

Sofia Gavriilidis  
Aristotle University of Thessaloniki  
sgavr@nured.auth.gr



**Résumé :** La narration, comme méthode et comme contenu, est une activité cruciale et vitale pour la communication, et spécialement pour la communication interculturelle. La narration n'est pas seulement une manière de donner des informations sur un événement. C'est aussi une méthode d'interprétation de cet événement, qui offre des notions et provoque des sentiments. C'est une méthode de pensée et une façon d'argumenter, un mode de construction de sens et d'acquérir de l'expérience. Plus précisément, la narration de contes populaires traditionnels des cultures divers, loin de point de vue littéraire eurocentrique, renforce le développement des compétences interculturelles. Les contes populaires qui contiennent inévitablement des spécificités culturelles, renforce la capacité du narrateur et du auditeur/auditeurs à réfléchir sur les causes de leurs propres idées préconçues, d'examiner leurs propres préjugés et leurs conceptions.

**Mots-clés :** narration, compétences interculturelles, contes populaires

**Absrtact:** Narration, both as a method and content, is a crucial and vital activity for communication, and specifically for intercultural communication. Narration is not only a way to share information about an event. It is also a method of interpretation of that event, which generates knowledge and feelings. It is a method of thought and a way of arguing, a vehicle of meaning making and of gaining experience. Specifically, the narration of the folk tales of various civilizations, far from the Eurocentric literary point of view, reinforces the development of intercultural competences. The folk tales, which inevitably contain cultural specificities, enhance the ability of the narrator and the listener/listeners to think about the causes of their own preconceptions, to examine their own biases and conceptualisations.

**Key words:** narration, intercultural competences, folk tales

### **Nota introduttiva: Pensando interculturalmente nel mondo multiculturale**

È già noto che molte società oggi, in tutto il mondo, sono multiculturali perché la gente emigra, si sposta, per vari motivi, da un luogo all'altro. Sotto questa ottica, ognuno di noi è potenzialmente emigrante. Ognuno di noi, poi, ha la propria identità: siamo diversi nonostante le somiglianze che abbiamo. Del resto, l'identità di ciascuno di noi è in continuo cambiamento. Di consanguenza,

risulta ovvia la necessità dello sviluppo della competenza interculturale per poter vivere “interculturalmente” nel nostro mondo multiculturale. Le opportunità per ragionare sui concetti identità/diversità, cultura/monoculturalismo/multiculturalismo, come è stato dimostrato da varie ricerche (Mello, 2001, Zipes 1995), vengono offerte nelle aule scolastiche.

Prendendo spunto da questi dati stimolanti è stato organizzato il Laboratorio Interculturale, svolto nell’ambito del progetto europeo educativo “Pupils for innovation as a key to intercultural and social inclusion” (P.in.o.k.i.o.), con obiettivo principale lo sviluppo delle competenze interculturali. Al Laboratorio, attuato nelle classi di scuole materne ed elementari, sotto le indicazioni del training team e con il contributo delle maestre delle scuole, hanno partecipato bambini, emigranti o no, e i loro parenti. L’Università “Aristotele” di Thessaloniki, in qualità di leader di questo WP del progetto, ha suggerito la metodologia per la struttura, per l’organizzazione e per lo sviluppo del Laboratorio. Ha proposto, indicativamente, nove attività, sostenute teoricamente, ognuna delle quali include almeno altre tre. Gli obiettivi di ogni attività, oltre che rafforzare la comunicazione interculturale, corrispondono anche alle competenze specifiche del progetto P.in.o.k.i.o. E’ importante evidenziare che ogni attività contribuisce allo sviluppo della pratica della narrazione. Tale pratica consiste in una ri-narrazione di storie note o nella invenzione di nuove narrazioni o in narrazione di esperienze. La narrazione, ritenuta l’arte base delle altre arti espressive (qualsiasi opera d’ arte, o espressione artistica, si basa sulla narrazione) può avere varie forme: orale o scritta, pittorica, musicale, cinetica o multimediale.

