

LA “NARRAZIONE” IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA

Maria Grazia Quartarone*

In un tempo, quello contemporaneo, oppresso e dominato dalla paura del contagio dovuto al mescolamento di culture diverse, la scuola dell’infanzia, grazie alle sue peculiari caratteristiche educative, adottando una visione pedagogica interculturale può generare attraverso la narrazione, la trasformazione di determinati *habitus comportamentali e mentali monoculturali, monolinguisitici, monoetnici*, educando i più piccoli alla differenza e al pluralismo. Una “rivoluzione antropologica” che si concretizza nel riconoscimento e nel rispetto della persona umana.

In a time, the contemporary, oppressed and dominated by the fear of contagion due to the mixing of different cultures, the school of childhood, thanks to its peculiar pedagogical characteristics, adopting an intercultural pedagogical vision can generate through the narration the transformation of certain behavioral habits and monocultural mental, monolinguisitic, mono-ethnic, educating children to difference and pluralism. An “anthropological revolution” that takes the form of recognition and respect for the human person.

Parole chiave: intercultura, persona, scuola dell’infanzia, narrazione, emancipazione.

Keywords: *interculture, person, kindergarten, storytelling, emancipation*

1. La prospettiva dialogica nella narrazione interculturale

Durante gli anni Novanta, in Italia, alcuni documenti scolastici ufficiali¹ cominciano a trattare in modo sistematico il tema dell’inserimento degli alunni stranieri nella scuola e in generale quello dell’educazione interculturale. Diversi anni dopo viene pubblicato un nuovo documento ministeriale *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* in cui matura la consapevolezza che la scuola ha il dovere di farsi “luogo di mediazione interculturale” e aiutare tutti a comprendersi al di là delle differenze di nazionalità, razza, religione, sesso, cultura:

Scegliere l’ottica interculturale significa non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di

* Docente di ruolo scuola dell’infanzia, specializzato per il sostegno, presso I.C. Cannizzaro-Galatti, Messina; Dottore di Ricerca in Pedagogia speciale e didattica e Culture in Pedagogia generale (S.S.D. M-PED/01) presso il Dipartimento in Scienze cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi culturali dell’Università degli Studi di Messina.

¹ Si vedano a questo proposito le circolari ministeriali n. 301/89, n.205/1990, n. 73/94. Per una rassegna della normativa scolastica degli anni ‘90, nazionale e internazionale, in tema di inserimento e integrazione degli alunni stranieri Cfr.: F. Pinto Minerva (2007), *L’intercultura*, Editori La Terza, 2007, pp. 132-134.

assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)².

Si muoveranno in questa direzione: il documento culturale alla base delle Nuove indicazioni nazionali³ (chiaramente ispirato alle proposte di E. Morin) che mette in risalto non solo tra le finalità generali la centralità della persona (con una *testa ben fatta*) e la necessità di un nuovo umanesimo, ma anche il traguardo verso cui indirizzare il percorso formativo ovvero un'educazione alla cittadinanza *glocale*, locale e planetaria assieme e il successivo documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, a cura del Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali coordinato da Fiorin, che riproponendo le tematiche già affrontate nelle precedenti Indicazioni pone al centro ancora una volta il "tema della cittadinanza" come sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline e campi di esperienza che concorrono a definire il curricolo:

la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile [...] ha come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, della loro esperienza e storia personale, da curvare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza), nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da condividere) e diversità (da riconoscere e rispettare).⁴

Allo stesso tempo la pedagogia generale, dagli anni Ottanta in poi, ha delineato una "cornice teorica" entro la quale collocare azioni e proposte formative ispirate all'approccio interculturale a scuola: interculturalità a scuola, affermano vari studiosi del settore,⁵ non significa insegnare una nuova disciplina, né adottare rimedi per evitare l'insuccesso scolastico degli alunni immigrati, né introdurre attività folkloristiche, né attività che di tanto in tanto puntino sul valore della pace, della solidarietà e dei buoni sentimenti, interculturalità a scuola significa, a parere di F Cambi⁶, compiere una "rivoluzione antropologica", giorno dopo giorno mutare radicalmente il pensiero scolastico monoculturale, monolingustico, monoetnico e aiutare ciascuno a percepire se stesso e l'altro come *un'identità multipla*, quindi smascherare l'atteggiamento di chiusura e di non accettazione dell'altro alimentato da pregiudizi, stereotipi, paure che necessitano di "essere sospesi" e "problematizzati" (come ci insegna la lezione

² Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, pp. 8-9 in

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.

