che ce lo ha donato. Questa ricerca di senso viene esplicitata dai bambini in modo molto più evidente e fisico rispetto a quanto succede agli adulti; essi, infatti, nel momento in cui ascoltano e guardano una storia sono così immersi in essa che sentono il bisogno di muoversi, non riescono a stare fermi, e se il protagonista sta correndo per fuggire a qualche pericolo, allora anche loro si alzano in piedi e mimano questa corsa come a voler esser buttati dentro alla trama. Oppure, si riconoscono in qualche vicenda e stentano a rimanere zitti ma vogliono raccontare la propria esperienza, metterla a confronto con quella del loro personaggio preferito, in questo continuo lavoro di cooperazione con il testo che funge da continuo allenamento a mettersi nei panni di qualcun altro e sperimentare punti di vista inediti.

Ogni storia infatti è una lingua a sé e ogni volta che ne iniziamo una abbiamo come una sensazione di straniamento che deriva dal fatto che non conosciamo affatto il luogo in cui siamo capitati e dobbiamo quindi sforzarci di decifrare questo nuovo alfabeto che pian piano ci disvela un nuovo mondo nel quale poi ci immergiamo.⁴

In questo processo di decodifica e in questa possibilità di problematizzare c'è un'altra capacità della storia illustrata, quella di abituare la mente a sospendere le proprie convin-

² Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.

³ Brooks P. (1995), *Trame*, Einaudi, Torino, p.20

⁴ Hamelin (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli Editore, Roma.

zioni, ad aprirsi a nuove narrazioni del mondo e di sé e farle proprie per il tempo della storia o, anche, per sempre.

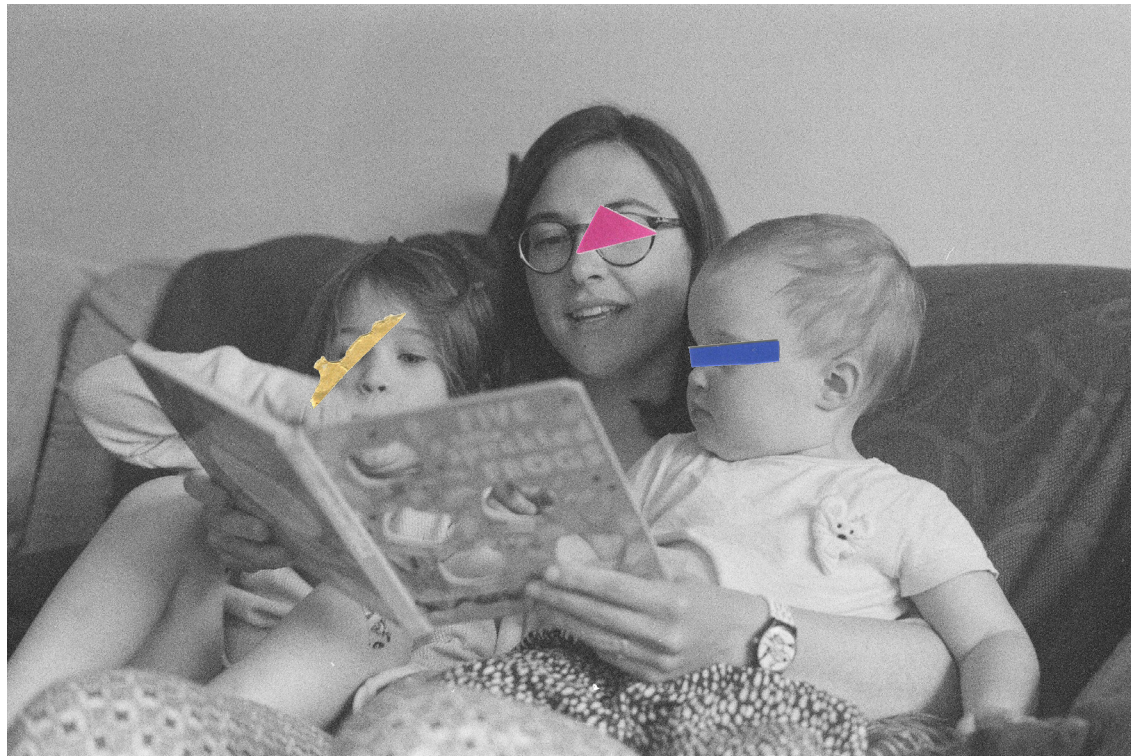


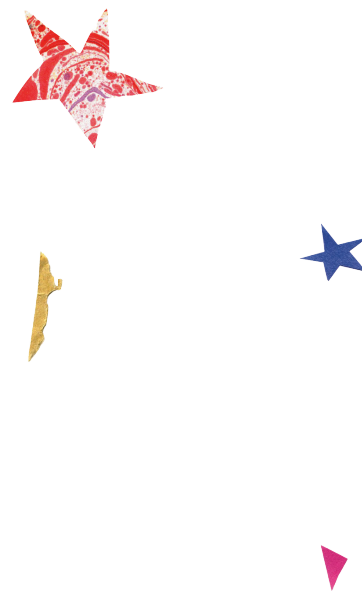
Fig. 26

Ciò che tutti noi, grandi e piccoli, facciamo di fronte ad un testo, anche senza rendercene conto, è mettere in atto una ricerca di senso

4.5 OGGETTI CULTURALI

Come si è affermato in precedenza, attraverso i manufatti di un'epoca è possibile conoscerne la cultura, il pensiero, gli usi e i costumi. Le storie per l'infanzia sono dunque anche oggetti culturali che svelano una particolare visione del mondo e la offrono ai bambini e agli adulti che sfogliano le loro pagine e possono avere dunque un ruolo importante nel veicolare messaggi e pratiche culturali e nel contribuire al cambiamento culturale a cui oggi aspiriamo per poter vivere in un mondo abitabile e sostenibile sotto ogni punto di vista. Barbara Bader, una studiosa di letteratura per l'infanzia scrive in un suo libro che “a picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document: and foremost an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of turning pages”¹

È interessante il fatto che il racconto per immagini sia da lei considerato come un oggetto di “total design” e cioè che ogni suo aspetto sia progettato e quindi comunichi qualcosa che è intriso della cultura dell'epoca in cui viene ideato e portato alla luce, a partire dal materiale e dalla tecnologia adoperati, per arrivare allo stile delle immagini, alla loro posizione sulla pagina, ai colori, al ritmo, alla grandezza, al contenuto e al



¹ Bader B. (1976), *American picture books: from Noah's Ark to the Beast Within*, Macmillan

significato che porta e diffonde.

La Bader, in altre parole, afferma che questo tipo di letteratura è un mezzo attraverso cui introdurre un bambino a una specifica cultura.

Anche altre personalità influenti in questo campo hanno ribadito la potenza sociale che le storie per bambini possono avere; Sheila Egoff, una delle maggiori studiose di letteratura per ragazzi, afferma “the picture book, which appears to be the cosiest and most gentle of genres, actually produces the greatest social and aesthetic tensions in the whole field of children's literature.”²

Il racconto per immagini ha infatti la caratteristica di essere una forma che interpreta in molteplici modi ogni cosa che può essere narrata, con l'unico vincolo, suo codice specifico, di far interagire in un equilibrio sempre molto sottile le parole e le immagini. È questo anche il motivo per cui non si può parlare di un vero e proprio genere, bensì di un'attitudine particolare nel guardare al mondo e di una sua traduzione in questo linguaggio prediletto dai bambini ma altrettanto godibile da un pubblico adulto.

Si può quindi affermare che la forma della narrazione per immagini incarna, nel suo essere polimorfo e inclusivo, l'essenza del pensiero ecologico. Secondo l'antropologo e sociologo Gregory Beatson infatti, adottare un pensiero ecologico significa anche avere uno sguardo interdisciplinare in grado di indagare con la stessa curiosità diversi campi, conoscenze, modelli, aree del sapere e della natura, alla ricerca di connessioni e di strutture comuni che permettano di renderci consapevoli che siamo parte di un unico grande sistema che è la nostra Terra.³

Raccontare per immagini significa trarre dagli altri testi, in qualsiasi forma essi siano, la materia utile per creare delle narrazioni autonome, mescolando diversi generi, rifacendo, riscrivendo e reinterpretando con chiarezza, semplicità, sin-

² Egoff S. (1981), *Thursday's Child: trends and patterns in contemporary children's literature*, American Library Association, pag. 248.

³ Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano.

tesi, ritmo ed esattezza. Inoltre, se il racconto si evolve con questo “ruolo di re-inventore infinito e di osservatorio-laboratorio di altri testi, esso si pone in una relazione attiva con la contemporaneità, è un osservatorio dove si mostrano le strutture dei generi letterari e le allusioni più velate (e mai neutre ma estremamente creative) ad altri testi e ad altri linguaggi (per esempio la pubblicità, il cinema, il teatro, la musica). Il picturebook si configura come processo di riscrittura, come macchina onnivora e di infinita creatività, capace di produrre testi promiscui di parole e immagini capaci di narrare la contemporaneità accogliendo alcune strategie tipiche del postmoderno.”⁴

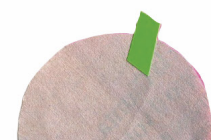
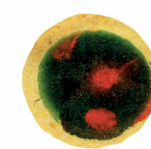
⁴ Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma, pag. 122

Capitolo 5

CASE STUDIES



È riportata in seguito una raccolta di casi studio che fanno della narrazione e delle immagini la loro forza nel comunicare aspetti e tematiche legate alla sostenibilità ai bambini, con l'obiettivo di diffondere uno sguardo e un'attitudine ecologici e di innescare quindi un cambio di prospettiva e di paradigma.



OLIVER JEFFERS HERE WE ARE

Notes for living on planet earth

SUPPORTO

albo illustrato
2017, Philomel & HarperCollins

Short film

2020, Apple TV

SINOSI

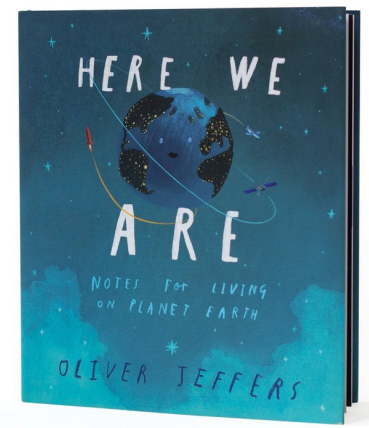
Il nostro mondo può sembrare molto selvaggio, soprattutto se si è appena arrivati qui. La testa si riempie di domande: fra queste pagine e queste illustrazioni si può esplorare il nostro pianeta per capire come sia fatto e come si vive su di esso. Queste note sono una prima piccola guida per iniziare il viaggio e la vita sulla Terra.

TARGET

Bambini dai 3 anni di età

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Diffondere consapevolezza riguardo al fatto che viviamo tutti su uno stesso pianeta e che siamo parte di un unico grandissimo sistema.



YOU'RE NEVER alone on PLANET EARTH



Fig. 27-29: Oliver Jeffers, Here we are (2017)

Fig. 30: Oliver Jeffers, Here we are (2020) Short film per Apple TV+

OLIVER JEFFERS PEOPLE LIVE HERE

SUPPORTO

Installazione

2021, On view October 31 - November 12

Cop26 Green Zone, Glasgow Science Center

SINOSI

Situato nell'atrio ovest della Blue Zone, un cubo scuro di 3 m x 3 m mostra il globo che ruota silenziosamente sullo sfondo del vuoto dell'Universo. Un riflettore luminoso che funge da sole lo illumina e, mentre ruota oltre le nuvole di feltro sospese, il pianeta appare come un organismo vivente che respira. La luce che illumina le terre emerse disegnate sulla sfera rivela agli spettatori non i reali nomi dei continenti e dei paesi della Terra ma una semplice scritta che recita "People live here"

TARGET

Tutti gli ospiti della COP26

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Invitare le persone a cambiare prospettiva e a guardare la Terra da un altro punto di vista: le divisioni geografiche sono convenzioni, il pianeta è semplicemente l'unico posto in cui ognuno di noi può vivere.



Fig. 31, 32: Oliver Jeffers, People live here (2021)

GREENPEACE INTERNATIONAL TURTLE JOURNEY

SUPPORTO

Animation short film
by Greenpeace and Aardman Animations (Wallace and Gromit, Shaun the Sheep)

SINOSI

Sei specie di tartarughe marine su sette rischiano l'estinzione, in questo breve cortometraggio si può guardare la storia di una famiglia di questi animali che tenta di sopravvivere in un mare sempre più inquinato.

TARGET

I bambini di tutte le età e non solo

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Sensibilizzare le persone riguardo al fenomeno dell'estinzione di specie protette ed invitarle ad agire a favore della causa.



Fig. 33-35: frame dal film *Turtle Journey* (2020), Greenpeace

PRISTINE FILM ELINE HELENA SCHELLEKENS PAPER PLANE PILOT

SUPPORTO

animation short film

2018, by Pristine Film Eline Helena Schellekens

SINOSI

Ciò che ci connette come esseri umani è la nostra immaginazione e i bambini sembrano capire questo concetto meglio degli adulti.

In questo cortometraggio, la canzone *Paper Plane Pilot* è un'ode all'infanzia e al suo modo di guardare il mondo in cui viviamo. L'animazione, costruita con la carta, racconta la storia di un bambino che vive in un campo profughi e che riesce a trovare la libertà nella sua immaginazione e nel suo atteggiamento di apertura verso il mondo.

TARGET

I bambini di tutte le età

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Dimostrare che l'immaginazione e le storie che essa può creare possono costituire strumenti reali per cambiare le cose e provare emozioni che ci aiutano a vivere in un modo migliore.

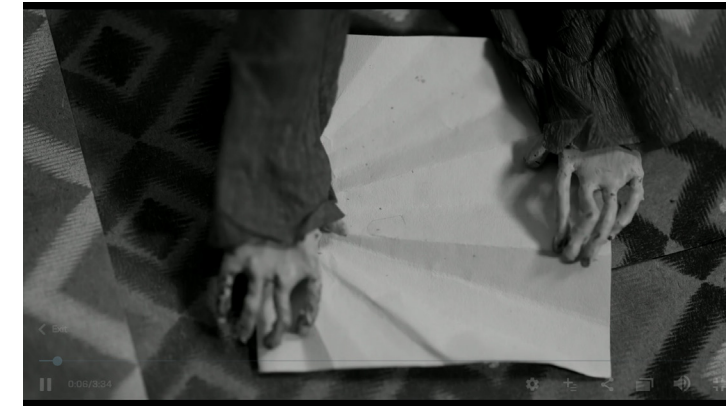


Fig.36-38: frame dal film *Paper Plane Pilot*(2018), Pristine Film Eline Helena Schellekens

JILL KUBIT AND TRISHA SHRUM

DEAR TOMORROW

sharing personal climate messages
to inspire deep thinking and bold action

SUPPORTO

storytelling project

2015 - ...

fiscally sponsored program of United Charitable,
a registered 501(c)(3) public charity.

SINOSI

DearTomorrow è uno dei progetto di storytelling sul cambiamento climatico più estesi al mondo e vincitore di numerosi premi. Esso invita le persone a scrivere dei messaggi ai proprio cari che vivranno nel futuro.

Tutti questi messaggi vengono poi condivisi sul sito web, attraverso i canali social e in eventi pubblici con lo scopo di ispirare le persone a riflettere e ad agire per contrastare la crisi climatica, per consegnare agli abitanti del futuro una Terra abitabile.

TARGET

Chiunque, di qualsiasi età

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Offrire alle persone l'occasione per immedesimarsi negli abitanti futuri di questo pianeta e quindi renderle consapevoli della necessità di agire per contrastare il cambiamento climatico.

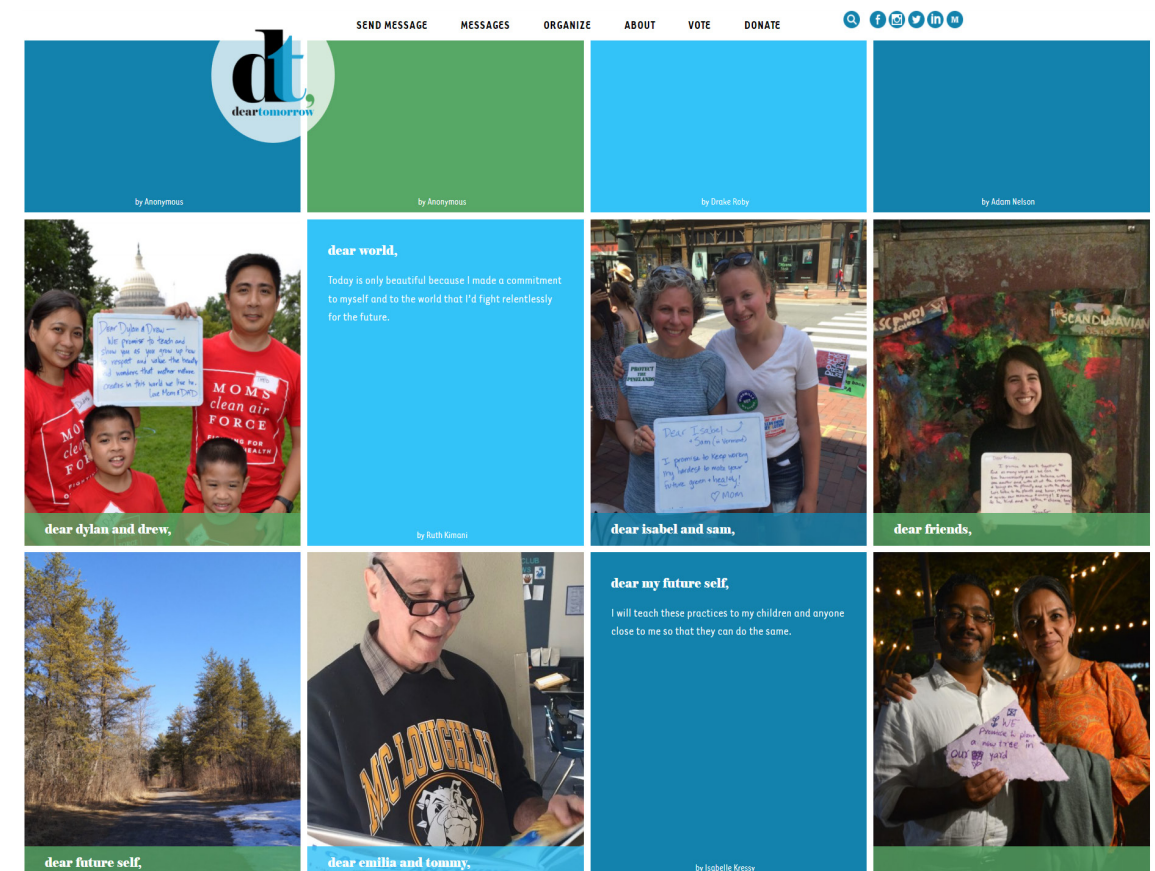


Fig.39: screenshot dal sito deartomorrow.org

PAOLA MOMENTÈ CI SARÀ UNA VOLTA?