## La narrazione come pratica del Laboratorio Interculturale

### 1.La narrazione come modo di pensare

E’ evidente che, per lo sviluppo del Laboratorio Interculturale, è stata prestata particolare attenzione alla narrazione di storie ed è stato riservato un posto speciale all’atto del narrare, considerato come la pratica fondamentale suggerita e adottata dai partecipanti. Spunto base per inserire la narrazione nella vita del Laboratorio viene dato da Erich Auerbach, il quale, già nel 1943, nel suo libro *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*, fonte di numerose discussioni, contrappone due modi di narrare: quello dell’ *Odissea* e quello della *Bibbia* che rappresentano, come lui sostiene, i due modi base della narrazione. Il primo segue un procedimento logico-scientifico, basato su connessioni logiche ed è caratterizzato dalla chiarezza di monosemia, mentre il secondo è caratterizzato dalla polisemia, dalla chiarezza di alcuni segni e dall’offuscamento di altre, dal bisogno di interpretazione.

Jerome Bruner (1986 : 81-96), alcuni anni dopo, nel 1986, “dialogando” con lo specifico ragionare dell’Auerbach, tramite l’analisi dell’atto della narrazione, con un approccio psicologico, suggerisce nel suo *Actual Minds Possible Worlds*, una teoria di se stessi, espressa anche negli altri sui studi successivi. Osserva che ci sono due modi fondamentali di pensiero, il paradigmatico (paradigmatic) o logico-scientifico e quello narrativo (narrative). I due modi sono complementari, non possono essere totalmente separati, ma sono diversi perché obbediscono a

principi diversi e seguono i propri processi. L'uno si basa sul ragionamento e il suo obiettivo è la documentazione e la verità. L'altro è presente nei racconti di esperienze o di fiabe e di storie, che narrano problemi, sentimenti, credenze, valori e principi di dimensione etica e sociale. Jerom Bruner precisa inoltre che, nonostante la nostra civiltà abbia sviluppato ricerche approfondite sul discorso del pensiero paradigmatico o scientifico-logico, ha lasciato poco spazio a quello narrativo.

Rifacendoci alle parole di Alessandro Portelli (2009: 124-134), i due modi di "pensare" sono il modo di Atene Antica e quello di Gerusalemme. Il modo di Atene Antica, che è rappresentativo del metodo sperimentato e rivelato dai filosofi, significa fare un ragionamento logico, chiarire le ambivalenze. Il modo di pensare di Gerusalemme, rappresentato dalla Bibbia, significa narrare una storia. Perché narrare, non significa solo trasmettere una informazione, una conoscenza, una notizia o raccontare la trama di una storia ed esporre i procedimenti di un fatto. La narrazione presuppone la struttura del racconto. Richiede un particolare modo di pensare e di argomentare.

## 2. La narrazione come strumento di creare significati

La documentazione è un processo necessario nel trasferimento di materiale informativo, mentre la narrazione di una storia, non è solo una fonte di informazioni ma costituisce anche il parametro dell'interpretazione di queste informazioni. Non limitata però alle informazioni e alla ragione, è aperta a nuove interpretazioni. Perché, seguendo il ragionamento di Bruner (1986), vediamo che il pensiero narrativo ha due dimensioni: il "landscape of action" e il "landscape of consciousness", cioè la trama e le motivazioni. La trama è una sequenza di eventi, espone le azioni dei personaggi. Le motivazioni rivelano ai partecipanti alla narrazione tutto ciò che i personaggi pensano e sentono, comunicando così il loro stato psicologico ed emotivo, i loro pensieri, sentimenti, atteggiamenti, obiettivi e scelte.

Il modo narrativo di pensare, come Bruner indica nel suo *Acts of Meaning* (1990), accade quando il pensiero segue il meccanismo di narrazione, coesiste con il pensiero scientifico ma ha una funzione diversa. Attraverso il pensiero scientifico, che è necessario ma non sufficiente alla comprensione del mondo, si spiegano problemi ed eventi che si verificano basandosi su specifici criteri e sulle relazioni di "causa ed effetto". Il modo narrativo di pensare, o la costruzione narrativa della realtà, è conseguentemente la maniera con cui si struttura la propria conoscenza del mondo e del comportamento umano, la maniera di interpretare le proprie esperienze e di dare loro un significato. "Di dare forma al disordine dell'esperienza" sono le parole che Umberto Eco (1994) ha scelto per esprimere il rifare della esperienza del ricevente di un racconto, 'di chi passeggia nel bosco della narrazione'. Eco, in un'altra circostanza, alcuni anni prima, piuttosto come romanziere che studioso, confessa nell'introduzione del suo *Nome della Rosa*, che ha scritto un romanzo perché ha scoperto che di ciò che non si può dire in teoria, si deve narrare. Parafrasando la significativa e nota frase di Italo Calvino (1988 [1983]), il cui lavoro comprende anche raccolte di racconti popolari, "ci sono delle cose che solo la letteratura ci può dare coi

