

## 4 Educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale

**Sommario** 4.1 I concetti di educazione interculturale e comunicazione interculturale. – 4.2 Le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale. – 4.3 Le intersezioni tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale. – 4.4 Un approccio interculturale per l'educazione letteraria. – 4.4.1 L'incontro con l'“altro”. – 4.4.2 L'incontro con se stessi. – 4.4.3 La condivisione con gli “altri”. – 4.4.4 La ristrutturazione di sé.

Il presente capitolo concerne le interazioni tra l'educazione interculturale, la comunicazione interculturale e l'educazione letteraria a partire dalle nozioni e dagli obiettivi dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale.

Per favorire l'evoluzione da una realtà scolastica di tipo multiculturale, caratterizzata dalla statica coesistenza tra studenti italofo- ni e non italofo- ni, ad una di tipo interculturale, contraddistinta dallo scambio dinamico e rispettoso tra gli apprendenti, è fondamentale promuovere l'educazione letteraria in una prospettiva interculturale. A tal fine presentiamo la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria basata sull'ermeneutica letteraria e sull'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale, suddiviso nelle quattro fasi di incontro con l'“altro”, incontro con se stessi, condivisione con gli “altri” e ristrutturazione di sé.

Grazie alle interazioni tra le tre discipline sul piano teorico e operativo, la letteratura può rappresentare il luogo elettivo dell'intercultura, perché consente di superare dei limiti linguistici e culturali che nella quotidianità non è immediato affrontare e, così facendo, di avvicinarsi all'“altro”, inteso innanzitutto come diverso da sé.

### 4.1 I concetti di educazione interculturale e comunicazione interculturale

I concetti di educazione interculturale e di comunicazione interculturale poggiano sulla distinzione, introdotta dal Consiglio d'Europa nel 1989, tra i termini 'multiculturale' e 'interculturale', spesso considerati erroneamente come sinonimi. Con l'aggettivo 'multiculturale' si intende una situazione statica, in cui coesistono persone o gruppi di diverse etnie e culture. Questo concetto si può associare alle immagini di un «sistema di vasi fra loro non comunicanti» (Favaro 2002a, 42) o di un «insieme delle parti che compongono il mosaico» (Luatti 2009, 55). Con l'aggettivo 'interculturale', invece, ci si riferisce ad una situazione dinamica, in cui persone o gruppi di diverse etnie e culture si rapportano e interagiscono tra loro. Per queste ragioni, Sales e García (1997) distinguono il carattere descrittivo del termine 'multiculturale', circoscritto alla presentazione di una situazione oggettiva, dalla valenza normativa del termine 'interculturale', che riguarda gli interventi tesi a favorire l'incontro e lo scambio tra le persone. Questa distinzione determina l'esistenza di due concezioni diverse della pluralità delle culture. La visione multiculturale concepisce le culture come entità univoche, rigide e impermeabili, possedute da ogni individuo in modo inalterabile (Mantovani 2009). La visione interculturale, invece, identifica le culture come realtà in divenire, aperte alla condivisione e al cambiamento da parte di coloro che le rappresentano all'interno di processi di costante evoluzione e adattamento (Baumann 1999).

Il concetto di educazione interculturale è introdotto in Italia negli anni Novanta, quando entra nella normativa a fronte dell'inserimento crescente degli studenti non italofoeni nelle scuole di diverso ordine e grado.<sup>1</sup> L'educazione interculturale riguarda una serie di decisioni e strategie politiche, organizzative e metodologiche che mirano a favorire la comprensione oggettiva del mondo (piano cognitivo) e l'apertura emotiva agli altri (piano emotivo). Pertanto, si deve considerare come «un approccio per rivedere i curricoli formativi, gli stili comunicativi, la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento» (Favaro 2002a, 47) per via della sua componente trasversale e inclusiva, che permea tutte le discipline scolastiche e si rivolge alla totalità degli studenti. In particolare, l'educazione interculturale si può realizzare su quattro livelli, diversi e paralleli, che hanno come focus:

**1** I primi documenti che pongono le basi dell'educazione interculturale e a partire dai quali sono emanate le successive indicazioni ministeriali in sostanziale continuità, sono la Circolare Ministeriale nr. 205 del 26 luglio 1990 (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*) e la Circolare Ministeriale nr. 73 del 2 marzo 1994 (*Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*).