³ Le "Indicazioni Nazionali per il curricolo" sono state formalizzate con D.M. n. 254 del 13 novembre 2012 e sono state elaborate dalla Commissione nazionale del Ministero della Pubblica Istruzione guidata dal prof. Mario Ceruti.

⁴ Il Documento è stato elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910. Ministero della Pubblica Istruzione, "Indicazioni nazionali e nuovi scenari", p. 9, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.

⁵ Si vedano, solo per citarne alcuni, i seguenti testi: D. Demetrio, G. Favaro (1997), *I bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze; F. Cambi (2004), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci editore, Roma; F. Pinto Minerva (2007), *L'intercultura*, Editori La Terza, Bari; C. Sirna (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti problemi proposte*, Guerini, Milano; V. Bolognari (2004) (a cura di), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Pensa Multimedia, Lecce; A. Michelin-Salomon (2013) (a cura di), *Intercultura: quali competenze?*, Pensa Multimedia, Lecce.

⁶ F. Cambi (2004), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci editore, Roma, pp. 71-87.

fenomenologica) e lavorare alla costruzione e al riconoscimento, come si esprime F. P. Minerva, dell'appartenenza alla comune specie umana.

Appartenenza umana (etico-spirituale) che si concretizza in «un costante “tirocinio percettivo, sensoriale, intellettuale, emotivo” alla scoperta delle mille diversità»⁷ che arricchiscono il contesto scolastico. Una diversità che può restare vincolo all'uguaglianza delle opportunità di apprendimento (omologazione-assimilazione che prevede l'adeguamento dell'altro-diverso-da-me al modello culturale dominante) o trasformarsi in risorsa educativa per imparare a costruire tutti insieme una nuova *identità terrestre*⁸. Con parole diverse, ma altrettanto significative, G. Chiosso mette bene in luce come:

Interculturalità significa, dunque, interazione, scambio, reciprocità, solidarietà, non è l'integrazione che assimila e inghiotte gradualmente il diverso negli imbuto dell'unico modello, ma implica la scoperta e la valorizzazione dei “volti” della matrice ontologica della persona [...] non solo legittimare le culture ma anche ricercare “valori comuni” pena l'asservimento dell'uomo e la sua riduzione a ingranaggio di tecnostuttura produttiva e sociale⁹.

In altri termini, in ottica interculturale, la scuola diviene il *luogo ideale di emancipazione e coscientizzazione dell'uomo*: da istituzione oppressiva (per non dimenticare le lezioni di L. Milani, P. Freire, A. Boal) che mortifica la dignità dell'uomo a contesto in cui si pratica la libertà, nel quale formare dei cittadini consapevoli e critici, sovrani e coscienti.

Si tratta in definitiva di progettare (come gli stessi documenti ministeriali auspicano) una *scuola per la persona*, di predisporre itinerari educativi e didattici con specifico riguardo alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni, alla storia personale e alla valorizzazione dei talenti unici e irripetibili di ciascuno, come un insigne letteratura scientifica del personalismo italiano¹⁰ ci ha insegnato, ponendo a fondamento della spiegazione dell'uomo la categoria della “singolarità” ma sottolineandone anche l'intrinseca disposizione dialogica: *l'uomo si fa io nel tu*.

Educare in prospettiva interculturale afferma ancora A. Michelin-Salomon, significa:

fare in modo che la persona sia effettivamente aperta all'incontro, all'accoglienza, alla collaborazione e allo sviluppo in contesti di autentica reciprocità relazionale, in cui la diversità diventi “diritto umano” di assumere (e, conseguentemente, di poter godere di) atteggiamenti aperti, esplorativi, conoscitivi e solidali nei confronti degli altri¹¹.

In breve, le condizioni pedagogiche per un approccio interculturale a scuola potrebbero essere, in questa prospettiva, l'incontro e la parola e in particolare la parola

⁷ F. Pinto. Minerva, cit., p. 34.

⁸ E. Morin ha suggerito l'immagine dell'identità terrestre. Cfr. E. Morin (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

⁹ G. Chiosso (2002), *Elementi di pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia, p. 257.