suoi mezzi specifici”, si può dire che “ci sono cose che solo la narrazione ci può dare, coi suoi mezzi specifici”. Non dimentichiamoci che le grandi verità, le grandi immagini della vita, leggi morali e principi non scritti sono stati narrati dai Grandi della nostra storia universale.

### **3. La narrazione come sapere etico-sociale**

La partecipazione alla narrazione, sia come narratori che come ascoltatori, comporta quindi il processo di capire se stessi, gli altri, il mondo. Favorisce di consanguineità lo sviluppo emotivo e cognitivo dei bambini. Seguendo il solito schema di una narrazione popolare, si vede che inizia con la rottura di un equilibrio iniziale. L'eroe si allontana da casa e deve compiere una serie di peripezie e di prove imposte dal suo antagonista. Riceve aiuto e supera le prove. L'antagonista perde e viene punito. L'equilibrio iniziale si ristabilisce. Tuttavia, la vita dell'eroe viene messa spesso in pericolo e gli ostacoli da oltrepassare comportano scelte dolorose. La trama gli riserva sventure e sofferenze. Questo percorso seguito dai personaggi presuppone il prendere iniziative e decisioni difficili, agire con coraggio, essere inventivo e moralmente fortificato, rispettando valori e principi che regolano il comportamento etico dell'uomo. Spesso l'eroe deve superare certi limiti, senza violare il codice delle norme etiche e sociali, per difendere i propri obiettivi che generalmente sono legati a valori eterni e universali. Tale tipo di narrazione permette di capire i diversi modi con i quali le persone si sentono, reagiscono, gestiscono difficoltà. Indica la violazione e le regole, rivela l'effetto di scelte specifiche, le consanguineità di certi desideri e il loro prezzo, il premio per il raggiungimento di obiettivi precisi.

La narrazione, in un certo senso, può essere quindi considerata tecnica di gestire le proprie esperienze, di progettare future azioni, di prendere iniziative per risolvere problemi e affrontare difficoltà. Dunque, la narrazione, come metodo e come contenuto, risulta un modo per sviluppare competenze diverse. Trasmette conoscenza e un sapere di valore sociale ed etico e dall'altra parte offre le chiavi per capire se stessi come pure la complessità e la molteplicità dei comportamenti umani.

### **4. La narrazione come comunicazione interculturale**

Da quando è stato riferito finora, la narrazione permette di vedere se stessi e gli altri nella storia narrata, di approfondire la condizione umana, di proiettare se stessi nella propria cultura e nel mondo. Tramite l'atto della comunicazione sotto forma di narrazione, citano Anne Haas Dyson e Celia Ginishi (1994: 1-7), i bambini diventano parallelamente narrati se stessi (narrated selves), che narrano della loro vita e narranti se stessi (narrating selves), che condividono con gli altri significati e interpretazioni della condizione umana. Perché, come riferiscono le studioso, i bambini, ma lo stesso vale anche per gli adulti, usano le narrazioni per immaginare cosa potrebbe o dovrebbe succedere, e cosa è successo, per condividere le loro esperienze. Perché genera sentimenti ed educa all'ascolto di altre realtà, di altre culture, delle voci degli “altri”.

