

SAGGI – ESSAYS

DIVENTARE GRANDI NELLA SUPERDIVERSITÀ.
RE-IMMAGINARE STORIE DI FORMAZIONE
INTERSEZIONALI ATTRAVERSO I GRAPHIC NOVEL

COMING TO AGE IN SUPERDIVERSE SOCIETIES.
RE-IMAGING INTERSECTIONAL STORIES OF FOR-
MATION THROUGH GRAPHIC NOVELS

Davide Zoletto (Università degli Studi di Udine)

L'obiettivo dell'articolo è esplorare alcuni aspetti interculturali/intersezionali emergenti in alcuni graphic novel odierni, con particolare ma non esclusivo riferimento a storie i cui personaggi sono giovani con diverso retroterra che crescono in contesti eterogenei/complessi. Il contributo presenterà, da un lato, i rischi delle rappresentazioni culturaliste nelle storie di formazione. Dall'altro lato, suggerirà come in diversi graphic novel odierni venga posta una particolare attenzione a modi diversi di "diventare grandi". Inoltre, suggerirà come i graphic novel possano essere visti essi stessi come nuovi linguaggi capaci di dare voce a tale pluralità, e che pertanto "leggere" tali testi possa costituire un esercizio prezioso per re-immaginare i contesti educativi complessi di oggi. In questa prospettiva, il contributo si baserà in particolare sull'opera di Derek Kirk Kim.

The aim of this paper is to explore some intercultural/intersectional issues emerging in today's graphic novels, with special but not exclusive reference to stories whose characters are diverse background youth growing up in heterogeneous/complex environments. The contribution will present, on one hand, the risks of culturalist representations in stories of formation. On the other hand, it will suggest that in various today's graphic novels a careful attention is paid to plural ways of "coming to age". Moreover, it

will suggest that graphic novels themselves can be seen as innovative languages able to give voice to these plural ways of “coming to age”, and that “reading” such texts can be seen as a valuable exercise to re-imagine today’s complex educational contexts. In this perspective, the paper will draw in particular on works by Derek Kirk Kim.

Sai, mi sono sempre chiesto...
in cosa diamine consiste il gusto orientale?
Derek Kirk Kim, *Sai che differenza!*

1. *Diventare grandi con Derek Kirk Kim*

In piedi fra le corsie del supermercato della sua città natale, Simon Moore, giovane protagonista di *Sai che differenza!*, pluripremiato *graphic novel* d’esordio di Derek Kirk Kim, contempla la scritta sull’etichetta della confezione di ramen che ha appena preso da uno scaffale: «Sai – dice a Nancy, amica e co-protagonista che è con lui al supermercato – mi sono sempre chiesto... in cosa diamine consiste il gusto orientale? C’è un gusto specifico che racchiude l’intera fascia “orientale” del mondo o...» (Kim, 2005, p. 69).

Siamo a Pacifica, nella San Francisco Bay Area. Entrambi i protagonisti del *graphic novel* di Kim sono giovani che, diremmo oggi in Italia, hanno (almeno parzialmente) un retroterra diverso (coreano), lo apprendiamo dalle loro conversazioni/vicende, oltre che dai disegni di Kim. Hanno finito da qualche anno la scuola superiore, incontrano i loro ex compagni che hanno messo su famiglia, nel corso del racconto si interrogano sul proprio percorso passato e sul loro presente: «E guarda me. Cos’ho fatto dopo il Liceo? Niente! Cosa possiedo? Niente! [...]. In cosa sono diverso? Sono maturato? Davvero non saprei» (p. 73). E le tavole finali del racconto sembrano in effetti suggerire, come ha scritto Jared Gardner (2010), «che forse sia Simon che Nancy siano giunti in un luogo da cui potrebbero finalmente iniziare ad andare al di là di quello che erano alle superiori [*their high school selves*]» (p. 144).

In questo senso *Sai che differenza!* può ben essere considerato anche un racconto di formazione, i cui giovani protagonisti si confrontano – *anche*, certamente non *solo* – con alcune dinamiche quotidiane che caratterizzano i contesti ad alta complessità socioculturale odierni e i percorsi di quanti – con (ma anche senza) diverso retroterra – *diventano grandi* entro tali contesti.

Anche e certamente non *solo*: perché – ed è proprio questo uno degli elementi che rendono questo *graphic novel* così interessante, anche da un punto di vista pedagogico-interculturale – nella storia di Simon e Nancy (così come in altri *graphic novel* di Kim, come ad esempio *Io non sono Lily*) i temi del diverso background (e in particolare quelli che nel contesto statunitense ruotano intorno al termine *race*) sono certamente presenti, ma non sono gli unici e nemmeno sempre quelli in primo piano. Ma si intersecano con una pluralità di altri elementi, aiutandoci forse – anche proprio grazie al linguaggio dei fumetti e del *graphic novel* – a re-immaginare i racconti e i percorsi di formazione dei giovani con retroterra diverso (e non solo i loro): rappresentandoli secondo modalità più rispettose della pluralità delle comunità alle quali partecipano (e del carattere “intersezionale” dei loro percorsi di formazione), senza per questo tacere le sfide/barriere quotidiane che vecchi e nuovi razzismi e orientatismi possono porre loro dinnanzi.

