

## **Nutrire il dialogo tra le culture attraverso le storie: riflessioni pedagogiche**

### **Nurturing dialogue among cultures through stories: pedagogical reflections**

Viviana La Rosa  
Università “Kore” di Enna

#### **Sommario**

Inventare e consumare storie non è solo un imperativo della nostra specie, come ci ricorda Jonathan Gottschall, ma una vera e propria condizione formatrice per l'essere umano. L'immersione nella narrazione, infatti, è innanzitutto esperienza umana di relazionalità, occasione irrinunciabile e privilegiata di formazione integrale dell'uomo. Muovendo da queste premesse, il contributo intende sollecitare la riflessione sulla lettura e sulla narrazione, già a partire dalla prima infanzia, come opportunità elettive per consentire ai bambini e alle bambine di pensarsi come «esseri culturali» in relazione, capaci di dialogo e comprensione interculturale, esplorando altresì la capacità della lettura, individuale e condivisa, di nutrire competenze empatiche e relazionali. Dagli esiti che giungono dai più recenti studi pedagogici, passando attraverso i contributi del *cognitive criticism* e delle neuroscienze, si intende inoltre esplorare l'azione del narrare e dell'essere narrati quale esperienza cruciale in vista dell'acquisizione di competenze interculturali e della promozione di processi autenticamente inclusivi.

**Parole chiave:** Storie – formazione – competenze interculturali – lettura - narrazione

#### **Abstract**

Making up and consuming stories is not only a human imperative, as Jonathan Gottschall affirms, but a real formative condition for each people. First of all, indeed, the sheer understanding of stories is a human experience of relationality, as well as a necessary and privileged opportunity for full human formation. In line with these premises, this contribution intends to stimulate reflection on reading and narration, starting from early childhood. In this sense, the narration is an elective opportunities that allow children to think of themselves as «cultural beings» in the relationship. In other words, this pedagogical reflection defines children as beings capable of dialogue and intercultural understanding, and explores the ability of reading, individual and shared, to encourage the development of empathic and relational skills. Finally, this work explores the action of narrating as a key experience for the acquisition of intercultural skills and the promotion of inclusive processes, analyzing the most recent pedagogical studies, as well as the contributions of cognitive criticism and neuroscience.

**Keywords:** Stories - education - intercultural competences – reading - storytelling

#### **Introduzione**

Tra le intuizioni più suggestive che ci consegna il lavoro di ricerca del formalista russo Vladimir Propp (1928/1966) non vi è solo aver individuato il valore paradigmatico e sintagmatico delle funzioni delle fiabe, ma averci fatto comprendere quanto queste ultime si somiglino tra loro attraverso le forme narrative invariante che ne definiscono la struttura, anche se appartenenti a contesti geografici e culturali diversi. Le sollecitazioni che nel tempo ne sono derivate, nella pluralità di approcci seguiti, dallo strutturalismo, alla narratologia, sino a giungere ai più recenti filoni della neuronarratologia e del darwinismo narratologico, concorrono a definire il racconto come il luogo nel quale nasce la storia dell'umanità, uno spazio immaginativo che attraversa i tempi e le culture e che si offre come terreno di incontro per l'uomo e tra gli uomini, in tutti i luoghi e in tutte le società. Come ricorda Roland Barthes (1969, p.7) «il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti;

tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture diverse, talora opposte».

L'istinto di narrare (Gottschall, 2012) sembrerebbe così punteggiare la storia evolutiva dell'uomo, che non sarebbe determinata solo dai geni, ma anche dai memi «unità di trasmissione culturale» (Buongiorno, 2014) che rappresenterebbero proprio la sedimentazione delle narrazioni prodotte sin dalla notte dei tempi.

L'evoluzione del genere umano si configura, in altri termini, quale frutto del dialogo ininterrotto tra *Homo sapiens* e *Homo fictus* (Forster, 1927), l'uno e l'altro partecipano alla definizione e alla co-costruzione della natura umana in un reciproco definirsi e immaginarsi, in una *danza che crea* non solo il reale (Ceruti, 1989) ma anche infiniti altri mondi possibili.

«Nell'oceano temporale delle storie umane» (Bocchi e Ceruti, 1993, p.8), in questa ininterrotta dialettica tra proiezioni immaginative e concretezza del reale, la storia delle diverse civiltà non è prodotta dalla pre-istoria, quanto piuttosto nasce dalle impronte di altre storie, dal loro esaurirsi e dal loro sempre nuovo originarsi, dal gioco di oblio e memoria, rimozione e conservazione.