Storie per un clima da favola

SUPPORTO

Albo illustrato
2021, Corraini Edizioni

SINOSI

Con il patrocinio di Legambiente, *Ci sarà una volta?* racconta cosa sta succedendo al pianeta di cui come tante altre specie – fiabesche e non – siamo ospiti: per capire meglio il cambiamento climatico, e l'importanza di agire tutti insieme per un clima da favola.

TARGET

Bambini dai 3 anni

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Far riflettere riguardo ai cambiamenti profondi che la crisi climatica ci obbliga ad affrontare, tanto grandi che nemmeno le favole più celebri potranno più esistere nel modo in cui furono concepite in origine.

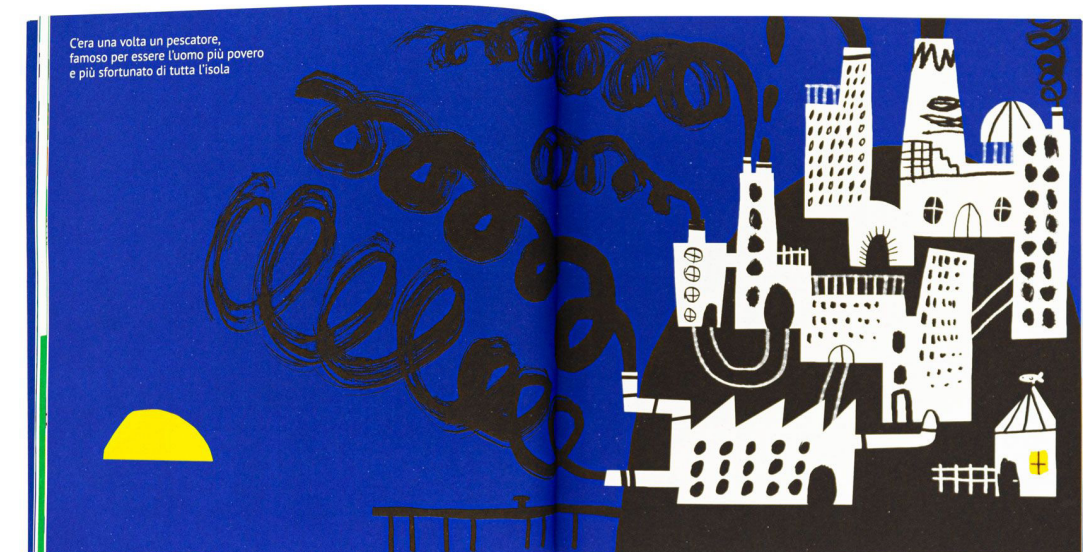


Fig. 40-42: Paola Momentè, (2021) *Ci sarà una volta?*

ROSIE COOPER IL LIBRO SU CLIMA E TEMPO PER BAMBINE E BAMBINI CURIOSI

SUPPORTO

Albo illustrato
2021, Corraini Edizioni

SINOSI

Con i suoi fatti incredibili e le spiegazioni tanto accurate quanto divertenti, questo libro renderà i lettori veri esperti di meteorologia e climatologia, raccontando loro il perché dei fenomeni che osserviamo quotidianamente ma anche di quelli più strabilianti, compresi pesci e rane che piovono dal cielo. E, soprattutto, si imparerà perché il nostro pianeta è il posto più fortunato dell'universo e come si può dare il nostro contributo per proteggerlo.

TARGET

Bambini dai 6 anni

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Accompagnare i bambini nella scoperta del funzionamento del nostro pianeta e dei suoi fenomeni, sviluppando la loro curiosità rispetto al luogo in cui vivono

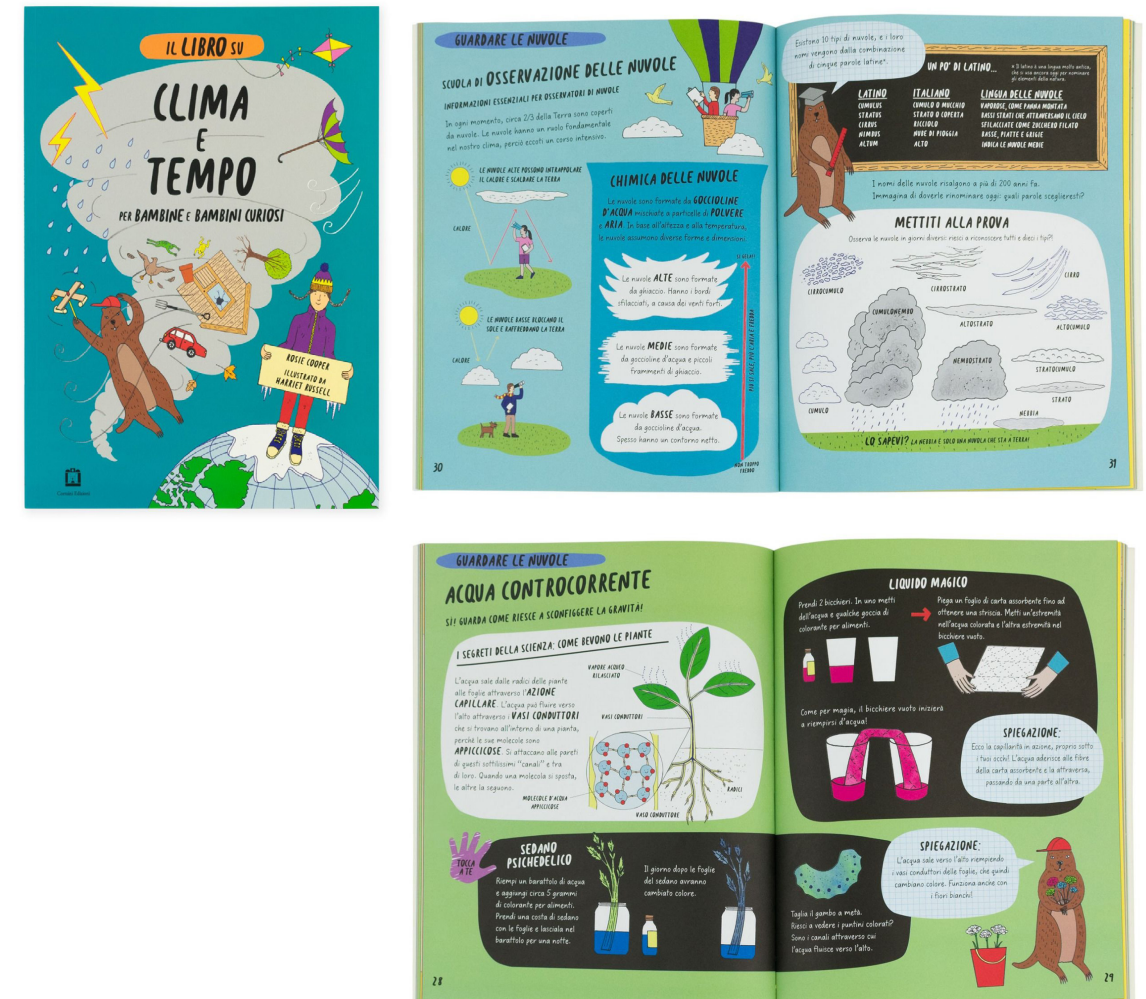


Fig. 43-45: Rosie Cooper (2021), *Il libro su clima e tempo per bambine e bambini curiosi*

CHRIS HAUGHTON MESSAGE FROM ANTARCTICA

SUPPORTO

Short animation video

Poster da stampare

2021

SINOSSI

Questo video animato è stato realizzato per il Hay Festival come parte del progetto Trans.MISSION, il cui obiettivo è quello di collaborare con gli scienziati per aiutarli a comunicare il loro lavoro.

Chris Haughton ha lavorato insieme a Emily Shuckburgh, scienziata del clima presso la British Antarctic Survey. Il video animato spiega ai bambini, grazie anche alla presenza di alcuni personaggi, come l'Antartide e i suoi oghiacci stiano cambiando a causa del cambiamento climatico. Dal sito si può inoltre scaricare un poster gratuito con le informazioni presenti nel video spiegate ai bambini.

TARGET

Bambini di tutte le età

OBIETTIVO DI COMUNICAZIONE

Sensibilizzare e incuriosire i più piccoli riguardo ai cambiamenti che riguardano l'Antartide, e quindi tutto il pianeta, attraverso la storia degli animali polari che si trovano in una situazione ormai precaria e difficile

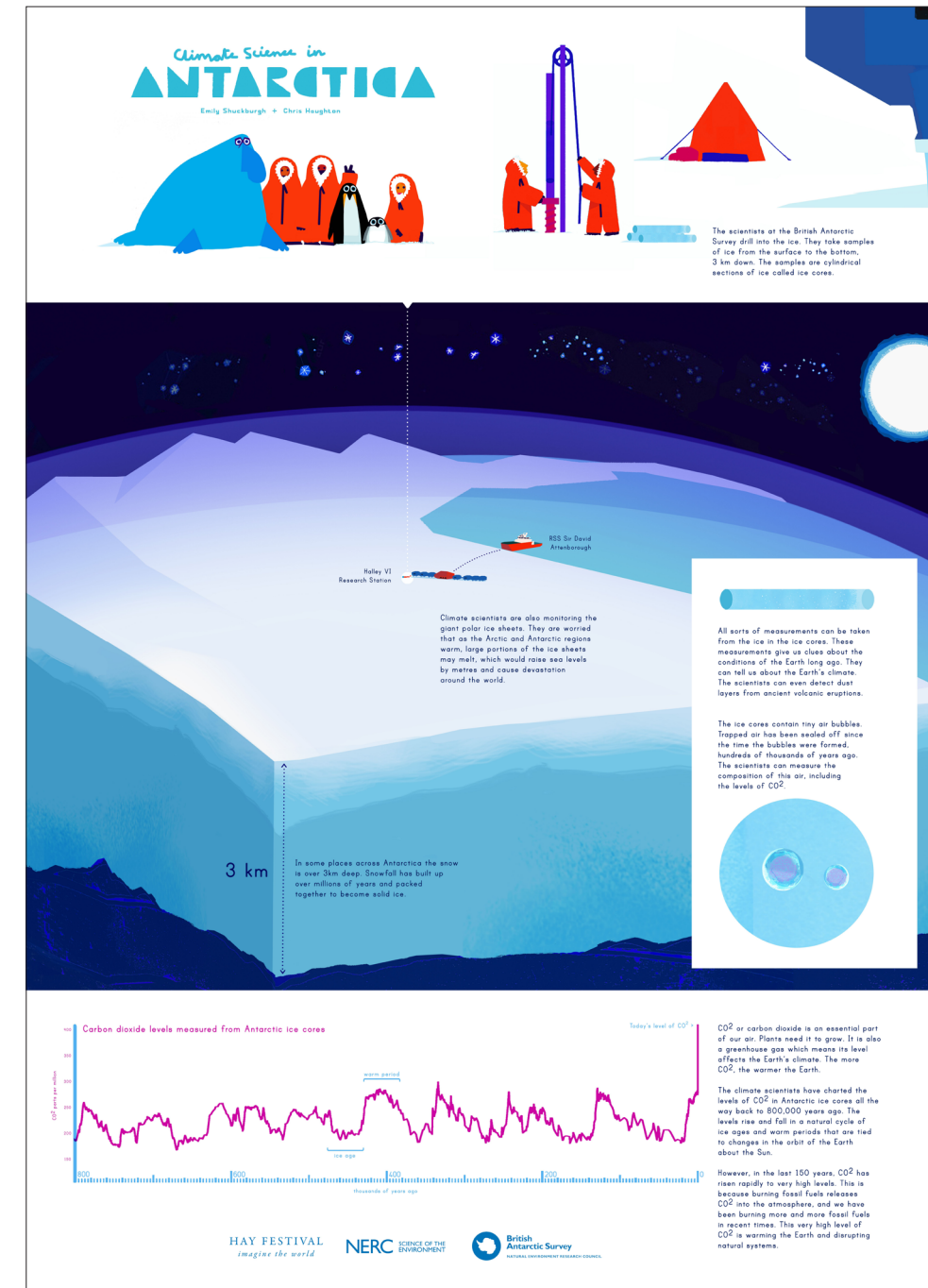


Fig. 46: Chris Haughton (2021), Poster gratuito per il progetto *Antarctica*

Capitolo 6

IL PROGETTO

6.1 L'INCONTRO CON REGGIO EMILIA

Il percorso di co-progettazione



Alla luce di quanto emerso dalla ricerca teorica svolta, possiamo affermare che la narrazione per immagini può essere uno strumento ottimale per innestare un cambiamento culturale nei bambini, per loro natura più suscettibili a questo genere di processi, e quindi per diffondere un comportamento e alcune pratiche sostenibili dal punto di vista ambientale ma anche sociale, non solo fra i bambini ma anche fra gli adulti e le figure vicine ad essi.

È necessario quindi che ci siano possibilità concrete per far sì che questo processo abbia inizio ed è quindi conseguenza naturale di questo progetto il tentativo di costruire una narrazione per immagini che abbia le caratteristiche definite in precedenza e che possa contribuire in modo attivo a far sì che i cambiamenti di cui abbiamo bisogno per contrastare questa crisi climatica prendano avvio.

In questa fase di progettazione abbiamo creduto necessario rivolgerci a qualcuno che si occupasse di progettazione pedagogica e che potesse lavorare insieme a noi, potendo unire il metodo di progetto proprio del design insieme a quello

invece tipico della pedagogia per riuscire a dare concretezza ad un output che fosse corretto da entrambi i punti di vista e che potesse essere realmente progettato a misura di bambino.

La realtà a cui ci siamo rivolti è La Fondazione Reggio Children, realtà d'eccellenza riconosciuta a livello internazionale per il Reggio Emilia Approach®, metodo pedagogico che, ormai da decenni, viene utilizzato nelle loro scuole, presenti sul territorio emiliano e non solo.

Il metodo con cui abbiamo condotto questo dialogo ha molti punti in comune con quello del co-design che si può definire come una collaborazione volta alla progettazione in cui, sin dall'inizio, i diversi stakeholder e partecipanti sono tutti pienamente a conoscenza degli obiettivi di progetto, della metodologia di progettazione, dei suoi input e dei suoi output e del suo stato corrente.

In questa esperienza le diverse competenze possedute dai diversi soggetti concorrono in egual misura nella definizione dell'output di progetto finale, in uno sforzo di combinare più visioni e più prospettive per risolvere uno specifico problema.¹

Nei primi incontri avvenuti a gennaio 2022 abbiamo presentato e raccontato l'idea di progetto e i suoi obiettivi generali dopodiché abbiamo avviato una serie di incontri settimanali di dialogo e di progettazione.

Durante questi mesi io mi sono interfacciata in modo continuo sia con la professoressa Katia Goldoni del Politecnico di Milano e relatrice, sia con Eloisa di Rocco, correlatrice e atelierista di REMIDA, progetto promosso da Reggio Children. Infatti, dopo un primo colloquio conoscitivo con il professor Lorenzo Manera, ricercatore in collaborazione con UNIMORE, e con Massimiliano Massimelli, coordinatore generale della Fondazione Reggio Children, sono stata indirizzata e



¹ Rizzo F. (2009), *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Franco Angeli, Milano

Fig. 47
Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogista

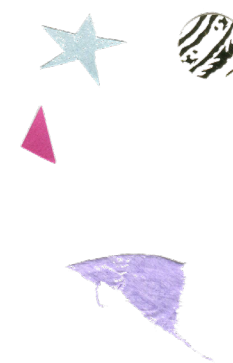
invitata a collaborare in modo più stretto con il centro di riciclaggio creativo di REMIDA che Lorenzo e Massimiliano hanno ritenuto vicino e affine al progetto che era mia intenzione sviluppare.

Nei colloqui successivi mi sono quindi sempre interfacciata con Eloisa che ha saputo indirizzarmi in alcune scelte con un occhio pedagogico attento e preciso e che ha contribuito nella progettazione e realizzazione dell'artefatto.

Durante questo tempo di progettazione mi sono poi recata due volte nel centro di REMIDA e due volte al Centro Documentazione del Centro Internazionale Loris Malaguzzi dove ho potuto vedere e osservare gli ambienti di lavoro, fare ricerca, consultare gli archivi dei progetti e dialogare con alcuni atelieristi e altre figure attive negli ambienti di Reggio Children.

6.2 REGGIO CHILDREN

Invece il cento c'è



L'esperienza educativa di Reggio Emilia nasce alla fine del 1800 e si sviluppa in modo più definito per tutto il secolo successivo grazie soprattutto alla figura emblematica di Loris Malaguzzi, che insieme al Comune e ad altre figure istituzionali, amministratori, cittadini e alla comunità tutta ha contribuito alla formazione della rete di scuole e nidi d'infanzia comunali oggi attivi nel territorio emiliano.

Il manifesto di questa realtà educativa è una poesia dello stesso Malaguzzi dal titolo *Invece il cento c'è*, scritta per celebrare gli innumerevoli talenti e capacità che i bambini possiedono, i quali sono qui chiamati *i 100 linguaggi*:

INVECE IL CENTO C'È

Il bambino
 è fatto di cento.
 Il bambino ha
 cento lingue
 cento mani
 cento pensieri
 cento modi di pensare
 di giocare e di parlare
 cento sempre cento
 modi di ascoltare
 di stupire di amare
 cento allegrie
 per cantare e capire
 cento mondi
 da scoprire
 cento mondi
 da inventare
 cento mondi
 da sognare.
 Il bambino ha
 cento lingue
 (e poi cento cento cento)
 ma gliene rubano novantanove.
 La scuola e la cultura
 gli separano la testa dal corpo.
 Gli dicono:
 di pensare senza mani
 di fare senza testa

di ascoltare e di non parlare
 di capire senza allegrie
 di amare e di stupirsi
 solo a Pasqua e a Natale.
 Gli dicono:
 di scoprire il mondo che già c'è
 e di cento
 gliene rubano novantanove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la realtà e la fantasia
 la scienza e l'immaginazione
 il cielo e la terra
 la ragione e il sogno
 sono cose
 che non stanno insieme.

Gli dicono insomma
 che il cento non c'è.
 Il bambino dice:
 invece il cento c'è.

(Loris Malaguzzi)



I 100 linguaggi dei bambini sono al centro della ricerca educativa delle scuole di Reggio Emilia e si manifestano attraverso il tipo e la natura delle attività che essi svolgono in modo regolare e soprattutto per il rispetto con cui le loro idee e i loro pensieri vengono presi in considerazione, discussi e valorizzati dalle figure educative che li accompagnano.

Infatti, in ogni classe di queste scuole, gruppi di bambini si interrogano su tematiche che emergono in modo spontaneo dall'osservazione e dall'esplorazione dell'ambiente intorno a loro.¹

Molto spesso le suggestioni vengono dal mondo naturale e dai suoi fenomeni che sollevano numerosi interrogativi nei bambini. Una volta individuato un tema, i bambini si accostano a questi oggetti di interesse da punti di vista diversi, scoprono e danno risposte alle domande sorte nel corso delle loro esplorazioni e alla fine creano degli artefatti artificiali che restituiscono un'immagine concreta del loro processo di conoscenza del tema intorno a cui hanno lavorato, che può essere per esempio la forma di una foglia o il movimento dell'acqua o ancora le caratteristiche di un materiale.