2. Re-immaginare i contesti ad alta complessità

La necessità/importanza di rappresentare/re-immaginare (Spivak, 2002; 2012) in modalità non riduttive i percorsi e i contesti di formazione ad alta complessità odierni è uno dei temi e delle consapevolezze chiave oggi presenti nell’ambito della ricerca pedagogico-interculturale (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2016; Gross, 2022; Pasta & Zoletto, 2023; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

Questo, in primis, perché la diversità emergente nei contesti educativi odierni non è descrivibile/comprendibile (né quindi affrontabile, anche pedagogicamente) a partire da un unico punto di vista. Da un lato, infatti – quand’anche ci si soffermi in particolare

sulle questioni variamente connesse alle migrazioni – una tale diversità pare oggi sempre più caratterizzata da una diversificazione di elementi/situazioni (una “superdiversità” come ci ha insegnato Steven Vertovec, 2007) che si collegano ai percorsi (anche di formazione, dentro e fuori i luoghi formali dell’educazione e lungo tutto l’arco della vita) tanto delle persone/comunità migranti, quanto di quelle post-migranti e/o autoctone.

Dall’altro lato, perché comunque quella stessa superdiversità emerge nell’*intersezione* di una pluralità di dimensioni che non riguardano solo (sebbene spesso anche) l’esperienza (post)migratoria, ma anche elementi quali le generazioni, il genere, gli aspetti socioeconomici, il cosiddetto capitale sociale e culturale, il funzionamento, ecc. La superdiversità si lascia in questo senso avvicinare più rigorosamente muovendo da una prospettiva intersezionale (McCall, 2005): ovvero da una prospettiva che non essenzializza queste diverse dimensioni (nemmeno quelle connesse alle migrazioni), ma cerca di descriverle come emergenti da interazioni quotidiane sempre situate in specifici contesti caratterizzati da altrettanto specifiche (storicamente, socialmente) relazioni anche di potere (Valentine, 2007). Ovvero da quelle che un’antropologa come Aihwa Ong (2008) chiamerebbe «concatenazioni [*assemblages*] instabili di forze interagenti» (p. 89) che concorrono a creare le condizioni situate di possibilità e vincoli (p. 93) entro cui prende forma la complessità socioculturale odierna (Appadurai, 2012; Hannerz, 1997).

3. *Graphic novel fra flussi transnazionali e ri-significazioni locali*

Già in altra sede (Zoletto, 2024) si è avuto modo di richiamare la possibilità di re-immaginare una tale complessità anche a partire dai *graphic novel*, in particolare da quelli che propongono storie/racconti di formazione entro contesti appunto ad alta complessità (in quel caso a partire da *American Born Chinese* di Gene Luen Yang). E in effetti, come ha evidenziato Frederick Luis Aldama nell’introduzione al volume collettaneo *Multicultural Comics* – interamente dedicato al rapporto tra fumetti e questioni/contexti multiculturali (Aldama, 2010a) – è la stessa forma narrativa del fumetto che ben

si presta a esplorare/narrare racconti di formazione in contesti complessi, dal momento che permette ad autori e lettori di attraversare nelle tavole «un'ampia gamma di prime esperienze» entro cui giocano un ruolo importante (e si “intersecano”, secondo la prospettiva sopraricordata) aspetti come le differenze culturali, di genere, socioeconomiche, generazionali, ecc. (Aldama, 2010b, pp. 7-8).

Graphic novel ormai classici, come il già ricordato *American Born Chinese* – ma si potrebbe menzionare, in altro contesto, opere forse ancor più note come, ad esempio, *Maus* di Art Spiegelman (2000) o *Persepolis* di Marjane Satrapi (2012) – costituiscono esempi emblematici in quest'ambito (ma si veda anche Busi Rizzi, Dupré, Lanslots & Mangiavillano, 2022, per una approfondita rassegna relative al rapporto fra fumetto e migrazione anche nel contesto italiano).

E tuttavia, come la letteratura di settore non ha mancato di evidenziare (cfr. ad esempio, per quanto riguarda le opere di Kim e Yang, Gardner, 2010; Hsu, 2015; Zhao, 2015; ma si vedano anche ad esempio, per un altro classico autore di *graphic novel* contemporanee come Shaun Tan, i lavori di Arizpe *et al.*, 2014 e Grilli & Terrusi, 2014) tali rappresentazioni e intersezioni emergono oggi sempre a partire dalle specifiche localizzazioni/posizioni dalle quali scrivono/disegnano/leggono autori e lettori.

