04

COLLANA RICERCHE DI PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

# NARRARE ATTRAVERSO "CENTO LINGUAGGI"

## *IL KAMISHIBAI COME SPAZIO DI MEDIAZIONE INTERCULTURALE*

ALESSANDRA CASALBORE

Roma TrE-Press
2025

Roma Tre

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. F. Gabrielli, *Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio,* 2024
2. A. Frascari, *Pedagogia sommersa. Per una critica dell'accadere educativo,* 2025
3. F. Audino, *Risonanze e intrecci lungo la 'Rotta Balcanica'. Una lettura pedagogica*, 2025

*Università degli Studi Roma Tre*
*Dipartimento di Scienze della Formazione*

04

*COLLANA RICERCHE DI*
*PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE*

ALESSANDRA CASALBORE

# NARRARE ATTRAVERSO "CENTO LINGUAGGI"

## *IL KAMISHIBAI COME SPAZIO DI MEDIAZIONE INTERCULTURALE*

RomaTrE-Press
2025

Direttrici della collana:
*Lavinia Bianchi*, Università degli Studi Roma Tre
*Veronica Riccardi*, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:
*Lavinia Bianchi* (Università degli Studi Roma Tre) – *Veronica Riccardi* (Università degli Studi Roma Tre) – *Marco Catarci* (Università degli Studi Roma Tre) – *Massimiliano Fiorucci* (Università degli Studi Roma Tre) – *Alessandro Vaccarelli* (Università degli Studi L'Aquila) – *Rosita Deluigi* (Università degli Studi di Macerata) – *Silvia Nanni* (Università degli Studi L'Aquila) – *Nicoletta Di Genova* (Università degli Studi L'Aquila) – *Alessandro D'Antone* (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Comitato editoriale:
*Aurora Bulgarelli* (Link Campus University) – *Alessandra Casalbore* (Università degli Studi Roma Tre) – *Conny De Vincenzo* (Università degli Studi Roma Tre) – *Francesca Gabrielli* (Unicusano) – *Marco Iori* (Università degli Studi Roma Tre)

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Avant Garde, Baskerville(copertina e frontespizio)
Adobe Garamond, MS Gothic, MS Micho, Zapf Dingbats (testo)

Edizioni: *Roma TrE-Press*©
Roma, dicembre 2025
ISBN: 979-12-5977-548-1

http://romatrepress.uniroma3.it

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

*Ricerche di pedagogia generale e sociale*

## Scopo e finalità

La Collana si propone come uno spazio per approfondire ricerche sul campo nei diversi contesti educativi.

Verranno proposti volumi che diano conto di percorsi di ricerca sia qualitativa che quantitativa in due ambiti principali.

Un primo ambito riguarda il campo della "pedagogia generale", con contributi relativi a esiti di ricerca nella scuola, nei servizi 0-6 e, più ampiamente, ai processi educativi in tutto il ciclo di vita.

Un secondo ambito concerne il campo della "pedagogia sociale", con particolare riferimento al sistema non formale (famiglia, associazionismo, spazi della partecipazione sociale e politica, servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), e al sistema informale (territorio, contesti di vita, personal e social media.).

La Collana intende configurarsi come *repository* della ricerca empirico-sperimentale sul piano teorico-pratico e su quello metodologico-procedurale.

L'approfondimento metodologico, valorizzato nell'impostazione generale della ricerca, appare utile sia per scegliere metodi e strumenti di indagine, sia per progettare e realizzare percorsi scientificamente fondati per affrontare i problemi della scuola, dell'università e dei contesti educativi.

## Aree scientifiche e tematiche individuate

L'area scientifica di riferimento per la collana è quella definita dal SSD "M-PED/01 Pedagogia generale e sociale", che comprende gli studi della pedagogia generale, interculturale, sociale e dell'educazione degli adulti.

In base a quanto previsto al Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le Collane editoriali Roma TrE-Press, verranno adottate le seguenti procedure di revisione:

- Il Comitato Scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.
- Il Comitato Scientifico invia il contributo a due Revisori da esso individuati in base al tema e all'area disciplinare della proposta di pubblicazione. I due revisori possono far parte del Comitato Scientifico o essere membri esterni.
- Entro il termine di 60 giorni dal momento dell'invio del testo, i revisori redigono un giudizio complessivo motivato in relazione alla pubblicabilità o meno del contributo e, se necessario, possono formulare suggerimenti all'Autore.

– Qualora uno dei Revisori giudichi non pubblicabile il lavoro, il Comitato Scientifico invia il contributo a un terzo Revisore.
– Il Comitato Scientifico comunica i giudizi dei Revisori all'Autore.
– Nel caso di giudizio negativo conforme da parte di due Revisori, il lavoro non può essere pubblicato.

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore Roma TrE-Press. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva ed eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.*
*Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.*

*A Greta e Viola*
*Grandi lettrici e meravigliose cantastorie*

# Indice

Prefazione 13

Introduzione 17

Capitolo 1 23
Narrare attraverso cento linguaggi
1.1 Raccontare per crescere: la narrazione come spazio educativo 23
1.2 Educare con l'arte. Percorsi interculturali tra visivo e narrativo 25
1.3 E invece il cento c'è: l'*atelier* come spazio educativo 29
1.4 Semi di cittadinanza. Pedagogia interculturale a partire dall'infanzia 32
1.5 Il *Kamishibai* e pedagogia interculturale 34

Capitolo 2 37
Il kamishibai: origini ed evoluzione
2.1 Insegnare attraverso le immagini 37
2.2 Il *kamishibai:* una lunga storia 39
2.3 Il *kamishibai* di strada 44
2.4 Il *kamishibai* educativo 49
2.5 *Kamishibai* e propaganda 52
2.6 L'era del tramonto e una nuova rinascita 55

Capitolo 3 61
Le tre anime del k*amishibai*: illustrazione, testo e recitazione
3.1 *Kamishibai*: un dialogo tra illustrazioni e testo 61
3.2 *Kamishibai* tra *performance* e *audience* 68
3.3 Realizzare una *performance* attraverso il *kamaishibai* 69
3.4 Il *kamishibai* come *medium* artistico interculturale 76
3.5 Come si costruisce un racconto *kamishibai* 80

Capitolo 4 85
*Kamishibai* e pedagogia narrativa: esperienze tra scuola, musei e laboratori interculturali

Capitolo 5 89
Il *kamishibai* come spazio di mediazione interculturale: un laboratorio universitario tra teoria e prassi

Capitolo 6 99
Narrare nei servizi educati 0-3: il *kamishibai* come spazio di incontro intergenerazionale

Capitolo 7 111
Narrazione e intercultura: percorsi di costruzione identitaria nella scuola dell'Infanzia

Capitolo 8 125
Storie in scena. Il racconto come tessitura di relazioni nella scuola secondaria di primo grado

Capitolo 9 137
Il *kamishibai* nei musei: un ponte tra arte e narrazione

Capitolo 10 147
*Kamishibai* e Artebambini: editoria, formazione e laboratori extrascolastici

Capitolo 11 157
Viridiana e il *kamishibai*: raccontare i diritti dei più piccoli

Conclusioni 165

Allegati 167

Bibliografia 173

# Prefazione

Massimiliano Fiorucci

In un'epoca segnata da trasformazioni globali e da una crescente complessità socioculturale, l'educazione è chiamata a confrontarsi con tensioni profonde: tra globale e locale, universale e particolare, tradizione e modernità. La Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da Jacques Delors, ha delineato quattro sfide educative — *imparare a conoscere, a fare, a essere, a vivere insieme* — come elementi centrali per ripensare i modelli formativi, orientandoli verso una cittadinanza attiva e consapevole, capace di coniugare appartenenza e apertura, radicamento e interdipendenza. L'approccio interculturale si rivela, dunque, cruciale per promuovere contesti inclusivi, fondati sulla comprensione reciproca, la responsabilità, la solidarietà e l'accoglienza delle differenze. Questi quattro pilastri dell'educazione proposti dalla Commissione internazionale offrono una visione integrata e lungimirante, utile per affrontare la complessità del presente e costituiscono un'utopia necessaria: un progetto educativo che, attraverso la partecipazione democratica e la valorizzazione della diversità, può contribuire a contrastare le derive xenofobe e a costruire una cultura della convivenza e della pace.

L'educazione si deve porre, quindi, il problema di come si possa *imparare a vivere insieme*, favorendo la capacità di mettersi nei panni degli altri, di progettare collettivamente, di prevenire e trasformare i conflitti attraverso una cultura dell'accoglienza (Grassi, 2019) e della convivenza (Langer, 1994). Tali raccomandazioni appaiono oggi ancora più urgenti in un mondo che rende le nostre società sempre più multiculturali, eterogenee e ad alta complessità (Zoletto, 2019).

In questa ottica, la pedagogia interculturale si fonda su un'etica del riconoscimento e su una pratica educativa orientata alla giustizia sociale (Tarozzi, 2015; Fiorucci, 2020), come ricorda Cohen (2017), «la conoscenza dell'altro passa attraverso la conoscenza di sé». L'approccio interculturale richiede, quindi, la capacità di assumere prospettive diverse, di mettersi nei panni dell'altro, superando visioni egocentriche ed etnocentriche. In questo senso, il contributo della psicologia dello sviluppo – da Jean Piaget a Carl Rogers – è fondamentale per promuovere nei soggetti la capacità di decentramento cognitivo, inteso come flessibilità mentale e solidità emotiva. Quest'ultimo rappresenta una competenza del pensiero maturo, capace di considerare un oggetto da molteplici punti di vista e secondo diversi quadri di riferimento. Superare la centralità del proprio punto di vista significa anche riconoscere la propria posizione come "straniero dell'altro", aprendo alla reciprocità cognitiva e morale. Tuttavia, come osserva Santerini (2004), tale processo non è mai

neutro: la storia, le tradizioni e le pressioni culturali possono ostacolare la libertà di pensiero e generare chiusure identitarie. L'educazione, in questo contesto, deve saper dinamizzare gli apprendimenti, generando squilibri cognitivi e confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni, proponendo narrazioni più inclusive.

Il pensiero di Paulo Freire (2004) offre una cornice teorica essenziale per comprendere il valore emancipativo della narrazione. La sua pedagogia critica invita a concepire l'educazione come pratica di libertà, in cui il dialogo e la parola diventano strumenti di consapevolezza e trasformazione sociale. Su questa scia si situa il concetto di 'terzo spazio' elaborato da Homi K. Bhabha (1990), che consente di leggere l'atto narrativo come luogo di negoziazione culturale, dove le identità non si definiscono in modo essenzialista, ma si costruiscono attraverso il dialogo, la contaminazione e la traduzione.

Il volume di Alessandra Casalbore si propone di offrire una riflessione pedagogica sul valore della narrazione come strumento educativo, capace di generare per le nuove generazioni uno spazio "accogliente" di mediazione e interpretazione delle molteplici istanze culturali che caratterizzano la società contemporanea. Tale contesto educativo riconosce nella differenza una risorsa e nel confronto un'opportunità di arricchimento reciproco, promuovendo una visione dell'educazione fondata sull'inclusione, sul dialogo e sulla valorizzazione della pluralità. Il *kamishibai*, antica forma d'arte teatrale giapponese, rappresenta in tal senso un valido *medium* interculturale, può essere interpretato come uno spazio pedagogico in cui le voci marginalizzate trovano espressione e riconoscimento. Il *kamishibai* diventa così uno strumento per abitare la soglia tra 'culture' e generare nuove narrazioni in cui le storie diventano veicolo di conoscenza, di empatia e di cittadinanza attiva.

Il percorso tracciato in questo volume ha messo in luce come il *kamishibai*, nella sua duplice natura di arte narrativa e dispositivo pedagogico, rappresenti un terreno fertile per la mediazione interculturale. Attraverso l'analisi delle sue origini, della sua evoluzione e delle sue applicazioni in contesti educativi differenti, è emersa la straordinaria capacità di questo antico teatro di carta di adattarsi a bisogni, pubblici e contesti diversi, offrendo uno spazio di incontro tra storie, linguaggi e visioni del mondo. Le esperienze raccolte, sia in ambito formale sia non formale, con bambini, adolescenti e adulti, testimoniano la versatilità e la ricchezza del *kamishibai* come strumento educativo in grado di rivolgersi a educatori, insegnanti, ricercatori e operatori culturali che desiderano esplorare le potenzialità dell'arte come veicolo di mediazione tra culture, nella consapevolezza che educare significa sempre intervenire sul mondo. L'educazione, come ricorda Paulo Freire, non è mai neutrale: insegnare implica ricerca, capacità critica e riflessione costante sulla pratica. Non esiste insegnamento senza apprendimento, e il processo educativo richiede curiosità, dialogo e disponibilità all'ascolto, passando da una curiosità ingenua a una curiosità epistemologica. Insegnare, sottolinea ancora Freire, è una responsabilità profondamente umana che esige impegno, apertura e presa di posizione sulle que-

stioni cruciali della società. Gli insegnanti e gli educatori sono chiamati a riconoscere la dimensione ideologica dell'educazione, a interrogarsi sulle proprie pratiche e a promuovere un dialogo autentico, capace di valorizzare le differenze e di generare processi di trasformazione individuale e collettiva.

In questa prospettiva, il *kamishibai* si conferma non solo come patrimonio culturale da riscoprire, ma come risorsa viva e attuale per una pedagogia interculturale capace di rispondere alle sfide della contemporaneità.

# Bibliografia

Bhabha, H.K. (1990). *Nation and narration*. London: Routledge.
Cohen-Emerique, M. & Rothberg, A. (2016). *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*. Milano: Franco-Angeli.
Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro.* Roma: Armando.
Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
Grassi, T. (a cura di). (2019), *L'accoglienza delle persone migranti. Modelli di incontro e di socializzazione*, L'Aquila: One Group.
Langer, A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*. https://www.alexanderlanger.org/it/32/104
Piaget, J. (196). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
Rogers, C.R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: Franco Angeli.
Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.

# Introduzione

*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

La poesia di Loris Malaguzzi sui cento linguaggi dei bambini rappresenta una delle più potenti e rivoluzionarie metafore pedagogiche del Novecento. In queste righe, semplici e profonde, si racchiude una concezione dell'infanzia come tempo di esplorazione, creatività e costruzione condivisa del sapere. Ogni bambino è visto come portatore di potenzialità uniche e ogni linguaggio – verbale, corporeo, grafico, musicale, scientifico – come strumento di pensiero, relazione e interpretazione del mondo.

Questa visione non è solo poetica: è radicalmente pedagogica. Ci invita a ripensare la scuola, non più come luogo di trasmissione unidirezionale del sapere, ma come spazio generativo, capace di accogliere e valorizzare la pluralità delle forme espressive e cognitive. Una scuola che diventa crocevia di linguaggi, laboratorio di dialogo tra saperi, luogo di incontro tra soggettività. Perché l'apprendimento non è mai un processo solitario: nasce dall'interazione, dalla cooperazione, dal confronto tra punti di vista differenti. È nella relazione con l'altro, vissuto come *alter ego*, come specchio e come risorsa che il bambino costruisce la propria idea di società e sviluppa la propria identità.

Questa prospettiva si intreccia profondamente con la teoria delle intelligenze multiple elaborata da Howard Gardner (1987), amico e interlocutore di Loris Malaguzzi. Lo psicologo statunitense ha rivoluzionato il concetto di intelligenza, superando l'idea di un'unica capacità misurabile e riconoscendo l'esistenza di molteplici forme di pensiero: linguistico, logico-matematico, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistico ed esistenziale. Ogni individuo è portatore di un profilo intellettivo unico, che si sviluppa in modo diverso a seconda degli stimoli ricevuti e delle esperienze vissute. Secondo lo psicologo, la scuola ha il compito di educare alla diversità cognitiva, offrendo agli studenti opportunità per sviluppare tutte le intelligenze, non solo quelle tradizionalmente valorizzate. In un mondo sempre più complesso, interconnesso e multiculturale, è necessario formare persone capaci di pensare in modo creativo, critico, etico e rispettoso. Da questa esi-

genza nasce la proposta delle *cinque chiavi per il futuro* (Gardner, 2007), ovvero cinque nuove tipologie di intelligenza – disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa ed etica – da aggiungere a quelle precedentemente nominate. In particolare, l'intelligenza rispettosa, intesa come capacità di accogliere le differenze e di collaborare con l'altro, assume oggi un valore pedagogico centrale. In un contesto educativo interculturale, essa diventa la base per promuovere atteggiamenti prosociali, superare stereotipi e costruire comunità di apprendimento fondate sul riconoscimento reciproco.

Educare ai cento linguaggi e alle intelligenze multiple significa promuovere una *forma mentis* aperta, capace di leggere la realtà con lenti diverse, di coglierne la complessità e di trasformarla in opportunità. Significa formare cittadini consapevoli, empatici e competenti; capaci di abitare il mondo con responsabilità e rispetto (Tarozzi, 2015; Morin, 2000).

L'arte si afferma come linguaggio veicolare per eccellenza, capace di oltrepassare barriere linguistiche e culturali, di parlare a tutti e di costruire ponti tra realtà differenti. Non utilizza un unico codice comunicativo ma molteplici, favorendo in questo modo l'espressione di diverse tipologie di intelligenze (Gardner, 2007). La sua natura universale e la capacità di accogliere e rielaborare elementi eterogenei la rendono uno strumento privilegiato per rappresentare visioni del mondo complesse e interdipendenti. In questa prospettiva, il dialogo tra arte e intercultura si configura come un'alleanza feconda, capace di generare nuove forme di comprensione reciproca e di convivenza. L'arte, infatti, non solo comunica, ma educa, apre spazi di riflessione e di incontro, favorendo processi di inclusione e partecipazione. Particolarmente significativa, in tal senso, è la riflessione di Elena Zizioli, che sottolinea come l'immagine possa "decolonizzare" la parola, rendendo il linguaggio più accessibile e democratico:

> «Le parole hanno un peso: oltre a promuovere consapevolezza, possono anche colonizzare o escludere chi non le padroneggia. Le immagini scongiurano questo rischio, favorendo relazioni orizzontali e permettendo a ciascuno di interpretare il segno grafico secondo le proprie categorie culturali. Le storie narrate solo attraverso immagini si offrono così come doni aperti, privi di percorsi narrativi rigidi e prestabiliti, capaci di moltiplicare le interpretazioni, tante quante sono le persone che le osservano» (2013: 15).

In questo orizzonte, l'arte visiva si configura non solo come mezzo espressivo, ma come spazio di libertà e di pluralità, in cui ogni sguardo trova legittimità e ogni 'cultura' può riconoscersi e dialogare.

Come sostiene Francesco Susi (1995), viviamo in un mondo in cui gli individui sono profondamente connessi, anche se non sempre ne sono consapevoli. Le differenze culturali, anziché essere riconosciute come risorse, sono

spesso percepite come ostacoli, alimentando diffidenza e chiusura. Questo atteggiamento limita la possibilità di instaurare relazioni autentiche, di comunicare efficacemente e di cooperare per obiettivi comuni. È in questo scenario che la scuola assume un ruolo cruciale: essa è il luogo in cui si gettano le fondamenta della società futura, dove si formano i cittadini di domani, chiamati a costruire un mondo più equo e inclusivo (Fiorucci, 2011; Tarozzi, 2015).

La scuola contemporanea è, di fatto, un ambiente multiculturale, ma la semplice coesistenza di culture diverse non garantisce automaticamente un incontro autentico. Come osserva Allemann Ghionda (2009), il prefisso "multi" indica la presenza simultanea di più culture, mentre "inter" rimanda all'interazione tra esse. Promuovere questa interazione significa creare le condizioni affinché ogni individuo possa esprimersi, raccontarsi e, al contempo, imparare ad ascoltare l'altro in modo attivo e rispettoso. La scelta della convivenza, sostiene Alexander Langer (1994), necessita di una progettualità che si manifesta in una volontà comune di costruire una società inclusiva, in cui ognuno può riconoscersi e sentirsi valorizzato.

In questo processo, l'arte si rivela uno strumento pedagogico fondamentale. Essa stimola i sensi, attiva l'immaginazione, sollecita l'azione e apre spazi di riflessione sulla percezione e sull'interpretazione della realtà. La dimensione sensoriale diventa, quindi, strumento di conoscenza che permette di vivere esperienze significative e trasformative. Lavorare con i linguaggi espressivi dell'arte consente di valorizzare la diversità come elemento costitutivo dell'identità, favorendo l'incontro con l'alterità e generando nuove forme di espressione e relazione. L'arte, in quanto linguaggio non verbale, offre a tutti, indipendentemente dalla competenza linguistica o dal *background* culturale, la possibilità di comunicare, di esprimere emozioni e pensieri, di costruire significati condivisi. Questo ha un impatto diretto anche sull'autostima e sul senso di appartenenza, elementi fondamentali per lo sviluppo di relazioni positive e per l'integrazione sociale.

Quando l'arte permea la didattica, essa non solo arricchisce i contenuti, ma trasforma il modo stesso di fare scuola. Diventa un mezzo per esplorare nuove prospettive, per generare scenari inediti, per educare alla complessità e al cambiamento. L'intreccio tra arte e educazione interculturale apre così la strada a percorsi educativi innovativi, dinamici e profondamente umani, capaci di rispondere alle sfide di un mondo in continua evoluzione.

In un tempo in cui la scuola è sempre più chiamata a essere luogo di incontro tra culture, linguaggi e visioni del mondo, l'arte si rivela un linguaggio veicolare privilegiato, capace di parlare a tutti, oltre le barriere linguistiche e culturali.

All'interno di questo orizzonte pedagogico, il *kamishibai*, antico teatrino[1]

[1] Il termine *teatrino*, nel contesto della narrazione *kamishibai*, non è da intendersi in senso diminutivo o dispregiativo, come talvolta accade nell'uso colloquiale, dove può suggerire marginalità o scarsa rilevanza. Al contrario, esso viene qui adottato per indicare le dimensioni contenute del *butai,* il piccolo palcoscenico ligneo che costituisce l'elemento scenico centrale della *performance.* L'impiego del termine *teatrino* risponde dunque a una necessità descrittiva e funzionale, volta a distinguere

narrativo giapponese, si configura come un dono prezioso: uno strumento semplice nella forma, ma straordinariamente ricco di significati e potenzialità educative.

Parlare oggi di *kamishibai* significa riscoprire un patrimonio narrativo e performativo ancora poco conosciuto in Italia, ma capace di generare esperienze didattiche profonde, inclusive e multisensoriali. Non si tratta solo di raccontare storie: il teatrino giapponese crea uno spazio condiviso, un tempo sospeso in cui parole, immagini e silenzi si intrecciano per dare vita a una narrazione collettiva. È un'esperienza artistica che coinvolge il corpo, la voce, lo sguardo, e che invita all'ascolto, alla partecipazione, alla riflessione.

La forza del *kamishibai* sta nella sua essenzialità: un narratore, alcune tavole illustrate, una storia da raccontare. Eppure, in questa apparente semplicità, si cela un potenziale educativo straordinario. Il teatro di carta diventa un luogo simbolico di mediazione, capace di accogliere le differenze e trasformarle in risorsa, di stimolare il pensiero divergente, di valorizzare le molteplici forme di intelligenza e di espressione.

Questo libro nasce dal desiderio di condividere esperienze, ma anche di proporre una prospettiva in cui la narrazione non è solo un mezzo per trasmettere contenuti, ma un atto generativo di conoscenza e relazione.

Attraverso riflessioni teoriche, esperienze sul campo e voci di educatori, artisti e studiosi, questo testo intende offrire uno sguardo corale sul *kamishibai* come spazio educativo interculturale. Un invito a esplorare, a sperimentare, a lasciarsi sorprendere da uno strumento antico che, oggi più che mai, parla al presente e al futuro dell'educazione.

Il mio interesse per il *kamishibai* nasce da un'esperienza personale: dieci anni fa ho avuto l'opportunità di vederlo per la prima volta in azione all'interno di una scuola dell'infanzia e di utilizzarlo, in seguito, come insegnante. Ciò che mi ha colpita fin da subito è stata la capacità di questo *medium* artistico di catturare l'attenzione dei bambini, affascinati da quella che ai loro occhi appare come una scatola magica. L'apertura del *butai* (il teatro in legno) segna l'inizio di una narrazione che non è solo ascolto, ma esperienza condivisa, vissuta insieme ai compagni e agli adulti in un clima di partecipazione emotiva e cognitiva.

Il riconoscimento del valore pedagogico del *kamishibai* mi ha portata a proporlo nei corsi e nei laboratori di pedagogia interculturale tenuti dalle professoresse Veronica Riccardi, Lisa Stillo e Lavinia Bianchi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre. Da queste esperienze è nata l'idea di scrivere un libro che non si limitasse a presentare *il kamishibai* come semplice strumento didattico, ma che lo esplorasse come spazio simbolico di mediazione interculturale.

questa forma di teatro visuale e narrativo da altre espressioni del teatro di figura giapponese, quali il Bunraku o il teatro delle marionette, che vantano una tradizione storica consolidata e codificata. In tal senso, il *kamishibai* si configura come una pratica performativa autonoma, con proprie specificità linguistiche, iconografiche e pedagogiche, che meritano di essere riconosciute e valorizzate nel panorama delle arti sceniche e della narrazione visiva.

La scrittura di questo testo mi ha condotta a incontrare persone e luoghi che, in modi diversi, hanno intrecciato il proprio cammino con questa forma d'arte: Rita Casadei (pedagogista), Elisa Iacovino (insegnante), Delia Guerini Rocco (coordinatrice pedagogica), Alessandro Guglielmi (artista-formatore), Gabriella Manna (storica dell'arte), Roberto Manuzzi (musicista), Chiara Sgarbi (scrittrice), Francesca Pizziconi (antropologa), Caterina Vitiello (artista), Gek Tessaro (artista), Maria Zaccheo (educatrice), ciascuno di loro ha contribuito ad arricchire la mia comprensione del valore educativo della narrazione visiva. E poi ci sono i luoghi: la scuola dell'infanzia Ovile, dove il *kamishibai* ha preso vita per anni; l'Istituto Nazionale di Arte Giapponese a Roma, custode di albi originali e memorie culturali; il Museo Nazionale Etrusco, dove ho potuto esplorare le potenzialità del *kamishibai* in chiave museale grazie alla guida di Francesca Montuori (educatrice museale), per ultimo ma non per importanza, lo spazio *Artebambini* di Bologna, che mi ha aperto una finestra sul mondo dell'editoria e della formazione.

Questo libro nasce da tutte queste voci, da questi incontri, da queste suggestioni. È un testo che vuole restituire una lettura plurale del *kamishibai*, inteso non solo come strumento didattico, ma come dispositivo culturale e pedagogico, capace di generare dialogo, appartenenza e trasformazione. Per questo motivo, ho scelto di lasciare spazio alle parole dirette di studiosi, artisti e insegnanti che, nel corso degli anni, hanno incontrato il teatro di carta e ne hanno colto il potenziale educativo. La narrazione, in questo senso, non è solo contenuto: è metodo, è approccio, è visione. È un modo per abitare la scuola e il mondo con sguardi nuovi, aperti e plurali.

Questo libro nasce da un'urgenza pedagogica e da una convinzione profonda: che la scuola, e in generale la società, debba essere uno spazio in cui ogni bambino possa esprimere la propria unicità, esplorare sentieri divergenti, costruire conoscenza in modo cooperativo e multisensoriale. Una scuola che non spegne i cento linguaggi, ma li lascia fiorire. Una scuola che riconosce nella pluralità non un ostacolo, ma un valore fondante della convivenza democratica.

Capitolo 1
# Narrare attraverso cento linguaggi

## 1.1 Raccontare per crescere: la narrazione come spazio educativo

La narrazione è l'atto di raccontare una storia, reale o immaginaria, attraverso parole, immagini, suoni o altri linguaggi. È una forma fondamentale di comunicazione umana, utilizzata per trasmettere esperienze, emozioni, valori e conoscenze. Marco Dallari la definisce:

> «una pratica comunicativa capace di mettere in comunione un'esperienza anche se lontana dal contesto spaziale e temporale nel quale avviene la comunicazione. All'origine di ogni società e di ogni cultura esiste un bisogno profondo di narrare che è un bisogno di raccontare e raccontarsi. Le religioni nascono in forma di grandi racconti: dal Totemismo, nel quale si racconta il rapporto magico tra l'uomo e l'animale, al manismo, culto degli antenati, alla Bibbia della tradizione giudaica cristiana, al Mahabharata della tradizione indiana, fino al Taoismo» (2019: 44).

Questo bisogno ancestrale di raccontare e raccontarsi costituisce il fondamento della capacità umana di costruire e condividere rappresentazioni del mondo. Attraverso la narrazione, l'individuo non solo dà forma alla propria esperienza, ma offre agli altri chiavi di lettura alternative per interpretare l'esistenza. In questo senso, la narrazione si configura come uno strumento epistemologico, capace di mediare tra il vissuto soggettivo e l'orizzonte culturale collettivo. Le fiabe e i miti, in particolare, assolvono da sempre a questa funzione di spiegazione primordiale della realtà. Essi non si limitano a intrattenere, ma veicolano modelli di comportamento, valori condivisi e visioni del mondo. Sono narrazioni archetipiche che, pur nella loro semplicità apparente, offrono risposte simboliche alle grandi domande dell'esistenza: chi siamo, da dove veniamo, quale senso attribuire al dolore, alla gioia, alla morte e alla speranza.

Jerome Bruner (1990, 1996, 2005), tra i principali teorici della psicologia culturale, ha evidenziato come l'essere umano possieda un'attitudine innata a organizzare l'esperienza in forma narrativa. Tuttavia, questa predisposizione necessita di essere coltivata all'interno di cornici culturali che, attraverso l'apprendimento e l'adattamento, permettono di interiorizzare strutture narrative condivise. In questo modo, la narrazione diventa un mezzo per ricostruire la realtà, attribuendole significati specifici e contestualizzati. La competenza narrativa, dunque, non è solo la capacità di raccontare storie, ma un vero e proprio strumento cognitivo e culturale. Attraverso il racconto, l'individuo può

esprimere e condividere le proprie esperienze, rafforzare i legami sociali e arricchire il proprio mondo interiore. Le storie diventano ponti tra sé e l'altro, tra il vissuto personale e l'orizzonte collettivo, offrendo nuove prospettive sull'esistenza e sulle relazioni umane.

Per lo psicologo americano, la narrazione non è un passatempo infantile, ma un processo mentale profondo, capace di trasmettere valori e ideali attraverso un coinvolgimento emotivo autentico. Le azioni dei personaggi, accompagnate dalla descrizione dei loro vissuti, permettono al lettore di identificarsi, di riflettere e di costruire mappe emotive e cognitive funzionali a una crescita consapevole e responsabile. In questa prospettiva, la competenza narrativa assume un valore educativo fondamentale. Essa consente non solo di costruire l'identità personale, ma anche di negoziare significati comuni, di condividere visioni del mondo e di sviluppare un senso di appartenenza. In particolare, durante l'infanzia, la narrazione, e in special modo la fiaba, si configura come un ambiente di apprendimento privilegiato, capace di introdurre il bambino alla complessità del reale attraverso il filtro simbolico dell'immaginario. Non è l'educatore a dover 'instillare' la competenza narrativa nel giovane allievo: essa è già presente, come modalità naturale di funzionamento del pensiero. Il compito dell'insegnante è piuttosto quello di stimolare, sostenere e valorizzare questa competenza, affinché il bambino possa riordinare i propri vissuti, organizzare le conoscenze e costruire una concezione di società includente, coerente e significativa:

> «le narrazioni sono precoci, spontanee, nel senso che si manifestano senza pressioni ambientali o specifiche istruzioni, e inoltre sono pervasive e ubique. Queste caratteristiche fanno pensare che esista una disposizione della mente umana a dare forma all'esperienza per mezzo della narrazione. Anzi, come ipotizza Bruner (1986/2005) esisterebbe una forma di pensiero comune a tutti gli esseri umani che si esprime attraverso la narrazione, e che realizza la tendenza a comunicare i significati che cogliamo nell'esperienza, a mettere in relazione il passato col presente, a proiettare il presente nel futuro, a rappresentare gli individui come soggettività dotate di scopi, piani, valori» (Levorato & Nesi, 2001:182).

Jerome Bruner (1986/2005) distingue due modalità fondamentali del pensiero umano: il pensiero paradigmatico (o logico-scientifico) e il pensiero narrativo. Il primo si fonda sulla costruzione di concetti e categorie generali, suscettibili di verifica empirica, ed è orientato alla ricerca di verità universali, costituendo così la base del metodo scientifico. Il secondo, invece, non mira a stabilire verità assolute, ma a costruire racconti dotati di verosimiglianza, capaci di persuadere attraverso la coerenza interna e il coinvolgimento emotivo. Entrambe le forme di pensiero sono di pari valore e si fondano su una comune matrice creativa, che consente all'essere umano di costruire mondi e attribuire significato all'esperienza.

È proprio il pensiero narrativo a dare senso alla complessità dell'esistenza umana e nella sua espressione più compiuta si manifesta attraverso la forma narrativa, declinabile in molteplici modalità a seconda dell'oggetto e del mezzo del narrare. Possiamo così parlare di narrazione letteraria (romanzi, racconti), storica (cronache, biografie), visiva (arti figurative, cinema, fumetto, fotografia, albo illustrato, *silent book*, kamishibai), digitale (*podcas*t, videogiochi, *storytelling* sui social media), ciascuna con le proprie specificità espressive e comunicative.

In questa sede, si intende porre particolare attenzione principalmente alla narrazione visiva, una forma di *storytelling* che si avvale di immagini, simboli, colori, composizione e movimento per raccontare una storia o trasmettere un messaggio, spesso senza l'uso predominante della parola. Si tratta di una modalità comunicativa importante, in quanto sfrutta la naturale predisposizione della mente umana a interpretare visivamente la realtà che la circonda. Questa forma di narrazione si caratterizza per essere immediata, poiché il cervello elabora le immagini molto più rapidamente delle parole; universale in quanto capace di superare barriere linguistiche e culturali e partecipativa, ovvero in grado di stimolare l'immaginazione e l'empatia, generando un coinvolgimento emotivo.

## 1.2 Educare con l'arte. Percorsi interculturali tra visivo e narrativo

Il legame tra narrazione e arte è antico e profondo: l'arte ha sempre rappresentato un canale privilegiato per raccontare storie, emozioni, miti, esperienze e visioni del mondo. La narrazione artistica può essere esplicita, come in un affresco che raffigura una scena evangelica, oppure implicita, come in un'opera astratta che evoca un viaggio interiore. In entrambi i casi, l'opera d'arte si configura come una finestra sul mondo, e una volta elevata a forma artistica, diventa parte integrante della memoria collettiva.

Basti pensare alle opere di Giotto, Michelangelo, Cézanne, Picasso, ma anche a quelle di Dante, Shakespeare, Brecht, Mozart, Beethoven, Fellini, Polanski, Dunham, Tharp e molti altri. Tutti questi artisti, attraverso linguaggi diversi (pittura, letteratura, musica, teatro, cinema, danza) hanno saputo trasmettere la propria visione del mondo, contaminando generi e forme espressive per restituire la complessità della realtà da cui hanno tratto ispirazione.

L'arte visiva rappresenta uno dei linguaggi più potenti e universali attraverso cui l'essere umano ha costruito e condiviso la propria visione del mondo. Gli artisti, attraverso le immagini, hanno saputo mettere in scena le vicende, le passioni, i sentimenti e le contraddizioni che caratterizzano l'agire umano, offrendo al tempo stesso strumenti simbolici per interpretare la realtà. La forza comunicativa dell'opera d'arte risiede nella sua capacità di generare risonanze emotive che non dipendono unicamente dall'intenzione dell'autore, ma si attivano nell'incontro con il vissuto, lo stato d'animo e il *background* culturale del fruitore. In questo scambio, l'opera prende nuova vita: nasce nella mente dell'artista, ma trova dimora nella mente dell'osservatore, che la interpreta e

se ne appropria. Come osserva John Dewey, l'esperienza estetica consente di «avere una esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato» (1995: 7). L'arte, dunque, non è solo contemplazione, ma partecipazione trasformativa, capace di ampliare gli orizzonti interiori e relazionali di chi la vive.

Scegliere l'arte come strumento educativo significa allora trasmettere alle nuove generazioni non solo contenuti, ma paradigmi interpretativi, repertori simbolici e concezioni del mondo. Un compito che richiede rigore e consapevolezza, attraverso una selezione attenta di produzioni visuali di alta qualità, capaci di stimolare esperienze educative autentiche e profonde.

In questa ottica, l'albo illustrato rappresenta uno strumento pedagogico di straordinaria efficacia, capace di coniugare estetica e contenuto in una forma narrativa che coinvolge profondamente il bambino. La cura grafica e la qualità delle immagini non sono semplici elementi decorativi, ma veicoli di senso che catturano l'attenzione fin dalla prima pagina, favorendo un'esperienza di lettura immersiva e significativa. L'attrazione per le figure guida il bambino nella narrazione, stimolando processi cognitivi ed emotivi che nutrono il suo immaginario e promuovono una comprensione profonda del mondo. Questo sussidio didattico si configura, di conseguenza, non solo come supporto alla lettura ma come vero e proprio strumento di mediazione simbolica, in cui testo e immagine dialogano per costruire significati condivisi (Zizioli, 2013).

Tale approccio evidenzia l'importanza di strutturare gli ambienti di apprendimento – formali e non formali, dai contesti 0-6 all'università – secondo una logica narrativa, intesa non come mera trasmissione di storie, ma come modello relazionale fondato sull'ascolto, sulla condivisione e sulla costruzione di legami. La narratività, in questo senso, assume una valenza pedagogica trasversale, orientando le pratiche educative verso una maggiore attenzione alla soggettività, alla pluralità dei linguaggi e alla dimensione relazionale. Come sottolinea Dallari (2019: 46), «un clima autenticamente educativo [...] non scinde mai la categoria dell'apprendimento da quella dell'interpretazione, dell'elaborazione, della comprensione e della bellezza». In tale prospettiva, il modello educativo non si concentra esclusivamente sulla dimensione cognitiva, ma valorizza quella metacognitiva, fondata sulla comprensione e sull'elaborazione dei contenuti culturali. È dunque necessario recuperare tutte le occasioni utili per dare spazio e tempo ai processi di individualizzazione e alla messa a punto degli stili cognitivi e poetici soggettivi.

Il contesto educativo più efficace è quello che pone al centro del pensiero narrativo il soggetto, trasformando l'ambiente di apprendimento in un vero e proprio teatro pedagogico. In questo spazio dinamico e relazionale, l'educazione si ridefinisce costantemente attraverso le interazioni intersoggettive che lo attraversano. L'incontro con l'arte non può essere ridotto, quindi, a un approccio teorico o nozionistico, ma deve configurarsi come esperienza vissuta, capace di coinvolgere mente, corpo ed emozioni. Nei primi gradi scolastici, questa dimensione esperienziale può essere attivata attraverso percorsi labora-

toriali artistici, in cui il "fare" si intreccia con il gioco, dando forma a un apprendimento autentico e multisensoriale. Qualsiasi proposta educativa orientata a sviluppare il senso della bellezza deve, infatti, «necessariamente passare attraverso l'esperienza dell'emozione estetica, dello stupore. [...] Una presentazione "fredda" rende affettivamente ed esteticamente inerte qualsiasi cosa e la esclude dalla possibilità di essere vissuta come bella (o come brutta)» (Ciarcià & Dallari, 2023: 70). È in questo contesto che le figure del mediatore e dell'animatore educativo assumono un ruolo cruciale, poiché la qualità dell'esperienza estetica dipende in larga parte dalle modalità con cui viene proposta.

Un esempio emblematico di mediazione educativa è rappresentato dal libro. La lettura non è mai un atto neutro: è sempre frutto di una doppia mediazione, prima da parte dell'autore, poi del lettore. L'adulto, attraverso la propria sensibilità e competenza, può rendere accessibile anche un testo complesso, mentre una lettura priva di intenzionalità rischia di svuotare di significato anche l'opera più ricca. In questo senso, il laboratorio, inteso non solo come spazio fisico ma come ambiente intenzionalmente progettato, diventa un dispositivo pedagogico privilegiato capace di trasformare la lettura in un'esperienza attiva, relazionale e generativa. Questo spazio educativo si configura così come una palestra di relazioni, dove il bambino non è un fruitore passivo, ma il protagonista dell'agire educativo. Qui si valorizzano l'errore (Rodari, 1973), l'esplorazione (Munari, 1977), la scoperta (Montessori, 1987), in un processo che mette in dialogo soggetto e oggetto, teoria e prassi, emozione e pensiero. «Centrale è dunque l'intervento di chi educa» (Ciarcià, 2021: 43), poiché è attraverso la progettualità educativa che si costruisce un ambiente capace di accogliere la complessità dell'esperienza.

In questa prospettiva, un laboratorio che assume le arti come 'sfondo integratore' delle esperienze si rivela un modello educativo potente e trasformativo. Le arti, dalla pittura alla poesia, dalla musica al cinema, coinvolgono simultaneamente mente, corpo e cuore, e offrono strumenti per leggere il mondo in modo critico e creativo:

> «Attivare un laboratorio d'arte significa costruire capacità di andare al di là del dato, di trasformarlo, dandogli significati sempre diversi [...]. L'arte ci suggerisce concrete prospettive di "avventura", di intendersi come "apertura al mondo", al diverso e quindi anche all'altro» (Ciarcià & Dallari, 2023: 30-31).

La pedagogia dell'espressione artistica[1] (Cambi, 1997, 2012, 2014; Caputo,

[1] La pedagogia dell'espressione artistica rappresenta un paradigma educativo che riconosce nell'arte una dimensione fondativa del processo formativo, capace di integrare lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dell'individuo. Essa si fonda sull'assunto che l'esperienza estetica e il processo creativo non siano meri strumenti accessori, ma elementi centrali per la costruzione del sé, per l'elaborazione dei vissuti e per la comprensione del mondo.
In questo approccio, l'arte non è concepita come fine tecnico o decorativo, bensì come linguaggio

2020a, 2020b; Read, 1954) consente di creare spazi educativi in cui la narrazione visiva, sonora, corporea e simbolica diventa strumento di mediazione, esplorazione e costruzione di significati condivisi. All'interno della comunità educante, l'arte genera intrecci emotivi e cognitivi che danno vita a narrazioni alternative, capaci di riflettere la complessità dell'esperienza umana. Questi linguaggi, espressione di un pensiero divergente e creativo, permettono di costruire immagini e immaginari possibili, trasformando l'ambiente educativo in uno spazio di resistenza e di possibilità, come afferma bell hooks, «un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternativi e nuovi modelli» (1998: 68). In questo contesto, l'arte educa a uno sguardo multiplo, capace di cogliere le interazioni che plasmano un evento, senza ridurre la complessità a un unico punto di vista, ma valorizzando l'unità nella diversità. Come sottolinea Marco Aime (2020), è necessario superare ogni forma di classificazione rigida e giudizio esclusivo, per abbracciare una visione del mondo interconnessa e plurale. Edgar Morin definisce questo approccio come pensiero complesso, nel senso originario di *complexus*, ovvero ciò che è "tessuto insieme" (2000: 91). Una tale prospettiva favorisce lo sviluppo di un pensiero critico, aperto al confronto e alla trasformazione promuovendo una cittadinanza consapevole e riflessiva:

> «C'è bisogno di coltivare lo "sguardo interiore" degli studenti, e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle discipline umanistiche e alle arti [...] che metta gli allievi in contatto con le problematiche del genere, razza, etnia eli conduca all'esperienza e alla comprensione interculturale. Questa educazione artistica può e deve essere il fulcro dell'istruzione del cittadino del mondo, perché spesso le opere d'arte sono un modo insostituibile mediante il quale iniziare a comprendere le conquiste e le pene di una cultura diversa dalla propria» (Nussbaum, 1999: 108).

Questa apertura dell'arte verso la comprensione delle altre culture è descritta in modo molto eloquente da Paola Ciarcià: «con l'arte si impara che ogni cultura ha diritto di cittadinanza e che ogni differenza è una risorsa e dunque una ricchezza» (2021: 40).

L'arte, intesa come linguaggio universale, si configura come uno spazio aperto

universale e inclusivo, capace di superare barriere linguistiche, culturali e cognitive. L'atto creativo diventa spazio di esplorazione identitaria, di narrazione personale e collettiva, di emancipazione espressiva. L'educatore assume il ruolo di facilitatore, accompagnando il soggetto nel suo percorso di scoperta e di trasformazione, senza imporre modelli normativi, ma promuovendo la libertà espressiva e la riflessione critica.
La pedagogia dell'espressione artistica si colloca in una prospettiva olistica, dove il processo ha valore quanto il prodotto, e dove ogni gesto creativo è occasione di apprendimento, di consapevolezza e di relazione. Essa si intreccia con le istanze dell'educazione interculturale e inclusiva, offrendo strumenti per valorizzare le differenze, per dare voce a soggettività marginalizzate e per costruire contesti educativi aperti, plurali e democratici.

all'immaginazione, capace di costruire ponti tra culture, esperienze e soggettività. Essa consente di avvicinare ciò che appare distante, rendendo accessibili mondi e significati altrimenti estranei al vissuto quotidiano. In questa prospettiva, la pedagogia dell'espressione artistica restituisce una visione dell'educazione come processo integrale, in cui l'arte assume un ruolo fondativo nella formazione della persona. Tale approccio si radica in una pluralità di tradizioni pedagogiche e filosofiche che hanno riconosciuto il valore formativo dell'esperienza estetica e creativa. Come già accennato nell'introduzione del testo Loris Malaguzzi (1988, 1993), con la teoria dei 'cento linguaggi dei bambini', ha posto l'espressione artistica al centro del progetto educativo, concependola come strumento epistemologico per la costruzione del sapere e per la relazione autentica con il mondo. Questa visione è condivisa anche da Elliot Eisner, che ha evidenziato nei suoi scritti (2004, 2021) la capacità dell'arte di promuovere lo sviluppo del pensiero divergente, della sensibilità percettiva e della capacità interpretativa, sottolineando il valore educativo del processo creativo come spazio di sperimentazione e riflessione. Sulla stessa scia di pensiero si colloca la filosofa dell'educazione Maxine Greene (2005), che riconosce nell'immaginazione una forza emancipatrice, capace di rompere la routine del quotidiano e di aprire spazi di possibilità, con implicazioni etiche e sociali profonde. In ambito italiano, Gianni Rodari (1973) ha promosso una pedagogia della fantasia fondata sull'uso divergente del linguaggio e sull'immaginazione come strumento di libertà.

La pedagogia dell'espressione artistica si configura, dunque, come un dispositivo in grado di rispondere alle sfide dell'educazione contemporanea, soprattutto nei contesti interculturali e inclusivi. Essa promuove una formazione che integra mente e corpo, ragione ed emozione, tecnica e immaginazione, riconoscendo nell'arte un luogo privilegiato per l'incontro tra soggettività, culture e mondi possibili.

### 1.3 E invece il cento c'è: l'*atelier* come spazio educativo

Un pedagogista che ha dato rilievo all'importanza dell'ambiente educativo considerato non come uno sfondo neutro, ma un protagonista attivo nel processo educativo, è stato indubbiamente Loris Malaguzzi che lo assurge a ruolo di 'terzo educatore' dopo la famiglia e la scuola. Non è stato l'unico a dare così rilievo all'ambiente come agente educante, si pensi, ad esempio, per restare nel contesto italiano, alla cura che Maria Montessori (1997, 2000) ha dedicato all'organizzazione degli spazi: ogni angolo è pensato per favorire l'autonomia, la concentrazione e l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Oppure il ruolo educativo rivestito dal laboratorio per Bruno Munari (1977, 1980), un luogo ideato e allestito per allenare la creatività sotto forma di gioco, le cui due regole principali sono: 'fare per capire' e 'dire come, e non cosa fare'.

Nel suo approccio pedagogico Loris Malaguzzi si appropia del temine *atelier* per indicare un luogo ideato appositamente per ospitare spazi e materiali adeguati

a far emergere le potenzialità di ogni individuo, un *setting* educativo capace di promuovere percorsi creativi e fungere da amplificatore dell'espressione artistica, un posto dove coltivare il potenziale insito dei famosi 'cento linguaggi'. Quest'ultimi sono innati nella natura del bambino, ma è responsabilità della scuola curarli, costruendo adeguati contesti di apprendimento, ossia ambienti di qualità che permettano la piena espressione delle proprie capacità. I cento linguaggi che ogni bambino possiede hanno bisogno di essere manifestati e consolidati non solo attraverso l'espressione verbale, ma anche attraverso il linguaggio del corpo, pittorico, artistico, musicale, scientifico, poetico. Questo implica assicurare ai bambini un processo di apprendimento il più articolato e polisensoriale possibile, che mantenga un'interdisciplinarità trasversale dei saperi (Ecca, 2021).

Loris Malaguzzi ha sempre riposto nei bambini aspettative altissime, aspettative che non riguardano i risultati attesi, ma che risiedono nella fiducia che tutti gli allievi possiedano una vasta gamma di interessi a cui attingere per sprigionare la loro creatività. Con l'approccio reggiano si riconosce la straordinarietà di pensiero dei più piccoli e si creano le condizioni per realizzare un sodalizio tra le dimensioni cognitive, affettive, sensoriali e corporee. Ciò che contraddistingue questa filosofia educativa è proprio la centralità dell'alunno che assume un ruolo decisivo nella costruzione dell'apprendimento, in quanto i percorsi laboratoriali vengono strutturati partendo dai suoi interessi e dai suoi bisogni.

L'a*telier* non si configura come uno spazio definitivo, ma creativo e flessibile, dove l'allievo può sperimentare in maniera personale ciò che lo circonda utilizzando un approccio dinamico: si parte da un'idea, si passa attraverso la sperimentazione e si arriva alla realizzazione. Non è un luogo in cui si riproducono opere già esistenti, ma in cui l'immaginazione dei bambini guida la creazione. In questo tipo di approccio è evidente l'influenza del pensiero di John Dewey sul ruolo rivestito dall'esperienza nel determinare il processo educativo, soprattutto quello artistico. In *Arte come esperienza* il pedagogista americano sostiene:

> «Attraverso l'arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affaccendarsi del pensiero intorno ad essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la crescita di una nuova esperienza» (1996: 29).

L'esperienza, per avere un valore educativo, deve lasciare una traccia cognitiva, affettiva, identitaria in chi la compie, in altri termini deve essere significativa, procurare un cambiamento, una nuova forma di conoscenza del mondo. Vista l'importanza ricoperta da tale atto, l'educatore deve organizzare il contesto entro cui avviene, in modo da preparare un terreno fertile in cui realizzare l'attività di sperimentazione. Quest'ultima non è mai un'azione casuale ma è frutto di una pianificazione che vede in prima linea l'insegnante, che basa il suo agire sui bisogni e i tempi del bambino. In *Esperienza ed educazione* Dewey esplicita questo nesso tra esperienza e progettazione dichiarando:

> «Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le cose che facilitano l'esperienza che conducono alla crescita. Soprattutto egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che devono contribuire a produrre un'esperienza di valore» (2014: 27)

Malaguzzi, in linea con il pedagogista statunitense, vede nelle esperienze vissute nell'*atelier* dai bambini un modo per restituire loro i cento linguaggi, ossia dotarli di una pluralità di lenti differenti capaci di leggere la complessità della realtà che li circonda attraverso nuovi e molteplici sguardi. In questo contesto, l'*atelier* si identifica come un'officina di sperimentazione, dove gli insegnanti offrono strumenti e opportunità per intrecciare diversi percorsi, creando connessioni nuove e originali (Farinacci & Prestianni, 2022).

Si tratta di una vera e propria pedagogia della ricerca, che parte dai bambini e dai loro interessi, esplorando insieme a loro i contesti educativi, dove gli educatori non sono semplici trasmettitori di conoscenze, ma facilitatori di esperienze, capaci di tradurre i contenuti disciplinari in una molteplicità di linguaggi che ogni soggetto può utilizzare per costruire la propria comprensione del mondo. In questo contesto la creatività non è percepita come un dono riservato a pochi, ma come un diritto di ogni bambino, diritto che va esercitato ed alimentato.