- a. la relazione: con la creazione di un clima di apertura e dialogo nella realtà scolastica;
- b. i saperi: con la revisione e l'integrazione della componente interculturale nei curricoli, sia nelle singole materie sia attraverso la creazione di nuovi percorsi interdisciplinari;
- c. l'interazione: con la promozione di interventi da parte di altri enti o istituzioni e l'organizzazione di eventi interculturali;
- d. l'integrazione: con la realizzazione di attività didattiche specifiche per gli studenti non italofofoni, come i laboratori di italiano L2 (Favaro 2002a).

Il concetto di comunicazione interculturale indica la capacità di 'scambiare messaggi efficaci' tra persone dotate di software mentali diversi (riprendendo la metafora di Hofstede), legati non solo alle caratteristiche individuali ma anche alle diverse lingue e culture (Balboni, Caon 2015). L'interesse per la dimensione interculturale della comunicazione si deve all'esistenza di 'grammatiche' comportamentali implicite all'interno di ciascun evento comunicativo (la riunione di lavoro, la telefonata informale, la cena formale ecc.), rispetto alle azioni agite e alle aspettative sulle azioni altrui. Queste grammatiche facilitano l'interazione se la cornice culturale è condivisa, invece se non lo è rischiano di creare dei problemi interculturali. Infatti, se le interpretazioni errate dei comportamenti toccano la dimensione valoriale si può produrre un distanziamento profondo e spesso irrecuperabile, che determina il fallimento della comunicazione. Per evitare l'insorgere di questi conflitti è necessario allenare la capacità di osservare le dinamiche comunicative nelle situazioni in cui sono presenti persone di lingue e culture diverse e sviluppare le abilità relazionali, finalizzate ad incrementare l'efficacia della comunicazione (Balboni, Caon 2015). La comunicazione interculturale, infatti, non si può né insegnare, perché in costante cambiamento per ragioni interne ed esterne ad ogni cultura, né valutare, in quanto riguardante processi ampi e una quantità di conflitti di difficile misurazione (Serragiotto 2016).

#### **4.2 Le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale**

Per ovviare al rischio di confondere l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale per i numerosi punti di contatto insiti nelle loro definizioni, esplicitiamo le differenze basilari che le caratterizzano sulla base dei relativi obiettivi. L'educazione interculturale rimanda al concetto di educazione, corrisponde ad un processo caratterizzato dalle tre mete educative di culturizzazione, socializzazione e autorealizzazione/autopromozione (cf. § 3.2) e punta alla creazione di una *forma mentis*. La comunicazione interculturale, invece, si col-

lega alla nozione di comunicazione, equivale ad un fenomeno inserito all'interno di un evento comunicativo e mira ad insegnare ad osservare gli scambi tra persone di lingue e culture diverse. Un corso di comunicazione interculturale, pertanto, può avere dei risvolti educativi, ma il suo scopo non è quello di 'aprire la mente' all'interculturalità (nonostante questo possa rappresentare un sottoprodotto positivo), bensì di insegnare ad evitare i punti critici nella comprensione, nella produzione e nell'interazione.

A partire da queste essenziali distinzioni, tra le principali finalità dell'educazione interculturale è possibile individuare lo sviluppo delle abilità sociali, dell'intelligenza relazionale, della capacità di accogliere il punto di vista altrui e di valutare se integrarlo o meno nella propria visione del mondo ('transitività cognitiva'), delle abilità di decentrarsi, di comunicare in modo empatico, di ascoltare attivamente e di pensare in modo critico e divergente (D'Annunzio 2008). Queste mete non costituiscono una conoscenza 'dichiarativa', legata all'insegnamento e all'acquisizione di contenuti linguistici e culturali, ma una conoscenza 'procedurale', relativa alla capacità di comprendere le differenze culturali e di negoziare i significati (Gonçalves Matos 2014). Infatti, nell'educazione interculturale la conoscenza dell'altro è intesa come il punto di partenza per osservare con occhi più consapevoli la propria storia personale, la società in cui si vive e i valori che la caratterizzano.