Come ha infatti felicemente sintetizzato Arjun Appadurai in alcune ormai classiche pagine, le dinamiche antropologiche odierne (ivi compresi i processi di formazione/soggettivazione di persone e gruppi) emergono dalla risignificazione/localizzazione – sempre diversa – di flussi culturali globali entro i quali si muovono persone/popolazioni, immagini/informazioni, denaro/capitali, tecnologie, idee/ideologie (Appadurai, 2012, pp. 44 sgg.). Com'è noto, Appadurai utilizza il suffisso -orama (in inglese: -scape) per descrivere il fatto che – proprio come accade a un paesaggio/panorama (*landscape*) – tali flussi, appunto (ad es. gli etnorami [*ethnoscapes*] o i mediorami [*mediascapes*]), assumono significati diversi a seconda della diversa e situata prospettiva/posizione di chi li guarda.

Come si è già avuto modo di osservare (Zoletto, 2024, pp. 22-23), anche i fumetti sono stati indagati come una tipologia interessante di *mediascapes*. Infatti – come ha osservato ad esempio Shan Mu Zhao nel contesto di un denso volume collettaneo sulla circolazione dei fumetti tra Asia e America (Chiu, 2015) – dal momento che le immagini costituiscono un ingrediente essenziale dei *mediascapes* e considerato che la componente visuale è essenziale nei fumetti, questi ultimi possono costituire davvero un esempio interessante di flusso. Soprattutto, possono risultare più “instabili” di altri media/flussi nel momento della loro risignificazione “locale” (Zhao, 2015, p. 300). A differenza infatti di altri media “visuali” altrettanto e forse anche più presenti nella circolazione globale dei *mediascapes* – come ad esempio il cinema, che può spesso correre maggiormente il rischio di dover sacrificare «prospettive critiche e sfumature» sotto la pressione della ricerca di un’audience sempre più vasta (p. 301) – i fumetti sembrano consentire ancora oggi «un margine molto più ampio di indipendenza creativa, in particolare nel caso dei *graphic novel* indipendenti, pur rimanendo allo stesso tempo una componente dei flussi della *popular culture*» (p. 301). In questo senso, osserva Zhao, «i fumetti combinano le opportunità [affordances] del visuale con un certo grado di indipendenza culturale» (Zhao, 2015, p. 301). Fra gli esempi portati da Zhao – il cui focus, come si è detto, sono i *graphic novel* asiatico-americani – troviamo diverse opere e diversi autori già ricordati *American Born Chinese* di Yang (2022) e *Io non sono Lily* di Kim e Hamm (2009), ma anche un altro *comic* molto fortunato come *Johnny Hiro* di Fred Chao (2009).

4. Fumetti multiculturali o fumetti “post-etnici”?

Un esempio interessante di una tale dinamica di ri-significazione, potrebbe essere costituito proprio dalle opere dell’autore da cui si è preso le mosse in questo contributo, ovvero Derek Kirk Kim.

Ruth Y. Hsu – in un saggio significativamente intitolato “Asian/American Postethnic Subjectivity in Derek Kirk Kim’s *Good as Lily, Same Difference and Other Stories*, and *Tune*” (tratto dal

già citato volume collettaneo dedicato alla circolazione dei *comics* tra Asia e America) – ha infatti suggerito che i lavori di Kim sembrano rappresentare una «complessa topografia *postetnica*» (Hsu, 2015, p. 49, c.vo mio).

Si tratta, certo, di una “topografia” che dev’essere necessariamente situata entro specifici contesti socio-economici: Hsu stessa specificava (ed era allora il 2015, e dovremmo quindi, forse, ulteriormente ri-contestualizzare oggi a 10 anni di distanza quel tentativo) come queste opere di Kim «riflett[essero] la demografia di alcune scuole della Silicon Valley o nelle comunità della California meridionale» (p. 56).

E tuttavia – pur senza generalizzare, e con le dovute attenzioni alle differenze che connotano i diversi contesti educativi odierni del nostro Paese rispetto a quelli descritti nelle tavole di Kim – rileggere *oggi* alcuni tratti delle storie di formazione narrate/disegnate in *Sai che differenza!* o *Io non sono Lily* potrebbe aiutarci, forse, a modificare almeno certi aspetti troppo schematici con cui siamo ancora molto spesso abituati a rappresentare i contesti educativi eterogenei del nostro Paese e i percorsi dei giovani che in quei contesti “diventano grandi”.

Nelle opere di Kim – ma potremmo forse dire lo stesso, ad esempio, anche per altre celebri e altrettanto pluripremiate opere come quelle di Jillian e Mariko Tamaki (*Skim* oppure *E la chiamano estate*) – le questioni connesse all’etnicità o a quella che nel contesto statunitense viene chiamata “razza [*race*]” non sembrano infatti in primo piano nella vita dei protagonisti (Hsu, 2015, p. 49). E questi ultimi sembrano inclini «a pensare se stessi attraverso categorie globali o cosmopolite, più che etnico-nazionali o legate a [specifiche] identità storiche» (p. 54).

