

NARRAZIONE, EDUCAZIONE INTERCULTURALE E ORIENTAMENTO

di Simone Giusti

1. Pensiero narrativo e scienze umane

In quest'ultimo quindicennio è cresciuto costantemente l'interesse per l'approccio narrativo in ambito pedagogico-didattico e nello studio della comunicazione, alla cui origine possiamo collocare almeno due fenomeni: 1) il ritorno alla narrazione nelle arti e nei media; 2) l'emergere progressivo dell'interesse per la narrazione in tutti i settori delle scienze umane.

Il ritorno alla narrazione nelle arti e nei media

Sembra che i veri narratori siano scomparsi. Sono difficili da trovare dei narratori in grado di raccogliere intorno a sé gli ascoltatori, di trasportarli nel tempo e nello spazio di un racconto, coinvolgendoli nelle vicende di una storia, legandoli a sé col suono della voce e la fascinazione del corpo in movimento. Si dice anche, in certi ambienti della critica e della teoria letteraria, che la narrazione sia scomparsa perfino dal romanzo, trasformatosi in antiromanzo, romanzo-saggio, metaromanzo, romanzo sperimentale. Nella letteratura italiana si parla di un ritorno del romanzo e della narrazione a partire dal 1975, anno di pubblicazione di *La storia* di Elsa Morante. Eppure, fuori dall'Europa, nel 1967 Gabriel Garcia Marquez pubblica *Cien anos de soledad*, mentre tutta l'America Latina e l'Africa cominciano a riversare sul vecchio continente i loro grandi racconti.

Oggi, se è vero che certe figure di narratore e molte modalità di narrazione, soprattutto orale, sono scomparse, è altrettanto vero che la narrazione si impone come situazione comunicativa e modalità relazionale in gran parte della vita quotidiana, soprattutto in ragione della pervasività dei media, le nuove potenti "agenzie narrative" del nostro tempo. In particolare, la tv, "probabilmente la principale agenzia di *story telling* del mondo contemporaneo" (Jedlowski 2000, p. 57), sembra nata per soddisfare la nostra fame di storie quotidiane e per fornirci infiniti stimoli a narrare nelle conversazioni di tutti i giorni.

Facciamo degli esempi circostanziati di comunicazione narrativa a cominciare dalla radio, il medium elettrico orale per eccellenza, che dai primi anni novanta ha conosciuto una progressiva "narrativizzazione" della sua programmazione, inserendo in palinsesto dei programmi dove il pubblico è esplicitamente chiamato a farsi esso stesso narratore, ovvero ascoltatore e inventore di racconti, propagatore consapevole di storie più o meno quotidiane. Penso in particolare a due trasmissioni assai longeve di Radio Due Rai: *Il ruggito del coniglio* e *Alle otto della sera: il racconto delle cose e dei fatti*. La prima si configura come una serie di giochi narrativi che forniscono degli stimoli agli ascoltatori al fine di farli divenire essi stessi narratori. Spesso lo stimolo è costituito da una notizia di cronaca riletta in chiave umoristica e narrata dai conduttori, i quali poi forniscono lo stimolo: "quella volta che è successo anche a te: racconta!". Gli ascoltatori telefonano e raccontano, mentre tutti gli altri a loro volta, dai propri punti di ascolto, cercano di costruire storie a partire dalla propria esperienza. La seconda trasmissione in questione si rivolge ad un pubblico apparentemente meno "attivo": uno studioso viene invitato a divenire narratore e a raccontare in

forma narrativa un episodio della storia, la vita di un personaggio famoso, un fenomeno di costume. La storia si dipana su numerose puntate, ciascuna delle quali è strutturata su sessioni narrative di pochi minuti alternate a canzoni adeguatamente selezionate. La presenza della voce del narratore è incombente. Il narratore non cerca di dimostrare la validità di una tesi, quanto piuttosto di affabulare, di tenere desta l'attenzione dell'interlocutore.