Le creazioni che vengono costruite dai bambini rispecchiano il carattere imprevedibile della loro fantasia e gli innumerevoli linguaggi di cui sono dotati. Esse possono quindi essere disegni, modellini, grafici, vignette, pitture, riproduzioni, serie fotografiche o qualsiasi altra cosa che rappresenti quanto appreso. Questa produzione viene poi esposta alla visione degli altri bambini, dei genitori, degli insegnanti che in questo modo possono essere partecipi del percorso svolto in classe e che rappresenta solo una piccola parte del progetto che ogni bambino ha realizzato. Come scrive Howard Gardner, la cosa interessante è che queste produzioni artistiche, che in un primo momento sono ciò che maggiormente colpisce l'attenzione del pubblico, "non rappresentano l'asse portante del progetto educativo di Reggio che invece consiste, secondo me, nell'interazione quotidiana tra insegnanti, alunni e, a

¹ Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Giugiaro Feltrinelli Editore, Milano

volte, genitori e altri adulti della comunità; nello scambio di idee ugualmente regolare tra gli insegnanti di classe e quei loro colleghi a cui vengono affidati i ruoli speciali di "pedagogista" e di "atelierista"; e soprattutto nella strabiliante documentazione del lavoro dei bambini compiuta regolarmente dal gruppo degli educatori durante la giornata."²

Sembra fondamentale sottolineare questo aspetto dell'approccio reggiano poiché si fonda su un concetto forte di comunità e sull'importanza e il ruolo che le relazioni assumono all'interno di un piccolo ecosistema in cui ognuno deve fare la propria parte e all'interno del quale anche la voce dei più piccoli ha una dignità e una statura pari a quella degli adulti. Le idee dei bambini vengono prese sul serio, annotate, studiate e lasciate libere di crescere. Sono la forza motrice di ogni progetto educativo sviluppato all'interno delle scuole reggiane e non è raro, infatti, che gli esiti delle esplorazioni così condotte dai bambini portino a soluzioni non lontane dalla realtà effettiva e non meno complesse di quelle che potrebbe elaborare una mente adulta.

Non è nemmeno un caso che la prima esperienza di Loris Malaguzzi sia proprio nata dalla volontà di una piccola comunità di persone che, in seguito all'esperienza distruttiva della guerra, ha voluto come prima cosa costruire una scuola affinché i bambini potessero a loro volta costruire per se stessi un futuro dignitoso.³

² *Ibidem*. Pag. 90

³ Edwards C., Forman G., Gandini L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo

FOCUS

REGGIO EMILIA APPROACH®

Dal sito web reggiochildren.it

Il Reggio Emilia Approach® è una filosofia educativa fondata sull'immagine di un bambino con forti potenzialità di sviluppo e soggetto di diritti, che apprende attraverso i cento linguaggi appartenenti a tutti gli esseri umani e che cresce nella relazione con gli altri.

Riportiamo di seguito i valori e i principi del sistema educativo così come sono scritti nei documenti ufficiali del Reggio Emilia Approach:

- I bambini e le bambine sono attivi protagonisti dei processi di crescita:

I bambini sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento che si esplicitano in uno scambio incessante con il contesto culturale e sociale.

Ogni bambino è soggetto di diritti.

Ogni bambino, individualmente e nella relazione con il gruppo, è costruttore di esperienze a cui è capace di attribuire senso e significato.

- I cento linguaggi:

Il bambino, come essere umano, possiede cento linguaggi: cento modi di pensare, esprimersi, capire, incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimen-

sioni dell'esperienza. I cento linguaggi sono metafora delle potenzialità straordinarie dei bambini, dei processi conoscitivi e creativi, delle forme molteplici con cui la vita si manifesta e la conoscenza viene costruita.

Compito del nido e della scuola dell'infanzia è valorizzare tutti i linguaggi verbali e non verbali con pari dignità.

- Partecipazione:

La partecipazione è la strategia educativa che viene costruita e vissuta nell'incontro e nella relazione giorno dopo giorno. La partecipazione valorizza e si avvale dei cento linguaggi dei bambini e degli esseri umani, intesi come pluralità dei punti di vista e delle culture.

La partecipazione genera e alimenta sentimenti e cultura di solidarietà, responsabilità e inclusione, produce cambiamento e nuove culture.

- Apprendimento come processo di costruzione soggettivo e nel gruppo:

Ogni bambino, come ogni essere umano, è costruttore di saperi, competenze e autonomie.

Il processo di apprendimento privilegia le strategie di ricerca, confronto e compartecipazione.

- Ricerca educativa:

La ricerca rappresenta una delle dimensioni essenziali della vita di bambini e adulti, una tensione conoscitiva da riconoscere e valorizzare. La ricerca tra adulti e bambini è prioritariamente una prassi del quotidiano, un atteggiamento necessario a interpretare la complessità del mondo, ed è un potente strumento di rinnovamento in educazione.

La ricerca, resa visibile attraverso la documentazione, costruisce apprendimento, riformula saperi, fonda la qualità professionale, si propone a livello nazionale e internazionale come elemento di innovazione pedagogica.

- Documentazione educativa:

La documentazione è parte integrante e strutturale delle teorie educative e delle didattiche.

Rende visibile e valutabile la natura dei processi di apprendimento soggettivi e di gruppo dei bambini e degli adulti, facendone un patrimonio comune.

- Progettazione:

L'azione educativa prende forma attraverso la progettazione della didattica, degli ambienti, della partecipazione, della formazione del personale, e non mediante l'applicazione di programmi predefiniti.

Si realizza attraverso una stretta sinergia tra l'organizzazione del lavoro e la ricerca educativa.

- Organizzazione:

L'organizzazione del lavoro, degli spazi, dei tempi di bambini e adulti appartiene strutturalmente ai valori e alle scelte del progetto educativo.

È un'organizzazione che costruisce una rete di responsabilità compartecipate a livello amministrativo, politico e pedagogico.

Risultano di particolare rilievo condizioni lavorative e forme contrattuali che favoriscono stabilità, continuità e senso di appartenenza.

- Ambiente e spazi:

Gli spazi interni ed esterni del nido e della scuola dell'infanzia sono pensati e organizzati in forme interconnesse e si offrono come luoghi di convivenze e ricerche per bambini e adulti. L'ambiente interagisce, si modifica e prende forma in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento, in un dialogo costante tra architettura e pedagogia.

La cura degli arredi, degli oggetti, dei luoghi di attività è un atto educativo che genera benessere psicologico, senso di familiarità e appartenenza, senso estetico e piacere dell'abitare. Premesse e condizioni primarie anche per la sicurezza degli ambienti, una qualità generata dal dialogo e dall'elaborazione condivisa tra le diverse professionalità che devono occuparsene e preoccuparsene.

- Formazione:

La formazione permanente è un diritto-dovere del singolo operatore e del gruppo, previsto e considerato nell'orario di lavoro e organizzato collegialmente nei contenuti, nelle forme e nelle modalità di partecipazione delle singole persone. La formazione professionale si sviluppa in modo sinergico tra gli aggiornamenti della singola scuola dell'infanzia o nido, il piano di formazione del sistema dei servizi educativi, le occasioni formative e culturali cittadine, nazionali e internazionali.

- Valutazione:

La valutazione è un processo strutturante l'esperienza educativa e gestionale, che appartiene alla totalità degli aspetti della vita scolastica e si configura come azione pubblica di dialogo e interpretazione.

Con questo obiettivo i nidi e le scuole dell'infanzia si dotano di strumenti – per esempio la Carta dei Servizi, i Consigli Infanzia Città, il coordinamento pedagogico, il gruppo di lavoro e la compresenza di operatori corresponsabili e co-titolari – e di pratiche come la documentazione, la partecipazione delle famiglie e delle realtà territoriali, la partecipazione al sistema pubblico integrato.

REGGIO EMILIA APPROACH

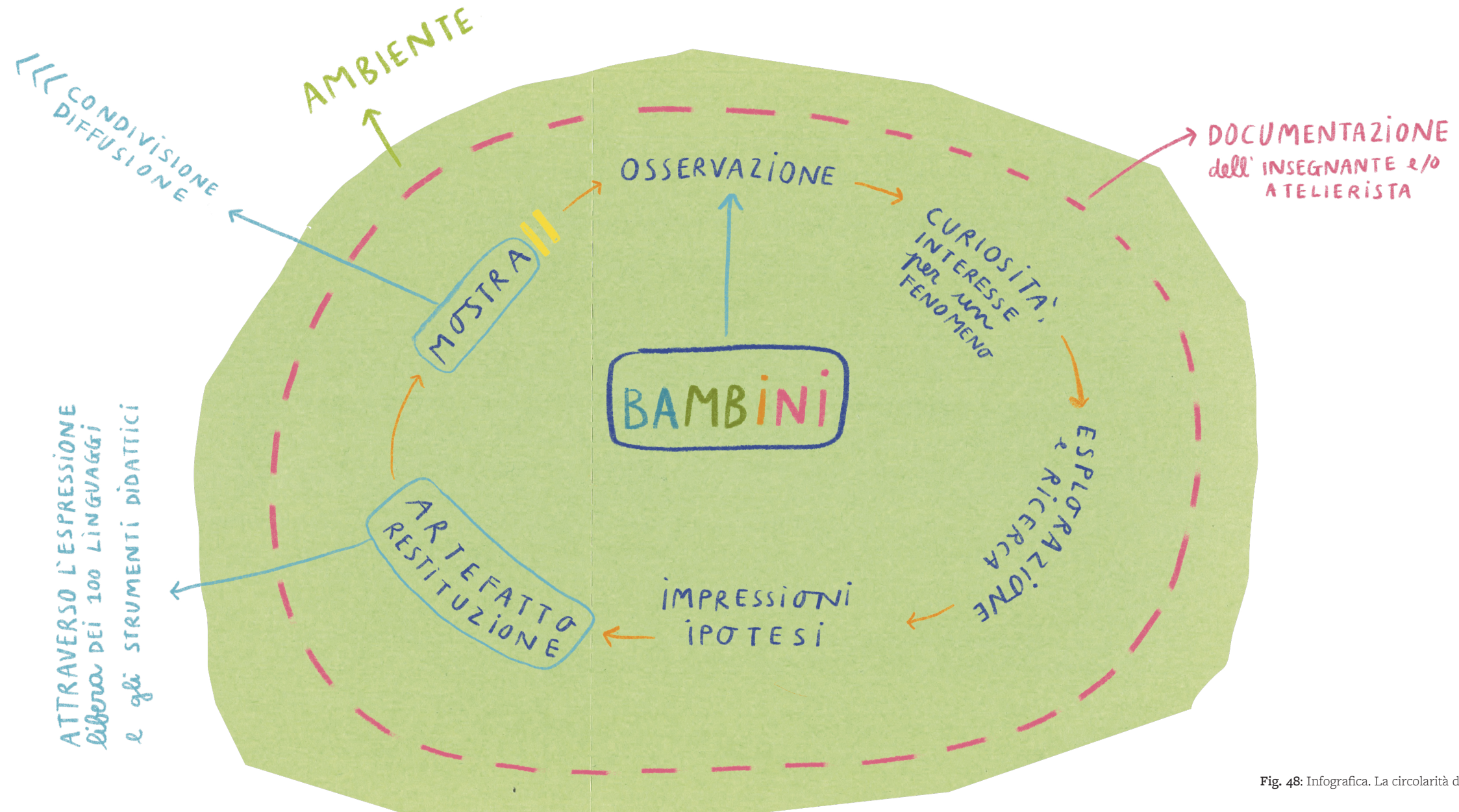


Fig. 48: Infografica. La circolarità del Reggio Emilia Approach

6.3 REMIDA

Pratiche di riciclo creativo



REMIDA è il centro di riciclaggio creativo ed è un progetto dell'Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia, Fondazione Reggio Children e Iren. È nato nel 1996 ed è attivo da allora come progetto culturale di sostenibilità, creatività e ricerca sui materiali di scarto e fa parte del sistema educativo Reggio Emilia Approach.

“Promuove l'idea che lo scarto, l'imperfetto, sia portatore di un messaggio etico, capace di sollecitare riflessioni, proporsi come risorsa educativa, sfuggendo così alla definizione di inutile e di rifiuto.”¹

Il cuore della ricerca di REMIDA è la materia come promotrice di uno sguardo inedito sul mondo e sulle relazioni, generatrice di idee, pensieri e conoscenze capace inoltre di porre interrogativi riguardo al tema della sostenibilità e alle questioni ambientali, sociali, educative ed economiche.

¹ remida.org

REMIDA nel corso degli anni è stato capace di creare una rete di oltre 100 aziende del territorio che affidano al centro di riciclaggio oltre 20 tonnellate annue di materiali destinati allo smaltimento. Questi materiali sono scarti di fabbrica, pezzi difettati o fallati, residui, lotti invenduti che vengono recuperati e poi rimessi in circolo attraverso un'altra rete formata da più di 400 realtà fra scuole, enti e aziende del territorio che li utilizzano in modo creativo ed inedito per creare oggetti originali e soprattutto per promuovere una cultura della sostenibilità e del riuso, dove le fragilità e i difetti sono i punti di forza negli oggetti come nelle persone. In questo modo REMIDA diffonde un insolito messaggio di sostenibilità che invita alla rigenerazione collettiva e sollecita un cambio di prospettiva e di pensiero, ponendo al centro non l'uomo ma la sua relazione con il mondo, quello naturale e quello dei materiali con un accento e un'attenzione particolare al concetto di circolarità.

REMIDA è inoltre sede di workshop sia per adulti che per bambini durante i quali le persone sono invitate a lavorare con creatività e manualità nella costruzione di oggetti con i materiali di scarto a partire da un concept o da un tema proposto dagli atelieristi. Il risultato sono dei veri e propri artefatti immaginifici messi a punto per veicolare un messaggio, un'idea, una suggestione che inviti a scorgere la bellezza là dove non siamo abituati a cercarla né a vederla.

Quello che abbiamo chiesto a REMIDA quando abbiamo instaurato la nostra collaborazione è stato di ragionare insieme per trovare uno spazio di progetto dove il racconto per immagini potesse dare un valore aggiunto all'attività del centro, essere il veicolo per propagare la sua bellezza e filosofia e potesse quindi essere un elemento fondamentale per diffondere pratiche quotidiane di sostenibilità nei bambini e quindi negli adulti che sono vicini a loro.

Eloisa ci ha quindi proposto di integrare un loro progetto già svolto in precedenza riguardo al tema dello spreco di cibo e del recupero degli avanzi, come espressione di cura verso gli altri, il pianeta e le sue risorse.



Fig. 49: Bambini durante uno dei workshop di REMIDA

6.4 LO SPRECO E GLI AVANZI

Il cibo che possiamo salvare



Secondo l'UNEP (United Nations Environment Programme)¹ se la perdita e lo spreco di cibo fossero un paese, esso sarebbe la terza più grande fonte di emissione di gas inquinanti. Lo spreco alimentare grava anche sui sistemi di gestione dei rifiuti e esacerba l'insicurezza alimentare, rendendolo un significativo contributo alla crisi climatica globale che coinvolge i cambiamenti naturali, la perdita di biodiversità, l'inquinamento e i rifiuti. Per questo motivo si ritiene che l'obiettivo di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 *Responsible consumption and production* che mira a dimezzare lo spreco alimentare e a ridurre la perdita di cibo entro il 2030 sia di fondamentale importanza.

Il fatto che la produzione e il consumo responsabili siano inseriti nel piano di sostenibilità dell'agenda 2030 ci aiuta anche a riflettere su quanto la crisi climatica e la sostenibilità siano concetti e fenomeni che comprendono ogni aspetto



della nostra esistenza e del modo in cui la società odierna vive. Per questo motivo, per iniziare un percorso di cambiamento culturale, è importante partire dalle piccole e cose e dai piccoli gesti individuali che possono avere una valenza molto grande e possono realmente fare la differenza, soprattutto perché segnano l'inizio di un cambiamento nell'atteggiamento e nella visione della crisi stessa.

La riduzione degli sprechi alimentare infatti offrirebbe molteplici vantaggi per le persone e per il pianeta migliorando appunto la sicurezza alimentare, affrontando i cambiamenti climatici, risparmiando denaro e riducendo lo sfruttamento dei terreni, dell'acqua, delle biodiversità e alleggerendo i sistemi di gestione dei rifiuti. Eppure questo potenziale è stato fino ad ora purtroppo poco sfruttato, probabilmente perché la reale portata dello spreco alimentare e i suoi impatti non sono stati ben compresi. Le stime globali dello spreco alimentare si sono basate per anni sull'extrapolazione di dati vecchi provenienti solo da un piccolo numero di paesi. Così, solo pochi governi dispongono di dati solidi sullo spreco alimentare per sostenere l'azione e dare priorità ai loro sforzi in questa direzione.

Nel *Food Waste Index Report* del 2021 sono riportati i dati più recenti riguardo a questo fenomeno e alle sue evidenze più significative.

In questo report² si stima infatti che sono state generate circa 931 milioni di tonnellate di rifiuti alimentari solo nel 2019: il 61% proviene dagli ambienti domestici, il 26% dai servizi di ristorazione e il 13% dalla vendita al dettaglio. Il che suggerisce che il 17% della produzione alimentare globale potrebbe venire sprecata (11% nelle famiglie, 5% nella ristorazione e 2% nella vendita al dettaglio), vanificando lo sfruttamento di risorse necessarie per la sua preparazione, confezione e trasporto.

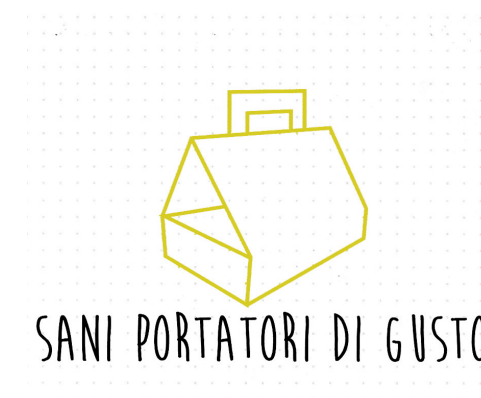
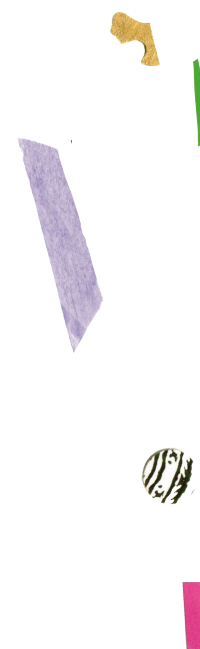
¹ [unep.org](http://www.unep.org)

² *UNEP Food Waste Index Report (2021)*, www.unep.org/resources/report/unep-food-waste-index-report-2021

Appare quindi ancora più chiaro che sia necessario sensibilizzare le persone riguardo a questo tema e diffondere pratiche quotidiane sostenibili che possano ridurre lo spreco di cibo casalingo e della ristorazione, ambiti in cui l'azione del singolo può essere significativa.