È in tale prospettiva che i *graphic novel* di Kim potrebbero forse aiutarci a superare una rappresentazione ancora troppe volte di tipo riduttivo dell’eterogeneità oggi emergente anche nei “nostri” contesti educativi. Senza abbassare la guardia rispetto al rischio che vecchi e nuovi rappresentazioni/stereotipi continuino a costituire grandi e piccoli ostacoli nella quotidianità dei percorsi di vita e di formazione dei giovani con retroterra diverso – Hsu lo evidenzia per il contesto statunitense e, *mutatis mutandis*, altrettanto accade

anche nei contesti educativi del nostro Paese – ma nella consapevolezza che tali percorsi, appunto, come sopra ricordato, prendono forma non solo (e non tanto) come effetti “lineari” di presunte differenze culturali, ma nell’*intersezione* di quella molteplicità sempre situata di possibilità e vincoli a cui si faceva sopra riferimento (e che riguarda/coinvolge non solo quei giovani, ma tutte le comunità – con e senza retroterra diverso – a cui essi prendono parte).

5. Codificare e decodificare le storie di formazione

È interessante evidenziare come Hsu, nel saggio su Kim a cui si è fatto sopra riferimento, muova esplicitamente non solo dalle analisi di Appadurai sui *mediascapes*, ma anche dalle classiche riflessioni di Stuart Hall sui processi di «codificazione e decodificazione» (Hall, 2006). Osserva infatti Hsu che «consumatori di differenti culture in Asia/America potranno probabilmente codificare e decodificare [*encode and decode*] [...] in modo diverso le narrazioni grafiche di Kim» (Hsu, 2015, p. 53). Si tratta, in definitiva, delle diverse prospettive da cui, come suggeriva appunto Appadurai, i lettori potrebbero oggi significare/situare queste storie di formazione. Il riferimento di Hsu, come si è detto, sono le opere di Kim, ma potremmo suggerire che lo stesso potrebbe valere anche per altri *graphic novel* degli altri autori sopracitati.

Senza poter qui approfondire il riferimento al classico testo di Hall, pare in ogni caso importante evidenziare in questa sede come quel saggio – che costituisce uno dei riferimenti fondativi per molta parte dei cosiddetti studi culturali (in particolare britannici) – mettesse esplicitamente a tema la questione delle possibilità e dei vincoli sempre situati, anche nei termini gramsciani di specifiche relazioni egemoniche, entro i quali può avvenire il processo di decodificazione da parte del pubblico (Hall, 1996, pp. 52-56). È un riferimento, questo ad Hall e alla sua rilettura delle riflessioni gramsciane sull’egemonia, che sollecita in modo profondo la riflessione pedagogico-educativa. Non a caso, Pier Cesare Rivoltella (2017, p. 99) ha individuato in queste riflessioni di Hall uno dei riferimenti chiave anche nell’ottica di una *media education* che voglia davvero

provare a far fronte alle impegnative sfide poste dai processi/mezzi/ambienti comunicativi delle società odierne.

Che i fumetti e i *graphic novel* di formazione possano costituire oggi, come suggerito da Hsu, uno dei campi nei quali si declinano i processi di codificazione e decodificazione globali/locali, e che questo loro “ruolo” possa portarli a rivestire una particolare rilevanza anche in chiave pedagogico-educativa e didattica, trova riscontro ad esempio in quanto scrivevano già nel 2011 Gretchen Schwartz e Christina Crenshaw proprio a proposito del *graphic novel* come *Bildungsroman* e del suo rapporto con vecchi e nuovi media.

Le autrici portavano non a caso diversi esempi di temi/questioni legate ai vissuti/mondi giovanili che potevano emergere/essere trattate didatticamente grazie al supporto dei *graphic novel*: temi come quelli della fatica/possibilità di costruire relazioni con i pari, di diventare responsabili nei confronti degli altri, di fare gradualmente proprio un determinato insieme di valori, nonché di trovare, crescendo, una propria collocazione anche all'interno di un dato sistema di ruoli sociali (Schwartz & Crenshaw, 2011, p. 49).

Si tratta, certamente, di aspetti che possono avere una sicura rilevanza anche in ottica pedagogico-interculturale, in particolare se declinati, come si è provato a suggerire sin qui, in una prospettiva non culturalista. Tuttavia, forse, proprio il riferimento a Hall e ai processi di codificazione/decodificazione, suggerisce come la valenza che il *graphic novel* come racconto di formazione può rivestire in contesti superdiversi come quelli sin qui tratteggiati, potrebbe essere legato non solo alle questioni dei contenuti, ma proprio (e, forse, soprattutto) alla specificità del linguaggio adottato.