¹⁰ Fra gli esponenti del personalismo italiano giova ricordare: A. Agazzi, M. Casotti, G. Catalfamo, G. Flores d'Arcais, G. Corallo, M. Peretti, G. Nosengo, L. Stefanini, G. Acone, G. Vico, S. Serenella Marchetti.

¹¹ A. Michelin. Salomon (2014), *Snodi e riflessioni di pedagogia*, Samperi Editore, Messina, p. 140.

mediata dal dialogo e vissuta nello spazio dell'incontro¹². E in tale dimensione dialogica e interculturale, l'approccio narrativo¹³ a scuola (luogo d'incontri per eccellenza) si presenta come strumento indispensabile, per valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ciascuno ma anche di comprensione e riconoscimento della diversità, dal momento che narrando prendono forma le nostre conoscenze, le nostre esperienze ma al contempo l'atto di narrare genera altre e differenti narrazioni.

Dialogo, afferma L. Cisotto¹⁴ analizzando il pensiero di Bachtin, come fenomeno di *appropriazione reciproca*, spazio in cui si intrecciano molte voci, si annodano discorsi di provenienza e natura diverse e si *co-costruiscono significati culturali condivisi*. Senza dimenticare la lezione di J. Bruner¹⁵: il pensiero narrativo è uno dei due modi principali di pensiero (l'altro è quello logico-scientifico) con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, è una forma universale attraverso la quale gli esseri umani comprendono e organizzano la realtà, uno strumento della mente capace di creare significati. Mente che attraverso la costruzione di storie dà ordine al reale, attribuendo ad esso forma, senso e significato, ma allo stesso tempo decostruendone/ricostruendone il significato culturale e sociale. E più nello specifico, il racconto, forma convenzionale che viene trasmessa culturalmente, diviene un mezzo attraverso cui costruiamo la nostra identità e stabiliamo il nostro rapporto con gli altri, in una "pluralità di prospettive" interpretative.

Sottolinea, a questo riguardo, P. Ricoeur¹⁶, nella cui riflessione centrale è il concetto di "identità narrativa" che si alimenta delle storie degli altri: noi siamo già "agrovigliati nelle storie". Ma se dentro la narrazione c'è il nostro mondo e il mondo viene visto attraverso una molteplicità di prismi, ciascuno ne coglie una parte, di qui, il suo carattere *pluralmente prospettico*¹⁷.

Se vogliamo restringere il campo a una visione dell'educazione come strettamente narrativa, educare è narrare, per dirla con Duccio Demetrio¹⁸, poiché la narrazione genera una trasformazione (metabolistica) sul piano emotivo, cognitivo e relazionale: narrando si rintracciano le differenze, ma si ricerca pure ciò che può avvicinarci, idee, valori, sentimenti che attraversano tutte le culture (transculturalità). Asserisce G. Favaro, «le storie rimandano innumerevoli analogie e somiglianze tra contesti, luoghi e persone [...] Pur nella varietà e ricchezza di linguaggi, situazioni, ambienti e accadimenti, l'immaginario collettivo riconduce ogni volta alle scoperte essenziali sulla condizione umana, la vita, la morte, l'amicizia e l'amore, la paura e i desideri».¹⁹

¹² Un itinerario di educazione della persona che si svolge nell'incontro con l'altro e con gli altri viene offerto da M. Buber, R. Guardini, P. Freire, Lorenzo Milani. Si veda a questo proposito la ricostruzione operata da G. Chiosso, *Teoria dell'educazione e della formazione* (2004), Mondadori Università, Città di castello (PG).

¹³ È nota l'analisi A. Smorti sull'orientamento narrativo come modello scientifico e ambito di studi. Cfr. A. Smorti (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze.

¹⁴ L. Cisotto (2005), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*, Carocci editore, Roma, pp. 98-100.

¹⁵ J. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, tr.it. 2003, p. 76.

¹⁶ P. Ricoeur, *Identità narrativa*, tr. it. di Anna Baldini, in «Allegoria» 60, anno XXX, Terza serie, n. 77, gennaio/giugno, pp. 93-104.

¹⁷ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 33.

¹⁸ D. Demetrio (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, p. 14.

¹⁹ G. Favaro (2018), *Narrando s'impara*, in «Scuola dell'infanzia», n. 9, maggio, p. 14.