Infatti: La narrazione educa all'ascolto di altre culture, all'ascolto delle voci degli altri. L'importanza vitale della narrazione ed il suo contributo allo sviluppo della coscienza interculturale, risulta da varie ricerche (indicativamente vedi Fox, 1993, Wells 2009). La narrazione, che sia narrazione di un racconto popolare o una invenzione, è un modo di comunicare tra il narratore e chi ascolta. Si instaura un dialogo tra loro. Chi ascolta assume un ruolo importante nella struttura della narrazione. L'interazione tra il narratore e i partecipanti alla narrazione come ascoltatori è immediata e viva. Essa assume un carattere personale ed unico che è caratterizzato proprio dalle condizioni specifiche che esistono nel contesto di ogni narrazione. Il narratore/alunno, separatamente dal contenuto della storia, comunica i suoi pensieri, la sua visione o lascia delle tracce dei suoi sentimenti più profondi. Condivide idee e pensieri con i suoi compagni di classe che completano a loro volta con immagini proprie relative alla natura umana, negoziano i significati della storia narrata e elaborano codici culturali attraverso procedure mentali. Questa è la ragione per cui la narrazione orale, o lo scambio di narrazioni, supera la lettura di un testo. La prevalenza della narrazione sta dunque alla necessità di ascoltare e di essere ascoltati. I dati indicano che ai bambini, membri di una comunità scolastica, l'atto di narrare, con discussioni o attività ludiche che si susseguono, rafforza la loro abilità di chiarificare ed esaminare i propri sistemi dei valori e la propria cultura (Mello, 2001, Cai, 2002). Specialmente ciò accade quando partecipano a storie appartenenti a sistemi culturali diversi dai propri. Inconsciamente prendono in esame le loro concezioni, riflettono sui loro pregiudizi. Oltre a ciò, la narrazione si alimenta e si arricchisce della fonte preziosa delle varie culture. Per Jerome Bruner (1999) questa pratica, nominata da lui "reciproco apprendimento di culture" (mutual learning cultures) è capace di fornire ai giovani la possibilità di utilizzare efficacemente le risorse e le opportunità di una cultura più ampia. Sostiene che l'ambiente della scuola è un luogo appropriato per promuovere la condivisione reciproca di conoscenza e di idee, divisione di lavoro e scambio di ruoli. C'è anche un altro parametro nel condividere storie narrate: l'incontrarsi dei bambini in una certa narrazione li unisce potenzialmente e rafforza le connessioni con le loro famiglie e i loro maestri (Dyson, Genishi, 1994).

Nel Laboratorio Interculturale, si amplia il suggerimento di Bruner della pratica di "reciproco apprendimento di culture" con il coinvolgimento dei genitori dei bambini. I genitori avevano da narrare sempre una storia del loro paese di origine e ciò ha stimolato i partecipanti alla narrazione a vari livelli, favorendo il reciproco rispetto alla cultura, alla lingua e alla storia altrui. Dalla loro partecipazione, specialmente di quelli che erano di provenienza straniera, è risultato chiaro, durante le varie attività di carattere ludico che si sono susseguite, che ogni cultura i) costituisce un fonte di apprendimento e di comunicazione interculturale e ii) contribuisce allo sviluppo delle competenze/obiettivi del progetto. Inoltre, questo tipo di 'mutual learning cultures' ha rafforzato l'autostima e i rapporti tra figli e genitori di tutto il gruppo scolastico.

Ma l'effetto più significativo è che le esperienze di ognuno hanno trovato una connessione, una comprensione, un senso e un significato. Il paese di provenienza non era un astratto segno sulla mappa. Ha ripreso vivamente i colori, i ricordi, i sapori, i sogni della infanzia lontana dei partecipanti, facendo risplendere le

variegata bellezza del rispettivo paese di provenienza e dei loro bambini. Le narrazioni di storie e di fiabe, nonché di ogni tipo di arte o di attività artistiche, ha dato luogo a forti “momenti” interculturali nei Laboratori Interculturali.

La diversità è dappertutto, è già stato citato prima. E l’obiettivo è il convivere interculturalmente nelle società multiculturali. Una società autenticamente pluralistica e multiculturale, “ha bisogno di esser nutrita dai nostri cuori diversi”, come riferisce Dorsey (in Cai, Bishop, 1994 : 57-71), e per questo “abbiamo bisogno di letteratura, che è il linguaggio del cuore”.

### **Letteratura per l’Infanzia Multiculturale**

Letteratura e narrazioni, materiale e pratica del progetto P.in.o.k.i.o., fanno tutto ciò che Dorsey ha nominato “linguaggio del cuore”.