6. *Diversity literacies e contesti ad alta complessità*

Del resto, la necessità di porre – anche nell'ambito della ricerca e dell'intervento pedagogici in contesti complessi – una specifica attenzione alla questione dei linguaggi, era stata evidenziata già 25 anni fa dagli studiosi raccolti nel New London Group (2000, p. 9 sgg.), che avevano sottolineato come, entro lo scenario delle società contemporanee, l'eterogeneità/molteplicità emergesse ormai sempre più in una duplice forma:

- sul piano socioculturale/linguistico, dove si confrontano gli elementi di società come quelle contemporanee che sono «culturalmente e linguisticamente eterogenee e sempre più globalizzate» (p. 9);
- sul piano della molteplicità dei (tipi di) testi e linguaggi che oggi circolano entro tali società, in particolare data la «grande varietà di forme testuali associate alle tecnologie multimediali e dell'informazione» (p. 9).

Non a caso, la stessa ricerca pedagogico-interculturale ha preso negli ultimi anni sempre maggior consapevolezza della necessità di porre a tema – sia nella ricerca che nella progettazione e nell'intervento – l'ormai indissolubile intreccio fra cambiamenti socioculturali e linguistici e quelle trasformazioni che vengono oggi descritte sotto il termine «postdigitale» (cfr. ad es. Cramer, 2015; Jandrić, MacKenzie & Knox, 2024; Pasta & Zoletto, 2023), ovvero variamente connesse all'ubiquità e quotidianità – in tutte le pratiche quotidiane, anche educative, sia in ambito formale, che non formale e informale – di tecnologie, ambienti, linguaggi digitali e delle pratiche culturali ad essi collegate.

Un'importante conseguenza derivante da tale doppia (e intrecciata) molteplicità è il fatto che ciascuna/o di noi oggi, per poter partecipare pienamente alla vita democratica delle società/comunità in cui vive (per poter, in altre parole, esercitare a pieno la “cittadinanza” in pratica, cfr. Johnston, 2005) deve poter

comprendere e padroneggiare in modo consapevole forme di rappresentazione che stanno oggi divenendo sempre più rilevanti nell'insieme dell'ambiente comunicativo, come le immagini e il loro rapporto con il mondo scritto (New London Group, 2000, p. 9).

Non è un caso che, anche in questa prospettiva, gli stessi studiosi raccolti nel New London Group siano giunti ad elaborare la proposta del framework «multiliteracies» (Cope & Kalantzis, 2000, p. 4), che sottolinea – anche proprio in chiave pedagogico-didattica – l'importanza di prestare attenzione a entrambe le tipologie di eterogeneità/molteplicità sopraricordate, cioè – come scrivono gli stessi autori – «la molteplicità dei canali comunicativi e dei media»

e la «sempre maggiore importanza della diversità culturale e linguistica» (p. 4). Il paradigma delle *multiliteracies*, come ha ben osservato Pier Cesare Rivoltella (2013), rispondeva in questo senso alle «sfide che la globalizzazione, il protagonismo della tecnologia e il diffondersi delle società multiculturali stavano lanciando alla pedagogia e ai sistemi formativi» (pp. 123-124). Le stesse che si sono già richiamate nel presente contributo, e alle quali si è provato a far altrove riferimento suggerendo chiavi di lettura come quelle delle già ricordate interculture postdigitali (Pasta & Zoletto, 2023; 2025) e di una *diversity literacy* ancora in gran parte da costruire (Zoletto, 2025, cfr. anche Pasta & Zoletto, 2023).

Non è un caso che anche la ricerca pedagogica e didattica che si è specificamente focalizzata sulle risorse degli apprendimenti con background diverso abbia in quest'ottica sottolineato da tempo l'importanza di progettare ambienti e situazioni/percorsi di apprendimento sempre più attenti alla multimodalità, proprio per «offrire una struttura a sostegno delle risorse linguistiche e culturali» (Suarez-Orozco, 2011, p. 258) su cui possono contare gli apprendenti in contesti che oggi chiameremmo appunto *superdiversi*. È in questa prospettiva, dunque, che una didattica delle *new literacies* sempre più consapevole, ricca, situata (Panciroli & Rivoltella, 2025) assume anche una esplicita rilevanza interculturale, nel senso che concorre in modo rilevante alla costruzione di ambienti di apprendimento più inclusivi ed equi, perché capaci, come ben sottolineato da Anne Haas Dyson (1997), di valorizzare i punti di forza di ciascuna/o.

7. *Le molte literacies dei graphic novel di formazione*

È anche dal punto di vista appena ricordato che i *graphic novel* da cui siamo partiti possono dunque essere visti oggi come testi/strumenti interessanti dal punto di vista anche pedagogico-interculturale.

Non è un caso che le stesse Schwartz e Crenshaw, nell'articolo già ricordato, sottolineassero come il *graphic novel* costituisca «un mezzo che ben si presta all'insegnamento di una molteplicità [...]

di *literacies*» (Schwartz & Crenshaw, 2011, p. 53). Le autrici portavano diversi esempi in merito, evidenziando in particolare come i testi a fumetti, lungi dal potersi considerare testi “più semplici”, richiedessero invece competenze più sofisticate dei consueti testi a stampa. Le autrici portavano, fra gli altri, gli esempi del ruolo svolto da tavole e spazi bianchi, nonché dalla dimensione e forma delle tavole stesse e talora dall’uso della pagina intera: tutti elementi che concorrono a far sì che il testo a fumetti risulti assai meno semplice/lineare di quanto si tenda spesso a immaginare (quando lo si “riduce” a testo solamente “utile” per “lettori in erba”) (Schwartz & Crenshaw, 2011).