6.5 SANI PORTATORI DI GUSTO

La sostenibilità a tavola



Questo progetto è partito dalla volontà di esplorare i linguaggi del cibo e delle relazioni che si creano intorno ad esso. In particolar modo, il cibo in questo contesto viene visto come una risorsa non soltanto materiale ma che racchiude e mantiene in sé anche la cura, l'amore e il tempo di chi lo ha preparato.

L'intento è quindi quello di trovare un modo per dare valore e custodire questi gesti di cura celati dietro a ciò che mangiamo, promuovendo comportamenti sostenibili il cui obiettivo sia quello di evitare sprechi e di dare dignità a ciò che avanza, proprio perché l'avanzo racchiude in sé tutta la ricchezza del cibo preparato con amore.

Sono stati quindi realizzati dei workshop per i bambini negli spazi di REMIDA, durante i quali essi hanno costruito con i materiali di scarto e avanzi industriali dei contenitori immaginifici, con il fine di custodire e dare una *casa* sicura al cibo che altrimenti sarebbe stato gettato e quindi sprecato.

Il gesto del prendersi cura stimola la creatività e la fantasia,

e spinge le persone ad interrogarsi riguardo alla storia che sta dietro ad ogni pietanza e quindi a darle un valore più tangibile e concreto. Inoltre, stimola l'adozione di una pratica quotidiana sostenibile che è appunto quella del conservare il cibo, trovandogli un'alternativa al cestino.

La consapevolezza dell'importanza dell'avanzo ha portato poi all'ideazione e alla realizzazione di un modello di contenitore che potesse realmente salvare gli avanzi, realizzato con scarti di materiali compatibili al contatto con il cibo, i quali sono stati poi diffusi sul territorio, contribuendo alla creazione di una rete di realtà operanti nell'ambito del cibo - quindi ristoranti, bar, panetterie, pasticcerie etc. - che si sono impegnate a far sì che i propri clienti avessero cura dei propri avanzi e che li custodissero, per mangiarli il giorno seguente o per donarli a qualcuno che potesse apprezzarli, in questi speciali contenitori chiamati appunto *Sani Portatori di Gusto*.

Questo progetto dunque ha proprio l'obiettivo di raccontare lo spreco di materiali e l'avanzo di cibo, trasformando queste risorse, che altrimenti andrebbero perse, in altri oggetti che invece possano accogliere questa ricchezza e dar loro una nuova dignità.

Per questo motivo abbiamo deciso che fosse lo spazio ideale per progettare una narrazione per immagini, diffonderla e renderla veicolo dell'esperienza dei workshop svolti in REMIDA e così facendo coinvolgere, anche a distanza di molto tempo, altri bambini e altre persone che potranno vivere un'esperienza simile attraverso il racconto.

6.7 RACCONTO ILLUSTRATO DEI SANI PORTATORI DI GUSTO

Strategie progettuali di integrazione



Come abbiamo precedentemente accennato, il progetto *Sani Portatori di Gusto* ha previsto diversi workshop durante i quali i bambini hanno prodotto con le loro mani e la loro immaginazione dei veri e propri contenitori immaginifici adatti a trasportare i più svariati cibi per fare in modo che non fossero sprecati.

Per esempio è stato costruito un contenitore che viaggia nello spazio o un coloratissimo contenitore per cassata siciliana, un contenitore doppio per cioccolata sia bianca che fondente, o addirittura un contenitore che dà la scossa a chi si avvicina. La fantasia dei bambini, con i suoi esiti imprevedibili, ci dimostra che ogni cosa si può progettare e che si può trovare il modo per salvare qualsiasi avanzo di cibo, se solo ci si impegna per farlo.

Dopo aver conosciuto e analizzato il progetto nella sua interezza abbiamo quindi cominciato a chiederci come la narrazione e l'illustrazione potessero esser d'aiuto per integrarlo e per diffonderlo, per dare la possibilità a questi contenitori di portare il loro messaggio di sostenibilità a qualcun altro. L'illustrazione e la narrazione per immagini hanno il vantaggio di essere un linguaggio universale ed inclusivo che può esser letto, seppur a diversi livelli, praticamente da chiunque. Inoltre mette in moto, grazie all'azione dei neuroni a specchio, una serie di meccanismi empatici in chi guarda e in chi legge, portando lo spettatore a sentirsi parte della narrazione e a provare le stesse sensazioni ed emozioni.

Il bambino infatti "vive con tutto se stesso ogni attività di

scoperta ed esplorazione, che è collegata al movimento, alla manipolazione, con il coinvolgimento multimodale di tutto il corpo. Lo stesso avviene anche per la lettura. Leggere per lui non è solo vedere, guardare, decifrare, ma vivere” e sentire, con ognuno dei cinque sensi, le storie e i racconti che diventano veicoli di messaggi importanti.¹

Le narrazioni sono infatti dei testimoni impeccabili e svolgono perfettamente il loro ruolo di propagatori di idee, suggestioni, sensazioni, incitando chi legge anche a compiere azioni concrete che emulino quanto narrato.

Abbiamo quindi pensato che progettare un racconto per immagini fosse il modo più appropriato per integrare e ampliare questo progetto di REMIDA e nello stesso tempo dare vita ad uno strumento concreto destinato ai bambini che possa essere efficace per provare a dare avvio ad un cambiamento culturale.

6.8 TARGET DI PROGETTO

I bambini della Scuola dell'Infanzia



In accordo con Eloisa e i nostri interlocutori reggiani abbiamo deciso di destinare il nostro progetto in modo specifico ai bambini della Scuola dell'Infanzia che hanno quindi fra i 3 e i 6 anni di età. Anche se, per quanto detto in precedenza, un libro illustrato può essere letto in modo diverso sia da bambini più piccoli che possono esplorarlo attraverso il tatto, sia da bambini più grandi che sono in grado di leggerlo con una consapevolezza e profondità differenti ma anche dagli adulti che possono cogliere aspetti ancora diversi e possono essere un'altra via per diffondere il messaggio che porta.

LO SVILUPPO DEL BAMBINO NELLA SECONDA INFANZIA E FANCIULLEZZA

Vorremmo ora entrare più in profondità e interrogarci su come percepiscono e come vivono il mondo i bambini della Scuola dell'Infanzia per progettare un artefatto che possa essere adatto alle loro capacità, che le stimoli e che possa essere per loro significativo.

Prima di descrivere i bambini in una particolare età bisogna premettere e aver in mente che lo sviluppo dell'essere umano costituisce un percorso unitario in cui gli aspetti fisici, psicologici, sociali e culturali sono strettamente integrati e interdipendenti e accompagneranno il bambino dalla nascita

¹ Paladin L, Tagliaferri I. (aprile-giugno 2022), *Immersione ed esplorazione*. fasc. II, anno XXXV, Liber

alla piena maturità e che, mentre si sviluppano gli aspetti fisici e psichici del bambino, avviene anche una progressiva socializzazione che spinge all'apertura e alla conoscenza del mondo circostante, a partire dall'ambiente familiare e sociale per poi arrivare a partecipare attivamente a tutte le espressioni culturali dell'ambiente stesso.¹

Inoltre, in ogni ambiente culturale, il rapporto fra bambini e adulti si configura in modo diverso e diverso è anche il grado di partecipazione dei più piccoli alle attività culturali, alle informazioni, alle abitudini sociali.

Tenendo conto di queste differenze è comunque possibile individuare una linea di sviluppo e alcune tendenze generali che si manifestano nel percorso di crescita che porta dall'infanzia all'età adulta, soprattutto sul piano di sviluppo psichico.

Secondo queste linee di sviluppo generali si può affermare che i primi due anni di vita appartengono al periodo della prima infanzia e sono seguiti da quello della seconda infanzia o fanciullezza e dall'adolescenza.

Durante la prima infanzia il bambino sviluppa tutti quegli aspetti della crescita che rappresentano la base di una prima autonomia rispetto all'ambiente in cui vive. Egli acquisisce abilità motoria per controllare attivamente gli oggetti e lo spazio che lo circonda, sviluppa il linguaggio e stabilisce dei rapporti affettivi grazie ai quali riesce ad inserirsi con un ruolo preciso all'interno del contesto familiare e del ristretto contesto extra-familiare.

In questa fase il bambino sperimenta nel rapporto materno la situazione di sicurezza affettiva che prende il nome di *base trust* e che sarà poi la condizione necessaria affinché ci sia uno sviluppo armonico della personalità e un buon adattamento dell'individuo alla società.²

Il periodo della seconda infanzia o fanciullezza va dalla

¹ Bidault, Bursztejn, Caillard, Castelli Fusconi, Charlet, Debray, Debray-Ritzen, Huisman, Mattlinger, Quadrio Aristarchi, Scaccabarozzi, Siri, Vacola, Venini, Villa (1984), *Evoluzione psicologica del bambino*, Edizioni Claire, Milano.

² *Ibidem*.



Fig. 50

Durante la prima infanzia il bambino acquisisce abilità motoria per controllare attivamente gli oggetti e lo spazio che lo circonda

prima socializzazione extra-familiare, che di solito avviene alla scuola dell'infanzia, sino all'adolescenza. Questa fase è ricca di numerose e varie trasformazioni della personalità che vanno dalle acquisizioni motorie, a quelle linguistiche, intellettuali e affettive. Il bambino apprende a muoversi con sicurezza, a parlare il linguaggio degli adulti, a socializzare; mostra inoltre una vivace fantasia e la capacità di ragionare non solo in maniera intuitiva ma anche logica. È in questo periodo, inoltre, che acquisisce le prime nozioni astratte e sviluppa il senso della solidarietà e della collaborazione con i propri compagni e forma un primo sentimento morale.

In particolar modo un bambino fra i 3 e i 6 anni di età subisce grandi cambiamenti fisiologici e fisici. Inoltre, in questo momento di crescita il bambino sviluppa anche le sue competenze di comunicazione con il mondo circostante e esercita il suo linguaggio che via via si evolve e si completa. Durante questa fase di apprendimento rimane sempre fondamentale la funzione imitativa e il linguaggio adottato nell'ambiente familiare ha una grande rilevanza, soprattutto perché la qualità della relazione con i componenti della famiglia assume una grande importanza nel suo perfezionamento.³

Tuttavia, le espressioni verbali del bambino sono molto spesso indicative della sua personale percezione del mondo e del modo in cui egli le rappresenta. Per lunga parte dell'infanzia, infatti, egli fatica a distinguere l'immaginazione dalla realtà e l'impostazione egocentrica delle sue relazioni si rispecchia nel modo in cui egli descrive il mondo intorno a sé e ne fa esperienza. Egli interpreta tutto in modo molto personale e a volte non riesce a distinguere la realtà interiore da quella esteriore e tende ad attribuire al mondo esteriore o propri sentimenti, le proprie intenzioni e le proprie paure.

Proprio per questo si dice che il bambino ha una rappresentazione del mondo animistica e magica. Animistica perché tende ad attribuire ad ogni cosa o avvenimento una intenzione di tipo personale e umana; magica perché è convinto che

³ Isaacs S. (1998), *Dalla nascita ai sei anni*, Demetra, Verona

egli possa agire sugli avvenimenti esterni mediante i suoi pensieri, i suoi atti di volontà con rituali di tipo superstizioso.⁴

L'ingresso alla scuola dell'infanzia sicuramente contribuisce alla trasformazione del modo con cui il bambino si esprime e comunica, poiché deve necessariamente essere socialmente accettabile affinché venga compreso dalle persone con cui vengono instaurate delle relazioni. In questo contesto egli viene inoltre a conoscenza dell'esistenza di un linguaggio collettivo nuovo.

Anche il vocabolario si arricchisce con rapidità e si amplia molto sfociando anche in campi di interesse diversi da quelli familiari di cui il bambino viene a conoscenza grazie all'ambiente scolastico ma anche grazie ai libri, alle figure, alla televisione e ai racconti di cui può fare esperienza.

La sintassi si va completando proprio fra i quattro e i cinque anni e in questo periodo il bambino inizia anche a raccontare. In un primo momento si tratta solo di un abbozzo costituito da frasi molto semplici e giustapposte, poi appaiono le relazioni e la successione temporale degli avvenimenti. Verso i sei anni il racconto si farà più dettagliato e fornirà tutti gli elementi essenziali per essere compreso.

Per questa ragione gli anni della Scuola dell'Infanzia portano a cambiamenti profondi per il bambino, il quale inizia ad assimilare elementi provenienti dall'ambiente esterno, estranei al contesto familiare, nuove acquisizioni che deve imparare a strutturare e organizzare. Inizia ad essere consapevole dei compiti difficili ai quali ogni tanto si deve sottoporre e per questo mostra ogni tanto una certa ansietà, dovuta alla possibilità di insuccesso. Secondo la psicoanalisi, è questo il momento in cui inizia il periodo di latenza istintuale, quando il bambino comincia ad avere più autocontrollo e appare più riflessivo e meno spontaneo e l'egocentrismo tipico della Prima Infanzia si riduce per lasciare spazio ad una vera e

⁴ Bidault, Bursztejn, Caillard, Castelli Fusconi, Charlet, Debray, Debray-Ritzen, Huisman, Mattlinger, Quadrio Aristarchi, Scaccabarozzi, Siri, Vacola, Venini, Villa (1984), *Evoluzione psicologica del bambino*, Edizioni Claire, Milano.

propria socializzazione con i suoi coetanei.⁵

Secondo quanto appena detto, il bambino in questi anni di età si immerge completamente nell'ambiente in cui vive e, benché lo viva concentrato su sè stesso, diventano per lui molto importanti le relazioni con le persone e con il mondo esterno. Inizia a farsi domande sul mondo e su come funzionano le cose che vede intorno a lui, provando a rispondere ad esse utilizzando la logica e l'immaginazione e dando piena manifestazione dei 100 linguaggi di cui è dotato e con cui prova ad esprimere ciò che percepisce. Di grande importanza risulta in questo periodo l'ambiente in cui vive e in cui tesse le proprie relazioni, e fondamentali sono anche gli stimoli e i messaggi culturali che assimila e che costituiranno le basi su cui costruirà il suo modo di vivere. Uno strumento come quello di una narrazione illustrata può essere dunque di supporto e può contribuire, seppur in modo non immediatamente evidente, a costruire la sua cultura.

6.9 BRIEF DI PROGETTO

Raccontare una storia per immagini per parlare di sostenibilità.



A seguito dei colloqui di co-progettazione insieme a REMIDA è stata definita una scheda del progetto da realizzare.

Poiché abbiamo osservato che da una parte era fondamentale mantenere al centro il bambino, seguendo la filosofia educativa reggiana, e dall'altra era altrettanto importante valorizzare e veicolare la matericità e l'aspetto tattile che i workshop di REMIDA prevedono, inevitabilmente è stato scelto come output progettuale un oggetto fisico, che ha poi assunto una forma assimilabile a quella dell'albo illustrato come strumento di racconto per immagini dedicato ai bambini della Scuola dell'Infanzia.

Questa scelta fisica dell'artefatto progettuale è stata poi ampliata da contenuti multimediali e transmediali che rendono la comunicazione più efficace e ampia.

L'intera idea di progetto è infatti quella di costruire intorno a questa narrazione un sistema transmediale che comprenda anche altre storie illustrate di questo tipo e che saranno ognuna una porta di accesso al mondo narrativo di cui tutte fanno parte, che fa riferimento ai workshop e alle altre attività svolte e promosse dal sistema Reggio Children.

Obiettivi:

- ampliare il coinvolgimento in modo attivo
- restituire un'esperienza perché non venga persa
- incitare all'azione
- rinnovare il progetto
- dare vita e diffondere i pensieri e le storie dei bambini

6.10 OUTPUT DI PROGETTO

Obiettivi di comunicazione:

- allargare la visione di sostenibilità
- modificare i comportamenti quotidiani
- costruire un pensiero ecologico
- guardare in modo inedito agli scarti e agli avanzi

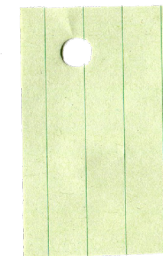
Target: i bambini della Scuola dell'Infanzia

Desiderata:

- Porre il Bambino e i suoi 100 linguaggi al centro
- Progettare un output che si basi sui progetti dei bambini
- Includere e valorizzare l'aspetto materico e tattile del workshop
- Creare uno strumento che il bambino possa utilizzare in autonomia
- Utilizzare i materiali di ReMida

Messaggi di comunicazione:

- il cibo è un gesto di amore e cura da custodire
- i materiali possono dare e avere nuova vita
- gli scarti e gli avanzi di qualsiasi cosa sono preziosi



6.10.1 STRUTTURA

Abbiamo deciso di strutturare la nostra narrazione per immagini in questo modo e con questi elementi:

- Un albo illustrato come supporto materiale
- Una serie di contenuti digitali legati alla storia narrata, i quali approfondiscono un argomento oppure lanciano una *call to action* al lettore
- La presenza di parti materiche all'interno della narrazione e di materiali da utilizzare per realizzare ciò che le *call to action* propongono

Un oggetto assimilabile all'albo illustrato si presenta come uno strumento molto versatile e che incontra tutti i *desiderata* emersi durante il brief di progetto, abbiamo però deciso di ampliarne i livelli di lettura e di includerlo in un progetto più ampio che prevede l'utilizzo della multimedialità e della transmedialità.

In questo modo le esperienze che il bambino può vivere si moltiplicano e si snodano su livelli di complessità diversi, trasformando un oggetto tanto noto in qualcosa di inedito e nuovo, che possa in qualche modo stupire il lettore, perchè, citando Munari, solo ciò che stupisce e sorprende ci insegna qualcosa di nuovo: è nella sorpresa che si impara.

L'albo illustrato che abbiamo progettato si può dunque leggere a diversi livelli. Prima di tutto lo si può leggere come si legge un qualsiasi libro, quindi sfogliando le pagine, leggen-

do le parole e guardando le immagini, in un'esperienza che sarà ogni volta diversa a seconda di chi lo leggerà al bambino, il quale potrà anche decidere di sfogliarlo in autonomia, in un modo ancora diverso. I bambini più piccoli potranno poi decidere di leggerne soltanto la materialità, muovendosi fra le pagine alla ricerca di sensazioni tattili e visive diverse che stimolino la loro curiosità e la loro voglia di esplorare.

I bambini più grandi invece potranno accedere a contenuti digitali ulteriori che ampliano la linea narrativa ed approfondiscono alcuni aspetti della storia. In questi contenuti saranno anche presenti, come abbiamo già detto, delle *call to action* che coinvolgeranno il bambino all'azione e alla creazione, in un dialogo sempre vivo fra mondo digitale e mondo materiale.

6.10.2 CRITERIO

Per costruire la narrazione siamo partiti dai bambini e dal loro lavoro svolto durante i workshop di *Sani portatori di Gusto*. Eloisa infatti ci ha fornito il materiale grafico e la documentazione relativa al progetto, all'interno della quale abbiamo potuto vedere le fotografie dei contenitori immaginifici costruiti, i loro titoli e il nome e l'età di tutti i bambini che hanno partecipato.