Le narrazioni delle origini della nostra storia aiutano a comprendere le svolte cruciali della civiltà occidentale: l'origine delle etnie, l'origine della filosofia greca, l'origine del cosmo medievale. Le etnie, le tradizioni di pensiero, le cosmologie della nostra parte di mondo, che va dall'Europa all'India, sono indissolubilmente segnate dallo scontro e dall'incontro di civiltà eterogenee e molto spesso originariamente ostili (Bocchi e Ceruti, 1993, p.8).

Le origini delle storie proprie dell'umanità (e della stessa storia dell'umanità) si interconnettono e (spesso) si sovrappongono in un gioco di scambi e di meticciami continui e rispondono tutte a un principio generativo che narra del passaggio dall'equilibrio al disequilibrio, della *hybris* tentatrice, della trasgressione dei confini e dei limiti imposti e precostituiti.

L'incontro/scontro tra culture sembra dunque rimandare al mondo e al modo in cui la storia è narrata e si è sviluppata, allo sguardo prescelto, ai protagonisti privilegiati, nella consapevolezza di dividerne le matrici generative, di affondare nel mare primordiale delle immagini archetipiche sul mondo e sugli esseri viventi. Queste radici condivise riverberano nelle lingue e nelle loro reciproche connessioni e contaminazioni, nella presenza di quella grammatica universale che Noam Chomsky, attribuisce a tutte le lingue umane e che si ritrova, seppur con regole diverse, nelle storie sull'uomo e per l'uomo (Gottschall, p. 72). Questa grammatica universale, capace di riportarci alle origini della nostra umanità, rende anche conto delle ragioni per cui i racconti e le narrazioni in generale sono capaci di entrare in risonanza con noi.

Negli ultimi anni questa dimensione risonante e perturbante è stata oggetto di analisi su più fronti al fine di riconnettere le implicazioni proprie della natura comune e universale del racconto ai temi del dialogo interculturale. In questa prospettiva, è apparso cruciale rilanciare soprattutto la valenza formativa della finzione narrativa quale genere letterario privilegiato per esplorare pienamente i processi che consentono l'apprendimento di competenze interculturali. Questo perché, come ricorda Cohn (1978, p.7), «narrative fiction is the only literary genre, as well as the only kind of narrative, in which the unspoken thoughts, feelings, perceptions of a person other than the speaker can be portrayed».

Sul piano pedagogico, la ricerca intorno al contributo delle storie nella formazione dell'uomo sin dalla prima infanzia appare questione di radicale rilevanza, ancor più nella

prospettiva di una autentica promozione del dialogo e della comprensione interculturali. Sotto questo profilo, valenza cruciale assume l'analisi della produzione letteraria per l'infanzia, anche attraverso l'esplorazione dell'ontologia e dell'epistemologia dei suoi personaggi, quale chiave interpretativa privilegiata per saggiare la capacità che questo pozzo generativo prospetta nel formare «esseri culturali» capaci di empatia, di comunicare, esprimere, interpretare le proprie e altrui emozioni, di vivere in relazione in modo equilibrato e accogliente, ancor più in «situazioni a elevata differenziazione culturale» (Santerini, 2014, p. 12).

### 1. Di letture, interstizi magici e mondi oltre lo specchio

Che l'incontro con mondi e personaggi di carta costituisca una condizione formatrice per l'essere umano, ancor più in prospettiva interculturale, lo si desume accogliendo innanzitutto senza pregiudizi l'idea che il contatto con le storie non costituisca mero intrattenimento, sebbene questa sia una componente irrinunciabile della lettura, ancor più sotto il profilo dell'engagement del lettore, ma rappresenti inequivocabilmente un terreno sicuro nel quale mettersi in gioco sul piano emotivo e culturale, nel quale e attraverso il quale proiettare le proprie emozioni e consentire incontri sicuri con temi scabrosi, scomodi o perturbanti. Come sostiene Keith Oatley (2008) le storie sono «simulatori di volo» per la vita sociale dell'uomo, grazie ai quali è possibile sperimentare e apprendere le competenze relazionali che sono alla base della coesistenza equilibrata tra soggetti.

Non tutte le storie, tuttavia, sembrano possedere questo peculiare tratto formativo in prospettiva interculturale. Diversi studi dimostrano proprio la particolare qualità del genere fiction, rispetto al non-fiction, nel consentire l'attivazione di esperienze proiettive e immaginative che sono determinanti sul piano della *emotional literacy* (Hogan, 2011; Nikolajeva 2013) e particolarmente significative per l'apprendimento di competenze interculturali come, per fare un esempio, quelle legate all'empatia o alla definizione di una teoria della mente (Mar e Oatley, 2008; Mar et al., 2009; Kidd e Castano, 2013, Djikic et al., 2013; Nikolayeva, 2014). Ricorda a tal proposito Suzanne Keen (2007, p.353) come l'empatia possa essere sollecitata «by witnessing another's emotional state, by hearing about another's condition, or even by reading. ».