Oppure, per portare un altro esempio che ben si connette alle riflessioni sopraricordate ispirate ai *mediascapes* di Appadurai, Schwartz e Crenshaw menzionavano anche il complesso rapporto che ha legato (e lega tanto più oggi, in modi sempre più articolati e differenziati) molti fumetti e/o *graphic novel* ad altri linguaggi/media come il cinema (ma si potrebbe probabilmente aggiungere ad esempio l’animazione, la televisione e/o i videogiochi). Le autrici evidenziavano così la rilevanza dei *graphic novel* stessi (e di una loro lettura inter-mediale/testuale) in un’ottica appunto *multiliteracy*. Ad esempio,

comparare e confrontare film e *graphic novel* costituisce un’attività di media literacy [ma potremmo, forse, suggerire più in generale, appunto, *multiliteracy*...] che richiede agli studenti di analizzare come funzionino media diversi e quali siano i punti di forza e di debolezza dei vari media per diverse finalità e pubblici (Schwartz & Crenshaw, 2011, p. 53).

Non è forse un caso, anche alla luce di quanto si è provato a tratteggiare sin qui nel presente contributo, che – come esempio di un possibile percorso didattico – le autrici scegliessero allora proprio alcune tavole di Kim, nello specifico una delle *short stories* che accompagnavano l’edizione originale di *Sai che differenza!* Un racconto dal significativo titolo: “*Hurdles!* [Ostacoli!]” nel quale emergeva proprio il tema dello stereotipo e del suo impatto sui vissuti di un ragazzo con retroterra migratorio (in questo caso su una pista di atletica...).

8. *Uno spazio di cooperazione, tra libertà del gioco e traiettorie di crescita*

E tuttavia, proprio nel sottolineare la possibile rilevanza anche in prospettiva pedagogico-interculturale del *linguaggio* dei fumetti, e specificamente del *graphic novel* di formazione, è forse necessario richiamare almeno un ulteriore elemento, che appare connotato da un tratto di ambivalenza quasi strutturale, sebbene di un'ambivalenza che potrebbe rivelarsi anch'essa, almeno a certe condizioni, ricca di potenzialità educativa.

Come ha efficacemente sottolineato Alessio Trabacchini (2014), infatti, la nascita del linguaggio stesso del fumetto andrebbe originariamente rintracciata «nelle strisce e negli albi che si disponevano a cadenza regolare sulle griglie del comico e dell'avventura» (s.n.p.), e che erano proprio per questo caratterizzate da una certa “libertà ludica”, non sempre – o quanto meno non sempre facilmente – riconducibile alla struttura, più esplicitamente pedagogica, di un racconto di formazione. Viceversa,

il *graphic novel* ha conquistato la sua nuova accettabilità culturale soprattutto grazie al memoir e all'autobiografia, e di questi generi il *Bildungsroman* è lo schema d'elezione, perché di racconti su come s'impara a vivere se ne ha sempre bisogno (s.n.p.).

È proprio la compresenza di queste due componenti all'interno del linguaggio dei *graphic novel* odierni che potrebbe però essere, forse, uno degli aspetti più interessanti anche in ottica pedagogico-interculturale: ovvero, come scrive ancora Trabacchini, il fatto che in esso possiamo trovare «da una parte la necessità di tracciare un percorso di senso, potremmo dire una speranza vettoriale nel magma dell'esistenza, dall'altra gli squarci su uno spazio-tempo disorientante ma non per questo meno autentico» (s.n.p.).

Certo, il tratto comico originale può esporre il fumetto al rischio di riprodurre proprio alcune delle rappresentazioni stereotipate dalle quali oggi gli stessi *graphic novel* su cui ci si è soffermati (così come i loro protagonisti) cercano di affrancarsi; anzi, di fatto, i fumetti hanno a lungo in passato contribuito in modo significativo a costruire/riprodurre quelle rappresentazioni e spesso continuano a farlo (cfr. le analisi riportate ad esempio da Aldama, 2010b; Gardner, 2010)

Tuttavia, come osserva Jared Gardner (2010) nel suo contributo al già ricordato volume sui *Multicultural Comics*, uno degli aspetti fondamentali del linguaggio del fumetto è il suo essere, per così dire strutturalmente, «una forma narrativa di natura profondamente collaborativa» (pp. 137-138). E questo perché esso richiede, di fatto, una continua cooperazione/(ri)negoziiazione da parte dei lettori.