Alla televisione la narrazione sembra dominare incontrastata, a partire dalle chiacchiere – assai vicine al pettegolezzo (Jedlowski, 2000, pp. 74-80) – degli infiniti talk show in cui si discutono fatti di cronaca e di vita quotidiana. Tra i fenomeni più interessanti si segnalano almeno i nuovi telefilm seriali americani, le pubblicità narrative (Testa, 2000, p. 185), i reality show, e in particolare il *Grande fratello* e *L'isola dei famosi*. Questi ultimi possono essere considerati come scuole di lettura creativa, nelle quali gli spettatori/interlocutori sono chiamati a partecipare alla costruzione dei personaggi, dei loro quadri di valori, la loro identità. Fino al punto di riuscire ad effettuare delle previsioni sul loro futuro e sul loro passato, mettendone a fuoco le caratteristiche e le possibilità di scelta. E poi, quindi, sulla base delle storie che ciascuno si immaginerà di vedere nel prosieguo dello spettacolo della vita, gli interlocutori possono scegliere, come in un esercizio di scrittura creativa, quali personaggi tenere e quali allontanare. I reality possono essere considerati come delle storie in fieri che si costruiscono di giorno in giorno, per la noia di coloro che sono abituati a usare storie complesse e lontane dal proprio asfittico mondo possibile: ma ciascuno costruisce a partire ai materiali che ha a disposizione; ciascuno conosce sulla base delle proprie preconcoscenze.

Al cinema abbiamo assistito al ritorno della figura del narratore – la voce narrante – in film di grande successo. Ricordiamo almeno *Pomodori verdi fritti alla fermata del treno*, esempio straordinario di rovesciamento dell'interpretazione della storia grazie allo svelamento finale del narratore (artificio narrativo già presente nel libro e già usato da Calvino nel *Visconte dimezzato*), *Forrest Gump*, tipica narrazione autobiografica nella quale il sé personaggio della storia alla fine coincide con il narratore, *Million dollar baby*, capolavoro di Clint Eastwood. Quest'ultimo in particolare è significativo del legame stretto tra tradizione orale, rappresentata dalla presenza del narratore nero, tipico della tradizione afroamericana, e dalla scelta di vincolare la storia al punto di vista del narratore, che essendo interno al racconto è in grado di riferire solo ciò a cui ha potuto assistere direttamente o che gli è stato riferito da qualcun altro. Nel cinema italiano si segnala il successo di questa formula narrativa – alla *Forrest Gump* – nei film di autori toscani: Leonardo Pieraccioni e Paolo Virzi.

Il teatro di narrazione si è imposto in Italia con il successo dei lavori di Marco Paolini, che con la sua orazione civile sulla tragedia del Vajont ha fatto scuola e ha contribuito a creare un pubblico nuovo. A Paolini oggi si affianca – pur con le numerose distinzioni – il lavoro di Davide Enia e di Ascanio Celestini. Quest'ultimo si sta affermando come uno dei grandi narratori del nostro tempo, capace di usare al medesimo fine una congerie di strumenti e mezzi. Questi autori si distinguono per un uso assai complesso della narrazione, a partire dalla fase di stesura del racconto, frutto a sua volta di sessioni di ascolto e di lettura che comportano molti atti narrativi e, quindi, relazioni. Per scrivere e narrare *Fabbrica. Racconto teatrale in forma di lettera*, Ascanio Celestini ha fatto “due anni di laboratori in giro per l'Italia”, durante i quali ha raccolto “storie isolate, frammenti che ruotano intorno al vissuto fisico della fabbrica” (Celestini, 2003, p. ix). Autori di questo genere sembrano prendere il ruolo – trasformandolo in mestiere – dei narratori orali che vivevano in ogni comunità, in ogni paese. La loro scomparsa, cui accennavamo all'inizio del paragrafo, verrebbe così compensata dalla presenza di professionisti a cui viene delegato il compito di narrare.

Per quel che riguarda la letteratura, il successo commerciale dei generi narrativi un tempo considerati inferiori o paraletterari è la migliore dimostrazione dell'avanzata della narrativa, che ormai sta ritrovando un ruolo anche nella critica letteraria e nell'accademia. Il fenomeno delle scuole di narrazione – si vedano almeno la pionieristica Scuola Holden fondata a Torino da Alessandro Baricco e la scuola di narrazioni Arturo Bandini in Toscana (www.narrazioni.it) – dà ragione di un bisogno che è delle persone e del mondo del lavoro ad un tempo: per abitare il mondo contemporaneo è importante essere dei narratori competenti.