Lo psicologo americano Joy Paul Guilford è stato uno dei primi a considerare la creatività non come un 'talento' innato, ma un tipo di intelligenza che definisce divergente, in quanto capace di risolvere i problemi utilizzando processi non convenzionali. Grazie ai suoi studi, per la prima volta:

> «si smette di credere che la creatività sia una dote innata, e dunque o ci si nasce o non c'è niente da fare, e si diffonde (anche se le resistenze a questa convinzione non mancano) la convinzione che la creatività possa essere stimolata, educata, con la capacità di contrastare gli stereotipi (vedi Bruno Munari), di utilizzare l'errore come risorsa e occasione di riflessione (vedi Gianni Rodari), di utilizzare lo spirito di gioco nella pratica educativa e didattica e di non relegarlo soltanto nel tempo libero infantile. La rivoluzione pedagogica che ha fatto dell'Italia la patria indiscussa del rinnovamento della scuola dell'infanzia e dell'Asilo nido parte, anche, e forse soprattutto, da questa convinzione» (Dallari & Speraggi, 2022: 36).

Attraverso la cura dello spazio, il potenziamento della creatività, la valorizzazione dei linguaggi e la messa in atto di percorsi educativi significativi l'*atelier* diventa il luogo in cui la conoscenza si costruisce in modo collettivo, democratico e profondamente umano (Farinacci & Prestianni, 2022).

## 1.4 Semi di cittadinanza. Pedagogia interculturale a partire dall'infanzia

La partecipazione, intesa come principio pedagogico fondativo, rappresenta una dimensione imprescindibile per la costruzione di contesti educativi democratici e inclusivi. Monica Amadini, nel suo lavoro *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6* (2020), propone una prospettiva in cui educare 'alla partecipazione e attraverso la partecipazione' diventa un orientamento concreto per restituire centralità ai bambini e alle bambine nei loro ambienti di vita, riconoscendoli come soggetti attivi e competenti. In particolare, l'autrice sottolinea come i servizi educativi per l'infanzia, nell'ambito del sistema integrato 0-6, possano configurarsi come luoghi generativi di cultura e di cittadinanza, capaci di promuovere processi di crescita condivisi tra adulti e bambini. Questa visione è condivisa anche da Clara Silva, che fornisce, nel volume *Educare nella diversità* (2022), una lettura bioecologica dei contesti educativi, sottolineando come essi non siano solo spazi fisici, ma luoghi di esercizio della democrazia, dove si sperimentano quotidianamente il rispetto reciproco e la convivenza nella diversità. Questi contesti favoriscono la costruzione di reti relazionali tra bambini, adulti e famiglie, contribuendo alla formazione dell'identità e della cittadinanza attiva.

Intervenire a livello educativo fin dai primi anni di vita non è, dunque, solo una scelta strategica, ma una responsabilità pedagogica che implica il riconoscimento dell'infanzia come fase cruciale per lo sviluppo della soggettività, della capacità relazionale e della consapevolezza sociale. La partecipazione, in questo senso, non si limita a essere un obiettivo educativo, ma si manifesta come pratica trasformativa che attraversa l'organizzazione dei contesti, le relazioni educative e le modalità di progettazione. L'importanza di partire dalla primissima infanzia per educare cittadini fortemente 'democratici' è stata più volte sottolineata, anche, da Bruno Munari:

> «Io ho tenuto diversi incontri e conferenze a livello universitario, in scuole medie, in scuole elementari e adesso, finalmente, sono arrivato alla scuola materna. È lì che bisogna operare, altrimenti i bambini sono già condizionati a un pensiero distorto, a un pensiero chiuso; sono soffocati nelle loro possibilità creative e fantastiche. Quindi, se si vuole cambiare la società, è proprio lì che si deve operare per sperare in un mondo migliore fra qualche generazione» (in Marucci, 1986: 9).

La scuola è chiamata oggi a svolgere un compito pedagogico di straordinaria rilevanza: progettare percorsi formativi che promuovano lo sviluppo del pensiero critico e creativo, offrendo ai bambini strumenti per interpretare la realtà in modo personale, divergente e culturalmente consapevole. In un mondo sempre più complesso e interconnesso, è fondamentale educare fin dalla prima infanzia a una interpretazione del mondo ampia, articolata e non etnocentrica.

Per costruire questo tipo di *forma mentis*, è necessario intervenire precocemente, quando la mente del bambino è ancora libera da condizionamenti rigidi e aperta alla scoperta.

L'evoluzione del sistema educativo, che ha riconosciuto il valore formativo dei servizi educativi 0-3, ha reso possibile anticipare questi interventi già nei primi anni di vita. Il nido non è più concepito come un semplice spazio di cura, ma come un contesto educativo a pieno titolo, capace di offrire esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo e relazionale. Questa prospettiva trova pieno riscontro nel pensiero di Maria Montessori, che individua nei primi sei anni di vita il periodo più fertile per la costruzione dell'identità personale e sociale. In questa fase, il bambino è dotato di una mente assorbente, capace di interiorizzare in modo profondo e inconsapevole gli stimoli dell'ambiente. Le impressioni ricevute non solo penetrano nella psiche, ma la formano, influenzando in modo duraturo il carattere, l'intelletto e la visione del mondo:

> «abbiamo chiamato questo tipo di mente la "mente assorbente" ed è difficile immaginare le potenzialità delle sue capacità, se solo potessimo conservarle più a lungo! La loro perdita è il prezzo che dobbiamo pagare per l'acquisizione della piena consapevolezza umana; e lo paghiamo a caro prezzo questo passaggio da Dio ad uomo!» (1987: 32).

È in questa finestra temporale che si possono gettare le basi per un atteggiamento mentale aperto all'alterità, intesa non come minaccia, ma come risorsa. L'educazione artistica e laboratoriale, in questo senso, rappresenta uno strumento privilegiato: attraverso il fare, il creare, il manipolare e l'esprimersi, il bambino esplora il mondo, costruisce significati, sviluppa sensibilità estetica e capacità di pensiero complesso. Non si tratta di attività accessorie, ma di pratiche educative fondamentali per formare individui capaci di immaginare, comprendere e trasformare la realtà in modo consapevole e responsabile. Per queste ragioni è proprio questa fascia di età che ricopre un'importanza strategica per la formazione del futuro cittadino determinando così le caratteristiche della società di domani.

Occorre, secondo la pedagogista, in questi primi anni di vita mettere in atto processi educativi in grado di porre l'allievo al centro del processo educativo, non più un semplice spettatore ma protagonista assoluto dell'agire educativo. Il bambino, considerato nella sua individualità e unicità, deve essere accolto da un ambiente stimolante che risponda ai suoi interessi, supportato da un adulto che lo faciliti nel raggiungimento delle sue potenzialità. Se prima il bambino veniva considerato un adulto in miniatura, ora grazie all'opera della Montessori, ma anche di John Dewey, Loris Malaguzzi e tanti altri, riacquista la sua identità di bambino portatore di diritti ma, anche, di doveri, membro attivo di una comunità chiamata famiglia, scuola, società.

Si delinea, in questo modo, la figura di un soggetto non solo cognitivamente

ma anche socialmente competente, parte integrante nella costruzione di una società veramente democratica.

## 1.5 *Kamishibai* e pedagogia interculturale

L'arte, attraverso l'esperienza laboratoriale, consente all'allievo di gestire, in modo critico, il *famoso Cento* di Loris Malaguzzi: cento linguaggi per interpretare il mondo, cento prospettive diverse per comprendere in modo più completo e meno etnocentrico la realtà che lo circonda, cento chiavi di lettura per tessere rapporti paritari basati sul saper decentrare il proprio sguardo per comprendere e includere quello dell'altro.

Il fine di coltivare questa dimensione plurale, fin dalla primissima infanzia, non è quello di formare degli artisti, ma futuri uomini e donne in grado di muoversi con disinvoltura in contesti sempre più interconnessi e complessi, per usare un motto caro a Rodari «Tutti gli usi della parola a tutti, mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» (1973: 6). Schiavo è colui che non possiede gli strumenti per poter interpretare la complessità che caratterizza l'epoca contemporanea, isolato nella sua individualità non ha la possibilità di trovare il proprio posto nel mondo in rapporto a se stesso, ma soprattutto all'altro percepito come lontano, estraneo, pericoloso. Ascolta la stessa storia sempre da un solo unico punto di vista, il suo. È pertanto necessario decostruire queste *narrazioni tossiche* (Collettivo Wu Ming, 2013)[2], al fine di restituire una rappresentazione dialogica, non etnocentrica, complessa e articolata dei fenomeni con cui si entra quotidianamente in relazione (Fiorucci, 2019).

In questa lettura l'arte diventa una zona di frontiera, uno spazio ibrido in cui si incontrano-scontrano elementi culturali e persone che si plasmano e si contaminano a vicenda, decostruendo le narrazioni dominanti e proponendo contro narrazioni.

Il connubio tra arte ed intercultura rappresenta un'importante opportunità che ha la scuola per formare futuri cittadini, parafrasando Morin, con una *testa ben fatta*, capaci di gestire un pensiero complesso che gli consenta di muoversi consapevolmente in mondo sempre più interconnesso. Ne deriva la necessità di una didattica capace di formare l'attitudine a contestualizzare e globalizzare

[2] «Per diventare 'narrazione tossica', una storia deve essere raccontata sempre dallo stesso punto di vista, nello stesso modo e con le stesse parole, omettendo sempre gli stessi dettagli, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e complessità. È sempre narrazione tossica la storia che gli oppressori raccontano agli oppressi per giustificare l'oppressione, che gli sfruttatori raccontano agli sfruttati per giustificare lo sfruttamento, che i ricchi raccontano ai poveri per giustificare la ricchezza. Una narrazione tossica non si limita a giustificare l'esistente, ma è anche *diversiva*, cioè sposta l'attenzione su un presunto pericolo incarnato dal "nemico pubblico" di turno. E il nemico pubblico di turno, guarda caso, è sempre un oppresso, uno sfruttato, un discriminato, un povero. Stringi stringi, la fabula della narrazione tossica è la guerra tra poveri». www.wumingfoundation.com/giap/?p=13512. (Ultima consultazione il 10/8/25).

i saperi, attraverso l'adozione del pensiero "ecologicizzante", in grado di "riconoscere l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità (…) Riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana" (Morin, 2000: 20).

In questo contesto, l'educazione interculturale gioca un ruolo di primo piano, in quanto favorisce le dinamiche relazionali, l'apertura verso i valori e le rappresentazioni simboliche appartenenti ad altre culture, il principio di uguaglianza, di opportunità e di giustizia sociale, la convivenza democratica e la solidarietà, il rispetto dei diritti umani, eccetera. In tale prospettiva:

> «L'orientamento interculturale nel contesto educativo ha l'obiettivo di definire un progetto intenzionale di promozione del dialogo e del confronto culturale rivolto a tutti, autoctoni e stranieri. In questo modo, le diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, di orientamento politico, sessuale ecc.) divengono un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è» (Fiorucci & Catarci, 2019: 40).

Formare futuri cittadini in grado di rapportarsi con l'altro in modo autentico comporta la costruzione di percorsi educativi basati, secondo Martha Nussbaum, sull'empatia, ovvero:

> «la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprendere le emozioni, le aspettative e i desideri di chi gli sta di fronte. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione […]. Buona parte di essa deve avvenire all'interno della famiglia, ma anche la scuola e le agenzie educative sono chiamate a svolgere un compito fondamentale in questa direzione» (1999: 111).

Il *kamishibai,* essendo una forma di narrazione visiva, offre la possibilità di creare percorsi didattici in grado di includere tutti gli aspetti che abbiamo menzionato fino ad ora. È un mezzo artistico che permette di lavorare sulla creatività, sul pensiero divergente, sulle competenze narrative, sul decentramento dei punti di vista e di favorire e potenziare il dialogo, il confronto costruttivo, l'utilizzo di molteplici registri linguistici, l'autostima, il lavoro in piccolo gruppo all'interno di una dimensione ludica, il raggiungimento di obiettivi comuni al *team* di lavoro, il senso di solidarietà di gruppo. Tutte queste caratteristiche lo rendono uno strumento importante nella 'cassetta degli attrezzi' dell'educatore, insegnante, operatore pedagogico, bibliotecario, ludotecario, eccetera. Per usare un'espressione di Tsunekatsu Suzuki rappresenta 'un'arma meravigliosa nell'arsenale educativo'.

Nei capitoli successivi verrà illustrata la storia e il contesto storico-culturale

in cui è nato e si è sviluppato questo *medium* didattico e sarà prestata particolare attenzione alle potenzialità educative che caratterizzano questo tipo di *performance.*

Capitolo 2
# Il *kamishibai:* origini ed evoluzione

## 2.1 Insegnare attraverso le immagini

L'insegnamento attraverso le immagini non è una prerogativa esclusiva delle culture orientali, ma ha rappresentato per secoli una strategia comunicativa fondamentale anche nelle società occidentali, accomunate da un diffuso analfabetismo. L'architettura stessa si è fatta narrazione, trasformando le città in veri e propri 'libri di pietra', in cui monumenti e decorazioni assumevano una funzione didascalica accessibile a tutti. La Colonna Traiana, ad esempio, può essere considerata uno dei primi 'fumetti' della storia, in cui le gesta dell'imperatore sono raccontate in sequenza attraverso bassorilievi che guidano lo sguardo del passante lungo una spirale ascendente. Analogamente, l'iconografia religiosa ha svolto un ruolo pedagogico cruciale: Giotto, con i ventotto affreschi della Basilica Superiore di Assisi, ha narrato la vita di San Francesco in modo chiaro e sequenziale, mentre Caravaggio, nella Chiesa di San Luigi dei Francesi a Roma, ha illustrato i momenti salienti della vita di San Matteo – la vocazione, la scrittura del Vangelo, il martirio – attraverso tre tele che coinvolgono lo spettatore in un dialogo visivo e spirituale.

In queste opere, l'intento educativo è esplicito e spesso si intreccia con finalità politiche o propagandistiche, contribuendo alla costruzione di un immaginario collettivo spesso funzionale alle strutture di potere. L'osservatore non è un semplice lettore passivo, ma diventa spettatore attivo, chiamato a partecipare emotivamente e intellettualmente alla scena rappresentata. Emblematico è il caso de *La Vocazione di San Matteo*, in cui il gesto e la luce che indicano il protagonista si rivolgono anche al fedele che guarda, coinvolgendolo direttamente nel messaggio di redenzione.

Figura 1 – *Conversione di San Matteo*, Caravaggio (1599-1600). Olio su tela.

L'immagine, in quanto forma primaria di espressione umana, precede storicamente e cognitivamente la scrittura. Essa non solo rappresenta, ma costruisce significato, agendo come un vero e proprio linguaggio visivo dotato di grammatica, sintassi e retorica proprie. La sua potenza comunicativa risiede nella capacità di condensare concetti complessi in forme sintetiche, immediate e spesso emotivamente coinvolgenti. A differenza del testo verbale, che si sviluppa linearmente nel tempo, l'immagine si offre alla percezione in modo simultaneo, attivando processi cognitivi che coinvolgono la memoria visiva, l'intuizione e l'immaginazione. In questo senso, l'immagine non è solo un supporto illustrativo, ma un dispositivo epistemologico che orienta la comprensione, stimola l'interpretazione e genera conoscenza. La semiotica visiva ha ampiamente dimostrato come ogni immagine sia portatrice di codici culturali, simbolici e narrativi che il fruitore decodifica in base al proprio bagaglio esperienziale. In ambito educativo, ciò si traduce nella possibilità di costruire percorsi di apprendimento più inclusivi, multisensoriali e personalizzati, in cui l'immagine diventa ponte tra esperienza e concetto, tra emozione e riflessione.

L'uso dell'immagine nella didattica non si limita alla trasmissione di contenuti, ma favorisce lo sviluppo del pensiero critico, della capacità di osservazione e della competenza narrativa. Strumenti come le mappe visive, i fumetti, le infografiche, i video animati e i libri illustrati, inclusi i *silent book*, rappresentano oggi risorse fondamentali per una didattica attiva e partecipativa. In particolare, nella fascia d'età 0-6 anni, l'immagine costituisce un linguaggio privilegiato, capace di sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo del bambino, anche in assenza di competenze alfabetiche. L'alfabetizzazione visiva, intesa come capacità di leggere, interpretare e produrre immagini, si configura dunque come una competenza chiave per il cittadino contemporaneo, chiamato a orientarsi in un ecosistema comunicativo sempre più dominato dalla visualità.

In questo scenario, il *kamishibai* si inserisce come una forma narrativa ibrida, a metà strada tra il teatro di marionette e l'albo illustrato, capace di coniugare oralità, immagine e *performance* in un'esperienza immersiva e partecipativa. La sua struttura sequenziale, la relazione diretta tra narratore e pubblico e l'uso espressivo delle tavole visive lo rendono uno strumento pedagogico ancora attuale, in grado di stimolare l'immaginazione, la comprensione e l'empatia, e di dialogare efficacemente con le esigenze educative contemporanee. Il teatrino giapponese non è solo un mezzo di intrattenimento, ma un dispositivo narrativo che incarna una pedagogia visiva e relazionale, capace di attivare processi cognitivi e affettivi profondi. In un'epoca dominata dalla fruizione digitale e dalla velocità dell'informazione, ci invita a riscoprire il valore della narrazione condivisa, del tempo lento della visione e dell'ascolto, e della relazione diretta tra narratore e pubblico, elementi che restano centrali anche nelle più avanzate forme di comunicazione contemporanea.

## 2.2 *Kamishibai*: una lunga storia

Il termine giapponese *kamishibai* (紙芝居), che significa letteralmente "teatro di carta" (*kami*: carta, *shibai*: dramma, rappresentazione), è conosciuto a livello internazionale con espressioni come *paper drama, paper play* o *paper theatre*. Si tratta di una forma di narrazione visiva e orale particolarmente diffusa tra i bambini in Giappone, che si configura come un *medium* espressivo e comunicativo capace di intrecciare elementi della tradizione artistica con le dinamiche dei media emergenti del primo Novecento. Benché spesso associato all'infanzia e all'intrattenimento popolare, il teatrino tradizionale giapponese rappresenta un fenomeno culturale complesso e stratificato. Analizzandone la storia, la diffusione e il ruolo sociale, esso si rivela un autentico «strumento di cultura di massa» (Ishiguro, 2017a: 90), in grado di incidere profondamente sulla sfera educativa, politica e artistica del Giappone moderno, con effetti che si estendono fino all'epoca contemporanea.

Le sue origini, sebbene non del tutto certe, sono spesso ricondotte al genere tradizionale *e-toki* [3](絵解き), ovvero "spiegare attraverso le immagini", una pratica in cui i monaci buddhisti illustravano scene della vita di *Shakyamuni* (il Buddha storico) all'interno di sale affrescate, utilizzando un puntale di cotone per non danneggiare le pitture. Queste narrazioni visive, inizialmente riservate a un'*élite* colta e accessibili solo su richiesta, avevano lo scopo di facilitare la comprensione e la memorizzazione dei precetti religiosi. A questa tradizione si collega anche l'*e-makimono* (絵巻物)

> «spesso chiamato semplicemente emaki, è un'opera di narrativa illustrata e orizzontale, sviluppatasi tra l'undicesimo e il sedicesimo secolo in Giappone. Tipico di quel paese, l'e-makimono unisce testo e immagini, ed è disegnato, dipinto o stampato su un rotolo orizzontale» (Milioni: 6).

Questa forma artistica era, solitamente, realizzata attraverso la collaborazione di più artisti all'interno di *atelier* specializzati.

Gli *e-maki* vennero adottati dai monaci come strumenti di divulgazione del pensiero buddhista presso una popolazione in gran parte analfabeta, trasformandosi in efficaci veicoli di propaganda religiosa. Le immagini non solo accompagnavano la narrazione orale, ma ne rafforzavano il messaggio, rendendo accessibili concetti complessi attraverso un linguaggio visivo immediato. La giustapposizione di testo e immagine, cifra stilistica degli *e-maki*, costituisce un elemento fondante anche del *kamishibai*, che ne eredita la struttura narrativa e la funzione pedagogica, adattandole a un contesto urbano e moderno.

Le configurazioni grafiche degli *e-maki* si articolano principalmente in tre tipologie:

[3] Risalente al XII secolo.

- la prima prevede la disposizione alternata di testo e immagine (*danraku-Shiki*), in cui una sezione scritta è seguita da una scena illustrata, creando così un ritmo narrativo scandito e sequenziale. In questo caso l'immagine diventa elemento focalizzante del racconto e viene adoperata, principalmente, per trasmettere contenuti emotivi;
- la seconda consiste nella sovrapposizione del testo direttamente sull'immagine, una soluzione che richiede un attento equilibrio compositivo per garantire la leggibilità e l'efficacia comunicativa (disposizione a intermittenza). Questa tecnica è stata utilizzata prevalentemente nelle riproduzioni dei poemi epici o delle cronache storiche;
- la terza, infine, presenta testo e immagine affiancati in modo continuo lungo il rotolo, permettendo una lettura simultanea e integrata dei due codici espressivi. Nel testo intercalato sono i personaggi stessi a prendere la parola. Tipici esempi ne sono le narrazioni buddiste il Dōjō-ji Engi Emaki o il Rotolo illuminato dei fondatori della setta di Kegon.

Queste diverse grafiche mostrano come l'equilibrio tra testo e immagini

> «varia notevolmente da un'opera all'altra, adattandosi alle dimensioni e al ritmo della narrazione come l'autore disponesse di 'una sintassi del movimento e del tempo'. I rotoli continui (rusōgata-shiki) naturalmente presentano transizioni più ambigue, perché ogni lettore può seguire una parte del dipinto in modo più o meno ampio, e ancora in modo più o meno rapido. In assenza di una chiara separazione tra le scene, la modalità di lettura deve essere suggerita nei dipinti per mantenere una coerenza narrativa: due tipi di connessioni tra le scene vengono utilizzati dagli artisti, o esaltando la separazione attraverso elementi decorativi o tramite la presenza di figure o disposizione degli oggetti» (*Ivi*: 30).

Un altro elemento importante nella rappresentazione narrativa attraverso l'immagine è l'uso dello spazio all'interno della composizione, negli *e-maki* viene utilizzata prevalentemente una visione profonda dall'alto, detta *chokan* o 'prospettiva a volo d'uccello'. Questa tecnica permette di focalizzare l'attenzione sugli elementi posti in primo piano che si stagliano, di solito, su uno sfondo neutro. In questo modo si massimizza lo spazio disponibile, compensando l'altezza ridotta della tavola.

Figura 2 – *El ingla kyo (sutra illustrato di causa ed effetto, e-makimono* VIII sec. d.C.).

Gli *e-makimono* hanno dimensioni variabili:

> «La loro altezza [...] in media si aggirano intorno ai trentacinque cm, il più alto misura cinquantadue cm e il più piccolo ben ventidue cm; altresì variabile risulta la loro lunghezza, essendo le strisce di carta incollate insieme per formare un unico rotolo. Gli *emakimono* potevano consistere di uno o più rotoli: il più lungo consta di ben quarantotto rotoli, che insieme misurano quasi mezzo chilometro» (*Ivi*: 7).

I rotoli, fatti di carta o seta, erano legati sul lato sinistro a bacchette di legno che permettevano di manovrare agevolmente la pergamena che veniva riposta, dopo l'uso, in preziosi involucri: questo sistema permetteva di trasportarli con facilità e conservarli in appositi scaffali. L'*e-makimono* veniva letto srotolandolo da destra a sinistra, così come richiede la scrittura giapponese. Era comune scrivere all'inizio della pergamena una breve sintesi della storia e inframmezzare le illustrazioni con testi adeguati.

Queste configurazioni non solo riflettono diverse strategie narrative e stilistiche, ma influenzano profondamente la modalità di fruizione dell'opera, anticipando alcune delle soluzioni visive che saranno poi adottate dal *kamishibai* e, più tardi, anche dall'animazione giapponese. Il confronto con i media narrativi contemporanei, in particolare con il manga[4], gli anime[5] e le *webtoon* di-

[4] Il termine manga (漫画) designa una forma di narrazione grafica sviluppatasi in Giappone, carat-

gitali[6], rivela una sorprendente continuità formale e funzionale. Come nel teatro di carta, anche in questi linguaggi la sequenzialità delle immagini, l'uso del ritmo visivo e la relazione tra parola e figura giocano un ruolo centrale nella costruzione del significato. Il manga, ad esempio, eredita dal teatrino giapponese la scansione episodica, la teatralità dei gesti e l'uso espressivo dei primi piani, mentre gli anime ne amplificano la dimensione performativa attraverso il movimento e il sonoro. Le *webtoon*, infine, riprendono la logica dello scorrimento verticale tipica degli *e-maki*, adattandola al formato digitale e mobile, dimostrando come le antiche forme di narrazione visiva giapponese continuino a influenzare profondamente le estetiche e le strutture dei media contemporanei, in un dialogo costante tra tradizione e innovazione.

Il teatro di carta si impone, dunque, non solo come un oggetto di studio storico-artistico, ma anche come un paradigma narrativo che anticipa e informa le logiche comunicative della modernità. La sua capacità di fondere oralità, immagine e *performance* in un dispositivo accessibile e itinerante lo rende un precursore delle attuali forme di *storytelling* transmediale, in cui la narrazione si sviluppa attraverso più codici e piattaforme.

Un'altra forma di narrazione, afferente al genere dell'*e-makimono,* è rappresentata dalla figura del monaco errante cieco: *Biwa houshi*. In questo caso la narrazione non avviene attraverso l'alternarsi di immagine raffigurate su un rotolo di pergamena ma assume, piuttosto, la forma di un'evocazione visiva. Il cantastorie (*Biwa houshi)* narra la storia attraverso il canto e il suono del *biwa,* uno strumento tradizionale a corde*:* «La voce modulata in canto e il suono dello strumento a corde creavano dinamicità immaginativa, quasi una forma di animazione visiva ed emotiva insieme» (Casadei, 2019: 21).

Un'altra interessante ipotesi sull'origine del *kamishibai* è proposta dalla studiosa Tara McGowan, che individua un possibile legame tra questa forma di narrazione visiva e gli spettacoli delle lanterne magiche, diffusi in Giappone durante il periodo Edo (1600–1868). Secondo McGowan, a partire dal XVIII secolo, si sviluppò una forma di arte di strada ispirata alle tecniche di anima-

terizzata da uno stile distintivo e da una struttura seriale che ha influenzato profondamente la produzione fumettistica globale. In ambito giapponese, il termine *manga* è utilizzato in senso ampio per indicare qualsiasi tipo di fumetto, indipendentemente dalla provenienza geografica, dal *target* di riferimento o dalle tematiche trattate. Tuttavia, in contesto occidentale, il termine ha assunto una connotazione più specifica, riferendosi esclusivamente ai fumetti di origine giapponese, spesso riconoscibili per lo stile grafico, la lettura da destra a sinistra e la categorizzazione per fasce d'età e generi (shōnen, shōjo, seinen, josei, ecc.).

[5] Gli anime (アニメ) sono le opere commerciali di animazione di produzione giapponese; in Giappone, invece, il termine indica comunemente tutti i tipi di animazione, sia quelli prodotti in patria sia quelli importati dall'estero (Tavassi, 2022).

[6] Nel contesto degli studi sui media digitali e sulla comunicazione visiva, il termine webtoon designa una forma di fumetto seriale sviluppata per la fruizione *online*, in particolare su dispositivi mobili. Nato in Corea del Sud nei primi anni 2000, il webtoon si distingue per il suo formato verticale a scorrimento continuo, che ne facilita la lettura su schermi digitali e ne modifica radicalmente la grammatica visiva rispetto al fumetto tradizionale.

zione introdotte dagli olandesi, in cui venivano utilizzate marionette di carta montate su bastoncini, anticipando così alcune caratteristiche del *kamishibai* moderno (McGowan, 2010: 4). Questa prospettiva storica arricchisce la comprensione del teatro di carta non solo come prodotto della tradizione giapponese, ma anche come esito di un dialogo interculturale che ha saputo fondere elementi locali e influenze esterne.

La lanterna magica può essere considerata un predecessore dei moderni proiettori fotografici. Costituita da una camera oscura dotata di lenti e di un supporto scorrevole per lastre di vetro dipinte a mano, la lanterna magica proiettava immagini illuminate da una lampada a olio, creando giochi di ombre in ambienti oscuri. Racchiusa in una scatola di legno di paulonia, materiale leggero e isolante, permetteva agli artisti di trasportare agevolmente il dispositivo e di esibirsi in luoghi diversi. I giapponesi, già esperti nel teatro delle ombre fin dal IV secolo a.C., adottarono questa tecnologia europea per dare vita all'*Utsushi-e*, una forma di spettacolo audiovisivo ibrido e innovativo, in cui i burattinai si trasformavano in registi, manovrando proiettori e diapositive per simulare il movimento. L'uso simultaneo di più lanterne *(furo*) consentiva di animare diverse figure all'interno della stessa scena, mentre le transizioni visive anticipavano tecniche cinematografiche come dissolvenze, zoom e carrellate. La narrazione era accompagnata da musica e dalla voce del cantastorie, creando un'esperienza immersiva e multisensoriale (Casadei, 2019).

Tuttavia, la complessità tecnica e i rischi legati all'uso di materiali infiammabili portarono alla progressiva scomparsa dell'*Utsushi-e*, che si trasformò in una forma più semplice e sicura: il *Tachi-e*, ovvero 'figure che stanno in piedi'. Introdotto all'inizio del Novecento da Hagiwara Shinzaburo, il *Tachi-e* si ispirava al teatro Kabuki e Bunraku, ma ne proponeva una versione semplificata, destinata a un pubblico popolare. Le marionette di carta, sorrette da aste di legno, permettevano all'artista di comporre rapidamente scene complesse, spesso con figure bifacciali che, ruotate, creavano effetti di animazione. Questa forma di spettacolo, maneggevole e priva di rischi, si diffuse rapidamente, evolvendosi nel *kamishibai*.

Inizialmente associato a contenuti moralmente discutibili e soggetto a censura, il *kamishibai* fu riformulato nel 1929 da tre cantastorie che diedero vita allo *shin e-banashi* ('nuove storie illustrate'), basato su tavole disegnate che scorrevano all'interno di un teatrino portatile. Per distinguerlo dal *Tachi-e* tridimensionale, fu denominato *Hira-e kamishibai*, ovvero 'teatro di carta con illustrazioni piatte'. Anche questa nuova forma fu oggetto di sospetto da parte delle autorità, che ne temevano il potenziale sovversivo e l'influenza sui giovani. Per controllarne i contenuti, fu imposto agli artisti di scrivere il testo dietro le tavole, limitando l'improvvisazione che aveva reso ogni recita un evento unico e irripetibile.

## 2.3 Il *kamishibai* di strada

Il *kamishibai*, nella forma con cui oggi lo conosciamo, si diffuse in Giappone tra le due guerre mondiali, consolidandosi come una delle espressioni più originali e popolari della narrazione visiva del Novecento. Era composto da tre elementi fondamentali: il *butai*, ovvero il teatro di legno portatile, una sorta di scatola incorniciata che si apriva frontalmente per assumere l'aspetto di un piccolo palcoscenico; la bicicletta, su cui il teatrino era montato per consentire rapidi spostamenti da un quartiere all'altro; e gli albi illustrati, spesso realizzati a mano, che costituivano il cuore visivo della narrazione. Questi albi erano opere uniche, non prodotte in serie, create appositamente per raccontare una determinata storia. Di esse[7] sono rimaste oggi pochissimi esemplari in quanto, come osserva Orbaugh,

> «si trattava per lo più di materiali facilmente deteriorabili, realizzati su cartone economico, destinati a un uso intensivo e soggetti a rapida usura. In alcuni casi venivano conservati per essere riutilizzati in altri contesti, ma più frequentemente venivano ricoperti da nuovi strati di colore per dare vita a racconti diversi, in un ciclo continuo di trasformazione e riuso» (2018: 98).

La loro natura temporanea, unita alla fragilità fisica e alla distruzione causata dai conflitti bellici, ha contribuito alla loro quasi totale scomparsa. I pochi esemplari sopravvissuti sono oggi custoditi principalmente presso il Museo di Kyoto e di Osaka.

Nei primi decenni del Novecento, il teatrino di carta si affermò come una delle forme di intrattenimento più diffuse e amate in Giappone. Secondo le stime, tra gli anni Venti e Trenta, solo a Tokyo si contavano oltre 3.000 artisti di strada, mentre su scala nazionale il numero superava i 50.000 (Lucatti, 2019). Ancora alla metà degli anni Cinquanta, questa forma di narrazione visiva era in piena fioritura: si calcola che circa 50.000 *kamishibaiya*[8] fossero attivi in tutto il Giappone, intrattenendo quotidianamente un pubblico di oltre cinque milioni di bambini (Associazione Italiana kamishibai[9]). Il successo del *kamishibai* non era solo culturale, ma anche economico: il guadagno derivava principalmente dalla vendita delle caramelle, che fungeva da biglietto d'ingresso. I bambini che acquistavano i dolciumi avevano diritto a sedersi in prima fila, mentre gli altri assistevano da più lontano. Una volta radunato il pubblico, il *gaitō kamishibaiya*[10], affettuosamente chiamato *no ojisan*, 'zio *ka-*

[7] Le tavole risalenti al periodo d'oro di questa forma narrativa, anni precedenti la Prima Guerra Mondiale.

[8] Narratore.

[9] Sito: http://www.kamishibaitalia.it/, consultato il 6 dicembre 2024.

[10] Letteralmente narratore di strada.

*mishibai*', dava inizio alla narrazione, facendo scorrere le tavole illustrate all'interno del *butai*.

Le dimensioni del teatrino erano standardizzate per contenere tavole di 40 cm di larghezza per 30 cm di altezza. Ogni storia era composta da un minimo di dieci a un massimo di trenta vignette, spesso articolate in episodi che si concludevano con un colpo di scena, generando un effetto di sospensione che incentivava il pubblico a tornare per conoscere il seguito. La qualità delle illustrazioni e l'abilità del narratore nel modulare la voce, creare tensione e coinvolgere emotivamente gli spettatori erano determinanti per il successo dello spettacolo. Tuttavia, nonostante il ruolo centrale nella *performance*, il *kamishibaiya* non partecipava alla spartizione degli utili, ma era considerato un semplice esecutore. Il suo stipendio gli garantiva una vita modesta ma dignitosa, condivideva lo stesso status socioeconomico del suo pubblico. Questo elemento, tutt'altro che secondario, rafforzava il legame tra narratore e spettatori: appartenere allo stesso universo sociale significava condividere gusti, emozioni e aspettative, rendendo il *no ojisan* una figura familiare e riconoscibile all'interno del quartiere.

Il vero motore economico del sistema era rappresentato dal *kashimoto*, una sorta di *manager* locale che gestiva l'intera filiera produttiva. Era lui a procurare le caramelle, noleggiare le biciclette dotate di teatrino, commissionare le tavole illustrate agli artisti e distribuirle ai narratori. Il *kashimoto* aveva anche il compito di rinnovare costantemente il repertorio, spesso scambiando albi con altri impresari per ottenere materiale nuovo senza costi aggiuntivi. In questo modo, il *kamishibai* si configurava come un sistema culturale ed economico articolato, in cui la narrazione visiva si intrecciava con dinamiche di mercato, logiche di distribuzione e strategie di fidelizzazione del pubblico. Questa struttura, apparentemente semplice, anticipava molte delle logiche proprie dell'industria culturale contemporanea: serialità narrativa, segmentazione del pubblico, *merchandising* e una rete di produzione e distribuzione capillare. Il *kamishibai*, dunque, non fu soltanto un fenomeno artistico e pedagogico, ma anche un esempio precoce di economia dell'attenzione, capace di mobilitare risorse simboliche e materiali in un sistema integrato di comunicazione, intrattenimento e consumo.

Le tavole illustrate, fulcro visivo del teatrino giapponese, costituivano un elemento imprescindibile del suo circuito produttivo. I contenuti delle storie spaziavano dal comico al drammatico e si articolavano in tre generi principali:

- *Katsugeki*: racconti d'avventura con giovani eroi protagonisti di imprese rocambolesche, rivolti prevalentemente a un pubblico maschile e caratterizzati da uno stile grafico realistico;
- *Namida chōdai*: letteralmente "strappa lacrime", comprendeva storie sentimentali e tragiche, pensate soprattutto per un pubblico femminile;
- Manga: genere comico e caricaturale, ricco di *gag* visive e situazioni buffe, destinato ai bambini più piccoli (Nash, 2009; Orbaugh, 2018).

Non era raro che una singola rappresentazione includesse elementi di tutti

e tre i generi, con l'obiettivo coinvolgere un pubblico il più ampio e variegato possibile. Ogni storia durava circa dieci minuti e tra un episodio e l'altro il narratore intratteneva il pubblico con giochi, domande e piccoli premi, rafforzando così il legame affettivo e la partecipazione attiva degli spettatori. Anche questi momenti di entusiasmo e interazione contribuivano a creare un'atmosfera ricca di emozioni e familiarità, rendendo il k*amishibai* un evento atteso e condiviso, in cui il piacere della narrazione si intrecciava con quello delle caramelle.

Una delle caratteristiche più distintive del teatrino giapponese è la sua dimensione multisensoriale, che lo rende un'esperienza narrativa profondamente immersiva. Tara McGowan lo definisce uno strumento «*multimodal*» (2015: 1), sottolineando la sua capacità di attivare simultaneamente diversi canali percettivi e comunicativi. Su questa linea interpretativa, Rita Casadei lo descrive come «un'esperienza tattile sensoriale» (2019: 25), in quanto coinvolge una pluralità di dimensioni:

– la condivisione dello spazio fisico, con i suoi odori, suoni e caratteristiche topografiche;
– la partecipazione emotiva, che si attiva attraverso l'ascolto della storia;
– l'interazione diretta tra narratore e pubblico;
– il profumo e il sapore dei dolciumi acquistati prima dello spettacolo.

In questo contesto, lo spazio urbano in cui si svolgeva la rappresentazione, spesso un angolo di strada, un *machikado*, assumeva una forte valenza simbolica e affettiva:

> «questi angoli della strada – *machikado* – percepiti e vissuti empaticamente come spazi della fantasia, hanno generato un immaginario sociale, di condivisione, di coesione, di empatia. Si trasformavano, risignificati dall'aggregarsi delle persone, bambini in primis, dalle storie, dalle narrazioni, dalle rappresentazioni e dalla messa in atto non solo di una forma di intrattenimento, ma soprattutto di un'esperienza umana, sociale, culturale coralmente condivisa: ciò che in giapponese risuona come *kyōkan* (共感), aspetto molto importante della sensibilità culturale di questo popolo. La dimensione umana – presente nella figura simbolicamente ricca del cantastorie e nella sua interazione con il pubblico, nell'esplorazione emotiva e nella corporeità come fattore prevalente – segna la densità di senso di questo fenomeno» (*Ivi*: 26).

Il *kamishibai*, dunque, non si limitava a essere una forma di narrazione visiva, ma si configurava come un'esperienza totalizzante, in cui spazio, corpo, voce, immagine e relazione si fondono in un unico atto comunicativo. È proprio questa natura multisensoriale e relazionale che lo rendeva così potente e memorabile, capace di generare un senso di appartenenza e di comunità e di lasciare un'impronta duratura nell'immaginario collettivo.

La dimensione umana presente nel k*amishibai* è facilmente visibile attraverso le pagine del libro *L'uomo del kamishibai*, di Alley Say:

> «Quando penso alla mia infanzia in Giappone, penso al *kamishibai*. Significa 'teatro di carta'. Ogni pomeriggio l'uomo del *kamishibai* arrivava su una bicicletta che aveva una grande scatola di legno montata sul retro. La scatola aveva cassetti pieni di dolci e un teatro sulla parte alta. Compravamo i dolcetti e ascoltavamo le storie di quell'uomo. Mentre raccontava le storie, l'uomo del *kamishibai* faceva scivolare fuori una alla volta le tavole illustrate che erano dentro il teatro e le rinfilava dietro, come se stesse mescolando un mazzo di carte. Le storie erano in realt un racconto senza fine, con ogni puntata che finiva con l'eroe o l'eroina appesi a una scogliera o spinti giù da essa. 'Non finisce qui, diceva l'uomo del *kamishibai* con un gran sorriso, e i bambini si lamentavano, ma non troppo. Il giorno dopo l'eroe e l'eroina sarebbero stati salvi per vivere nuove avventure, e noi avremmo avuto le nostre caramelle» (*Prefazione)*.

E, anche, attraverso le testimonianze di chi era bambino negli anni in cui il k*amishibai* era ancora presente negli angoli delle strade:

> «Fino agli anni Sessanta era una consuetudine per i bambini attendere l'arrivo del cantastorie e in massa a correre e radunarsi in gruppo intoro alla sua bicicletta, godere lo spettacolo gustando le caramelle. Per noi bambini era un'esperienza che ci rendeva entusiasti e felici, il cantastorie era una figura speciale. Il contatto visivo, il guardarsi direttamente negli occhi, privilegiava una comunicazione attraverso l'espressività del viso, del tono della voce e della gestualità. Io mi sentivo attratto e stimolato da quella figura che ci faceva entrare in un mondo di fantasia e la portava nel nostro mondo. Quando veniva interpellato dai bambini sapeva sempre dare una risposta con spontaneità ed umorismo, la sua esperienza e saggezza gli derivava dalla sua stessa esperienza di vita»[11] (Intervista a Mizushima, in Casadei, 2019: 33*)*.

L'importanza dell'aspetto umano, all'interno della *performance* teatrale, è stata sottolineata anche da Tsunekatsu Suzuki, uno dei più noti studiosi di questa forma artistica in Giappone, che lo inserisce tra i cinque elementi che concorrono a determinarne il successo:

[11] Estratto di un'intervista a Naoki Mizushima (docente presso la Seishinjoshi Daigaku- University of the SacredHeart, Tokyo), esperto di educazione attraverso l'arte nei percorsi pre-scolastici e scolastici di primo grado.

> «(1) l'interesse intrinseco delle storie, (2) lo stile narrativo divertente, (3) le qualità umane dell'uomo *kamishibai,* (4) il senso di solidarietà che deriva dal rendersi conto che tutti intorno a te provengono dallo stesso *background* economico, (5) lo spazio collettivo e l'esperienza condivisa con i propri amici intimi e vicini»[12] (Suzuki, 2005: 10)[13].

Il *kamishibai* era rivolto prevalentemente a un pubblico infantile, in particolare a bambini di età compresa tra i quattro e i dodici anni. Tuttavia, come testimoniano numerose fotografie dell'epoca, attorno al teatrino si radunavano spesso anche adulti: genitori, passanti, curiosi. La natura pubblica e accessibile dello spettacolo lo rendeva un evento comunitario, capace di coinvolgere trasversalmente diverse fasce d'età. Il suo pubblico privilegiato, però, era costituito dai bambini appartenenti alle classi sociali più basse, che in un periodo segnato da gravi difficoltà economiche potevano accedere a un intrattenimento coinvolgente e a basso costo. Come osserva Sharalyn Orbaugh

> «il vero habitat del *kamishibai* era lo *shitamachi*, le aree operaie delle città giapponesi, dove altri intrattenimenti per bambini, più costosi, erano scarsi o fuori portata. Anche i bambini dello *shitamachi* potevano permettersi il prezzo contenuto delle caramelle del narratore e, poiché le strade erano il loro abituale spazio di gioco, era facile per i performer attirare il pubblico necessario. Sebbene l'esperienza dell'infanzia rappresentata dal *kamishibai* – autonoma, puramente ludica, slegata dalle aspettative e pressioni scolastiche e sociali – fosse accessibile a quasi tutti i bambini urbani, essa veniva identificata, nei media, con una classe specifica: i lavoratori manuali e i poveri delle città» (2018: 72).

Al contrario, il teatro di carta era guardato con sospetto dai ceti più abbienti, che lo consideravano una forma di intrattenimento popolare, eccessiva, talvolta volgare. Le immagini erano vivaci e coloratissime, le storie grottesche, melodrammatiche, esagerate, spesso infarcite di umorismo grossolano, battute, canzoni, *jingle* pubblicitari e allusioni scatologiche che facevano la gioia dei bambini:

> «le rappresentazioni di *kamishibai* non cercavano di educare né di assecondare l'innocenza infantile. Poiché produttori e narratori

[12] Testo originale: *1) the intrinsic interest of the stories, (2) the entertaining storytelling style, (3) the human qualities of the Kamishibai man, (4) the sense of solidarity that comes from realizing that everyone around you is of the same economic background, (5) the collective space and experience shared with one's close friends and neighbors*.

[13] Le traduzioni dall'inglese all'italiano, presenti in tutto il volume, sono opera della scrivente. Per facilitare la lettura si è scelto di mettere all'interno del testo la traduzione in italiano della citazione e in nota la citazione in lingua originale.

> guadagnavano soddisfacendo i gusti dei bambini, si rivolgevano senza remore alle loro preferenze, che – forse non sorprendentemente – non coincidevano con le illustrazioni raffinate e le storie delicate promosse da riviste come *Akai tori*» (*Ivi:* 71).

Il legame tra i bambini e i cantastorie era profondo e autentico, ben diverso da quello che i piccoli spettatori intrattenevano con altri adulti. Il *kamishibai*, in questo senso, non era soltanto uno spettacolo, ma un momento di libertà, di complicità e di riconoscimento reciproco. Proprio per queste sue caratteristiche, veniva considerato inadatto all'educazione dei figli della media e alta borghesia, ai quali, di fatto, era spesso proibito assistere a tali rappresentazioni. Questi ultimi costituivano invece il pubblico privilegiato di una nascente editoria per l'infanzia, che proprio in quegli anni cominciava a strutturarsi in modo sistematico. La casa editrice *Kōdansha* fu la prima in Giappone a rivolgersi esplicitamente a un pubblico giovanile, inaugurando una linea editoriale dedicata. Nel 1914 lanciò la rivista *Shōnen Kurabu* ("Il club dei ragazzi"), seguita nel 1923 da *Shōjo Kurabu* ("Il club delle ragazze") e nel 1926 da *Yōnen Kurabu* ("Il club dei bambini"). Anche in queste pubblicazioni, le storie venivano proposte a puntate, mantenendo il finale aperto per stimolare la curiosità del lettore, proprio come faceva il *gaitō kamishibaiya* con i suoi racconti. Tuttavia, mancavano gli elementi performativi e conviviali che caratterizzavano lo spettacolo di strada: la lettura era un'attività solitaria, silenziosa, mediata dalla pagina stampata, mentre il *kamishibai* era un'esperienza teatrale collettiva, vissuta nello spazio pubblico e fuori dal controllo diretto degli adulti.

Anche i contenuti differivano sensibilmente. Le riviste per l'infanzia proponevano storie sobrie, stilisticamente curate e con una forte valenza esplicitamente educativa, pensate per formare un futuro cittadino serio, disciplinato e laborioso. Il *kamishibai*, INVECE, si configurava come una forma di narrazione popolare, libera e partecipativa, che offriva ai bambini, soprattutto a quelli delle classi meno abbienti, uno spazio di immaginazione e di autonomia, in netto contrasto con i modelli educativi borghesi dell'epoca.

## 2.4 Il *kamishibai* educativo

Accanto al *kamishibai* di strada (*gaitō kamishibai*), nato come forma di intrattenimento popolare, si sviluppò a partire dagli anni Trenta una variante con finalità esplicitamente didattiche: il *kamishibai educativo*, noto anche come *kyōiku kamishibai* o *insatsu kamishibai* (stampato). Come osservarono Inama, Bertolini, Casagrande e Famà (2023: 243), «già nella prima parte degli anni '30 del secolo scorso, si iniziò a sponsorizzare l'uso di questa tecnica narrativa per veicolare messaggi istruttivi», riconoscendone le potenzialità pedagogiche.

Una figura centrale in questo processo fu Yone Imai (1897–1968), missionaria cristiana e pioniera dell'uso del *kamishibai* a fini educativi. Dopo un lungo soggiorno negli Stati Uniti, dove studiò teologia, Imai rientrò in Giappone e fondò una piccola scuola domenicale per l'insegnamento dei precetti cattolici. Colpita dall'efficacia comunicativa del teatrino giapponese, assistendo a uno spettacolo di strada, decise di adottarlo come strumento didattico, realizzando tavole illustrate ispirate alle storie della Bibbia. Il successo fu immediato: i bambini seguirono con attenzione, memorizzarono facilmente i contenuti e il pubblico crebbe di settimana in settimana. Questo entusiasmo la spinse a organizzare spettacoli itineranti nel quartiere e, successivamente, in tutta la città, trasformando il teatro di carta in un ottimo mezzo di evangelizzazione.

Nel 1933 Imai fondò la casa editrice *kamishibai-Kankō-kai*, dando avvio a un progetto editoriale strutturato. Nel 1937 definì un *format* stilistico per la produzione dei racconti: l'illustrazione, considerata il cuore della narrazione, venne valorizzata attraverso l'ampliamento dello spazio visivo all'interno della tavola. I contenuti, ispirati principalmente al Vecchio Testamento, vennero trattati con linguaggio semplice e tono delicato, rivolgendosi in particolare ai bambini delle classi sociali più svantaggiate. Per raggiungere anche le comunità rurali e isolate, venne ideato un formato stampato del *kamishibai:* all'interno di giornali e riviste si trovavano inserti contenenti le illustrazioni da ritagliare, colorare e incollare su cartoncini, così da creare in autonomia un albo da rappresentazione. Questo sistema, economico e facilmente accessibile, consentì una diffusione capillare del *kamishibai* educativo in tutto il Giappone, rafforzandone il valore.

Nelle sue riflessioni, Imai sottolineò i punti di forza di questo *medium*: la facilità di produzione e distribuzione, la leggerezza e trasportabilità delle tavole, e la possibilità per chiunque sapesse leggere di diventare narratore. Ma soprattutto, evidenziò il potere persuasivo del *kamishibai*, capace di creare un legame emotivo tra *performer* e spettatori, e di veicolare messaggi educativi anche verso persone emarginate o diffidenti nei confronti di approcci scolastici più formali (Quadri, 2022: 12).

L'efficacia comunicativa e il potenziale educativo del teatro di carta non passarono inosservati nemmeno ad altri attori del panorama culturale giapponese degli anni Trenta. Tra questi, un ruolo di rilievo fu assunto da Takahashi Gozan, editore di giornali per l'infanzia, che avviò una linea editoriale dedicata alla diffusione delle parabole buddhiste attraverso il teatrino giapponese, nota come *Zenkosha kamishibai.* Ispirandosi al successo delle narrazioni missionarie cristiane, Gozan ne riprese lo schema editoriale, ma se ne distaccò significativamente sul piano stilistico e ideologico. Abbandonando la tradizione narrativa del *gaitō kamishibai*, l'editore si orientò verso un modello visivo e narrativo di matrice occidentale, fortemente influenzato dall'estetica Disney. Anche il pubblico di riferimento cambiò: non più i bambini delle classi popolari, ma i figli della borghesia urbana, fruitori delle storie in contesti scolastici o domestici.

Come osserva McGowan (2015: 17) «le scelte editoriali di Gozan furono influenzate sia dal suo background come illustratore sia, forse in modo più marcato, dal suo pubblico di riferimento: genitori e educatori della classe media e alta»[14]. Con l'introduzione del *kamishibai* stampato (*insatsu*), si assiste a un progressivo spostamento del consumo narrativo dalla strada alle aule scolastiche e alle abitazioni private, segnando una trasformazione profonda del *medium*: da strumento di intrattenimento collettivo e popolare a veicolo di educazione morale e culturale.

Parallelamente, anche il giovane Matsunaga Kenya, studente di Pedagogia all'Università di Tokyo, scopre nel *kamishibai* un importante strumento di emancipazione educativa. Animato da una visione marxista dell'istruzione e ispirato dalla cinematografia sovietica, Matsunaga concepì il teatro di carta come mezzo per migliorare la condizione socioculturale dei bambini delle classi operaie. Il suo racconto d'esordio, *Guida per la vita* (*Jinsei no annai*), si ispira direttamente al primo film sonoro russo distribuito in Giappone e si rivolge esplicitamente ai bambini del proletariato, già pubblico privilegiato del *gaitō kamishibai*.

Matsunaga fu tra i primi promotori del cosiddetto *tezukuri kamishibai* (il k*amishibai* 'fatto a mano') in cui bambini e adulti sono chiamati a creare le proprie storie, dando vita a un processo di apprendimento attivo e partecipato. I suoi racconti venivano pubblicate su riviste educative, corredate da istruzioni per ritagliare, colorare e incollare le immagini su cartoncino rigido, rendendo possibile la loro riproduzione anche nelle scuole rurali più isolate (Ivi: 16).