Le sopraccitate finalità si possono realizzare grazie allo sviluppo e al potenziamento delle abilità relazionali della comunicazione interculturale, mirate a ridurre e a gestire in modo adeguato le possibili incomprensioni comunicative (Balboni, Caon 2015). In estrema sintesi, le abilità relazionali sono: saper osservare (decentramento, straniamento), saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comunicare emotivamente (empatia, exotopia) e saper negoziare i significati. Queste abilità consentono di avvicinare l'educazione interculturale alla comunicazione interculturale, in quanto le finalità della prima convergono nel principale obiettivo della seconda, ovvero lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (cf. § 5.2).

Considerate le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, la negoziazione dei significati appare come la dimensione privilegiata dell'interculturalità. Come scrive Luatti, «le culture non orientano in maniera deterministica il contatto tra gli individui. Cultura e identità sono [...] costituzionalmente *entità relazionali*» (2009, 51; corsivo nell'originale). Grazie all'esercizio delle abilità relazionali è possibile acquisire una consapevolezza più approfondita di se stessi dalla prospettiva degli altri e degli altri dalla prospettiva personale per sviluppare una sempre maggiore attenzione agli impliciti culturali che rischiano di compromettere la comunicazione.

### 4.3 Le intersezioni tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale

Per le diversità di origini, evoluzioni e aree di studio (cf. §§ 2.1, 2.3, 4.1, 4.2), l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale si possono considerare in modo autonomo. Ciononostante, l'interazione tra le tre discipline è oggetto di numerosi studi (Gonçalves Matos 2005, 2011, 2012, 2014; Ballester et al. 2007; Ballester, Ibarra 2009b, 2015; Ibarra, Ballester 2010; Santerini 2013; Ballester 2015). A nostro avviso il loro principale punto di contatto risiede nella definizione dell'educazione letteraria come «educazione all'immaginario» (Brunelli et al. 2007, 68, sulla scia di Ceserani, De Federicis 1984) a partire dalle finalità psicologiche, estetiche e soprattutto etiche che la caratterizzano (cf. §§ 2.3.4, 2.3.5, 2.3.6). Infatti, l'esperienza letteraria consente di approfondire la conoscenza di se stessi e del mondo con la possibilità di ristrutturare le proprie credenze, sviluppare il senso critico per elaborare giudizi razionali e personali sulle opere e maturare sul piano morale grazie all'esercizio delle abilità relazionali per imparare a dialogare in modo aperto, rispettoso e curioso con i testi e con i compagni. In questo modo, gli studenti possono diventare cittadini consapevoli, sia delle molteplici identità che li costituiscono sia della complessità del mondo e delle relazioni umane.

D'altra parte, in Italia la realtà scolastica attuale favorisce l'identificazione di obiettivi convergenti tra le tre discipline. L'aumento dei movimenti migratori degli ultimi decenni e la conseguente ristrutturazione sociale hanno determinato il passaggio da una realtà scolastica monoculturale ad una multiculturale. Ad oggi è possibile affermare che in Italia il 9,7% della popolazione scolastica è di origine straniera, pari a circa 842.000 studenti (MIUR 2019). Se il settore che assorbe il numero maggiore di apprendenti con cittadinanza non italiana è la scuola primaria, è nella scuola secondaria di secondo grado che si registra l'aumento più significativo rispetto ai dati del decennio precedente. Per queste ragioni, «la scuola secondaria di secondo grado si può considerare il settore relativamente più dinamico per quel che riguarda l'immissione di studenti con cittadinanza non italiana» (MIUR 2019, 11).