Il potenziale segreto nascosto nei racconti è probabilmente legato alla capacità di essere perturbanti, di sollecitare capacità e possibilità di esplorazione di altrove magici che, proprio per la loro natura fantastica e sganciata dai vincoli talvolta asfittici della realtà, costituiscono delle «safe zones» (Keen, 2007, p.351), porti sicuri nei quali il lettore può sperimentare senza troppi timori l'incontro con il diverso, con le paure più profonde e taciute, di «vivere esperienze forti rimanendo vivi» (Gottschall, 2012/2018, p. 75). La produzione per l'infanzia abbonda di questi luoghi magici, a partire dall'*Isola che non c'è*, di spazi talvolta anche distopici, capovolti, eppure irrinunciabili per accedere a stati emotivi altrimenti non sperimentabili. Queste storie, in particolare, sono quelle in grado di lasciare aperti «interstizi» immaginativi che costituiscono vie di fuga verso mondi paralleli, universi emotivi da attraversare senza timore attraverso il gioco sicuro del *facciamo finta che*. Sul piano della storia di apprendimento del bambino e della bambina, queste fughe «attraverso lo specchio», quest'immersione in pozzi profondi e foreste oscure, costituiscono una preziosa opportunità anche per esplorare i propri «punti ciechi cognitivi» (Ceruti, 2007, p.40), nella «consapevolezza che la luce delle nostre conoscenze e delle nostre valutazioni delle conoscenze ci viene da un fondo ineliminabilmente oscuro, da un fondo senza fondo, da un'assenza di fondamenti, che però costituisce la nostra unica vera nascita». La possibilità di saggiare anche la dimensione più oscura e destabilizzante che deriva dal conoscere, ancor più in una società che sollecita

continuamente al trasformismo e all'equilibrismo, appare risorsa impagabile non solo nell'orientarsi nella propria storia di apprendimento e nel definire sempre nuove strategie del sapere, ma anche nell'accogliere come ricchezza e opportunità gli aspetti apparentemente più «perturbanti» che connotano la relazione tra sé e l'altro, esercitandosi a uscire dagli spazi angusti dei pregiudizi per andare incontro al nuovo e al diverso.

Proprio il carattere «perturbante» attraversa ampiamente le finzioni narrative (e in questo i testi per l'infanzia non fanno eccezione) e manifesta una valenza formativa irrinunciabile. Per comprenderne meglio il senso occorre rimandare alla nozione di *unheimliche*, termine tedesco di difficile traduzione, reso in italiano proprio come perturbante, ma che allude altresì al pauroso e allo spaventoso. Per Freud (1919/1984), come è noto, l'*unheimliche* rappresenta e definisce l'emersione di sentimenti che si muovono sul confine sottile tra spaventoso e familiare e che rimandano alla sfera di emozioni e sentimenti rimossi. Ricorda ancora Freud come l'effetto perturbante sia sollecitato proprio dall'assottigliarsi del confine tra fantasia e realtà, dal determinarsi di una «incertezza intellettuale» (p. 71). Quando i due piani si avvicinano e sembrano sovrapporsi, il soggetto sperimenta l'effetto perturbante di osservare un simbolo che «assume pienamente la funzione e il significato di ciò che è simboleggiato» (p.64). Seguendo il ragionamento di Freud, la dimensione del perturbante non può appartenere alla fiaba, poiché nell'allusione iniziale al *c'era una volta* il lettore è autorizzato a spostare il piano della sua immaginazione in un luogo fantastico che è distante dal piano della realtà: lo spiazzamento prodotto dalla sovrapposizione destabilizzante tra fantasia e realtà è dunque annullato e la perturbazione della storia ridimensionata o totalmente annullata.

Piuttosto, l'*unheimliche* si scatena nella finzione narrativa laddove si aprono interstizi che recuperano l'angoscia infantile o consegnano senza preavviso immagini della duplicità che lasciano il lettore senza fiato dopo aver preso coscienza della «insuperabile ambivalenza, di una unità che non è, non può mai essere, semplice, ma sempre inesorabilmente duplice» (Curi, 2010, p. 42).