Abbiamo quindi selezionato tre di questi contenitori che sarebbero stati i protagonisti e gli oggetti di tre storie diverse che raccontano tre diversi aspetti del tema dello spreco di cibo, suggerendo al lettore un comportamento sostenibile da poter mettere in pratica tutti i giorni.

Le storie sono state strutturate grazie al supporto e allo sguardo pedagogico di Eloisa per far sì che il contenuto e lo sviluppo fossero adatti al target selezionato. Inoltre, abbiamo voluto che le storie non avessero alcunché di prettamente didascalico ma che si svolgessero con naturalezza, consapevoli che all'interno della trama fossero comunque presenti e riconoscibili i messaggi da veicolare.

I contenitori che abbiamo scelto sono *il contenitore per cibo che viaggia nello spazio* di Alberto, 12 anni; *il contenitore per cassata siciliana* di Andrea, 12 anni e *il contenitore per salsa tonnata che viaggia verso un altro continente con filo di rame per dare la scossa a chi si avvicina* di Thomas, 6 anni.

Nello strutturare le storie abbiamo modificato alcuni particolari per motivi di correttezza pedagogica (abbiamo cambiato un maschio in una femmina) e per evitare tematiche sensibili (come la pesca dei tonni).

Per ogni storia inventata abbiamo inoltre pensato a una specifica CTA e ad un TAKE-AWAY che riassume ciò che il lettore si porta a casa per esser stato anche lui un sano portatore di gusto, e infatti alla fine di ogni storia sono presenti dei materiali, provenienti da REMIDA, con i quali potersi costruire una coccarda da *Sano Portatore di Gusto*.

6.10.3 MONDO NARRATIVO

Prima di cimentarci nella scrittura delle singole storie abbiamo definito il mondo narrativo in cui queste storie sono inserite. È importante infatti avere una cornice definita che permetta alle singole parti di essere coerenti fra di loro, di essere autonome ma di essere anche in dialogo le une con le altre, soprattutto quando vi sono elementi di multimedialità e trasmedialità.

TOPOS

Le storie sono ambientate nel mondo attuale con tutte le sue caratteristiche fisiche e geografiche reali.

Alcuni elementi di fantasia sono introdotti dalle invenzioni dei bambini, i quali con la loro immaginazione riescono a trovare delle soluzioni intelligenti allo spreco di cibo e di risorse, contribuendo a diffondere consapevolezza su questo tema.

EPOS

Il mondo narrativo corrisponde al mondo reale anche dal punto di vista storico. Particolare enfasi viene posta al problema della crisi climatica e soprattutto a quello dello spreco di risorse e cibo. I piccoli protagonisti, nonostante la loro giovane età, riescono a percepire il rischio di uno stile di vita che non tenga conto di queste dinamiche e l'urgenza di un modo di vivere che sia sostenibile in ogni aspetto.

ETHOS

I bambini protagonisti delle storie sono dei normali bambini del nostro mondo e perciò dotati da una sensibilità spiccata per il mondo circostante che li spinge ad interrogarsi su ciò che succede intorno a loro. Sono osservatori curiosi, esploratori attenti, cercatori di dettagli, e sono guidati da una fervida immaginazione, attraverso di essa cercano di trovare una soluzione alle difficoltà che si presentano loro davanti. Si avvicinano ai problemi con intelligenza e seguendo un metodo preciso (tutti lo stesso) che li rende dei veri e propri progettisti e che permette loro di arrivare a soluzioni di qualità che funzionino realmente.

TELOS

L'obiettivo ultimo dei protagonisti è quello di dare un valore agli avanzi e agli scarti che ogni giorno si generano per motivi diversi nelle nostre case, nei nostri esercizi commerciali, nel nostro mondo, e per evitare sprechi di cibo, di risorse, ma anche di tutti quei gesti sapienti di cura che rendono buono il cibo che mangiamo.

Ci sono poi altri obiettivi secondari che sono una conseguenza dei primi o che li accompagnano e sono, per esempio, il desiderio di condivisione, di solidarietà. La voglia di entrare in contatto e di creare legami anche con chi da noi è molto diverso. L'intenzione di fare del bene con gesti semplici e di sentirsi parte di un unico pianeta.

LOGOS

Gli abitanti delle storie sono delle persone, ogni tipo di persona che potrebbe vivere nel nostro mondo, con le proprie

caratteristiche di carattere, fisiche, emozionali e sociali e per questo agiscono, parlano e si esprimono con la propria lingua verbale e corporea. I bambini protagonisti non hanno alcun potere extra-terreno ma sono caratterizzati da una profonda empatia che permette loro di vedere dove lo sguardo della maggior parte delle persone non arriva, oltre gli adulti che li circondano, e di entrare in connessione con le cose del pianeta e quindi di sviluppare la voglia e l'intenzione di agire per trovare una soluzione a ciò che per loro si presenta come un problema.

Il principale modo attraverso cui esprimono le loro intenzioni sono le loro invenzioni, sono le invenzioni e gli artefatti che costruiscono con e per gli scarti, e il metodo con cui li progettano. Piuttosto che alle parole, è data più importanza ai gesti e agli sguardi, modi profondi per entrare in contatto con l'altro, soprattutto durante l'infanzia.

GENOS

I protagonisti si relazionano con le persone che entrano in contatto con loro durante la loro vita quotidiana, quindi la loro famiglia, i loro compagni di scuola, i negozianti vicini. Ma cercano contatti anche con chi è più lontano, con tutti coloro che non conoscono direttamente ma con cui vorrebbero stringere dei legami: un alieno, i compagni di altre classi, abitanti del mondo che vivono lontani da loro.

CHRONOS

Il tempo storico in cui le storie sono ambientate è quello odierno.

6.10.4 LE STORIE**STORIA DI UN CONTENITORE CHE VIAGGIA NELLO SPAZIO**

Alberto è un bambino di 4 anni, vive con la sua famiglia in un paese lombardo.

Ha un fratello più piccolo, un gatto, una passione per le stelle e i pianeti ed è interessatissimo a capire cosa succede nell'universo, al di là della Terra.

Alberto è seduto al tavolo della cucina, la mamma è dall'altra parte del tavolo, sta leggendo un giornale. Gli altri si sono alzati da un pezzo ormai: il papà è nell'altra stanza con il suo fratellino più piccolo. Davanti a lui c'è un piatto di minestra di verdure, fredda. È più o meno un'ora che Alberto continua a mescolarla, a guardarla, a prenderla con il cucchiaino, ma poi per mandarla giù non trova coraggio. Alberto detesta il minestrone ed ogni mercoledì eccolo puntuale nel suo piatto. La mamma è paziente, ma Alberto lo è di più e sa che ad un certo punto sarà così tardi che la mamma si alzerà, prenderà il suo piatto, lo poggerà sul piano della cucina e manderà il figlio a letto, promettendogli che il minestrone lo aspetterà fino al giorno successivo. Alberto storce il naso all'idea, ma poi il giorno dopo se ne dimentica. E anche la mamma se lo dimentica, e il povero minestrone finirà come sempre nel cestino.

Alberto non lo sa che la minestra viene buttata e sa anche che non è mai lui a mangiarla, questo se lo ricorda bene. Ed è curioso di sapere come mai sparisce. Il giorno seguente, dopo scuola, quando la mamma e il papà sono indaffarati in altre faccende, si dirige in cucina deciso a svelare il mistero del minestrone che scompare. Cerca dappertutto, fruga nei cassetti, apre ogni anta, finché, con suo immenso stupore, scopre che la sua minestra è nel cestino. Alberto è confuso. Sa bene che sprecare cibo è sbagliato e questo lo fa sentire molto triste. Si rende conto che non vuole che questo succeda, anzi è determinato a trovare un modo per salvare il minestrone, magari per renderlo più buono, perché, se fosse più buono, di sicuro lui lo mangerebbe di gusto.

Seduto sul suo lettino, inizia a sfogliare tutti i suoi libri sulle stelle, sui pianeti e sugli alieni. Adora guardare tutte quelle immagini colorate e immaginarsi quello che accade in mondi così distanti da lui. "Se il mio minestrone venisse dallo spazio - pensa Alberto - avrebbe un sapore squisito. Il mio amico alieno che vive lassù di sicuro lo mangia in un batter

d'occhio il suo, da quanto è buono". E poi ha un'idea. Basterebbe avere un piatto spaziale capace di rendere anche la sua minestra spaziale. Alberto si immagina di parlare con il suo amico alieno (che ha disegnato su un bel foglio grande) e insieme a lui decide di costruire il suo contenitore spaziale. Inizia a cercare in giro per casa se c'è qualche scarto di carta, qualche confezione inutilizzata, qualche materiale colorato o strano, tutti strumenti perfetti per costruire qualcosa di spaziale. Alberto non fa altro per tutto il pomeriggio: progetta, disegna, taglia, incolla, colora, finché, proprio prima di cena, il suo contenitore per minestrone spaziale è pronto. Alberto, con qualche pezzetto di carta appiccicato ai capelli, ha un sorriso soddisfatto: questa è davvero la cosa più bella che lui e il suo amico alieno abbiano mai fatto insieme.

Alberto porta, orgoglioso, la sua creazione in cucina dove ci sono il suo papà, la sua mamma e il suo fratellino e annuncia loro che quella sera mangerà tutto il suo minestrone perché il suo piatto speciale lo renderà buonissimo, come quello che il suo amico alieno mangia sul suo pianeta. Il papà sgrana gli occhi e sulla sua faccia si disegna un enorme sorriso. Poi però si fa serio e dice: "anche io voglio mangiare il minestrone spaziale!" Corre in salotto e torna dopo qualche minuto con delle bellissime antenne verdi che gli spuntano fra i capelli e ne ha anche un paio per Alberto, per la mamma e per il piccolo fratellino. Poi versa un mestolo colmo di minestra nel piatto di Alberto e in quello di tutti gli altri. "Grazie, Alberto, dice la mamma, sono sicura che da stasera il nostro minestrone sarà il più buono dell'universo!"

CTA: anche a te capita di avanzare qualcosa che non ti piace? Magari se venisse dallo spazio avrebbe un sapore squisito. Prova a immaginarti quale strabiliante sapore avrebbero le cose che non ti piacciono se venissero da un altro pianeta. Divertiti a costruire un contenitore che possa contenerlo e valorizzarlo, cerca fra gli scarti della tua casa se c'è qualche materiale interessante che puoi utilizzare.

TAKE-AWAY: non a tutti piacciono le stesse cose, e non tutte le cose ci piacciono, ma magari basta soltanto un piccolo

ingrediente per rendere qualcosa speciale e squisita ai nostri occhi.

STORIA DI UN CONTENITORE PER CASSATA SICILIANA

Andrea è un bambino siciliano di 6 anni, si è trasferito da poco a Torino dove frequenta la prima elementare, è figlio unico e abita in un palazzo al primo piano.

Andrea si è trasferito a Torino da poco con la sua mamma e il suo papà che da adesso in poi lavoreranno lì; hanno lasciato la Sicilia ormai da due mesi. All'inizio, Andrea era molto contento di questo cambiamento. Aveva voglia di conoscere nuovi posti, nuove persone, magari avrebbe stretto nuove amicizie e avrebbe raccontato a tutti di quanto fosse bella la sua Sicilia e si sarebbe fatto dire di tutte le bellezze della sua nuova città.

Dopo qualche settimana però l'eccitazione e la contentezza avevano lasciato posto a un po' di delusione e di noia. Andrea è un bambino un po' timido e farsi delle amicizie non è cosa affatto semplice.

I suoi pomeriggi li trascorre sempre insieme alla sua babysitter, un po' in casa, un po' in uno dei parchetti lì vicino che certo sono belli, ma non hanno lo stesso profumo di salsedine a cui era abituato e non godono della stessa brezza che gli scompigliava sempre i suoi capelli bruni. Così dopo un po', Andrea finisce per annoiarsi e a girovagare qui e lì aspettando il momento in cui i suoi genitori finiscono di lavorare. Per fortuna però non tutti i giorni sono uguali e ce n'è uno speciale: ogni giovedì infatti il suo papà ha il pomeriggio libero, allora viene a prenderlo a scuola e poi vanno insieme a fare la merenda. Il suo papà sa che il dolce preferito di Andrea è la cassata e ha fatto una lista delle pasticcerie di Torino per provarle tutte e trovare la migliore cassata in tutta città. Ne hanno provate un bel po' ormai ma Andrea non è mai completamente soddisfatto... quelle cassate sono buone ma non ce n'è nessuna che gli ricorda quella che sua nonna gli preparava con cura ogni volta che andava a trovarla. Lei

è rimasta in Sicilia e da adesso in poi la vedrà soltanto durante il periodo estivo e con lei anche le sue cassate. Andrea non riesce proprio ad arrendersi all'idea che dovrà aspettare un intero anno prima di poter assaggiare di nuovo quella prelibatezza. Così, la prima idea che ha è quella di chiamare la nonna e chiederle se per favore possa spedire loro le sue cassate. Ad Andrea sembra la cosa più semplice e naturale del mondo ma la risposta della nonna è negativa. Non esiste al mondo un modo per far viaggiare una cassata dalla Sicilia a Torino e se anche se ci fosse arriverebbe tutta rotta - dice. Ma Andrea, le cassate della nonna, se le sogna anche di notte, gli mancano così tanto e gli manca anche la sua nonna e il profumo dolce che emanano i suoi vestiti. Lui vuole quelle cassate ed è deciso a trovare un modo per averle lì con sé. Il punto è trovare un modo per far viaggiare quei dolci lungo un tragitto così grande. Quello che ci vuole, pensa Andrea, è un mezzo di trasporto adeguato, comodo e sicuro per proteggere i dolcetti, come un'automobile insomma o un treno, ma progettata per far accomodare al suo interno non persone ma cassate. Allora Andrea non perde tempo né animo e si mette subito a progettare il contenitore speciale per far viaggiare cassate siciliane. Lo disegna su un foglio, prende le misure con il righello, chiede alla mamma e al papà i centimetri esatti di una cassata, e una volta che il progetto è definito, Andrea è pronto a realizzarlo. Anche per questo Andrea ha la soluzione, infatti nella sua camera c'è uno scatolone di cartone dove colleziona tutti i pezzetti di carta e cartone colorati che trova per casa. Prima che qualcuno li butti lui raccoglie quelli più belli e colorati e li dispone insieme agli altri. Sono perfetti per realizzare il contenitore per cassata perchè sono colorati proprio come i piccoli dolci. A questo punto Andrea è pronto, con l'aiuto della mamma spedisce i contenitori per cassata alla nonna, la chiama per darle tutte le istruzioni e anche se all'inizio non è molto convinta poi è costretta ad ammettere che l'idea del suo nipote è veramente intelligente. Qualche giorno dopo, il postino consegna ad Andrea il contenitore da lui stesso preparato, questa volta pieno di ben cinque piccole cassate. Andrea chiude gli occhi e inspira profondamente: il profumo lo avvolge

tutto, è proprio come se la nonna fosse lì con lui e lo stesse abbracciando forte. A questo punto non resiste e dopo averne addentata una è così felice che corre al parchetto e offre le altre agli altri bambini. Andrea è felicissimo di poter far assaggiare a tutti un pezzetto della sua Sicilia e ancor di più è contento di esser circondato da amici con i quali condividere sapori e racconti. Le cassate della nonna non gli erano mai sembrate così tanto dolci come adesso. Dovrà costruire un contenitore che ne contenga dieci, cento, mille.

CTA: Ti è mai capitato di condividere con altre persone un cibo a te caro perché preparato con cura da una persona con cui hai un legame profondo? Oppure ti è mai capitato che un cibo diventasse un modo di condivisione e quindi di occasione per stringere un nuovo legame affettivo? Prova a pensarci e trova un modo per dare valore all'amore e alla cura presente in tanti cibi che tutti i giorni abbiamo la fortuna di gustare.

TAKE-AWAY: la cura e l'amore con cui le persone preparano il cibo di cui noi ci cibiamo sono valori importanti da preservare e condividere per diffondere la gioia dello stare insieme e combattere gli sprechi.

STORIA DI UN CONTENITORE PER SALSA DI POMODORO

Sanya è una bambina di 5 anni, vive in un piccolo paese nel centro Italia e ha una famiglia molto numerosa.

La famosa sagra del pomodoro di fine estate si sta avvicinando e tutti sono già in agitazione. In ogni casa di ogni famiglia, tutti, dal nonno, alla mamma, allo zio fino ad arrivare ai nipotini più piccoli sono indaffarati a preparare quanta più salsa riescano. Ma soprattutto a seguire l'antica ricetta e a farla buona, buona come mai lo è stata, e soprattutto si impegnano in ogni modo perché sia più buona di quella che producono nel paese accanto, dove stanno accadendo le stesse identiche cose, con un'unica eccezione: la ricetta è un'altra. I

due paesini, infatti, sono entrambi celebri per la loro squisita salsa, tanto che persone da tutto il mondo giungono alla sagra per assaggiare entrambe e, alla fine, decretarne il vincitore. La sagra si svolge proprio in un grande prato in mezzo ai due paesini e da quando iniziano i preparativi non si sentono altro che litigi, urla, grida e parole poco gentili che gli abitanti di uno e dell'altro cominciano a rivolgersi senza tregua in questa lotta infinita a cui nessuno riesce a porre fine. Entrambi sono convinti di essere i migliori e nessuno è disposto ad affermare il contrario. Sanya abita in uno di questi due paesini e anche lei con i suoi amici partecipa ai preparativi facendo quel che può. Quest'anno però è proprio stanca. Qualcuno ha già iniziato a fare i dispetti e sono già state rotte tre casse di salsa da una parte e due dall'altra, se continuano così arriveranno al primo giorno di sagra a dover mangiare solo pasta in bianco. Sanya non sopporta tutti gli impropri che si lanciano da una all'altra parte, soprattutto perché i suoi amici abitano anche nell'altro paesino. Oltretutto, con ogni anno che passa, i visitatori della sagra sono sempre meno: non è piacevole dover assistere a tanti litigi e a tanta maleducazione e anche il gusto delle salse sembra essere oscurato da questa situazione spiacevole. Ecco perché Sanya è davvero stanca e ha in mente un piano per tentare di porre fine a questo astio perenne. Si ritrova con i suoi amici nel loro posticino segreto situato proprio vicino all'enorme prato dove si svolge la sagra, al limitare di un boschetto e spiega loro la sua idea: Sanya estrae dalla sua tasca un vecchio foglio malconcio e annuncia con voce orgogliosa che è riuscita a prendere di nascosto da sua nonna, e dall'intera famiglia, la ricetta originale della salsa del loro paese. Se anche uno dei suoi amici dell'altra parte riuscisse a far ciò, loro potrebbero cucinare una salsa che metta insieme l'una e l'altra ricetta creando un prodotto di infinita squisitezza che forse potrebbe lasciar senza parole tutti. I suoi amici, ovviamente, non vedono l'ora di prender parte al piano e corrono subito a cercare la loro ricetta mentre gli altri iniziano a pensare a come fare per cucinare e confezionare la loro nuova salsa una volta pronta. Organizzano il loro angolino come fosse una vera cucina e non appena entrambe le ricette sono

disponibili iniziano a cuocere il tutto. Nel frattempo Sanya ha pensato che per diffondere la loro salsa dovranno progettare dei contenitori così belli che tutti la vorranno assaggiare per prima, in più la distribuiranno di nascosto su ogni tavolo di ogni commensale per esser sicuri che ci sia dappertutto. Anche per i contenitori tutti gli amici si mettono subito all'opera e iniziano a cercare nelle loro case i materiali avanzati dalle sagre precedenti, fra cui vecchie vaschette, piatti, confezioni e iniziano a costruirne uno alla volta, uno più bello dell'altro. Ad un giorno prima dell'inizio, mentre i soliti litigi imperversano più abbondanti che mai, la salsa di Sanya e dei suoi amici, nata dall'unione delle due più buone, è davvero imbattibile ed è anche perfettamente confezionata e pronta per esser diffusa di nascosto dappertutto nella sagra. Il giorno seguente, le cose procedono a meraviglia: i loro contenitori per la salsa non passano inosservati e tutti, di qualsiasi paese e nazione, sono enormemente incuriositi da essi e sgomitano per poter assaggiarne il contenuto. E quanto sono buffi quando non riescono a capire da che parte provenga quella salsa. Tutti, anche i più accaniti, iniziano ad ammettere che quella sia davvero la più buona, con il gusto più pieno e completo di entrambe. Giunta la sera, l'atmosfera è rilassata, i piccoli amici hanno rivelato il loro piano e adesso giocano insieme proprio in mezzo al prato senza doversi più nascondere, le loro facce sono sporche di salsa fino alle orecchie e i loro occhi sorridono. A un certo punto, proprio sul finire della festa, arriva uno dei loro amici trafelato con un nuovo prototipo di contenitore per salsa: ci ho aggiunto un bel pezzo di fil di ferro intorno! Non vorrei mai che quelli del paesino laggiù scoprissero la nostra nuova ricetta segreta! Gli altri lo guardano e poi scoppiano in una fragorosa risata.