Questa visione pedagogica si fonda sull'ideale dello *yūtōsei*, lo studente laborioso e meritevole che, attraverso l'impegno scolastico, conquista il proprio riscatto sociale. Le storie k*amishibai* diventano così strumenti di coscientizzazione, capaci di stimolare nei bambini l'identificazione con i protagonisti e di promuovere l'istruzione come via d'uscita dalla marginalità.

Nel quadro di questa missione educativa, Matsunaga fonda, insieme ad alcuni colleghi, la Federazione Educativa di kamishibai (*Nippon Kyōiku kamishibai Kyōkai*), con l'obiettivo di trasformare i cantastorie di strada in veri e propri formatori. Il teatro di carta viene così riconfigurato come sussidio didattico all'interno del più ampio progetto di 'educazione alla vita' (*sōgōteki seikatsu kyōiku*)[15], promosso in quegli anni in tutto il Giappone. Le ambizioni del progetto sono chiare e ambiziose:

---

[14] Testo originale: *Gozan's publishing choices were influenced both by his background as an illustrator and, perhaps more forcibly, by his target audience: middle- and upper-class parents and educators. Along with the introduction of published (insatsu) Kamishibai came a shift away from children as consumers or dictators of story content. The site of consumption also shifted from the periphery of the streets into the mainstream private homes and formal classrooms, although it should be remembered that gaitō Kamishibai was still a vital force at the time.*

[15] Per approfondire il concetto pedagogico di 'educazione alla vita' (*sōgōteki seikatsu kyōiku*) si consiglia di consultare il testo di Gunnlaugur Magnússon, Anne M. Phelan, Stephen Heimans e Ruth Unsworth (2024) *Teacher Education and Its Discontents* Politics, Knowledge, and Ethics.

> «Il *kamishibai* è un'arma meravigliosa nell'arsenale educativo. [...] Abbiamo fondato questa federazione con tre priorità fondamentali: (1) la creazione di un'organizzazione per la produzione di oltre mille *kamishibai* educativi; (2) lo sviluppo di un metodo sistematico per permettere ai bambini di creare i propri Kamishibai e, attraverso questo processo, raggiungere un'educazione completa alla vita; (3) la partecipazione a un movimento per migliorare gli standard educativi dei 30.000 artisti di strada attualmente attivi nel paese»[16] (*Ivi*: 17).

In questa prospettiva, il *kamishibai* si carica di una forte valenza sociale: da semplice spettacolo visivo, si trasforma in strumento di trasformazione culturale, capace di combattere le disuguaglianze e promuovere l'inclusione attraverso la narrazione.

## 2.5 *Kamishibai* e propaganda

Gli anni Trenta rappresentano il periodo d'oro del *kamishibai*, che si afferma come una delle forme di intrattenimento preferite dai bambini delle città, in particolare nei quartieri operai. Questa crescente popolarità non sfugge all'attenzione dello Stato, che ne riconosce il potenziale come mezzo di comunicazione di massa e lo riconverte in strumento di propaganda politica. Durante il conflitto sino-giapponese e, successivamente, nel corso della Seconda Guerra Mondiale, il teatro di carta viene impiegato per diffondere notizie, rafforzare l'ideologia imperialista e promuovere lo spirito patriottico. In alcuni casi, viene persino trasportato nei rifugi antiaerei per intrattenere adulti e bambini durante le lunghe ore di attesa, trasformandosi in una sorta di "telegiornale ambulante" al servizio del regime.

Con l'inizio della guerra contro la Cina (1937), il Giappone avvia una campagna educativa militarista che coinvolge anche la primissima infanzia. La censura diventa lo strumento principale per il controllo dei contenuti, colpendo non solo le istituzioni scolastiche ma anche le forme di educazione informale, come il *kamishibai*. Scrittori, artisti e educatori non allineati alle direttive governative vengono perseguitati: arresti, percosse e minacce di condanne ai lavori forzati trasformano rapidamente i *gaitō kamishibaya* in propagandisti apparen-

[16] Testo originale: *All things considered, kamishibai is a marvelous weapon in the educational arsenal. I cannot begin to imagine what a powerful influence it will have five or ten years down the road in every aspect of teaching. The seeds have only recently been sown, but I regret that the improvement of techniques and proper methods of production, an overall exchange and networking system, have not already been put in place. With this in mind, I have formed this federation, for which the following are our highest priorities: (1) the establishment of an organization that would be responsible for the production of the more than one thousand educational kamishibai necessary for our purposes, (2) the development of a systematic way for children to make Kamishibai, and, through the process of performing their own stories, achieve a comprehensive life education, (3) participation in a movement to improve the educational standards of the 30,000 street performance artists currently working nation-wide*.

temente entusiasti. Tra il 1938 e il 1945, il *kamishibai* assume una funzione di indottrinamento politico, rivolgendosi non solo ai bambini ma anche agli adulti.

Un esempio emblematico di questa duplicità di pubblico è lo spettacolo messo in scena il 15 settembre 1932, in occasione del primo anniversario dell'Incidente della Manciuria[17]. Nel parco Sumida di Asakusa vengono rappresentate tre storie eroiche tratte da guerre precedenti, con l'obiettivo di glorificare la forza dell'Impero nipponico e instillare sentimenti patriottici. Il pubblico, composto in egual misura da bambini e adulti, testimonia la capacità del teatrino giapponese di raggiungere fasce demografiche eterogenee. Secondo Peter Nash (2005: 101), circa il 70% dei *kamishibai* di propaganda (*kokusaku*) prodotti in questo periodo era destinato anche a un pubblico adulto.

Tuttavia, il teatro di carta non fu solo strumento di propaganda bellica. Negli anni Quaranta, l'attivista Kikue Yamakawa ne riconobbe il potenziale emancipatorio e lo impiegò per promuovere la condizione femminile in Giappone. Le sue tavole illustravano il sistema dei dormitori industriali, simbolo delle restrizioni alla libertà delle donne e delle disuguaglianze di genere. Attraverso testi e immagini, Yamakawa cercava di sensibilizzare le lavoratrici sull'importanza dell'organizzazione sindacale e di incoraggiarle a rivendicare migliori condizioni di vita:

> «Il sistema di dormitori prevalente nell'industria giapponese durante la prima metà del Ventesimo secolo – un sistema percepito come un simbolo delle restrizioni alla libertà delle donne e delle disuguaglianze di genere. Queste tavole cercano di spiegare l'importanza di un'organizzazione delle lavoratrici, e di persuadere queste ultime a chiedere migliori condizioni nei dormitori delle fabbriche» (Quadri, 2022: 12).

La capillarità territoriale, la dimensione ludica e la semplicità d'uso sono tra i fattori che resero il *kamishibai* uno strumento estremamente efficace nelle mani dello *Shintaisei* (Nuovo Ordine). Presente in ogni angolo di strada e, successivamente, anche all'interno delle scuole, il teatrino[18] giapponese riusciva a coniugare intrattenimento e persuasione, diventando un *medium* ideologico versatile, capace di adattarsi alle esigenze del potere ma anche di offrire spazi di resistenza e riflessione. Come sostiene Sharalyn Orbaught:

---

[17] Espressione utilizzata per indicare l'inizio dell'invasione giapponese nella Cina settrentionale.

[18] Il termine Shintaisei (新体制), tradotto come «Nuovo Ordine», fu introdotto nel 1938 dal primo ministro Fumimaro Konoe per riorganizzare la società giapponese in modo centralizzato, autoritario e nazionalista, in risposta alla guerra sino-giapponese e all'instabilità internazionale. Il progetto mirava a mobilitare la popolazione attorno all'imperatore, sostenere lo sforzo bellico e promuovere l'espansione giapponese in Asia, in linea con l'ideologia della Sfera di Co-prosperità della Grande Asia Orientale. Le caratteristiche principali includevano la centralizzazione del potere, la mobilitazione ideologica, il controllo culturale e educativo e l'economia di guerra. Il *Shintaise*i contribuì al consolidamento del militarismo e all'espansione coloniale, ma declinò con la sconfitta nella Seconda guerra mondiale e fu definitivamente abbandonato con la costituzione democratica del 1947.

> «Il *kamishibai* – un tempo diffuso soprattutto nelle città e in particolare nei quartieri popolari – durante la guerra fu mostrato ai bambini di tutte le classi e regioni, anche nelle colonie giapponesi. Inoltre, tra tutti questi mezzi di comunicazione, il *kamishibai*, con le sue immagini vivaci e la presenza vivace dell'interprete, era il più emozionante e interattivo, direi. Inoltre, l'associazione nella mente dei bambini del *kamishibai* con lo spazio speciale dell'angolo della strada, in cui potevano esercitare la loro attività, era un altro fattore che rendeva il *kamishibai* una forma di propaganda particolarmente attraente, e quindi probabilmente efficace, per i bambini. Tra il 1937 e il 1941, i *kamishibai* agli angoli delle strade riuscirono a continuare a sopravvivere, nonostante la rigida censura e le dure condizioni del Nuovo Ordine, promulgato nel 1938. Le norme del Nuovo Ordine vietarono i lussi, imposero controlli severi su tutte le informazioni e le immagini diffuse e una serie di pratiche quotidiane furono incoraggiate in modo così aggressivo da diventare legge. Gli artisti di *kamishibai* all'angolo della strada recitavano ora spettacoli di gesta militari o di bambini eroici che contribuivano in qualche modo allo sforzo bellico»[19] (2018: 74-75).

Durante il periodo di guerra, il *kamishibai* subì una profonda trasformazione. Il crescente numero di artisti arruolati per il servizio militare e la volontà del regime di esercitare un controllo sempre più stringente sui contenuti narrativi portarono alla quasi totale scomparsa del *gaitō kamishibai* dalle strade. Il teatrino di carta venne progressivamente collocato all'interno degli edifici scolastici, in particolare nella fascia prescolare (0–6 anni), dove fu riconvertito in strumento educativo a carattere patriottico.

Il governo giapponese, consapevole dell'efficacia comunicativa del *kamishibai*, ne sostenne attivamente la diffusione. In un primo momento finanziò l'Associazione Educativa Kamishibai, fondata da Matsunaga Kenya, per incrementare la produzione e la distribuzione di storie di propaganda. Successivamente, istituì una propria Associazione Culturale per i Piccoli Cittadini

[19] Testo originale: *In contrast, kamishibai – once concen trated primarily in cities, and particularly in the blue- collar neighborhoods – was during the war shown to children of all classes and regions, including in Japan's colonies. In addition, of all of these media, kamishibai, with its vibrant pictures and the enlivening presence of the performer, was the most exciting and interactive, I would argue. And the association in children's minds of ka mishibai with that special street- corner space in which they were allowed to exercise their agency was another factor that made kamishibai an especially appealing, and therefore probably effective, form of propaganda for children. Between 1937 and 1941, street- corner kamishibai managed to continue to eke out an existence, despite the strict censorship and harsh conditions of the New Order, promulgated in 1938. Under the regulations of the New Order luxuries were banned, tight controls were placed on all information and images disseminated, and a number of daily practices were encouraged so aggressively that they effectively became law. Street- corner kamishibai performers now acted out plays of military derring- do, or of heroic children who contributed in some way to the war effort.*

Giapponesi, alla quale presero parte, in qualità di consulenti per la sezione *kamishibai*, figure di spicco come Matsunaga, Imai e Gozan. In questo contesto, i confini tra educazione e indottrinamento si fecero sempre più labili.

I temi delle storie si allinearono progressivamente all'agenda nazionalista del governo imperiale: alcune avevano finalità pratiche, come insegnare ai bambini come comportarsi in caso di attacchi aerei; altre aggiornavano il pubblico sugli sviluppi del conflitto, in particolare nei territori occupati; altre ancora promuovevano il culto dell'Imperatore, presentato come figura divina e guida assoluta del popolo giapponese. Il *kamishibai* divenne così un veicolo centrale nella costruzione dell'identità nazionale, tanto che Tsunekatsu Suzuki lo definì «il libro di testo del governo», mentre i cittadini giapponesi venivano descritti come «gli alunni di un'aula scolastica nazionale» (Suzuki, 2005: 70).

L'immagine del bambino proposta in queste rappresentazioni era un ibrido tra due modelli: da un lato lo *yūtōsei,* lo studente diligente e meritevole che raggiunge il successo attraverso il sacrificio; dall'altro lo *shōkokumin*, il "piccolo cittadino" devoto e obbediente all'Imperatore. In un contesto di forte militarizzazione, la fedeltà allo Stato divenne un elemento imprescindibile nella formazione del futuro cittadino. Tuttavia, questa impostazione generava una tensione pedagogica: da un lato si richiedeva obbedienza cieca, dall'altro si auspicava la formazione di individui istruiti e capaci di agire in contesti internazionali, per sostenere l'ascesa del Giappone come potenza globale (Orbaugh, 2018).

Questi modelli si discostano radicalmente dall'immagine del bambino spettatore del *kamishibai* degli anni Venti, che partecipava alle rappresentazioni per il puro piacere del racconto e del gioco. Nel *kamishibai* patriottico, come osserva Rita Casadei (2019: 29), «non era, chiaramente, consentito nessun impiego della fantasia, dell'improvvisazione. Il compito era di attenersi strettamente alla lettura dei contenuti, secondo modalità prestabilite». La creatività veniva compressa, e con essa anche la dimensione relazionale che aveva caratterizzato il *kamishibai* di strada: quello spazio condiviso, intimo e dinamico, in cui *performer* e pubblico costruivano insieme un'esperienza narrativa.

Il regime mantenne il *format* esteriore del *kamishibai* – la sequenza di tavole illustrate, la narrazione orale, la vicinanza fisica tra narratore e spettatori – ma ne svuotò la dimensione partecipativa. Il teatro di carta, da luogo di sperimentazione e condivisione di immaginari, si trasformò in una rappresentazione unidirezionale, una trasmissione di contenuti ideologici a cui non era consentito rispondere, ma solo assistere.

## 2.6 L'era del tramonto e una nuova rinascita

Nel secondo dopoguerra, tutto ciò che era stato associato alla propaganda venne sottoposto a censura da parte del Consiglio di Controllo Alleato, che vigilava sulla rieducazione democratica del Giappone. Tuttavia, il *kamishibai*

di strada conobbe una nuova stagione di popolarità, alimentata dalle stesse condizioni sociali che ne avevano favorito la nascita: povertà diffusa, disoccupazione, bisogno di condivisione emotiva e desiderio di intrattenimento.

Nel 1947, un gruppo di artisti fondò l'Associazione Kamishibai del Giappone, che in seguito assunse il nome di IKAJA (*International Kamishibai Association of Japan*). Fino alla metà degli anni Cinquanta, il *kamishibai* tornò a essere una forma performativa di strada molto amata dai giovani. Per prendere le distanze dal recente passato di collaborazione con il regime, gli artisti iniziarono a proporre racconti pacifisti e democratici, molti dei quali divennero veri e propri classici della letteratura per l'infanzia. Questa nuova vocazione educativa culminò nella scelta simbolica del 7 dicembre, anniversario dell'attacco a Pearl Harbor, come data per celebrare il *World Kamishibai Day*, riconoscendo a livello internazionale il valore del *kamishibai* come strumento di educazione alla pace.

Tuttavia, il teatrino giapponese del dopoguerra non recuperò del tutto la libertà espressiva del periodo prebellico. Le rappresentazioni seguirono protocolli rigorosi: sul retro delle tavole venivano stampate istruzioni dettagliate su tempi di lettura, tono di voce e modalità di estrazione delle carte dal *butai*. Se da un lato queste indicazioni rendevano il teatrino accessibile a educatori, genitori e bibliotecari privi di formazione teatrale, dall'altro limitavano l'improvvisazione, elemento distintivo del *gaitō kamishibaya*, che da interprete creativo veniva ridotto a semplice lettore.

Questo cambiamento si riflette anche nella ricollocazione del *kamishibai* nelle biblioteche: se negli anni Cinquanta era archiviato come materiale audiovisivo, dagli anni Sessanta in poi venne catalogato come libro illustrato, segnando il passaggio da *performance* teatrale a supporto didattico visivo. Parallelamente, cambiò anche il *target* di riferimento: le storie non erano più rivolte alla scuola primaria o agli adulti, ma si concentravano sulla fascia prescolare. Le principali case editrici specializzate, Dōshinsha e Kyōiku, pubblicarono racconti su temi come l'igiene personale e la pre-alfabetizzazione, riducendo il numero di tavole da oltre cento[20] a 18, 12 o addirittura 8, per adattarsi ai tempi di attenzione dei più piccoli.

Questa trasformazione fu accompagnata da *workshop* formativi rivolti a educatori e insegnanti della scuola dell'infanzia, contribuendo a consolidare l'immagine del *kamishibai* come sussidio didattico per la fascia 0–6 anni. Tale visione fu ufficialmente riconosciuta nel 1952, quando il Ministero del Benessere Sociale lo designò come Tesoro Culturale dell'Infanzia *(jidō bunkazai)* (McGowan, 2015: 19).

Nel tempo, lo spettacolo itinerante si avvicinò sempre più alla lettura animata di un albo illustrato, anche se quest'ultimo era considerato qualitativa-

[20] 100 tavole considerando tutte le 'puntate di una singola storia, ogni sezione era composta da un massimo di 30 fogli.

mente superiore per la maggiore complessità testuale e la raffinatezza grafica, pensata per una fruizione ravvicinata. Per colmare questo divario, nel 1967 l'Associazione Kamishibai istituì il *Premio Takahashi Gozan*, volto a promuovere la scrittura di racconti di alta qualità. Tuttavia, i criteri di selezione privilegiavano il testo rispetto all'illustrazione, invertendo il rapporto originario del *kamishibai* di strada, dove l'immagine era il fulcro della narrazione e il testo un accompagnamento orale e flessibile.

Questa de-teatralizzazione del *kamishibai* è probabilmente legata anche alla crisi economica che colpì il Giappone in quegli anni, spingendo i narratori a semplificare le modalità performative. Come osserva Quadri (2022: 11), si affermò un nuovo stile di *kamishibai*, influenzato anche dai libri devozionali illustrati di matrice buddhista e cristiana, in cui la *performance* si riduceva a una lettura ad alta voce di testi illustrati, perdendo così la sua originaria dimensione teatrale e partecipativa.

Alla fine degli anni Cinquanta inizia il declino del teatrino giapponese determinato sia dalla volontà di discostarsi da una forma di intrattenimento legata ad un periodo di guerra e a un'immagine di povertà, sia dall'avvento della televisione, che ne prese gradatamente il posto, ma era all'epoca ancora così presente nell'immaginario collettivo che il primo nome dato a questo nuovo mezzo mediatico fu *denki kamishibai*, ossia *kamishibai* elettrico. Agli inizi degli anni Sessanta, molti televisori venivano collocati in luoghi pubblici per offrire un'esperienza di gruppo, molto simile al teatro giapponese.

Questo cambiamento culturale e tecnologico è stato raccontato in modo poetico nell'albo illustrato *L'uomo del Kamishibai* di Allen Say (2019)[21]. Il testo narra la storia toccante di un ex *gaitō kamishibaiya*, ormai anziano, che decide di tornare a percorrere le vie della sua città per proporre, forse per l'ultima volta, il suo spettacolo ai bambini di oggi. Le strade, un tempo familiari e animate dalla sua voce e dalle immagini del teatrino, appaiono ora profondamente trasformate, segnate dal passare del tempo e dall'avvento della modernità. Durante il suo cammino, l'uomo rievoca i ricordi del passato, tra cui la prima volta in cui vide una televisione esposta nella vetrina di un negozio:

> «E poi una sera, mentre tornavo a casa, vidi un gruppo di persone radunate di fronte ad un negozio. Stavano fissando una cosa chiamata televisione. Mi fermai molto curioso anch'io, ma non rimasi lì per molto. Mostrava immagini in movimento, erano tutte a scatti e sfocate e non avevano alcun colore» (Say, 2019: 17).

La televisione iniziò proprio in quegli anni ad essere un oggetto mediatico sempre più presente nelle case e, piano piano, fece scemare l'interesse verso il teatrino di carta.

[21] Esiste anche la versione *kamishibai* della storia.

> «Non passò molto tempo che le antenne della televisione iniziarono a spuntare dai tetti come erbacce in primavera. E più il loro numero cresceva, meno ragazzi e ragazze venivano fuori a sentire le mie storie. Com'era possibile che loro preferissero quelle immagini sfocate alle mie belle illustrazioni, mi chiedevo. Ma non c'era niente da fare. Mentre mi aggiravo per quei quartieri familiari, i bambini iniziarono a comportarsi come se non mi conoscessero più. Nonostante ciò, continuai a far suonare i miei battenti, e un giorno una bambina fece capolino da una finestra e mi zittì. Immaginatevi una bambina che mi zittiva. Stavo facendo troppo rumore» (*Ivi*: 18-20).

Osservando il paesaggio urbano profondamente trasformato, l'anziano cantastorie si interroga con malinconia: anche i bambini sono cambiati così tanto? Le sue storie, un tempo capaci di incantare intere folle di piccoli spettatori, sono ormai desuete? Possono ancora suscitare interesse, emozione, meraviglia? Il suo sguardo si posa sulle strade familiari, ora percorse da automobili e dominate da schermi, e il dubbio si insinua: c'è ancora spazio, in questo mondo accelerato, per la lentezza del racconto, per l'attesa tra una tavola e l'altra, per la magia di una voce che narra?

Il k*amishibai*, con la sua teatralità essenziale e il suo ritmo scandito, sembra appartenere a un tempo lontano. Eppure, nel gesto di tornare a raccontare, anche solo per un'ultima volta, si rivela un desiderio profondo: quello di ritrovare un contatto autentico, di verificare se, al di là dei cambiamenti, esiste ancora un filo invisibile che unisce narratore e ascoltatore, passato e presente, memoria e immaginazione.

> «Sbigottito l'uomo del *Kamishibai* alzò lo sguardo e vide che una grande folla si era radunata intorno a lui. "Siamo cresciuti con le tue storie qualcun altro urlò. Raccontaci di nuovo *Issun-bōshi*!". "*E la principessa splendente del bambù!*". "*Ragazzo pesca!*". L'uomo cominciò a dire qualcosa e la gente iniziò a battere le mani. Fece un profondo inchino, e l'applauso divenne più forte» (*Ivi*: 24).

È stato proprio il bisogno di salvaguardare i racconti folcloristici di una tradizione orale in via di estinzione che ha spinto l'IKAJA (International Kamishibai Association of Japan), a partire dagli anni Ottanta, a intraprendere un'importante opera di recupero e diffusione del *kamishibai* come spettacolo di strada. L'obiettivo era duplice: da un lato, restituire dignità e visibilità a una forma di narrazione popolare minacciata dalla modernizzazione e dalla globalizzazione; dall'altro, offrire alle nuove generazioni uno strumento educativo analogico, capace di stimolare l'interesse per la lettura, il teatro e l'arte. Come sottolinea Tara McGowan (2015: 20), molte delle storie di *kamishibai* e dei libri per l'infanzia pubblicati in Giappone sono versioni scritte e illustrate del

folklore orale proveniente da diverse regioni del Paese. Le stesse persone impegnate nella promozione di queste narrazioni sono spesso coinvolte in movimenti locali che incoraggiano la creazione di *kamishibai* "fatti a mano" (*tezukuri*), dando vita a concorsi e iniziative comunitarie che mantengono viva la tradizione e ne rinnovano il significato educativo e culturale. In questo modo, il teatro di carta continua a vivere, non come reliquia del passato, ma come pratica narrativa attuale, capace di parlare ai bambini di oggi con la stessa forza evocativa di un tempo.

Nel corso degli ultimi decenni, l'IKAJA ha svolto un ruolo fondamentale nel recupero e nella valorizzazione del patrimonio narrativo del *kamishibai*, adattando i racconti degli anni Trenta e Quaranta ai gusti e alle sensibilità del pubblico contemporaneo, sia dal punto di vista contenutistico che grafico. In realtà, queste storie non sono mai scomparse del tutto, hanno continuato a vivere sotto nuove forme, diventando una fonte di ispirazione per i manga (fumetti giapponesi) e per gli anime (serie animate tratte dai manga), raggiungendo così un pubblico globale.

Il rapporto di filiazione tra *kamishibai* e manga è stato indagato da Peter Nash, giornalista del *New York Times*, nel volume *Manga kamishibai: The Art of Japanese Paper Theater* (edito da Abrams Comic Arts, 2009). Appassionato di fumetti, il giornalista scopre il k*amishibai* leggendo *Wrong in Japan* (Carey, 2005) e, spinto dalla curiosità per la cultura giapponese, intraprende un viaggio di ricerca tra le biblioteche di Osaka e Tokyo, dove ha modo di visionare oltre 300 tavole originali. L'analisi lo porta a riconoscere l'enorme debito stilistico e narrativo che l'animazione giapponese moderna ha nei confronti del teatro di carta:

> «Il Pipistrello d'Oro, creato nel 1931, è considerato il primo vero supereroe dei fumetti. Sebbene assomigli visivamente alla nemesi di Capitan America, Teschio Rosso, il Pipistrello d'Oro e Superman hanno più punti in comune: il mantello rosso, l'abilità nel volo, la forza sovrumana e una fortezza di solitudine, anche se nelle Alpi giapponesi. Gli artisti del *kamishibai* si sono discostati dal tradizionale disegno al tratto giapponese, creando uno stile simile a quello dei cartoni animati e applicando il "chiaroscuro", lo stile occidentale di contrasto tra luce e buio che conferisce profondità e massa» (Bradner, 2009)[22].

Secondo lo studioso, circa il 5% degli scrittori e illustratori *kamishibai* migrarono nel mondo dei manga durante il declino del teatrino di carta[23]. Sebbene la percentuale possa sembrare modesta, è importante ricordare che tutti

[22] Bradner L. (2009). *Origin of Manga and Anime* Los Angeles Time. https://www.latimes.com/archives/blogs/culture-monster-blog/story/2009-11-27/origins-of-manga-and-anime.

[23] Queste informazioni sono prese dal testo di P. E. Nash (2009), *The Art of Japanese Paper Theater*, New York: Abrams Comic Arts.

gli artisti manga del dopoguerra sono cresciuti con le storie *kamishibai*, che fino agli anni Sessanta rappresentavano la principale forma di intrattenimento infantile in Giappone. Tra i nomi più celebri è possibile ricordare:

- Osamu Tezuka, creatore di *Astro Boy* e considerato il padre del manga moderno;
- Takeo Nagamatsu, autore della celebre serie *Ōgon Bat* (Pipistrello d'Oro), uno dei primi supereroi illustrati al mondo;
- Mizuki Shigeru, noto per i suoi manga sui *yōkai* (creature soprannaturali);
- Shirato Sanpei, autore del poema epico *Kamui den* (La leggenda di Kamui);
- Kojima Gōseki, illustratore di *Kozure Ōkami* (Lupo solitario e cucciolo).

Il giornalista lo definisce «un *medium* interstiziale tra fumetto e teatro, in cui il ritmo della narrazione è interamente controllato dal narratore dal vivo»[24] (2009: 290).

Il merito del libro di Nash è quello di aver messo in dialogo due forme artistiche apparentemente distanti, ma in realtà profondamente connesse. I manga hanno attinto dalle atmosfere e dalle suggestioni del *kamishibai*, mentre gli anime hanno dato nuova vita a quelle storie, permettendo loro di oltrepassare i confini nazionali e conquistare un pubblico internazionale. Come sottolinea Tara McGowan nella sua recensione del libro:

> «Che ne siano consapevoli o meno, i giovani americani di oggi emulano sempre più l'idioma visivo dei manga, proprio come una generazione precedente emulava la Disney. Le illustrazioni *kamishibai* audaci e drammatiche presentate in questo libro informeranno gli studenti sulle radici di questi idiomi visivi e ispireranno gli studenti di fumetto e animazione ad attingere a queste tecniche ancora fresche e innovative nelle loro storie illustrate» (2010)[25].

Il percorso storico del *kamishibai*, dalle sue origini come forma di intrattenimento popolare fino alla sua trasformazione in strumento educativo e culturale, evidenzia la straordinaria versatilità pedagogica di questo *medium*. La sua capacità di adattarsi ai contesti storici, sociali e tecnologici lo rende un esempio emblematico di come la narrazione visiva possa essere impiegata non solo per divertire, ma anche per educare, formare e trasformare.

---

[24] Testo originale*:* An unusual interstitial medium between comics and theater, in that the pacing of the story is entirely under the control of the live narrator.

[25] T. McGowan, 2010 in http://Kamishibai.com/store/manga.html, consultato il 15/12/24. Testo originale: *Whether they are aware of it or not, American youth of today are increasingly emulating the visual idiom of manga, just as an earlier generation of Americans emulated Disney. The bold and dramatic kamishibai illustrations presented in this book will inform students about the roots of these visual idioms and inspire students of cartooning and animation to draw upon these still fresh and innovative techniques in their own illustrated stories.*

Capitolo 3
# Le tre anime del *kamishibai*: illustrazione, suono e performance

## 3.1 *Kamishibai*: un dialogo tra illustrazione e testo

Illustrazione, suono e *performance* sono le tre forme comunicative che compongono l'anima del k*amishibai.* Questa forma espressiva, nata come spettacolo di strada, ha trovato nuova vita in ambito educativo, venendo utilizzata in contesti sempre più diversificati: scuole, ludoteche, biblioteche, musei, spazi aperti, case di cura per anziani, non solo in Giappone ma anche in molti paesi del mondo, tra cui Stati Uniti, Spagna, Germania, Italia ed Europa dell'Est. La sua forza comunicativa risiede nella capacità di integrare linguaggi diversi in un'esperienza narrativa multisensoriale, capace di coinvolgere attivamente il pubblico. Alessandro Leanares lo definisce un 'intrattenimento combinato', in quanto costituito da

> «due forme separate di intrattenimento, una visuale e una orale, che vengono combinate per formarne un'unica. [...] Il *kamishibai*, più di altre, pone l'illustrazione al centro della performance, la incornicia e – attraverso la voce del narratore – le dà vita. La componente visuale, quindi, risulta fondamentale, è l'ingrediente, non così segreto, che rende il *kamishiba*i uno strumento formidabile di narrazione» (2019: 36).

Una definizione affine è proposta da Ornella Monti, che lo descrive come un mediatore didattico iconico:

> «Il *kamishibai*, con la sequenza delle immagini sui suoi fogli mobili, appartiene alla categoria dei mediatori didattici iconici, grazie ad immagini convenzionali o simboliche. [...] Fornisce alla didattica uno strumento di narrazione ludica, in cui il gioco del narrare si rivela una pratica didattica dolce, non autoritaria e molto coinvolgente, che crea forti legami tra immagine e testo» (2022: 15).

In entrambe le definizioni emerge con chiarezza il ruolo centrale dell'illustrazione e il suo rapporto dialogico con il testo. Prima di approfondire questo nesso, è utile soffermarsi sul significato e sul potere comunicativo dell'illustrare.

Etimologicamente, 'illustrare' significa dare luce, rendere visibile. Il *Dizionario Treccani* lo definisce come l'atto di «corredare di figure un testo per age-

volarne e ampliarne la comprensione o per renderlo più attraente»[1]. Tuttavia, la storica dell'arte Paola Pallottino, nel suo testo *Storia dell'illustrazione*, propone una definizione più precisa e sistemica:

> «Per illustrazione si intenderà solo ed esclusivamente ogni multipla ottenuta tramite la riproduzione a stampa di un artefatto di natura grafico-pittorica commissionato dall'industria editoriale, e pertanto reperibile nei relativi prodotti come libri e periodici» (1988: 9).

Secondo la studiosa, la tendenza a considerare l'illustrazione un'arte 'minore' deriva dalla sua natura applicata e dalla sua connessione con l'industria culturale. Tuttavia, questa visione è oggi ampiamente superata. Come sottolineano Ciarcià e Dallari:

> «Molti illustratori sono e sono stati grandi artisti, portatori di straordinarie innovazioni, creatori di tecniche e stili personali raffinati. L'arte era intesa soprattutto come produzione di manufatti unici. Da quando, nella seconda metà del '900, anche grandi e molto quotati artisti hanno prodotto e producono multipli o addirittura fanno realizzare da tecnici e artigiani i loro progetti, l'atteggiamento di superiorità da parte degli addetti ai lavori dell'arte alta nei confronti della "bassa" arte dell'illustrazione è davvero ingiustificabile» (2023: 184).

Numerosi artisti di fama internazionale hanno operato anche come illustratori. Alcuni esempi sono: Marc Chagall che ha illustrato le *Favole* di La Fontaine, la *Genesi* e le *Mille e una notte*; Pablo Picasso che ha sperimentato ogni tipo di tecnica, dall'acquaforte all'acquatinta, dalla puntasecca al bulino, dalla litografia al linoleum per creare centinaia di tavole destinate a decorare sia opere classiche (Ovidio, Góngora e Petrarca) sia contemporanee (Antonin Artaud o René Char), anche di natura scientifica come l'*Histoire naturelle* di Buffon (1942); Salvator Dalì attraverso cento xilografie a colori ha composto, utilizzando registri espressivi differenti, un viaggio iconografico che ripercorre i tre regni danteschi (Inferno, Purgatorio e Paradiso). Ha illustrato, inoltre, *Alice nel paese delle meraviglie* di Carrol.

Nel corso del Novecento gli illustratori sono riusciti a ritagliarsi uno spazio proprio nel mondo dell'Arte ed a ottenere riconoscimenti internazionali per le loro creazioni, considerate piccoli (per dimensioni, non per importanza.) capolavori editoriali, solo per citare alcuni nomi Leo Lionni, Roberto Innocenti, Maurice Sendak, Andrew Archer, Iker Ayestaran, Augusto Zam-

[1] Dizionario Treccani, versione *on-line*, https://www.treccani.it/vocabolario/illustrare/, consultata il 4 gennaio 2025.

bonato, Emiliano Poanzi, Fabian Negrin, l'elenco potrebbe essere molto più lungo.

In ambito pedagogico, l'illustrazione nei testi per l'infanzia non ha una funzione meramente decorativa, ma svolge un ruolo formativo e cognitivo. Lo evidenzia Antonio Faeti nel suo celebre *Guardare le figure*, dove riconosce all'immagine un ruolo centrale nel processo di alfabetizzazione narrativa e letteraria fin dalla primissima infanzia. In occasione del decennale della Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna, lo studioso ha sottolineato il debito che la pedagogia deve a questa manifestazione per la rivalutazione dell'illustrazione come elemento fondante della narrazione per l'infanzia:

> «Prima di raccogliere le impressioni di tanti anni, è vero, come gli appartenenti alla mia generazione, ero un poco – inconsapevolmente– legato a Croce e Gentile. Non avrei mai pensato di mutare la precisa gerarchia che in me si era nascostamente fissata: prima il testo, poi le figure. Anzi: il testo purissimo molto più in alto e le immagini, servizievoli e obedienti, a fare da timide ancelle, da modeste accompagnatrici. Poi, in tanti percorsi, di fiera in fiera, sempre con il taccuino in mano per segnare tutto, ho modificato le mie premesse: nella letteratura per l'infanzia non può esistere una subalternità della immagine, si può forse pensare a una significativa parità, oppure ad un dialogo "decisivo" fra scrittore e illustratore» (2013: 19).

A differenza dell'artista visivo, che concentra la propria espressione in un'unica opera, l'illustratore lavora su una sequenza di immagini, costruendo un racconto visivo che si sviluppa attraverso tavole concatenate da un filo narrativo coerente. Ogni illustrazione si collega alla precedente e anticipa la successiva, in un gioco di rimandi che può svelare, celare o preannunciare elementi del testo. Questo processo narrativo non solo cattura l'attenzione del lettore, ma genera *suspense* e amplifica il significato delle parole. Raccontare attraverso le immagini consente inoltre di sperimentare stili e tecniche differenti, capaci di evocare atmosfere emotivamente variegate. Ma soprattutto, permette di utilizzare un linguaggio visivo che supera le barriere di età, genere, lingua, condizione socioeconomica e *background* culturale. Un linguaggio, dunque, potenzialmente universale.

Il potere dell'immagine è innegabile: la vista è il senso primario attraverso cui esploriamo il mondo. Nel dispositivo orientale, le illustrazioni non si limitano a supportare l'ascolto, ma stimolano lo sviluppo di abilità logico-cognitive ed evocative. Attivano le conoscenze pregresse dell'ascoltatore, generando connessioni tra realtà e immaginazione, sia in termini causali sia temporali (prima/dopo, mattina/sera, ecc.). Il teatrino di carta, grazie alla voce narrante, integra parola e immagine secondo una logica narrativa che si sviluppa su due livelli: uno "orizzontale", che attraversa la sequenza delle tavole, e uno "verti-

cale", che approfondisce i significati all'interno di ogni singola illustrazione. Si crea così un doppio canale narrativo: uno interno all'immagine, l'altro esterno, che abbraccia l'intero svolgimento della storia. Per questo motivo, l'illustratore deve possedere vere e proprie «competenze di sceneggiatura» (Ciarcià & Dallari, 2023: 186), in grado di guidarlo nella costruzione visiva della narrazione. Come sottolinea Chiara Sgarbi, illustratrice di libri per l'infanzia, non esiste una netta separazione tra testo e immagine, entrambi concorrono alla costruzione del racconto, in un dialogo continuo e inscindibile. Sono due facce della stessa medaglia, complementari e interdipendenti:

> «Nel mio lavoro ho avuto la fortuna di fare sia il testo che le immagini, le due cose per me nascono insieme non è che prima scrivo il testo poi lo illustro, quando penso alla storia mi vengono anche le immagini, ho pubblicato una decina di libri e solo una volta mi è capitato di far illustrare il mio testo ad un altro, faccio molta fatica a dare un mio testo a un altro illustratore, perché nella mia testa parole e immagini nascono insieme, ho visivamente presente la mia storia, almeno questo è il mio caso» (Intervista a Chiara Sgarbi).

Gek Tessaro[2], artista poliedrico, si muove con disinvoltura tra letteratura per l'infanzia, illustrazione e teatro. Dal suo interesse per il "disegnare parlato", ovvero il disegno che racconta, nasce il concetto di 'teatro disegnato', una forma espressiva originale che unisce narrazione, musica e immagini create dal vivo. Utilizzando la lavagna luminosa e una tecnica basata sul disegno sulla sabbia l'artista dà vita a storie tratte dai suoi testi, alcuni dei quali pubblicati anche in formato *kamishibai.* Le sue *performance* teatrali, coinvolgenti e accessibili, si rivolgono a un pubblico trasversale, dai bambini agli adulti. Come egli stesso afferma:

> «faccio degli spettacoli dove ci sono persone che hanno settant'anni insieme con bambini di tre, il più delle volte sono ambedue contenti. Questo forse dipende dal fatto che siamo noi che abbiamo pensato di creare le storie suddivise per fasce di età: alcune per i bambini, queste per gli adolescenti, queste altre per gli adulti. In realtà, se io trasmetto emozione attraverso una storia questa passa, coinvolge tutti, naturalmente in base all'età utilizzo chiavi di lettura diverse, pensiamo Al piccolo principe ad esempio» (Intervista a Gek Tessaro).

Il teatro disegnato si differenzia dal *kamishibai* per modalità e atmosfera: si svolge al buio, l'artista è di spalle e non interagisce visivamente con il pubblico.

[2] Le informazioni sull'autore sono tratte dal sito dell'artista gektessaro.it, consultato il 23 novembre 2024.

Tuttavia, entrambi condividono un elemento fondante: la narrazione per immagini. Nel teatro di carta, la storia si sviluppa attraverso una sequenza di tavole illustrate accompagnate dalla voce del narratore; nel teatro disegnato, l'immagine prende forma in tempo reale, guidata dal ritmo della musica e dalla gestualità dell'artista.

> «mi rendevo conto che finché parlavo mi ascoltavano, nel momento che cominciavo a disegnare erano assolutamente rapiti, erano molto più interessati, riuscivo a trasmettere di più disegnando, allora pensai potrei raccontare disegnando ed è stata la scoperta dell'acqua calda, nel senso che centinaia di anni fa lo avevano già fatto altri uomini, i cantastorie facevano la roba che faccio io adesso con la lavagna, anche il *kamishibaiya* faceva la stessa cosa, con una piccola differenza però, io l'immagine la creo sul momento, lui l'aveva già pronta» (*Ibidem*).

Questa visione si riflette anche nel processo creativo dell'albo illustrato. Per Gek Tessaro, l'immagine non è subordinata al testo, ma spesso lo precede. La storia nasce da ciò che si immagina, e solo successivamente viene scritta o rappresentata: «Compongo quello che immagino, mi piace ritrovare in scena o su un libro quello che mi diverte, mi interessa, sono il primo spettatore di me stesso» (*Ivi*). Nel momento in cui si impugna la penna, la mente ha già delineato personaggi, ambientazioni, scene e dialoghi. Le parole, dunque, raccontano una realtà già visualizzata, in cui il confine tra fantasia e realtà si fa sottile. Emblematica, in tal senso, è la celebre frase di Jessica Rabbit nel film *Chi ha incastrato Roger Rabbit?* (1988): «Io non sono cattiva, è che mi disegnano così.» Questa capacità dell'immaginazione di generare realtà fittizie percepite come autentiche è al centro del pensiero di Bruno Munari, che afferma: «la fantasia, l'invenzione, la creatività pensano, l'immaginazione vede» (1977: 15). È proprio da questo 'vedere' che nasce l'illustrazione, e da essa il testo.

L'albo illustrato è un oggetto narrativo complesso, fondato su un dialogo coerente tra testo e immagine. Nessuno dei due elementi deve prevalere sull'altro, ma piuttosto integrarsi e sostenersi reciprocamente. Secondo Chiara Carrer (1999), questo equilibrio si ottiene attraverso il bilanciamento di cinque codici:

1) il codice iconico (illustrazioni);
2) il codice verbale (testo);
3) il codice grafico (composizione della pagina);
4) il codice materico (materiali, copertina, legatura);
5) il codice del mediatore (modalità di lettura, soprattutto nel caso dei bambini, che accedono alla storia attraverso la mediazione dell'artista e dell'adulto lettore).

Come sottolineano Ciarcià e Dallari:

> «Se il libro è di qualità, ciascuno di questi codici esprime una sua autonomia e ha caratteristiche di stile e di riconoscibilità autonomi. L'interazione di tutti questi cinque codici genera modelli di gusto e di conoscenza (metacognitiva) nei lettori» (2023: 189).

Il teatro di carta condivide con l'albo illustrato uno stretto legame tra testo e immagine, rafforzato dalla scelta di formati ampi (A4 per gli albi, A3 o superiori per il formato giapponese). Tuttavia, nel teatrino giapponese questa relazione assume una configurazione unica: le tavole sono bifronti, con l'illustrazione rivolta al pubblico e il testo sul retro, visibile solo al narratore. Lo spettatore non legge, ma ascolta. È la voce, insieme alla mimica e al linguaggio del corpo, a dare senso all'immagine. Nella forma originaria del *kamishibai*, il testo scritto non era nemmeno previsto: il *gaitō kamishibaiya* narrava a braccio, improvvisando sulla base delle immagini e delle reazioni del pubblico. Si trattava di una vera e propria rappresentazione teatrale, in cui convergevano linguaggi e registri emotivi diversi. Come osserva Alessandro Lenares, questa

> «lettura ibrida tra lettura e momento performativo identifica il *kamishibai* come spettacolo, come momento in cui i bambini non hanno controllo sull'azione che si sta svolgendo come, invece, potrebbero averne se si girassero le pagine di un libro insieme a loro» (2019b: 37).

Donna Tamaki, co-fondatrice di *Kamishibai for Kids* e traduttrice di numerosi racconti in formato *kamishibai* dal giapponese all'inglese, sottolinea la dimensione corale del teatro di carta, che lo rende un *medium* più vicino al teatro che al libro illustrato:

> «La differenza principale tra il *kamishibai* e i libri illustrati è che il *kamishibai* è strutturato per essere fruito da un gruppo, non da un singolo individuo. Mentre un libro illustrato può essere letto da soli, per far funzionare il *kamishibai* ci vogliono almeno due persone! Il *kamishibai* è pensato anche per essere recitato. La storia è scritta in forma semplice e dialogica, e la voce del narratore, l'immaginazione del pubblico e le immagini completano i dettagli».

Questa natura ibrida tra spettacolo, intrattenimento e libro è ben evidenziata da Paola Ciarcià, presidente dell'Associazione Kamishibai Italia e cofondatrice di Edizioni Artebambini, che definisce il teatrino tradizionale giapponese:

> «un congegno narrativo estremamente complesso, poiché mentre recupera la dimensione originaria della narrazione orale, popolare,

> 'di strada', si collega all'invenzione del libro, perché il *gaitō*, il narratore di storie attraverso questo congegno, racconta mentre sfoglia pagine e mostra immagini. Per questo è uno strumento particolarmente prezioso dal punto di vista educativo» (2022: 43).

Anche Tara McGowan sottolinea la specificità performativa del *kamishibai*:

> «A differenza di un libro illustrato o di una *graphic novel*, che possono essere apprezzati in solitudine, le storie del *Kamishibai* nascono solo attraverso un contesto di performance socialmente situato, e questa caratteristica focalizza l'attenzione sull'aspetto interpersonale della comunicazione fin dall'inizio. Questa caratteristica distingue il *Kamishibai* anche dalla multimodalità coinvolta, ad esempio, nella narrazione digitale, dove le risposte non avvengono in tempo reale e il 'replay' delle storie può avvenire in assenza di un performer»[3] (2015: 4).

Un ulteriore elemento distintivo del *kamishibai* è la sua natura dinamica: fin dalle origini, esso è concepito come un dispositivo in movimento. Nei primi decenni del Novecento in Giappone, il teatro era montato sul portapacchi della bicicletta del *gaitō kamishibaiya*, che si spostava di quartiere in quartiere anche nell'arco della stessa giornata, portando con sé storie e immagini lungo un doppio binario fatto di realtà e immaginazione. In questo senso, il *kamishibai* può essere definito

> «una sorta di libro in movimento che cerca di mettere in relazione l'ascoltatore con le immagini e con la voce narrante, fornendo ricche occasioni per fare delle previsioni, per sorprendere il bambino soprattutto quando le sue ipotesi sono disattese, permettendogli così di dialogare con il testo e le immagini e di esplicitare quanto non viene detto. Questa 'operazione di riempimento di vuoti narrativi è un atto che sempre effettuiamo di fronte a un testo' e la narrazione con il *kamishibai* lo può sicuramente favorire. Si può affermare che le immagini hanno pari valore rispetto al testo scritto, avendo pure una funzione semantica, veicolando anche informazioni non presenti nel testo letto, arricchendo così le pos-

[3] Testo originale: *Unlike a picture book or graphic novel, which can be appreciated in solitude, Kamishibai stories only come into being through a socially situated context of performance, and this affordance focuses attention on the interpersonal aspect of communication from the outset. This characteristic also distinguishes Kamishibai from the multimodality involved in, for example, digital storytelling, where responses do not occur in real time and the "replaying" of the stories can be done in the absence of a performer*.

> sibilità di significazione, 'quando non, addirittura consentendo l'accesso a territori della riflessione e dell'immaginazione preclusi alle sole parole'» (Canevascini, Germann-Chiari, Donati, Cacciola & Rocco, 2022: 35).

### 3.2 *Kamishibai* tra *performer* e *audience*

Il rapporto tra *performer* e *audience* è, senza dubbio, uno degli aspetti più caratterizzanti del teatrino giapponese come mezzo narrativo, conferendogli un'aura di magia che, secondo Naomi Mizushima, nasce dalla capacità di creare, con immediatezza, una piccola comunità raccolta in un silenzio carico di attenzione, pronta a condividere la rappresentazione.

> «Come nei generi teatrali classici, quale il Kabuki per esempio, la voce narrante in terza persona era un elemento costante. Questa voce, singola, può essere vista dalla prospettiva di un'atmosfera di unità con cui viene rivolta. È una voce che accompagna lo sviluppo della drammatizzazione. Il pubblico è in ascolto, osserva e coralmente partecipa ad una progressiva tensione emotiva ed estetica. I partecipanti non sono passivi, sono desiderosi di essere coinvolti, la loro concentrazione è richiamata da una pluralità di linguaggi sonori, visivi, corporei, espressivi. La modulazione della voce, la gestualità suggeriscono la lettura emotiva delle immagini. La rappresentazione consiste nel messaggio verbale e non verbale. Il messaggio verbale orale è trasmesso attraverso due codici: quello linguistico e quello acustico (voce, espressività, tono, timbro, ritmo). Nelle forme teatrali questi sono accompagnati da altri codici – visivo, musicale, corporeo, prossemico – grazie ai quali il messaggio non verbale può essere decifrato. Le onde emotive e la tensione nella concentrazione sono presenti nel piccolo teatro, come nel caso del *kamishibai*, così come nel grande teatro, come nel caso del Kabuki. Si tratta di una lettura emotivamente intensa che il singolo mette in atto, nella condivisione corale» (Intervista a Naomi Mizushima. In Casadei, 2019: 34).

Questa capacità di attivare più canali comunicativi rende il teatro di carta uno strumento artistico di grande efficacia, in cui comunicazione, espressione e creatività si intrecciano. In un'epoca fortemente digitalizzata, esso rappresenta un presidio analogico capace di stimolare l'attenzione, la riflessione e il senso di realtà. L'essere umano si definisce attraverso la propria dimensione corporea, psichica e spirituale: una complessità che va tutelata e coltivata nei percorsi educativi, i quali devono essere, prima di tutto, umanamente significativi. Per questo è necessario operare su più livelli, utilizzando linguaggi plurimi e po-

tenziando le intelligenze multiple. I percorsi artistici, in particolare, si prestano in modo privilegiato a questo compito, trovando nella diversità e nella complessità un terreno fertile per coltivare l'umanità in tutte le sue potenzialità (Nussbaum, 1999).

### 3.3 Il suono nel *kamishibai*

Nel *kamishibai*, il suono riveste un ruolo centrale e imprescindibile, contribuendo in modo determinante alla costruzione dell'esperienza narrativa. Fin dalle sue origini, il *gaitō kamishibaiya* utilizzava strumenti acustici per attirare l'attenzione del pubblico, come i tradizionali bastoncini di legno (*hyoshigi*) o piccoli strumenti a percussione, talvolta montati direttamente sulla bicicletta. Questi suoni non avevano una funzione meramente introduttiva, ma venivano impiegati durante la narrazione per sottolineare passaggi cruciali, enfatizzare stati emotivi, scandire il ritmo della storia e amplificare il significato delle immagini. La musica e gli effetti sonori contribuivano a dare vita all'immagine, suggerendo interpretazioni multiple e fornendo chiavi di lettura simboliche. Il suono veniva utilizzato «in senso metaforico, suggerendo diverse letture delle immagini e fornendo diverse regole nell'interpretazione dell'immaginario» (Casadei & Flamini, 2022: 47). L'elemento sonoro era parte integrante anche del testo, spesso composto in rima, e della recitazione, affidata a narratori esperti capaci di modulare voce e gestualità con grande espressività.

Molti *kamishibaiya* provenivano dal mondo del cinema muto, in particolare dalla tradizione dei *benshi*, artisti che commentavano dal vivo le proiezioni cinematografiche, prestando la voce ai personaggi e accompagnando la narrazione con musica dal vivo, come il pianoforte. Con l'avvento del cinema sonoro, i *benshi* persero il loro ruolo, ma trovarono nel k*amishibai* una nuova forma di espressione, riportando in auge una narrazione performativa e sensoriale. La loro esperienza li rendeva maestri nell'uso della voce e del corpo, elementi fondamentali anche nel teatro di carta.

La narrazione *kamishibai* non era una semplice lettura, ma una vera e propria rappresentazione immersiva, in cui immagini, suoni, intonazione e gestualità si fondevano per creare un'esperienza condivisa, capace di coinvolgere il pubblico in modo profondo e multisensoriale. In questo intreccio di linguaggi, il teatro di carta si afferma come una forma d'arte narrativa unica, che continua a offrire spunti preziosi per l'educazione, la comunicazione e la valorizzazione della memoria culturale.