Parlando quindi di narrazione e della loro funzione interculturale inevitabilmente si devono fare commenti sul tipo di letteratura a cui esse attingono. Si parla oggi, sempre più spesso della “letteratura per l’infanzia multiculturale” volendo includere in questo termine, relativamente nuovo negli studi culturali ed interculturali, i testi che trattano temi di diversità culturale, linguistica, razziale, religiosa. Questo termine ombrello comprende una varietà di libri per i bambini, da quelli letterari fino a quelli di conoscenze. Le definizioni del termine variano a seconda dell’approccio degli studiosi (Cai, 2002, Cai, Bishop, 1994), oscillano da letteratura di altre culture o letteratura proveniente da altre culture fino a letteratura prodotta da autori del gruppo della cultura non dominante, o letteratura della cultura parallela o minore. Nonostante ciò, è ben chiaro che il termine descrive l’obiettivo base dei libri: il conoscere l’altro, nel senso di combattere la esclusione sociale e di dare una nuova dimensione al convivere nelle società multiculturali. Il termine assume spesso una prospettiva educativa e il mondo editoriale presta poca attenzione alla provenienza e all’ottica degli autori di questi libri, allo stile, alla lingua, alle tecniche narrative che sono i parametri più importanti nella formazione dell’ideologia che trasmettono. La prevalenza della prospettiva educativa in questi libri è dovuta al fatto che l’educazione multiculturale, come concetto, nasce prima della letteratura multiculturale (Banks, 1992: 3-49). Essa è quindi seconda alla prima e viene creata per sostenere obiettivi educativi.

Il paradosso è che, nella maggioranza dei libri, nonostante l’intenzione iniziale fosse di difendere il diritto di essere “altri”, di mettere in risalto la bellezza e la ricchezza della diversità e di diffondere l’ideologia antirazzista, molti segni testuali affermano il contrario. La struttura base solita di questo tipo di racconti comincia con l’apparire dell’ “altro” (identità individuale) in una comunità (identità collettiva/ gruppo di cultura dominante) la quale esprime diffidenza, circospezione, arroganza e si comporta in modo ostile e disdegnoso nei confronti dell’ “altro”, del diverso da loro. L’ “altro” appare all’inizio come un problema da risolvere. Basta che lui sia un “altro” per provocare scompiglio e paura ai membri della comunità. Alla fine l’ “altro” deve dimostrare che è in grado di contribuire alla comunità, di offrire e di agire in modo tale da fare vedere che dispone delle qualità tali per essere accettato dai suoi membri

(Giannikopoulou, 2009). Obiettivo evidente è l'apprezzare ogni cultura diversa per promuovere l'ideologia interculturale. Obiettivo è l'incorporazione dell'altro nel gruppo dominante, il suo inserimento al gruppo di cultura dominante. Il fine "lieto", non poche volte, impone però la sua assimilazione. Tuttavia, i termini incorporazione e assimilazione richiedono processi diversi e sono situazioni diverse. Esprimono quindi due ideologie diverse. Assimilazione significa che l'"altro" lascia la cultura di partenza e si adegua alla nuova dominante da cui ha dipendenza completa. Di consanguineità mentre la convergenza culturale è suggerita, la diversità culturale è sottostimata.

Inoltre l'"altro" è descritto, inizialmente, con concetti stereotipati, investito con i comuni pregiudizi, con i colori più scuri della diversità, sia nel testo lessicale sia in quello illustrato. In più, non vengono date informazioni del paese d'origine dell'"altro", della propria cultura, storia o famiglia. E, di solito, l'"altro" non ha voce. La sua storia viene raccontata in terza persona, da un narratore onnisciente che parla dell'"altro" ma non è l'"altro". E' un narratore onnisciente che conosce tutto, ma non conosce cosa racconterebbe la voce dell'"altro". In pochissimi casi l'"altro" si impegna ad articolare una parola dinamica e dare il suo punto di vista. Un paradosso ancora se si vuole rafforzare la comunicazione interculturale.

Dato il modo schematico e prevedibile del racconto, la tecnica narrativa semplificata e la ripetizione di schemi e definizioni stereotipati, l'altezza della voce di quelli che non sono l'"altro", risulta che la figura della diversità letteraria corrisponde piuttosto alle esigenze del gruppo della cultura dominante per l'autodefinizione o al costruire un solido mondo letterario.