Nella storia in divenire del bambino e della bambina l'incontro con il perturbante sembra assumere connotati più sfumati e coerenti con le fasi di sviluppo emotivo e cognitivo attraversate. Tuttavia, la dimensione perturbante, l'attraversamento di spazi ignoti e spaventosi, l'incontro con la duplicità sono comunque sperimentabili in forma mediata, sebbene simbolicamente forte, anche grazie alla presenza di testi illustrati, cosicché l'esperienza non diventi emotivamente soverchiante. Piuttosto, la familiarità con gli albi illustrati sembra rappresentare occasione privilegiata per promuovere nel bambino capacità di comprensione dei sentimenti altrui (Nikolajeva, 2012) e nel consentire una emotional literacy (Nikolajeva, 2013). Nel caso di iconotesti (Nikolajeva e Scott, 2001; Nikolajeva, 2014), infatti, la circolarità e l'interdipendenza tra testo e immagini consente al bambino l'immersione piena nella narrazione e nella sperimentazione a tutto tondo, seppur mediata, delle emozioni proposte. Prendiamo ad esempio il celebre *Nel paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak (1963/1969) nel quale il protagonista, un bambino di nome Max, attraversa sentimenti e comportamenti aggressivi e distruttivi in un climax ascendente che il giovane lettore può percepire attraverso l'immagine della stanza del bambino che, a poco a poco, con lo scorrere delle pagine, si trasforma in una foresta, dilatandosi magicamente sino a contenere il mare. Il viaggio prende così avvio e porta il protagonista, attraverso un tempo lunghissimo, nel paese dei mostri selvaggi. Qui la «ridda selvaggia» scatenata da Max con la complicità dei mostri selvaggi comunica al bambino che lo zenit della rabbia e dell'aggressività è stato raggiunto, anche attraverso la scelta dell'autore di sospendere le parole, affidandoci alla potenza comunicativa di illustrazioni straordinarie. Nell'attraversamento selvaggio e catartico della rabbia e nella

sua capacità di dominarla (dominando nel contempo anche i mostri selvaggi, di cui diviene il re), Max trova la chiave per regolare le proprie emozioni e per maturare la scelta di tornare a casa, ancora una volta attraverso un lungo viaggio, dove trova la cena calda che lo aspetta. Sarebbe tuttavia un errore ridurre la potenza narrativa del testo al tema della rabbia. Piuttosto, proprio nella logica degli interstizi preziosi offerti al lettore, il testo offre spunti possibili verso tutte le declinazioni che hanno a che fare con le «cose selvagge» che abitano in noi, sovvertendo peraltro certe stereotipie interpretative intorno al dialogo tra selvaggio-vittima-salvatore, qualità che rende il testo, a oltre cinquant'anni dalla sua pubblicazione, un classico della letteratura per l'infanzia.

Attraverso storie come quelle di Max, nella possibilità di *simulare* senza pericolo le emozioni raccontate, anche quando queste sono fortemente perturbanti, il bambino e la bambina accedono a esperienze evolute di conoscenza di sé e dell'altro e imparano a mediare emotivamente e cognitivamente gli incontri con mondi distanti, paurosi, stranieri.

I personaggi e i luoghi rovesciati, sovvertiti, strani e estranei popolano le avventure di carta che i giovani lettori possono esplorare a loro piacere nei tempi e nelle forme che preferiscono, soffermandosi su una immagine o su un passo complesso, interrogandosi e lasciandosi per-turbare da incontri scomodi, parole evocative, inciampi linguistici. Ne *I cinque malfatti*, ad esempio, Beatrice Alemagna (2014) sconvolge la logica perfezione/imperfezione e rilancia, piuttosto, l'idea che il mondo capovolto costituisca spazio sicuro e accogliente, nel quale la serenità del vivere accettando se stessi nei limiti che ci definiscono, ma non ci fermano, è fatto condiviso e rassicurante. Si può essere così «sbagliati dalla testa ai piedi», ma non per questo meno degni di essere narrati nella pienezza del proprio essere «così come si è».

## 2. Il lettore interculturale

A seguito della scoperta dei neuroni specchio, nell'ambito di più terreni di ricerca si è iniziato a riflettere sulla capacità della finzione narrativa di modificare le connessioni neurali del nostro cervello. Questo fronte di analisi appare di particolare interesse se riferito alla capacità di orientare le modifiche dell'architettura neurale in vista dell'acquisizione di competenze volte alla regolazione emotiva, all'empatia e a tutte le altre risposte significative nella relazione tra sé e l'altro attraverso l'immersione nelle storie.