Come afferma Rita Casadei, il *kamishibai*

> "è una scrittura-rappresentazione-lettura di storie che non trascura il tatto e il contatto: voce e gesto sono vie concrete attraverso cui condividere le letture co-costruite del mondo, in un'atmosfera ricca di partecipazione emotiva. La costruzione del *kamishibai*

> coinvolge l'universo sensoriale, il linguaggio artistico, la creatività e la manualità, ma riguarda anche l'esercizio e l'affinamento delle competenze linguistico-espressive e della sensibilità stilistica. È un modo di abitare il mondo dell'immagine; la lettura delle immagini permette di sviluppare modi di dire e pensare attraverso le immagini" (2022: 46-47).

In questa prospettiva si inserisce anche il lavoro di Roberto Manuzzi, sassofonista, compositore e docente presso il Conservatorio di Ferrara, che ha ricreato in forma narrativa, in un racconto edito da Artebambini (2015) la storia di un *kamishibaiya* immaginario, restituendo con sensibilità musicale e narrativa la ricchezza di questa figura artistica e del suo mondo poetico:

> «[I bambini] vengono soprattutto perché so raccontare le storie, in fondo sono stato un grande *benshi* a Tokio, quando i film erano muti e li doppiavo con la mia voce profonda, talmente forte che tutti potevano sentire fino all'ultima fila. Ora che i film sono sonori e ho perso il mio lavoro non mi resta altro che la mia voce e questo teatrino che porto con me [...] Io, rispetto agli altri *kamishibai no Ojisa,* ho un qualcosa in più, non mi limito a raccontare, anche se so benissimo modulare la voce acuta e stridula di una vecchia strega o la voce tonante di un gigante, o l'ansimare e il battere dei piedi di un samurai. Nel cinema dove lavoravo, uno dei cinema più grandi e famosi di Tokio facevamo tutte queste cose [...] Ma con me in quel cinema c'era anche una grande orchestra, con strumenti occidentali, e io aggiungevo altri suoni e rumori che servivano a far sorridere o ridere forte in certe scene di film americani, come quelli con quell'omino con la bombetta, i baffi e un bastoncino che faceva roteare in modo così buffo. E così qualcuno di quei piccoli strumenti che usavo nel cinema per fare il rumorista "così si chiama" (si dice proprio così) li ho portati con me, nella cassetta del portapacchi della bicicletta, assieme alle storie illustrate da raccontare» (2019: 41).

Gli elementi sonori che possono accompagnare lo spettacolo itinerante, secondo la ricostruzione dell'artista, possono scaturire da veri e propri strumenti musicali come il flauto a *coulisse*, l'*Ocean drum,* Il *thunder drum*, il bastone della pioggia, la *calimba*, la rana musicale ma, anche, da oggetti sonori utilizzati per produrre suoni particolari e buffi, come ad esempio: il campanello da reception, i sonagli per bambini, oggetti di gomma che fanno rumore, fischietti, carillon a schede perforate. La scelta di questi rumori non è lasciata al caso ma è il frutto di una attenzione riservata all'effetto sonoro che si vuole riprodurre:

> «la scelta del campanello, ad esempio, dipende dall'effetto sonoro

> che si vuole donare alla scena, esistono mille suoni diversi di campanello, se deve risvegliare l'attenzione serve un suono squillante, un suono buffo se la scena è comica e così via» (Intervista a Roberto Manuzzi).

Una caratteristica fondamentale che devono possedere gli oggetti musicali utilizzati nel *kamishibai* è la loro semplicità e maneggevolezza: devono essere poco ingombranti, facilmente trasportabili e reperibili. Non è necessaria un'elevata competenza musicale per utilizzarli, ma piuttosto creatività, sensibilità narrativa e spirito di iniziativa. Il loro impiego non mira a costruire un accompagnamento musicale continuo, bensì a evocare immagini sonore, capaci di arricchire la narrazione e stimolare l'immaginazione del pubblico.

In un'intervista con la scrivente, Roberto Manuzzi ha sottolineato che nel *kamishibai* il suono viene utilizzato

> «prevalentemente all'inizio della rappresentazione per richiamare l'attenzione del pubblico e come mezzo per segnalare il cambio di scena. Questo non toglie che alcuni suoni compaiano nel corso della narrazione per evidenziare delle situazioni, creare scene buffe o marcare momenti struggenti, ma non si può parlare di un accompagnamento musicale vero e proprio. In casi più evoluti, al posto dei bastoncini giapponesi compare il grammofono, come è possibile vedere in alcune foto dell'epoca [...] ma mai strumenti particolarmente complessi. Il vero strumento che ha a disposizione il *kamishibaiya* per dare espressività al racconto è la voce, che viene modulata per trasmettere le emozioni e le caratteristiche dei personaggi in scena» (*Ibidem*).

Questa riflessione mette in luce il ruolo centrale della voce come strumento narrativo primario: non solo veicolo di parole, ma mezzo espressivo capace di dare ritmo, colore e profondità emotiva alla narrazione. Il *kamishibai*, in questo senso, si configura come una forma di teatro essenziale, in cui ogni elemento – immagine, suono, gesto e parola – concorre a creare un'esperienza immersiva e multisensoriale, accessibile e coinvolgente anche in contesti educativi non specialistici.

La voce nella recitazione gioca un ruolo di prima piano, Caterina Vitiello, burattinaia e direttrice artistica del teatro San Carlino di Roma, sottolinea l'importanza che questo strumento ha nel caratterizzare i personaggi durante una rappresentazione teatrale:

> «un marcato e caratteristico uso della voce e anche della espressività del volto per trasmettere chiaramente quali sono le emozioni che lo attraversano mentre recita. La chiarezza di un linguaggio con un ritmo ben scandito delle parole è una tecnica infallibile e

> il coinvolgimento del pubblico. Anche guardare negli occhi i bambini per coglierne le espressioni e catturarne l'attenzione proponendo, ad esempio, delle domande [proprio come faceva il *kamishibaiya* con il suo pubblico]. Farli interagire con gli attori e con i personaggi che per noi sono i burattini. Questo passaggio è molto delicato, l'attore per essere credibile non deve mai uscire dal proprio personaggio, anche quando si rivolge in modo colloquiale al pubblico o si ferma per scattare una foto insieme» (Intervista a Caterina Vitiello).

Durante l'intervista l'artista ha raccontato un aneddoto curioso proprio sul rapporto di credibilità con il pubblico nel teatro. Negli anni Novanta con la sua famiglia si è trasferita da Torino a Napoli dove ha iniziato ad appassionarsi agli spettacoli di burattini organizzati dai genitori, iniziando a ricoprire piccoli ruoli nella *performance* con i burattini. Recitare Pulcinella a Torino o a Napoli, però, non era la stessa cosa:

> «Un pulcinella con l'inflessione dialettale piemontese aveva creato il caos... urla, lancio di pomodori, i ragazzini avevano tirato giù le tende del palcoscenico ed erano venuti a deriderci dietro le quinte. A Napoli il pubblico è sovrano, partecipa in modo enfatico sia nel bene sia nel male. Quella che all'inizio è sembrata una enorme cantonata ha rappresento una grande occasione di crescita artistica, ci ha spinto ad approfondire il personaggio di Pulcinella, a curare il rapporto che intrattiene con la città, a lavorare non solo sulla dizione ma anche sulla mimica, sulla recitazione in toto per rendere il personaggio credibile, non è solo una questione di accento ma di postura, di spazio scenico. Pulcinella in sé racchiude tutto: è la maschera per eccellenza, è parte indiscussa della tradizione napoletana e Napoli non permette errori. È stata una grande lezione» (*Ibidem*).

Da Napoli al Giappone, l'importanza della voce nella narrazione rimane un elemento fondamentale nella *performance* teatrale, è un aspetto che è emerso con forza anche nell'intervista con Rita Casadei parlando del teatrino giapponese:

> «anche questo potere di giocare con la propria voce, ecco direi questo dare voce, al di là delle metafore. È proprio andare a scoprire l'importanza della voce, dell'intonazione, della voce come strumento acustico e portatore di significato e sentire questo al di là dell'aspetto visivo, perché all'interno dell'esperienza sensoriale, è inutile dirlo, alcuni sensi hanno un predominio, come quello della vista. Il *kamishibai* lo definirei, in tal senso, un'esperienza tattile sensoriale. Mentre noi parliamo, ascoltiamo, siamo

> toccati dalla nostra voce, che tocca le corde vocali [...] Nel *kamishibai* lo strumento del suono è molto importante. Può essere importante anche il suono del corpo mentre sfoglia le tavole, occorre essere molto delicati, allo stesso tempo questa delicatezza non è la leggerezza superficiale ma quella leggerezza necessaria, invece, per cogliere la finezza, quindi, per andare in profondità» (Intervista a Rita Casadei).

Un altro aspetto strettamente corredato alla narrazione attraverso il teatrino giapponese, per la studiosa bolognese, è il linguaggio del corpo considerato a tutti gli effetti un canale comunicativo prioritario:

> «mi sono molto appassionata al *kamishibai* anche in virtù del fatto che impiega il corpo come strumento narrativo, questo non funziona se non a partire dall'umano che si muove e, quindi, diventa molto importante un'educazione al corpo, che vuol dire saper prendere la postura, avere la consapevolezza di come si occupa il proprio spazio, essere consapevoli mano a mano che si recita dell'importanza del linguaggio non verbale che veicola messaggi che, talvolta, possono confermare o disconferma quello che si dice a voce. Occorre saper utilizzare non solo la propria mimica facciale ma, anche, il movimento del corpo per accompagnare il racconto della storia. Naturalmente, laddove il corpo si muove, non si muove senza portare una produzione di senso, tutti i sensi vengono, quindi, messi in moto e scaturiscono in una dimensione emotiva, psichica e anche espressiva» (*Ibidem*).

L'importanza dell'aspetto corporeo nella rappresentazione teatrale è condivisa anche da Caterina Vitiello:

> «Musica, recitazione e linguaggio corporeo sono tre elementi sempre presenti nei miei spettacoli. Ho studiato tantissimi anni danza ed ho portato questo studio nel mio modo di fare teatro, l'animazione dei burattini parte proprio dallo studio coreutico che ho fatto. Per me sono tre elementi fondamentali perché sono portatori di grandi significati: la musica oltre che a segnare i momenti della narrazione e a scandire il cambio delle scene determina l'umore dello spettacolo e coinvolge a livello sensoriale i bambini. Con il linguaggio corporeo si possono esprimere le parole senza l'uso della voce e questo rende la comprensione accessibile anche ai bimbi molto piccoli o a coloro i quali possono avere difficoltà di tipo linguistico» (Intervista a Caterina Vitiello).

Questa capacità della musica di determinare l'umore della storia è sostenuta

anche da Oderigi Lusi, pianista e compositore, che cura la colonna sonora di molti spettacoli del teatro del San Carlino:

> «Qui al teatro la musica è sempre presente, è protagonista indiscussa della rappresentazione. Lo spettacolo viene sempre introdotto dalla musica, è un incipit sonoro che permette al pubblico di catapultarsi nel mondo dell'immaginario, è l'inizio di un tutto che si dirama nell'arco dello spettacolo. La musica, rigorosamente dal vivo, è presente all'inizio per accogliere gli spettatori, prima ancora che si aprono le scene, introduce i personaggi, sottolinea i passaggi di scena e diventa un vero e proprio appoggio per l'attore per far trasparire le emozioni contenute nel copione. Per questo motivo la scelta della musica non è mai banale o scontata, è il frutto di un lungo dibattito tra me e Caterina ma, anche, con gli attori nella quale ci si devono trovare comodi. Spesso compongo io le colonne sonore per adattarle al lavoro che stiamo proponendo, come per esempio adesso con Pinocchio, oggi per la prima volta proviamo due canzoni nuove, solo vedendo gli attori che le cantano sul palco possiamo sapere se effettivamente funzionano all'interno dello spettacolo, anche se sono ben scritte, ben musicate potrebbero apparire false all'interno della scena. È un po' come cucire addosso la musica ai personaggi, è un linguaggio ulteriore che chiarisce e amplifica la recitazione, non deve mai sovrastarla» (Intervista a Oderigi Lusi).

Il connubio tra voce e musica nella narrazione ha radici antichissime. Già nell'antica Grecia, gli aedi cantavano le gesta degli eroi accompagnandosi con la cetra, fondendo parola e melodia in una forma espressiva onirica e coinvolgente. Tradizioni analoghe si ritrovano in molte culture extraeuropee: in Turchia, i *meddah* si esibivano nei caffè delle grandi città, utilizzando mimica e modulazioni vocali per incantare il pubblico; in Africa, i *griot* erano artisti poliedrici – attori, musicisti, narratori e poeti – che arricchivano la narrazione con accompagnamenti musicali, impiegando strumenti tradizionali come la *kora*, il *balafon*, lo *ngoni*, il *djembe* e, talvolta, il canto.

Questa sinergia tra musica e immagine è centrale anche nelle performance di Gek Tessaro, artista che crea immagini in tempo reale sulla lavagna luminosa, seguendo il ritmo e le suggestioni musicali. La sua mano diventa estensione dell'orecchio, in un processo creativo in cui il segno visivo nasce dalla vibrazione sonora. Tra le sue principali fonti d'ispirazione musicale spicca Ennio Morricone, compositore capace di generare immagini indelebili attraverso la musica. Come afferma lo stesso artista:

> «Sono sempre rimasto colpito, ascoltando le musiche di Morricone, del legame che riesce a creare tra musica e immagini, non

> si può definire solo originale quello che ha costruito con la musica, direi geniale. Morricone ha raggiunto l'apice nelle colonne sonore nei film di Sergio Leone, loro due sono riusciti a creare scene di film che durano quattro minuti dove non c'è nessuno che parla, dove non succede niente, c'è solo la musica e immagine ma la forza comunicativa è dirompente, è emozione allo stato puro. Non è vero che non succede niente, in realtà succede tutto e sono proprio questi momenti, questi famosi quattro minuti, che rimangono nella mente dello spettatore dopo aver visto il film» (Intervista a Gek Tessaro).

Il cinema, sicuramente, è un *medium* comunicativo in cui il connubio immagine musica è molto forte, queste due arti vengono premiate alla notte degli Oscar con due premi distinti (Oscar alla migliore fotografia e alla migliore colonna sonora originale), ma in realtà sono due forme artistiche che vanno di pari passo, strettamente connesse ed interdipendenti.

Questa sinergia è fortemente presente nel k*amishibai*, una forma narrativa che, pur appartenendo alla tradizione giapponese, è strettamente legata al mondo del cinema muto. Come già evidenziato, molti *kamishibaiya* provenivano da quell'ambiente e trasposero nella narrazione visiva del teatrino tecniche apprese nelle sale cinematografiche, come l'uso espressivo della voce, la scansione ritmica delle scene e l'interazione tra immagine e suono.

Questo legame è descritto in modo eloquente da Tara McGowan, che sottolinea come il k*amishibai* sia il risultato di una genealogia complessa, che intreccia la tradizione orale, la cultura visiva e l'esperienza performativa del cinema muto:

> «In qualità di artista visiva, narratrice ed educatrice che ha vissuto e studiato in Giappone per più di 5 anni e ha studiato la lingua e la cultura giapponese per oltre due decenni, sono rimasta particolarmente affascinato dal legame tra il *Kamishibai* e il cinema muto, nonché dalle sue origini come forma d'arte orale di strada. Durante le mie visite in Giappone, ho cercato e intervistato i membri del movimento tezukuri (fatto a mano) *Kamishibai* e ho osservato bambini e adulti recitare le loro storie tezukuri *Kamishibai* alle convention di Osaka, dove il *Kamishibai* ha mantenuto il suo aspetto di narrazione orale ed è ancora una forma d'arte vitale e viva. Nel mio spazio e nella mia pratica locale, ho definito il *Kamishibai* tracciandone la genealogia fino a queste varie radici, e sostengo che sono la tradizione orale del *Kamishibai* e la sua evoluzione dalla cultura visiva del cinema muto a renderlo oggi un mezzo unico» (2015: 25-26)[4].

[4] Testo originale: *As a visual artist, storyteller, and educator who has lived and studied in Japan for*

Questo legame con il cinema è presente anche nella trama delle storie che includevano spesso caricature di divi cinematografici, offrendo al pubblico popolare un accesso simbolico a volti altrimenti visibili solo sui cartelloni pubblicitari.

Inoltre, la struttura produttiva del teatro di carta ricalcava quella cinematografica: serialità, episodi legati tra loro, *cliffhanger*. In questo senso, il teatrino giapponese ha anticipato il concetto moderno di serie televisiva. Anche gli aspetti economici mostrano analogie: come il cinema trae profitto dalla vendita di popcorn e affini, il k*amishibai* si sosteneva attraverso la vendita di dolciumi durante le rappresentazioni.

### 3.4 Il *kamishibai* come *medium* artistico interculturale

Il k*amishibai* si presenta come un ambiente didattico sorprendentemente poliedrico. A prima vista ricorda una valigetta; una volta aperto, evoca un piccolo teatro di marionette; con l'inserimento delle tavole illustrate, si trasforma infine in un libro di legno. Questa metamorfosi formale riflette la sua straordinaria versatilità e il suo potenziale creativo.

In un'epoca dominata dalla frenesia del digitale, riscoprire il k*amishibai* significa restituire valore alla lentezza dello sguardo e alla contemplazione dell'immagine. Le tavole illustrate non scorrono come su uno schermo, ma si susseguono con il ritmo della narrazione, trasformando il dispositivo in una sorta di pinacoteca portatile. Oltre a essere uno strumento di promozione della lettura, il teatrino giapponese è anche un potente aggregatore sociale. L'ascolto collettivo della storia, in un contesto partecipativo, favorisce l'immersione in un mondo immaginario e stimola l'attenzione attraverso una messa in scena semplice ma coinvolgente. Le illustrazioni di grande formato permettono di seguire il racconto anche da lontano, ma ciò che si offre al pubblico non è una semplice lettura: è una rappresentazione teatrale.

Il teatrino stesso, con la sua struttura in legno e le ante che si aprono come sipari, esercita un forte potere attrattivo, soprattutto per chi lo incontra per la prima volta. L'immagine, una volta inserita nel *butai*, diventa la scena su cui si muovono i personaggi, veri e propri attori di carta. In questo senso, il *kamishibai* si avvicina più allo schermo televisivo che al libro tradizionale. A differenza però della televisione o del cinema, ogni rappresentazione è irripetibile:

*more than 5 years and has studied Japanese language and culture for more than two decades, I was particularly fascinated by the link between Kamishibai and silent film, as well as its beginnings as an oral street performance art. On visits to Japan, I sought out and interviewed members of the tezukuri (handmade) Kamishibai movement and observed children and adults perform their own tezukuri Kamishibai stories at conventions in Osaka, where Kamishibai has retained its oral storytelling aspect and where it is still a vital and living art form. In my own local space and practice, I have been defining Kamishibai by tracing its genealogy to these various roots, and I argue that it is the oral storytelling tradition of Kamishibai and its evolution out of the visual culture of silent film that make it a unique medium today.*

frutto dell'inventiva del narratore e del legame che riesce a instaurare, in quel preciso momento, con il pubblico. Il ruolo del cantastorie è dunque centrale e insostituibile. È la sua presenza, unita a una sapiente capacità narrativa, a rendere il teatro di carta uno strumento affascinante e accessibile a pubblici di ogni età. La sua efficacia è testimoniata anche da esperienze come quelle promosse da Artebambini, che ha condotto laboratori con il k*amishibai* all'interno di case di cura, utilizzandolo come strumento di memoria negli anziani.

Nel teatrino di carta si manifesta anche un profondo senso di ospitalità. Accogliere il pubblico, creare uno spazio condiviso di ascolto e immaginazione, significa offrire un'esperienza culturale e relazionale autentica, capace di lasciare un segno. Come sottolinea Rita Casadei:

> «mi piace utilizzare il termine ospitalità in relazione al *kamishibai* perché tutto è giocato secondo dei codici che possono essere modificati a seconda dell'occorrenza, chiaramente non stravolgendone la struttura in modo che l'esperienza non risulti dispersiva, ma contempli un'organizzazione che ammetta, preveda e promuova la creatività e anche l'improvvisazione, che non vuol dire andare a casaccio ma vuol dire essere molto attenti rispetto a quello che accade intorno. Se, per esempio, leggendo la storia percepisco delle tonalità emotive che toccano l'animo del pubblico o se, semplicemente, accade un qualcosa di imprevisto all'interno nel contesto che ospita quella narrazione, può essere una folata di vento che fa sollevare un foglio, un colpo di tosse, una risata, quell'elemento può diventare un fattore che può caratterizzare il racconto, deviarlo, rinnovarlo. Quindi, queste tavole illustrate e anche un po' scritte rappresentano, in un contesto didattico, un'occasione per giocare a impadronirsi di competenze più sofisticate che non toccano solo la sfera delle competenze legate al leggere e allo scrivere ma riguardano la capacità di organizzare e gestire un'architettura complessa come quella del racconto, che prevede il possesso di competenze metacognitive, fantacognitive. Laddove il testo scritto è veramente ridotto allora la scelta del lessico, la scelta anche stilistica della frase, deve avere un effetto evocativo» (Intervista a Rita Casadei).

Il teatro di carta, come ogni dispositivo comunicativo a vocazione ludica, è regolato da principi che ne guidano l'utilizzo, ma che possono essere adattati in corso d'opera per rispondere alle esigenze del contesto educativo. Questa flessibilità non compromette la coerenza dell'azione educativa, bensì la rafforza, mantenendo una logica interpretativa che garantisce l'efficacia dello strumento.

Le tavole illustrate, generalmente non più di quindici, rispondono a una precisa esigenza comunicativa: evitare ridondanze e dispersioni narrative. La selezione dei contenuti diventa quindi un atto pedagogico, che implica la ca-

pacità di distinguere, classificare e risignificare. Sia il bambino che l'adulto vengono così stimolati a esplorare il racconto, a coglierne gli elementi essenziali, a oscurarne altri ritenuti secondari, in un processo attivo di costruzione del senso.

Il teatro di carta può essere proposto come canovaccio narrativo, lasciando ai partecipanti la libertà di modificarlo, reinterpretarlo, piegarlo alle proprie esperienze. Aspetti marginali possono acquisire centralità se il gruppo lo ritiene significativo; la *palette* cromatica può essere trasformata per evocare atmosfere diverse. Non si tratta semplicemente di produrre una variante della storia, ma di rigenerarla, rendendola espressione autentica del vissuto collettivo. Questa dinamica si rivela particolarmente efficace nei gruppi eterogenei, dove ciascuno può contribuire con il proprio punto di vista e valorizzare quello degli altri. In un'ottica inclusiva, il linguaggio artistico diventa uno strumento privilegiato per scoprire, applicare e potenziare il talento individuale, offrendo un'esperienza educativa non orientata alla valutazione del rendimento, ma alla esplorazione di sé. Molto significative, a tal proposito, sono le parole di Hiroaki Ishiguro:

> «Il *kamishibai* risultante non è un'opera d'arte eccellente, ma il processo interrompe la tradizionale relazione asimmetrica tra gli adulti come produttori e i bambini come consumatori d'arte. I bambini sono concepiti come produttori di valore che riflettono sulle loro esperienze condivise e collaborano alla realizzazione del *kamishibai* per il loro divertimento»[5] (2017a: 91).

Il fine non è la produzione di un manufatto artisticamente perfetto, ma l'attivazione di processi relazionali che favoriscano la fiducia in sé stessi, la collaborazione, la mediazione e il confronto critico. In questo senso, il *kamishibai* si configura come un dispositivo pedagogico capace di generare esperienze trasformative.

Il teatro di carta consente di lavorare simultaneamente su molteplici dimensioni, favorendo sia le attività legate all'oralità, allo *storytelling* sia percorsi legati alle arti plastiche che prevedono, ad esempio, la costruzione fisica del teatrino. Progettare un'attività di questo genere implica l'utilizzo di competenze pratiche che possono essere di tipo artigianale, di quel saper fare con quello che si ha, competenze che possono toccare trasversalmente più generazioni e che possono anche portare alla riscoperta di quella manualità tanto cara, per esempio, al discorso montessoriano.

Il *kamishibai* si configura come un sussidio didattico "partecipativo" e "ani-

[5] Testo originale: *In Playshop, young children enact simple kamishibai stories while adults facilitate. The resulting kamishibai is not an excellent artwork, but the process disrupts the traditional asymmetrical relation between adults as producers and children as consumers of art. Children are conceived as valuable producers who reflect on their shared experiences and collaborate in the making of kamishibai for their enjoyment.*

mato" in quanto il narratore può coinvolgere lo spettatore ponendo domande, chiedendo di aprire e chiudere le porte del teatrino, sfilare le tavole illustrate o far suonare dei piccoli strumenti a percussione. Questa attività, oltre a suscitare una miriade di emozioni,

> «attrae l'attenzione e potenzia la concentrazione, permette di lavorare in modo silente sui tempi di attesa e favorisce la promozione della lettura. È uno strumento inclusivo perché usando le immagini travalica le parole, le traduzioni e si rivolge direttamente agli occhi e alla mente dell'osservatore. È interdisciplinare in quanto può trattare simultaneamente temi che appartengono ad ambiti didattici differenti e personalizzabile in quanto è possibile scegliere tra numerosi albi illustrati presenti in commercio, è anche possibile crearne uno ad hoc per l'attività che si vuole proporre. Creare un albo significa mettere in atto un laboratorio di storytelling, manipolazione, pittura e recitazione che può coinvolgere persone di qualsiasi età e "cultura", vuol dire ideare un percorso capace di stimolare simultaneamente diversi "campi di esperienza" attraverso un approccio di lavoro cooperativo (*cooperative learning)* basato sul fare (*learning by doing*). Tutte queste caratteristiche lo rendono uno strumento flessibile, che si adatta a differenti setting educativi» (Riccardi & Casalbore, 2024: 72).

Non da trascurare la maneggevolezza che contraddistingue questo *medium* didattico, è facilmente trasportabile, occupa lo spazio di una ventiquattrore, può essere utilizzato facilmente sia in luoghi chiusi (scuola, ludoteche, biblioteche, musei, eccetera), sia all'esterno (giardino, piazza, eccetera). Questa facilità d'uso

> «invita all'operatività, all'azione, alla produzione. La sua semplice accessibilità è uno stimolo all'uso della fantasia e dell'immaginazione per gli insegnanti nelle loro attività didattiche, oltre che uno strumento per stimolare la creatività dei bambini (…) Certo, la qualità della rappresentazione è determinata dalla natura della storia, dalla sua organizzazione e quindi dal suo contenuto e ritmo. Ma è soprattutto la capacità comunicativa dell'animatore a fare la differenza, l'uso della sua voce come gesto capace di generare alchimie» (Casadei, 2022: 47).

La capacità del teatrino giapponese di generare un clima di accoglienza, ospitalità e calore umano attraverso l'interpretazione narrativa lo rende uno strumento prezioso non solo per trasmettere emozioni, ma anche per veicolare valori etici ed estetici. Il racconto, mediato dalla voce e dalla presenza del narratore, diventa un'esperienza condivisa che coinvolge profondamente chi ascolta.

Un ulteriore pregio, spesso sottovalutato, è la sua accessibilità economica. Il teatrino in legno ha un costo contenuto, intorno ai cento euro, ma può essere facilmente autocostruito con materiali di recupero. Le tavole illustrate possono essere prese in prestito dalle biblioteche, stampate da fonti *online* o realizzate a mano con carta, cartoncino, colori, sabbia, sassolini e altri materiali di riciclo. Questo processo di costruzione rappresenta di per sé un laboratorio creativo e manipolativo, che arricchisce il percorso narrativo e lo rende ancora più significativo.

La progettazione e la realizzazione del *kamishibai* offrono l'opportunità di attivare diverse forme di pensiero, secondo la già citata teoria delle intelligenze multiple di Gardner (2005), permettendo a ciascuno di esprimere le proprie inclinazioni in un'ottica di bene comune. Nella sua apparente semplicità, il teatro di carta coinvolge sia la sfera emotiva e relazionale sia quella cognitiva, favorendo l'apprendimento riflessivo e creativo.

Come sottolineano Rosa Sgambelluri e Maria Grazia De Domenico:

> «[Il *kamishibai*] favorisce l'apprendistato cognitivo e il pensiero inventivo, sviluppa abilità di metacognizione e riflessione e promuove l'efficacia comunicativa, favorendo la competenza globale nel rispetto delle differenze» (2022: 140).

Spesso, nei processi educativi, si tende a separare la dimensione razionale da quella emotiva. Tuttavia, come osserva la pedagogista e senatrice Vanna Iori, questa distinzione è artificiale:

> «Intelletto e cuore continuamente si cercano perché hanno bisogno l'uno dell'altro, i processi emotivi e quelli cognitivi interagiscono tra loro e si condizionano reciprocamente. La ragione guarda agli affetti (e viceversa) in una specie di rispecchiamento, continuandosi a riflettere nella dimensione opposta da cui non può prescindere. Nella conciliazione di queste antinomie ogni pensiero, in un certo senso, è "emozionato" e ogni emozione è "intelligente"» (Dallari, 2021: 29).

In questa prospettiva, il teatro di carta si configura come un dispositivo pedagogico integrato, capace di attivare processi cognitivi, affettivi e relazionali in modo armonico, promuovendo un apprendimento autentico e inclusivo.

## 3.5 Come si costruisce un racconto *kamishibai*

La buona riuscita di una narrazione con il teatrino giapponese si fonda su alcuni elementi imprescindibili: una sequenza di immagini che raccontano una storia, un supporto che le incornici (il *butai*), un narratore e, naturalmente, un pubblico.

Il *butai* non è un semplice contenitore: rappresenta il palcoscenico della *performance* e svolge una funzione fondamentale nel guidare l'attenzione dello spettatore. Inquadra l'immagine all'interno di una cornice visiva, scandisce la successione delle tavole come fossero quadri narrativi, e separa simbolicamente il mondo immaginario della storia da quello reale del pubblico. La sua struttura si presta anche a ospitare forme ibride di narrazione, come il teatro delle ombre o dei burattini, ampliando ulteriormente le possibilità espressive.

La lettura di una storia attraverso il teatro di carta genera un effetto magico: l'apertura delle ante, lo scorrere delle tavole illustrate, la voce narrante che accompagna le immagini creano *suspense*, emozione e coinvolgimento. Come osserva l'artista Carmen Aldama:

> «Le caratteristiche del *kamishibai* e il modo in cui viene presentato contribuiscono a creare un effetto magico e a focalizzare l'attenzione sulla storia molto più facilmente rispetto ad altre tecniche. Il messaggio e i sentimenti che l'autore del *kamishibai* vuole trasmetterci vengono messi in risalto dal kamishibai, soprattutto se abbiamo a disposizione un'opera valida e un buon interprete. La componente teatrale del *kamishibai* trascende la semplice lettura, coinvolge in modo speciale»[6] (2005: 153).

L'apertura delle ante segna l'inizio della narrazione, spesso accompagnata da un rito di iniziazione: una canzone, una formula magica, un grido collettivo. Questo momento rituale ha un forte valore educativo: introduce la storia e prepara il pubblico all'ascolto, che può iniziare solo dopo un momento di silenzio condiviso, non imposto ma accolto come condizione necessaria per "ospitare" la narrazione.

Il *kamishibai* non si legge come un libro tradizionale. Il *menabò* narrativo è completamente diverso: il testo non è visibile accanto all'immagine, ma è stampato sul retro della tavola successiva. Il narratore legge da dietro il *butai*, facendo scorrere le tavole una alla volta, mentre il pubblico osserva le illustrazioni. Ogni tavola è numerata per garantire la corretta sequenza, poiché il narratore non vede l'immagine che il pubblico sta osservando: i numeri diventano così coordinate narrative.

La struttura narrativa del *kamishibai* segue una drammaturgia specifica, ovvero una struttura organizzativa scandita in cinque contenitori semantici che non sono interscambiali, ma seguono un'evoluzione lineare, questi sono: «*hajimari*» (sorgente), «*agari*» (sviluppo), «*chouten*» (culmine), «*sagari*» (calmante) e «*owari*» (conclusione) (Horio e Inaniwa, 1972). Conoscere e rispettare questa articolazione è essenziale per costruire una narrazione efficace.

---

[6] Testo originale*: Las características del kamishibai y la forma de presentarlo ayudan a conseguir un efecto mágico y de concentración en torno al cuento mucho más fácilmente que con otras técnicas. El mensaje y los sentimientos que el autor del kamishibai nos quiere transmitir quedan resaltados con el kamishibai, sobre todo si contamos con una buena obra y un buen intérprete. El componente teatral del kamishibai transciende a la simple lectura, engancha de forma especial.*

Secondo Tara McGowan (2015), un elemento centrale nella progettazione di una storia k*amishibai* è il movimento: non solo quello interno alla scena, ma anche quello che si realizza nella transizione tra le tavole. Questo movimento determina una relazione dinamica tra narratore, testo e spettatore, influenzando la percezione emotiva della storia. Il pubblico viene "spostato" affettivamente attraverso il ritmo della narrazione, il gioco delle immagini e la voce narrante. Il movimento nel teatro di carta è quindi fisico, visivo ed emotivo, e si realizza nel tempo reale della *performance*, arricchito da gestualità e contatto visivo che rendono l'esperienza ancora più coinvolgente.

Il movimento nel *kamishibai* è ottenuto attraverso una combinazione di tecniche visive che si realizzano nel tempo fisico di estrazione e gioco delle carte sul palco. Questo atto è, chiaramente, coordinato con effetti narrativi creati e gestiti dalla voce fuoricampo. Man mano che gli spettacoli diventano più sofisticati, si fa sempre più ricorso al contatto visivo e alla gestualità nell'interazione con il pubblico. Alcuni esempi di queste tecniche di movimento possono essere l'inserimento di un inserto che copre una parte di tavola che verrà rivelata completa in un secondo momento, scuotere il teatrino per comunicare una situazione di instabilità, alternare il ritmo e la velocità di estrazioni delle singole tavole: a volte il passaggio sarà rapido per creare un effetto sorpresa e stupire il pubblico, altre volte si infila e si toglie la tavola più volte per procurare un passaggio di attesa alla tavola successiva. In questa parte dello spettacolo un ruolo importante è giocato dalla fantasia del conduttore e dalle competenze sceniche che possiede.

Per quanto riguarda le illustrazioni è possibile rintracciare una serie di suggerimenti che ne agevolano la lettura:

– la semplicità dei testi e delle immagini;
– i messaggi rivolti in forma chiara e concisa, quasi lapidari;
– le frasi brevi, per non perdere l'attenzione dello spettatore;
– l'assenza di descrizioni prolisse a favore dei disegni e dei dialoghi dei personaggi, che danno il ritmo al racconto;
– la presenza di un numero ridotto di personaggi;
– i protagonisti possono essere sia persone sia animali (quest'ultimi sono consigliati soprattutto per le storie rivolte alla primissima infanzia);
– i disegni devono essere grandi e con tratti molto chiari per poter essere visti da una certa distanza;
– preferire la raffigurazione frontale, oltre che più leggibile, attrae maggiormente l'attenzione dello spettatore;
– l'importanza della scelta del colore dello sfondo per risaltare il disegno o la scena principale.

Nel dialogo con Chiara Sgarbi, Caterina Vitiello e Gek Tessaro, artisti e professionisti che operano in ambiti diversi ma accomunati dall'interesse per la narrazione visiva rivolta all'infanzia, sono emersi spunti preziosi su come costruire una storia efficace per un pubblico molto giovane.

Un primo elemento condiviso è che la storia deve piacere innanzitutto a

chi la racconta: il narratore deve essere il primo a divertirsi, emozionarsi, credere in ciò che mette in scena. Senza questa partecipazione autentica, il rischio è quello di annoiare (Gek Tessaro). Una volta individuato il racconto, è fondamentale riflettere sulle esigenze emotive del pubblico: scegliere un tema universale, come l'amore, l'amicizia, la paura o il coraggio e svilupparlo in modo semplice ma coinvolgente, con elementi capaci di catturare l'attenzione dei bambini. Secondo Caterina Vitiello, due aspetti imprescindibili sono il coinvolgimento diretto del pubblico e il ritmo narrativo. Quest'ultimo è ripreso anche da Chiara Sgarbi, che sottolinea l'importanza di saper dosare i momenti di tensione e distensione, come in un percorso a montagne russe, alternando picchi emotivi a pause rigeneranti. La voce del narratore gioca un ruolo centrale: deve seguire le curve della narrazione, evitando la monotonia, e includere pause strategiche di silenzio per dare enfasi e profondità al racconto.

Finora sono state evidenziate le potenzialità educative e comunicative del k*amishibai*, tuttavia, è necessario proporre anche una lettura critica dello strumento, per evidenziarne eventuali problematiche.

Anche in questo caso sono stati fondamentali i *feedback* emersi dalle interviste con gli studiosi, artisti, insegnanti, editori, operatori pedagogici che, a vario titolo, si sono interessati al teatro di carta.

Una prima osservazione riguarda il rischio di banalizzazione. L'uso dell'espressione "teatrino", ad esempio, può ridurre il k*amishibai* a un oggetto infantile o marginale, oscurandone il valore pedagogico. In contesti privi di una formazione adeguata, lo strumento può essere ridotto a semplice intrattenimento, utilizzato per lo 'spettacolino di fine anno' senza un progetto educativo consapevole. All'estremo opposto, si può incorrere nell'errore di sovraccaricarlo di contenuti o effetti speciali, snaturandone la semplicità.

I punti deboli, dunque, non risiedono nello strumento in sé, ma nel modo in cui viene utilizzato. La sua apparente povertà formale non è sinonimo di superficialità: al contrario, la sobrietà e il silenzio dell'immagine aprono spazi di significato profondi, favorendo una narrazione intesa come co-costruzione di senso.

Una delle criticità legate all'utilizzo del *kamishibai* in ambito educativo riguarda la necessità di una formazione specifica. Questa forma di narrazione non può essere improvvisata: richiede competenze tecniche e interpretative, oltre a una conoscenza approfondita del mezzo e delle sue potenzialità espressive. Il narratore deve saper modulare la voce, gestire il ritmo della narrazione, utilizzare il suono in modo evocativo e coordinare il gesto con l'immagine, trasformando la lettura in una vera e propria *performance*. A ciò si aggiunge la necessità di disporre di una strumentazione adeguata, in particolare del *butai*, il teatrino in legno che ospita le tavole illustrate. Questo comporta un investimento iniziale superiore rispetto a quello richiesto, ad esempio, per la semplice lettura di un libro. Anche gli albi illustrati in formato *kamishibai*, sebbene abbiano un costo simile a quello dei libri illustrati tradizionali, non sono sempre facilmente reperibili. In Italia, infatti, il settore editoriale dedicato al *kamishi-*

*bai* rappresenta ancora una realtà di nicchia, con una distribuzione limitata e una produzione non sempre continuativa.

Un'ulteriore difficoltà riguarda la scelta dei contenuti: non tutte le storie si prestano a essere adattate a questo formato. Racconti troppo lunghi o complessi rischiano di perdere efficacia se compressi in un numero limitato di tavole, compromettendo la coerenza narrativa e la partecipazione del pubblico. Infine, anche se il *butai* è relativamente maneggevole, il suo trasporto richiede comunque uno sforzo maggiore rispetto a un libro o a un supporto digitale, soprattutto in contesti itineranti o scolastici.

Nonostante queste problematiche, il *kamishibai* continua a rappresentare uno strumento educativo di grande valore e fascinazione, capace di coniugare narrazione, arte e relazione in un'esperienza coinvolgente e multisensoriale. Tuttavia, per valorizzarne appieno le potenzialità, è necessario investire in formazione, materiali e ricerca, affinché questa antica forma di teatro di carta possa trovare spazio e riconoscimento anche nei contesti educativi contemporanei.

Capitolo 4

# *Kamishibai* e pedagogia narrativa: esperienze tra scuola, musei e laboratori interculturali

*Noi siamo quello che leggiamo*
Aidan Chambers

Nei prossimi capitoli si intende offrire al lettore una panoramica di possibili ambiti di applicazione del *kamishibai*, illustrando come tale strumento possa essere integrato in percorsi formativi diversificati. Ogni esperienza proposta si sviluppa all'interno di un contesto educativo specifico, il quale ne influenza profondamente la struttura, le finalità e le modalità di attuazione. Il *setting* di apprendimento e il *target* di riferimento rappresentano, infatti, variabili determinanti nella progettazione e realizzazione delle attività. Questa prospettiva consente di evidenziare la straordinaria versatilità e adattabilità del teatro di carta, che si configura come un dispositivo pedagogico capace di attivare registri cognitivi ed emotivi eterogenei. La sua efficacia si estende a un pubblico ampio e intergenerazionale, dai bambini in età prescolare agli adulti e agli anziani, offrendo esperienze significative a chiunque vi prenda parte.

Il teatrino giapponese si distingue per la sua capacità di coinvolgere il pubblico in molteplici ruoli: spettatore, regista, attore. In ciascuna di queste configurazioni, il destinatario dell'esperienza rimane il fulcro attorno al quale ruota l'intera *performance.* Quest'ultima può assumere forme espressive che richiamano il teatro, la narrazione illustrata o persino il linguaggio cinematografico, pur mantenendo sempre una propria identità distintiva, che la rende unica nel panorama degli strumenti narrativi e didattici.

In tale ottica, il teatro di carta si configura come un luogo di mediazione culturale e relazionale, in cui convergono saperi, esperienze e storie differenti. Esso favorisce la costruzione di spazi inclusivi di confronto, promuove dinamiche relazionali significative e stimola processi di apprendimento profondamente partecipativi.

È possibile raggruppare le esperienze proposte in cinque macroaree, in base al contesto in cui sono state svolte:

1. Università. In ambito accademico, il *kamishibai* è stato introdotto nei corsi di formazione per educatori, insegnanti e operatori socioeducativi come strumento pedagogico da integrare nella futura pratica professionale. La sua valenza formativa risiede nella capacità di stimolare riflessioni metodologiche, progettuali e relazionali, offrendo un modello di narrazione partecipativa e inclusiva;

2. Istituzioni educative. All'interno del sistema scolastico, il *kamishibai* si configura come un dispositivo narrativo e laboratoriale capace di evolvere in base all'età degli alunni. Nei servizi educativi 0-6, i bambini sono principalmente fruitori di storie, mentre nella scuola Primaria e Secondaria diventano progressivamente autori, illustratori e costruttori del teatro di carta, sviluppando competenze narrative, artistiche e manuali;
3. Ludoteche e centri estivi. La cooperativa Viridiana (Mantova) ha condotto numerose esperienze significative in contesti educativi non formali, quali ludoteche, biblioteche e centri estivi, utilizzando il teatrino giapponese come *medium* privilegiato per la realizzazione di laboratori creativi e narrativi. Tali attività, progettate e condotte da esperti, hanno favorito la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi, stimolando l'immaginazione, la narrazione e la produzione artistica. Un aspetto particolarmente rilevante di queste esperienze è rappresentato dalla loro trasferibilità: molte delle proposte elaborate in ambito extrascolastico sono state successivamente riproposte all'interno delle scuole, in forma di interventi integrativi al curricolo. Questo processo ha evidenziato la permeabilità tra educazione formale e informale, sottolineando il valore del *kamishibai* come ponte tra mondi educativi diversi, capace di arricchire l'offerta formativa e di promuovere una didattica più inclusiva, partecipativa e interdisciplinare;
4. Poli museali. In alcuni musei, il teatro di carta è stato impiegato come luogo di mediazione culturale, con l'obiettivo di avvicinare bambini e famiglie al patrimonio artistico attraverso narrazioni visive e coinvolgenti. In questo contesto, il teatrino giapponese diventa un ponte tra l'opera d'arte e il pubblico, facilitando l'accesso a contenuti complessi in modo esperienziale;
5. Mercato editoriale. La casa editrice *Artebambini,* prima promotrice del k*amishibai* in Italia, ha svolto un ruolo fondamentale nella sua diffusione, proponendolo sia come prodotto editoriale sia come strumento formativo. In stretta collaborazione con l'Associazione Italiana Kamishibai (AKI)[1], l'editore ha contribuito a tutelare e valorizzare la tradizione narrativa giapponese, promuovendone un uso consapevole e creativo in ambito educativo.

Questo lavoro non ha la pretesa di esaurire la complessità e la ricchezza degli utilizzi del *kamishibai*, ma intende piuttosto offrire spunti di riflessione e ispirazione. L'obiettivo è stimolare la curiosità verso un mezzo narrativo che

[1] L'AKI, Associazione Kamishibai Italia ha lo scopo di promuovere, diffondere e tutelare la tradizione e la tecnica di narrazione orale del *kamishibai.* L'AKI ha sede a Bologna, in via Polese 4E e dispone di uno spazio in cui periodicamente organizza gli eventi e le attività volte a diffondere la conoscenza del *kamishibai* e le sue tante tecniche di utilizzo. La sede dell'associazione è anche centro di ricerca e studio sul *kamishibai*, sulla sua storia e sulle sue implicazioni sociali e comunicative, e si propone non solo come luogo di confronto e discussione sul tema, ma anche come vero e proprio centro documentazione.

si presta a essere un costruttore di spazi interdisciplinari, interculturali e intergenerazionali. Il ripetersi del prefisso 'inter' non è casuale: esso riflette la natura trasversale e dialogica del teatrino giapponese, che si configura come un luogo di mediazione in cui si intrecciano linguaggi, competenze e vissuti emotivi. Non si tratta di proporre modelli replicabili, ma di offrire tracce da cui partire per costruire percorsi originali, in sintonia con il proprio contesto e la propria sensibilità educativa.

Un'ulteriore area di grande interesse, non trattata in modo approfondito in questa sede, è quella legata al mondo della disabilità. In particolare, si segnala il lavoro della casa editrice Erickson, che ha sviluppato proposte significative in questo ambito. Tra queste, il racconto *Marilù e i cinque sensi* di Carlo Scataglini (2019), insegnante di sostegno e autore per l'infanzia, rappresenta un esempio emblematico. Attraverso il proprio canale YouTube, l'autore illustra modalità concrete di utilizzo del *kamishibai* nella scuola dell'Infanzia e Primaria, con particolare attenzione alla tematica dell'inclusione.

Proprio con le parole di Carlo Scataglini vorrei concludere questa breve introduzione alla parte esperienziale:

> «Ascoltare storie, così come ri-raccontarle e inventarne di nuove, è fondamentale per la crescita cognitiva ed emotiva del bambino perché permette di conoscere e comprendere il mondo, di acquisire consapevolezza della propria interiorità e di quella altrui. Proprio per questi motivi la lettura di storie ad alta voce è una prassi consolidata sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria. Uno strumento molto utile per sviluppare queste capacità è il *kamishibai*»[2] (2025).

[2] C. Scataglini, *Raccontare storie con il Kamishibai. Sviluppare il metodo narrativo con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria, 15/03/2025, in Kamishibai: Cos'e? Vantaggi e quando si può usare, consultato il 10/05/25.*

Capitolo 5

# Il *kamishibai* come spazio di mediazione interculturale: un laboratorio universitario tra teoria e prassi

Il *kamishibai*, nel panorama pedagogico contemporaneo, si configura come molto più di un semplice sussidio didattico: è uno spazio relazionale e simbolico in cui si attivano, si coltivano e si valorizzano diverse forme di intelligenza e di comunicazione. La sua natura narrativa e visiva lo rende uno strumento privilegiato per promuovere l'incontro tra elementi culturali differenti, stimolare l'empatia e favorire la costruzione di un'identità aperta, dialogica e in continua evoluzione. Grazie a queste caratteristiche, il teatro di carta si rivela un autentico *medium* interculturale, capace di proporre una visione dell'alterità, intesa non come minaccia ma come specchio attraverso cui comprendere se stessi e riconoscere nell'altro una risorsa preziosa. All'interno di questo quadro, l'educazione interculturale si configura come un approccio efficace per promuovere il dialogo e sostenere lo sviluppo di una mentalità aperta, capace di 'aprire frontiere per valicare confini', come sottolinea Agostinetto (2022), operando all'interno dei nostri stessi confini mentali e decostruendo gli steccati del nostro sguardo. Si tratta di un approccio intenzionale e trasversale, che attraversa ogni dimensione dell'attività educativa e didattica, rivolgendosi a ciascuno e prevedendo una continua ricostruzione delle pratiche attraverso metodologie e strumenti alternativi a quelli tradizionali. L'obiettivo è costruire uno scenario educativo che valorizzi tanto le differenze quanto le somiglianze (Remotti, 2019), sostenendo lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi e predisponendo contesti in cui sia possibile costruire un'identità plurale (Portera, 2020; Grant, 2020; Fiorucci, 2011). Fare educazione interculturale fin dalla prima infanzia ha un valore aggiunto, significa accompagnare ogni bambino nel riconoscimento di sé come soggetto unico e irripetibile, ma profondamente connesso agli altri, aperto allo scambio di punti di vista e consapevole che il cambiamento è condizione necessaria per la crescita. È un percorso che pone l'incontro come obiettivo fondante, che ricerca e valorizza le molteplici modalità attraverso cui esso può avvenire, promuovendo il dialogo, l'ascolto e la co-costruzione di significati. In questa direzione, diventa fondamentale interrogarsi sulle competenze delle figure professionali coinvolte, affinché siano in grado di inserire l'educazione interculturale nelle pratiche quotidiane, rendendola parte integrante della progettazione educativa. È necessario che tali competenze si traducano in un linguaggio comprensibile per tutti, in strategie comunicative efficaci e in uno scambio dialogico capace di accogliere e valorizzare le peculiarità di ciascuno, affinché l'educazione interculturale non resti un'intenzione astratta, ma si radichi concretamente nelle *routine* e nei progetti

condivisi. Per queste ragioni è necessario riservare un'attenzione particolare alla formazione interculturale degli insegnanti:

> «è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza". Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. Si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze» (Fiorucci, 2019: 58).

Scegliere di seguire un orientamento interculturale, all'interno dei contesti educativi, significa da parte dei docenti saper mettere in campo attività in grado di favorire il confronto e la conoscenza reciproca. Le pratiche espressive, musicali, teatrali e, più in generale, le attività a carattere creativo e relazionale, rivestono un ruolo cruciale nel facilitare l'interazione tra alunni di diversa provenienza culturale, contribuendo a costruire legami significativi sia all'interno del gruppo classe, sia nei contesti extrascolastici. La qualità e la quantità delle relazioni tra pari costituiscono indicatori rilevanti del processo di inclusione, poiché riflettono il grado di apertura, di riconoscimento reciproco e di partecipazione attiva alla vita sociale. L'educazione interculturale non può, dunque, limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma deve configurarsi come un dispositivo pedagogico capace di generare spazi di incontro, di ascolto e di co-costruzione del senso, in grado di contrastare stereotipi e narrazioni semplificanti.

È proprio a partire da queste riflessioni teoriche che ha preso forma il laboratorio sulla narrazione come luogo di mediazione, che si è caratterizzato per un *focus* specifico sul *kamishibai*. Questa esperienza laboratoriale è stata realizzata con gli studenti e studentesse del corso di Pedagogia Interculturale, iscritti al corso di laurea in Educatori di Nido e dei Servizi per l'Infanzia (L-19, EduNido), attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre[50]. Il laboratorio, articolato in sette incontri si è svolto nei mesi di aprile e maggio 2025, ha previsto un duplice approccio: teorico e pratico. Nella fase teorica si è approfondito il ruolo dell'educatore nel sistema integrato 0-6 anni, con particolare attenzione alle competenze progettuali e alla capacità di costruire percorsi educativi intenzionali, sistematici e contestualizzati. Nella fase pratica, invece, il teatro di carta è stato introdotto come

strumento concreto di progettazione educativa: dopo averne esplorato le origini e le potenzialità, gli studenti hanno potuto sperimentarlo direttamente, sia come spettatori sia come narratori, per poi cimentarsi nella progettazione di un'Unità di Apprendimento (UdA) centrata sull'uso del teatro di carta. L'attività ha previsto la definizione condivisa di obiettivi, contenuti, *target* di età, modalità di coinvolgimento dei bambini e criteri di valutazione, culminando nella realizzazione delle tavole illustrate. Il lavoro, svolto in piccoli gruppi, ha rispecchiato la dimensione collegiale e cooperativa che caratterizza la progettazione educativa nel sistema integrato 0-6, promuovendo un approccio professionale fondato sulla condivisione, sulla riflessività e sulla creatività. L'obiettivo principale dell'esperienza laboratoriale è stato quello di far sperimentare in prima persona agli studenti una metodologia fondata sulla cooperazione, sull'aiuto reciproco e sul dialogo.