L'emergere progressivo dell'interesse per la narrazione in tutti i settori delle scienze umane

È stato Smorti (1994) il primo a fare il punto sulle "tendenze che hanno favorito il sorgere di un orientamento narrativo, sia come modello scientifico che come ambito di studi" (ivi, p. 18). Tra di esse è opportuno tenere presente almeno: 1) il cambio di paradigma verificatosi nel campo dell'epistemologia della conoscenza scientifica (Smorti, 1994, pp. 24-26), nel quale si è cominciato ad accettare la natura linguistica delle teorie, quindi la loro interpretabilità e la necessità di ricorrere a una convalida da parte della comunità scientifica piuttosto che ad una verifica sperimentale (la scienza diventerebbe così "un'impresa collettiva di attribuzione di significati", ivi, p. 25); 2) l'imporsi, a partire dal dibattito sul postmoderno (Lyotard, 1979) e sul pensiero debole (Vattimo e Rovatti, 1983), di una visione depotenziata del ruolo della ragione e la conseguente apertura verso teorie di stampo costruttivista, per le quali "la realtà è un costrutto, una concezione forgiata dal potere della mente umana (...), ma anche in conformità con le credenze trasmesse storicamente che sono alla base di qualsiasi cultura umana" (Bruner, 2003, p. 13).

In questo quadro, una volta ammessa la possibilità da parte della scienza di individuare nuove modalità di conoscenza, e, soprattutto, una volta ammesso che l'uomo è comunque implicato in quanto osservatore all'interno di qualsiasi processo di ricerca, si è cominciato a parlare della possibilità di fornire una *interpretazione narrativa* della realtà.

Nell'ambito delle scienze umane Smorti (1994, pp. 30-37) fa risalire a Clifford (1988) e Geertz (1988) una prima accurata riflessione sul carattere riflessivo e autobiografico dell'antropologia e dell'etnografia. In queste discipline la fine di una netta separazione tra soggetto e oggetto comporta una rievolutione degli stessi principi fondamentali: "avendo rinunciato alla pretesa di descrizione obiettiva di una civiltà diversa, l'antropologo deve riconoscere di essere un osservatore interno al sistema osservato; egli non può dunque che raccontare le proprie esperienze, ovvero fare un'autobiografia (Smorti, 1994, p. 33).

La stessa storiografia (Smorti, 1994, p. 33; Jedlowski, 2000, pp-194-95) viene messa in crisi dagli approcci narrativi, fino ad arrivare alle tesi estreme di White (1980) circa il carattere "immaginario" e sostanzialmente retorico degli studi storici, che non possono essere condotti se non in maniera narrativa. La verità storica, in fondo, non sarebbe che "un prodotto dell'immaginazione simile alla fiction letteraria" (Smorti, 1994, p. 33); "le vicende umane – sostiene inoltre Jedlowski (2000, p. 195) – non sono 'storia' in sé stesse: la storia è un ordine artificiale costruito da colui che le narra". Il dibattito storiografico ha fatto emergere due aspetti importanti della narritività nelle scienze sociali: 1) lo statuto scientifico del discorso storico viene ricondotto alla nozione di prova e procedimenti di verifica intersoggettivi (Jedlowski, 2000, p. 197); 2) il discorso storico deve fare i conti con la presenza di un punto di vista e di una voce narrante, ovvero deve assumersi la responsabilità delle proprie scelte e delle decisioni che condizionano la sua visione storica.

La sociologia – altra forma di discorso narrativo che si fonda su una strategia di ricerca fondata su prove – dagli anni Novanta e in particolare, in Italia, grazie agli studi di Paolo Jedlowski (2000), ha colto nel pensiero narrativo un efficace strumento di cognizione dell'agentività umana. Se il campo di studio della sociologia è l'agire sociale, allora la narrazione diventa un strumento di ricerca ideale, il solo in grado di portare alla luce il mondo dei significati nella sua complessità.