Posto che, però, il cervello del bambino non risponde come quello dell'adulto, Maria Nikolajeva (2014), nell'ambito del framework di ricerca del *cognitive criticism*, ha posto l'attenzione sulla necessità di riflettere intorno agli effetti che la lettura e la finzione narrativa producono nel modificare la mente del bambino, con riferimento particolare alla capacità di sentire e comprendere le emozioni altrui e di attribuire stati mentali a sé e agli altri. Gli studi condotti lungo questo filone d'indagine, che si preoccupano anche di comprendere come cambia la mente del giovane lettore mentre entra in contatto con le storie, restituiscono chiaramente la straordinaria rilevanza che la lettura di testi per l'infanzia, individuale e condivisa, riveste sul piano dell'apprendimento di capacità di decodifica delle emozioni, nella definizione di una teoria della mente, nell'attivazione di comportamenti prosociali e nella costruzione della comprensione interculturale (Martens et al. 2015). Questo potenziale, come dimostra uno studio di Mar et al. (2010), non appartiene a tutte le forme di media narrativi con cui il bambino entra in contatto, ma è invece peculiare della finzione letteraria assimilabile alla fiaba. Lo studio, infatti, ha messo in luce come il contatto con i libri di fiabe consolidi la capacità in bambini di 4-6 anni di comprendere gli stati interni altrui e sia predittivo della messa a punto di *theory-*

*of-mind abilities*. Questo potenziale, come dimostra uno studio di Lecce et al (2014) può essere «allenato» durante la crescita e risulterebbe determinante nel quadro dello sviluppo socio-cognitivo del giovane lettore.

In questo processo, delicato e irrinunciabile nella storia formativa di ciascuno, appare evidente il ruolo cruciale che genitori e insegnanti esercitano già dalla prima infanzia nell'attivare una relazione positiva narratore/narratario: la frequenza della lettura, la corretta prosodia, l'equilibrata organizzazione degli spazi e la scelta dei testi sono decisivi e rappresentano opportunità elettiva di cura educativa sin dai primi mille giorni di vita (La Rosa, 2019). In una ricerca coordinata da Juan Adrian (2005; 2007), ad esempio, è emersa la correlazione positiva tra lettura di albi illustrati da parte del genitore, in particolare la madre, e la riflessione intorno agli stati mentali del bambino in vista di una più efficace comprensione degli stati mentali altrui. Uno studio di Aram e Aviram (2009) mette altresì in luce il ruolo cruciale che riveste la scelta da parte della madre di testi adeguati da proporre per la lettura condivisa, azione che manifesta una correlazione positiva con l'empatia del bambino e la sua capacità di regolazione socio-emotiva.

Ancora uno studio di Lecce et al. (2010) segnala la forte connessione, in bambini di età scolare, tra conoscenza degli stati mentali e meta-conoscenza intorno alla lettura, mentre Walker e Lombrozo (2017) osservano come illustrare i diversi aspetti morali di una storia potenzi la capacità dei bambini di andare oltre le caratteristiche salienti che la storia stessa presenta in superficie, astraendo la morale sottostante e generalizzandola in contesti diversi. Sotto questo profilo, spiegare la morale della storia appare più efficace che raccontarla. Il rischio di cadute moraliste e pedanti, tipiche peraltro di larga produzione ottocentesca per l'infanzia, tuttavia, è dietro l'angolo. Proporre testi ad «uso e consumo» per le diverse problematiche da affrontare o che stigmatizzino comportamenti ritenuti inappropriati non sempre rappresenta una scelta pedagogicamente sostenibile. Come suggerisce uno studio di Lee et al. (2014) sulla possibile correlazione tra storie che contengono una morale esplicita e uso delle bugie, condotto su un campione di bambini tra i 3 e i 7 anni, ad esempio, risultano più significative le storie che enfatizzano gli effetti positivi di comportamenti onesti, anziché quelle che pongono in luce gli effetti negativi della disonestà.