La narrazione di storie come risorsa educativa rappresenterebbe quindi, non solo un'esperienza relazionale - l'atto del raccontare riguarda almeno due interlocutori coinvolti all'interno di una "relazione", la quale rende possibile la narrazione stessa - ma anche la possibilità di una *costruzione condivisa di significati e conoscenze*, l'opportunità di riflettere attraverso le esperienze mediate dal racconto, di interpretare la realtà, di modificarla - attraverso rotture e violazioni generatrici di divergenze e cambiamenti come afferma Bruner²⁰ - lasciando aperto lo spazio all'eventualità, alla possibilità. Una narrazione «capace di contenere il provvisorio [...] che sa abitare il dubbio e la domanda, che prova a connettere in nuove inedite configurazioni di senso»²¹. In tal modo la pedagogia della narrazione, afferma A. Nanni²², non ha per oggetto il raccontare, ma è quella che fa del narrare la sua forma costitutiva.

2. La narrazione interculturale nella scuola dell'infanzia

Le riflessioni di alcuni studiosi ci inducono a comprendere che il "potere delle narrazioni" fanno da sfondo nella scuola dell'infanzia, poiché la scuola, per dirla con E. Biffi²³ è di per sé un *territorio intriso di storie* che si intrecciano e che si arricchiscono l'un l'altra e in che senso ripensare la scuola dell'infanzia in prospettiva interculturale attraverso la narrazione.

La scuola dell'infanzia, di fatto, ripercorrendo le sue radici storiche²⁴ a partire dagli orientamenti del 1991, per sua natura più di altri gradi, grazie ad alcune sue peculiari caratteristiche pedagogiche, abbraccia da sempre una prospettiva formativa e didattica interculturale, proponendosi come contesto di relazione, cura e apprendimento ed escludendo qualsiasi impostazione scolasticistica. E precisamente, valorizza la relazione personale significativa in cui domina l'intimità, la ritualità, la convivialità quindi la scoperta dell'altro; promuove una forma cooperativa dell'apprendimento; utilizza un "tempo disteso" nel quale è possibile esplorare, dialogare, ascoltare, capire, senza accelerazioni o rallentamenti indotti dagli adulti; privilegia come processo di valutazione dell'apprendimento la documentazione, che produce tracce, memoria e riflessione; favorisce la cultura dell'accoglienza, della comunicazione e delle differenze individuali consapevoli che proprio l'età 3-6 anni è il periodo di sviluppo in cui si pongono le basi per l'intelligenza sociale e interpersonale. E qui sta, parimenti, il potenziale formativo della scuola dell'infanzia: a un modello curriculare di tipo esplicativo, dove tutto è già predisposto, si sostituisce nella scuola dell'infanzia un modello di tipo "esplorativo" in grado di suscitare, intuizioni, riflessioni, dubbi,

²⁰ J. Bruner (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

²¹ R. Morselli, *Quale narrazione al termine di un millennio?*, in R. Mantegazza (2000), (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Centro di Educazione alla Mondialità, Emi, Bologna, p. 38.

²² A. Nanni, *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in R. Mantegazza (2000), (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Centro di Educazione alla Mondialità, Emi, Bologna, p. 40.

²³ E. Biffi, *Il metodo autobiografico*, in H. Demo (2015) (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erikson, Trento, p. 25.

²⁴ F. Frabboni, F. Pinto Minerva (2008), *La scuola dell'infanzia*, Editori Laterza GLE, Roma-Bari.

differenti punti di vista, molteplici interpretazioni²⁵, per usare un'espressione di Bruner, "coniugazioni della realtà al congiuntivo"²⁶.

Resta da trattare, seppure brevemente, quali possano essere le buone prassi, accogliendo la sfida posta dalla società multiculturale, per avviare al discorso interculturale la scuola dell'infanzia all'interno di una matrice narrativa. Molteplici sono stati in questi ultimi anni i contributi, rilevanti sul piano pedagogico, offerti dalla letteratura per l'infanzia, così come le iniziative dirette a promuovere una pedagogia narrativa nel contesto scolastico. Tra queste, un esempio significativo può certamente essere considerato la lettura ad alta voce e animata degli albi illustrati (picturebook)²⁷, accanto all'avviamento di progetti quali "Leggere per crescere" e "Nati per leggere" e di "scaffali interculturali" all'interno della scuola.