Bisognerebbe ripetere: la voce della narrazione, nonostante gli sforzi che faccia per provocare l'empatia, è la voce del gruppo della cultura dominante, riproduce la propria visione del mondo, i propri codici e pregiudizi, le proprie preoccupazioni e idee. Questo capita inevitabilmente perché la costruzione letteraria dell'"altro" si basa sulle informazioni trasmesse dal mondo esterno extraletterario, per ritornare poi ad esso e consumarsi all'interno di esso. Si tratta di una conoscenza sociale, che Moscovici (1982: 115-150) l'ha chiamata "rappresentazioni sociali", le quali riflettono (e riproducono) la coscienza sociale. Il pensiero narrativo, o se vogliamo, la voce degli autori che creano testi di letteratura per l'infanzia multiculturale, a volte di più, a volte di meno, viene organizzata attingendo dalle rappresentazioni sociali.

Ci sono anche alcuni libri che commentano la diversità con un approccio diverso, adottando tecniche narrative opposte. La diversità costituisce sin dall'inizio un vantaggio. L'"altro" vede la sua diversità come un concetto positivo e di prevalenza e la vuole rivelare. Ma anche con queste tecniche la diversità risulta un bersaglio, viene lasciata la traccia di essere diversi. La diversità viene presa di mira: l'altro e gli altri.

Senza dubbio il contributo di questi libri nello sviluppo dell'idea interculturale è significativo. Da una parte danno l'opportunità di studio e di riflessione sulla letteratura per l'infanzia multiculturale. Dall'altra danno la possibilità,



all'interno di un ambiente scolastico, di aprire un discorso, di scambiare opinioni e di porre domande relative ai concetti identità/diversità, a condizione che essi siano guidati da un insegnante ben informato al riguardo. Di particolare interesse è la citazione di Mingshui Cai (2002), il quale, partendo dalla premessa che "ogni libro dimostra la complessità del multiculturalismo", aggiunge che "non dovremmo avere una categoria separata di letteratura multiculturale". Egli ritiene che "la considerazione che ogni letteratura è multiculturale e che viene letta multiculturalmente apre nuove strade per l'educazione multiculturale".

La letteratura e la letteratura per l'infanzia costituiscono un buon mezzo per conoscersi e conoscere l' "altro". Per conoscere l' "altro", bisogna prima capirlo, comprendere il suo sistema culturale. Per capire le altre culture, come riporta Mingshui Cai (2002), bisogna sviluppare competenze transculturali. Con la letteratura si possono conoscere diverse culture dalla propria e cambiare la propria prospettiva su di esse.

I racconti popolari di diverse civiltà, lontani dal punto di vista letterario eurocentrico che è totalmente influenzato dalla civiltà occidentale costituiscono letteratura per l'infanzia multiculturale autentica, anche se i loro temi centrali non riguardano principalmente questioni di diversità/identità. Tuttavia, il loro contenuto ha la dinamica di rafforzare l'approccio critico alle specificità culturali e il rispetto verso la diversità, dato che molti elementi culturali e costumi rientrano nei racconti tanto che il contesto di una cultura diventa l'ambiente del racconto.

Come precisa Jerom Bruner (1987), i racconti e le storie popolari, che servono come linee guida di comportamento e di pensiero in tutte le culture, non sono semplici racconti morali limitati a mostrare solo il bene e il male. Essi trasmettono ai bambini alcune verità di dimensione sociologica ed antropologica. Trasmettono il messaggio che alcune verità sono comuni in ogni cultura. Nonostante le diversità culturali che si possono individuare in essi, hanno in comune immagini collettive. Mingshui Cai (2002) propone di inserire in classe insieme vari racconti di culture diverse che hanno gli stessi temi universali, come la famiglia o l'amicizia, per vedere le connessioni fra le culture diverse per scoprire che alcuni bisogni sono in tutte le persone e le culture comuni. Ma, cita lo studioso, che dovrebbero essere discusse anche le differenze. Perché varie questioni universali fomentano concezioni razziste a cui la nostra attenzione dovrebbe focalizzarsi. Bisognerebbe che la prospettiva del narratore, cioè della voce narrante, sia quella di un insider, di un rappresentante della cultura della quale narra una fiaba. Bisognerebbe che sia una persona che appartiene a questa cultura o che conosca bene il particolare gruppo culturale, che gli siano familiari le esperienze e la storia della cultura specifica (Cai, 2002, Sarland, 2005: 30-49).