Un esempio particolarmente efficace di questo aspetto è il ruolo degli spazi tra le tavole (un aspetto che, come si è visto, veniva evidenziato anche da Schwarz e Crenshaw). Come ricorda Gardner «una volta che due tavole vengono poste una accanto all'altra, la narrazione diviene inevitabile», anche considerato che «due immagini radicalmente dissimili con tempi e spazi differenti giustapposte in tavole in sequenza chiedono ai loro lettori il lavoro di riempire con l'immaginazione il tempo e lo spazio che le collegano» (p. 136). Lo stesso Gardner rimanda a Scott McCloud (2018, pp. 74-75) che – nella sua ormai classica “guida” (essa stessa disegnata) su come “capire il fumetto” – spiega come

sia il margine [*gutter*], o lo spazio bianco tra le tavole, a rappresentare lo spazio vuoto che dev'essere riempito dal lettore con l'azione [*closure*] che costruisce le connessioni necessarie a rendere significativo questa forma narrativa così altamente compressa/condensata [*compressed*] (McCloud, 2018, pp. 74-75).

Detto altrimenti, anche su questo Gardner (2010) è particolarmente chiaro, «i fumetti non possono che mostrare e dire sempre *solamente una parte* dell'informazione che risulta necessaria a dare un significato narrativo a quanto presentato» (pp. 137-138, c.vo mio). Da qui, appunto, la loro caratteristica natura “cooperativa”: una cooperazione che, peraltro, non viene attivata nel fumetto solo dagli spazi bianchi, ma anche da altri meccanismi, primo fra tutti, la compresenza di immagini e testo, dal momento che questi due linguaggi «non comunicano l'informazione negli stessi modi» (p. 138).

È dunque anche grazie a queste caratteristiche, forse, che – nella tensione tra libertà del gioco e traiettorie di crescita che caratterizza i *graphic novel* di formazione, anche su temi interculturali/postetnici – il linguaggio del fumetto riesce a introdurre un prezioso spazio di cooperazione.

Se nei contesti educativi ad alta complessità (superdiversi) di oggi, abbiamo sempre più bisogno di occasioni/strumenti per esercitarci a re-immaginare in modi non riduttivi l'eterogeneità emergente, allora *graphic novel* come quelli di Derek Kirk Kim possono essere preziosi per almeno due ragioni. Perché ci raccontano contesti/percorsi/esperienze di ragazze/i che costruiscono le proprie traiettorie all'intersezione da una molteplicità di aspetti che si potrebbero, forse, definire «post-etnici»: non nel senso che le differenze non continuo o che queste/i giovani non debbano fronteggiare/superare quotidianamente ostacoli, ma nel senso che tali ostacoli non possono essere descritti solamente in termini culturalisti/etnici, né tanto meno riconducendoli in modo semplicistico al loro cosiddetto retroterra culturale, perché emergono, appunto, all'intersezione di una molteplicità di interazioni, possibilità e vincoli. Ma anche perché ci “chiedono di” (e ci spingono quindi ad “esercitarci a”) cooperare con le tavole, i disegni, i testi per – appunto – re-immaginare, negoziare, situare ogni volta quei racconti di formazione. Un esercizio certo non scontato, né secondario se desideriamo davvero provare ad allenarci a quelle *diversity literacies* che dovrebbero contribuire a metterci nelle condizioni di partecipare a pieno alla vita delle comunità nelle quali abitiamo.

È forse in questa complessa articolazione di temi, questioni, linguaggi, e nelle continue negoziazioni alle quali possono, appunto, allenarci, sempre a partire dalla specificità dei posizionamenti di ciascuna/o, che possiamo trovare uno dei più preziosi contributi che *graphic novel* come quelli di Derek Kirk Kim possono offrire nei contesti educativi ad alta complessità.

La domanda da cui siamo partiti – che il giovane protagonista di *Sai che differenza!* si pone su un presunto/cosiddetto “gusto orientale” (dei *ramen*, certo... ma soprattutto di tante/troppe nostre stereotipate rappresentazioni), domanda che non cessa di interrogare anche noi rimbalzando dalle tavole, dalle parole e dagli spazi della pagina di Kim – sembra poterlo testimoniare.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Aldama F.L. (a cura di) (2010a). *Multicultural Comics: From Zap to Blue Beetle*. Austin: University of Texas Press.
- Aldama F.L. (2010b). Multicultural Comics Today: A Brief Introduction. In F.L. Aldama (Ed.), *Multicultural Comics: From Zap to Blue Beetle*. Austin: University of Texas Press.
- Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1996).
- Arizpe E., Colomer T., & Martínez-Roldán C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Busi Rizzi G., Dupré N., Lanslots I., & Mangiavillano A. (a cura di) (2022). Crossing Drawn Borders: fumetto e migrazione. *Scritture Migranti*, 16.
- Chao F. (2009). *Johnny Hiro. Half Asian, All Hero*. New York: Tom Doherty Associates Book.
- Chiu M. (2015) (Ed.). *Drawing New Color Lines: Transnational Asian American Graphic Narratives*. Hong Kong: Hong Kong: University Press.
- Cope B., & Kalantzis M. (2000). Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 4-8). London: Routledge.
- Cramer F. (2015). "What is "Post-digital"?" In D.M. Berry & M. Dieter (eds.), *Postdigital aesthetics: Art, computation and design* (pp. 12-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Dyson A.H. (1997). *Writing superheroes: contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. New York: Teacher College Press.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., & Portera A. (a cura di) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Gardner J. (2010). Same Difference. Graphic Alterity in the Work of Gene Luen Yang, Adrian Tomine, and Derek Kirk Kim. In F.L. Aldama (Ed.), *Multicultural Comics: From Zap to Blue Beetle* (pp. 132-147). Austin: University of Texas Press.
- Grilli G., & Terrusi M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII(38), 67-90.