CTA: ti è mai capitato di non voler assaggiare qualcosa soltanto perchè è diversa da ciò di cui sei abituato? Prova ad assaggiare cose nuove, ti sorprenderanno! e se inventi qualche nuova ricetta proponila a qualcuno, magari in un contenitore adatto costruito da te!

TAKE-AWAY: unire risorse apparentemente diverse e in-

compatibili è un modo sostenibile per creare soluzioni nuove e vantaggiose per entrambe le parti.

Dopo aver strutturato e completato di scrivere ciascuna delle tre storie, abbiamo scelto quella per cui avremmo realizzato il prototipo, che è quella del contenitore spaziale di Alberto.

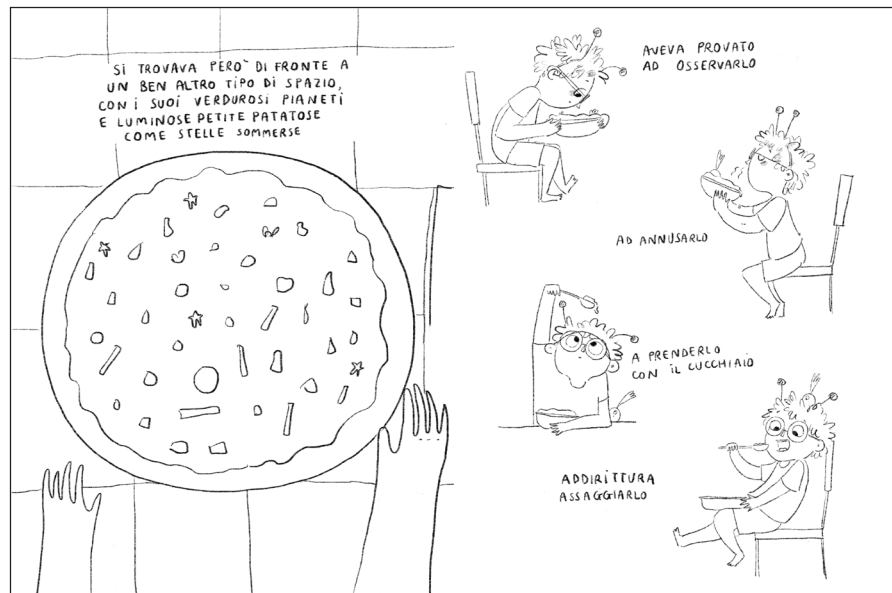
È stato quindi preparato lo storyboard e sono state definite le scene e il loro contenuto, quindi il testo che accompagna le immagini.

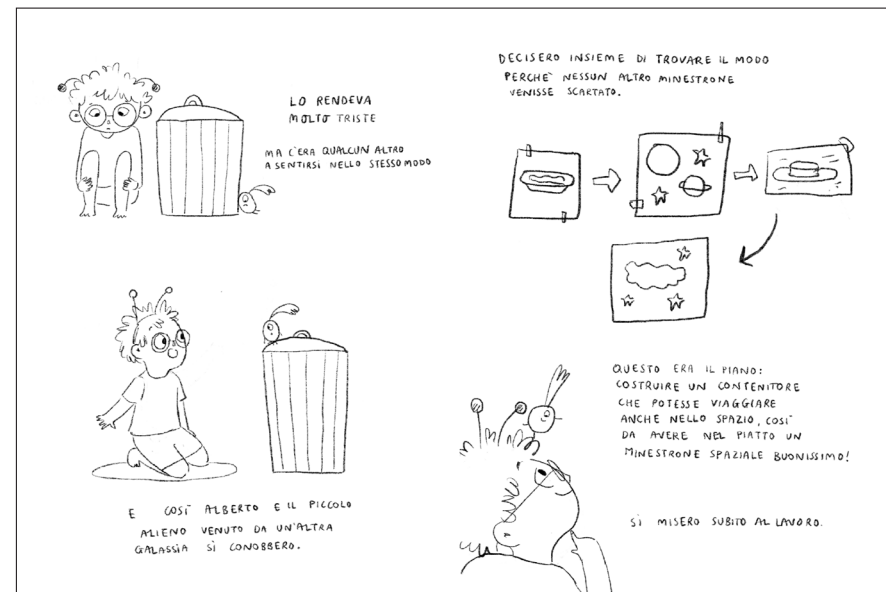
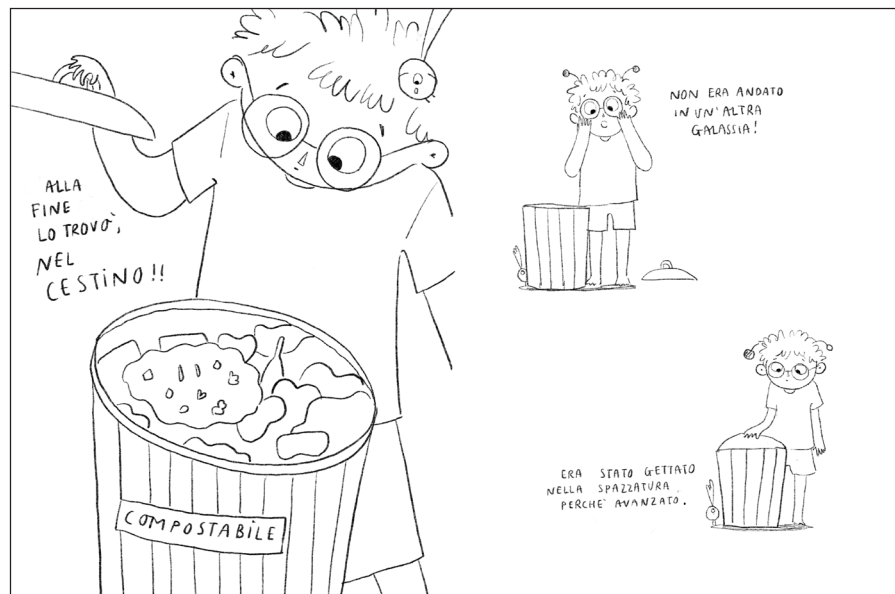
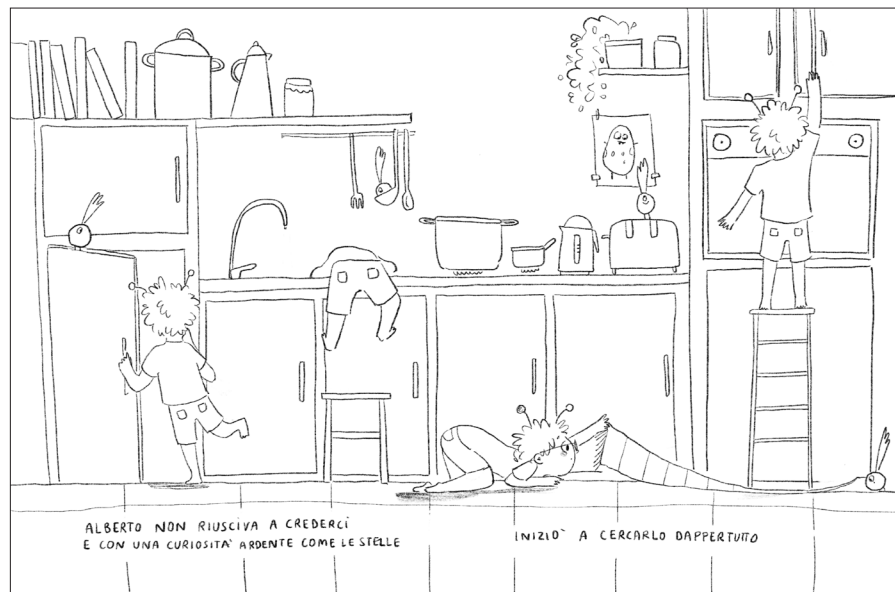
Contestualmente abbiamo anche definito i contenuti multimediali.

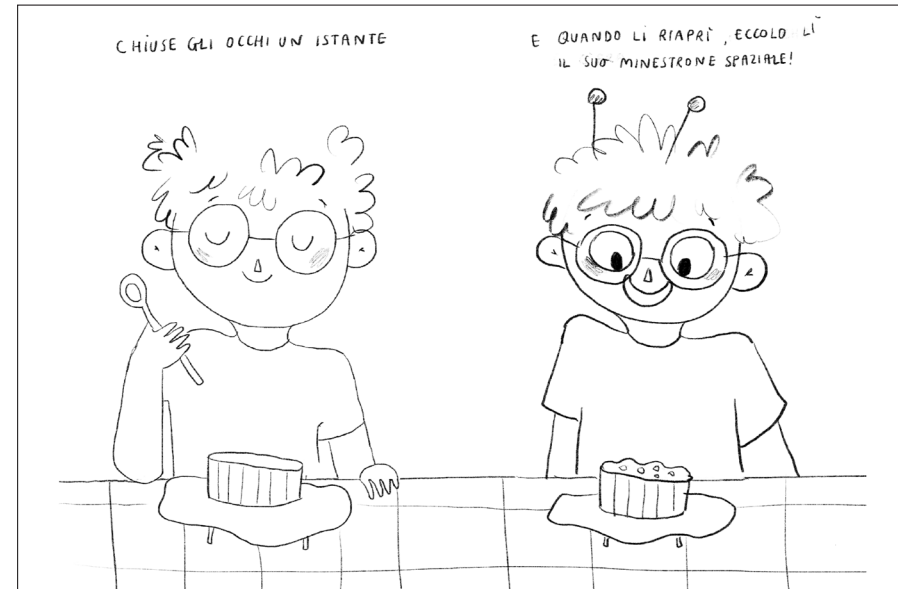
Capitolo 7

PROTOTIPO

7.1 STORYBOARD







7.2 TAVOLE DEFINITIVE

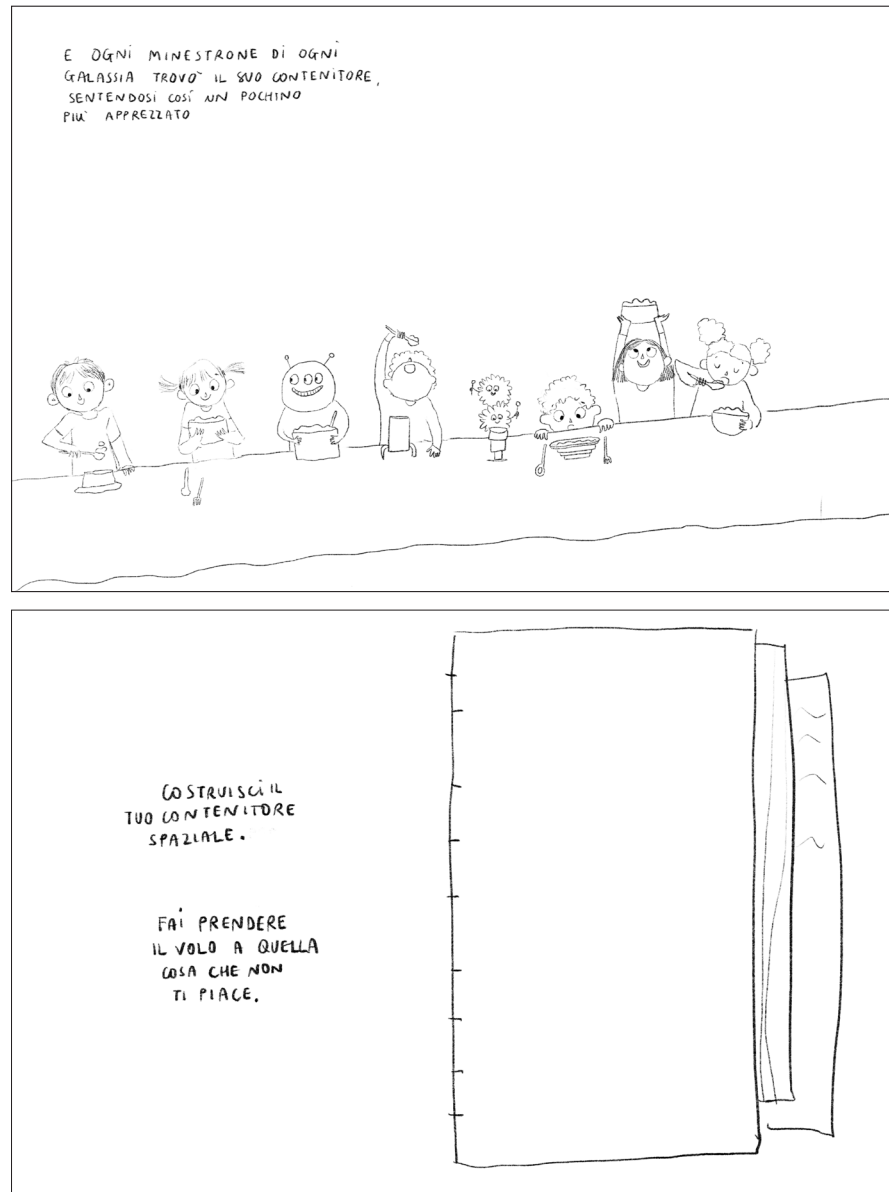


Fig. 51-64: Disegni realizzati digitalmente per lo storyboard

Le tavole definitive sono state realizzate con la tecnica del collage e con una parte di disegno digitale. I materiali utilizzati, sia per i collage che per gli inserti materici, sono tutti recuperati e custoditi da REMIDA.





Fig. 65-66: materiali di REMIDA



Fig. 67-68: collage realizzati con i materiali di REMIDA

Disegno digitale su collage materico

Inseri materici da toccare



Fig. 69: tavola dall'albo di progetto

Rimando al contenuto multimediale



Fig. 70: tavola dall'albo di progetto

Contenuto multimediale a cui si accede attraverso
il QR posto nelle ultime pagine dell'albo



Fig. 71: contenuto multimediale, parte del prototipo realizzato

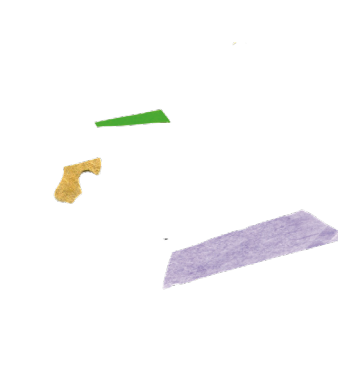


Fig.72: tavola finale di CTA

Capitolo 8

CONCLUSIONI E POSSIBILI SVILUPPI

8.1 INTERVISTA A FONDAZIONE REGGIO CHILDREN



A conclusione del percorso abbiamo somministrato una breve intervista semi-strutturata a cui i soggetti coinvolti hanno risposto in modo scritto e collettivo a nome di Fondazione Reggio Children.



Si riportano di seguito le domande poste e le relative risposte:

1. Che tipo di potenzialità vedete nell'utilizzo di uno strumento di narrazione per immagini come questo all'interno delle vostre attività?

Sono diverse le possibilità che questa narrazione per immagini può offrire a Fondazione Reggio Children. Oltre che direttamente legata a specifici progetti riguardanti la sostenibilità e la rigenerazione, come Remida e Pause-Atelier dei Saperi, può accogliere gruppi in visita, incontri, seminari. Può inoltre essere regalato al termine di workshop, magari accompagnato da un kit di materiali e suggerimenti per continuare a sperimentare a casa o a scuola.

2. Quali vantaggi potrebbero esserci nel considerare la narrazione per immagini parte integrante dei progetti con i bambini e quindi utilizzarla come approccio alle attività stesse?

Il vantaggio nell'offrire il linguaggio grafico-narrativo ai bambini sta nel dar loro la possibilità di usarlo, oltre che di riceverlo, ovvero di produrre loro stessi degli elaborati che possano sostenere i loro ragionamenti e le loro teorie.

3. Quale ruolo può assumere la narrazione per immagini nella comunicazione di un tema complesso ai bambini?

Può assumere il ruolo di creare (o arricchire) un immaginario, all'interno del quale il bambino può riflettere intorno a un tema complesso, utilizzando gli elementi di conoscenza e le suggestioni che la narrazione offre.

4. Si potrebbe pensare di integrare pratiche multimediali e transmediali con le pratiche educative del Reggio Emilia Approach?

Sì ma più che di integrazione si potrebbe parlare di ulteriore sviluppo, in quanto pratiche multimediali e transmediali sono già state sperimentate in diversi ambiti di ricerca del Reggio Emilia Approach.

5. Alla luce della nostra esperienza, cosa ne pensate in merito all'incontro tra il metodo progettuale del design e quello pedagogico del Reggio Emilia Approach?

Il metodo progettuale (del design) è da sempre alla base dell'approccio educativo di Reggio Emilia. Questa esperienza ha confermato il loro fertile sodalizio.