Questo ci porta alla necessaria attenzione da riservare a storie e protostorie che intendono esplicitamente presentare al lettore temi relativi a valori, aspetti morali, culture e etnie diverse. A seguito dell'intensificarsi dei flussi migratori e del configurarsi di società sempre più multiculturali, il ruolo dei testi per l'infanzia quale veicolo del positivo incontro tra le culture è stato sempre più esplorato ed ha peraltro indotto la stessa editoria per l'infanzia a rivedere le proposte in catalogo, a riflettere intorno a investimenti editoriali specificamente rivolti a contenuti narrativi su temi interculturali (Grandi, 2003; 2015). Sebbene prezioso e di altissimo valore letterario, educativo e culturale, non è solo l'incontro con storie che esplicitamente affrontano il dialogo tra culture che può garantire e nutrire processi inclusivi. Per quanto importanti, l'uso esclusivo di protostorie e storie che narrano l'incontro con l'altro e con il diverso rischiano di definire anzitempo nella percezione del bambino e della bambina i confini delle azioni possibili sul mondo. Lo spazio di indefinito, la dimensione allusiva e non direttiva che appartiene al più generale universo di fiabe, immagini, racconti, invece, garantisce e salvaguarda il potenziale creativo e divergente del bambino. La capacità di pensare in modo «impertinente» (Dallari, 2008), il senso di «potenza» verso una realtà sulla quale è possibile agire in modo creativo, rendono il bambino agente e in grado di guardare al diverso come autentica ricchezza, non come ipotesi destabilizzante. Egli apprende che non esiste una sola rappresentazione del mondo, ma infinite, potenziali, altre narrazioni dell'esistente. Spazi narrativi e fiabeschi più allargati e meticcianti sembrerebbero in effetti assumere una

valenza formativa irrinunciabile (talvolta inaspettata) in direzione di processi inclusivi (Clark e Akerman, 2006) e concorrerebbero altresì di attivare competenze interculturali (Encabo Fernández et al., 2012) e sensibilizzare sui temi delle diversità linguistiche e culturali (Ratcheva-Stratieva, 2005).

Negli ultimi anni la ricerca in campo educativo ha sempre più approfondito i nessi tra letteratura per l'infanzia e promozione di comprensione e dialogo interculturali, centrando il focus dell'attenzione intorno alle peculiarità del «lettore interculturale» (Hoff, 2019) e alla necessità di promuovere narrazioni *decentrate* e migranti (Zizioli, 2017; Favaro et al., 2018). Nel quadro di queste ricerche, l'albo illustrato appare sempre più prezioso nell'aprire a esperienze interculturali (Tomè-Fernández et al., 2019), nella promozione della consapevolezza intorno alle nozioni di diversità e disabilità (Gilmore & Howard, 2016) e della comprensione interculturale (Yokota e Teale, 2017).

Lo spazio magico che i libri per l'infanzia creano sono altresì utili per negoziare i temi della diversità (Monoyiou, Symeonidou 2016), per riflettere su categorie complesse come quelle relativa alle differenze culturali etniche e di genere (Lafferty, 2014; Lysaker e Sedberry, 2015; Kim, Lee e Wee, 2016; Francis et al., 2018), per promuovere strategie di *peace-keeping, peace-making e peace-building* (Seban, 2011; Seidel e Rokne, 2011)

Il quadro di riflessioni che emerge sembrerebbe individuare nell'immersione nelle storie il porto sicuro e rassicurante per promuovere, garantire, tutelare il dialogo tra le culture. Ma non è così semplice. L'eccezionale plasticità del cervello e la sua capacità di rispondere epigeneticamente agli stimoli ambientali, se da una parte ha consentito all'uomo di imparare a leggere («we were never born to read», ricorda Maryanne Wolf, 2008, p.1), ci impone per altro verso di fare i conti con le sollecitazioni prodotte dall'esplosione dell'era digitale: «what we read, how we read, and why we read change how we think, changes that are continuing now at a faster pace» (Wolf, 2018, p. 3).

L'immersione sempre più rapida e rapsodica nella molteplicità delle esperienze digitali cui siamo quotidianamente chiamati ha certamente posto in atto un cambiamento importante nell'esperienze di lettura, nella relazione lettore-libro, nel più generale coinvolgimento del corpo nella lettura. Pur non demonizzando le nuove vie digitali di accesso alla lettura, è lecito accogliere la riflessione della neuroscienziata cognitiva intorno agli effetti che proprio i nuovi medium digitali e le diverse sollecitazioni che giungono dalle nuove tecnologie producono in ordine ai processi cognitivi preposti, durante la lettura, alla formazione del pensiero critico e all'attivazione dei processi empatici. Il dubbio e l'impegno di ricerca che ne derivano appaiono orientate a comprendere se la natura digitale del cervello che legge possa in qualche modo confliggere con l'attivazione di processi cognitivi preposti alla costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'immaginazione, dell'empatia. Processi lenti, occorre ricordarlo, che si nutrono della lettura profonda, immersiva, paziente. Se è vero, come ricorda Kundera (1995, p. 45), che esiste un legame stretto tra lentezza e memoria, tra velocità e oblio, i tempi e la qualità della relazione tra lettore e storia assumono rilevanza radicale per una riflessione *sub specie pedagogiae*, ancor più nella necessaria conciliazione tra la pluralità di culture, linguaggi, narrazioni di sé che attraversano questa nostra stagione di vita. Accogliendo l'essenza del *festina lente*, l'impegno in campo educativo sembra così orientato a trovare una «inattesa armonia» (Calvino, 1988, p.47) tra i tempi del nostro vivere, compresi quelli del narrare e dell'essere narrati, nella consapevolezza che proprio in questo *lento affrettarsi* si stia giocando la complessa partita tra l'essere umano e il restare umano.