Per favorire il passaggio da una dimensione multiculturale, contraddistinta da una mera giustapposizione tra studenti italofoeni e non italofoeni, ad una dimensione interculturale, caratterizzata da rapporti vitali, aperti e consapevoli tra tutti gli studenti, è necessario collocare le discipline scolastiche in una prospettiva interculturale. Se proposta in quest'ottica, l'educazione letteraria può costituire una delle materie in grado di favorire tale passaggio. La letteratura, infatti, rappresenta uno strumento privilegiato per l'educazione interculturale, poiché permette di sviluppare le abilità cognitive ed emotive funzionali alla comprensione critica del mondo e alla considerazione della diversità

---

come caratteristica intrinseca alla collettività (Ballester, Ibarra 2015).

L'educazione letteraria in chiave interculturale può realizzarsi in modi diversi a seconda del livello scolastico:

- a. nella scuola secondaria di primo grado: l'educazione letteraria in italiano non corrisponde alla storia della letteratura e nelle lingue straniere non è presente, se non come lettura episodica e maggiormente finalizzata allo studio linguistico. In questo livello scolastico, gli obiettivi possono essere:
  - introdurre alla letterarietà, abituando alla lettura e allo studio di testi letterari scritti in varietà diacroniche distanti e agli esercizi di parafrasi e di comprensione;
  - far conoscere le opere più rappresentative del canone tradizionale italiano e dei grandi autori stranieri (queste ultime anche all'interno del programma di italiano);
  - realizzare interventi che uniscano elementi di educazione linguistica, letteraria e interculturale grazie alle proposte di lettura di autori italiani e stranieri, passati e recenti.
- b. nel biennio della scuola secondaria di secondo grado: in modo simile al precedente livello scolastico, nei primi due anni di scuola secondaria di secondo grado il contatto con le opere italiane e straniere (tradotte in italiano) è mirato principalmente allo studio degli elementi che definiscono la letterarietà dei testi, dei generi letterari e degli strumenti per svolgere l'analisi linguistica e stilistica. Quando gli studenti acquisiscono una buona padronanza linguistica e realizzano le prime esperienze di vita (dal vivo o per interposti *media*), i testi letterari, come anche le canzoni e i film, possono fornire degli spunti di riflessione per l'educazione interculturale e i problemi di comunicazione interculturale, soprattutto rispetto ai valori di fondo e ai codici non verbali (questi ultimi in particolare nei testi multimediali);
- c. nel triennio della scuola secondaria di secondo grado: negli ultimi tre anni di tutti gli ordini di scuola secondaria di secondo grado la letteratura italiana è proposta come storia della letteratura e costituisce uno dei capisaldi dell'esame finale. La letteratura nelle lingue straniere e classiche è presente nei licei in maniera curricolare, per quanto sia possibile introdurre i testi letterari anche nei corsi di lingue straniere degli istituti tecnici e professionali. Le opere straniere e classiche consentono di riflettere non solo sul piano letterario e storico-culturale, analogamente a quelle italiane, ma anche su quello interculturale, esplicitando i rischi della comunicazione interculturale e le possibili vie per gestirli e risolverli. Anche le opere di letteratura italiana, tuttavia, possono essere proposte in chiave interculturale, come si vedrà sul piano teorico (cf. § 5.4) e operativo (cf. § 6.2).

#### 4.4 Un approccio interculturale per l'educazione letteraria

Su queste basi, presentiamo la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria fondato sull'approccio ermeneutico (cf. § 2.2.8) e sull'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (cf. § 4.2). Il confronto con le opere e tra gli studenti richiede non solo un'adeguata competenza linguistica e letteraria per poter commentare e interpretare i testi, ma anche la capacità di argomentare, ascoltare e comprendere i diversi punti di vista dei compagni.

Come già accennato, nella prospettiva ermeneutica gli studenti interpretano l'opera secondo una morale condivisa dalla classe e non in base all'arbitraria soggettività del singolo. Questo non implica, però, che il significato attuale dell'opera o il giudizio critico su di essa debbano corrispondere ad un'unica versione possibile. Se, come afferma Luperini, lo studio della letteratura «non può mirare a uno statuto di certezza e di precisione oggettiva» perché «non ha il rigore di una scienza ma quello di un'ermeneutica» (2013, 82), è altrettanto possibile che all'interno della stessa classe emergano tante interpretazioni e valutazioni dell'opera quanti sono gli studenti che la compongono.

La nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si divide in quattro fasi:

- a. l'incontro con l'"altro": durante la lettura silenziosa dell'opera, gli studenti 'entrano' nel mondo di finzione attraverso il patto narrativo che stringono con l'autore e 'si rapportano' con il suo pensiero e con i personaggi;
- b. l'incontro con se stessi: una volta conclusa la lettura silenziosa dell'opera, attraverso il processo di immedesimazione nell'autore e nei personaggi, gli studenti possono comprendere le scelte e condividerle o distanziarsene sul piano morale;
- c. la condivisione con gli 'altri': nel corso del dibattito sull'opera, gli studenti 'escono' dal mondo di finzione e 'rientrano' in quello reale e si confrontano con gli altri fruitori del testo, ovvero i compagni;
- d. la ristrutturazione di sé: dopo aver terminato il dibattito sull'opera, gli studenti integrano quanto appreso dal confronto con il testo e con i compagni alla propria identità, ridefinendola.

Le prime due fasi attengono alla sfera individuale: avvengono nella dimensione letteraria interna al testo, si applicano principalmente alla dimensione dei contenuti e riguardano l'interazione ideale tra l'opera e il singolo studente. Le ultime due fasi, invece, attengono alla sfera collettiva: si realizzano nello spazio della classe esterno al testo, coinvolgono la dimensione contenutistica e metodologica e si fondano sull'interazione reale tra tutti gli studenti.

Se l'utilizzo delle abilità relazionali è richiesto in modo costante, l'esercizio di alcune di esse è prioritario in certe fasi. Nella prima fase si privilegiano soprattutto le abilità relazionali di saper osservare e di saper comunicare emotivamente; nella seconda fase si promuovono specialmente quelle corrispondenti a saper relativizzare e a saper sospendere il giudizio; nella terza fase si richiedono in particolare quelle che consistono nel saper ascoltare attivamente e nel saper negoziare i significati; nella quarta e ultima fase si consiglia l'impiego di tutte le abilità relazionali.

Precisiamo che l'«altro» deve essere inteso *in primis* come diverso da sé. Inoltre, specifichiamo che la suddivisione della nostra proposta nelle quattro fasi ha l'obiettivo di rappresentare schematicamente la componente interculturale dello studio delle opere, ma è comunque frutto di una semplificazione. Sul piano operativo, posta la necessità di rispettare il passaggio da «dentro il testo» a «fuori dal testo», le fasi che costituiscono i due blocchi (incontro con l'«altro» e con se stessi da una parte, condivisione con gli «altri» e ristrutturazione di sé dall'altra) si possono svolgere in successione o contemporaneamente.

#### 4.4.1 L'incontro con l'«altro»

Grazie alla lettura delle opere è possibile sensibilizzare gli studenti nei confronti delle lingue e delle culture «altre», rappresentate dall'autore e dai personaggi. Anche se il testo letterario è un'opera di finzione non significa che esso non abbia attinenza con la realtà, che non la rappresenti o che non la condizioni. Infatti, grazie al potere evocativo dell'immaginazione e alla tendenza a proiettare noi stessi nelle storie che leggiamo è possibile comprendere meglio il mondo in cui viviamo. Inoltre, la maggiore consapevolezza che ne deriva può riflettersi nel modo in cui pensiamo e agiamo la realtà. A sua volta, il mondo in cui siamo immersi è intriso di storie. Oltre ad usare gli artifici narrativi (come la variazione temporale attraverso l'analepsi e la prolessi) per comunicare le esperienze che viviamo e catturare l'attenzione di chi ci ascolta, ricorriamo costantemente alla narrazione per costruire la nostra identità e comprendere quella altrui. I mondi della realtà e della finzione sono quindi altamente permeabili.