Nel campo della psicanalisi si parla di una svolta narrativa a partire dalla fine degli anni 60 del Novecento, quando viene definitivamente superata la fiducia positivista nella psicoanalisi come scienza che ricerca i fatti tipico di Freud, la cui "concezione della memoria come magazzino nel quale i ricordi possono andare perduti (...) gli impedi di compiere una trasformazione in senso radicalmente ermeneutico e genuinamente costruttivista della sua teoria" (Smorti, 1994, p. 35): "la

rinuncia al concetto di causa ed il ricorso all'ermeneutica contribuirono a costruire una teoria della psicoanalisi in senso narrativo" (ivi, p. 36). Intanto, nella neurologia Oliver Sacks (1985) porta alla luce il metodo del racconto dei casi clinici di Alexander Luria (1968). Raccontando le storie cliniche dei suoi pazienti – che spesso hanno a che fare direttamente con la narrazione, usata dalla mente per supplire alle deficienze della memoria a lungo termine o per colmare i vuoti del pensiero logico e astratto – si ha l'impressione che Sacks (1985) riesca a sintetizzare con straordinaria efficacia e concretezza le tensioni e i conflitti tra l'approccio paradigmatico di tipo scientifico e l'approccio narrativo.

In psicologia l'emergere di una prospettiva narrativa ha causato una vera e propria rivoluzione che, secondo Sarbin (1986), avrebbe portato all'affermarsi di "una nuova visione del mondo" (Smorti, 1994, p. 41) in cui sono centrali i concetti di interazione e di costruzione. A Bruner (1990) dobbiamo la formulazione di una psicologia popolare, tesa a studiare quell'insieme di "descrizioni più o meno interconnesse tra di loro, più o meno normative, riguardo al 'funzionamento' degli esseri umani, ai meccanismi della nostra e dell'altrui mente, alle aspettative riguardo al manifestarsi dell'azione in situazione, ai possibili modelli di vita, alla possibilità di ciascuno di rapportarsi ad essi ecc." (ivi, p. 47-48). La psicologia popolare è di fatto lo strumento attraverso cui la cultura plasma la vita e la mente dell'uomo e dà significato al suo agire "inserendo gli stati intenzionali profondi in un sistema interpretativo" (ivi, p. 47). Secondo Bruner (1990) la psicologia popolare è organizzata su basi narrative, e per questo occorre fondare uno studio della narrazione, della sua natura, dei suoi aspetti cognitivi: allo scopo di studiare le modalità di costruzione del significato.

Naturalmente le conseguenze in campo pedagogico sono dirimpenti. Per lo stesso Bruner (1996) "se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla." E ancora: "Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata" (ivi, pp. 54-55).

Dalla pedagogia all'educazione degli adulti e alla formazione e orientamento scolastici e professionali, muovendo dalle acquisizioni della psicologia culturale di Bruner, quindi dalla rivalutazione del pensiero narrativo e, in generale, dall'avanzata delle metodologie qualitative in ambito educativo, si è cominciato a pensare alla narrazione come ad una fondamentale risorsa identitaria, capace di facilitare l'apprendimento di strumenti narrativi e di contribuire alla costruzione e alla presa di consapevolezza di un patrimonio culturale condiviso.