L'intenzione pedagogica è stata quella di promuovere un apprendimento attivo e condiviso, in cui ciascun partecipante potesse contribuire con il proprio punto di vista, le proprie competenze e la propria sensibilità. Diversi studi evidenziano come questo tipo di approccio, risultati particolarmente significativo nei contesti interculturali (Malusà, 2014; Sharan, 2017). In particolar modo, se viene applicato in classi multiculturali si configura come un dispositivo capace di favorire l'ascolto e la valorizzazione della cultura di ogni persona presente, contribuendo a trasformare ogni studente, con il proprio bagaglio valoriale, religioso ed etnico, da possibile problema a risorsa educativa. Tuttavia, affinché questa visione educativa possa diventare parte integrante di un curricolo realmente interculturale, è necessario un cambiamento di prospettiva da parte degli insegnanti, degli studenti e delle loro famiglie. In questo contesto, il connubio tra apprendimento cooperativo e *kamishibai* ha permesso di costruire percorsi educativi autenticamente interculturali, in cui la narrazione non è declinata solo come strumento didattico, ma è generatrice di veri e propri spazi di mediazione. Il laboratorio ha così rappresentato un'esperienza formativa significativa, capace di coniugare teoria e prassi, riflessione pedagogica e sperimentazione concreta, in un'ottica di educazione interculturale fondata sulla relazione, sulla narrazione e sulla cooperazione.

Gli studenti e le studentesse hanno presentato nell'ultimo incontro del laboratorio due racconti animandoli attraverso il teatrino giapponese, uno per ogni gruppo di lavoro. Testo e illustrazioni sono state scelti e creati dai singoli *team*, che hanno gestito in completa autonomia le vari fasi del percorso creativo: scelta del tema, scrittura del testo, illustrazioni, effetti sonori, tempi narrativi e presentazione. La prima storia presentata, *Il palazzo colorato. Le famiglie sono tante, sono diverse tutte quante*, rappresenta un esempio significativo di come la narrazione possa diventare veicolo di educazione alla diversità e strumento pedagogico potente. Il titolo stesso, *Il palazzo colorato*, è una metafora efficace della varietà e della ricchezza che caratterizzano le famiglie contemporanee. Ogni appartamento del palazzo ospita una famiglia diversa: tradizionale, monoparentale, omogenitoriale, adottiva, elettiva, allargata. Ogni nucleo è

unico, ma parte integrante di un insieme armonico e accogliente chiamato palazzo/società. Dal punto di vista pedagogico, il racconto si inserisce in un percorso di educazione al rispetto e alla cittadinanza attiva. Parlare di famiglie diverse non significa solo descrivere una realtà sociale sempre più diffusa, ma anche offrire ai bambini strumenti per leggere il mondo con occhi aperti e mente flessibile. La conoscenza di questi nuovi contesti familiari contribuisce alla costruzione di un sapere integrato e significativo, che tiene conto della varietà delle esperienze umane. Affrontare questi temi in età precoce ha, inoltre, un valore preventivo importante. I disagi che possono vivere i figli di famiglie non convenzionali non derivano dalla loro condizione in sé, ma dalla stigmatizzazione sociale che possono subire. Educare al rispetto della diversità significa quindi agire sulle radici del pregiudizio e del bullismo, promuovendo un clima scolastico inclusivo e sereno. I racconti, i libri, le storie come quella del *Palazzo colorato* diventano così alleati preziosi per genitori e insegnanti, offrendo un linguaggio adatto all'età per affrontare questioni complesse con delicatezza e profondità.

Il racconto è composto da dieci tavole illustrate con relativo testo nel lato posteriore del foglio, nella prima tavola vengono introdotti immediatamente i due protagonisti simbolici della storia: l'uccellino narratore e il palazzo stesso, con le sue sei finestre, ognuna affacciata su una diversa forma di famiglia. Questa immagine iniziale non è solo un'apertura visiva, ma un vero e proprio invito a entrare in un mondo narrativo stratificato, dove ogni finestra rappresenta una possibilità, una storia, una realtà familiare diversa. L'uccellino, con la sua leggerezza e capacità di volare da un davanzale all'altro, diventa il tramite tra le storie e chi le ascolta, incarnando la funzione del narratore che osserva, racconta e collega.

Figura 3 – Titolo: Le famiglie sono tante, sono diverse tutte quante.

L'uso del suono, in questo caso una registrazione di canti di uccellini, precede e accompagna la visione della tavola e arricchisce l'esperienza sensoriale.

Non si tratta di un semplice sottofondo, ma di un elemento che contribuisce a costruire l'atmosfera, evocando un senso di quiete, apertura e meraviglia. L'inserimento di una dimensione sonora nel *kamishibai* risponde a un'esigenza pedagogica precisa: coinvolgere i sensi per favorire una comprensione più profonda e multisfaccettata del messaggio narrativo. La musica, come il disegno e la parola, diventa linguaggio educativo. Accanto all'immagine, ma separato da essa, si trova il testo corrispondente, che viene letto durante la narrazione. Questa scelta, di non inserire il testo direttamente nella tavola illustrata. permette ai bambini di concentrarsi pienamente sull'immagine, lasciando che la parola arrivi come voce, come racconto, come canto. Il testo stesso è costruito con attenzione alla musicalità: il gioco di rime non è solo un espediente stilistico, ma una strategia per rendere la narrazione più accessibile, più memorabile, più vicina alla sensibilità infantile. La rima, infatti, scandisce il ritmo, crea attesa, favorisce la partecipazione e stimola la memoria.

Questa prima tavola rappresenta un esempio di come l'arte della narrazione possa essere pensata come esperienza estetica e cognitiva insieme. L'immagine, il suono e la parola si intrecciano per costruire un ambiente narrativo che accoglie, stimola e accompagna i bambini in un percorso di scoperta. In questo senso, il teatro di carta non è solo un'attività creativa, ma un dispositivo educativo complesso, capace di attivare processi di riflessione, empatia e apertura verso l'altro.

Figura 4 – Nel palazzo colorato, sei famiglie ho incontrato.

Man mano che il racconto prende forma, un dettaglio grafico cattura l'attenzione: ogni scena che rappresenta una diversa tipologia di famiglia è incorniciata da una finestra. Non è una scelta casuale. Quelle finestre, con le persiane spalancate, non sono solo un espediente estetico per creare profondità e tridimensionalità, sono, prima di tutto, un simbolo. Attraverso di esse, vediamo ciò che vede l'uccellino: un osservatore esterno, discreto, che vola tra i piani di un palazzo e sbircia all'interno delle stanze. Non giudica, non invade. Guarda,

ascolta, impara. Ogni finestra è un piccolo teatro domestico, una storia diversa, un modo unico di essere famiglia. Ma c'è di più. Quelle finestre parlano anche a noi. Ci invitano ad affacciarci su un mondo complesso e variegato, fatto di relazioni, affetti, differenze. Ci ricordano che per comprendere davvero la realtà, dobbiamo imparare a guardarla da più angolazioni, con occhi aperti e mente libera. Ed è qui che entra in gioco la scuola. Perché è proprio la scuola che dovrebbe insegnarci ad aprire quelle finestre, a non temere ciò che è diverso, a leggere la complessità del mondo con strumenti critici e consapevoli. In questo senso, le finestre diventano metafora di un'educazione che non si limita a trasmettere nozioni, ma che forma cittadini capaci di empatia, rispetto e comprensione.

Di seguito è riportato l'intero albo.

Albo illustrato *Il palazzo colorato*

Figura 5 – A Giulia e Marco piace andare al parco

Figura 6 – Qualcuno però è malato e non può mettere fuori il naso. Marta, però, è fortunata perché è tanto amata.

Figura 7 – C'è chi ha tanto da studiare e dalla mamma si fa aiutare.

Figura 8 – Che giornata dai nonni, piena di storie da raccontare e di dolcetti da mangiare

Figura 9 – Qualcuno si prepara invece per la notte, prende ciabatte e spazzolino per risvegliarsi al mattino, con il suo caro papino.

Figura 10 – Senza genitori non si può stare e in qualcun altro trova una famiglia da amare.

Figura 11– La domenica che gran festa, fanno un picnic e ognuno porta una cosa a testa.

Figura 12 – E poi ci sono io, che con il mio cinguettio, racconto ai miei piccini la storia dei nostri vicini.

Il secondo racconto presentato è *Genny e le isole che cambiano*, è una storia che nasce dal desiderio di esplorare l'immaginazione come strumento pedagogico, come chiave per aprire mondi sconosciuti e accogliere la diversità con stupore anziché con timore. Genny, la protagonista, intraprende un viaggio che non è solo geografico, ma profondamente interiore: ogni isola che incontra è diversa, strana, affascinante. E proprio in questa stranezza si cela la bellezza dell'incontro. Il racconto si snoda attraverso 12 tavole illustrate, ciascuna realizzata con tecniche grafiche differenti: matita, pennarelli, collage. Questa varietà visiva non è casuale, ma riflette il cuore interculturale della narrazione. Le immagini, a tratti vicine allo stile manga, si discostano dalla tradizione europea e abbracciano un linguaggio visivo più fluido, contaminato, aperto. È un modo per dire, senza parole, che la diversità non è solo contenuto, ma anche forma. Il testo, che richiama l'atmosfera surreale di *Alice nel Paese delle Meraviglie*, accompagna il lettore in un viaggio dove la logica si piega alla fantasia, dove il senso si costruisce nel dialogo tra ciò che si conosce e ciò che si scopre. In questo contesto, la pedagogia dell'immaginazione si fa strumento potente per l'educazione interculturale: non si tratta di spiegare la diversità, ma di viverla, di lasciarsene attraversare.

Questo racconto invita a guardare con occhi nuovi, a lasciarsi sorprendere, a costruire ponti tra mondi lontani. È una storia "leggera", nel senso calviniano del termine: capace di volare alto, senza perdere profondità. E in questo volo, ci ricorda che l'educazione interculturale non è solo un contenuto da trasmettere, ma un'esperienza da condividere.

Di seguito sono riportate alcune tavole dell'albo.

Figura 13 – Titolo: Genny e le isole che cambiano.

Figura 14 – Genny, una bambina con una grande sciarpa a righe, trova una mongolfiera rossa in cortile. Portami dove il mondo è diverso dice, la mongolfiera si alza e parte.

Figura 15 – Rane grandi come case suonano tamburi di foglie. I fiori raccontano storie "tu sei nuova, vuoi ascoltare?", "sempre" risponde Genny.

Figura 16 – Qui gli alberi crescono... Verso il basso! Le radici stanno in cielo, le foglie nel terreno. "Anche chi è sottosopra può. fiorire", dice un uccellino che cammina a testa in giù.

Figura 17 – Gatti con le ali di carte volano tra nuvole soffici "Mi hanno detto che i gatti non volano", dice uno. Genny li guarda volare "Chi lo dice non ha mai sognato".

Figura 18 – Tutto è silenzioso e pieno di colori che si muovono. Gli abitanti comunicano disegnando nell'aria, Genny risponde tracciando un cuore con il dito.

Figura 19 – I mostri fanno paura solo fuori ma dentro sono morbidi ed impastano pane. "Il mostro è solo una maschera che vuole attenzione".

Figura 20 – Qui la pioggia sale verso il cielo! I bambini saltano nelle pozzanghere "verso l'alto". Genny ride: "che bello quando le cose impossibili diventano gioco!".

Figura 21 – Le case si spostano quando qualcuno ha bisogno. Una casa coccodrillo, una casa aquilone, una casa cuccia per i pensieri tristi. Genny dorme in una casa nuvola.

Durante la lettura in aula, le partecipanti di questo gruppo hanno sperimentato una difficoltà tecnica: il testo della storia era collocato sulla stessa tavola dell'immagine descritta, senza tener conto della struttura sequenziale del *kamishibai*. Questo errore, che ha reso impossibile leggere la storia utilizzando il testo dietro le tavole, si è rivelato un'occasione preziosa di riflessione pedagogica: ha mostrato quanto sia importante progettare con cura, ma anche quanto si possa imparare dall'imprevisto.

Questo errore ha palesemente messo in mostra una caratteristica che contraddistingue il *kamishibai* dal libro: la *performance,* che si realizza attraverso il teatrino giapponese, non si limita ad un semplice sfogliare le pagine e leggerne il contenuto ma è più simile ad un atto teatrale, un mettere in scena immagini che evocano la storia, lasciandosi ispirare dalla reazione del pubblico. La voce narrante non è strettamente legata al testo, può interpretarlo, cambiarlo in corso d'opera, il testo non è visibile allo spettatore, è in realtà un canovaccio a cui il narratore può attenersi più o meno fedelmente.

Durante l'incontro conclusivo è emerso con chiarezza quanto il lavoro di gruppo abbia rappresentato un elemento fondante dell'intero percorso: la possibilità di collaborare su un progetto concreto ha favorito la creazione di un clima positivo, in cui ciascuno si è sentito accolto, ascoltato e libero di contribuire. Questo spirito di condivisione ha superato i confini dei singoli partecipanti, dando vita a un dialogo aperto e paritetico, in cui commenti, suggerimenti e critiche costruttive hanno arricchito ogni fase del lavoro. Le storie, così, sono diventate spazi di confronto e di riflessione collettiva, capaci di offrire una visione plurale e flessibile della realtà, generando spunti operativi di grande valore.

In tale prospettiva, il teatro di carta si è rivelato non solo uno strumento creativo e didattico, ma anche un prezioso dispositivo relazionale. La sua natura ibrida, che intreccia parola, immagine e gesto, lo rende particolarmente adatto a favorire l'incontro tra linguaggi e nuove esperienze. Il teatrino si trasforma, così, in un vero e proprio luogo di mediazione interculturale: attraverso il racconto condiviso, si attivano processi di ascolto, empatia e riconoscimento reciproco, che permettono di valorizzare le differenze come risorse e di costruire una cittadinanza consapevole, plurale e inclusiva.

Questa esperienza ha offerto ai futuri educatori l'opportunità di vivere in prima persona un'attività che, un domani, potranno proporre come insegnanti, sperimentandone direttamente le potenzialità e le possibili criticità. Il *kamishibai*, insieme ad altri strumenti sia analogici che digitali, può entrare a far parte a pieno titolo della 'cassetta degli attrezzi' di ogni operatore educativo, arricchendone la pratica didattica quotidiana attraverso l'attuazione di un approccio sensibile alle molteplici dimensioni dell'apprendimento. La possibilità di lavorare con più canali sensoriali e di attivare differenti tipi di intelligenze rende questo *medium* estremamente flessibile e adattabile a contesti educativi diversi, confermandone il valore come risorsa pedagogica trasversale e inclusiva.

Capitolo 6

# Narrare nei servizi educativi 0-3: il *kamishibai* come spazio di incontro intergenerazionale

In questo capitolo si intende documentare le esperienze educative condotte con l'utilizzo del *kamishibai*, nell'ambito di un percorso sulla narrazione attivato presso il servizio per la prima infanzia 'Nidi nel verde', un Asilo Nido afferente alla rete dei servizi educativi del Comune di Roma (Settecamini).

Questa struttura è gestita dalla Cooperativa Nuove Risposte, costituita il 1° dicembre 1980 per iniziativa di nove soci fondatori, accomunati dalla volontà di promuovere modelli innovativi di erogazione dei servizi, in grado di rispondere in modo efficace ai bisogni emergenti di una società in continua evoluzione. Sin dall'inizio, la Cooperativa ha orientato il proprio impegno verso il sostegno delle fasce più vulnerabili della popolazione – anziani, persone con disabilità, minori, famiglie in difficoltà e soggetti con disagio psichico – con l'intento di superare i limiti dei modelli assistenziali tradizionali, considerati obsoleti e limitanti. Questo desiderio di rinnovamento ha portato l'ente in questione a creare servizi territoriali capaci di intervenire direttamente nei contesti di vita quotidiana, proponendo risposte più efficaci, personalizzate e coerenti con i bisogni reali delle persone.

Nel tempo, la Cooperativa ha partecipato attivamente alla costruzione di una rete sociale cittadina, orientata alla prevenzione del disagio e alla promozione del benessere. Ogni persona è riconosciuta, in tale ottica, come cittadino titolare di diritti, non solo come portatore di bisogni. L'azione educativa intrapresa mira a sviluppare l'autonomia e la partecipazione, contrastando ogni forma di dipendenza assistenziale e favorendo percorsi di crescita attiva e responsabile.

L'attenzione ai bisogni individuali e la ricerca di soluzioni personalizzate hanno portato l'Ente ad attivare e gestire una gamma diversificata di servizi, sviluppando progettualità differenti per tipologia di utenza e obiettivi mantenendo, però, nel contempo una visione integrata e sistemica. I servizi, pur nella loro specificità, dialogano tra loro, condividendo risorse, esperienze e potenzialità dei diversi contesti educativi. Ne deriva una rete territoriale di sostegno dinamica e coerente, capace di rispondere in modo efficace e coordinato alle esigenze complesse della comunità.

Su questa scia, nel 2000 viene fondata la sezione Arte e Cultura che dà vita, nel 2010, all'Associazione Culturale "Voci e Suoni di Periferia", rinomata per la *RusticaXBand,* una banda Jazz di strada formata da circa cinquanta ragazzi di età compresa fra gli 8 e i 22 anni. A partire dal 1994, *Nuove Risposte* ha avviato la progettazione e gestione di servizi educativi, inizialmente in provincia di Frosinone, estendendo progressivamente la propria attività a Roma e nel

Lazio. Nel 2006, in collaborazione con il Consorzio Nidi nel Verde, ha realizzato quattro asili nido su concessione del Comune di Roma, curandone la costruzione e la gestione.

All'interno di questo quadro si situa *Nidi del verde Settecamini*, un servizio educativo che accoglie 69 bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 36 mesi, suddivisi per Sezioni: Piccoli, Medi, Grandi. All'interno della struttura è presente anche una ludoteca rivolta ai bambini da 3 a 5 anni, che rappresenta sia un luogo di continuità educativa per i bambini che hanno frequentato il Nido, sia un ambiente di crescita e sperimentazione per i nuovi iscritti.

L'offerta educativa si caratterizza per una forte attenzione data alla narrazione che viene sviluppata sotto tante forme: albi illustrati, *silent book*, libri tattili, schede fatratac e non ultimo il *kamishibai.* All'interno della struttura è stata dedicata una stanza alla lettura in cui i bambini possono trovare uno spazio confortevole specifico per le attività di narrazioni, spazio che condividono in piccolo gruppo con i compagni e le educatrici, che accompagnano i bambini nella sperimentazione di diverse modalità di racconto.

L'attenzione attribuita alla lettura si riflette anche nella presenza, all'interno della struttura, di tre diverse tipologie di biblioteche. La prima è destinata alle educatrici, che possono attingere a una selezione di testi da proporre durante le attività con i bambini. La seconda è presente in ogni sezione ed è accessibile direttamente ai bambini, che, nei momenti di gioco, possono scegliere autonomamente i libri da sfogliare e osservare, da soli o in compagnia. La terza è rivolta alle famiglie e prevede un servizio di prestito settimanale: i libri possono essere ritirati il venerdì e restituiti il lunedì successivo, favorendo così la continuità tra esperienza educativa e contesto familiare.

Lo scopo di questo progetto di prestito bibliotecario[1] è triplice:

– in primo luogo, permette di sensibilizzare le famiglie sull'importanza della lettura, offrendo loro l'opportunità di accedere ai libri messi a disposizione dalla struttura educativa. I testi, accuratamente selezionati per qualità e contenuto, sono catalogati in base alla fascia d'età consigliata, indicata attraverso un sistema di bollini colorati. Questa modalità di classificazione non solo facilita la scelta da parte degli adulti, ma consente anche ai bambini di orientarsi autonomamente nella selezione del libro da prendere in prestito, promuovendo consapevolezza, autonomia e responsabilità nella fruizione del materiale narrativo. La lettura condivisa rappresenta un'esperienza fondamentale per lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo del bambino. Coinvolgere le famiglie in questo processo rafforza il legame tra contesto educativo e ambiente domestico, creando una continuità affettiva e culturale che sostiene il bambino nella costruzione del significato. Inoltre, la possibilità di scegliere autonomamente i libri favorisce l'emer-

[1] La realizzazione e gestione delle biblioteche rientra all'interno del progetto 'Bibliobimbi' portato avanti, oramai da anni, dal Nido. I libri a disposizione nel Nido sono frutto sia di acquisti da parte della Cooperativa sia di donazioni da parte delle famiglie.

gere del piacere della lettura, stimola la curiosità e sostiene lo sviluppo del pensiero narrativo, in linea con i principi della pedagogia attiva e dell'educazione alla libertà;
– in secondo luogo, la biblioteca del nido mette a disposizione testi in più lingue e *silent book*, accessibili anche ai genitori che non possiedono un'alta competenza linguistica in italiano. Si tratta di una sorta di 'scaffale multiculturale' per riprendere l'espressione di Vinicio Ongini (1999), pensato come risorsa per l'intera comunità scolastica. Questa scelta consente non solo di coinvolgere attivamente tutte le famiglie nel progetto di lettura, ma anche di riconoscere e valorizzare le diverse identità culturali presenti nella struttura educativa (Pescarmona, 2020). La possibilità di trovare libri nella propria lingua rappresenta, infatti, un gesto di riconoscimento sociale e simbolico, che rafforza il senso di appartenenza e legittima la pluralità culturale come valore. La presenza di testi multilingue e interculturali arricchisce l'esperienza educativa di tutti i bambini, compresi quelli italiani, offrendo loro l'opportunità di entrare in contatto con narrazioni, stili grafici e visioni del mondo differenti. In questa prospettiva, la diversità non è vista come un ostacolo, ma come una risorsa educativa preziosa, capace di ampliare gli orizzonti culturali e relazionali dell'intera comunità.
– in terzo luogo, dare un libro in prestito vuol dire insegnare al bambino ad aver cura di un oggetto che non è il suo e che deve essere restituito nelle condizioni in cui è stato preso. Portare a casa un qualcosa che appartiene al mondo scolastico ha, anche, un forte valore simbolico, crea un ponte tra nido e casa, i due luoghi in cui il bambino passa la maggior parte del suo tempo. In questo caso il libro può diventare un oggetto transizionale che agevola il passaggio da una realtà all'altra.

Come si può notare da questa descrizione gli interventi proposti non sono mai casuali ma frutto di una attenta progettazione da parte del personale, a cui la Cooperativa riconosce un ruolo chiave nella messa in atto del processo educativo.

La formazione permanente del personale è considerata una garanzia della qualità della proposta formativa offerta, per questo è altamente promossa e valorizzata non solo come momento di crescita professionale del singolo operatore, ma dell'intero gruppo di lavoro. Molta cura viene posta, anche, alla metodologia attraverso la quale viene strutturato l'intervento educativo, che si realizza attraverso un sistema ciclico, composto da quattro fasi: progettazione, sperimentazione, realizzazione, verifica. Questo metodo permette di tarare le attività proposte sulle reali esigenze del contesto in cui si agisce e, soprattutto, permette di controllare gli esiti, intervenendo con azioni di cambiamento se non si raggiungono i traguardi prefissati. Il monitoraggio del lavoro di gruppo è affidato al Supervisore Pedagogico, figura tecnico-professionale di riferimento, che svolge un ruolo fondamentale nel garantire la qualità e l'efficacia del processo educativo.

La verifica rappresenta una fase cruciale del percorso educativo, non è solo un momento di valutazione, ma un'occasione di riflessione condivisa sul cammino svolto, sulle scelte compiute e sui risultati ottenuti. Questo processo non si chiude su sé stesso, ma si apre a nuove prospettive, trasformando l'esperienza passata in un'ottica di miglioramento continuo. In questa visione, l'educatrice[2] assume un ruolo centrale e altamente professionale: non è vista come una figura sostitutiva della madre, ma come un'esperta dei processi educativi, capace di leggere, interpretare e guidare lo sviluppo dei bambini con competenza e consapevolezza.

All'interno di questa progettazione il *kamishibai* ricopre uno spazio privilegiato in quanto non è pensato esclusivamente come una attività che si svolge all'interno del Servizio educativo e che riguarda le educatrici e i bambini, un momento di lettura condivisa, ma è progettato come attività trasversale in grado di connettere diverse realtà, generando una rete. La narrazione, in questa ottica, diventa un luogo in cui è possibile coltivare relazioni, confrontarsi e creare visioni del mondo condivise.

Un'esperienza particolarmente significativa, raccontata dalla coordinatrice pedagogica Delia Guerini Rocco durante un'intervista, ha visto il coinvolgimento del nido d'Infanzia e del centro diurno per anziani fragili, entrambi gestiti dalla cooperativa Nuove Risposte. Questo progetto ha rappresentato un esempio virtuoso di rete territoriale e di dialogo intergenerazionale.

L'attività ha previsto l'allestimento di un laboratorio pomeridiano nel nido, dove i genitori hanno partecipato alla realizzazione delle tavole illustrate per una storia in formato *kamishibai*. I disegni completati sono stati portati al centro diurno, dove gli anziani, con il supporto degli operatori, si sono occupati della coloritura. Una volta terminato il lavoro, è stato organizzato un momento conviviale al nido, durante il quale gli anziani hanno letto e animato la storia ai bambini della sezione dei grandi utilizzando il teatrino giapponese. Questo momento ha generato uno scambio narrativo ed emotivo fatto di sguardi, sorrisi, ascolto e riconoscimento reciproco, intrecciando relazioni significative tra i partecipanti. L'esperienza ha rappresentato un esempio virtuoso di progettazione educativa integrata, attivando una rete territoriale solida. Il *kamishibai* si è rivelato un dispositivo pedagogico trasversale che ha valorizzato le competenze di ciascun attore, promosso la partecipazione delle famiglie e favorito l'incontro tra generazioni, contribuendo alla costruzione di una comunità educante inclusiva e dialogica. La narrazione ha assunto una valenza profonda: è diventata veicolo di memoria, identità e cura reciproca. Gli anziani, attraverso il racconto, hanno trasmesso ai bambini frammenti della propria infanzia, arricchendo il vissuto dei piccoli e restituendo agli adulti un ruolo attivo e riconosciuto. In questo scambio, l'anziano è diventato figura educativa, capace di prendersi cura dell'altro con la parola, la presenza e la memoria. Un ulteriore

[2] Il termine educatore è declinato al femminile perché nel nido in questione il personale educativo è formato esclusivamente da donne.

elemento di valore è stato rappresentato dalla partecipazione indiretta dei figli degli anziani, che hanno assistito al coinvolgimento dei propri genitori in un'attività gratificante, rafforzando il senso di dignità, appartenenza e continuità generazionale. Il teatro di carta si è confermato strumento potente di narrazione, relazione e inclusione, capace di generare connessioni tra bambini, educatrici, famiglie, anziani e territorio, trasformando il nido in un luogo aperto, dialogico e generativo, dove l'educazione ha acquisito valore di processo collettivo fondato sulla condivisione, sull'ascolto e sulla valorizzazione delle differenze.

Un altro progetto che ha coinvolto l'utilizzo del dispositivo giapponese, portato avanti sempre dalla Cooperativa Nuove Risposte, ha visto partecipi i bambini del nido e i ragazzi del centro diurno 'il Castagno'. Il suddetto centro prende il nome dall'omonima via in cui è ubicato, nel cuore del quartiere Centocelle, a Roma.

La *mission* perseguita dal centro è la realizzazione di esperienze educative in grado di potenziare e favorire la realizzazione di sé e, attraverso interventi specifici, sostenere la persona nella conquista di nuove abilità e nel consolidamento di quelle già in possesso. Permettendo, così, ad ogni partecipante di migliorare la propria autonomia. Il Servizio si rivolge a cittadini giovani e adulti con disabilità di grado medio, residenti nel Municipio Roma V.

Anche in questo caso, l'attività con il *kamishibai* ha creato un ponte fra queste due strutture unendole nella stessa progettualità. Nel corso dei laboratori pomeridiani, i genitori hanno collaborato alla realizzazione delle tavole illustrate per una storia in formato giapponese, operando in un clima di partecipazione attiva e collaborazione reciproca. Le illustrazioni, una volta completate, sono state affidate agli utenti del Centro Diurno 'Il Castagno', che si sono occupati della coloritura. L'opera così realizzata è stata presentata in occasione della festa di fine anno del nido, attraverso una *performance* narrativa curata dai ragazzi del Centro, che hanno animato la storia con il teatrino giapponese davanti ai bambini dell'ultimo anno e alle loro famiglie. Questo momento di restituzione pubblica ha rappresentato la sintesi concreta del percorso svolto: un'esperienza educativa e relazionale che ha valorizzato il contributo di ciascun partecipante, rafforzando il senso di appartenenza alla comunità educante.

Il teatro di carta viene utilizzato anche in altri due spazi della Cooperativa, nella ludoteca presente nella stessa struttura del nido e in uno spazio che si chiama Officina Municipale, un *co-working* in cui i genitori possono lavorare nella stanza attigua dove giocano i figli, ogni giovedì all'interno di questo progetto viene organizzato un laboratorio con il teatrino giapponese, condotto dall'insegnante Marina Zaccheo.

Nella ludoteca il teatro di carta viene utilizzato come strumento per potenziare la lettura, la capacità di ascolto e i tempi di attenzione dei bambini. Sono proposti di solito albi illustrati editi da Artebambini, il laboratorio non termina con la lettura animata che rappresenta, invece, il pretesto da cui partire per proporre un'esperienza grafico-pittorica che può essere un disegno, un *collage*,

la creazione di un oggetto con la plastilina, eccetera. Questa attività permette ai bambini di riflettere e metabolizzare la storia ascoltata, di esprimere ciò che li ha più colpiti, di mettere sul foglio o imprimere nella plastilina un ricordo indelebile dell'esperienza vissuta. Molte attività condotte in ludoteca sono condivise con i bambini del gruppo dei grandi del nido, in modo da offrire momenti di continuità educativa tra le due fasce di età.

Un altro esempio di questo tipo di progettualità con il *kamishibai*, raccontato dall'educatrice, è stata la lettura della storia *La mia mano* di Fuad Aziz (2017), in questo testo viene illustra l'importanza della mano e delle tante cose che si possono fare attraverso di essa:

> «Con la mia mano posso accarezzare, aiutare, giocare, colorare, creare opere inimmaginabili… Le mani parlano, sentono, vedono, creano, afferrano e comunicano. Che cosa può fare di speciale la tua mano?» (*incipit* del libro).

Figura 22 – Foto del *kamishibai* utilizzato nella stanza della lettura presente nel Servizio educativo: "Nidi del verde". L'illustrazione contenuta nel teatrino è una tavola dell'albo illustrato *La mia mano* di Fuad Azis.

A seguito della lettura del racconto l'educatrice ha proposto un laboratorio espressivo centrato sulla rappresentazione della propria mano. Ogni bambino ha ricalcato con la matita il contorno del proprio arto su un foglio, lo ha colorato e ha raccontato oralmente in che modo ama utilizzare le proprie mani nella quotidianità. L'attività ha riscosso un forte interesse da parte dei bambini, che hanno spontaneamente riprodotto più volte la propria mano anche durante momenti di disegno libero. Questo gesto semplice si è trasformato in un'occasione per esplorare la propria identità corporea, rafforzare la motricità fine e stimolare il linguaggio espressivo.

La presenza nel racconto di mani vivacemente colorate ha inoltre ispirato ulteriori attività laboratoriali, orientate al riconoscimento dei colori e alla sperimentazione pittorica, in particolare attraverso l'uso della tecnica dell'acquarello. Queste esperienze hanno favorito un approccio sensoriale e creativo al colore, promuovendo l'osservazione, la scelta consapevole e la libertà espressiva.

Un altro racconto *kamishibai* che si presta ad attività laboratoriali con bambini piccoli è, secondo l'educatrice, l'albo *Che cosa è?*[3]. Stracciando la carta i bambini hanno costruito figure, reali e di fantasia, da lì è nato il gioco di indovinare a turno la figura composta. Questa esperienza mette in moto tre importanti dimensioni: potenzia la manipolazione (stracciare la carta, comporre la figura ed incollare), favorisce l'immaginario attraverso giochi creativi, crea relazione attraverso gli interventi, il confronto e il gioco di squadra.

All'interno di questo percorso volto a stimolare la creatività e la fantasia, è stata proposta un'attività laboratoriale ispirata alla storia di Gianni Rodari *La strada che non andava da nessuna parte*. Il racconto, privo di illustrazioni ad eccezione di un'unica immagine, ha suscitato nei bambini grande curiosità, non essendo abituati a libri senza figure. La storia è stata letta e riletta più volte, con l'intento di stimolare nei bambini la capacità di immaginare e visualizzare mentalmente le scene. L'obiettivo del laboratorio è stato quello di costruire, insieme ai bambini, un albo in formato *kamishibai*. Per realizzare le tavole illustrate si è scelta la tecnica del *collage*: i bambini, con il supporto degli adulti, hanno dipinto e ritagliato fogli colorati, componendo le immagini che accompagnano il racconto. Una volta completato il ciclo illustrativo, la storia è stata nuovamente narrata utilizzando il teatro di carta come supporto visivo, permettendo ai bambini di vedere concretizzate le immagini che avevano immaginato e creato. Di seguito è riportata la sequenza iconica.

[3] Albo creato dalle educatrici.

Figura 23 – Tavole illustrate ispirate alla storia di Rodari.

Questo progetto si inserisce all'interno di un percorso alla narrazione che coinvolge i piccoli utenti fin dal primo anno di frequenza al nido. Attraverso storie, fiabe, libri tattili e racconti animati, i bambini entrano in contatto con l'universo narrativo in modo naturale e coinvolgente. Negli anni, l'*équipe* educativa ha sviluppato un metodo condiviso che consente di proporre attività coerenti, strutturate e significative.

Un aspetto fondamentale, sottolineato dalla coordinatrice e dall'insegnante, è la partecipazione attiva delle famiglie, che arricchisce l'esperienza educativa e rafforza il legame tra scuola e casa:

> «prima di educare i bambini alla lettura, bisogna far comprendere ai genitori l'importanza e il valore di tale atto. Per questa ragione

> noi organizziamo seminari, giornate di studio, laboratori rivolti ai genitori sul tema della narrazione. Se il genitore è consapevole del percorso che noi stiamo facendo con il bambino, se lo ritiene efficace, trasmette questa fiducia anche al figlio. Per noi lavorare in rete è fondamentale, le proposte, le attività devono essere sempre condivise e costruite insieme, come i risultati raggiunti, per noi è molto importante anche la fase di restituzione alle famiglie» (Intervista alla coordinatrice pedagogica).

Come si è visto nelle attività precedentemente descritte, i genitori sono parte attiva sia nella costruzione delle tavole sia come uditori del racconto. Il laboratorio con i genitori rappresenta un'occasione preziosa per coinvolgere le famiglie nella progettualità del servizio educativo, ma soprattutto per favorire la costruzione di una rete tra adulti che, condividendo un'esperienza comune, possono intrecciare relazioni significative. Questi incontri si caratterizzano per una forte dimensione relazionale, al momento laboratoriale segue sempre un momento conviviale, in cui si chiacchiera davanti a una tazza di tè e una fetta di torta preparata per l'occasione. Anche questo gesto semplice diventa un modo per accogliere le famiglie e farle sentire parte della vita del nido.

L'incontro è rivolto esclusivamente agli adulti, e questo comporta una partecipazione più contenuta, poiché i genitori devono organizzarsi per poter partecipare senza i bambini. Tuttavia, l'obiettivo non è quello di raggiungere il maggior numero possibile di partecipanti, ma di offrire momenti di condivisione qualitativamente significativi. Il messaggio che si vuole trasmettere è che la presenza dei genitori al nido ha un valore concreto: i materiali prodotti durante il laboratorio arricchiranno le esperienze educative quotidiane, non solo per il proprio figlio, ma per l'intera comunità. Si lavora per il gruppo e, in modo riflesso, anche per il proprio bambino.

Un aspetto particolarmente curato è l'inclusione di tutte le famiglie, con attenzione specifica a quelle con *background* migratorio. Nel laboratorio di costruzione del *kamishibai,* ad esempio, non si è richiesto di lavorare sul testo, attività che potrebbe escludere chi ha una competenza limitata nella lingua italiana, ma sulle immagini, un linguaggio universale e accessibile a tutti.

Inoltre, si cerca di valorizzare le culture di appartenenza, creando un ambiente in cui ogni famiglia possa riconoscersi. Un esempio significativo è stato l'invito rivolto a una mamma di origine magrebina a leggere una storia in arabo, già conosciuta dai bambini. I piccoli, pur ascoltando parole e suoni diversi, hanno seguito la narrazione grazie alla familiarità con le immagini e la trama. Questo gesto ha permesso al bambino e alla sua famiglia di sentirsi riconosciuti e valorizzati, rafforzando il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Nella sezione dei piccoli, ad esempio, l'albo illustrato è lo strumento più utilizzato. Le immagini colorate e le pagine grandi catturano l'attenzione e stimolano la curiosità. In questa fase iniziale, stanno diventando sempre più ap-

prezzate anche le storie raccontate con i burattini da dito. Questi piccoli personaggi tridimensionali aiutano i bambini a collegare le parole ascoltate a un'immagine concreta, rendendo la narrazione ancora più viva e coinvolgente.

Figura 24 – Foto dei libri con relativo burattino a dito.

Man mano che i bambini crescono e acquisiscono nuove competenze, anche l'approccio alla lettura cambia. Nella sezione dei medi, i libri diventano oggetti da esplorare: si sfogliano, si osservano, si usano per inventare storie. I bambini iniziano a partecipare attivamente, non solo ascoltando ma anche creando.

Nella sezione dei grandi, i tempi di ascolto si allungano e si sperimentano modalità più complesse di fruizione del libro. Si utilizzano strumenti come il *kamishibai*, che consente una narrazione visiva e sequenziale e le schede *fatratac*, composte da tessere illustrate che, disposte in sequenza, costruiscono una storia. Le tessere possono essere inserite in una griglia murale, rendendo la narrazione visibile e manipolabile.

Figura 25 – Stanza della lettura.

Entrambi gli strumenti permettono di lavorare sulla sequenzialità degli eventi, facilitando la comprensione della trama e dei nessi temporali. Questo approccio visivo e strutturato è particolarmente efficace per sostenere lo sviluppo del pensiero narrativo e logico nei bambini.

Nell'intervista alla coordinatrice e alla educatrice è stato chiesto quali sono gli elementi che il *kamishibai* aggiunge alla narrazione rispetto, ad esempio, ad un libro o un albo illustrato:

> «la particolarità del *kamishibai* che lo differenzia da qualsiasi altra forma di narrazione è sicuramente l'elemento teatrale, non è una lettura ad alta voce ma è una rappresentazione in cui l'educatrice crea un rapporto con i bambini, gli pone domande e riceve risposte, che non sono solo verbali ma c'è tutto un non detto che rende il racconto un momento altamente comunicativo. Basta pensare all'inizio della storia, non è l'educatrice a prendere la parola ma i bambini attraverso una canzoncina, un rito iniziale, a far aprire le porte del teatrino. Il narratore evoca la storia, attraverso l'utilizzo dell'immagini che non sono statiche ma scorrono nel teatrino, c'è movimento, attesa, suspence, è interattivo. Anche la postura è diversa, il corpo diventa un elemento importante che accompagna la storia, oltre alla voce e alla mimica. C'è un continuo feedback con i bambini che plasma l'andamento del racconto» (Intervista all'educatrice).

Dalla descrizione emerge chiaramente che il *kamishibai* non è semplicemente una lettura ad alta voce, ma qualcosa di molto più ricco e coinvolgente. Si tratta di un vero e proprio spettacolo interattivo, uno spazio scenico, in cui la narrazione diventa un'occasione per creare relazioni, per mediare significati, per favorire incontri tra vissuti e saperi differenti.

Il teatro giapponese accoglie le immagini, ma anche le emozioni, le esperienze e le culture di chi partecipa. Non viene utilizzato con l'obiettivo di trasmettere contenuti in modo diretto, ma piuttosto per generare connessioni emotive e stimolare la partecipazione del gruppo. È un'esperienza condivisa, che unisce e coinvolge.

Quando si utilizza il teatrino di carta, ciò che colpisce profondamente l'adulto è il silenzio che si crea nel momento in cui si aprono le ante del piccolo teatro. È un attimo sospeso, quasi magico: i bambini si immobilizzano, gli occhi fissi sulle immagini, la bocca chiusa in un'espressione di attesa e meraviglia. Inizia lo spettacolo, e con esso si apre uno spazio di concentrazione intensa, in cui lo scorrere delle tavole cattura completamente l'attenzione. L'atmosfera che si respira è densa, carica di ascolto e stupore. È un silenzio pieno, partecipato, che a tratti si rompe con scoppi di risate improvvise, segno

evidente del coinvolgimento emotivo e del piacere che i bambini provano. In quei momenti, il *kamishibai* non è solo uno strumento narrativo, ma diventa un'esperienza collettiva, un rito che unisce, emoziona e lascia tracce.

Capitolo 7

# Narrazione e intercultura: percorsi di costruzione identitaria nella scuola dell'Infanzia

Questo capitolo si propone di raccontare due esperienze laboratoriali che, pur nella loro diversità, si rivelano profondamente complementari. Al centro di entrambe vi è il teatrino tradizionale giapponese, non inteso semplicemente come strumento didattico per la promozione della lettura, ma come dispositivo pedagogico capace di generare relazioni, favorire l'incontro con l'altro e stimolare processi di scambio e crescita condivisa. Il teatro di carta, in queste esperienze, si configura come uno spazio narrativo e simbolico in cui la parola, l'immagine e il gesto si intrecciano per dare vita a un dialogo autentico tra i partecipanti, valorizzando le differenze e promuovendo l'ascolto reciproco. L'introduzione del dispositivo di matrice orientale all'interno del progetto educativo ha rappresentato un'opportunità significativa per promuovere nei partecipanti competenze narrative, espressive e relazionali. L'attività si è inserita in un più ampio percorso volto a valorizzare la narrazione come strumento di costruzione del pensiero e di mediazione tra esperienza e linguaggio. In linea con i principi della pedagogia attiva, l'esperienza ha posto l'allievo al centro del processo educativo, riconoscendolo come soggetto competente, capace di attribuire significato alle storie e di rielaborarle in forma personale e creativa. L'utilizzo del *kamishibai* ha inoltre favorito dinamiche di gruppo inclusive, incoraggiando la cooperazione, il rispetto dei turni di parola e l'ascolto reciproco, in un clima relazionale accogliente e stimolante. Le insegnanti[1] hanno assunto un ruolo di regia pedagogica, facilitando l'interazione tra i bambini e il racconto, e promuovendo momenti di riflessione condivisa.

Queste esperienze sono state svolte in due sezioni della scuola dell'infanzia[2] dell'Istituto Comprensivo Villaggio Prenestino, ubicato nel quadrante Est di Roma Capitale, all'interno del VI Municipio. L'Istituto comprende tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e accoglie complessivamente circa 1.200 studenti).

L'Istituto, e in particolar modo la scuola dell'infanzia, si caratterizza per una forte presenza di alunni con *background* migratorio che rende la scuola un vero e proprio spazio multiculturale, attraversato ogni giorno da persone con riferimenti diversi: bambini, famiglie, educatori. Per molte famiglie, la scuola rappresenta il primo vero contatto con la società di accoglienza. Un contatto

[1] Viene utilizzato il femminile sovraesteso in quanto il corpo docente è composto esclusivamente da donne.

[2] La scuola dell'infanzia è composta da nove sezioni, di cui quattro a tempo pieno e cinque a tempo ridotto.

che può essere inizialmente disorientante, perché nuovi sono gli ambienti, i ritmi, le regole, i gesti quotidiani e le figure educative con cui ci si relaziona. In questo contesto, è fondamentale saper ricalibrare i propri riferimenti per entrare in dialogo con quelli proposti dalla scuola. È proprio da questo incontro tra saperi che può nascere una relazione autentica con l'altro. Come sottolinea Langer (1994), l'incontro non è mai scontato, ma è frutto di una scelta consapevole, che deve tradursi in una progettualità condivisa. Una progettualità che coinvolga tutti gli attori in gioco – scuola, bambini, famiglie, territorio – e che si fondi su un patto di corresponsabilità educativa.

Questa realtà così complessa ha spinto l'istituto a interrogarsi profondamente sulla propria missione educativa. La risposta è stata l'avvio di un percorso di sensibilizzazione alle tematiche interculturali, che ha coinvolto in primo luogo il corpo docente, attraverso percorsi di formazione specifici, e successivamente le famiglie, tramite attività pensate per favorire l'inclusione scolastica e promuovere valori come la pace e la legalità. Tra queste iniziative si possono citare i progetti Erasmus, le manifestazioni culturali e le attività in modalità '*flash mob*'[3].

Un'azione particolarmente significativa intrapresa dall'Istituto è stata dedicata all'arricchimento delle biblioteche scolastiche, con l'obiettivo di renderle spazi realmente inclusivi e rappresentativi della pluralità culturale presente nella comunità scolastica. Ogni plesso e ogni grado scolastico è stato dotato nel corso degli anni di una biblioteca pensata per rispecchiare le caratteristiche dell'utenza, con una selezione di libri in più lingue e testi di respiro interculturale, calibrati naturalmente sull'età dei lettori. Questa scelta nasce dalla volontà di offrire ai bambini e ai ragazzi riferimenti culturali molteplici, in cui potersi riconoscere e attraverso cui poter conoscere l'altro. Le biblioteche diventano così luoghi di incontro, di scoperta e di dialogo tra culture. In questo contesto si inserisce anche la presenza di due teatrini giapponesi, che non rappresentano soltanto uno strumento narrativo, ma anche un ponte tra linguaggi, culture e vissuti differenti.

Le insegnanti sono entrate in contatto con questo nuovo universo culturale grazie ad un percorso di formazione specifico sul *kamishibai,* proposto dalla casa editrice Artebambini, presso la libreria del quartiere Castel Verde *Infinite parentesi*. I due *butai,* uno destinato alla scuola dell'infanzia l'altro alla primaria, sono il frutto del lavoro artigianale di un nonno che ha messo al servizio della scuola le sue competenze di falegnameria.

Il teatro di carta, con la sua forza evocativa e la sua struttura visiva, si è rivelato un mezzo efficace per promuovere l'inclusione, stimolare la curiosità e favorire la partecipazione attiva di tutti i bambini, indipendentemente dalla lingua parlata in famiglia. Queste caratteristiche lo rendono un ottimo *medium* interculturale, molto utilizzato nella scuola dell'infanzia nella duplice veste di strumento di potenziamento alla lettura e di attività laboratoriale di costruzione e rappresentazione di storie.

[3] Per eventuali approfondimenti visionare il sito dell'Istituto (https://www.icvillaggioprenestino.edu.it/).

Il primo laboratorio, che si vuole descrivere in questo contributo, è intitolato 'I colori della pelle'[4], ha coinvolto un gruppo classe composto da tre docenti (due di sezione e una di sostegno) e 21 alunni (9 maschi, 12 femmine), di età compresa tra i 3 e i 6 anni. Tutti i bambini sono nati in Italia, ma quasi un terzo dei loro genitori ha origini straniere[5].

Il primo passo del percorso laboratoriale[6] è stato la definizione del tema da affrontare. La scelta non è stata casuale, ma ha preso forma a partire da una problematica concreta emersa in sezione: le domande dei bambini riguardo alla carnagione scura di una compagna di origine nigeriana, l'unica bambina di origine africana del gruppo e una delle poche presenti nell'intero plesso scolastico e le difficoltà relazionali segnalate da alcuni genitori durante i colloqui individuali. Tali osservazioni hanno evidenziato la necessità di affrontare il tema della diversità in classe. Si è deciso di partire da una semplice spiegazione scientifica all'esposizione solare, offrendo un esempio tangibile e vicino all'esperienza dei bambini. L'obiettivo era quello di 'normalizzare' la varietà cromatica della pelle, paragonandola ad altre caratteristiche fisiche come il colore degli occhi o dei capelli. Attraverso il gioco, i bambini sono stati coinvolti in attività di osservazione e classificazione delle differenze e somiglianze fisiche. In piccoli gruppi, hanno costruito sequenze di braccia ordinate per tonalità di pelle, oppure si sono raggruppati per colore degli occhi o dei capelli. Queste attività hanno permesso di esplorare la diversità in modo concreto e partecipato, favorendo la consapevolezza che ogni individuo è unico, ma anche simile agli altri per molteplici aspetti. Il messaggio trasmesso è stato chiaro: il colore della pelle è solo una delle tante variabili che ci definiscono, e la combinazione di tutte queste caratteristiche rende ogni persona unica e potenzialmente irripetibile. Questo argomento è stato affrontato anche attraverso la proposta di una selezione di albi illustrati che affrontano il tema della diversità da prospettive differenti, stimolando nei bambini la capacità di decentramento e l'apertura verso l'altro. Tra i titoli più apprezzati: *Di che colore sei? (Hainsby, 2023)*, *Gatto nero gatta bianca (Borando, 2014), Fior di Giuggiola (Wilsdorf, 2000)*, *La cosa più importante* (Abbatiello, 2017) *Elmer e l'elefantino da salvare (McKee & Macchetto, 2017)*, *Pezzettino (Lionni, 2006)*, *Così come sono (Druvert, 2021)*, *Che cos'è un bambino* (Alemagna, 2015). La lettura, parte integrante della *routine* scolastica, ha permesso di affrontare il tema in modo continuativo, offrendo spunti di riflessione e occasioni per tornare su aspetti emersi nel tempo.

Questa prima fase ha costituito il terreno fertile su cui è stata costruita, in

[4] Questo laboratorio è stato descritto anche nell'articolo: Casalbore A., *Ascoltare le immagini: il suono nel kamishibai* in Studium Educationis | XXVI - 1 - June 2025 | 122-132, in questo articolo il focus era il suono all'interno della *performance* con il kamishibai.

[5] 4 bambini hanno entrambi i genitori di nazionalità rumena, 1 bambino ha il padre albanese e la madre rumena, 1 bambina ha entrambi i genitori di nazionalità nigeriana.

[6] Il laboratorio è stato attivato nella finestra temporale che va da aprile a maggio 2024, ogni incontro ha avuto una durata di 30-40 minuti, con cadenza trisettimanale. Gli incontri sono stati svolti prevalentemente in sezione, a volte hanno interessato tutto il gruppo classe, altre solo alcuni alunni.

modo condiviso, la realizzazione di un albo formato *kamishibai* sul tema del colore della pelle. Il termine "condiviso" non implica una partecipazione uguale da parte di tutti i bambini, ma sottolinea il valore del contributo individuale, espresso secondo le capacità e i talenti di ciascuno. Il risultato finale è stato un prodotto collettivo, in cui ogni bambino ha potuto riconoscere il proprio apporto accanto a quello dei compagni, rafforzando il senso di appartenenza e di co-costruzione del sapere.

La seconda fase del percorso laboratoriale ha segnato il passaggio dall'introduzione concettuale al lavoro creativo vero e proprio. Dopo aver esplorato il tema della diversità attraverso spiegazioni scientifiche, attività ludiche e letture mirate, è stato avviato il laboratorio di costruzione dell'albo. Questo momento ha rappresentato un'opportunità concreta per i bambini di trasformare riflessioni e vissuti in narrazione condivisa. L'approccio metodologico adottato ha privilegiato la partecipazione attiva e l'espressione libera: i bambini sono stati invitati a proporre elementi da inserire nella storia, attingendo sia alle esperienze precedenti (libri letti, giochi svolti), sia alla propria immaginazione. Il processo di selezione delle idee è stato condotto attraverso una forma di *brainstorming* collettivo messo in atto durante la routine del *circle time* (Francescato & Putton, 2022)[7]. In questo spazio i bambini stessi hanno valutato la pertinenza e la coerenza delle proposte, scartando quelle percepite come ridondanti o poco convincenti. Questo passaggio ha avuto un importante valore formativo, poiché ha stimolato il pensiero critico, la capacità di argomentazione e il rispetto delle opinioni altrui. La stesura della storia è stata affidata al gruppo di bambini di cinque anni, che ha lavorato in stretta collaborazione con le insegnanti. Il racconto è stato concepito come una sequenza di 'vignette', simile come struttura a un fumetto, in cui ogni immagine rappresenta un momento narrativo. Il testo è stato volutamente ridotto al minimo, con brevi didascalie pensate per accompagnare e valorizzare il contenuto visivo, che costituisce il fulcro comunicativo dell'albo.