I progetti "Nati per leggere" e "Leggere per crescere" contando sulla partecipazione di volontari, medici, operatori culturali, insegnanti ed educatori sono diffusi in tutta l'Italia: il primo nato nel 1999 promosso dall'azione congiunta dell'Associazione Italiana Biblioteche, Associazione culturale pediatri e il Centro per la Salute del Bambino il secondo nato nel 2001, promosso dalla GlaxoSmithKline, hanno lo scopo principale di promuovere nelle famiglie, nelle scuole, la pratica di raccontare e di leggere ad alta voce ai bambini in età prescolare, quindi precocissime occasioni di ascolto per favorire nei bambini la percezione del libro come strumento, *medium*, e crocevia di intense esperienze affettive ed esistenziali e di legame fra le generazioni. E ancora, lo scaffale multiculturale²⁸ che può assumere diverse forme come testimoniano le diverse esperienze in Italia, molto spesso realizzate all'interno della scuola: uno scaffale di biblioteca con testi e materiali interculturali per bambini e ragazzi di culture diverse; un ampliamento della biblioteca in senso interculturale in altri termini l'arricchimento della biblioteca con testi sulle e delle altre culture senza creare spazi speciali o distinzioni particolari come potrebbe essere l'angolo, lo sfondo di una classe; un insieme di testi che caratterizzano la biblioteca stessa, specializzandola, divenendo punto di riferimento nel territorio e nella città, sui temi del multiculturalismo, e che può collegarsi in rete con le altre biblioteche; o ancora i laboratori di lettura ad alta voce di libri di tipo multiculturale ecc..

Riguardo gli albi illustrati vi è una vastissima varietà di proposte in prospettiva interculturale, che non è possibile analizzare in modo dettagliato in questa sede, piccoli e grandi capolavori della letteratura per l'infanzia. Un "ecosistema"²⁹ di immagini, parole e presenza attiva del lettore che dà vita a una vasta gamma di valori in modo implicito e quasi inavvertitamente insegnano ad affrontare (insieme) paure, stereotipi, pregiudizi, a costruire visioni del mondo, a manipolare concetti, pensieri, emozioni, per riflettere su se stessi. A titolo di esempio, i classici di Leo Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, che affronta con estrema delicatezza i temi dell'identità, diversità, condivisione intrecciati tra loro: Piccolo blu e piccolo giallo adorano giocare insieme, ma quando si

²⁵ A. Nanni, *La pedagogia narrativa: da dove viene e dove va*, in R. Mantegazza, (a cura di), cit., pp. 40-54.

²⁶ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit., p. 45.

²⁷ In Italia sono stati introdotti all'inizio degli anni Sessanta da Emme edizioni, con l'albo "Il palloncino rosso" di Iela Mari. Si veda per una riflessione attorno al tema del Picture Book, Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli Editore, Milano.

²⁸ Cfr. V. Ongini (1999), *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano.

²⁹ M. Terrusi (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma, p. 114.