Assieme al patto implicito stretto tra autore e lettore, l'apparente distanza della dimensione letteraria dalla quotidianità può facilitare l'esercizio delle abilità relazionali. A differenza di un'ipotetica situazione reale di incontro con l'«altro», che potrebbe provocare delle reazioni di chiusura, resistenza o indifferenza per la paura nei confronti della diversità o la condanna sul piano morale, la lettura dell'opera può consentire agli studenti di «partecipare» alla narrazione da un terzo luogo neutro e, soprattutto, «protetto». Al riguardo, Armellini identifica la letteratura come una «zona franca» (2008, 99), in cui sperimenta



tare la sospensione del criterio vero/falso e l'intensità delle emozioni di autore e personaggi uscendone comunque indenni. La 'distanza di sicurezza' ci permette, così, di avvicinarci all'opera e di sperimentare modi di pensare, emozioni e comportamenti con cui difficilmente verremo a contatto nella quotidianità senza esporci a pericoli reali.

Le abilità relazionali da allenare in questa prima fase sono soprattutto quelle che consistono nel saper osservare e nel saper comunicare emotivamente. Per poter comprendere l'alterità è necessario decentrarsi dalle proprie posizioni e collocarsi in una posizione di equidistanza tra se stessi e l'altro. In questa prospettiva, il testo letterario può consentire di muoversi tra più dimensioni, entrando e uscendo dai mondi della realtà e della finzione. Inoltre, durante la lettura gli studenti possono identificarsi con uno o più personaggi assumendo i loro punti di vista (empatia) e riconoscersi eventualmente diversi da quanto sperimentato (exotopia). Sull'esperienza estetica ed empatica offerta dalla letteratura, Todorov scrive:

conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo. (2007; trad. it., 69)

L'interesse per l'empatia in ambito letterario deriva dai risultati degli esperimenti sul funzionamento del cervello svolti negli ultimi decenni. Con la scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti et al. 1996) e le successive ricerche condotte sulle interazioni tra empatia ed educazione letteraria (Coplan 2004; Keen 2006, 2007, 2013; Rizzolatti, Sinigaglia 2006; Gallese 2007, 2010; Rizzolatti, Voza 2008; Salgaro 2009; Rizzolatti, Gnoli 2016; Oateley 2016; Cometa 2017; Boella 2018) si dimostra il coinvolgimento cognitivo ed emotivo del lettore a beneficio del processo di conoscenza e di comprensione dell'altro. In ambito letterario, l'empatia corrisponde al «trasferimento di significato interindividuale» attivato dai neuroni specchio mediante il meccanismo della «simulazione incarnata» (Gallese 2007, 198, 201-2). Grazie all'abilità di saper comunicare emotivamente, nel corso della lettura gli studenti possono sperimentare la sensazione di 'uscire' da sé e di 'appropriarsi' di quanto leggono, osservando gli eventi dal punto di vista interno dei personaggi, comprendendo le esperienze da una prospettiva interna e avvicinandosi a visioni del mondo e a sentimenti altrui. La dimensione letteraria corrisponde, così, ad «uno spazio d'azione virtuale» (Salgaro 2009, 153) in cui gli studenti utilizzano risorse immaginative e spinte irrazionali per mettersi nei panni dell'altro e proiettarsi in contesti diversi, ruoli distanti e circostanze etiche e sociali estranee, che possono approvare o ritenere non aderenti al proprio modo di essere e di agire.

Il superamento dei confini spaziali e delle distanze temporali nella direzione passata e futura (ad esempio, con la letteratura di fantascienza) e l'adozione di nuove prospettive culturali consentono di 'vivere' molteplici identità, che allenano all'incontro con l'alterità in prospettiva interculturale. Tuttavia, affinché lo studio letterario possa concretizzarsi in un esercizio sociale e solidale efficace, Keen (2007) sottolinea la necessità di superare l'idea di una connessione diretta tra la lettura dell'opera, il potenziamento dell'empatia e l'adozione di un comportamento etico più consapevole a favore di una maggiore attenzione all'interazione tra i fruitori del testo. Nella nostra prospettiva, questa indicazione può essere intesa come l'importanza di essere coscienti della complessità dell'esercizio dell'empatia in ambito letterario e di considerare non solo la scelta delle opere ma anche le modalità di gestione del confronto su di esse.