Dal punto di vista pedagogico, questa fase ha permesso di consolidare diverse competenze: la capacità narrativa, attraverso la costruzione di una trama coerente; la competenza espressiva, mediante la rappresentazione grafica e la competenza relazionale, grazie al lavoro di gruppo e alla condivisione di idee. Inoltre, il laboratorio ha favorito un processo di rielaborazione simbolica del tema affrontato, offrendo agli alunni uno spazio sicuro per riflettere, rappresentare e dare forma alle proprie emozioni e pensieri. La costruzione della storia non è stata solo un prodotto finale, ma un percorso educativo che ha valorizzato la pluralità dei contributi, riconoscendo ogni partecipante come portatore

[7] Il Circle Time è un momento strutturato in cui tutti i partecipanti si siedono in cerchio per discutere, condividere emozioni, affrontare problemi o semplicemente ascoltarsi. L'obiettivo è creare un clima di fiducia, rispetto e partecipazione attiva. Il docente assume un ruolo di facilitatore, non direttivo, e spesso si utilizza un oggetto simbolico (come una palla o un bastone della parola) per regolare i turni di parola.

di senso e protagonista attivo del processo. L'intero impianto narrativo e visivo è stato frutto di un lavoro collettivo, condiviso da tutto il gruppo educativo.

L'albo è composto da un totale di 14 tavole, alcune sono state realizzate a più mani, altre da singoli bambini, in un processo che ha valorizzato tanto l'espressione individuale quanto la costruzione di senso comune. L'approccio laboratoriale ha permesso agli alunni di esplorare il tema della diversità attraverso il linguaggio dell'arte, in un ambiente protetto e stimolante.

La prima tavola, che introduce il percorso e ne porta il titolo, è il risultato di un lavoro condiviso tra i bambini appartenenti alle tre fasce d'età coinvolte. Le impronte delle mani, realizzate dagli alunni di tre anni, rappresentano il gesto primario, corporeo e immediato del "metterci dentro sé stessi". Lo sfondo, frutto della collaborazione tra due bambini di quattro anni, testimonia la capacità di costruire insieme, armonizzando colori e movimenti. Infine, il titolo è stato realizzato da un bambino di cinque anni attraverso un'attività di pregrafismo, che unisce intenzionalità comunicativa e competenza emergente nella scrittura. Questa tavola, nella sua semplicità, racchiude il senso profondo del progetto: un'opera collettiva in cui ogni contributo, per quanto diverso, è essenziale e riconosciuto.

Figura 26 – Tavola 1: Titolo dell'albo.

Una tavola particolarmente significativa è quella della "linea del colore"[8], realizzata da quattro alunni di tre anni che hanno letteralmente "dato una mano" per imprimere la propria impronta sul foglio. Lo sfondo è stato, invece, dipinto da un bambino più grande. Questo gesto semplice ma potente ha as-

[8] L'adozione del concetto di *linea del colore* all'interno di questo percorso di ricerca trae ispirazione dal romanzo omonimo di Igiaba Scego, il quale offre una riflessione profonda e stratificata sulle dinamiche del razzismo, della memoria coloniale e dell'identità diasporica. L'opera, attraverso una narrazione che intreccia passato e presente, consente di problematizzare le categorie pedagogiche tradizionali e di introdurre prospettive interculturali e decoloniali nell'analisi dei contesti educativi.

sunto un valore simbolico: le mani, tutte diverse per forma, dimensione e tonalità, tracciano una linea continua che rappresenta la varietà e la bellezza delle differenze.

Figura 27 – Tavola 2: la linea del colore.

Grazie all'utilizzo della pittura, è stato possibile esplorare in modo concreto e creativo le diverse sfumature del colore della pelle. I bambini e le bambine hanno potuto sperimentare con i colori, scoprendo che la carnagione cosiddetta "chiara" non si ottiene mescolando semplicemente rosa e bianco, come spesso si è portati a pensare, ma piuttosto sfumando il marrone con il bianco.

Uno spazio importante all'interno del ciclo illustrativo è stato dedicato alla rappresentazione delle infinite combinazioni che costituiscono l'aspetto fisico umano. Sette tavole, realizzate dai bambini, hanno costituito un pretesto per far riflettere i partecipanti sulla varietà dei tratti somatici che caratterizzano la persona: il colore della pelle, degli occhi, dei capelli, e le loro possibili combinazioni. Questa sezione, apparentemente semplice, ha un valore pedagogico profondo: disegnare e dipingere volti diversi non è solo un esercizio artistico, è un atto di riconoscimento e valorizzazione della pluralità. È un modo per dire che non esiste un volto "giusto" o "normale", ma solo volti unici, tutti degni di essere rappresentati.

In un contesto educativo, queste tavole possono diventare strumenti importanti per lavorare sull'identità, sull'inclusione e sulla lotta agli stereotipi. Offrono ai bambini la possibilità di vedersi e vedere l'altro, di esplorare la propria immagine e quella degli altri con curiosità e rispetto. Insegnare la diversità attraverso l'arte significa formare cittadini più consapevoli, più empatici, più aperti. E significa anche restituire all'arte il suo ruolo originario: quello di specchio del mondo, ma anche di spazio in cui immaginare mondi nuovi.

Nella tabella, riportata di seguito, è stato costruito insieme ai bambini uno schema che mostra le possibili combinazioni di colore degli occhi, capelli ed incarnato.

Figura 28 – Tavola con il gioco dei colori.

Nelle altre sei tabelle si è giocato a creare possibili combinazioni di visi, i bambini di cinque anni hanno disegnato i volti, i bambini di quattro hanno dipinto le figure e lo sfondo. La scelta della tipologia di volti da ritrarre è stata decisa in autonomia dal gruppo che ha lavorato sulla singola tavola, coadiuvato dall'aiuto delle maestre.

Figura 29 – Ritratti.

Un altro esempio, che si situa su questo percorso di identificazione, è rappresentato dalla tavola intitolata "Io sono Elisa", realizzata da una bambina di cinque anni.

Figura 30 – Io sono Elisa.

In questo autoritratto, l'insegnante ha chiesto ad una alunna di rappresentare se stessa, per sottolineare l'unicità della propria persona. Il disegno è diventato un simbolo identitario riconoscibile da tutta la classe, un modo per affermare la propria presenza e individualità all'interno del gruppo.

L'ultima tavola dell'albo, invece, è un collage di disegni realizzati dagli alunni di cinque anni. La scelta di questa tecnica risponde a una precisa intenzionalità pedagogica: includere il maggior numero possibile di contributi per rappresentare la pluralità del gruppo. Il messaggio che si è voluto trasmettere è che ogni bambino possiede caratteristiche uniche (tavola Elisa), ma anche elementi in comune, come la passione per il gioco (ultima tavola). Il *collage* diventa così una metafora visiva dell'identità collettiva: "differenti nell'uguaglianza".

Figura 31 – Tavola finale del racconto kamishibai.

Questo percorso rappresenta un esempio tangibile di didattica dell'arte

orientata all'educazione interculturale. L'arte, in questo contesto, non è solo mezzo espressivo, ma anche strumento di mediazione culturale e di costruzione del pensiero critico. Attraverso il fare artistico, i bambini sono stati accompagnati a riconoscere e valorizzare le differenze, a sviluppare empatia e senso di appartenenza. L'esperienza dimostra come, anche in età prescolare, sia possibile affrontare temi complessi con strumenti adeguati, capaci di parlare il linguaggio dei bambini. Il teatrino giapponese, con la sua dimensione narrativa e visiva, si è rivelato un dispositivo pedagogico in grado di stimolare la partecipazione, la riflessione e il dialogo.

Di seguito è allegato l'intero albo, completo di didascalie riportate sul retro, per dare al lettore un'idea complessiva del lavoro svolto:

Figura 32 – Il colore della pelle?

Figura 33 – Con la maestra facciamo un gioco (rullo di tamburi) tutti in fila!

Figura 34 – Facciamo la linea del colore, dal più chiaro al più scuro

Figura 35 – Perché siamo così diversi? È il sole che ci rende colorati... grazie alla melatonina

Figura 36 – In estate ci abbronziamo ed in inverno ci schiariamo... succede così ogni anno!

Figura 37 – Non solo la pelle ha tanti colori, ma anche occhi, capelli e tanto altro... quante combinazioni possiamo fare!!!!

Figura 38 – Posso avere occhi neri, capelli neri e pelle scurissima.

Figura 39 – Posso avere capelli neri, lisci e occhi chiari.

Figura 40 – Posso avere occhi neri e capelli corti super ricci.

Figura 41 – Possiamo avere capelli biondi, occhi blu e carnagione chiarissima.

Figura 42 – Posso avere occhia mandorla e capelli neri.

Figura 43 – Posso avere i capelli rossi, lunghi e ricci con immensi occhi verdi.

Figura 44 – Io sono Elisa e nessuno è come me.

Figura 45 – Però a tutti i bambini piace giocare!

Il secondo laboratorio 'La storia di mago Strambaguaio' è stato svolto nel corso dell'ultimo quadrimestre dell'a. s. 2024/2025 ed ha coinvolto un gruppo classe composto da 22 alunni (equamente distribuiti tra maschi e femmine) e tre docenti: due insegnanti curriculari e un'insegnante di sostegno. Essendo una sezione eterogenea sono presenti tre fasce d'età, suddivise nel seguente modo: gruppo dei piccoli (7 bambini), medi (7 bambini), grandi (8 bambini).

Il percorso laboratoriale è stato strutturato in due fasi complementari: la prima dedicata alla costruzione narrativa, la seconda alla progettazione visiva delle tavole per l'albo *kamishibai***.** La scelta metodologica di proporre una storia aperta, priva di un finale prestabilito, risponde a un preciso intento pedagogico: stimolare nei bambini la capacità di immedesimazione, di pensiero divergente e di co-costruzione del significato. La narrazione si articola in tre momenti fondamentali: un *incipit* che introduce personaggi e contesto (scelto dalle insegnanti), l'emergere di un problema che rompe l'equilibrio iniziale, e infine una sollecitazione rivolta agli ascoltatori affinché immaginino e propongano un possibile epilogo (il finale aperto è un espediente presente in molte favole di Rodari). Questa modalità narrativa non solo valorizza la creatività individuale, ma promuove anche dinamiche di confronto e collaborazione all'interno del gruppo. I bambini sono chiamati a riflettere, a negoziare significati e a condividere soluzioni, attivando competenze trasversali fondamentali come l'ascolto, l'empatia, la capacità di argomentare e di accogliere punti di vista differenti. L'uso del *kamishibai*, inoltre, introduce una dimensione visiva e performativa che rafforza l'esperienza narrativa, rendendola multisensoriale e inclusiva. La progettazione delle tavole diventa così un ulteriore spazio di espressione, in cui il linguaggio iconico si intreccia con quello verbale, favorendo l'accesso alla narrazione anche da parte di bambini con differenti stili cognitivi o bisogni educativi speciali.

L'*incipit* della storia è stato il seguente:

Un giorno il maghetto Strambaguaio si svegliò
molto nervoso; vide che le persone e gli animali
si godevano la loro giornata come al solito:
respiravano a pieni polmoni l'aria fresca del
mattino, si scaldavano al calore del fuoco, i
contadini piantavano i semi nella terra fertile, i
bambini nuotavano nel mare spensierati
guardando le navi in lontananza, i muratori
costruivano le case sul solido terreno, gli animali del bosco
brucavano l'erba, gli uccellini volavano allegri nel cielo e le
lucertole sonnecchiavano al sole per riscaldarsi. Vedendo che
tutti erano felici mentre lui aveva le paturnie, il maghetto decise
di fare un brutto scherzo a tutti, così decise di mischiare le regole
della natura: chi voleva bere, aprendo il rubinetto vedeva uscire
solo terra, chi aveva freddo, mettendosi vicino al fuoco
cominciava a congelare, invece della pioggia, dal cielo cadeva
sabbia bollente, i capitani delle navi si trovarono incagliati in
mezzo ad una foresta, gli uccellini non riuscivano a volare e i
bambini non sapevano che farsene dei salvagenti in un mondo
senza mare.
Che disastro! Strambaguaio si rese conto di averla combinata

davvero grossa e, pentito, decise di rimettere tutto a posto ma….
Non ricordava più la formula magica! Vuoi aiutarlo tu?

L'intera sezione ha partecipato alla lettura condivisa della storia e alla soluzione del finale, ma la fase laboratoriale di produzione delle tavole illustrate per il teatrino giapponese ha coinvolto in modo specifico il gruppo dei bambini di cinque/sei anni. Questa scelta metodologica ha permesso di calibrare l'attività in funzione delle competenze evolutive dei bambini più grandi, valorizzando le loro capacità narrative, grafiche e collaborative.

Sono state realizzate complessivamente dodici tavole, ciascuna delle quali è stata disegnata e colorata da un bambino. Sebbene la produzione grafica sia stata individuale, la progettazione dell'intera sequenza illustrativa è avvenuta in modo collettivo e partecipato. A partire dalla lettura della storia, il gruppo ha analizzato il testo, individuato i passaggi salienti e suddiviso il racconto in dodici sequenze narrative.

Figura 46 – Prima pagina della storia del Maghetto.

La storia, priva di immagini, ha richiesto un importante lavoro di immaginazione creativa: inizialmente la costruzione del ciclo illustrativo si è configurata come un vero e proprio atto di interpretazione visiva, in cui ogni bambino ha contribuito a dare forma e colore a un frammento del racconto, nel rispetto della coerenza narrativa e stilistica dell'intero gruppo. Questa modalità di lavoro ha favorito non solo lo sviluppo di competenze artistiche e narrative, ma anche la capacità di progettare insieme, di confrontarsi, di prendere decisioni condivise e di rispettare il contributo altrui.

Il laboratorio si è configurato come un'esperienza educativa ad alto valore inclusivo, con un focus specifico sulla disabilità[9]. La presenza della docente di

[9] La decisione di focalizzare l'intervento educativo sulla disabilità è scaturita dalla volontà di garantire l'inclusione del bambino con disabilità presente nella sezione, valorizzandone la partecipazione attiva e promuovendo un contesto relazionale e didattico attento ai bisogni specifici.

sostegno ha garantito un accompagnamento individualizzato per il bambino con diversità, favorendone la partecipazione attiva e significativa alla costruzione della storia e delle tavole illustrate. Ma soprattutto, ha rappresentato un'occasione autentica di confronto tra pari, in cui ogni partecipante ha potuto mettere in gioco i propri talenti, scoprendo e valorizzando quelli degli altri. Questo processo ha rafforzato il senso di appartenenza al gruppo e ha contribuito alla costruzione di un clima relazionale positivo e accogliente.

La lettura animata attraverso il teatrino giapponese ha rappresentato l'ultimo *step* di un percorso condiviso, un vero e proprio "gioco di squadra" iniziato con la realizzazione dei disegni e concluso con la messa in scena del testo. Ogni bambino ha trovato il proprio spazio, in relazione e in armonia con quello dei compagni, sperimentando il valore della collaborazione e della corresponsabilità. L'attività si è conclusa con la presentazione del lavoro in occasione della festa di fine anno, configurandosi come momento di restituzione del percorso educativo alle famiglie. Questo evento non è stato solo una celebrazione, ma anche un'occasione per rendere visibile il valore pedagogico del lavoro svolto, in termini di crescita individuale, partecipazione attiva e inclusione autentica. Questo valore pedagogico del *kamishibai* che si configura come uno spazio in cui poter non solo trasmettere contenuti, ma creare relazioni significative, esprimere la propria identità è ben presente alle insegnanti che hanno commentato, nelle interviste, questo percorso educativo nel seguente modo:

> «Il *kamishibai* è in grado di creare spazi di relazione importanti, lavorando in piccoli gruppi è possibile curare le caratteristiche individuale dei partecipanti, mettere in mostra i talenti dei bambini, scoprire le attitudini dell'altro in un'ottica, però, di lavoro condiviso» (Intervista alla docente).

> «I bambini sono entusiasti di lavorare con il *kamishibai* in quanto mette in gioco la recitazione, essere i narratori del racconto è un momento fortemente sentito dai bambini, che fanno gruppo in vista della rappresentazione finale, in cui ognuno di loro trova il proprio spazio, per il bambino più timido vuol dire trovare il coraggio di prendere la parole, per il più estroso rispettare i tempi degli altri, inserire il suo intervento in continuità con quello del compagno, senza sovrastarlo» (Intervista alla docente).

> «Il *kamishibai* è uno strumento che permette di trovare uno spazio per tutti i bambini, che può essere la recitazione, il disegnare, suonare uno strumento, il semplice aprire le ante o togliere le schede…. Ognuno ha il suo spazio, dove sente riconosciuto il proprio ruolo. In questo spazio i bambini si sentono liberi, non giudicati, partecipi, è uno spazio caratterizzato da un senso di leggerezza, non giudicante» (Intervista alla docente).

> «Il *kamishibai* permette anche al bambino diversamente abile di trovare il proprio posto all'interno della messa in scena, uno spazio ritagliato in base alle proprie capacità e competenze che vengono valorizzate come una ricchezza, un talento, da utilizzare all'interno del progetto, affianco a quelle degli altri bambini» (Intervista alla docente).

> «Lavorare con il teatro giapponese permette di utilizzare le immagine e la musica come due linguaggi alternativi alla parola, questo permette di includere anche il bambino che non sa l'italiano o che ha problemi linguistici, di evidenziare altre sue competenze, come ad esempio la bravura nel disegno» (Intervista alla docente).

> «Il valore pedagogico di questo strumento è emerso con forza nel tempo. Non si tratta semplicemente di "leggere una storia", ma di costruire un'esperienza narrativa condivisa, che coinvolge la voce, l'immagine, il ritmo, la musica. Nella nostra scuola, grazie alla presenza di insegnanti con formazione musicale, abbiamo potuto integrare il *kamishibai* con accompagnamenti sonori dal vivo, arricchendo ulteriormente l'esperienza. Abbiamo sperimentato anche altri linguaggi, come il teatro delle ombre, ma con risultati meno efficaci, soprattutto con i più piccoli. La necessità di creare il buio e la difficoltà di coinvolgere attivamente i bambini in quel tipo di rappresentazione hanno reso l'esperienza meno partecipativa. Il *kamishibai*, al contrario, si è dimostrato immediato, accessibile e capace di mantenere alta l'attenzione, anche nei gruppi più vivaci» (Intervista alla docente).

Questi spunti di riflessione mettono in luce le potenzialità del *medium* giapponese come spazio pedagogico capace di promuovere l'inclusione, facilitare la mediazione interculturale e coltivare una forma mentis aperta e accogliente verso l'altro. L'altro, inteso nelle sue molteplici sfaccettature – culturali, linguistiche, cognitive ed emotive – diventa protagonista di un processo educativo fondato sulla conoscenza reciproca e sul dialogo. È proprio attraverso queste dinamiche che si costruiscono contesti capaci di contrastare stereotipi e pregiudizi, favorendo una cultura dell'incontro e del rispetto.

Capitolo 8

# Storie in scena. Il racconto come tessitura di relazioni nella scuola secondaria di primo grado

Il *kamishibai* è spesso considerato uno strumento narrativo pensato esclusivamente per la prima infanzia, grazie alla sua capacità di catturare l'attenzione dei più piccoli con immagini vivaci e storie semplici. Questa visione rischia di limitarne le potenzialità, poiché il teatrino giapponese si rivela, in realtà, un dispositivo pedagogico estremamente versatile, capace di generare spazi di relazione, confronto e apprendimento anche con ragazzi più grandi. Quando il teatro di carta entra nella scuola secondaria o in ambienti educativi extrascolastici, si trasforma in un laboratorio di cooperazione, dove il sapere si intreccia con il fare e l'apprendimento si radica nell'esperienza condivisa. La costruzione della storia, la progettazione delle tavole, la messa in scena e la narrazione diventano occasioni per attivare competenze diverse, valorizzare i talenti individuali e costruire un sapere collettivo. Ogni partecipante può contribuire secondo le proprie inclinazioni: chi disegna, chi scrive, chi recita, chi organizza. In questo modo, il gruppo si struttura come una comunità solidale, in cui ciascuno trova il proprio posto e il proprio ruolo. Il *kamishibai* diventa così uno spazio inclusivo, capace di dare voce a chi, in altri contesti, rischia di restare invisibile: lo studente timido, il ragazzo con fragilità linguistiche, il compagno con disabilità.

Lontano dalle metodologie trasmissive tradizionali, questo approccio attiva un apprendimento divergente, in cui si sperimentano soluzioni personali, si esplorano percorsi creativi, si costruiscono significati condivisi. Il coinvolgimento emotivo e corporeo, la dimensione estetica e manuale, la necessità di cooperare per un obiettivo comune rendono l'esperienza non solo più motivante, ma anche più efficace e duratura. In un tempo in cui la scuola è chiamata a essere sempre più inclusiva, partecipativa e significativa, il teatrino giapponese si propone come uno strumento capace di tessere legami, generare riconoscimento e costruire appartenenza. Forse il suo più grande valore risiede proprio in questo: nella possibilità di offrire uno spazio di parola a chi, troppo spesso, non ha voce.

All'interno di questa prospettiva pedagogica si colloca l'esperienza realizzata con una classe prima della scuola secondaria di primo grado presso l'Istituto Comprensivo Casal Bianco, nel quartiere romano di Settecamini (V Municipio). Il progetto ha coinvolto la classe 1H, composta da 19 studenti (11 maschi e 8 femmine), ed è stato sviluppato nell'ambito delle ore di italiano, sotto la guida della professoressa Rossana Sabia. L'insegnante ha proposto un percorso didattico centrato sull'utilizzo del *kamishibai* come strumento per esplorare e

rappresentare i miti greci, con l'intento di coniugare l'apprendimento disciplinare con la costruzione di un contesto relazionale significativo. Dopo una lezione introduttiva dedicata alla storia e alle potenzialità educative del teatro di carta, gli studenti sono stati suddivisi in quattro gruppi, ciascuno dei quali ha scelto autonomamente un mito da reinterpretare e mettere in scena. Il lavoro si è svolto in modo cooperativo, al di fuori dell'orario scolastico, lasciando agli alunni la responsabilità di organizzarsi, suddividere i compiti e gestire tempi e modalità operative. Ogni gruppo ha progettato la narrazione, realizzato le tavole illustrate e costruito fisicamente il *butai*, lavorando così non solo sui contenuti mitologici, ma anche sulle competenze narrative, grafiche, manuali e relazionali.

Figura 47 – Albo illustrato gruppo 1.

Figura 48 – Albo illustrato gruppo 2.

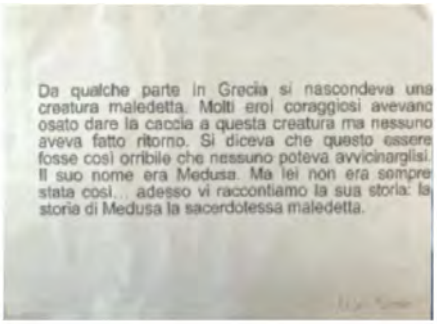
Figura 49 – Albo illustrato gruppo 3.

Figura 50 – Albo illustrato gruppo 4.

Per dare un'idea del lavoro svolto si è scelto di riportare, a titolo esemplificativo, le tavole illustrate e il testo relativo al mito di Medusa.

Figura 51 – Tavola 1. Medusa.

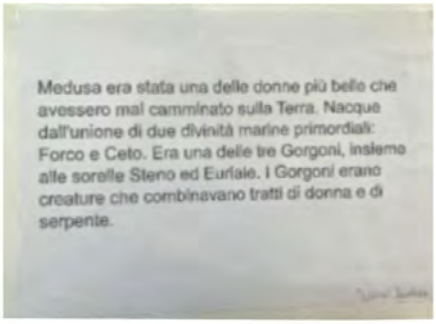
Figura 52 – Tavola 2.



Da qualche parte in Grecia si nascondeva una creatura maledetta. Molti eroi coraggiosi avevano osato dare la caccia a questa creatura ma nessuno aveva fatto ritorno. Si diceva che questo essere fosse così orribile che nessuno poteva avvicinarglisi. Il suo nome era Medusa. Ma lei non era sempre stata così... adesso vi raccontiamo la sua storia: la storia di Medusa la sacerdotessa maledetta.

Figura 53 – Tavola testo 2.

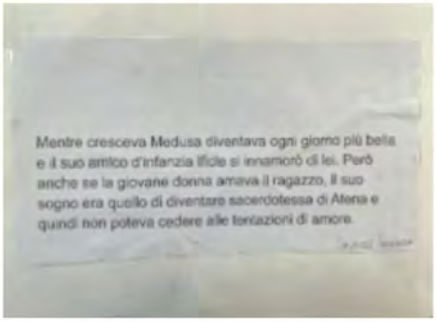
Figura 54 – Tavola 3.



Medusa era stata una delle donne più belle che avessero mai camminato sulla Terra. Nacque dall'unione di due divinità marine primordiali: Forco e Ceto. Era una delle tre Gorgoni, insieme alle sorelle Steno ed Euriale. I Gorgoni erano creature che combinavano tratti di donna e di serpente.

Figura 55 – Tavola testo 3.

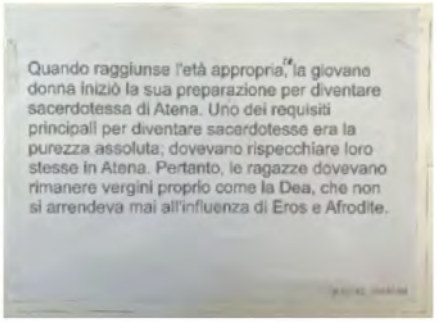
Figura 56 – Tavola 4.



Mentre cresceva Medusa diventava ogni giorno più bella e il suo amico d'infanzia Ifide si innamorò di lei. Però anche se la giovane donna amava il ragazzo, il suo sogno era quello di diventare sacerdotessa di Atena e quindi non poteva cedere alle tentazioni di amore.

Figura 57 – Tavola testo 4.

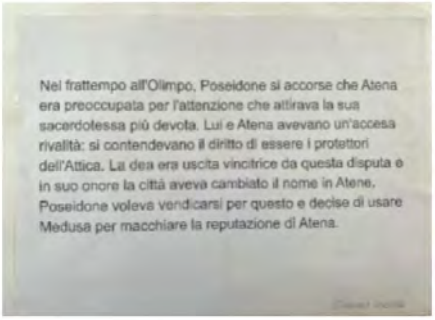
Figura 58 – Tavola 5.



Quando raggiunse l'età appropria, la giovane donna iniziò la sua preparazione per diventare sacerdotessa di Atena. Uno dei requisiti principali per diventare sacerdotesse era la purezza assoluta; dovevano rispecchiare loro stesse in Atena. Pertanto, le ragazze dovevano rimanere vergini proprio come la Dea, che non si arrendeva mai all'influenza di Eros e Afrodite.

Figura 59 – Tavola testo 5.

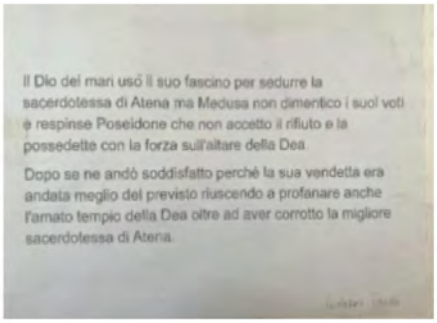
Figura 60 – Tavola 6.



Nel frattempo all'Olimpo, Poseidone si accorse che Atena era preoccupata per l'attenzione che attirava la sua sacerdotessa più devota. Lui e Atena avevano un'accesa rivalità: si contendevano il diritto di essere i protettori dell'Attica. La dea era uscita vincitrice da questa disputa e in suo onore la città aveva cambiato il nome in Atene. Poseidone voleva vendicarsi per questo e decise di usare Medusa per macchiare la reputazione di Atena.

Figura 61 – Tavola testo 6.

Figura 62 – Tavola 7.



Il Dio dei mari usò il suo fascino per sedurre la sacerdotessa di Atena ma Medusa non dimenticò i suoi voti e respinse Poseidone che non accettò il rifiuto e la possedette con la forza sull'altare della Dea.

Dopo se ne andò soddisfatto perché la sua vendetta era andata meglio del previsto riuscendo a profanare anche l'amato tempio della Dea oltre ad aver corrotto la migliore sacerdotessa di Atena.

Figura 63 –Tavola testo 7.

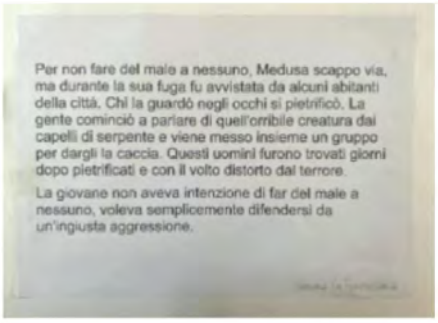
Figura 64 – Tavola 9.

Nel frattempo Ificle, l'amico d'infanzia di Medusa, riprese conoscenza dopo il colpo subito da Poseidone per aver cercato di difendere la sacerdotessa. Andò a cercare Medusa e quando la trovò piangere nel tempio, si avvicinò per consolarla ma un serpente gli morse la mano quando cercò di toccarla sulla spalla.

Medusa era diventata una mostruosità con serpenti in testa e quando i due giovani si guardarono, lo sguardo della sacerdotessa fece diventare l'amico una statua.

Figura 65 – Tavola testo 9.

Figura 66 – Tavola 10.

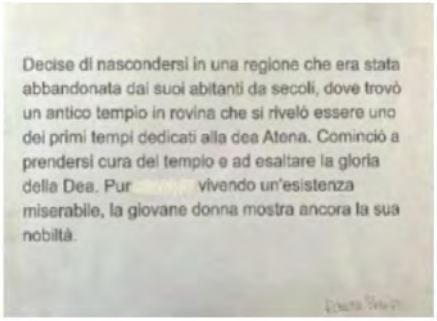


Per non fare del male a nessuno, Medusa scappò via, ma durante la sua fuga fu avvistata da alcuni abitanti della città. Chi la guardò negli occhi si pietrificò. La gente cominciò a parlare di quell'orribile creatura dai capelli di serpente e viene messo insieme un gruppo per dargli la caccia. Questi uomini furono trovati giorni dopo pietrificati e con il volto distorto dal terrore.

La giovane non aveva intenzione di far del male a nessuno, voleva semplicemente difendersi da un'ingiusta aggressione.

Figura 67 – Tavola testo 10.

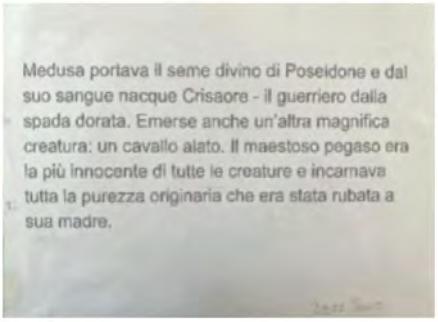
Figura 68 – Tavola 11.



Decise di nascondersi in una regione che era stata abbandonata dai suoi abitanti da secoli, dove trovò un antico tempio in rovina che si rivelò essere uno dei primi tempi dedicati alla dea Atena. Cominciò a prendersi cura del tempio e ad esaltare la gloria della Dea. Pur vivendo un'esistenza miserabile, la giovane donna mostra ancora la sua nobiltà.

Figura 69 – Tavola testo 11.

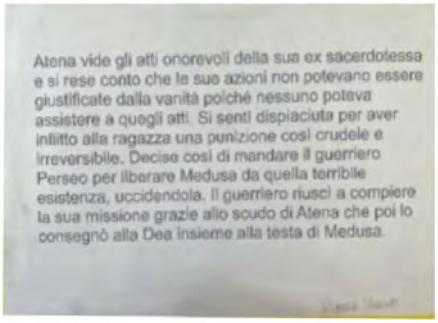
Figura 70 –Tavola 12.



Medusa portava il seme divino di Poseidone e dal suo sangue nacque Crisaore - il guerriero dalla spada dorata. Emerse anche un'altra magnifica creatura: un cavallo alato. Il maestoso pegaso era la più innocente di tutte le creature e incarnava tutta la purezza originaria che era stata rubata a sua madre.

Figura 71 – Tavola testo 12.

Figura 72 – Tavola 13.



Atena vide gli atti onorevoli della sua ex sacerdotessa e si rese conto che le sue azioni non potevano essere giustificate dalla vanità poiché nessuno poteva assistere a quegli atti. Si sentì dispiaciuta per aver inflitto alla ragazza una punizione così crudele e irreversibile. Decise così di mandare il guerriero Perseo per liberare Medusa da quella terribile esistenza, uccidendola. Il guerriero riuscì a compiere la sua missione grazie allo scudo di Atena che poi lo consegnò alla Dea insieme alla testa di Medusa.

Figura 73 – Tavola testo 13.

Figura 74 – Tavola 14.

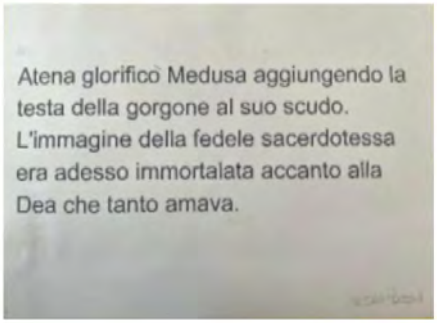



Figura 75 – Tavola testo 14.

L'attività si è conclusa con una restituzione in classe, durante la quale ciascun gruppo ha presentato il proprio lavoro. Il progetto si è inserito anche nel quadro delle ore dedicate all'educazione civica, con l'obiettivo di promuovere una didattica orientata alla partecipazione, alla cooperazione e all'inclusione.

Attraverso la costruzione collettiva di una narrazione, gli studenti hanno potuto confrontarsi, riconoscersi reciprocamente e rafforzare il senso di appartenenza al gruppo. Il teatro giapponese, in questo contesto, ha assunto un duplice ruolo: da un lato, mediatore cognitivo, capace di rendere l'apprendimento più significativo e coinvolgente; dall'altro, strumento relazionale, in grado di favorire dinamiche di ascolto, empatia e collaborazione. La scelta metodologica di utilizzare il *kamishibai* si è rivelata particolarmente efficace nel promuovere lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali, quali la comunicazione, il pensiero critico, la creatività e la capacità di lavorare in gruppo. In un'ottica pedagogica, questa esperienza ha dimostrato come la narrazione condivisa possa diventare un potente veicolo di apprendimento trasformativo, capace di coniugare dimensione cognitiva ed emotiva.

A conclusione del percorso, è stato somministrato un questionario[1] agli studenti per raccogliere le loro impressioni sull'esperienza vissuta, con l'obiettivo di valorizzare la loro voce e riflettere sull'efficacia del metodo adottato. In parallelo, un'intervista alla docente ha permesso di approfondire la valutazione del progetto anche dal punto di vista professionale, evidenziando non solo i risultati in termini di apprendimento, ma anche l'impatto positivo sulle dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe. L'analisi dei dati ha messo in luce due dimensioni fondamentali: da un lato, l'utilità del *kamishibai* come strumento per apprendere in modo più profondo e duraturo; dall'altro, il va-

[1] Il questionario è composto da 13 item, di cui: 9 a risposta chiusa, 4 a risposta aperta È stato somministrato, in maniera anonima, nel mese di giugno attraverso piattaforma Microsoft Forms. A fine libro, nella sezione Allegati, è stato riportato il testo del questionario.

lore del lavoro cooperativo nella co-costruzione di un prodotto condiviso. Quest'ultima dimensione ha favorito la scoperta di talenti nascosti, la nascita di nuove simpatie e la costruzione di legami solidali, contribuendo a generare un clima scolastico più sereno, aperto al confronto e alla critica costruttiva.

Particolarmente significative sono risultate le risposte ad alcuni *item* del questionario somministrato al termine dell'attività. La prima domanda invitava gli studenti a esprimere un giudizio complessivo sull'esperienza vissuta. In modo unanime, il campione ha descritto l'attività come positiva, sottolineando due aspetti principali: da un lato, il carattere ludico e coinvolgente del compito didattico; dall'altro, il piacere di lavorare in piccoli gruppi, che ha favorito una maggiore sintonia tra compagni e una più profonda conoscenza reciproca.

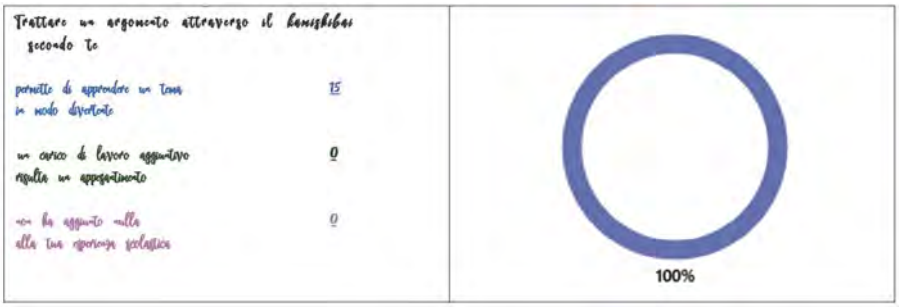



Figura 76 – Domanda questionario 5.

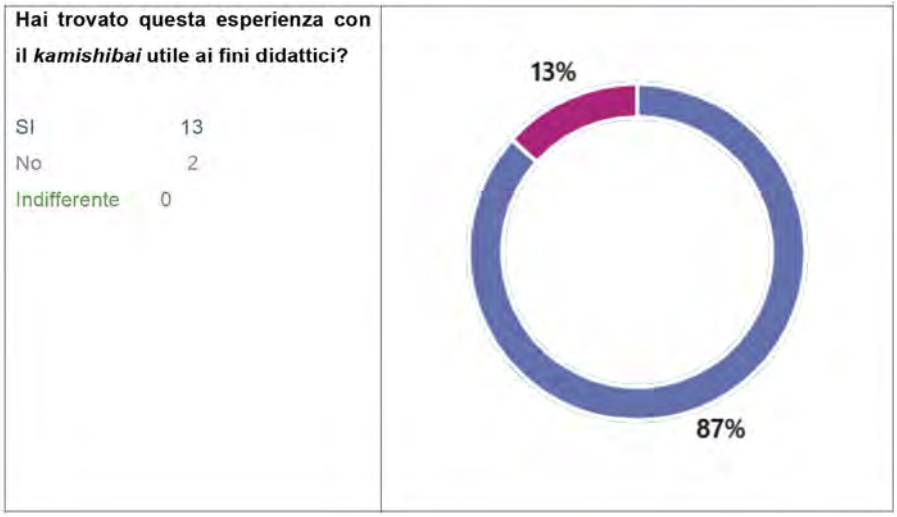


Figura 77 – Domanda questionario 4.

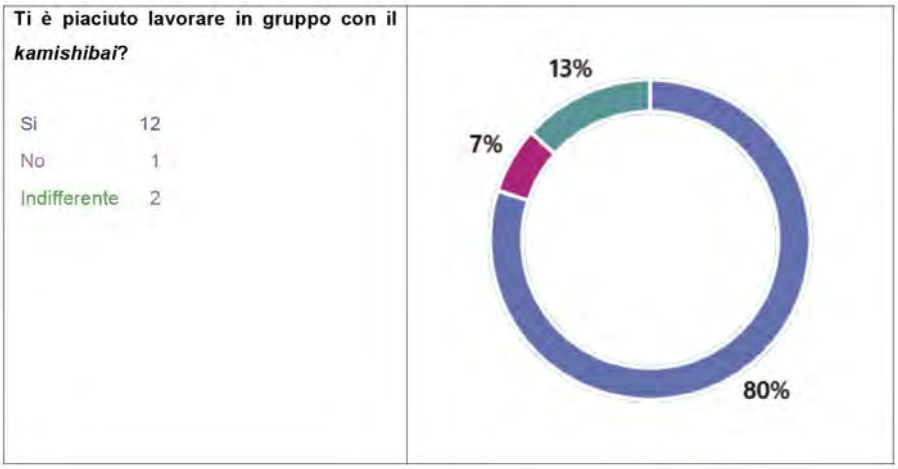



Figura 78 – Domanda questionario 7.

La maggior parte degli studenti ha, inoltre, espresso il desiderio di ripetere l'esperienza, segno evidente di un alto livello di gradimento e di coinvolgimento.

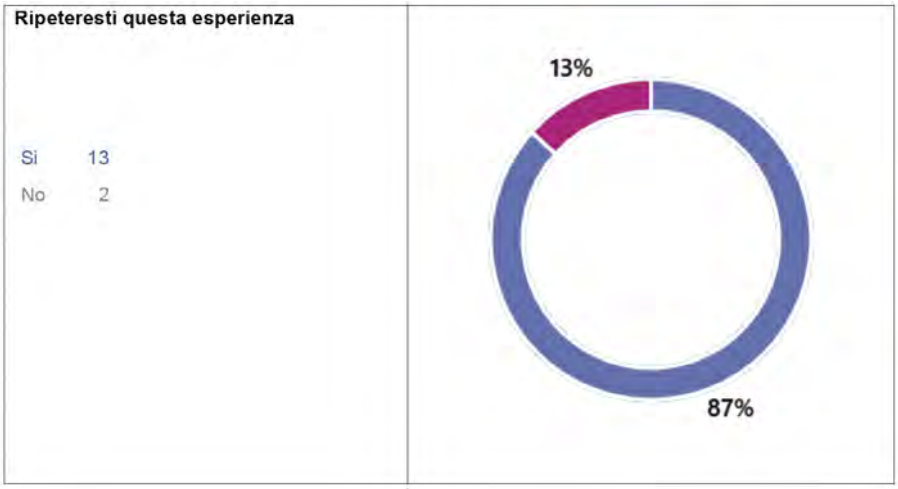



Figura 79 – Domanda questionario 10.

Un ulteriore elemento di rilievo è che l'esperienza laboratoriale condotta attraverso l'uso del teatro di carta si configura come un esempio concreto di applicazione della metodologia del *cooperative learning*. Gli studenti, come evidenziato nella tabella sottostante, hanno assunto ruoli e responsabilità diversificati all'interno dei gruppi di lavoro, contribuendo in modo attivo e complementare alla realizzazione del progetto.

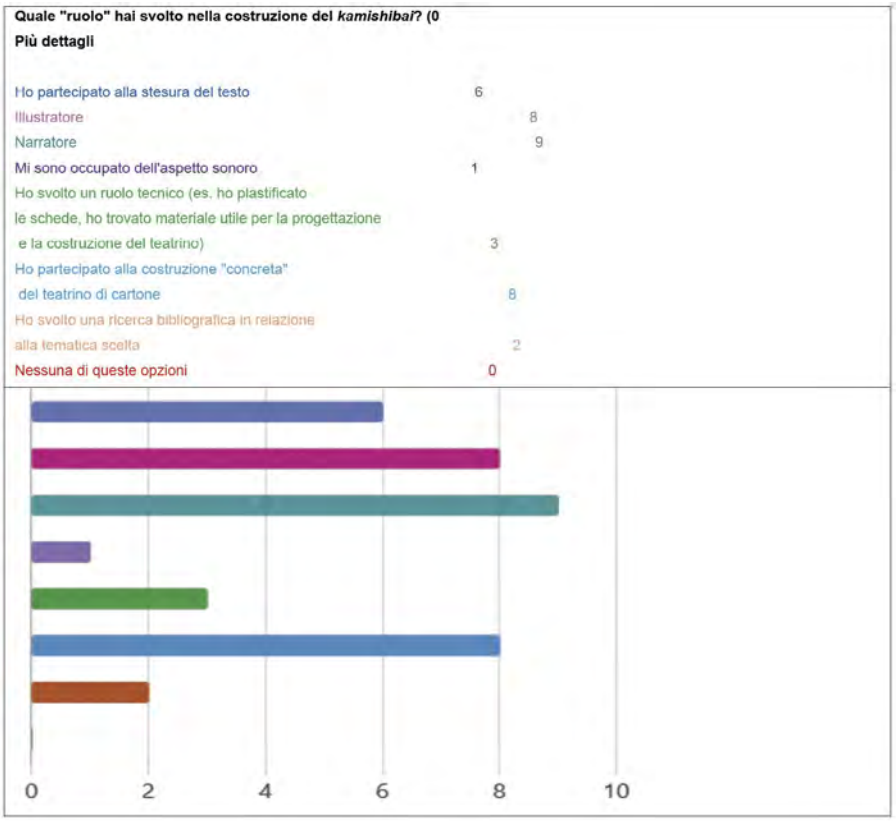



Figura 80 – Domanda questionario 4.

Il *cooperative learning* è una modalità di insegnamento e di apprendimento, alternativo rispetto alla lezione tradizionale, in cui la variabile significativa è la collaborazione tra i partecipanti in vista di un fine comune. L'apprendimento individuale viene perseguito attraverso un processo che vede coinvolto il gruppo, visto come risorsa e stimolo per ciascun membro. Il gruppo diviene strumento di mediazione per permettere a ciascun soggetto di effettuare la migliore prestazione possibile. Questo tipo di apprendimento si fonda sul con-

cetto di 'interdipendenza positiva', ogni componente del gruppo può contare sull'aiuto e il sostegno degli altri compagni, tutti i partecipanti sono consapevoli che 'il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo' (Johnson, 1994). Elemento portante di questa modalità di fare didattica è il coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo. Lavorare insieme per conseguire un traguardo comune in campo educativo:

– porta ad un significativo miglioramento dei risultati raggiunti;
– favorisce il sorgere di relazioni positive tra gli studenti attraverso la creazione di uno spirito di squadra, che incentiva l'aiuto reciproco;
– consente di apprendere concetti, atteggiamenti, valori e informazioni, muovendosi nella zona di sviluppo prossimo;
– aumenta il benessere psicologico dei singoli membri sia in termini di autostima, sia di autoefficacia;
– facilita l'abbandono delle tendenze egocentriche, incentiva l'acquisizione di punti di vista più ampli e complessi;
– potenzia lo sviluppo di competenze sociali.

Grazie a questa modalità, che trova una forte cassa di risonanza nella multidimensionalità insita nel teatrino giapponese, si è potuto agevolare il sorgere di un clima scolastico positivo, in cui ogni studente ha avuto l'opportunità di esprimere il proprio potenziale e di riconoscere e valorizzare quello degli altri.

Un ultimo aspetto su cui si ritiene necessario soffermarsi sono gli elementi di criticità emersi dalla lettura dei dati del questionario. Le difficoltà maggiori riguardano la fase manuale del progetto, in particolare la costruzione del teatrino, la realizzazione dei disegni e la gestione delle tavole durante la rappresentazione. Questi aspetti evidenziano l'importanza di sviluppare e incrementare le competenze pratiche e creative, spesso trascurate nella didattica tradizionale ma parte fondamentale del bagaglio culturale degli alunni.

L'esperienza ha avuto come obiettivo quello di far vivere direttamente ai partecipanti una metodologia fondata sulla cooperazione, sull'aiuto reciproco e sul dialogo, con l'intento di generare spazi autentici di confronto e crescita collettiva. La letteratura pedagogica conferma l'efficacia di questo approccio, in particolare nei contesti caratterizzati da una forte eterogeneità culturale (Lotti, 2016; Malusà, 2014; Sharan, 2017). In tali ambienti, il *cooperative learning* si dimostra una strategia capace di promuovere l'ascolto e la valorizzazione delle culture presenti in aula, trasformando la diversità in una risorsa educativa. Come sottolinea Lotti, questo approccio «può contribuire a considerare ogni studente, con il suo bagaglio valoriale, religioso ed etnico, non tanto un problema ma una risorsa» (2016: 255), a condizione che vi sia un cambiamento di prospettiva condiviso da insegnanti, studenti e famiglie, affinché diventi parte integrante di un curricolo realmente interculturale. Le dinamiche relazionali emerse durante il laboratorio rappresentano un esempio concreto di didattica interculturale. Ciò che conferisce valore interculturale all'esperienza educativa non è tanto il contenuto affrontato, quanto il modo in

cui essa viene realizzata. Come affermano Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci, l'educazione interculturale «non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati» (2019: 24).

Il giudizio positivo sull'attività laboratoriale è stato condiviso anche dalla docente, che ha osservato un elevato livello di coinvolgimento da parte degli studenti e la produzione di elaborati di qualità. L'esperienza ha evidenziato il potenziale inclusivo del *kamishibai,* rivelandosi particolarmente efficace nell'attivare la partecipazione di alunni con fragilità, sia linguistiche sia legate alla disabilità. In un contesto cooperativo e creativo, ogni studente ha potuto ritagliarsi uno spazio significativo, contribuendo attivamente alla realizzazione del prodotto finale.

Dal punto di vista pedagogico, questo risultato è emblematico di una didattica che riconosce e valorizza la diversità come risorsa. L'approccio laboratoriale, fondato sulla narrazione condivisa e sulla costruzione collettiva, ha permesso di superare le tradizionali barriere dell'apprendimento, favorendo un ambiente in cui ciascuno ha potuto esprimere sé stesso, sperimentare ruoli diversi e sentirsi parte integrante del gruppo. Il *kamishibai*, in questo senso, ha agito come dispositivo didattico capace di integrare dimensione cognitiva, relazionale ed espressiva, promuovendo una forma di apprendimento autentico e trasformativo. L'esperienza ha dunque confermato l'efficacia di metodologie attive e inclusive, che pongono al centro la persona e il processo, più che il prodotto. In un'ottica di scuola che educa alla cittadinanza, alla cooperazione e alla solidarietà, l'attività laboratoriale si configura come uno spazio educativo capace di generare senso, appartenenza e crescita condivisa.

Capitolo 9

# Il *kamishibai* nei musei: un ponte tra arte e narrazione

Il museo si configura come un luogo privilegiato di mediazione culturale, in cui convergono e interagiscono elementi provenienti da contesti geografici e culturali eterogenei, spesso esito di processi di meticciamento e scambio interculturale. In quanto spazio aperto, inclusivo e polisemico, esso si presta a molteplici letture e interpretazioni, divenendo portatore di una ricchezza culturale che necessita di essere tutelata, valorizzata e trasmessa. Tale funzione si realizza, in larga parte, attraverso servizi educativi rivolti a *target* specifici, gestiti internamente al museo o affidati ad associazioni specializzate e destinati sia al pubblico adulto sia giovanile (Zuccoli, 2022; Chistolini, 2024).

I bambini, in particolare, rappresentano un'utenza di primaria rilevanza per i servizi educativi museali, in quanto richiedono un'attività di mediazione significativa. Trasmettere il patrimonio culturale alle nuove generazioni implica, di fatto, dotare i futuri cittadini di un bagaglio di conoscenze, competenze e valori che li renderanno soggetti attivi e consapevoli all'interno di una società sempre più interculturale, interconnessa e globale.

L'importanza dell'utenza giovanile all'interno del museo si denota molto bene dalle parole di Paola Giulierini:

> «Un museo senza bambini equivale ad una società futura priva di radici e identità. Di più priva di linguaggio, capacità critica, inclusività […] Vedere la realtà da una diversa altezza e prospettiva (quella dei più piccoli) non è, in effetti, uno svantaggio, tutto pare ingigantito, suggestivo e si notano particolari che sfuggono a chi ha la testa 'tra le nuvole', e non solo per via della statura. Vedere la realtà anche oltre, superando la paura e la semplice apparenza, aprire con naturalezza ad altri mondi completamente astratti e immaginativi: questo ci possono insegnare i bambini» (2021: 5).

In questo contesto, il *kamishibai* si rivela uno spazio di mediazione, l'approccio narrativo che veicola favorisce l'immedesimazione e la trasmissione di conoscenze, stimolando l'emotività e potenziando le capacità di ascolto, di apertura verso l'alterità.