### **Al posto dell' epilogo**

La narrazione di fiabe popolari del patrimonio delle varie culture, per tutti i motivi già riferiti, è stata molto preziosa e significativa all'interno del Laboratorio Interculturale. Le storie di altri paesi, lontani o vicini, ma storie dentro di noi, tanto per il loro contenuto che per il processo di narrare,



sono state ‘abbracciate’ dai partecipanti alle attività del laboratorio in un atmosfera gioiosa e festosa che unisce. Attraverso la pratica della narrazione si è constatato di avere realizzato non solo più efficacemente un obiettivo base del progetto, ma di avere favorito l’instaurarsi di una delle condizioni a cui mirano le nostre società di oggi: l’empatia. In contrapposizione con la simpatia, che significa “sentire con l’altro” e che intende provare “sentimenti di pietà e preoccupazione nei confronti delle altre persone”, l’empatia invece significa “sentire dentro l’altro”, quindi, mettere se stessi in “uno stato di profonda identificazione nel quale noi ci sentiamo dentro l’altro in un modo così completo da perdere temporaneamente la nostra identità [...] significa dare un senso alla sua prospettiva ed a ciò che sta sperimentando, sentendo, pensando, [...] significa assumere il ruolo dell’altro e vederlo dal suo quadro di riferimento interno” (Giusti & Locatelli, 2007).

## Bibliografia

- Auerbach, E. 2003. *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*.  
Translated by Willard R. Trask. 5<sup>th</sup> ed. Princeton University Press.
- Banks, J. 1993. “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice”. *Review of Research in Education*, vol. 19.
- Bruner, J. 1999. *The Culture of Education*. 5<sup>th</sup> ed. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. “The transactional self”. In: Bruner, J. & Haste H (eds). *Making Sense. The child’s construction of the world*. London: Methuen & Co.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cai, M. 2002. *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Cai, M., Bishop Sims R., 1994. “Multicultural Literature for Children: Towards a Clarification of the Concept”. In: Dyson, A. H. & Genishi C. (eds). *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Calvino, I. 1993 [1983]. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Dyson, A. H., Genishi, C. 1994. “Introduction: The Need for Story”, in Dyson, A. H. & Genishi, C. (eds), *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Eco, U. 1994. *Sei passeggiate nei boschi narrative*. Milano: Bompiani.
- Fox, C. 1993. *At the Very Edge of the Forest: The Influence of Literature on Storytelling by Children*. London: Cassell.
- Giannikopoulou, A. 2009. “Direct and Indirect Ideological Messages within the Intercultural Illustrated Book” (in Greek), *Keimena*, n° 9 [online] <[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=53%3Atefxfos9&id=144%3Ap7t9&option=com\\_content&Itemid=88](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=53%3Atefxfos9&id=144%3Ap7t9&option=com_content&Itemid=88)> [Accesso 9 ottobre 2011].

Giusti, E. & Locatelli, M. 2007. *Empatia intergata. Analisi umanistica del comportamento motivazionale nella clinica e nella formazione*. Roma: Soveraedizioni.

Mello, R. 2001. "The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms". *International Journal of Education & Arts*, n° 2 (1) < <http://www.ijea.org/v2n1/index.html> > [Accesso 8 settembre 2010].

Moscovici, S. 1982. "The coming era of representations". In Codol, J.P. & Leyens J.P. (eds). *Cognitive approaches to social behaviour*. La Haye: M. Nijhoff.

Portelli, A. 2009. "Un lavoro di relazione: osservazione sulla storia orale". *Associazione Italiane di Storia Orale [AISO]*. <<http://www.aisoitalia.it/2009/01/un-lavoro-di-relazione> > [Accesso 9 dicembre 2010].

Sarland, C. 2005. "Critical tradition and ideological positioning". In: Hunt, P. (ed). *Understanding Children's Literature*. London & New York: Routledge.

Wells, G. 2009. *The Meaning Makers. Learning to Talk and Talking to Learn*. 2<sup>nd</sup> ed. UK: Multilingual Matters.

Zipes, J. D. 2004. *Speaking out: Storytelling and Creative Drama for Children*, Great Britain: Routledge.

Zipes, J. D. 1995. *Creative Storytelling: Building Community. Changing Lives*. New York and London: Routledge.