## Bibliografia

- Adrian J. E., Clemente R. A., Villanueva L. (2007), *Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study*. In «Child Development», vol. 78(4), pp. 1052–1067.
- Adrian J. E., Clemente R. A., Villanueva L., & Rieffe C. (2005), *Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind*. In «Journal of Child Language», vol. 32(03), pp. 673-686.
- Alemagna B. (2014), *I cinque malfatti*, Milano, Topipittori.
- Aram D., Aviram S. (2009), *Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development*. In «Reading Psychology», n. 30, pp. 175–194.
- Barthes R. (1969), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*. In AA.VV., *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani.
- Bocchi G., Ceruti M. (1993), *Origini di storie*, Milano, Feltrinelli.
- Bocchi G., Ceruti M. (1994), *Solidarietà o barbarie: l'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (2001), *Le radici prime dell'Europa. Gli intrecci genetici, linguistici, storici*, Milano, Bruno Mondadori.
- Buongiorno T. (2014), *Dizionario della fiaba*, Roma, Lapis.
- Calvino I. (1988), *Lezioni Americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti.
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Milano, Feltrinelli.
- Ceruti M. (2007), *Punti ciechi, ecologie del cambiamento, dinamiche di auto-eco-organizzazione*. In «Rivista Italiana di Gruppoanalisi», vol. XXI, n. 1.
- Clark C., Akerman R. (2006), *Social Inclusion and Reading: An Exploration*, London, National Literacy Trust.
- Cohn D. (1978), *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*, Princeton NJ, Princeton University Press.
- Curi U. (2010), *Straniero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dallari M. (2008), *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson.
- Djikic M., Oatley K., Moldoveanu M. (2013), *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*. In «Scientific Study of Literature», vol. 3, n.1, pp. 28–47.
- Encabo Fernández E., López Valero A., Jerez Martínez, I. (2012). *Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en educación primaria para la mejora de la competencia intercultural: Una perspectiva europea [A study of the use of picture books in primary education in order to improve intercultural competence: A European perspective]*. In «Revista de Educación», n. 358, pp. 406–425.
- Favaro G., Negri M., Teruggi L.A. (2018), *Le storie sono un'ancora*, Milano, FrancoAngeli.
- Forster E.M. (1927), *Aspects of the Novel*, Harcourt, New York, Brace & World.
- Francis V., Pileri A., Bolognesi I., Biemmi I., Barbosa V. (2018)., *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Freud S. (1919), *Das Unheimliche*. In «Imago», 5 (5-6), pp. 297-324.
- Gilmore L., Howard G. (2016), *Children's books that promote understanding of difference, diversity, and disability*. In «Journal of Psychologists and Counsellors in Schools», vol. 26, n. 2, pp. 218–251.
- Gottschall J. (2018), *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2ª.
- Grandi W. (2003), *Riflessioni sul rapporto tra educazione interculturale e letteratura per l'infanzia*. In «Educazione interculturale», vol. 13, n. 3, pp. 301-319.
- Grandi W. (2015), *Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale*. In «Educazione interculturale», vol. 1, n. 3.
- Hoff H.E. (2019), *Fostering the "intercultural reader"? An empirical study of socio-cultural approaches to EFL literature*. In «Scandinavian Journal of Educational Research», vol. 63, n.3, pp. 443–464.