Negli ultimi anni, numerose istituzioni museali, sia a livello nazionale sia internazionale, hanno adottato il tradizionale teatro di carta giapponese come strumento innovativo per la valorizzazione del patrimonio culturale. In Italia, il Museo delle Civiltà – Collezioni di Arti e Tradizioni Popolari (Roma) si è distinto come uno dei primi enti a promuoverne l'utilizzo all'interno di diversi

progetti. Il primo, realizzato circa 20 anni fa, è stato organizzato da Gabriella Manna, allora referente dei servizi educativi[1]:

> «Una stagista del Museo Nazionale d'Arte Orientale Giuseppe Tucci, dove io ero la referente per la didattica, di ritorno dal Giappone ci parlò in maniera entusiasta di questo metodo per raccontare storie. Ne abbiamo subito costruito uno soprattutto per usarlo in laboratori dedicati alla scrittura giapponese (dal pittogramma all'ideogramma); visto il successo dell'iniziativa il Servizio educativo ne progettò altri, a volte in collaborazione con le scuole del quartiere, sempre collegati a temi multiculturali (il museo era ubicato all'Esquilino, a quei tempi rione molto attivo con varie associazioni per favorire l'integrazione). Perciò inizialmente il *kamishibai* era usato «solo» per trasmettere in modo diverso contenuti relativi ad altre culture con cui i bambini avevano rapporti quotidiani a scuola. Dopo i contatti con Artebambini (Bologna) abbiamo perfezionato la tecnica e studiato le potenzialità dello strumento, migliorando la capacità prima di leggere e poi di scrivere storie redatte con una prosa asciutta ma nello stesso tempo in grado di suscitare emozioni e favorire l'interattività, per eliminare sempre più la distanza narratore-uditore. Artebambini ha tenuto nel Museo delle Civiltà dove nel frattempo avevamo traslocato, più di un corso per docenti ed educatori sul *kamishibai*. Forti di queste nuove abilità abbiamo creato insieme con il pubblico durante attività laboratoriali in museo sia il testo che le tavole, su temi specifici, richiesti a volte proprio dagli insegnanti» (Intervista a Gabriella Manna).

Dieci anni dopo le prime sperimentazioni con il teatro di carta, il Museo delle Civiltà ha dato vita a un progetto di grande rilevanza sociale e culturale: *La Bellezza dell'Integrazione* (FAMI 2014–2020), rivolto a titolari di protezione internazionale. In questo caso il *kamishibai* è stato utilizzato per mettere in atto pratiche narrative e attività culturali partecipative, i beneficiari del progetto hanno potuto condividere le proprie esperienze migratorie, rafforzare le competenze linguistiche e contribuire alla costruzione di nuove narrazioni collettive, valorizzando le differenze culturali come risorsa. Un'altra attività che si è distinta per originalità e impatto educativo, segnalata da Gabriella Manna, è stato il progetto *TIBET, il Paese dove la compassione scioglie le nevi*, attivato nel 2011, ha coinvolto circa 400 studenti, dalla scuola primaria

[1] Venti anni fa il polo museale dell'EUR non esisteva come istituzione unica. In quel momento la dott.ssa Manna era referente dei Servizi Educativi del Museo Nazionale d'Arte Orientale (allora situato vicino piazza Vittorio) confluito poi nel Museo delle Civiltà, quando questo è stato istituito (anno 2016/17).

alla secondaria superiore. Gli alunni sono stati chiamati a illustrare fiabe tibetane appositamente tradotte per l'iniziativa. Da questi lavori, presentati in Campidoglio, sono stati realizzati diversi racconti in formato *kamishibai* scritti e illustrati dai partecipanti. Due di questi albi, *La tartaruga invidiosa (2022)* e *Norbu l'ingordo* (2020), sono stati successivamente pubblicati da Artebambini, con illustrazioni curate da professionisti.

Altri percorsi simili, come metodologia e *target* di riferimento, sono stati proposti dalla Cooperativa Phoenix Scarl all'interno del progetto *Aracne – La Rete Che Include*[2]. Francesca Pizziconi, archeologa e vicepresidente della cooperativa[3], ha realizzato per tale iniziativa due storie originali in formato *kamishibai*:

- *Le nostre mani*: sviluppata in collaborazione con persone rifugiate, questa narrazione esplora il patrimonio museale attraverso il tatto, stimolando una relazione sensoriale e personale con gli oggetti esposti.
- *Narratori di storie in museo*: un racconto che mette in luce il dietro le quinte del lavoro dell'educatore museale.

Questi racconti sono un invito a riscoprire il museo come uno spazio di immaginazione, dialogo e creatività, in cui ogni visitatore può sentirsi accolto. Il teatro di carta si configura così come uno strumento fondamentale per ripensare l'esperienza museale in chiave inclusiva, trasformando il patrimonio culturale in un linguaggio universale, capace di parlare a tutti.

Nella stessa città, il Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia (ETRU) rappresenta un esempio altrettanto interessante: attraverso il teatrino giapponese, prendono vita le gesta degli eroi greci raffigurati sulle ceramiche etrusche, esposte nella collezione permanente del museo. Le storie, fruibili sia in presenza sia *online*, introducono i giovani visitatori alla scoperta delle opere esposte, stimolando la curiosità e attivando processi emotivi favorevoli all'apprendimento. Questa modalità narrativa consente di tradurre il linguaggio iconografico antico in un'esperienza immersiva e accessibile, capace di connettere il patrimonio archeologico con l'immaginario contemporaneo dei più giovani. Il teatro di carta si conferma così un *medium* efficace per avvicinare nuovi pubblici alla conoscenza del passato, attraverso il potere evocativo della narrazione visiva.

Sempre nel Lazio sono degni di nota le attività laboratoriali condotte al Museo Storico dell'Aeronautica Militare di Roma e al Museo Civico di Cave. In tali contesti, il teatro di carta è stato integrato stabilmente nei percorsi educativi rivolti a pubblici eterogenei, con l'obiettivo di facilitare l'accesso ai contenuti museali e promuovere processi di apprendimento partecipativo.

L'utilizzo del *kamishibai* si è rivelato particolarmente efficace nell'ambito di progetti orientati all'inclusione delle persone con disabilità. Un caso emblematico è rappresentato dalla collaborazione con la sezione romana dell'AIPD

[2] Un progetto selezionato nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

[3] Attualmente direttrice scientifica del Museo Civico delle Cave e responsabile dei servizi educativi del Museo Storico dell'Aeronautica Militare di Roma.

– Associazione Italiana Persone Down, che ha dato vita a un ciclo di incontri mensili destinati a circa 35 famiglie con bambini con sindrome di Down. Le attività, svolte in diversi musei di Roma e provincia, prevedono visite guidate durante le quali il teatro di carta viene impiegato come dispositivo narrativo e relazionale, capace di mediare i contenuti culturali in modo accessibile e coinvolgente. Grazie alla sua immediatezza visiva, alla struttura narrativa lineare e alla forte componente simbolica, il teatrino giapponese favorisce la comprensione dei contenuti, stimola l'interazione tra i partecipanti e contribuisce alla costruzione di un ambiente accogliente e inclusivo. Come evidenziato da Francesca Pizziconi, *kamishibai* risiede, secondo la Storica dell'Arte, nella capacità di:

> «evolversi continuamente per adattarsi a pubblici sempre più eterogenei e a esigenze specifiche. Oltre alla componente visiva, è possibile integrare il tatto, tramite pagine in rilievo o materiali diversi che i partecipanti possono esplorare con le mani; l'udito, con effetti sonori registrati (rumori ambientali, musiche di sottofondo, voci fuori campo) e infine l'olfatto e gusto (in progetti particolari), introducendo elementi aromatici o degustazioni per creare un'esperienza immersiva multisensoriale. In questo modo il racconto diventa un vero e proprio percorso esperienziale, capace di coinvolgere e stimolare più sensi contemporaneamente» (Intervista a Francesca Pizziconi).

Figura 81 – Lettura della storia di Pulcinella con il *kamishibai.*

Figura 82 – Il *kamishibai* utilizzato come teatro delle ombre.

L'efficacia comunicativa del *kamishibai* si fonda prevalentemente sul canale visivo, rendendolo uno strumento particolarmente adatto alla narrazione illustrata. Tuttavia, questa caratteristica può rappresentare un limite significativo per le persone con disabilità visiva, che rischiano di essere escluse dall'esperienza narrativa. Per superare tale barriera Francesca Pizziconi ha sviluppato dei *kamishibai* tattili, progettati per ampliare l'accessibilità attraverso un approccio multisensoriale. Le tavole narrative sono state realizzate con rilievi tattili e materiali differenziati per texture e consistenza, consentendo una 'lettura' della storia attraverso l'uso delle mani. Questo adattamento non solo rende il racconto fruibile anche da persone cieche o ipovedenti, ma arricchisce l'esperienza per tutti i partecipanti, stimolando una percezione più profonda e inclusiva del contenuto narrativo. L'integrazione di più dimensioni sensoriali si configura, dunque, come una strategia educativa efficace per promuovere l'inclusione universale, in linea con i principi del *design for all*[4] e dell'accessibilità culturale.

Un ulteriore esempio è offerto dall'Accademia Carrara di Bergamo, che utilizza il dispositivo giapponese per facilitare l'interpretazione delle opere d'arte. Alla narrazione segue un'attività laboratoriale in cui i bambini, guidati da un esperto, reinterpretano creativamente gli episodi che li hanno maggiormente colpiti, partecipando attivamente alla costruzione del racconto. Attraverso il teatro di carta, vengono illustrati aspetti specifici delle collezioni museali, rendendo l'esperienza di visita più coinvolgente e accessibile.

Anche a Bologna, l'Ente editoriale Artebambini promuove esperienze educative innovative all'interno dei musei, organizzando visite guidate arricchite da laboratori di *storytelling* messi in scena attraverso il *kamishibai*. In questa prospettiva, il museo si trasforma in un vero e proprio contenitore di storie, dove ogni opera d'arte diventa un'occasione per raccontare, immaginare e coinvolgere. Un esempio è rappresentato dalle attività svolte presso la Pinacoteca Nazionale di Bologna, dove il teatro di carta è stato impiegato con bambini della fascia 0-3 anni per raccontare le vicende raffigurate in alcuni quadri presenti in esposizione. Il progetto ha previsto una selezione mirata delle opere da presentare e la scelta di un *setting* definito, ovvero una sala adeguata sia per contenuti che per caratteristiche spaziali in grado di accogliere i più piccoli in un ambiente protetto e stimolante.

La narrazione è stata costruita intorno alla storia di Kamillo, di cui esiste il racconto in formato *kamishibai* scritto da Elisa Mantoni e Enzo Covello (edito da Artebambini, 2023), i bambini sono stati coinvolti attivamente attraverso l'uso di carte illustrate che rappresentavano oggetti citati nella storia. Ad esempio, quando il racconto menzionava una sveglia, il bambino in possesso della carta corrispondente la mostrava o la passava, creando così un coinvolgimento fisico e sensoriale che rafforzava la comprensione e l'attenzione. Questa mo-

[4] Maggiori informazioni sono reperibili sul sito https://www.dfaitalia.it/, consultato il 10 aprile 2025.

dalità narrativa non si limita agli spazi museali, l'associazione organizza anche passeggiate narrative all'aperto, che si snodano tra i monumenti della città, trasformando Bologna in un palcoscenico urbano dove l'arte, la storia e la narrazione si intrecciano in modo dinamico e partecipativo.

Nel panorama museale scientifico, un esempio interessante di laboratorio di *storytelling* è attuato dal Museo delle Scienze di Trento (MUSE), che da anni propone attività educative basate sul *kamishibai*, affrontando temi quali l'educazione ambientale e l'inclusione. Nell'ambito del progetto europeo LIFE WolfAlps EU, è stato sviluppato un laboratorio immersivo che, attraverso la narrazione, esplora il tema della coesistenza tra l'essere umano e il lupo. In particolare, è stato realizzato l'albo *kamishibai L'albero dei lupi* (Artebambini, 2023), scritto da Maria Bertolini e illustrato da Lida Ziruffo. La storia, articolata in 15 tavole, mette in scena il dialogo tra un albero secolare e due bambini, attraverso cui si ripercorrono eventi umani e naturali degli ultimi due secoli, con particolare attenzione al ritorno del lupo nelle Alpi. Il racconto, nella sua apparente semplicità, veicola valori etici fondamentali quali il rispetto per ogni forma di vita, la tutela dell'ambiente, l'educazione alla biodiversità e alla coesistenza, promuovendo una riflessione profonda sul rapporto tra uomo e natura.

Tutti questi esempi mostrano la trasversalità e la multidisciplinarietà che caratterizza Il *kamishibai* come medium comunicativo, le cui potenzialità educative sono state approfondite attraverso delle interviste condotte con tre esperte d'arte, referenti dei servizi educativi dei musei in cui lavorano o hanno lavorato: Gabriella Manna, Francesca Pizziconi e Francesca Montuori. Le tre studiose, pur operando in tempi e luoghi diversi, hanno avuto occasione di collaborare e condividere un interesse comune per il *kamishibai* come strumento di mediazione culturale all'interno del museo. Dalle interviste emerge una visione condivisa del teatro di carta come dispositivo narrativo poliedrico, capace non solo di "raccontare" le collezioni museali, ma anche di affrontare temi di rilevanza contemporanea – quali il valore dell'acqua, l'inquinamento ambientale, la memoria collettiva – a partire dagli oggetti esposti. In questa prospettiva, il teatro di carta si configura come uno spazio educativo dinamico, in grado di stimolare riflessioni critiche e connessioni interdisciplinari. L'esperienza maturata nei laboratori museali condotti con l'ausilio del format giapponese evidenzia il potenziale di questo strumento come mediatore tra patrimonio materiale e vissuto personale del visitatore, in particolare dei bambini. Le interviste alle tre educatrici museali confermano come la narrazione visiva, veicolata attraverso immagini, colori e sequenze ritmiche, costituisca un linguaggio universale capace di attivare processi cognitivi, emotivi e relazionali profondi.

Il *kamishibai*, nella sua essenza, non è solo un supporto narrativo, ma un dispositivo pedagogico che struttura l'esperienza educativa in modo rituale e immersivo. Come osserva Francesca Montuori:

> «I bambini si siedono e c'è silenzio, c'è la campanella che suona e c'è una sorta di ritualità [...]. Il tempo si dilata ed inizia la narrazione che si configura come una scoperta, attraverso l'apertura delle ante del teatrino, il susseguirsi delle tavole, delle immagini che richiamano oggetti che i bambini hanno già visto in mostra e che si animano davanti ai loro occhi [...]. La bellezza del *kamishibai* risiede, probabilmente, proprio nell'essere lento, nel lasciare il tempo di osservare, di immaginare, di creare un legame empatico con ciò che si sta vedendo» (Intervista a Francesca Montuori).

Questa lentezza, lungi dall'essere un limite, si rivela una risorsa educativa preziosa: consente di abitare il tempo dell'ascolto, di osservare con attenzione, di costruire significati condivisi. In un'epoca dominata dalla rapidità e dalla frammentazione dell'attenzione, il *kamishibai* restituisce centralità alla narrazione come atto relazionale e trasformativo.

Figura 83 – Laboratorio *kamishibai*-ETRU.

Figura 84 – Prodotto (foto 1) del laboratorio con il *kamishibai*-ETRU.

Nei laboratori museali, la narrazione non è mai fine a sé stessa: essa nasce da un oggetto reale, visibile, tangibile, che diventa pretesto per l'immaginazione e ponte per la conoscenza. Come sottolinea, ancora, Francesca Montuori:

> «La narrazione di una storia non è mai fine a se stessa, ma ha sempre uno spunto che parte da un oggetto presente in sala [...]. La storia diventa la scusa per parlare dell'oggetto artistico [...]. Attraverso l'oggetto si entra negli usi e costumi del popolo che lo ha fabbricato. La narrazione, quindi, può prendere diverse vie, apre l'immaginazione verso nuovi mondi da esplorare, mondi che a volte hanno più di duemila anni, che non esistono più ma che

continuano a vivere grazie ai reperti archeologici presenti nelle sale del museo, testimoni silenti di un passato oramai lontano che, però, può riprendere vita se sapientemente osservato, interrogato, studiato» (*Ibidem*).

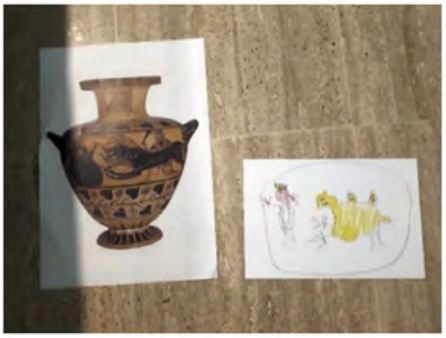


Figura 85 – Prodotto (foto 2) del laboratorio con il *kamishibai*-ETRU.

Figura 86 – Prodotto (foto 3) del laboratorio con il kamishibai-ETRU.

Figura 87 – Prodotto (foto 4) del laboratorio con il *kamishibai*-ETRU.

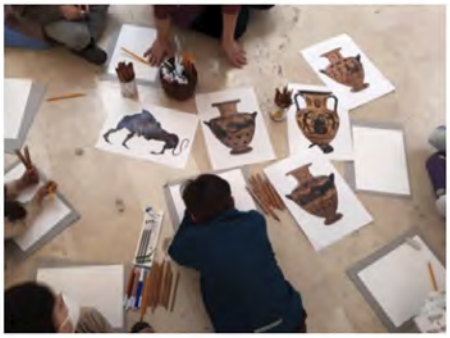


Figura 88 – Prodotto (foto 5) del laboratorio con il *kamishibai*-ETRU.

Un esempio emblematico di questa possibile ricostruzione storica è l'attività didattica sul *Sarcofago degli Sposi*[5] del Museo Nazionale Etrusco, in cui ai bambini è stato chiesto di immaginare e disegnare gli oggetti che i due sposi potevano tenere in mano, ispirandosi ai reperti presenti in sala. Questo esercizio

[5] Questa attività non ha previsto l'utilizzo del teatrino giapponese ma rientra nelle esperienze laboratoriali condotte mediante la tecnica dello *Storytelling*.

di contestualizzazione narrativa ha permesso di attivare un processo di apprendimento significativo, in cui l'osservazione, la narrazione e la produzione creativa si intrecciano in un percorso di costruzione del sapere.

Dal punto di vista pedagogico, il teatrino giapponese si configura dunque come uno spazio educativo inclusivo, capace di accogliere una pluralità di linguaggi e di intelligenze, di valorizzare l'esperienza sensoriale e di promuovere una relazione attiva e partecipata con il patrimonio museale. In questa prospettiva, il museo non è più solo luogo di conservazione, ma ambiente di apprendimento in cui la narrazione diventa strumento di accesso, comprensione e trasformazione.

Finora si è parlato di esperienze laboratoriali attraverso il *kamishibai* condotte in Italia ma, chiaramente, anche in altri Paesi il teatrino di carta ha trovato ospitalità nelle sale dei musei, paesi che possono vantare una lunga tradizione di studi ed esperienze sul teatro di carta come medium educativo-comunicativo sono, ad esempio, gli Stati Uniti, la Spagna, la Francia, la Germania.

In Giappone, questa forma di narrazione visiva su carta è oggi raramente visibile per strada, ma è presente, con funzioni e ruoli diversi rispetto al passato, all'interno dei servizi prescolastici, biblioteche locali e centri culturali, che ne custodiscono lo spirito originario adattandolo a contesti educativi e comunitari.

In particolare, due musei si distinguono per il loro impegno nella valorizzazione e conservazione di questa antica arte giapponese: il Museo della storia di Yokohama, che ogni anno organizza un festival del *kamishibai* per mantenere viva e attuale questa tipologia di *performance* teatrale e il Museo Internazionale del Manga di Kyoto, che in virtù del profondo legame culturale che unisce il *kamishibai* a manga e anime – entrambi debitori della sua struttura narrativa e visiva – ha avviato un progetto dedicato al recupero di questa tradizione. L'obiettivo è duplice: da un lato, preservare il teatro di carta come patrimonio culturale immateriale; dall'altro, promuoverlo come spazio di apprendimento transculturale, capace di stimolare l'immaginazione, la narrazione e l'interazione tra culture diverse. Il museo, così come altri luoghi culturali, si configura quindi come un nuovo "palcoscenico" per il *kamishibai*, mantenendone l'aura teatrale e il legame con il folklore, pur inserendolo in un contesto contemporaneo e pedagogico. A tal proposito molto eloquenti sono le parole di Rita Casadei:

> «La multimodalità, sensorialità e umanità come caratteristiche prevalenti rendono il *kamishibai* un'esperienza godibile ad un pubblico internazionale. La molteplicità di linguaggi e dispositivi, la ricchezza e la pluralità dei contenuti delle storie vogliono comunicare la pluralità come attitudine, come sguardo accogliente, come educazione ad uno spirito di incontro, rispetto, condivisione e pace. L'artista Yuushi Yasuno, attivo come cantastorie di

> strada negli anni Settanta, ha considerevolmente contribuito a questo progetto. L'idea che la motiva e la muove non è un nostalgico sentimento di recupero della tradizione, ma la convinzione che la versatilità dei linguaggi impiegati possa essere una significativa sollecitazione ad una rinnovata cultura del profondo e ampio sguardo» (2015: 31).

Da queste parole risulta evidente che il valore del teatro di carta si amplifica quando viene inserito in una prospettiva interculturale. Le storie narrate possono attingere a tradizioni culturali molto diverse, dando vita a uno spazio dinamico di confronto, dove elementi appartenenti a mondi lontani si incontrano e dialogano. Questi racconti, spesso portatori di visioni del mondo divergenti, diventano strumenti preziosi per esplorare l'alterità. Attraverso il linguaggio universale dell'arte, si favorisce l'incontro tra elementi culturali differenti, superando le barriere erette da stereotipi, pregiudizi o dalla paura verso ciò che è sconosciuto o percepito come estraneo. Questa apertura verso l'altro promuove un atteggiamento empatico, capace di spostare lo sguardo dal proprio punto di vista per accogliere quello altrui, non per annullare la propria soggettività ma per comprenderla meglio attraverso il confronto con prospettive differenti. Questo confronto genera occasioni di dialogo, in cui bambini e adulti possono condividere esperienze, ricordi e identità.

In contesti multiculturali, come visto dagli esempi precedentemente riportati, il *kamishibai* può essere utilizzato per valorizzare le lingue madri, raccogliere storie familiari o costruire narrazioni collettive che riflettano la pluralità del gruppo. In un'epoca dominata dalla velocità e dalla tecnologia, il *kamishibai* propone una pedagogia lenta, basata sull'ascolto, sulla presenza e sulla relazione. Il narratore non è solo un trasmettitore di contenuti, ma un facilitatore di esperienze condivise, che costruisce senso insieme al gruppo. Questo approccio favorisce un apprendimento profondo, affettivo e partecipato, in cui ogni partecipante si sente visto, ascoltato e coinvolto. Il teatrino, con la sua semplicità e profondità, rappresenta un esempio virtuoso di come una pratica tradizionale possa essere reinterpretata in chiave contemporanea e interculturale. In un mondo che ha bisogno di ponti più che di muri, il teatro di carta giapponese ci ricorda che raccontare – e ascoltare – storie è uno dei modi più antichi e potenti per educare, includere e trasformare.

## Capitolo 10
## *Kamishibai* e Artebambini: editoria, formazione e laboratori extrascolastici

Edizioni Artebambini rappresenta una realtà consolidata e riconosciuta nel panorama educativo italiano, con oltre trent'anni di esperienza nella formazione e nella produzione editoriale rivolta all'infanzia e all'adolescenza. Accreditata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito come ente formativo, l'organizzazione si distingue per un approccio innovativo che integra arte, pedagogia e narrazione visiva, promuovendo una visione dell'educazione fondata sull'ascolto, sull'espressione creativa e sulla centralità del soggetto nel processo di apprendimento.

Tra gli elementi più significativi portati avanti dall'Ente vi è l'introduzione e la valorizzazione del *kamishibai* in Italia. Questo antico strumento narrativo giapponese è stato reinterpretato in chiave educativa, trasformandosi in un mezzo capace di stimolare immaginazione, creatività e apprendimento. Lungi dall'essere una semplice tecnica di racconto, il teatro di carta è oggi considerato uno spazio di mediazione educativa, un linguaggio visivo e relazionale che favorisce la partecipazione attiva dei soggetti attraverso un approccio pluridimensionale.

L'offerta formativa proposta da Artebambini è ampia e articolata: corsi, laboratori, seminari, mostre, master e convegni internazionali ruotano attorno alla narrazione visiva come chiave pedagogica. Le attività si sviluppano in collaborazione con scuole, musei e biblioteche, grazie a un'*équipe* multidisciplinare di formatori attivi in diverse regioni italiane, tra cui Emilia-Romagna, Toscana, Lombardia, Lazio e Puglia. Il metodo adottato si fonda su una didattica laboratoriale, che promuove l'espressione libera, la sperimentazione e la costruzione condivisa del sapere. L'Ente si occupa anche della progettazione di laboratori all'interno di spazi educativi, biblioteche, centri lettura, ludoteche e propone percorsi di aggiornamento professionale rivolti a educatori, insegnanti e operatori sociali. Tra le iniziative più rilevanti si segnala la Scuola di Alta Formazione in atelierista e editoria, un percorso pensato per chi opera o desidera operare nel mondo educativo, con un approccio che integra arte, pedagogia e progettazione culturale.

Parallelamente alla sua attività formativa, Artebambini cura e promuove la collana editoriale *Kamishibai. Racconti in valigia*, un progetto di alto valore pedagogico e artistico che pone la narrazione visiva e la lettura ad alta voce al centro dell'esperienza educativa. La collana raccoglie una selezione di storie illustrate in formato *kamishibai*, reinterpretato da autori e illustratori contemporanei. Ogni titolo è concepito con attenzione e sensibilità, con l'obiettivo

di stimolare l'immaginazione, favorire il dialogo e promuovere la partecipazione attiva dei bambini. Il progetto si inserisce pienamente nei principi della pedagogia attiva e dell'educazione estetica, offrendo strumenti narrativi capaci di coniugare bellezza, contenuto e coinvolgimento. L'obiettivo è avvicinare i più giovani all'arte attraverso un linguaggio accessibile, ludico e coinvolgente. Tra i titoli più rappresentativi si annoverano *Il sogno* di Marc di Francesco Facciolli (2021), *Il rospo e le ninfe* di Alessandro Lenares (2019a) con illustrazioni di Giuseppe Vitale, e Leonardo. *Il matematico dell'arte* di Bruno D'Amore Martha Fandiño Pinilla (2017), illustrato da Rosalinda Incardona.

L'attività editoriale si configura come naturale prosecuzione della ricerca educativa, al centro di questo percorso c'è l'arte, intesa come strumento di crescita, scoperta e relazione. Un esempio particolarmente significativo di questo approccio è la mostra itinerante dei *butai* d'artista: venti creativi, tra illustratori, atelieristi e autori per l'infanzia, sono stati invitati dalla casa editrice a reinterpretare il tradizionale teatro di carta giapponese, decorando ciascun *butai* in modo personale e originale. Il risultato è una collezione di opere uniche, capaci di raccontare storie non solo attraverso le parole, ma anche attraverso forme, colori e materiali. Tra gli artisti coinvolti figurano nomi come Fuad Aziz, Agnese Baruzzi, Francesca Carabelli, Antonio Catalano, Paola Ciarcià, Eleonora Curner, Marc Dallari, Claudio Domini, Antonio Ferrara, Michele Ferri, Gloria Fulgeri, Romina Panero, Cristina Petit, Manuela Piovesan, Roberta Pucci, Roberto Papetti, Jolec Savino, Lucia Sforza, Giuseppe Vitale e Chiara Sgarbi.

Proprio Chiara Sgarbi ha, anche, decorato la bicicletta che accompagna il *kamishibai* nelle sue uscite narrative per la città, quando non è in viaggio, diventa parte integrante dello spazio Artebambini di Bologna, decorandone la vetrina. Ma non è solo un mezzo di trasporto, è un simbolo. Così rappresentativo da essere stato scelto come emblema del logo dell'AKI:

> «Un cerchio giallo e vivace è la prima cosa che si nota nel logo di AKI- associazione Kamishibai Italia. Subito dopo due cerchi neri delle ruote di una bicicletta, linea dopo linea e struttura dopo struttura, conducono al butai, il teatro montato sul portapacchi, con le sue anti aperte e accoglienti. AKI non poteva scegliere di rappresentare il *kamishibai* a bordo del suo mezzo originario, felice e funzionale concausa della sua nascita in Giappone e oggi mezzo amatissimo nelle passeggiate narrative» (Ferrarese, 2023: 16).

Figura 89 – Simbolo AKI.

Grazie alla stretta collaborazione con AKI, con cui condivide anche parte dello staff direttivo, Artebambini ha costruito una rete nazionale di operatori formati all'uso del teatrino, sviluppando un ricco catalogo di storie corredate da materiali e accessori specifici: *butai*, inserti per il teatro delle ombre, bastoncini giapponesi (hyoshigi) per richiamare l'attenzione del pubblico e ricreare l'atmosfera del *kamishibai* di strada. Questi elementi non solo arricchiscono l'esperienza narrativa, ma introducono anche i bambini a sonorità e rituali di matrice orientale, ampliando l'orizzonte culturale dell'intervento educativo.

Questa realtà editoriale, fondata da Mauro Speraggi e Paola Ciarcià, rappresenta oggi un punto di riferimento nel panorama educativo italiano per chi ricerca un'educazione capace di coniugare arte, relazione e trasformazione sociale. Il primo incontro tra i due cofondatori e il teatrino di carta giapponese risale a oltre vent'anni fa, in occasione della Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna, dove il teatro di carta era presentato nello stand del Giappone. Da quell'incontro quasi fortuito è nato un percorso di ricerca, sperimentazione e diffusione che ha contribuito in modo significativo a radicare il *kamishibai* nel contesto educativo italiano, trasformandolo in uno strumento vivo, dinamico e profondamente inclusivo. Questo primo incontro è stato descritto dai due studiosi nel testo *Kamishibai. Manuale d'uso*:

> «Era l'inizio del nuovo secolo quando….
> Potrebbe iniziare così l'avventura che ha portato il *kamishibai* in Italia e lo ha fatto conoscere a migliaia di insegnanti, bibliotecari, genitori, nonni, bambini e ragazzi. Alla Fiera internazionale del libro di Bologna del 2000 Artebambini presentava la sua avventura editoriale uscendo con il primo numero della Rivista Dada dedicata all'arte e alla scrittura, premiata come migliore pubbli-

> cazione di divulgazione dell'arte per le giovani generazioni.
> In quella Fiera siamo stati incuriositi da una strana valigetta di legno che campeggiava in uno stand del Giappone in mezzo a libri e tavole illustrate grandi come un album da disegno. C'è stata anche spiegata la storia di questa antichissima modalità di lettura che univa in maniera originale testo e immagine e seduceva per la sua stretta parentela con il teatro. Abbiamo subito intuito che poteva essere lo strumento ideale da portare nelle classi, nelle biblioteche, negli incontri con i genitori. Sperimentando abbiamo apprezzato la sua versatilità e il suo fascino che rapiva grandi e piccoli. Il libro, l'albo illustrato, la lettura ad alta voce è come se avessero trovato un'altra dimensione» (2019: 7).

Da questa esperienza ha preso avvio un lungo e articolato percorso di studio, ricerca e sperimentazione che, nel corso degli anni, ha condotto l'organizzazione ad assumere una posizione di rilievo nel panorama culturale e educativo. Oggi, Artebambini si distingue come una voce autorevole nell'ambito del *kamishibai*, sia sul piano editoriale che su quello formativo. Questa centralità ha reso naturale l'esigenza di approfondire ulteriormente il tema attraverso una serie di interviste a tre membri dello staff dell'ente. Ho avuto il piacere di confrontarmi telefonicamente con Mauro Speraggi, figura di riferimento all'interno dell'organizzazione, che mi ha invitato a visitare lo Spazio Artebambini di Bologna. In quell'occasione, ho potuto dialogare con Ylenia Mellini (storica dell'arte, atelierista e responsabile dello spazio) e con Chiara Bighinzoli (antropologa, atelierista e responsabile della segreteria di redazione).

Attraverso le loro testimonianze è emerso con chiarezza il carattere articolato e multidisciplinare del lavoro portato avanti da Artebambini, che opera su più fronti con l'obiettivo di promuovere la narrazione visiva, la creatività e l'educazione all'immagine, valorizzando il *kamishibai* come strumento pedagogico e artistico, capace di generare esperienze educative inclusive e significative.

Uno degli aspetti editoriali emersi dall'intervista riguarda il cambiamento della struttura delle tavole illustrate adottato dalla Casa Editrice. A differenza del formato quadrato tradizionale giapponese, l'ente ha optato per una grafica rettangolare. Questa scelta stilistica consente una maggiore ampiezza visiva, offrendo più spazio all'illustrazione e permettendo una composizione più efficace e d'impatto degli elementi iconici all'interno della tavola. Fin dalla prima immagine, il nuovo formato si presenta più accattivante, in grado di catturare immediatamente l'attenzione dello spettatore.

Il *kamishibai* si rivolge a un pubblico molto particolare o, meglio, a pubblici diversi che possono trovare in questo strumento qualcosa di profondamente significativo:

> «È adatto a chi ha voglia di affidarsi alla parola, all'oralità, o forse a chi ne è disabituato e proprio per questo può viverla come

un'esperienza nuova, quasi dirompente. È anche uno strumento che si lega fortemente al teatro, non solo per la voce, ma per tutto ciò che riguarda la presenza scenica, il corpo, il gesto. I bambini, ad esempio, spesso si alzano, indicano, attraversano lo spazio, diventano parte attiva della narrazione. A volte sono loro stessi a presentare le tavole che hanno realizzato, e in quel momento il narratore diventa spettatore: si crea uno scambio, una mobilità che rende l'esperienza viva, partecipata. Il *kamishibai* funziona bene con chi ha bisogno di un'esperienza diversa, o con chi la cerca consapevolmente. Non esiste un pubblico "giusto" in senso assoluto: tutto dipende dalla storia, dallo spazio, dalla composizione del gruppo. È una pratica che si adatta, si trasforma, si modula. Ricordo, ad esempio, una bambina che, pur non sapendo ancora leggere, aveva imparato a memoria una storia e la raccontava ogni sera a casa, come fosse uno spettacolo. Aveva sei anni, ma già conosceva il ritmo, il gesto, la sequenza delle tavole. Era un'esperienza intima, familiare, quasi rituale. Al contrario, in un laboratorio con cinquanta bambini al Giardino Savioli, con tre classi coinvolte, il contesto era completamente diverso, ma il *kamishibai* funzionava comunque. Perché? Perché cambia l'organizzazione dell'attenzione: non è come aprire un libro, è un evento, uno spettacolo, anche nella sua forma più semplice. C'è un ritmo, un'attesa, un'apertura, un applauso. Anche chi non si sente un attore o un narratore, può diventarlo: il formato stesso lo suggerisce, lo sostiene» (Intervista a Chiara Bighinzoli).

La modalità di narrazione simile ad una *performance* teatrale, l'originalità del supporto e di presentazione lo rende uno strumento unico nel suo genere:

«Il *kamishibai* è uno strumento narrativo profondamente diverso da qualsiasi altro genere. Prendiamo ad esempio il libro. Non si tratta di una differenza di valore, non è né migliore né peggiore, ma di una differenza di natura: propone una forma di coinvolgimento completamente altra. Questo lo rende particolarmente efficace in contesti scolastici eterogenei, dove sono presenti bambini provenienti da paesi diversi, con lingue e culture differenti. In questi casi, il *kamishibai* si rivela uno strumento prezioso per costruire attività inclusive, capaci di valorizzare intelligenze diverse: c'è chi ha un'intelligenza visiva più sviluppata, chi è meno verbale o meno legato alla scrittura, e il *kamishibai* offre a ciascuno un modo per partecipare e comprendere. Per gli insegnanti, rappresenta anche un'opportunità poetica: la possibilità di uscire dai percorsi didattici più tradizionali senza sentirsi in colpa. Il libro, infatti, richiama ancora un'idea di scuola legata alla scrittura, alla

> memorizzazione, a una certa rigidità. Il *kamishibai*, invece, apre a percorsi creativi, alternativi, e permette di lavorare anche su aspetti fondamentali come la soglia dell'attenzione, un tema sempre più urgente nelle scuole. Il fatto di vedere qualcosa di nuovo, di assistere a una narrazione visiva e dinamica, mantiene alta l'attenzione e aiuta a costruire una relazione educativa più efficace» (Intervista a Ylenia Mellini).

Dalle interviste sono emersi anche elementi di criticità legati all'utilizzo di questo strumento, Il teatro di carta richiede un'impostazione narrativa completamente diversa rispetto al libro. Non tutte le storie funzionano: il formato, come già detto, impone un numero limitato di tavole (idealmente non più di 15), un testo breve e calibrato e una narrazione che lasci spazio all'immaginazione. L'immagine non deve dire tutto, ma suggerire, evocare. Questo elemento è peculiare della tradizione giapponese, dove il rapporto tra contenitore e contenuto è fortemente integrato, e dove la narrazione è spesso aperta, priva di una morale esplicita, molto diversa dalla struttura occidentale classica con inizio, svolgimento e fine:

> «Le storie tradizionali giapponesi, da cui il *kamishibai* trae origine, sono molto diverse da quelle a cui siamo abituati in Italia, soprattutto nei testi per bambini, dove la presenza di una morale è spesso centrale. Le narrazioni giapponesi, invece, sono più aperte, meno didascaliche, e questo richiede un cambio di prospettiva anche da parte di chi le ascolta o le propone. Ma proprio in questa differenza risiede la ricchezza del *kamishibai*: è uno strumento che invita a ripensare il modo in cui raccontiamo, insegniamo e costruiamo relazioni» (*Ibidem*).

Dal punto di vista editoriale, questo comporta delle sfide, è necessaria una cura particolare nella scelta delle immagini, nella divisione delle tavole, nella scrittura del testo. Inoltre, il formato stesso può risultare spiazzante per chi non lo conosce: l'assenza di un testo visibile, la rotazione delle tavole, la necessità di immaginare ciò che non è detto, richiedono una spiegazione, una guida. Per utilizzarlo in modo adeguato è necessario possedere delle nozioni specifiche sul meccanismo di rappresentazione, in quanto non è né immediato né scontato comprenderne la logica narrativa.

Il lavoro editoriale portato avanti da Mauro Sparaggi e Paola Ciarcià si sviluppa, anche, attraverso un dialogo costante con altre case editrici europee specializzate in questo tipo di formato orientale, molto noto in contesti come la Germania, Francia, Bulgaria e Slovenia. Questo scambio internazionale arricchisce la ricerca e la pratica, favorendo la circolazione di idee e approcci pedagogici differenti. In Germania, ad esempio, un punto di riferimento importante è la casa editrice *Don Bosco Verlag*, che ha sviluppato una linea editoriale specifica dedicata al teatro di carta. Oltre alla produzione di albi illustrati

in questo formato, la casa editrice è attivamente impegnata nella sua diffusione all'interno di biblioteche pubbliche, scuole *Waldorf* e centri di pedagogia attiva, contribuendo a radicare il teatrino giapponese in contesti educativi alternativi e innovativi. In Slovenia, una delle iniziative più significative è il *Festival transfrontaliero del Kamishibai*, svolto in partenariato con l'Associazione Kamishibai Italia (AKI). Questo festival rappresenta un esempio virtuoso di cooperazione culturale tra paesi confinanti e mira a valorizzare la narrazione come strumento interculturale e multilingue, in particolare nelle aree di confine dove convivono idiomi e identità diverse. A livello internazionale, un punto di riferimento fondamentale è l'IKAJA (International Kamishibai Association of Japan), con sede in Giappone. Attiva da oltre sedici anni, IKAJA rappresenta una rete globale di studiosi, appassionati e professionisti del settore, promuovendo la ricerca, la formazione e la diffusione del *kamishibai* nel mondo. Il confronto con questa realtà è costante e prezioso, soprattutto per mantenere viva la connessione con le radici culturali e narrative di questo strumento.

I progetti promossi da Artebambini si rivolgono a un pubblico estremamente variegato: bambini, scuole, famiglie, ma anche persone anziane. In quest'ultimo caso, il *kamishibai* viene utilizzato come strumento per trasmettere e conservare la memoria, valorizzando il racconto come forma di cura e connessione intergenerazionale. Tra le esperienze più originali e coinvolgenti realizzate da Artebambini, spiccano le passeggiate narrative alla scoperta della città con il *kamishibai*, ideate e condotte da Irene Ferrarese (atelierista, responsabile del Punto Artebambini di Lucca). Questo progetto rappresenta un perfetto esempio di come la narrazione possa uscire dagli spazi convenzionali per incontrare il pubblico nei luoghi del quotidiano, trasformando l'ambiente urbano in uno spazio narrativo dinamico e partecipato.

Durante queste passeggiate, il teatro di carta diventa uno strumento itinerante di racconto e scoperta: le storie vengono narrate in tappe, ciascuna ambientata in un punto significativo della città. Ogni fermata è accompagnata da una tavola illustrata che si inserisce nel teatrino portatile, creando un dialogo tra immagine, parola e paesaggio urbano. I partecipanti – bambini, famiglie, ma anche adulti e anziani, sono invitati a osservare, ascoltare e interagire, diventando parte attiva del racconto.

Questa modalità di fruizione narrativa favorisce un'esperienza immersiva e multisensoriale, in cui la memoria dei luoghi si intreccia con la fantasia delle storie. Le passeggiate non solo stimolano la curiosità e l'immaginazione, ma promuovono anche un nuovo modo di vivere e leggere la città, valorizzandone gli aspetti storici, culturali e affettivi. Il progetto si caratterizza per la capacità di intrecciare educazione, arte e territorio, attivando una rete di collaborazioni tra i diversi partner coinvolti. Questi soggetti diventano parte integrante di una comunità educante, intesa come spazio condiviso di crescita, scambio e partecipazione. L'approccio adottato offre, inoltre, un modello operativo replicabile in contesti differenti e con pubblici eterogenei, dimostrando una forte adattabilità e una visione inclusiva dell'azione educativa.

In un'epoca in cui la narrazione tende spesso a essere confinata agli schermi digitali, il teatrino itinerante restituisce al racconto la sua dimensione pubblica, collettiva e profondamente umana, diventando un vero e proprio strumento di educazione alla cittadinanza. Non si tratta solo di raccontare storie, ma di scegliere consapevolmente i luoghi in cui raccontarle: le tappe della passeggiata vengono selezionate in base al loro significato simbolico o storico, creando un percorso che parla di appartenenza, memoria e partecipazione. A Lucca, ad esempio, Irene Ferrarese, referente dello spazio Toscana Fava, organizza spesso passeggiate narrative incentrate proprio sul concetto di cittadinanza, scegliendo monumenti o luoghi significativi che diventano punti di partenza per riflessioni collettive. In alcuni casi, queste iniziative nascono in collaborazione con il Comune, all'interno di bandi o progetti specifici, in altri sono proposte liberamente dallo spazio Artebambini di Lucca, ma ciò che le accomuna è l'intento di collegare la narrazione alla città, non solo nei suoi luoghi più noti, ma anche in spazi meno evidenti: una via, un angolo, un riferimento storico che diventa occasione di racconto:

> «Ricordo, ad esempio, una breve passeggiata all'interno del parco del Cavaticcio, durante un festival dedicato alla memoria di Patrick Zaki. In quell'occasione, le storie scelte parlavano di guerra, di resistenza alla violenza, di cittadinanza attiva: ogni tappa nel parco diventava un piccolo spettacolo, un momento di riflessione condivisa. In altri contesti, come nei progetti con gli anziani, il *kamishibai* si lega alla memoria, alla trasmissione intergenerazionale, al valore del ricordo come patrimonio comune» (Intervista a Chiara Bighinzoli).

In tutti questi casi, la narrazione non è fine a sé stessa, ma si fa strumento di relazione, di consapevolezza, di costruzione di senso. Raccontare storie, in questo modo, significa abitare lo spazio pubblico con uno sguardo nuovo, trasformare la città in un libro aperto, in cui ogni angolo può diventare pagina viva di una storia collettiva. Per usare le parole di Irene Ferrarese:

> «Ogni bambino, oltre ai libri della cameretta, delle biblioteche, della scuola, ne ha uno speciale che contiene tutti i saperi […] è il libro della città. Leggerlo non è semplice, è come trovarsi in un'immensa biblioteca, con volumi sparsi fio al soffitto, alcuni così antichi da poterne rompere le pagine, altri così nuovi da sentirne l'odore di stampa. E il *kamishibai* è la bussola in questa cattedrale di storie. I bambini seguono per le vie delle città una bicicletta, eccentrica ma elegante, vanitosa ma sobria, attirati dalle ruote, dal colore, dall'insolito modo di essere condotti in giro. Nelle piazze, nelle strade, nei sagrati, nei giardini, ci si ferma: ad ogni sosta la città ci regala una pagina da leggere e il *kamishibai* narra la sua storia» (Ferrarese, 2015: 51).

Lavorare con il *kamishibai* sul concetto di cittadinanza, attraverso le passeggiate narrative, permette al bambino di sentirsi parte integrante di una scenografia più ampia, in cui la città diventa teatro e contesto vivo della narrazione. In questo modo, il bambino sperimenta la bellezza di un'appartenenza consapevole: non solo al quartiere o alla scuola, ma a una comunità più grande, che si estende dalla città allo Stato, dall'identità europea fino a una più ampia appartenenza terrestre. All'interno di questo percorso, il teatrino si trasforma in una finestra aperta sul mondo: un luogo di mediazione, di incontro, di confronto. Non è solo un mezzo per raccontare storie, ma diventa un dispositivo pedagogico capace di attivare riflessioni profonde sul vivere insieme, sul rispetto delle differenze, sulla memoria collettiva e sulla responsabilità individuale. Attraverso il gesto, la voce, l'immagine e il camminare insieme, si costruisce un'esperienza educativa che unisce corpo, mente e territorio, e che restituisce al soggetto un ruolo attivo nella costruzione del senso di comunità.

Capitolo 11

# Viridiana e il *kamishibai*: raccontare i diritti dei più piccoli

Un'interessante realtà in cui l'utilizzo del *kamishibai* ha trovato un posto di primo piano nella progettazione educativa è la Cooperativa Sociale Viridiana, fondata nel 2003 da Francesca Bonani, attuale presidente. Con 109 dipendenti e 65 soci, la cooperativa opera in un ampio territorio che comprende numerosi comuni tra le province di Mantova e Brescia, tra cui Asola, Acquafredda, Acquanegra sul Chiese, Ceresara, Commessaggio, Casalmoro, Casaloldo, Casalromano, Montichiari, Canneto, Gabbiana, San Martino dall'Argine, Castel Goffredo, Remedello, Carpenedolo, Calvisano, Brescia, Pralboino, Castellucchio, Castiglione, Cavriana, Goito, Piubega, Rodigo, Marcaria, Gazoldo, Mariana, Calvatone, Guidizzolo, Viadana Mantovana, Mantova e Visano.

La missione della cooperativa è chiara e profondamente radicata nel territorio: progettare e realizzare servizi che favoriscano la crescita di una comunità solidale, accogliente e pronta a rispondere ai bisogni, anche quelli più latenti, delle persone. L'obiettivo è costruire una rete sociale forte, capace di generare benessere condiviso, valorizzando le particolarità di ciascuno e promuovendo la partecipazione attiva al bene comune[1]. In quest'ottica, Viridiana collabora con enti pubblici e privati, impegnandosi in percorsi di co-progettazione e co-programmazione che mettono al centro la persona e la comunità. L'uso del *kamishibai* si inserisce perfettamente in questa visione educativa e sociale. Grazie alle testimonianze raccolte attraverso due interviste ad operatori educativi legati alla cooperativa, Alessandro Guglielmi, burattinaio ed esperto formatore ed Elena Iacovino, insegnante della scuola dell'infanzia, è stato possibile esplorare il contributo offerto dal teatro di carta nelle attività organizzate dalla cooperativa sia in ambito scolastico (infanzia e primaria) sia in contesti extrascolastici (i centri estivi).

Il teatro di carta si è rivelato un *medium* narrativo di grande valore formativo, capace di coniugare semplicità strutturale e profondità comunicativa. La sua efficacia risiede nella capacità di favorire l'ascolto attivo, stimolare la partecipazione e promuovere l'inclusione, offrendo ai bambini un'esperienza educativa immersiva e coinvolgente. Come evidenzia Alessandro Guglielmi, «la forza del *kamishibai* sta nella sua adattabilità ai diversi contesti, pur mantenendo intatta la sua carica evocativa». Questa visione è condivisa, anche, da Elena Iacovino: «È uno strumento che resta coerente con sé stesso, anche quando cambia il setting educativo, riesce comunque ad includere sempre tutti i partecipanti».

---

[1] Le informazioni sulla cooperativa sono state tratte dal sito ufficiale della stessa: https://www.cooperativaviridiana.it/, consultato il 7 aprile 2025.

L'esperienza condotta da Alessandro Guglielmi all'interno di alcune classi della scuola primaria, in qualità di esperto esterno, ha rappresentato un banco di prova concreto per l'applicazione del teatro di carta nella didattica. Il progetto, nato con l'obiettivo di potenziare le competenze in lingua italiana, è stato successivamente ampliato dalle insegnanti, che ne hanno riconosciuto il potenziale pedagogico e lo hanno integrato in percorsi disciplinari tematici. L'iniziativa ha ottenuto un riscontro estremamente positivo, tanto da portare alla creazione di un archivio di racconti redatti in questo formato, conservati e valorizzati all'interno delle biblioteche scolastiche, con spazi dedicati. Particolarmente significativa è la riflessione dell'operatore sul proprio percorso di avvicinamento a questa tecnica:

> «Provenendo dal teatro di figura, inizialmente guardavo con diffidenza il *kamishibai*, che percepivo come una forma minore di narrazione. Tuttavia, approfondendone la conoscenza e sperimentandolo in aula, ho potuto constatare la sua straordinaria capacità di catturare l'attenzione dei bambini. Il rituale dell'apertura del teatrino, il ritmo della narrazione, il coinvolgimento diretto del pubblico: tutto concorre a creare un'esperienza emotivamente intensa e pedagogicamente efficace» (Intervista a Alessandro Guglielmi).

A differenza dei burattini, che richiedono competenze tecniche avanzate e una preparazione specifica, il teatro di carta è accessibile e inclusivo e consente ai bambini di assumere ruoli attivi nel processo educativo: narratori, illustratori, musicisti, attori. «È stata un'esperienza estremamente positiva» conclude Alessandro Guglielmi «che ha generato entusiasmo tra le insegnanti, le quali hanno proseguito autonomamente il lavoro, integrando stabilmente il *kamishibai* nella pratica didattica quotidiana» (*Ivi*).

Le potenzialità di questa forma di narrazione sono state descritte in modo dettagliato ed esperienziale, anche, da Elena Iacovino, che ha modo di utilizzarlo regolarmente nella didattica in aula:

> «nella mia pratica educativa nasce da un interesse profondo per la narrazione come strumento pedagogico e relazionale. Lavorando nella scuola dell'infanzia, in particolare con la fascia d'età 3–6 anni, ho scoperto nel teatro di carta un linguaggio capace di coinvolgere i bambini in modo autentico, adattandosi ai loro tempi, ai loro interessi e alle loro competenze. Il *kamishibai* si è rivelato uno strumento estremamente flessibile, capace di essere declinato in base all'età e alla composizione del gruppo. In sezioni miste, ad esempio, permette di differenziare i ruoli e i livelli di partecipazione, mantenendo però un forte senso di coesione e coinvolgimento collettivo. Ogni anno, nella mia scuola, lo utiliz-

> ziamo in momenti significativi del percorso educativo, come il primo approccio alla narrazione o la preparazione della festa di fine anno, in cui i bambini più grandi spesso "vincono" simbolicamente il diritto di raccontare, diventando protagonisti attivi della scena» (Ivi).

Ciò che rende il *kamishibai* particolarmente efficace è la possibilità di costruire le storie insieme ai bambini, partendo dagli interessi emersi nel gruppo:

> «Nella nostra scuola, infatti, preferiamo scrivere i racconti internamente, dando voce ai vissuti e alle curiosità dei bambini. Questo processo creativo rafforza il senso di appartenenza e rende ogni narrazione unica e significativa. In alcune occasioni, abbiamo anche sperimentato una versione digitale del *kamishibai*, trasformandolo in una sorta di fumetto animato, più vicino ai linguaggi visivi familiari ai bambini di oggi. Lavoro in una scuola dell'infanzia situata in una piccola frazione, in un contesto che ci offre grande libertà progettuale. La struttura è gestita da una cooperativa sociale, in convenzione con il Comune, e questo ci consente di sperimentare con creatività e autonomia. Il gruppo è ristretto, la scuola è immersa nella natura, e abbiamo la possibilità di uscire quotidianamente nel bosco adiacente. Questo contesto ci permette di costruire percorsi educativi su misura, in cui il *kamishibai* si inserisce perfettamente come strumento di narrazione, esplorazione e relazione. Negli ultimi anni, ho avuto anche l'opportunità di portare questa esperienza in altre scuole, come esperta esterna, riscontrando sempre grande interesse da parte di insegnanti e bambini» (*Ibidem*).