Infine, la letteratura, intesa come disciplina di studio, ovvero come attività di riflessione critica e teorica sulle opere letterarie, è arrivata per ultima agli approcci narrativi. È un paradosso le cui ragioni sono state rintracciate da Todorov (2007), il quale parla di un vero e proprio abbandono della dimensione cognitiva dell'opera d'arte (ivi, p. 63) da parte degli stessi letterati, che avrebbero perseguito una concezione chiusa, limitativa dell'arte e della sua interpretazione. Tuttavia, proprio grazie all'azione della pedagogia bruneriana e della riflessione filosofica intorno al postmoderno e all'ermeneutica, ed in ragione delle sopravvenute necessità di tornare ad un rapporto con un pubblico (composto se non altro dagli allievi delle Facoltà di Lettere e dai nuovi insegnanti di materie letterarie), l'approccio narrativo si è aperto un varco anche nell'accademia. Ceserani (1999) ha messo in luce le nuove "responsabilità" (ivi, p. 202) che comporta il riconoscimento del "ruolo fondamentale, formativo e conoscitivo, e di forte coinvolgimento etico ed estetico, svolto dal racconto e dalla rappresentazione immaginaria nelle società umane" (ivi, p. 392). In un quadro di maggiore apertura all'esterno e grazie ad un approccio interdisciplinare si presenterebbero per la narratologia – che ha contribuito in misura notevole agli studi di pedagogisti, sociologi e psicologi – nuove prospettive di sviluppo (Todorov, 1997).

2. Conseguenze didattiche di un approccio narrativo

"Perché una via narrativa per l'educazione interculturale? Si può rispondere in tanti modi a questa domanda, ma non v'è dubbio che senza una modalità di incontro e di scambio, ossia senza una relazione di ascolto e una narrazione reciproca, ogni ipotesi di intercultura sarebbe impossibile e impensabile. La narrazione è l'*a priori* dell'intercultura, la sua *conditio sine qua non*" (Nanni A., 2004, p. 222).

La narrazione, soprattutto, non coincide con l'educazione linguistica e letteraria, così come l'educazione interculturale non è e non deve essere l'integrazione dello straniero attraverso l'apprendimento dell'italiano. L'educazione interculturale dovrebbe semmai costituire l'asse portante dello stesso sistema educativo in una società complessa e multiculturale, nella quale non è concepibile - a meno di abdicare al compito di formare dei cittadini consapevoli e critici - una differenziazione delle educazioni (per etnia, per lingua, per classe...). La narrazione, infine, è la garanzia che siano rispettate alcune regole e che sia mantenuta la finalità di empowerment sottesa ad ogni processo di apprendimento:

La contaminazione, ovvero la trasversalità dei materiali e il superamento dell'ottica disciplinare (prima vera barriera interculturale che anche gli italiani dovrebbero superare). L'approccio narrativo coinvolge, oltre alla letteratura e il cinema, la televisione, il fumetto, i videogiochi, internet, la musica pop e rock, contaminando i generi e i livelli linguistici e consentendo un primo punto di contatto e una reale condivisione di obiettivi, contenuti e competenze (Mantegazza R., 1999, pp. 7-10).

L'ascolto. Il senso profondo della narrazione risiede nell'essere ascoltati e nell'ascoltare. Ciò non significa solo parlare mentre gli altri sono in silenzio: l'ascolto prevede che tutti siano co-costruttori dei significati attraverso un atteggiamento partecipativo (Mantegazza R., 1999, pp. 7-10).

La sospensione del giudizio. In campo narrativo, nessuno possiede verità definitive. In particolare, il narratore-educatore non è colui che ha l'accesso ai veri significati, bensì un animatore-facilitatore in grado di stimolare le narrazioni e il loro ascolto.

3. L'orientamento narrativo

Muovendo dalle acquisizioni della psicologia culturale di Bruner (1990), quindi dalla rivalutazione del pensiero narrativo e in generale dall'avanzata delle metodologie qualitative in ambito educativo, si è cominciato a ripensare alla letteratura come ad una fondamentale risorsa identitaria, capace di facilitare l'apprendimento di strumenti narrativi e di contribuire alla costruzione e alla presa di consapevolezza di un patrimonio culturale condiviso. Da lunghe sperimentazioni e riflessioni è scaturita la metodologia dell'orientamento narrativo, sorta ad opera di letterati-pedagogisti che hanno affrontato con strumenti letterari il problema dell'orientamento professionale, ovvero dello sviluppo di competenze progettuali e di capacità di scelta in soggetti 'disorientati' (Batini-Del Sarto, 2005):