- Hogan P.C. (2011), *What literature teaches us about emotion*, New York, Cambridge University Press.
- Keen S. (2007), *Empathy and the Novel*, Oxford, Oxford University Press.
- Kidd D.C., Castano E. (2013), *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*. In «Science», vol. 342, n. 6156, pp. 377–380.
- Kidd D.C., Ongis M., Castano E. (2016), *On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind*. In «Scientific Study of Literature», vol. 6, n.1, pp. 42–58.
- Kim S.J., Lee Y.M., Wee S.-J. (2016), *Teaching kindergartners racial diversity through multicultural literature: A case study in a kindergarten classroom in Korea*. In «Early Education and Development», vol. 27, n. 3, pp. 402–420.
- Kundera M. (1995), *La lentezza*, Milano, Adelphi.
- Lafferty K.E. (2014), “*What are you reading?*”: *How school libraries can promote racial diversity in multicultural literature*. In «Multicultural Perspectives», vol. 16, n. 4, pp. 203–209.
- La Rosa V. (2019), *La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche*. In «Rivista Formazione. Lavoro. Persona», vol. 29, pp. 95-102.
- Lece S., Zocchi S., Pagnin A., Palladino P., & Taumoepea, M. (2010), *Reading Minds: The Relation Between Children’s Mental State Knowledge and Their Metaknowledge About Reading*. In «Child Development», vol.81, n.6, pp. 1876–1893.
- Lece S., Bianco F., Devine R. T., Hughes C., & Banerjee R. (2014), *Promoting theory of mind during middle childhood: A training program*. In «Journal of Experimental Child Psychology», n. 126, pp. 52–67.
- Lee K., Talwar V., McCarthy A., Ross I., Evans A., & Arruda, C. (2014), *Can classic moral stories promote honesty in children?*. In «Psychological Science», vol. 25 (8), pp. 1630-1636.
- Lysaker J., Sedberry T. (2015), *Reading difference: Picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture*. In «Literacy», vol. 49, n. 2, pp. 105–111.
- Mar R.A., Oatley K. (2008), *The fiction of fiction is the abstraction and simulation of social experience*. In «Perspective on Psychological Science», n.3, pp. 173-192.
- Mar R. A., Oatley H., Peterson J. (2009), *Exploring the link Between Reading fiction and Empathy. Ruling out individual Differences and Examining Outcomes*. In «Communications. The European Journal of Communication», n. 34, pp. 407-428.
- Mar R. A., Tackett J. L., Moore, C. (2010), *Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers*. In «Cognitive Development», vol. 25, n.1, pp. 69-78.
- Martens P., Martens R., Doyle M. H., Loomis J., Fuhrman L., Furnari C., Soper E., Stout R. (2015), *Building Intercultural Understandings Through Global Literature*. In «The Reading Teacher», vol. 68, n.8, pp. 609–617.
- Monoyiou E., Symeonidou S. (2016). *The wonderful world of children’s books? Negotiating diversity through children’s literature*. In «International Journal of Inclusive Education», vol. 20, n. 6, pp. 588–603.
- Nikolajeva M., Scott N., (2001), *How picturebooks work*, New York, Garland.
- Nikolajeva M. (2012), *Reading other people’s minds through word and image*. In «Children’s Literature in Education», vol. 43(3), pp. 273–291.
- Nikolajeva M. (2013), *Picturebooks and Emotional Literacy*. In «The Reading Teacher», vol. 67, n. 4, pp. 249-254.
- Nikolajeva M. (2014), *Reading for learning. Cognitive approaches to children’s literature*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Oatley K. (2008), *The Mind’s Flight Simulator*. In «Psychologist», 21, pp. 1030-1032.
- Propp V. (1928), *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- Ratcheva-Stratieva L. (2005), *The new media and their influence on the narrative forms used in books for children*. In Morgao M. (eds), *The BARFIE handbook of pedagogical and scientific approaches to children’s books and intercultural education*, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Santerini M. (2014), *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*. In Santerini M., Reggio P., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Milano, Carocci.

- Seban D. (2011), *Teaching peace through picture books in a third-grade classroom*. In «Intercultural Education», vol. 22, n.1, pp. 115–120.
- Seidel J., Rokne A. (2011), *Picture books for engaging peace and social justice with children*, in «Diaspora, Indigenous, and Minority Education», vol. 5, n. 4, pp. 245–259.
- Sendak M. (1963), *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Emme Edizioni, 1969.
- Tomé-Fernández M., Senís-Fernández J., Ruiz-Martín D. (2019), *Values and Intercultural Experiences Through Picture Books*, In «The Reading Teacher», vol. 73, n. 3, pp. 205-213.
- Walker C. M., Lombrozo T. (2017), *Explaining the moral of the story*. In «Cognition», n. 167, pp. 266-281.
- Wolf M. (2008), *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*, New York, Harper Collins.
- Wolf M. (2018), *Reader come home. The reading brain in a digital word*, New York, Harper Collins.
- Yokota J., Teale W.H. (2017), *Striving for international understanding through literature*. In «The Reading Teacher», vol. 70, n. 5, pp. 629–633.
- Zizioli E. (2017), *Narrazioni decentrate*, in Fiorucci M. - Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Firenze, ETS.