Da quanto detto, emerge con chiarezza la capacità di questo *medium* di creare spazi di ascolto, partecipazione e meraviglia. Uno strumento ancora troppo poco conosciuto nell'ambito scolastico, relegato ad un uso di nicchia:

> «ll mio incontro con il *kamishibai* è avvenuto in modo quasi spontaneo, durante il periodo della pandemia, quando ho scritto una storia per la mia cooperativa da utilizzare come sfondo integratore per un centro estivo. La narrazione si prestava perfettamente a essere raccontata attraverso il teatro di carta, e così, con l'aiuto di una collega illustratrice, abbiamo realizzato le tavole acquerellate che hanno dato vita alla nostra prima esperienza di *kamishibai*. Da lì è nato un interesse crescente verso questo strumento, che ho iniziato a esplorare con maggiore consapevolezza, riconoscendone il valore educativo e comunicativo» (Intervista a Elena Iacovino).

Nel tempo, Elena Iacovino, coadiuvata dalle colleghe, ha scritto e illustrato diverse storie da poter proporre in vari contesti educativi. Una particolarmente interessante è *La stella rovesciata (2020)*[2], un racconto formato *kamishibai* che affronta in chiave fiabesca il tema dei diritti dei bambini. Un altro esempio è il racconto *Solo come tu sai fare (2020)*, scritto ed illustrato da Alessia Beltrami, che tratta il tema dell'inclusione e della disabilità, con immagini di grande delicatezza e forza espressiva. Entrambe le storie sono diventate strumenti fondamentali nei laboratori organizzati dalla cooperativa sia in contesti scolastici, sia extrascolastici. Per dare un'idea della tipologia di lavoro portato avanti, si è scelto di riportare a titolo esemplificativo le tavole della storia *La Stella Rovesciata*, scritta in un momento storico molto particolare, nel periodo di *lockdown* dovuto all'emergenza Covid-19:

> «In un periodo in cui abbiamo dovuto accantonare molte esigenze, ci siamo soffermati a riflettere sui Diritti dei Bambini che in questi terribili momenti sono stati messi da parte per far fronte all'emergenza sanitaria. Il racconto combina diversi spunti di riflessione: oltre ad una panoramica sui principali diritti dell'infanzia, sottolinea l'importanza del vissuto emotivo che si pone come soluzione alle disavventure della storia ed infine immerge il lettore in atmosfere fiabesche ed oniriche. Da tutti questi aspetti che si intrecciano, nasce un'avventura di quattro amici che si ritroveranno a compiere un viaggio per salvare altri bambini ingiustamente tolti alle rispettive famiglie. I colpi di scena che si susseguono li renderanno gli eroi di un arcipelago dalla forma di una stella rovesciata, dove rovescio è proprio il contrario di "diritto"» (*Ibidem*).

Figura 90 – Stella rovesciata.

Figura 91 – Capitolo Spirito (Diritto alla Famiglia).

Figura 92 – Capitolo Aria (Diritto a non essere maltrattati).

[2] Il testo non è stato pubblicato da una casa editrice, ma è stato creato un volume per uso esclusivo della Cooperativa.

Figura 93 – Capitolo Fuoco (Diritto a ricevere cure speciali)

Figura 94 – Capitolo acqua (Diritto all'istruzione).

Figura 95 Capitolo Fuoco (Diritto a ricevere cure speciali).

Figura 96 – Capitolo fuoco.

Figura 97 Conclusione.

La scelta di utilizzare il *kamishibai* come medium narrativo è dettata dalla convinzione:

> «che la lettura per immagini apre gli orizzonti per fantasticare, per creare nuove storie al di fuori della realtà, per riflettere, per imparare e considerata la dimestichezza della mia collega Debora Bonisoli ad illustrare digitalmente, tra le diverse esperienze del narrare, quella a cui abbiamo fatto riferimento per la lettura della Stella Rovesciata è la tecnica antica, di origine orientale, del *kamishibai*: uno strumento di lettura che prova a coniugare tradizione e innovazione nel legame forte tra illustrare e narrare, tra immaginazione e linguaggio. La tecnica del *kamishibai* o teatro di immagini, è uno strumento di grande valore educativo che coinvolge i bambini nel doppio ruolo di uditori e successivamente di teatranti. Lo strumento si caratterizza e si connota come ausilio privilegiato per promuovere la narrazione, l'esposizione orale, la comprensione e la suddivisione in sequenze, la rappresentazione.

> Questo tipo di narrazione, semplice ma efficace, è un ottimo strumento educativo per i bambini, i quali, oltre ad ascoltare le storie, possono mettere in pratica l'arte del *kamishibai* inventandone di nuove o raccontando episodi della loro vita. A scuola grazie al *kamishibai* è possibile rielaborare ed esprimere personalmente quanto appreso con disegni, collages o semplici burattini. Tutto questo stimola e favorisce la capacità di esposizione orale, di sintesi e di suddivisione in sequenze, e permette di esporre immagini e idee con la mediazione rassicurante del teatrino» (*Ibidem*).

Da quanto detto risulta evidente che il *kamishibai* è uno strumento estremamente efficace, soprattutto nella fascia d'età prescolastica. La sua forza sta nella capacità di catturare l'attenzione dei bambini in modo naturale, quasi magnetico, pur essendo un mezzo completamente analogico. È un'esperienza immersiva, che richiama la dimensione del teatro e della televisione, ma con un coinvolgimento attivo e relazionale. Per renderlo ancora più accessibile le insegnanti hanno utilizzato dei piccoli stratagemmi: ad esempio, utilizzando sfondi fissi e immagini mobili, sollevate come in un piccolo teatrino, per facilitare la manipolazione e la comprensione. Queste modifiche hanno consentito di coinvolgere anche i treenni, che spesso trovano difficile gestire il formato tradizionale con le tavole da inserire e sfilare.

Il valore del *kamishibai* non risiede solo nella bellezza delle immagini o nella qualità della storia, ma nella possibilità di costruire un'esperienza educativa completa: narrativa, visiva, emotiva e partecipativa. È uno strumento che continua a sorprendere per la sua efficacia e versatilità, e che, anche in contesti diversi, riesce a generare attenzione, stupore e dialogo. Il *kamishibai* ha dimostrato di avere numerosi vantaggi:

- analogico, ma riesce a catturare l'attenzione dei bambini con la stessa forza di uno schermo digitale;
- è interattivo, non si limita a "raccontare", ma invita i bambini a osservare, interpretare, immaginare;
- è inclusivo, si adatta a diversi livelli di comprensione e consente a ciascun bambino di partecipare attivamente;
- è flessibile, le storie possono essere aperte, con finali da costruire insieme, stimolando il pensiero critico e la creatività.

Naturalmente, ci sono anche delle difficoltà. Il passaggio dei fogli richiede una certa manualità, e non sempre è semplice mantenere il ritmo della narrazione. Inoltre, la produzione delle storie richiede tempo, competenze artistiche e una buona dose di impegno. Tuttavia, i benefici superano ampiamente le fatiche. Questa esperienza dimostra che il teatro di carta non è solo uno strumento narrativo, ma un ponte tra educazione, arte e relazione. È un modo per restituire centralità alla parola, all'immagine e all'ascolto reciproco. E soprattutto, è un modo per dare voce ai bambini, alle loro emozioni, ai loro pensieri, ai loro diritti:

> «Il *kamishibai*, per me, è uno strumento straordinario. Ne possiedo tutti i materiali, lo utilizzo regolarmente e, insieme ai bambini, abbiamo anche provato a costruirne diversi, sia nella versione classica con il taglio superiore per l'inserimento delle tavole, sia in forme più creative. Lo utilizziamo non solo a scuola, ma anche come associazione e in contesti educativi più ampi, come centri estivi, servizi per la disabilità e progetti territoriali. Nella mia scuola, oltre alle attività curricolari, entro anche come esperta esterna in altri istituti, e il *kamishibai* è sempre con me. La mia cooperativa sociale, che gestisce anche un centro per ragazzi con disabilità, lo impiega per facilitare la comprensione di concetti complessi: attraverso storie semplici e illustrate, i ragazzi riescono a cogliere significati che altrimenti sarebbero difficili da trasmettere. Un esempio recente riguarda un progetto ambientale: i ragazzi del centro hanno costruito delle barriere in legno per l'orto del nido comunale, e per spiegare ai bambini più piccoli il senso di questa attività abbiamo creato una storia ad hoc, che racconta l'avventura di questi "grandi" che preparano qualcosa di speciale per i più piccoli. Prima di iniziare il laboratorio, abbiamo letto la storia con il *kamishibai*, e i bambini erano già pronti, coinvolti, partecipi. Anche con i più piccoli, come nel caso del nido, il *kamishibai* si è rivelato efficace: ho adattato una storia, *Festa di primavera di Minibombo*, selezionando solo le parti più adatte alla loro età e concentrandomi sulle immagini e sui dettagli legati alla stagione. La narrazione è diventata un momento di osservazione condivisa, di dialogo, di scoperta: i bambini erano attenti, curiosi, e il tempo è volato. È proprio in questi momenti che si percepisce il valore profondo di questo strumento» (*Ivi*).

Chiaramente, il teatrino giapponese non rappresenta l'unico *medium* narrativo da utilizzare a scuola: è uno strumento tra molti, parte di una più ampia gamma di linguaggi e approcci che possono essere attivati nei contesti educativi.

Un'esperienza particolarmente significativa, anche se non strettamente legata al *kamishibai*, è stata la realizzazione di un libro speciale per il periodo natalizio, ideato da due insegnanti: Elisa Iacovino e Debora Bonisoli. Il volume è stato costruito attraverso quattro modalità narrative differenti: albo illustrato, *silent book*, raccolta di filastrocche e racconto di tipo tradizionale. Il progetto è nato con una finalità solidale, destinando i proventi della vendita a sostegno dei ragazzi con disabilità del centro educativo coordinato da una delle autrici. Ogni libro è stato pensato per stimolare la lettura e la creatività nei bambini, offrendo loro approcci diversi alla narrazione e alla comprensione del mondo. In questa prospettiva, la lettura non è più solo trasmissione di contenuti, ma diventa un'occasione per creare connessioni, per stimolare il pensiero critico, per aprire finestre sulla realtà.

Come afferma una delle insegnanti coinvolte:

> «Nel mio lavoro, cerco sempre di valorizzare la diversità come risorsa. Ho avuto il privilegio di intervistare artisti e pedagogisti, come Jacques Pensonneau, che mi ha offerto una riflessione semplice ma potente: per parlare di diversità, mostrerebbe ai bambini tanti disegni di leoni, tutti diversi, ma tutti leoni. È un'immagine che mi ha colpita profondamente, perché racchiude il senso del mio approccio educativo: partire dall'immagine, dalla narrazione, dalla relazione per aprire spazi di comprensione e accoglienza. Come madre, vivo ogni giorno questa realtà: mio figlio maggiore ha una disabilità, e il più piccolo è cresciuto in un contesto in cui la diversità non è percepita come tale, ma come parte naturale della vita. Questo mi ha insegnato quanto sia importante educare alla curiosità, alla capacità di guardare il mondo con occhi aperti, senza paura» *(Ibidem*).

Questa testimonianza restituisce con forza il valore di un'educazione che non si limita a trasmettere saperi, ma che si fonda sull'ascolto, sull'empatia e sulla capacità di accogliere l'altro nella sua unicità. È in questo spazio che strumenti come il *kamishibai*, il *silent book*, l'albo illustrato e la narrazione condivisa trovano il loro senso più profondo: non come tecniche, ma come ponti tra mondi, come linguaggi che uniscono, come occasioni per crescere insieme.

Il *kamishibai*, insieme ad altri strumenti narrativi, si è rivelato non solo un mezzo espressivo, ma un vero e proprio linguaggio educativo: capace di coinvolgere, di stimolare, di aprire spazi di comprensione e di dialogo. Le storie che sono state descritte dimostrano che non esiste un unico modo di fare scuola, ma che esistono molte strade, tutte legittime, tutte preziose, che si intrecciano con la sensibilità di chi educa e con l'unicità di chi apprende. In un tempo in cui l'educazione rischia di diventare sempre più standardizzata, questi racconti ci ricordano che la diversità è una risorsa, che la creatività è una necessità, e che il pensiero divergente è una competenza da coltivare con cura. Educare non significa solo trasmettere contenuti, ma accompagnare i bambini nella scoperta di sé, degli altri e del mondo. Significa offrire strumenti per leggere la realtà da prospettive diverse, per accogliere l'altro, per costruire ponti e non muri.

# Conclusioni

Giunti al termine di questo percorso, emerge con chiarezza il valore pedagogico profondo che il *kamishibai* incarna. Non si tratta soltanto di un mezzo narrativo visivo, ma di una vera e propria esperienza performativa capace di attivare linguaggi molteplici e sensi diversi, generando quella magia relazionale che solo il teatro sa creare. Come afferma Gigi Proietti, 'nel teatro tutto è finto, ma nulla è falso': nel *kamishibai* la finzione scenica si trasforma in verità emotiva, in uno spazio condiviso dove la narrazione diventa co-costruzione, empatia, decentramento dello sguardo.

In questa prospettiva, l'arte si configura come strumento privilegiato per progettare percorsi educativi significativi, capaci di abbracciare la complessità dell'essere umano nella sua dimensione cognitiva, emotiva e corporea. Già Herbert Read, negli anni Cinquanta, sottolineava l'urgenza di superare un'istruzione fondata esclusivamente sul pensiero logico, proponendo l'arte come base dell'educazione per favorire l'unità tra ragione e sensazione, tra concetto e immagine, tra logica e vita. Interessanti in questa ottica risultano le parole dell'autore in riferimento all'Arte intesa come disciplina:

> «Nessun'altra disciplina, infatti, è capace di dare al bambino, non solo una coscienza in cui immagine e concetto, sensazione e pensiero siano collegati e unificati, ma anche una conoscenza istintiva delle leggi dell'universo e un atteggiamento o un comportamento in armonia con la natura» (1954: 94).

Oggi, le neuroscienze confermano questa visione. La *neuropedagogia*, in particolare, evidenzia come lo sviluppo cerebrale sia strettamente legato alle esperienze vissute e agli stimoli ricevuti. La plasticità neuronale, come spiega Alberto Oliverio (2015), rende il cervello permeabile al cambiamento, e dunque l'esperienza sensoriale diventa fondamentale per l'apprendimento. In questo senso, il *kamishibai* si rivela uno strumento pedagogico efficace, capace di attivare connessioni profonde e durature.

Tuttavia, la narrazione in ambito educativo non può essere ridotta a semplice metodologia: essa rappresenta un vero e proprio paradigma, un modo di pensare e di guardare l'altro, una lente attraverso cui immaginare l'educazione come costruzione di mondi possibili. In uno sguardo narrativo, l'altro smette di essere categoria, etichetta o sintomo, per tornare ad essere soggetto unico, irripetibile, protagonista della propria storia. Se ogni essere umano è portatore di una narrazione, la relazione educativa diventa l'incontro tra due storie – quella dell'educatore e quella dell'educando – che insieme ne costruiscono una terza: la storia della relazione educativa stessa.

Questo discorso trova eco nelle esperienze presentate nel testo, che dimostrano come l'arte possa generare contesti educativi inclusivi, luoghi di incontro e scambio all'interno della comunità scolastica e territoriale. Seguendo il pensiero di Bhabha (1990), si può descrivere queste esperienze come esempi di percorsi educativi in grado di costruire 'comunità di comunità', ovvero spazi ibridi e meticci dove le diversità non solo convivono, ma si valorizzano reciprocamente. L'Unesco, nella Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (2002), riconosce l'istruzione come chiave per promuovere la coesione attraverso l'«unità nella diversità», incoraggiando la costruzione di una cultura mondiale condivisa.

In una società segnata da passioni tristi e da un crescente senso di disconnessione sociale, come osservano Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2003), l'arte può assumere il ruolo di oggetto transazionale, spazio liminoide[1] di trasformazione e riflessione. La pedagogia artistica diventa così un'opportunità concreta per promuovere apprendimenti multipli, sviluppare sensibilità e costruire un sapere che sia al tempo stesso *fare* e *essere*, radicato nel contesto culturale e comunitario (Battista, 2023, Meloni, 2021). In questa direzione, il *kamishibai* e la pedagogia narrativa offrono strumenti concreti per insegnanti, educatori, formatori e operatori sociali. Tra questi, la pratica del costruire e donare storie si rivela un gesto simbolico e trasformativo che attiva processi di riconoscimento, cura e appartenenza. Le storie diventano così ponti, spazi intermedi, oggetti transazionali capaci di generare riflessione, cambiamento e connessione. In definitiva, il *kamishibai* non è solo uno strumento didattico, ma uno spazio di mediazione tra culture, emozioni e conoscenze. Un invito a ripensare l'educazione come esperienza estetica e relazionale, capace di formare individui consapevoli, empatici e aperti al cambiamento. Una pedagogia dell'espressione artistica e della narrazione che, oggi più che mai, si rivela necessaria per costruire comunità educanti inclusive, sensibili e culturalmente ibride. Una comunità in grado di utilizzare, valorizzare e condividere i "cento linguaggi" tanto auspicati da Loris Malaguzzi.

Questo contributo vuole essere un invito: a guardare l'educazione con occhi nuovi, a dare valore alla narrazione come forma di conoscenza, a riconoscere nella differenza un'occasione di crescita. Le esperienze raccolte non sono modelli da replicare, ma testimonianze da cui lasciarsi ispirare. Perché ogni scuola, ogni classe, ogni bambino è un mondo a sé, e l'arte dell'educare sta proprio nel saper ascoltare, osservare, interpretare, creare.

---

[1] Il liminale rappresenta uno spazio di soglia, un contesto transitorio e fluido in cui le strutture sociali e culturali vengono sospese, decostruite e rimesse in gioco. È una zona di confine, di ibridazione e di sperimentazione, dove le identità, i codici e i paradigmi dominanti perdono la loro rigidità, aprendo la strada alla possibilità di nuove configurazioni. In questo terreno instabile e creativo, come sostiene Victor Turner, la cultura viene scomposta nei suoi elementi costitutivi e ricomposta in modo libero e ludico, dando vita a forme anche eccentriche e inedite. Il liminale è dunque uno spazio performativo e critico, in cui il corpo stesso diventa strumento di riflessione e di messa in scena, capace di interrogare e reinventare le regole del vivere sociale.

# Allegati

Interviste:

Sono state condotte venti interviste con testimoni privilegiati – tra cui educatori, insegnanti, operatori educativi, coordinatori pedagogici, studiosi, illustratori, scrittori, atelieristi, editori e artisti – selezionati in quanto figure professionalmente e culturalmente connesse al mondo della narrazione visiva, con particolare riferimento al *kamishibai*. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso modalità eterogenee, sia in presenza sia a distanza (*online*), in forma orale o in forma scritta, nel periodo compreso tra aprile e giugno 2025.

1. *Chiara Bighinzoli:* antropologa, atelierista e responsabile della segreteria di redazione dell'Ente Artebambini.

2. *Rita Casadei:* ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca si concentrano sull'educazione attraverso il corpo, con particolare attenzione alle dimensioni pedagogiche dell'esperienza corporea nei contesti formativi.

3. *Enrica Colla:* docente di sostegno della scuola dell'infanzia (Istituto comprensivo Villaggio Prenestino).

4. *Domenica Condemi:* docente della scuola dell'infanzia (Istituto comprensivo Villaggio Prenestino, Roma).

5. *Alessandro Guglielmi:* burattinaio e formatore con una solida esperienza nell'ambito dell'educazione teatrale e dell'animazione culturale. Da diversi anni collabora come esperto esterno con la cooperativa *Viridiana*, contribuendo alla realizzazione di progetti didattici e laboratori artistici rivolti a bambini e ragazzi.

6. *Elisa Iacovini:* docente della scuola dell'infanzia con una consolidata esperienza nel settore educativo. Da anni collabora con la cooperativa *Viridiana*, contribuendo attivamente alla progettazione e alla gestione di servizi scolastici e extrascolastici, tra cui asili, scuole dell'infanzia e campi estivi.

7. *Oderisi Lusi:* pianista e compositore, diplomato con lode al Conservatorio 'D. Cimarosa' di Avellino. Affianca alla formazione classica l'interesse per jazz e world music. È stato 'Composer in residence' dell'Orchestra Filar-

monica Campana (2015–2023), con cui ha realizzato opere come *Nuvolo innamorato*, premiata in Italia e negli USA. Ha all'attivo centinaia di concerti, dal piano solo all'orchestra sinfonica, eseguendo repertorio e composizioni originali.

8. *Ylenia Mellini:* storica dell'arte, atelierista e responsabile dello spazio Artebambini di Bologna

9. *Delia Guerini Rocco:* coordinatrice pedagogica del servizio educativo 0-3 anni 'Nidi nel verde', Roma.

10. *Chiara Sgarbi:* restauratrice, pedagogista dell'arte e autrice di libri per ragazzi. La sua ricerca artistica si esprime attraverso mostre e assemblaggi poetici che raccontano la grazia delle piccole cose. Ha pubblicato una decina di libri per ragazzi come autrice ed illustratrice, tra cui *Diario del tempo naturale* (Artebambini, 2007) insieme a Ketty Tagliatti.

11. *Gabriella Manna:* storica dell'arte e educatrice museale, con una lunga esperienza nella progettazione di percorsi didattici e nella mediazione culturale. Durante il periodo dei progetti legati al *kamishibai* descritti nel testo, ha ricoperto il ruolo di referente dei Servizi Educativi del Museo Nazionale d'Arte Orientale, successivamente confluito nel Museo delle Civiltà. In questo contesto, ha ideato e coordinato numerosi laboratori interculturali e attività narrative rivolte a bambini, famiglie e scuole, utilizzando il *kamishibai* come strumento pedagogico e performativo per favorire l'incontro tra culture e la valorizzazione delle differenze.

12. *Roberto Manuzzi:* sassofonista, compositore e docente di Musica d'insieme jazz presso il Conservatorio di Ferrara dal 2007. Per 25 anni a fianco del cantautore Francesco Guccini, ha inciso numerosi LP e CD, tra cui *Lettere dal fronte interno*, con Mauro Pagani ed Ellade Bandini. Autore di colonne sonore per teatro, danza e video, ha fondato diversi ensemble jazz e new age, eseguendo prevalentemente proprie composizioni.

13. *Francesca Montuori:* storica dell'arte, educatrice museale e referente del MiC-Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia e Villa Poniatowski.

14. *Luciana Paone:* docente della scuola dell'infanzia (Istituto comprensivo Villaggio Prenestino).

15. *Francesca Pizziconi:* archeologa. Attualmente direttrice scientifica del Museo Civico delle Cave e responsabile dei servizi educativi del Museo Storico dell'Aeronautica Militare di

16. *Rossana Sabia:* docente della scuola secondaria di primo grado (Istituto comprensivo Casal Bianco, Roma).

17. *Mauro Speraggi:* pedagogista e formatore, specializzato in psicomotricità e gioco educativo. Ha condotto oltre cento stage in Italia e all'estero, collaborando con CEMEA e CIGI. Cofondatore di Artebambini, progetta corsi accreditati dal MIUR, dirige la rivista *DADA* e cura il progetto *Kamishibai – Racconti in valigia*.

18. *Gek Tessaro:* (nome d'arte di Ferdinando Tessaro) artista, illustratore e narratore. Coniuga disegno dal vivo e teatro, portando i suoi spettacoli in tutta Italia. Ha partecipato a importanti festival culturali e collaborato con istituzioni musicali e teatrali. Due volte vincitore del Premio Andersen, ha pubblicato libri illustrati di successo e svolge attività formativa in ambito universitario e artistico.

19. *Caterina Vitiello:* direttrice artistica del Teatro stabile dei burattini San Carlino a Villa Borghese, Roma. Prima burattinaia del teatro, il suo cavallo di battaglia è Pulcinella Cetrullo, nella versione umana e in quella in legno. L'artista è una delle poche donne in Italia, forse l'unica, ad interpretare questa maschera, a cui dà voce e anima da quando aveva 12 anni. Autrice SIAE, interprete e regista ha diretto oltre trenta spettacoli, adattando per il teatro dei burattini fiabe, opere liriche e grandi romanzi.

20. *Marina Zaccheo:* insegnante presso la Cooperativa *Nuove Risposte,* Roma.

Grazie ai loro commenti, suggerimenti, riflessioni ed esperienze, è stato possibile dar vita a questo libro, che raccoglie pratiche concrete realizzate sul campo. A tutte e tutti loro va un sentito ringraziamento.

**Questionario *kamishibai* (scuola secondaria di primo grado)[2]:**

Grazie per aver partecipato a questa esperienza con il *kamishibai*.
Ti chiedo di rispondere ad un brevissimo questionario per capire le potenzialità e le criticità di questo strumento didattico… Il tuo parere è importante!
Il questionario è anonimo non sarà possibile in alcun modo risalire a chi lo ha compilato.

Grazie
Alessandra Casalbore

* Obbligatoria

1. L'esperienza con il Kamishibai è stata *
   ○ Positiva
   ○ Indifferente
   ○ Negativa

2. Hai lavorato con il kamishibai in gruppo (insieme ai tuoi/tue compagni/e di classe)? *
   ○ Sì
   ○ No

3. Ti è piaciuto lavorare in gruppo con il kamishibai? *
   ○ Sì
   ○ No
   ○ Indifferente

4. Quale "ruolo" hai svolto nella costruzione del kamishibai? *
   ○ Ho partecipato alla stesura del testo
   ○ Illustratore
   ○ Narratore
   ○ Mi sono occupato dell'aspetto sonoro
   ○ Ho svolto un ruolo tecnico (es. ho plastificato le schede, ho trovato materiale utile per la progettazione e la costruzione del teatrino)
   ○ Ho partecipato alla costruzione "concreta" del teatrino di cartone
   ○ Ho svolto una ricerca bibliografica in relazione alla tematica scelta (consultando siti internet, libri che possedevo a casa, andando in biblioteca o in libreria)
   ○ Nessuna di queste opzioni

[2] Il questionario si riferisce all'esperienza descritta nel capitolo quarto *Storie in scena. Il racconto come tessitura di relazioni nella scuola secondaria di primo grado.*

5. Trattare un argomento attraverso il kamishibai secondo te *
   ○ Permette di apprendere un tema in modo divertente
   ○ È un carico di lavoro aggiuntivo, risulta un appesantimento
   ○ Non ha aggiunto nulla alla tua esperienza scolastica

6. Quali sono gli elementi che ti sono maggiormente piaciuti del lavoro con il kamishibai? *

   _____

7. Lavorare in gruppo con il kamishibai *
   ○ Ti ha permesso di entrare maggiormente in sintonia con i tuoi/tue compagni/e di lavoro
   ○ Ha creato dei momenti di tensione con i tuoi/tue compagni/e di lavoro
   ○ Non ha prodotto nessun effetto in termini relazionali

8. Quali sono gli elementi che ti sono piaciuti di meno del kamishibai *

   _____

9. Hai trovato questa esperienza con il kamishibai utile ai fini didattici? *
   ○ Sì
   ○ No
   ○ Indifferente

10. Ripeteresti questa esperienza? *
    ○ Sì
    ○ No
11. Prima di questa esperienza conoscevi il kamishibai? *
    ○ Sì
    ○ No

12. Se sì, in quale occasione hai utilizzato o visto questo strumento? *

    _____

13. Hai qualcosa da aggiungere? *

    _____

# Bibliografia


Abbatiello, A. (2017). *La cosa più importante*. Casalecchio di Reno (Bo): Fatatrac (Edizioni del Borgo).

Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità.* Milano: Einaudi.

Aldam Jiménez, C. (2005a). *La magia del kamishibai,* TK, nº 17, 153-162.

Aldama Jiménez, C. (2005b). Los cuentos del sol naciente: la fascinante técnica japonesa del kamishibai. *Mi biblioteca*, 3, 63-66.

Alemagna, B. (2015). *Che cosa è un bambino.* Milano: TopiPittori.

Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.

Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6.* Brescia: Schole'.

A.n.p.i. Reggio Emilia. (2019). *Pensieri su Reggio. Una ri-cognizione tra passato e futuro.* Reggio Emilia: ANPI. https://www.anpireggioemilia.it/wp-content/uploads/2019/01/Pensieri-su-Reggio-con-copertina.pdf. (Ultima consultazione 10/2/2025).

Andruetto, M.T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri.

Astutik, Y.P. & Mulyana, R. (2021). Developing kamishibai (Japanese Card-Story) media in teaching speaking. In The 4rd English Language and Literature International Conference (ELLiC 2021) 136, 0304.

Aziz, F. (2017). *La mia mano.* Bologna: Artebambini.

Baldini, L., Cavallini, I. & Vecchi, V. (2010). *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Barone, T. & Eisner E.W. (a cura di). (2012). *Arts based research.* Los Angeles: Sage Publications.

Battista, F. (2024). *Pedagogia del confine.* Roma: Edizioni Junior.

Bhabha, H.K. (1990). *Nation and narration*. London: Routledge.

Benasayag, M. & Schmit G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Bertolini, M. & Ziruffo L. (2023). *L'albero dei lupi.* Bologna: Artebambini.

Beseghi, E. & Grilli, G. (a cura di). (2012). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.

Bianchi, J. (2011). Intercultural identities: addressing the global dimension thought art education. *International Journal of art & design education*, 30 (2).

Bingushi, K. & Taneichi, J. (2005). *Kamishibai As Media in Early Childhood Care and Education. A Consideration Based on the History of kamishibai*. *St. Mary's College: Annual Report of Studies*, Vol. 27: 53–67.

Birinci, C.M. (2018). *Teacher in Reggio Emilia Approach: Educational Needs and Views.* EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(1). https://www.ejmste.com/download/teacher-in-reggio-emilia-approach-educational-needs-and-views-5260.pdf. (Ultima consultazione, 10 /3/24).

Bizzari, V. (2015). Empatia e corporeità nella fenomenologia classica: Husserl e Merleau-Ponty. *Meditazioni Filosofiche*.

Bobbio, A. (2020). Tra adozioni e restauri. Note epistemologiche sull'epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELADEI-Revista Latino-americana de Educación Infantil*, 9 (2).

Boldrini, F. & Bracchini, M.R. (2024). *Comunità Educante Prospettive e applicazioni.* Città di Castello: Fondazione Hallgarten Franchetti Centro Studi Villa Montesca.

Borando, S. (2014). *Il libro sui colori della nostra pelle.* Reggio Emilia: Minibombo.

Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati-Boringhieri.

Bruner, J. (1996). *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia.* Reggio Emilia: Reggio Children Editore.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (1986/2005). *La mente a più dimensioni.* Roma-Bari: Laterza (ed. or. 1986).

Cambi, F. (1997). Arte e formazione del soggetto. Rileggendo Adorno, *"Scuola e Città"*, 12.

Cambi, F. (2012). Formarsi con l'arte, in M. Giosi (a cura di). *Attraversare i mondi dell'arte.* Bologna: Clueb.

Cambi, F. (2014). La bellezza ci "salva"! Osservazioni per una pedagogia estetica. *Studi sulla formazione,* anno XVII, 2.

Campagnaro, M. & Dallari, M. (a cura di). (2013). *Incanto e racconto nel labirinto di figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Carey, P. (2005). *Wrong about Japan. A Father's Journey with his Son*. London: Faber and Faber.

Carli, R. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo*. Milano: Franco Angeli.

Casadei, M. (2019). Una storia che viene da lontano. In Ciarcià, P. & Speraggi, M. (a cura di), *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini, 18-35.

Casadei, R. & Flamini, M. (2022). *Voce ai bambini! Scrivere, leggere e "sentire" attraverso il Kamishibai, Effetti di lettura*. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl/article/view/6002.

Casalbore, A., Meloni, G., Riccardi, V. & Stillo, L. (2023). Crescere interculturali. Esperienze e prospettive di ricerche per i servizi educative 0-6 di Roma Capitale. *Studium Educationis,* XXIV - 2, 159-169.

Caputo, M. & Pinelli, G. (a cura di) (2020). *Pedagogia dell'espressione artistica.* Milano: Franco Angeli.

Caputo, M. (2020b). *Espressione artistica e contesti formativi.* Milano: Franco Angeli.
Carrer, C. (1999). Lo spazio dell'illustrazione. *Sfoglialibro. La primavera dei ragazzi*.
Catarci, M., & Fiorucci, M. (a cura di) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges.* London: Routledge.
Catarci, M. & Fiorucci, M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale.* Roma: Edizioni Conoscenza.
Cavallini, I., Filippini, T. & Vecchi, V. (a cura di). (2011). *Lo stupore del conoscere. I cento linguaggi dei bambini.* Reggio Emilia: Reggio Children.
Ciarcià, P. & Speraggi, M. (a cura di). (2019). *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini.
Ciarcià, P. (2021). Crescere ad arte. La formazione come ricerca permanente e il ruolo dell'editoria: l'esperienza di Artebambini, in Galli, L. (a cura di). *I bambini e l'arte. Confronti 1 tecniche ed esplorazioni.* Bologna: Artebambini, 40-47.
Ciarcià, P. (2022). *Racconti in valigia,* in Monti, O. et al. *Narrare con il kamishibai. Origine e potenzialità del "teatro per immagini"*. Locarno: Editore Dipartimento formazione e apprendimento - DFA Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPS, 42-45.
Ciarcià, P. & Dallari, M. (2023). *Arte per crescere.* Bologna: Artebambini.
Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere fra lettura e letteratura*. Udine: Equilibri.
Cagliari, P. & Giudici, C. (2020). Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale dei servizi educativi 0/6 di Reggio Emilia. *Revista Latino-americana de Educación Infantil,* 9(2), 32-34. https://reladei.com/index.php/reladei/issue/view/23/22.
Chistolini, S. (2024). Cultura materiale e processi di apprendimento nelle collezioni pedagogiche. *Il Nodo Cultura materiale e processi di apprendimento nelle collezioni pedagogiche.* Anno XXVIII. Numero 54.
Collettivo Wu Ming (2013). Storie #notav. Un anno e mezzo nella vita di Marco Bruno. https://www.wumingfoundation.com/giap/2013/07/storie-notav-un-anno-e-mezzo-nella-vita-di-marco-bruno/. (Ultima consultazione il 10/8/25).
Dallari, M. (2008). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
Dallari, M. (2019) Kamishibai: il gioco del narrare. In Ciarcià, P. & Speraggi, M. (a cura di), *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini, 44-48.
Dallari, M. (2021). La dimensione (est)etica della Paideia. Tra fenomenologia e narrativa. In Galli, L. (a cura di). *I bambini e l'arte. Confronti, tecniche ed esplorazioni.* Bologna: Artebambini, 26-39.
Dallari, M. (2023). *Mi racconti una storia. L'interazione narrativa da 0 a 6 anni*. Roma: Edizioni Junior.

Dallari, M. & Sparaggi, M. (2023). *Disegnare per crescere*. Bologna: Artebambini.
Damiano, E. & Giannandrea, L., Magnoler, P. & Rossi, P. (2015). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
D'Amore, B. & Fandiño Pinilla, M. (2017). *Leonardo. Il matematico dell'arte.* Bologna: Artebambini.
De las Casas, D. (2006). *Kamishibai Story Theater: the Art of Picture Telling*. Santa Barbara: Libraries Unlimited Inc.
Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
Dewey, J. (1964). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione.* Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1995). *Esperienza ed educazione*. Torino: Paravia.
Dewey, J. (1996). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
Dovigo, F. & Micheli, O. (2008). *Didattica attiva e apprendimenti multipli*. Milano: Carocci.
Dovigo, F., Favella, C., Rocco, V. & Zappella E. (2015). *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
Drauvert, H. (2021). *Così come sono*. Modena: Franco Cosimo Panini.
Ecca, V. (2021). Reggio Emilia Approach: dal progetto sociale al metodo. https://scaglie.it/reggio-emilia-approach/.
Edwards, C.P., Gandini, L. & Forman G. (a cura di). (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
Eisner, E.W. (2004). *What can education learn from the arts about the practice of education?.* In International Journal of Education & the Arts, 5 Arkansas U.S.A..
Eisner, E.W. (2021). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Ediciones Paidós.
Faeti, A. (1972-2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
Facciolli, F. (2021). *Il sogno di Marc*. Bologna: Artebamnbini.
Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Milano: Giunti.
Favaro, G., Negri, M. & Teruggi L.A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: FrancoAngeli.
Ferrarese, I. (2019). Alla scoperta della città con il kamishibai. In Ciarcià, P. & Speraggi, M. (a cura di), *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini, 49-52.
Ferrarese, I. (2023). Il teatro in bicicletta. Conosciamo l'AKI-Associazione Kamishibai Italia e il mondo del kamishibai. Rivista Dada, Anno XXVII, n. 1.
Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Farinacci, V. & Prestianni, C. (2022). Art as experience di John Dewey ed il Reggio Emilia Approach. Prospettive filosofico-pedagogiche a confronto. *Ricerche di Pedagogia e Didattica* – Journal of Theories and Research in Education, 17*(3).* https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14919.

Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni. MeTis.* 9, 2, 15-34.

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* Milano: Franco Angeli.

Forni, D. (2019). L'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale, *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* (14) 3, 49-71. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/ 9489).

Francescato, D. & Putton, A. (2022). *Star bene insieme a scuola. Roma:* La nuova Italia scientifica.

Francis, V., Pileri, A., Bolognesi, I., Biemmi & I., Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati*. *Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.

Galli, L. (2021). *I bambini e l'arte. Confronti 1 tecniche ed esplorazioni.* Bologna: Artebambini.

Galligani, I. (2024). *La comunità educante come percorso d'infrastrutturazione sociale. Uno studio di caso multiplo per la valutazione d'impatto.* Roma: FrancoAngeli.

Guglierini, P. (2021). Premessa. Visioni d'infanzia in dialogo tra passato e futuro. In Galli, L. (2021). *I bambini e l'arte. Confronti 1 tecniche ed esplorazioni.* Bologna: Artebambini, 5-7.

Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.

Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (2020). Le arti come accesso all'educazione globale, Un contributo di Howard Gardner per il Children's Global Competence Education. *Frchil-dren.org/it*, consultato il 20 ottobre 2023.

Gheri, P. (2015). *L'arte fa bene. Viaggio nei territori della creatività.* Roma: Conoscenza.

Giudici, C., Krechevsky M. & Rinaldi C. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo.* Reggio Emilia: Reggio Children.

Gramigna, A. (2020). *Come nascono le storie. Pedagogia narrativa per i più piccoli*. Milano: Unicopli.

Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
Goleman, D. (2016). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
Hainsby, C. (2023). *Di che colore sei?.* Trapani: *Buk Buk*
Hernawan, A.H., Darmawan, D., Septiana, A.I., Rachman I. & Kodama, Y. (2021). Developing Kamishibai and Hologram multimedia for environmental education at elementary school. Advances in Science. *Technology and Engineering Systems Journal*, 6(2), 656–664.
Hooks, B. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
Horio, S., and Inaniwa, K. (1972). Kamishibai: sozo-to-kyoikusei (Kamishibai: creation and pedagogic potentiality). Tokyo: Doshisha Publisher.104 *Revisiting Japanese Multimodal Drama Performance.*
Horner, E. (2005). Kamishibai as Propaganda in Wartime Japan. Storytelling, Self, Society. 2(1), 21–31.
Ishiguro, H. (2005). Development of imagination through drama play with adults. In *Proceedings of the Symposium 'Play, Drama and Life' at the First ISCAR Congress*, Sevilla.
Ishiguro, H. (2017a). Collaborative play with dramatization: an afterschool programme of 'Playshop' in a Japanese early childhood setting, in *Routledge International Handbook of Play in Early Childhood*. (eds), Bruce, T., Hakkarainen, P. & M. Bredikyte (London: Taylor & Francis/Routledge), 274–288.
Ishiguro, H. (2017b). Revisiting Japanese multimodal drama performance as child-centered performance ethnography: Picture-mediated reflection on 'kamishibai'. In T. Chemi & X. Du (Eds.), *Arts Based Methods in Education Around The World*, 89–105.
Kaminishi, I. (2006). *Explaining Pictures: Buddhist Propaganda and etoki storytelling in Japan*. Hawaii: University of Hawaii Press.
Langer, A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica*. https://www.alexanderlanger.org/it/32/104. (Ultima consultazione 30/6/2025).
Lenares, A. (2019a). *Il rospo e le ninfe.* Bologna: Artebambini.
Lenares, A. (2019b). Illustrazioni e kamishibai. In Ciarcià, P. & Speraggi, M. (a cura di). *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini, 36-40.
Lepman, J. (2018). *Un ponte di libri*. Roma: Sinnos.
Levorato, C. & Nesi B. (2001). Imparare a comprendere e produrre testi. In Camaioni. L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
Lionni, L. (2006). *Pezzettino.* Milano: Babalibri.
Lory, M. P. (2018). Le kamishibaï plurilingue: une pratique orale créative qui valorise la diversité linguis- tique et culturelle. Vivre le primaire. https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/10-lekamishibai.pdf. (Ultima consultazione 12/4/25).

Lucatti, V. (2019). Dal Giappone, tra teatro e lettura: ecco cos'è il kamishibai e perché vale la pena scoprirlo. La storia completa di questo affascinante modo di raccontare le storie, dagli antichi spettacoli di strada ai giorni nostri. lmulo.it/2019/01/11/il-kamishibai/. (Ultima consultazione 19/12/24).

Lotti, A. (2016). Cooperative learning e didattica interculturale. In Bochicchio, F. &, Traverso, A. (a cura di), *Didattica interculturale. Criteri, quadri contesti, competenze*. Lecce: Libellula, 255-276.

Lowen, A. (2013). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.

Hoyuelos, A. (2014). *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi.* Parma: edizioni Junior-Spaggiari edizioni.

Magnússon, G., Phelan, A.M., Heimans, S. & Unsworth, R. (2024). *Teacher Education and Its Discontents* Politics, Knowledge, and Ethics. London: Routledge.

Maxime Grenee, P. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcellona: *Graó.*

Malaguzzi, L. (1971). (a cura di). *Esperienze per una nuova scuola per l'infanzia: atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971.* Roma: Editori Riuniti.

Malaguzzi, L. (1988). Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo. Bambini, *12.*

Mantoni, E. & Covello, E. (2023). *Kamivoilà*. Bologna: Artebambini.

Maurizio, C. (2021). *Reggio Approach: un'eccellenza educativa italiana nel mondo.* Il quotidiano della scuola: la tecnica della scuola. https://www.tecnicadellascuola.it/reggio-approach-uneccellenza-educativa-italiana-nel-mondo. (Ultima consultazione 14/2/2025)

Malusa, G. (2014). Condividere per costruire. Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria. In *Encyclopaideia*, 18, 38: 92-112.

Manna, G., Fusaro, A. & Castello, G. (2020). *Norbu l'ingordo. Fiaba tibetana.* Bologna: Artebambini

Manna, G., Fusaro, A. & Castello, G. (2022). *La tartaruga invidiosa*. Bologna: Artebambini.

Manuzzi, R. (2019). La musica del teatro di carta. In Ciarcià, P. & Speraggi, M. (a cura di), *Kamishibai: istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini, 41-43.

Marucci, L. (1986). *Viaggi nell'arte. Creativa mente. Incontro con Bruno Munari.* Milano: Edizione Cauda Pavonis.

McGowan, T.M. (2010). *The kamishibai Classroom: Engaging Multiple Literacies through the Art of 'Paper Theater'.* Santa Barbara: Libraries Unlimited Inc.

McGowan, T.M. (2015). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. NewYork: Routledge.

McKee, D. & Macchetto, A. (2017). *Elmer e l'elefantino da salvare.* Bologna: Mondadori.

Meloni, G. (2023). *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale.* Roma: Roma Tre Press.
Mignosi, E. (2015). Movimento e educazione. In Antonia Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
Miloni, M. (2020). *Per un'introduzione sugli emaki*. Milano: Mimesis.
Morelli, I., Colacino, M., & Gillet, A. (2021). L'apprendimento come partecipazione a contesti significativi: l'esperienza del Reggio Emilia Approach alla luce dei contributi di Maria Montessori e John Dewey. *Ricerca IUL | Open Journal dell'Università,* IUL, 2 *(4).*
Moriggi, S. (2020). "Tra adozioni e restauri". Note epistemologiche sull'epistemologia della ricerca e sulla proposta pedagogica di Loris Malaguzzi. *RELAdEI-Revista Latino-americana de Education Infantil,* 9 (2).
Montessori, M. (1987). *La mente del bambino*. Garzanti: Milano.
Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo.* Milano: Garzanti.
Monti, O. *et al*. (2022) *Narrare con il kamishibai. Origine e potenzialità del "teatro per immagini"*. Locarno: Editore Dipartimento formazione e apprendimento - DFA Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPS.
Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*
*d'istruzione*, Roma.
Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza,
Munari, B. (1980). *Fotocronache*. Milano: Verba.
Nafisi, A. (2015). *La Repubblica dell'immaginazione. Una vita e i suoi libri.* Milano: Adelphi.
Nash, E.P. (2009). *Manga Kamishibai: The Art of Japanese Paper Theatre.* New York: Abrams Comicarts.
Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione Contemporanea*. Roma: Carocci.
Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni.* Bologna: Il Mulino.
Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*. Firenze: Giunti.
Ongini, V. (1991). *La biblioteca multietnica*. Milano: Editrice Bibliografica.
Ongini, V. *(1999). Lo scaffale multiculturale.* Milano: Mondadori.
Ongini, V. & De Mauro, T. *(2011). Noi domani: un viaggio nella scuola multiculturale.* Roma: Laterza.
Ongini, V. *(2017).* Didattica dei personaggi ponte. In Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura.* Pisa: Edizioni ETS, 233-250.
Ongini, V. *(2019). Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme.* Roma-Bari: Laterza.
Orbaugh, S. (2018). Kamishibai and the Art of.the Interval, Mechademia: Second Arc. *Books & Journals. University of Minnesota Press.* 7, 78-100.

Pallottino, P. (1988). *Stora dell'illustrazione italiana*. Bologna: Zanichelli.
Pescarmona, I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
Pescarmona, I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
Pinto Minerva, F. (2012). La mente creativa. In Pinto Minerva F.& Vinella M. (a cura di), *La creatività a scuola*. Laterza: Roma-Bari, 524-536.
Pincherle Blezza, S. (2018). *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola.* Milano: Franco Angeli,
Portera, A. & Grant, C.A. (2011). *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness.* London: Routledge.
Pucci, R. (2019). L'atelier nei servizi per l'infanzia. Blog: RobertapucciLab
Quadri, D. (2022). Cenni storici sul "teatro di carta" giapponese. In Monti, O. et al. (2022) *Narrare con il Kamishibai. Origine e potenzialità del "teatro per immagini"*. Locarno: Editore Dipartimento formazione e apprendimento - DFA Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPS.
Read, H. (1954). *Educare con l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
Reggio Children Newsletter (2019). Invece il cento c'è. "Rechild". *Periodico annuale. Reggio Children Newsletter.*
Reggio Children Newsletter (2021). Perché i bambini non siano invisibili. *"Rechild". Periodico annuale. Reggio Children Newsletter.*
Reggio Children Newsletter (2022). La libertà è amica della pace. *"Rechild". Periodico annuale. Reggio Children Newsletter.*
Reggio Children Newsletter (2023). Partecipazione oltre i confini. *"Rechild. Periodico annuale. Reggio Children Newsletter.*
Remotti, F. (2019). *Somiglianze: Una via per la convivenza.* Bari-Roma: Laterza.
Riccardi, V. & Casalbore, A. (2024). Allenare lo sguardo interculturale. Un'esperienza laboratoriale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre attraverso il Kamishibai. In D'Antone A. & Bianchi L. (a cura di). *Pedagogia critica e sociale*. *Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo* Roma: Franco Angeli, 89-106.
Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
Say, A. (2019). *L'uomo del kamishibay.* Bologna: Artebambini.
Spaggiari, S. (2017). *Partecipazione e gestione sociale. I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Reggio Emilia: Edizioni Junior-Spaggiari editore.
Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7, 2-3: 171-181.
Scataglini, C. (2019). *Marilù e i cinque sensi*. Trento: Erickson.
Scego, I. (2020). *La linea del colore.* Milano: Bompiani.

Sgambelluri, R. & De Domenico, M.G. (2022). Il corpo che si narra: il teatro kamishibai come 'buona pratica' educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, giugno: 134-145.

Silva, C., Deluigi, R. & Zaninelli, F.L. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.

Susi, F. (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti.* Roma: Armando.

Suzuki, T. (2005). *Media toshite no kamishibai (Kamishibai as a Medium*). Tokyo: Kyuzansha.

Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: Franco-Angeli.

Tavassi, G. (2022). *Storia dell'animazione giapponese. Autori, arte, industria, successo dal 1917 a oggi.* Latina: Tunué.

Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Milano: Carocci.

Trisciuzzi, M.T. (2019). Migranti. Narrare l'intercultura attraverso la Letteratura per l'infanzia. in

Valentino Merletti, R. (2002). *Raccontar storie.* Milano: Mondadori.

Valli, L. (2021). *Kamishibai didattico,* corso MIUR. Edizione Artebambini.

Vergani, E. (2012). *Costruire visioni. Fare il mondo come dovrebbe essere*. Milano: Èxòrma.

Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio, ricerche psicologiche*. Bari-Roma: Laterza.

Wilsdorf, A. (2000). *Fior di Giuggiola.* Milano: Babalibri.

Zizioli, E. (2013). Storie che educano, integrano e cambiano il mondo. In M. Camerucci (a cura di), *Metamorfosi e nuovi scenari pedagogici*. Perugia: Morlacchi, 181-220.

Zizioli, E. (2017). Narrazioni decentrate. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, 455-464.

Zizioli, E. (2018a). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per coltivare l'umanità. In Polenghi, S., Fiorucci, M., Agostinetto, L. (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*. Lecce- Rovato (BS): Pensa Multimedia, 193-204.

Zizioli, E. (2018b). Spazi di cura narrativa. Sul confine dell'educazione, oltre i confini dell'emergenza. In Cerrocchi, L., Dozza, L., (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli, 344-353.

Zizioli, E. con la collaborazione di Franchi, G. (2017). *I tesori della lettura sull'Isola. Una pratica di cittadinanza possibile.* Roma: Sinnos.

Zizioli, E. & Franchi, G. (2019). Ri-dare voce senza parole. I racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico per la costruzione di nuovi immaginari. In Cerrocchi, L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli, 314-326.

Zuccoli, F. (2022). Il patrimonio culturale: una sfida per la pedagogia contemporanea. *LLL (LIfelong, Lifewide, Learning)*, Vol. 18, N. 41: 35 – 42.

*Il "kamishibai", antica forma teatrale giapponese, si configura oggi come un dispositivo pedagogico di straordinaria efficacia, capace di coniugare narrazione, arte e intercultura. Questo volume ne esplora il potenziale educativo in chiave teorica e pratica, proponendolo come 'spazio' di mediazione, inclusione e costruzione identitaria. Attraverso un percorso che intreccia le riflessioni di Loris Malaguzzi, Howard Gardner, Jerome Bruner, John Dewey, Maria Montessori e Gianni Rodari, il testo propone una visione dell'educazione fondata sulla pluralità dei linguaggi, sull'intelligenza emotiva e sulla cooperazione. Il "kamishibai" diventa così un "medium" capace di attivare processi cognitivi, relazionali e creativi, promuovendo una didattica inclusiva e partecipativa. Con oltre venti esperienze documentate — dai servizi educativi 0–3 alle scuole secondarie, dai musei all'università — il volume offre degli esempi di applicazione del teatro di carta nei contesti educativi contemporanei. Un testo rivolto a insegnanti, educatori, formatori, atelieristi e ricercatori, che intendono promuovere pratiche pedagogiche innovative, sensibili alla complessità e alla diversità.*

**ALESSANDRA CASALBORE**

*è dottoressa di ricerca in Pedagogia e Ricerca Sociale e docente nella scuola dell'infanzia. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi scientifici riguardano la pedagogia interculturale, con particolare attenzione alle seconde generazioni e alla prima infanzia. È autrice di numerosi contributi e articoli su riviste nazionali e internazionali e di una monografia.*



Roma Tre