abbracciano diventano verdi e i loro genitori non li riconoscono più. Piangono grosse lacrime, non verdi come ci si aspetterebbe, ma blu e gialle e piangono così tanto da ricomporsi e ritrovare se stessi e per la gioia incontenibile i genitori li abbracciano e diventano anche loro un po' verdi e comprendono che basterà solo un abbraccio per sciogliere i pregiudizi e comprendere quanto importante sia mescolarsi e "*Pezzettino*", un cubetto rosso talmente piccolo in confronto ai suoi amici che si convince di essere un pezzetto di qualcun altro, un pezzetto mancante. Decide così di partire per scoprirlo e quando dopo tanto camminare cade, inciampando, va in mille pezzi letteralmente e scopre di non essere il pezzettino di nessuno, di essere unico e diverso; o di Beatrice Alemagna *Che cosa è un bambino*, un dolcissimo e poetico albo illustrato che definisce l'unicità di ogni singolo bambino attraverso una sequenza di volti, sguardi, umori, atteggiamenti che reclamano solo al di là delle differenze di poter essere quello che sono in ogni momento; la storia illustrata *Uno* di Isabella Paglia, che in modo semplice e diretto ci consegna attraverso semplici parole un insegnamento in dono: ognuno di noi è diverso dagli altri ma questo non significa che dobbiamo avere paura; e ancora di David McKee, scrittore-illustratore per l'infanzia conosciuto a livello mondiale, che pone al centro delle sue narrazioni per l'infanzia gli stereotipi e i pregiudizi come ostacolo culturale: *I colori di Elmar*, al centro la storia del piccolo Elmar si deve confrontare quotidianamente con un mondo in cui tutti gli elefanti sono grigi e poco disposti ad accettare la sua diversità cromatica e caratteriale e *Due mostri*, una splendida storia che invita al dialogo, all'accettazione, al superamento dei pregiudizi il racconto di due mostri bruttissimi ma di quelli che non fanno paura, che vivono separati da una grossa montagna, non si vedono e ogni tanto comunicano attraverso un buco, dopo una notte di insulti e rabbia perché uno sostiene che la notte se ne va, l'altro ribatte che è il giorno che sta arrivando, cominciano a lanciarsi sassi sempre più grossi senza colpirsi ma la montagna comincia a sgretolarsi e finalmente si vedono in faccia e scoprono che tutti e due hanno ragione: la notte arriva e il giorno se ne va e prosegue il racconto...tra risate; e ancora di Luisa Anguilar e André Neves *Mara ha le orecchie a sventola!* cantilena di un gruppo di bambini alla piccola protagonista dell'albo. "No, figlia mia" la rassicura la mamma "sono solo orecchie come farfalle: che svolazzano intorno alla testa e le cose brutte colorano di festa" ...e così Mara trova il coraggio di ribattere alle malelingue e impara a vedere le sue diversità da un altro punto di vista e mostra che la realtà non è da nascondere ma da valorizzare.

Negli albi illustrati rivolti all'infanzia in genere i personaggi sono tratteggiati in modo essenziale e il testo spesso è molto breve questo proprio per rendere possibile raccontare in modo semplice aspetti della vita faticosi, complicati. L'albo può essere uno "specchio", afferma E. Catarsi³⁰, nel quale il bambino si guarda e riconosce in base a ciò che comprende ma anche una "finestra" da cui scorge il mondo e le persone che lo popolano. Condizione ovviamente basilare è l'abilità con cui l'insegnante legge e narra, frutto di una preparazione sul singolo racconto, per adeguare la voce e la gestualità, le emozioni e le idee. Altro aspetto è la ripetizione immediata: quando ai bambini piace una storia, chiedono che sia raccontata più volte consecutivamente e questo permette loro di interiorizzare e controllare le emozioni e i nuovi apprendimenti. In sostanza, il racconto attraverso un albo illustrato consente di percorrere la *spirale della conoscenza*, poiché è una forma accettabile, intuitiva, comprensibile e familiare per l'alunno della

³⁰ E. Catarsi (2001) (a cura di), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, (BG).

scuola dell'infanzia e può essere il canale semplice ed essenziale ai fini dell'apprendimento (interculturale) per poi nel tempo procedere a una conoscenza sempre più formale e complessa.

Una didattica della narrazione inoltre, evidenziano F. Frabboni e Pinto Minerva, «richiede che all'infanzia sia riconosciuta la capacità di “dire” e la possibilità di “essere ascoltata”»³¹, in questa prospettiva la narrazione si apre alla dimensione dell'autobiografia³², del racconto di sé inteso come cura del sé e di sé, vere e proprie forme di liberazione, che rappresentano il senso più profondo del prender-forma di ciascuna persona. Infatti la narrazione di sé, della propria storia, delle caratteristiche personali rende possibile valorizzare le differenze ma anche (lo ribadiamo) le somiglianze, i costumi, le usanze che ci rendono tutti “simili”.

Si potrebbe osservare a questo punto che la narrazione caratterizzandosi per il coinvolgimento affettivo ed emotivo può essere pure un'espedito per promuovere un'*alfabetizzazione emozionale*, imparare a riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri. Il racconto di una storia infatti non implicando un diretto coinvolgimento con le emozioni raccontate può avere un ruolo catartico, si ha la possibilità in modo indiretto e rassicurante di vivere, esprimere ed elaborare le proprie emozioni³³.