#### 4.4.2 L'incontro con se stessi

Gli studenti partecipano all'esperienza della lettura da un terzo luogo neutro, ma conservano pur sempre la propria identità (sistema di valori, percezioni della realtà e dei comportamenti, tradizioni culturali) che proiettano sull'opera. Dopo aver sperimentato i diversi punti di vista letterari, gli apprendenti possono rientrare in se stessi e riflettere sulla propria identità, diventandone più consapevoli e scoprendo nuovi aspetti di sé. Sulla duplice identità che è possibile assumere durante la lettura e sulle implicazioni etiche che questo comporta, Raimondi afferma: «leggendo, nella mia soggettività rappresento anche un altro soggetto, quasi 'due in uno', sperimento la mia stessa identità come movimento e tensione verso l'alterità e la differenza» e specifica che questa nuova consapevolezza implica «la responsabilità di una risposta tale da mettere in gioco anche colui che risponde [...], l'estetica dell'interprete deve convertirsi in un'etica» (2007, 18-19).

L'interazione tra i mondi di finzione e di realtà si lega alla stretta relazione tra lingua, letteratura e cultura (Freddi 1994; Bruner 1997; Gonçalves Matos 2012). Il testo letterario può quindi rappresentare uno strumento utile per acquisire e perfezionare le conoscenze nella lingua materna e straniera e nelle rispettive culture in una prospettiva interculturale. Se l'opera corrisponde ad uno spazio di mediazione tra l'individuo e la realtà, il modo in cui la si legge e la si interpreta non è mai neutro ma è sempre filtrato dalla soggettività del lettore (Santarone 2010).

Le abilità relazionali da esercitare in questa seconda fase sono soprattutto quelle corrispondenti a saper relativizzare, per comprendere l'influenza della formazione culturale sull'interpretazione dell'opera e diventare consapevoli della parzialità della propria lettura

del testo, e a saper sospendere il giudizio, per resistere alla tendenza di classificare immediatamente persone e avvenimenti e riuscire a sopportare le ambiguità iniziali. In questo modo gli studenti possono comprendere che i valori che trasferiscono sull'opera non sono 'naturali' ma 'culturali', perché non universalmente condivisi ma appartenenti al proprio background socioculturale. Inoltre, possono rendersi conto dell'esistenza di meccanismi come l'etnocentrismo, i pregiudizi e gli stereotipi che rispondono all'«urgenza classificatoria» (Sclavi 2003, 47) nei confronti di persone ed eventi sconosciuti, che se non gestiti in modo consapevole possono inficiare la lettura del testo. Per evitare la reazione opposta di assolutizzazione del relativismo, l'incontro con le diverse visioni del mondo presenti nell'opera deve stimolare l'interesse ad approfondire i sistemi culturali fino a quel momento sconosciuti per chiarire i significati, integrare le nuove conoscenze alla propria enciclopedia del mondo, scoprire l'esistenza di valori diversi e condivisi e identificare nella condizione umana il principale elemento di comunanza.

#### 4.4.3 La condivisione con gli 'altri'

Una volta superata la distanza nei confronti dell'«altro» letterario, gli studenti passano ad elaborare delle riflessioni critiche e personali sull'opera e a confrontarsi con gli 'altri', ovvero i compagni di classe. Come sottolinea Santerini, «quello che emerge dal dibattito è che la capacità di accorgersi e di identificarsi non basta», pertanto «bisogna arrivare al senso della vita umana per poter sviluppare un vero pensiero morale, per poter scoprire gli altri, per dare alla loro vita, anche se diversa dalla nostra, un senso» (2013, 15).