8.2 LA NARRAZIONE DELLA SOSTENIBILITÀ IN REGGIO CHILDREN



Il Reggio Emilia Approach fa della centralità dei 100 linguaggi di ogni bambino la sua forza e il suo manifesto, poggiando sul concetto che per progettare per i bambini è necessario partire dai essi stessi, perché “le cose dei bambini e per i bambini si apprendono solo dai bambini”¹, e quindi conoscerli e cogliere la loro inesauribile e imprevedibile ricchezza di sguardo sul mondo, inedito e quasi sempre non più presente negli adulti.

Da quello che ho potuto osservare durante le mie visite al centro di documentazione del Centro Internazionale Loris Malaguzzi, sono moltissimi i progetti che hanno come fulcro e tema principale un argomento legato alla sostenibilità.

È curioso e bello scoprire come i bambini abbiano già una visione ecologica del mondo e un'attenzione per ciò che è piccolo e fragile che crescendo va perdendosi, o più probabilmente si offusca a causa della cultura imperante del nostro tempo che plasma il nostro *modus vivendi* e ci induce a pensare che tutto debba essere consumato e poi gettato e che il pianeta sia abitato da individui del tutto indipendenti, senza alcuna connessione che li metta in dialogo fra loro. Non stupisce nemmeno che sia da questa visione che ha origine la crisi climatica e quindi la necessità di un cambio di paradigma culturale.

Nei linguaggi dei bambini si trovano invece già le premesse

¹ Edwards C., Forman G., Gandini L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, pag. 51

di una cultura della sostenibilità e questo aspetto è centrale nel metodo Reggio che ritiene di fondamentale importanza mantenere in una posizione di centralità **la visione del mondo del bambino**, per sostenerla, alimentarla, lasciare che si esprima liberamente e che si faccia, fra le altre innumerevoli cose, **testimone di comportamenti sostenibili**.

Per questo motivo, il lavoro di documentazione svolto dai professionisti reggiani diventa un patrimonio di enorme ricchezza e un collettore magnifico di potenziali narrazioni che parlano di sostenibilità nel linguaggio immediato e autentico dei bambini. Sarebbe bello che questo archivio, che ho avuto l'opportunità di esplorare, potesse aprirsi e diffondersi proprio attraverso le storie che custodisce.

Tutti i progetti attentamente documentati potrebbero rinnovarsi e attivarsi nuovamente per mezzo di un sistema narrativo. Ciò permetterebbe di raggiungere altri bambini, offrendo loro l'opportunità di vivere le esperienze che altri coetanei hanno avuto il bellissimo privilegio di vivere da protagonisti e diffondendo la bellezza e la potenza dei loro 100 linguaggi.

Ciò che abbiamo voluto fare, di fatto, è proprio questo: l'esercizio progettuale di inserire un concetto - quello dello spreco di cibo, già definito interessante per il target dai pedagogisti emiliani - all'interno di una narrazione, avendo come punto di partenza il prodotto del pensiero dei bambini nella forma dei contenitori da essi progettati.

Ci sembra questa un'occasione che dà modo ai progetti promossi da una realtà come Reggio Children di espandersi e essere comunicati per creare una rete di idee e pensieri dei bambini stessi che si diffondono e si arricchiscono a vicenda, offrendo l'opportunità di ri-vivere i workshop, i laboratori, le attività in un altro modo e attraverso un mondo narrativo costruito su misura, proprio come ha affermato la Fondazione in merito a quanto realizzato: "Sono diverse le possibilità che questa narrazione per immagini può offrire a Fondazione Reggio Children. Oltre che direttamente legata a specifici progetti riguardanti la sostenibilità e la rigenerazione, come

Remida e Pause-Atelier dei Sapori, può accogliere gruppi in visita, incontri, seminari. Può inoltre essere regalato al termine di workshop, magari accompagnato da un kit di materiali e suggerimenti per continuare a sperimentare a casa o a scuola."² La narrazione, infatti, potrebbe anche rendere l'esperienza reggiana replicabile al di là di Reggio Children.

Un'altra osservazione emersa in merito alle possibilità che lo strumento narrativo offre è quella di utilizzare **la narrazione per immagini come metodo e come approccio alle attività** dei workshop stessi, sfruttando la potenzialità del linguaggio grafico-narrativo che "sta nel dar loro [i bambini] la possibilità di usarlo, oltre che di riceverlo, ovvero di produrre loro stessi degli elaborati che possano sostenere i loro ragionamenti e le loro teorie."³

Esso diventerebbe quindi il modo attraverso cui coinvolgere i partecipanti per inserirli nel mondo narrativo di cui le attività proposte fanno parte, infatti

La stessa narrazione potrebbe inoltre coinvolgere non soltanto i bambini ma anche gli adulti che li accompagnano, attraverso la creazioni di output ad hoc oppure grazie a supporti che facilitano **l'interazione e il coinvolgimento di più target**, aumentando in modo esponenziale le persone che possono entrare in contatto con il Reggio Emilia Approach.

L'albo illustrato, per esempio, è un oggetto che i bambini possono fruire in autonomia ma che possono anche guardare e leggere insieme agli adulti.

In più, l'approccio narrativo potrebbe essere di **supporto** anche **nella redazione dei report dei progetti**, alcuni dei quali sono già editi e pubblicati, per migliorarne la qualità comunicativa e aggiungere valore al percorso fatto.

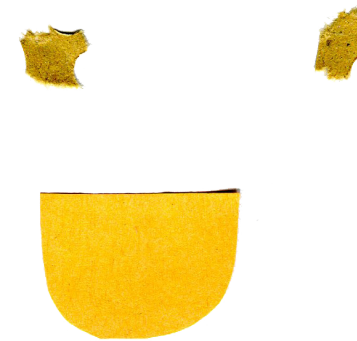
² Dall'intervista sottoposta a Fondazione Reggio Children. Si veda pp. 223-224

³ *Ibidem.*

Insomma, la narrazione per immagini potrebbe essere utilizzata, in Reggio Children, come uno strumento di approccio all'inizio e durante le attività; come mezzo per diffondere e far uscire la conoscenza raccolta e documentata; come linguaggio per raggiungere e coinvolgere target diversi; come strategia per redarre i report e infine come collettore di tutti i progetti già svolti sulla sostenibilità, ma anche su qualsiasi altro tema.

Questo è possibile perché **le narrazioni illustrate sono un linguaggio** che si fa traduzione, **universalmente comprensibile**, e costituiscono un'occasione per "creare (o arricchire) un immaginario, all'interno del quale il bambino può riflettere intorno a un tema complesso, utilizzando gli elementi di conoscenza e le suggestioni che la narrazione offre."⁴

8.3 LA NARRAZIONE PER IMMAGINI TRANSMEDIALE



La realizzazione del prototipo dell'albo illustrato potrebbe apparire la soluzione più ovvia al quesito progettuale di comunicare attraverso la narrazione una tematica complessa ma, come è stato già riportato, esso è stato il frutto di una co-progettazione condotta insieme agli operatori di Reggio Children per cercare di rispondere al bisogno di integrazione che loro stessi sentivano rispetto al progetto Sani Portatori di Gusto.

Abbiamo, tuttavia, voluto dare un contributo ulteriore all'output aggiungendo una serie di contenuti multimediali e transmediali al progetto, consentendone un ulteriore sviluppo, tanto più che "pratiche multimediali e transmediali sono già state sperimentate in diversi ambiti di ricerca del Reggio Emilia Approach."

Facendo questa operazione siamo arrivati ad alcune conclusioni in merito alle potenzialità emerse e abbiamo individuato passi successivi possibili da compiere che ampliano ulteriormente le opportunità della narrazione transmediale per immagini che ci sembra opportuno mettere in evidenza e valorizzare.

Prima di tutto, come abbiamo già accennato in precedenza, **la narrazione transmediale**, se applicata al metodo di Reggio Children, potrebbe permeare tutte le attività online e offline per:

- **rendere l'esperienza più memorabile** aumentando i collegamenti concettuali possibili e rendendola **più immersiva**

- **rendere l'attività più duratura nel tempo** permettendo di rivivere attraverso le storie i concetti basi interiorizzati durante l'attività (come nel libro illustrato)

- **creare l'opportunità** anche per bambini non presenti alle attività **di poter esperire una parte dei concetti.**

Detto ciò, una prima riflessione va al **tema della multimedialità e transmedialità**, paradigmi comunicativi utilizzati all'interno del progetto per ampliare la linea narrativa e renderla accessibile a più livelli di complessità e di contenuti.

Per multimedialità ci si riferisce ad un testo (ovvero ad una narrazione) composto da diversi linguaggi di manifestazione che possono essere testi, video, immagini, fotografie, suoni etc. Inoltre, può essere definito multimediale un testo che funge da aggregatore di diverse tipologie di contenuti all'interno di uno stesso contesto informativo.¹

La storia illustrata da noi realizzata si può definire in tal modo poiché utilizza appunto diversi media per comunicare la propria narrazione: l'oggetto fisico e gli oggetti digitali legati ad esso.

Un testo è invece transmediale quando è espresso nella sua interezza attraverso molteplici canali, i quali concorrono a fornire una creazione e una comprensione completa del mondo narrativo in cui sono inseriti. Si può affermare che la transmedialità abbia tre caratteristiche fondamentali, che sono: la costruzione di un mondo narrativo che descriva ogni aspetto della storia; la distribuzione di parti, elementi e personaggi della stessa narrazione su media diversi e il coinvolgimento del pubblico.²

L'output di progetto realizzato può quindi anche dirsi transmediale poiché inserito in un preciso mondo narrativo che

¹ Ciancia M. (2016), *Transmedia Design Framework. Un approccio design-oriented alla Transmedia Practice*, Franco Angeli, Milano

² *Ibidem.*

fa riferimento al progetto Sani Portatori di Gusto, poiché comunica attraverso media diversi e perché si rivolge ai suoi fruitori attraverso delle *call to action* che coinvolgono il lettore. Inoltre, potrebbe essere soltanto uno delle tante porte di accesso, o *Rabbit Hole*, ad una narrazione sulla sostenibilità più ampia che ponga al centro le attività dei bambini svolte nelle scuole di Reggio e che permetta ad esse di essere comunicate e di entrare in dialogo fra di loro.

L'ingresso al mondo narrativo avverrebbe appunto attraverso le singole narrazioni costruite sulla base delle esperienze vissute e svolgerebbero così la funzione di *hub* o collettori di raccolta di tutta la ricchezza, il sapere e l'energia dei 100 linguaggi, per rimetterla in circolo in questo movimento circolare in cui appunto il bambino si trova al centro.

Così facendo, i lettori (bambini) verrebbero a conoscenza di altre esperienze vissute da altri compagni che accederanno a loro volta allo stesso mondo narrativo attraverso una narrazione diversa, che potrebbe trovarsi su un altro media o su un altro supporto e che racconterebbe un frammento narrativo ulteriore, leggibile anche in modo autonomo e indipendente da tutti gli altri.

Un oggetto transmediale, infatti, funziona attraverso l'espansione della linea narrativa, offrendo dei contenuti ulteriori diversi per ogni media in un sistema di narrazioni che possono essere lette anche in autonomia le une dalle altre. Ogni composizione è autosufficiente ma fa riferimento allo stesso mondo finzionale, la cui conoscenza evolve a seconda dei frammenti di cui il lettore fa esperienza.

Ecco allora che emerge un'altra evidenza: **il potere trasformativo della narrazione e dello storytelling**, di cui abbiamo discusso in precedenza, **viene ampliato dalla forza espansiva portata dalla transmedialità**. Una storia con queste caratteristiche ha una capacità connettiva molto forte e può concorrere realmente a creare una comunità di persone che gravitano intorno allo stesso mondo narrativo, anche se hanno accesso ad esso in momenti e media diversi fra loro.

La condizione imprescindibile perché ciò accada è una salda

costruzione di un mondo narrativo di riferimento che contenga già tutte le informazioni necessarie per sviluppare i singoli frammenti.

Dunque, proprio per la forza trasformativa della transmedialità e per quella dello storytelling, **la narrazione** in questo senso **potrebbe costituire un approccio educativo efficace** che ingaggi e coinvolga in modo attivo i bambini e che li renda curiosi di esplorare ulteriori aspetti del mondo narrativo a cui le storie narrate fanno riferimento. Ad esempio, come è già stato suggerito, queste narrazioni potrebbero introdurre esse stesse i workshop tenuti da ReMida e invogliare il loro pubblico a muoversi all'interno della rete e della comunità di persone che un sistema transmediale può costruire.

È opportuno a questo punto evidenziare **il ruolo strategico del design** nel fornire un modello e una prassi progettuale da seguire.

Un esempio in questo senso è il Transmedia Design Framework che svolge proprio questo ruolo di modellizzazione analitica applicabile alla pratica transmediale e il cui sviluppo “risponde alla necessità di avere uno strumento il cui obiettivo è supportare la condivisione di conoscenze, pratiche e significati per farli diventare conoscenza comune.”³

Questo tipo di struttura è infatti ideata proprio perché team di professionisti con diverse competenze e che utilizzano diversi linguaggi possano progettare e comunicare insieme, mettendo in sinergia le proprie risorse, proprio come noi abbiamo fatto.

Il Transmedia Design Framework è costituito dal conceptual framework, che si configura come uno strumento analitico capace di supportare il lavoro di un gruppo eterogeneo per comprendere i fenomeni transmediali e per organizzare la costruzione dei mondi narrativi senza trascurare le diverse

³ Ciancia M. (2016), *Transmedia Design Framework. Un approccio design-oriented alla Transmedia Practice*, Franco Angeli, Milano, pag. 134

specificità e professionalità necessarie⁴, e dal Transmedia Building Model che invece assolve alla necessità di fornire delle linee guida progettuali per la pratica transmediale, rendendo concreti i modelli analitici proposti.

Questo tipo di modello progettuale richiede la presenza di diverse figure e competenze nella costruzione di una comunicazione che possa essere proficua e dà una visione di come il design possa essere dunque uno strumento di grande efficacia nell'organizzare e strutturare sistemi comunicativi in qualsiasi ambito, permettendo che competenze diverse entrino in contatto e traggano le une dalle altre dei vantaggi, volti a ingaggiare il proprio target, a soddisfarlo e a svilupparne le potenzialità al massimo.

Riusciamo a scorgere una grande potenzialità in questo incontro anche perché “Il metodo progettuale (del design) è da sempre alla base dell'approccio educativo di Reggio Emilia. Questa esperienza ha confermato il loro fertile sodalizio.”

In conclusione, è importante ribadire due concetti già emersi, senza i quali però si perderebbe gran parte dell'efficacia di una proposta progettuale come quella appena analizzata e cioè che per massimizzare le potenzialità della **narrazione transmediale** per immagini applicata al metodo Reggio Children è importante che essa venga inserita **come asset progettuale** fin dalla prima ideazione dell'attività, in modo tale che non sia relegata ad un solo output ma possa permeare tutte quelle parti a cui può dare un contributo importante; e infine che **l'inserimento della narrazione** potrebbe aumentare l'efficacia e la durevolezza dei workshop **anche su altre tematiche** diverse dalla sostenibilità grazie alla suo grande inestinguibile potere di essere un linguaggio universale capace di comunicare a tutti qualsiasi tipo di tematica complessa.