Allo stesso tempo, nell'accompagnare i bambini in questa avventura narrativa, all'insegnante viene chiesto di entrare nella “storia” di ogni bambino, di lasciarsi coinvolgere emotivamente, di mettere in gioco criticamente i suoi riferimenti culturali e valoriali, le sue personali visioni del mondo, in altri termini un costante lavoro di riflessione su di sé³⁴, sulla propria identità professionale e sulla propria pratica didattica ed educativa messa in atto quotidianamente. Diventano necessarie, pertanto, alcune “disposizioni” da parte del docente, *modi d'essere e atteggiamenti*, che potremmo (all'uopo) definire interculturali, parafrasando A. Michelin Salomon³⁵: la *tenerenza* (o meglio tenerità) cioè la capacità di andare incontro all'altro in virtù della quale l'altro sa di essere accolto; *l'attitudine all'ascolto* che implica l'essere capaci di prestare attenzione senza alcun pregiudizio, stereotipo; *l'empatia* come capacità di sentire l'altro quindi di comprenderne emozioni, sentimenti e stati d'animo; *la non-intrusività* nello svolgere l'azione di accompagnamento, per non correre il rischio di condizionare, omologare, opprimere, sostituirsi al bambino, restituendo al soggetto stesso i tempi necessari al suo sviluppo e ancora *l'accettazione positiva incondizionata* una disposizione emotiva, una delle principali forme dell'accoglienza, l'origine della scoperta e accettazione dell'altro nella sua diversità, nelle molteplici differenze che caratterizzano ciascun essere; da ultimo (ma non ultimo) *il saper attendere* che è al

³¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, cit., pag. 99.

³² Quando si parla di approccio autobiografico si fa riferimento a molteplici approcci teorici e pragmatici (che rientrano nell'approccio del post-strutturalismo, della fenomenologia, del personalismo non dogmatico, dell'ermeneutica ecc...) frutto di un intenso dibattito, accomunate tutte dal recupero del soggetto al centro della riflessione pedagogica e dalle prospettive dell'educazione come cura di sé. Si veda a questo proposito: D. Demetrio (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina editore, Milano, Staccioli.

³³ M. G. Contini (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

³⁴ D. A. Schön (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

³⁵ A. Michelin-Salomon (2007), *Modi e luoghi dell'agire educativo*, Antonello da Messina Edizioni, Messina, p. 36.

tempo stesso pazienza e speranza, è ottimismo, lo scommettere sull'evolversi positivo degli eventi.

A ben guardare, da queste caratteristiche fin qui delineate, discendono alcune considerazioni metodologiche di centrale importanza nell'organizzazione di un curriculum narrativo in chiave interculturale:

- la *cura dello spazio e del tempo*: uno spazio che nella scuola dell'infanzia può assumere la forma intima (e magica) del cerchio, in grado di accogliere e contenere le nostre parole, uno spazio di "messa in tutela della spontaneità infantile"³⁶, in cui "aver tempo", nel quale ci si può fermare, avere "diritto a rallentare"³⁷ nello spazio della relazione, per rispettare i tempi personali della crescita;

- la *cura educativa* che pone al centro "l'ascolto" - che non significa solo parlare mentre gli altri (i bambini) sono in silenzio, ma significa, attraverso l'atto di ascoltare e dell'essere ascoltati, fare esperienza dell'altro, avvicinarsi, comprendere le storie di ciascuno - e la "sospensione del giudizio", sospendere dal giudicare per dare pienezza alle parole dell'altro³⁸;

- la *cura del contesto* che si esprime principalmente attraverso la creazione di un clima positivo, accogliente, rassicurante e incoraggiante e ancora adottando nel contesto scolastico alcune attenzioni implicite (curriculum implicito) a una visione interculturale come ad esempio realizzando a partire dallo spazio e dal suo allestimento, "angoli e pareti" aperte all'intersoggettività, allo scambio, alle differenze linguistiche, di pensiero, simboliche; oppure organizzare assemblee, seminari, incontri con i genitori che rappresentano uno spazio parola autentico per favorire un pensiero educativo basato sulla partecipazione, sul legame, sulle relazioni, sulla reciprocità.