Ognuno di noi è prima di tutto il risultato della propria storia: siamo «disposti» lungo un percorso cronologico, impossibilitati e incapaci di prescindere dal tempo. Noi creiamo immagini mentali di noi stessi, degli altri, dei contesti in cui viviamo, delle dinamiche relazionali, e su di loro basiamo le nostre strategie relazionali/sociali che si dispongono, appunto, nel tempo. Questa stratificazione progressiva di immagini e di rappresentazioni che ci costruiamo, chiede senza dubbio un supporto alla memoria. La memoria quindi si nutre di narrazioni: quelle che facciamo a noi stessi, quelle che facciamo su di noi agli altri e nelle normali interazioni (narrative anch'esse). E le narrazioni, come è stato ampiamente dimostrato, strutturano l'identità culturale, sociale e, di riflesso, personale, ponendo le basi dell'identità professionale.

Riteniamo infatti che non sia pensabile una sparizione dell'identità: il problema principale consiste piuttosto nell'autoconsapevolezza e nell'efficacia della costruzione identitaria (quindi nell'attribuzione di senso e significato a noi stessi), non nell'esistenza o meno di un'identità. Cambia semmai l'accezione con la quale

possiamo riferirci all'identità: possiamo oggi intenderla come un percorso, come un filo interiore continuo che ci offre sicurezza e dà consistenza (contorni) alla percezione di sé.

Ecco che la letteratura – e con essa il cinema, l'arte, la fotografia, la canzone –, non più osservata dal punto di vista comunicativo o retorico e quindi non strumentale all'apprendimento della lingua, può recuperare una delle sue funzioni antropologiche primarie: la produzione di significati condivisi; e divenire così uno strumento interpretativo a disposizione degli orientatori – e di tutti gli insegnanti – per stimolare la costruzione consapevole dell'identità e per lavorare sulle competenze chiave (Batini-Giusti, 2008).

L'utilizzo della narrazione, infatti, ha molteplici funzioni, che corrispondono a competenze fondamentali da acquisire per un'autodirezionalità orientativa: l'esercizio della produzione e l'incremento della competenza narrativa divengono dunque una vera e propria «palestra orientativa» nella quale soggettive persone possono «allenare» competenze spendibili nelle loro esistenze reali.

Possiamo sintetizzare queste competenze nel seguente elenco:

- essere capaci di dare una struttura alla confusa realtà in cui viviamo;
- esercitare un controllo sul reale e agire di conseguenza;
- essere capaci di interpretare, funzionalmente, ciò che ci accade;
- essere capaci di esercitare previsioni sul futuro e di progettare;
- essere in grado di attribuire un senso e un significato a ciò che ci accade e a ciò che facciamo;
- essere in grado di tenere insieme i differenti aspetti della nostra identità, anche in modo progettuale;
- essere in grado di socializzare tutte queste competenze;
- essere in grado di negoziare con gli altri i significati che attribuiamo agli eventi, a noi stessi, alla realtà che ci circonda;
- essere in grado di organizzare pensiero e azioni.