⁴ *Ibidem.*

8.4 TRANSMEDIA SYSTEM

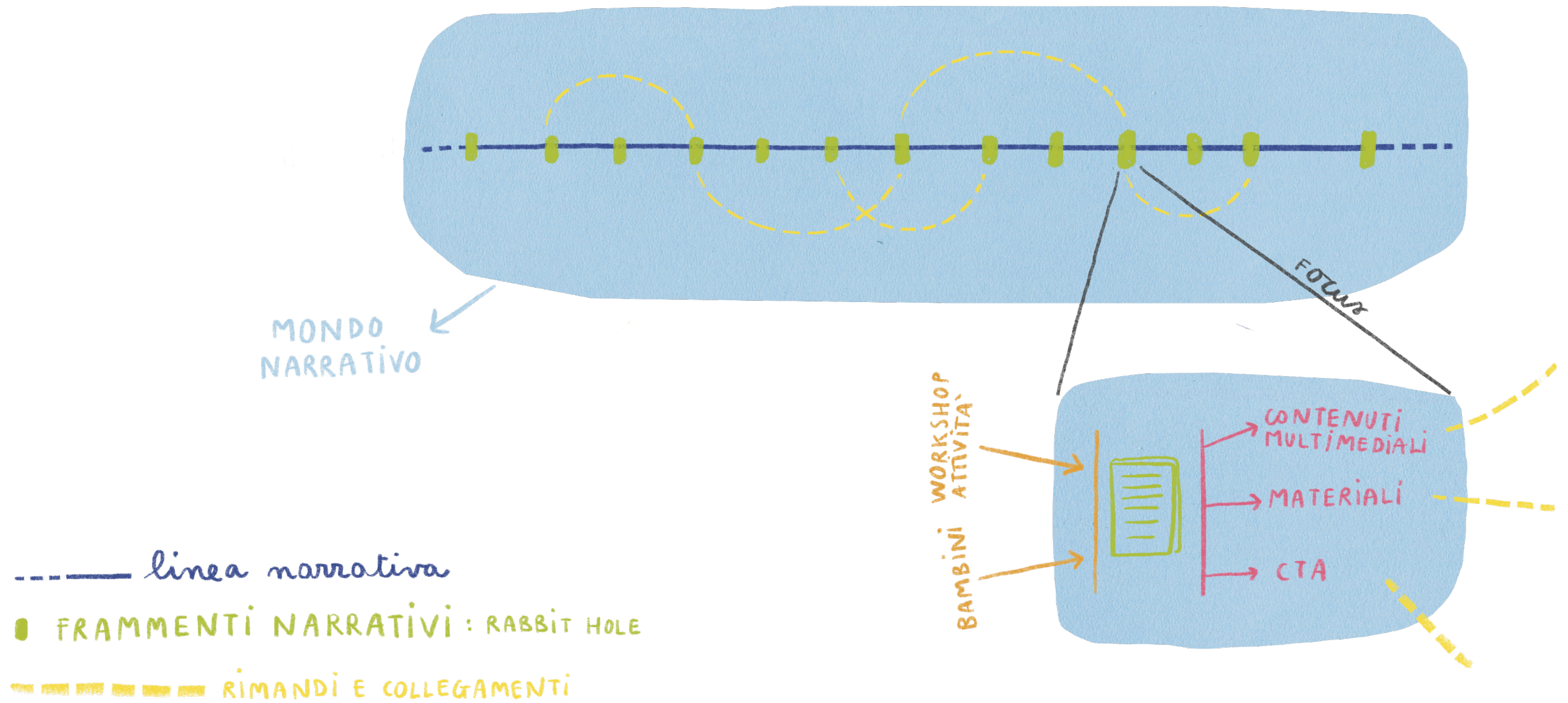


Fig. 73: Infografica. Il sistema transmediale

8.5 NARRAZIONE E ATTIVITÀ

Punti di incontro

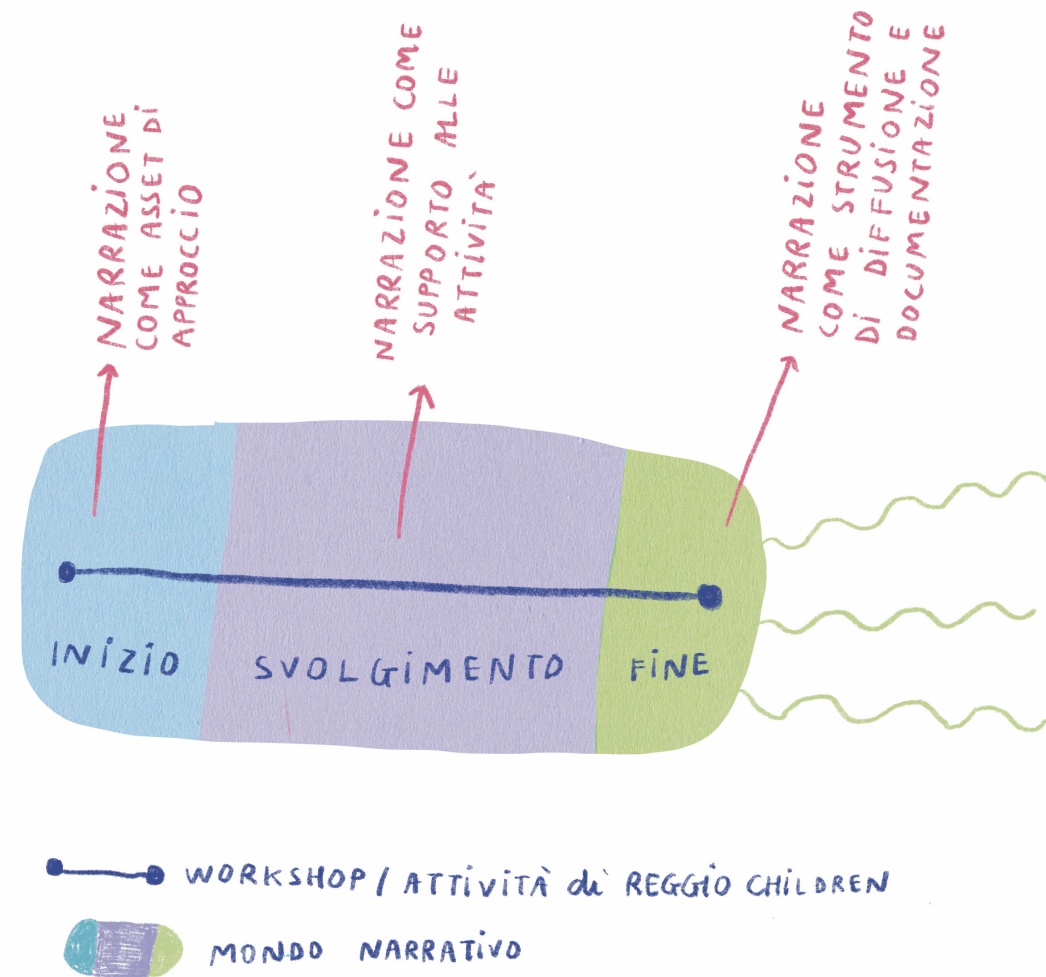


Fig. 74: Infografica. I punti di incontro fra attività proposte e narrazione

BIBLIOGRAFIA

Bader B. (1976), *American picture books: from Noah's Ark to the Beast Within*, Macmillan, New York

Banerjee N, Hasemyer D. Song L. (September 16, 2015), *Exxon's Own Research Confirmed Fossil Fuels' Role in Global Warming Decades Ago*, insideclimatenews.org

Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano

Bidault H. (1984), *Evoluzione psicologica del bambino*, Edizioni Claire, Milano

Bjorklund D, Pellegrini A. (2004) *The origins of human Nature. Evolutionary development psychology*, American Psychological Association, Washington

Black J. (June 6, 1978), *The Greenhouse Effect, Exxon Research and Engineering Company Co*, Florhan Park, NJ, USA

Bloom P. (2005) *Il bambino di Cartesio. La psicologia evolutiva spiega che cosa ci rende umani*, Il Saggiatore, Milano

Booker C. (2004), *The seven basic plots*, Continuum, New York

Brooks P.(1995), *Trame*, Einaudi, Torino

Bruner J. (1991) *La costruzione narrativa della «realtà». Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari

Bruner J. (2002) *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari

Carroll J. (2008), *An evolutionary paradigm for literary study*, n. 42, Style

Carugati F, Emiliani F. (1985) *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Bologna

Castagnoli A. (2021), *Un viaggio nell'album*, lefiguredeilibri.com

Ciancia M. (2016), *Transmedia Design Framework. Un approccio design-oriented alla Transmedia Practice*, Franco Angeli, Milano

Conway E. M., Oreskes N. (2010), *Merchants of Doubt*, Bloomsbury, London

Cushman Jr. J. H. , Hasemyer D. (October 22, 2015), *Exxon Sowed Doubt About Climate Science for Decades by Stressing Uncertainty*, insideclimatenews.com

Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia*, Erikson, Trento

Davies N. B, Krebs J. R, & West S. A. (2012). *An introduction to behavioral ecology*. Oxford University Press, Oxford UK

De Rossi M.(2009), *La struttura del discorso narrativo*. In C. Petrucco & M. De Rossi. *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma

Earthrise Studio (2021), *The Breakdown*, WaterBear Network

Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano

Edwards C., Forman G., Gandini L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo

Egoff S. (1981), *Thursday's Child: trends and patterns in contemporary children's literature*, American Library Association

Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano

Gendler T. (2000) *Thought experiment. On the powers and limits of imaginary cases*, Garland, New York

Giffort R. (May 2011), *The dragon of inaction: psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation*. American Psychologist

Global Climate Coalition (1996), *Global Climate Coalition. An overview*. Washington, DC

Gottschall J. (2014), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri

ri, Torino

Grenby M. O. (May 15, 2014), *The origins of children's literature*, British Library, UK
 Grilli G. (2021), *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli Editore, Roma.

Grossmann I, Varnum M. E. W.(2017) *Cultural Change: the how and the why*. Psychological Science

Hamelin (2012), *Ad occhi aperti*, Donzelli Editore, Roma

Henrich, J. (2001). *Cultural transmission and the diffusion of innovations: adoption dynamics indicate that biased cultural transmission is the predominate force behavioral change and much of sociocultural evolution*. 103, 992-1013, American Anthropologist

Iacoboni M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino

Isaacs S. (1998), *Dalla nascita ai sei anni*, Demetra, Verona

Kahan DM, Jenkins-Smith H, Braman D. (2011) *Cultural cognition of scientific consensus*, Vol. 14, pp. 147-74 Journal of Risk Research

Kahan DM, Wittlin M, Peters E, Slovic P, Ouellette LL, Braman D, et al. (2011) *The tragedy of the risk-perception commons: culture conflict, rationally conflict, and climate change*, Paper No. 2011-26, Temple University Legal Studies Research

Kaufman M. (July 13, 2020), *The carbon footprint sham. A 'successful, deceptive' PR campaign*, mashable.com

Klein N. (2019), *On Fire. The burning case for a green New Deal*, Penguin Random House, UK

Klinger E. (2009), *Daydreaming and fantasizing. Thought flow and motivation*, Psychology Press, New York

Lorenzoni I, Nicholson-Cole S, Whitmarsh L. (August 17, 2007) *Barriers perceived to engaging with climate change among the UK public and their policy implications*. Global Environmental Change

McLuhan M. (1962), *La galassia Gutemberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma

Mittiga S. (2018), *Il valore educativo del digital storytelling*. pp. 308-328, n.2, volume 9, Media Education, Edizioni Centro Studi Erikson S.p.a.

Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Gius. Laterza & Figli, Roma-Bari

Nordhaus T, Shellenberger M. (2009), *Apocalypse Fatigue: losing the public on climate change*. Yale Environment 360

Norgaard KM (2011), *Living in denial: climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press, Cambridge, MA

Norrick N. (2007) *Conversational Storytelling, The Cambridge Companion to Narrative*, Cambridge University Press, Cambridge

Nowell BR, Pitman Aj. (August 2010) *The psychology of global warming: improving the fit between the science and the message*. Volume 91, Issue 8, Journal Bulletin of the American Meteorological Society

O'Neill S. , Nicholson-Cole S. (January 7, 2009) *'Fear won't do it': promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations*. Science Communication

Paladin L, Tagliaferri I. (aprile-giugno 2022), *Immersione ed esplorazione*. fasc. II, anno XXXV, Liber

Pastori G.(2017) *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior, Parma

Pidgeon N. (September 12, 2012) *Public understanding of, and attitudes to, climate change: UK and international perspectives and policy*. Climate Policy

Pinker S. (2002), *Come funziona la mente*, Mondadori, Milano.

Rizzo F. (2009), *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Franco Angeli, Milano

Rogoff B. (2004) *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano

Safran Foer J. (2019), *Possiamo salvare il mondo prima di cena. Perché il clima siamo noi*, Ugo Guanda Editore S.r.l., Milan.

Salisbury M., Styles M. (2019), *Children's picturebooks. The art of visual storytelling*, Laurence King Publishing Ltd, London

Schaffer H. R. (1998), *Lo sviluppo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Shabecoff P. (June 24, 1988), *Global Warming Has Begun, Expert Tells Senate*, Section A, Page 1, The New York Times

Shugarman H. (2020), *How to talk to your kids about climate change. Turning angst into action*, New Society Publishers, Canada

Solms M. (2003), *Dreaming and REM sleeps are controlled by different mechanisms*, Cambridge University Press, Cambridge

Spence A. , Portinga W. , Pidgeon N. (June 6, 2012), *The psychological distance of climate change*, Volume 32, Issue 6, pag. 957-972, Risk Analysis

Stoknes P. E. (2014), *Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox"*, Center for Climate Strategies, Norwegian Business School BI, Norway

Taylor M. (1999) *Imaginary companions and the children who create them*, Oxford University Press, Oxford

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

Tullet H. (2010), *Un libro*, Franco Cosimo Panini, Modena

UNEP (2021), *Food Waste Index Report*

Van de Vliert E. (2013), *Climato-economic habitats support patterns of human needs, stresses and freedoms*. 36, 465-480, Behavioral & Brain Sciences

Venini, Villa (1984), *Evoluzione psicologica del bambino*, Edizioni Claire, Milano

Vygotskij, L. S. (1978), *Il processo cognitivo. Raccolta di scritti*. Bollati Boringhieri, Torino

Wallace-Wells D. (2019), *The uninhabitable earth. A story of the future*, Penguin Random House, UK

Wilson D. S. (2009), *La cattedrale di Darwin. Evoluzione, religione e natura della società*, Fioriti, Roma.

Wilson E.O.(2016), *Half-Earth: Our Planet's Fight for Life*, Liveright Publishing Corporation, New York/London

SITOGRAFIA

bl.uk/romantics-and-victorians/articles/the-origins-of-childrens-literature

e360.yale.edu/features/apocalypse_fatigue_losing_the_public_on_climate_change

[Earthrise.studio](https://earthrise.studio)

ec.europa.eu

insideclimateneews.org

ipcc.ch/reports/

landor.com

lefiguredeilibri.com

mashable.com

reggiochildren.it

remida.org

Treccani.it

unep.org

Waterbear.com

INDICE DELLE FIGURE

Fig. 1. Il motore a vapore Corliss generava tutta l'energia utilizzata nella Machinery Hall alla Centennial Exposition di Filadelfia, 1876.
Library of Congress, Washington, D.C.

Fig. 2 Paul Crutzen.
Nobel Foundation archive

Fig. 3 James Black Talk, 1978.
<https://insideclimatenews.org/wp-content/uploads/2015/09/James-Black-1977-Presentation.pdf>

Fig. 4 Dr. James E. Hansen, scienziato della NASA, 1988.
<https://www.nytimes.com/interactive/projects/cp/climate/2015-paris-climate-talks/from-the-archives-1988-global-warming-has-begun-expert-tells-senate>

Fig. 5 Richard Werthamer (a destra) ed Edward Garvey (a sinistra) sono a bordo della petroliera Esso Atlantic della Exxon e lavorano a un progetto per misurare i livelli di anidride carbonica nell'oceano e nell'atmosfera
Richard Werthamer. <https://insideclimatenews.org/news/16092015/exxons-own-research-confirmed-fossil-fuels-role-in-global-warming/>

Fig. 6 Materiale di una campagna pubblicitaria della BP, 2012.
<https://landor.com/work/bp>

Fig. 7 Accordi di Parigi, 2015.
Stephane Mahe, Reuters/Contrasto

Fig. 8 E. O. Wilson, biologo statunitense (1929-2021)
<https://www.nytimes.com/2021/12/27/science/eo-wilson-dead.html>

Fig. 9 Friday for Future, Milano, 2021.
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 10 Per Espen Stoknes, psicologo e politico norvegese
<https://eatforum.org/contributor/per-espen-stoknes/>

Fig. 11 Friday for Future, Milano, 2021
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 12 “La crisi climatica [è] anche una crisi della cultura, e pertanto dell'immaginazione”
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 13 Due bambine che giocano a “far finta che”
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 14 I comportamenti dei bambini sono sempre lo specchio del modello culturale che osservano tutti i giorni grazie alle relazioni che essi instaurano.
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 15 Le storie, appunto, sono presenti in svariate forme e ci accompagnano durante la maggior parte delle attività che compiamo abitualmente nel nostro quotidiano e perfino quando dormiamo.
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 16 La spontaneità dei giochi di finzione e del gioco immaginativo è presente in ogni bambino indipendentemente dalla sua cultura.
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 17 Due bambini giocano a imitarsi davanti allo specchio.
Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 18 Jerome Bruner, psicologo (1915-2016).
https://www.washingtonpost.com/national/jerome-s-bruner-influential-psychologist-of-perception-dies-at-100/2016/06/07/033e5870-2cc3-11e6-9b37-42985f6a265c_story.html

Fig. 19 Gregory Bateson, antropologo, sociologo e psicologo britannico (1904-1980).
<https://massimogiuliani.wordpress.com/2010/01/12/gregory-bateson-il-mondo-non-e-fatto-per-niente-cosi/>

Fig. 20 Orbis Sensualium Pictus di Johannes Amos Comenius, considerato il primo libro illustrato della storia.

Fig. 21 A Little Pretty Pocket-Book, intended for the Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly with Two Letters from Jack the Giant Killer, pubblicato nel 1744 in Inghilterra da John Newbery

Fig. 22 Der Struwwelpeter, Heinrich Hoffmann (Francoforte, 1809-1894), Edizione Inglese

Fig. 23 Under the window, Kate Greenaway (Londra, 1846-1901)

Fig. 24 Bambini e ragazzi intenti nella lettura

Fig. 25 “la conoscenza è sempre una sorpresa, se uno vede quello che già sa, non c’è sorpresa”

Fig. 27-29 Oliver Jeffers, Here we are (2017)
<https://www.oliverjeffers.com/books#/here-we-are/>

Fig. 30 Oliver Jeffers, Here we are (2020) Short film per Apple Tv+
<https://www.oliverjeffers.com/books#/here-we-are/>

Fig. 31, 32 Oliver Jeffers, People live here (2021)
<https://www.oliverjeffers.com/cop26>

Fig. 33-35 frame dal film Turtle Journey (2020) , Greenpeace
<https://www.youtube.com/watch?v=cQB4RAZVMf4>

Fig.36-38 frame dal film Paper Plane Pilot(2018), Pristine Film Eline Helena Schellekens
<https://www.youtube.com/watch?v=dHDBYIkDTgo>

Fig.39 screenshot dal sito deartomorrow.org

Fig. 40-42 Paola Momentè, (2021) Ci sarà una volta?
<https://corraini.com/it/ci-sara-una-volta.html>

Fig. 43-45 Rosie Cooper (2021), Il libro su clima e tempo per bambine e bambini curiosi
<https://corraini.com/it/il-libro-su-clima-e-tempo.html>

Fig. 46 Chris Haughton (2021), Poster gratuito per il progetto Antarctica
<https://www.chrishaughton.com/antarctica>

Fig. 47 Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagista
<https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>

Fig. 48 Infografica. La circolarità del Reggio Emilia Approach

Fig. 49 Bambini durante uno dei workshop di REMIDA
<https://www.frchildren.org/it/ricerca/progetti/remida>

Fig. 50 Durante la prima infanzia il bambino acquisisce abilità motoria per controllare attivamente gli oggetti e lo spazio che lo circonda
 Foto scattata dall'autrice dell'elaborato di tesi.

Fig. 51-64 Disegni realizzati digitalmente per lo storyboard

Fig. 65-66 materiali di REMIDA

Fig. 67-68 collage realizzati con i materiali di REMIDA

Fig. 69 tavola dall'albo di progetto

Fig. 70 tavola dall'albo di progetto

Fig. 71 contenuto multimediale, parte del prototipo realizzato

Fig. 72 tavola finale di CTA

Fig. 73 Infografica. Il sistema transmediale

Fig. 74 Infografica. I punti di incontro fra attività proposte e narrazione

RINGRAZIAMENTI

A CHI LO SA GIÀ
e a chi NON LO SA ANCORA

GRAZIE ALLA PASTASCIUTTA, ALLA MOKA
e A CHICCHI DI CAFFÈ. grazie alle parole sorelle e AMICHE.

GRAZIE alle 7 di MATTINA e ALL'UNA di notte
e grazie al vento CHE MUOVE le foglie dell'ALBERO DIFRONTE;

GRAZIE ALLE penne BLU e AI QUADERNI BIANCHI

GRAZIE AI FOGLI PERSI E AGLI APPUNTI PRESI.
GRAZIE AI RICORDI E ALLA NOSTALGIA, GRAZIE AGLI INIZI
E ALLA MIA PRIMA MAESTRA, ALLO stupore e ALLE COSE
che HO DIMENTICATO; GRAZIE AGLI SGUARDI CHE HO INCROCIATO,
al burro SUL PANE TOSTATO.

GRAZIE AGLI ERRORI CHE HO FATTO E alle cose sbagliate,
ALLA DISTRAZIONE E ALLA FORMICA SULLA SCRIVANIA.
GRAZIE AI LIBRI e ALLA FANTASIA; GRAZIE alle PERSONE VICINE
e a quelle lontane, CHE LONTANE NON SONO.
GRAZIE al tempo e a quello CHE ho perso.

grazie ALLA MIA RELATRICE, LA PROFESSORESSA KATIA GOLDONI,
GRAZIE PER IL CAMMINO INSIEME E IL SUPPORTO.
GRAZIE AD ELOISA, CORRELATRICE, E POI A LORENZO e a MASSIMILIANO e
ALLA FONDAZIONE REGGIO CHILDREN TUTTA, GRAZIE PER LA FIDUCIA,
GRAZIE AGLI OGGETTI NASCOSTI e FRAGILI, IL PATRIMONIO di REMIDA,
GRAZIE PER LA cura.

GRAZIE alle cose piccole,
grazie ai BAMBINI, A TUTTI i bambini.

GRAZIE ALLA BELLEZZA, INEFFABILE e DISARMANTE,
DEL BEL PIANETA BLU.