Insomma, la narrazione di storie può rappresentare per la scuola un "orizzonte di senso", con le sue analogie, simboli, metafore, archetipi, può essere veicolo intenzionale di una dimensione axiologica, per raccontare in modo semplice ed essenziale la diversità dei modi di pensare, agire, sentire di ciascuno e a partire da questi costruire un orizzonte comune. Tuttavia la *prospettiva interculturale* fin qui delineata, troppo spesso a scuola rimane intrappolata nella logica di una "istituzione totale"³⁹, dove le caratteristiche del narrare - l'ascolto, la cura di sé, l'incontro, il dialogo - vengono represses:

Varcato il portone istituzionale, ti ritrovi a inseguire il tempo con il Bianconiglio. E' tardi! E' Tardi!". E loro i bambini, vorrebbero fermarsi: dire, fare, domandare. Ma nessuno li ascolta. Manca il tempo. Manca la voglia (non si sa bene cosa sia iniziato a mancare prima), di rompere gli schemi, almeno per una volta [...] in questo contesto i piccoli e i grandi

³⁶ Cfr. M. Augé (2016), *Perdere tempo. Un'utopia in educazione* (trad. it.), Castelvechi, Roma.

³⁷ Il diritto a rallentare, secondo G. Zavalloni, trova espressione in un modello pedagogico che lo stesso definisce Pedagogia della lumaca per riflettere, genitori ed insegnanti, sul tempo educativo e sulla necessità di adottare strategie di rallentamento. Cfr. G. Zavalloni (2008) *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, EMI, Bologna.

³⁸ R. Mantegazza (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, pp. 7-10.

³⁹ Il riferimento va a E. Goffman, sociologo di origini canadesi ha elaborato il concetto di istituzione totale.

lumi, invece di essere alimentati, rischiano di spegnersi anzi tempo [...] una follia condivisa nella mutua accettazione. E dunque dogmatica⁴⁰.

In contesti di questo tipo (tipizzati aggiungo io), incalza Stefania Contardi, *si fa sempre troppo tardi* [per assumere nuove prospettive, per guardare il mondo con occhi “diversi”] *molto presto* [per annichilire l’umanità] e l’educazione, per usare un’espressione di Duccio Demetrio⁴¹, appare svilita e impaurita. Ma *l’educazione non è finita* fin tanto che un insegnante, una persona testimonia narrando una “storia diversa”.

Non siamo di fronte ad una nuova grande “utopia buonista” ma a una diversa concezione dell’umanità, nella consapevolezza che è ancora e sempre la persona umana, nella sua dimensione di *educabilità*⁴², da difendere, su cui bisogna scommettere e da cui bisogna partire per compiere tutti come “esploratori di mondi possibili”⁴³ il viaggio interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Bolognari V. (2004), *Intercultura. Paideia per una nuova era*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J. (2003), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2004), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci editore, Roma.
- Catarsi E. (2001) (a cura di), *Lettura e narrazione nell’asilo nido*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Chiosso G. (2002), *Elementi di pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Chiosso G. (2004), *Teoria dell’educazione e della formazione*, Mondadori Università, Città di castello (PG).
- Cisotto L. (2005), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*, Carocci editore, Roma.
- Contini M. G. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D., Favaro G., (1997) *I bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- Demetrio D. (2009), *L’educazione non è finita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Favaro G. (2018), *Narrando s’impara*, in *Scuola dell’infanzia*, n. 9, maggio, pp. 14-16.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., (2008) *La scuola dell’infanzia*, Editori Laterza GLE, Roma-Bari.
- Demo H. (2015) (a cura di) *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erikson, Trento.
- Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l’albo illustrato*, Donzelli Editore, Milano.
- Mantegazza R. (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna.
- Mantegazza R., (2000) (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, Centro di Educazione alla Mondialità, Emi, Bologna.
- Michelin-Salomon A. (2007), *Modi e luoghi dell’agire educativo*, Antonello da Messina Edizioni, Messina.

⁴⁰<<https://stefaniacontardi.it/2018/12/03/scuola-educare-al-tempo/>>, StefaniaContardi è una scrittrice e ha vinto diversi premi letterari.

⁴¹ D. Demetrio (2009), *L’educazione non è finita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

⁴² G. Chiosso, *Elementi di pedagogia*, cit., pp. 83-120.

⁴³ M. Sclavi (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano.

- Michelin-Salomon A. (2013), *Intercultura: quali competenze?* Pensa Multimedia, Lecce.
- Michelin-Salomon A, (2014), *Snodi e riflessioni di pedagogia*, Samperi Editore, Messina.
- Morin E., (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ongini V. (1999), *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano.
- Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Editori La Terza, Bari.
- Sclavi M.(2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze.
- Sirna C. (2007), *Pedagogia interculturale. Concetti problemi proposte*, Guerini, Milano.
- Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci Editore.