- Gross B. (2022). *Eterogeneità e diseguglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hall S. (2006). Codificazione/decodificazione. In S. Hall, *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune* (pp. 43-56). Milano: Saggiatore (ed. orig. 1980).
- Hannerz U. (1997). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1992).
- Hsu R.Y. (2015). Asian/American Postethnic Subjectivity in Derek Kirk Kim's *Good as Lily, Same Difference and Other Stories*, and *Tune*. In M. Chiu (Ed.), *Drawing New Color Lines: Transnational Asian American Graphic Narratives* (pp. 49-68.) Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Jandrić P., MacKenzie A., & Knox J. (2024). Postdigital Research: Genealogies, Challenges, and Future Perspectives. *Postdigital Science and Education*, 6, 409-415.
- Johnston R. (2005). A framework for analysing and developing adult learning for active citizenship. In D. Wildemeersch, V. Stroobants & M. Bron Jr. (eds.), *Active Citizenship and Multiple Identities. A Learning Outlook* (pp. 47-65). Frankfurt: Peter Lang.
- Kim D.K. (2005). Sai che differenza! *Mondo Naif*, nn. 25, 26 e 27 (ed. orig. 2003).
- Kim D.K., & Hamm J. (2009). *Io non sono Lily*. Ariccia: Magic Press (ed. orig. 2007).
- McCall L. (2005) The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- McCloud S. (2018). *Capire, fare e reinventare il fumetto*. Milano: Bao Publishing.
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-37). London: Routledge.
- Ong A. (2008). On being human and ethical living. In J. Kenway & J. Fahey (eds.), *Globalizing the Research Imagination* (pp. 87-99). London and New York: Routledge.
- Panciroli C., & Rivoltella P.C. (a cura di) (2025). *Didattica delle New Literacies*. Milano: Mondadori Università.
- Pasta S., & Zoletto D. (2023). Postdigital Intercultures. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 2(LXI), 19-46.
- Pasta S., & Zoletto D. (2025). Problematizzare la “cancel culture”: una sfida per le Interculture Postdigitali. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 1(LXIII), 17-41.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.

- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Satrapi M. (2012). *Persepolis*. Milano: Rizzoli (ed. orig. 1999).
- Schwartz G., & Crenshaw C. (2011). Old Media, New Media: The Graphic Novel as Bildungsroman. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 3 (1), 47-53.
- Spiegelman A. (2010). *Maus*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1973).
- Spivak G.C. (2002). L'imperativo di reimmaginare il pianeta. *Aut aut*, 312, 72-87 (ed. orig. 1999).
- Spivak G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suarez-Orozco C. (2001). Afterword: Understanding and Serving the Children of Immigrants. *Harvard Educational Review*, 71(3), 579-590.
- Tamaki M., & Tamaki J. (2011). *Skim*. Milano: Edizioni BD (ed. orig. 2005).
- Tamaki M., & Tamaki J. (2014). *E la chiamano estate*. Milano: Bao Publishing (ed. orig. 2014).
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Trabacchini A. (2014). Fumetti caduti nel tempo. Il graphic novel come romanzo di formazione. *Fumettologica*. Disponibile in: <https://fumettologica.it/2014/05/fumetti-caduti-nel-tempo-graphic-novel-come-romanzo-di-formazione/> [29/08/2025].
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Yang G.L. (2020). *Dragon Hoops*. Latina: Tunué (ed. orig. 2020).
- Yang G.L. (2022). *American Born Chinese*. Latina: Tunué (ed. orig. 2006).
- Yang G.L., & Phan T. (2011). *Level Up*. Terni: Multiplayer.it Edizioni (ed. orig. 2011).
- Zhao S.M. (2015). Conveying New Material Realities Transnational Popular Culture in Asian American Comics. In M. Chiu (Ed.), *Drawing New Color Lines: Transnational Asian American Graphic Narratives* (pp. 299-320). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé

- Zoletto D. (2024). Re-immaginare i contesti educativi con American Born Chinese. *Pedagogia e Vita*, 82(1), 16-29.
- Zoletto D. (2025). Diversity literacies; intersezionalità, intercultura, equità. In C. Panciroli & P.C Rivoltella (a cura di), *Didattica delle New Literacies* (pp. 66-77). Milano: Mondadori Università.