Per ciascuna competenza – dotandosi di adeguata preparazione metodologica e di strumenti efficaci – l'insegnante-facilitatore che mette adotta una didattica orientativa o, direttamente, il professionista dell'orientamento, possono sfruttare le potenzialità presenti in special modo all'interno delle comunità scolastiche, veri e propri bacini di risorse narrative e di capacità ancora inesprese.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Batini F. (2005), "Orientamento narrativo". In Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori*, Erickson, Trento, pp. 207-27.
- Batini F., Del Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Batini F., Del Sarto G. (2007), *Raccontare le storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma.
- Batini F., Giusti S. (2008), *L'orientamento narrativo a scuola*, Erickson, Trento.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di, 2000), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano.
- Batini F. Zaccaria R. (a cura di, 2002), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo.
- Bernardelli A. (1999), *La narrazione*, Roma-Bari, Laterza
- Bernardelli A., Ceserani R. (2005), *Il testo narrativo*, Il Mulino, Bologna.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997).
- Bruner J. (2003), "Presentazione", in Smorti (2003), pp. 13-16
- Celestini A. (2003), *Fabbrica. Racconto teatrale in forma di lettera*, Donzelli, Roma.
- Ceserani R. (1999), *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma.
- Clifford J. (1988), *The predicament of culture. Twentieth century ethnography, literature, art*, The President and Fellows of Harvard College, Harvard (trad. it. *I frutti puri impazziscono*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993).
- Demetrio D., "Intercultura e autobiografia", in Favaro G., Luatti L. (a cura di, 2004), pp. 211-221.
- Facci S. (2002), "Multiculturalismo nell'educazione musicale". In Nattiez J.-J., diretta da, *Enciclopedia della musica*, vol. X, *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 863-79.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di, 2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano.
- Geertz C. (1988), *Works and lives. The anthropologist as author*, Stanford University Press, Stanford (trad. It. *Opere e vite*, Il Mulino, Bologna).
- Genette G. (1972), *Figures III*, Editions du Seuil, Paris (trad. it. *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino, 1976).
- Giusti S. (2005), *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*, Unicopli, Milano.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2007), *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Giusti M. (2004), "Un laboratorio narrativo. Una proposta di didattica interculturale" in Favaro G., Luatti L. (a cura di, 2004), pp. 231-258
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2007), *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Trento, Erickson.
- Gnisci A. (1998), *Creoli meticci migranti clandestini e ribelli*, Meltemi
- Gnisci A. (2001), *Una storia diversa*, Meltemi
- Gnisci A. (2003), *Creolizzare l'Europa*, Meltemi
- Grillo G. (1998), *"Noi" visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna.
- Levin D. (2004), *Scrivere un romanzo*, Dino Audino, Roma.
- Liotard J.F. (1979), *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Paris (trad. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981).
- Luria A.R. (1968), *Malen'kaja knizka o bol'soj pamjati*, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta (trad. it. *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Armando, Roma, 1978).
- Mantegazza R. (a cura di, 1996), *Per una pedagogia narrativa*, Bologna, Emi
- Mantegazza R. (1999), *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (2005), *L'elefante invisibile*, Firenze, Giunti (1 ed. 1998).
- Miltenburg A., Surian A. (2002), *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna.
- Nadiani G. (2004), *Door tuin naar town ovvero come saltare i muri senza l'asta. Appunti su traduzione e minorità*, Faenza.
- Nanni A. (2004), "Intercultura e pedagogia narrativa", in Favaro G., Luatti L. (a cura di, 2004), pp. 22-230.
- Paccagnini E. (2002), "La letteratura italiana e le culture minori", in *Storia della letteratura italiana*, diretta da E. Malato, vol. XII, *La letteratura fuori d'Italia*, editore Salerno, Roma.
- Prete A., Dal Bianco S., Francavilla R., (a cura di, 2003), *Stare tra le lingue. Migrazioni poesia traduzione*, Lecce, Manni.
- Prete A. (1999), *L'ospitalità della lingua*, Lecce, Manni.
- Sarbin T. (a cura di, 1986), *Narrative psychology*, Praeger, New York.
- Scarpa L. (2006), *L'arte di essere felici e scontenti. Costruire il mondo comunicando*, Bruno

Mondadori, Milano.

Scarpa L. (2007), *Volersi bene senza farsi male*, Bruno Mondadori, Milano.

Sinopoli F. (2001), "Poetiche della migrazione nella letteratura italiana contemporanea: il discorso autobiografico", in *Miscellanea comparatistica*, n. 7, pp. 189-213.

Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze.

Smorti A. (a cura di, 1997), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze.

Smorti A. (2003), *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Carocci, Roma.

Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze.

Surian A. (2006), *Lavorare con la diversità culturale. Attività per facilitare l'apprendimento e la comunicazione interculturale*, Trento, Erickson.

Todorov T. (2007), *La littérature en péril*, Flammarion, Paris.

Tosolini A., Trovato S. (2001), *New media, internet e intercultura*, Emi, Bologna.

Vattimo G., Rovatti P. A. (1983), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jakson Don D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton, New York (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971).

Watzlawick P., Weakland J.H. (a cura di, 1978), *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma.

White H. (1980), "The value of narrativity in the representation of reality". In W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago and London, pp. 1-24.

www.narrazioni.it

www.scuolaholden.it