Nel passaggio dall'interiorità del testo all'esteriorità della classe, la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si articola sul duplice livello dei contenuti e delle metodologie. A questo proposito, Santarone afferma:

la lettura di un'opera letteraria riguarda in primo luogo l'esistenza individuale e sociale di ognuno di noi, e solo in un secondo momento la materia in cui ci cimentiamo per affinare le diverse metodologie interpretative, i molteplici strumenti ermeneutici. (2010, 376)

A livello contenutistico, in linea con le sotto-fasi di storicizzazione e attualizzazione dell'approccio ermeneutico (cf. § 2.2.8), gli studenti collocano il testo nell'epoca storico-culturale di riferimento e nella loro quotidianità, riflettendo sui significati passati e sui possibili significati presenti, motivandoli e giustificandoli nell'opera. A livello metodologico, gli studenti condividono la riflessione sulle interpretazioni esercitando le abilità relazionali nella comunicazione indiretta

con l'autore e i personaggi e in quella diretta con la classe. Se l'unanimità deve essere garantita rispetto ai significati originari dell'opera, costanti nel tempo, non è invece assicurata nel dibattito sulle interpretazioni attuali.

Fondamentale, in questa terza fase, è soprattutto l'esercizio delle abilità relazionali di saper ascoltare attivamente, per superare la dicotomia ragione/torto e capire i motivi che stanno alla base delle interpretazioni altrui, e di saper negoziare i significati, per confrontarsi sui messaggi presenti dell'opera e decidere se accoglierli o respingerli in base ai valori di civiltà su cui si fonda l'identità personale. Il dibattito sul testo letterario, infatti, dà la possibilità di esplicitare le visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali che possono caratterizzare le opinioni degli studenti, con l'obiettivo di esplicitarle, problematizzarle e superarle. Riguardo ai conflitti che possono sorgere per le divergenze di opinioni, secondo Scavi è necessario cercare di

capire l'esperienza dell'altro, le premesse implicite diverse dalle nostre sulla base delle quali interpreta la situazione, il che implica accogliere come importanti aspetti che siamo abituati a considerare trascurabili o addirittura che prima non abbiamo mai preso in considerazione. (2005, 144)

#### 4.4.4 La ristrutturazione di sé

Il confronto con l'opera e con la classe si riflette, infine, sulla percezione di sé e del contesto in cui si vive. Mentre apre a nuove rappresentazioni della realtà, lo studio della letteratura può stimolare gli studenti a considerare in modo più consapevole se stessi e la realtà in cui sono immersi. Al riguardo, Santerini afferma:

la narrazione [...] costituisce uno dei registri dominanti per costruire l'esperienza e portare l'identità personale e collettiva verso una piena competenza riflessiva. [...] le storie aprono ad altri mondi e aiutano a leggere il proprio. (2013, 11-18)

A livello contenutistico, in accordo con la sotto-fase di valorizzazione dell'approccio ermeneutico (cf. § 2.2.8), gli studenti esprimono dei giudizi sull'opera sul piano razionale ed emotivo. A livello metodologico, ogni studente presenta le proprie considerazioni critiche concludendo il confronto con i compagni. Come per l'attualizzazione, neanche in questo caso è garantita l'unanimità tra i pareri.

Imprescindibile, in questa quarta e ultima fase, è l'esercizio congiunto di tutte le abilità relazionali. Se la valorizzazione del testo letterario segue il commento e l'interpretazione, le abilità da impiegare

sono il risultato dello sviluppo della capacità di osservare, comunicare emotivamente, relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attivamente e negoziare i significati. Per queste ragioni, il concetto di «polifonia dell'esperienza letteraria» (Raimondi 2007, 46) si può applicare a livello contenutistico e metodologico nei confronti sia dell'«altro» letterario sia degli «altri» reali.

La nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria è finalizzata a conoscere per conoscersi, in un movimento circolare e contraddistinto da un costante dinamismo che non ritorna mai su se stesso ma si sviluppa in successive spirali. Pertanto, l'approccio basato sull'interazione tra l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale può portare a risultati simili a quelli derivanti dalla relazione di scambio tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica (cf. § 3.3). In questo caso, il punto di arrivo corrisponde all'acquisizione di una visione più complessa di sé e della realtà, che può condurre gli studenti a ridefinire la propria identità. Mentre diminuisce la distanza nei confronti di chi appare straniero all'esterno, aumenta la percezione di essere *in primis* stranieri a se stessi, nella propria interiorità. Grazie all'immedesimazione nei personaggi, gli studenti si allontanano dai ruoli abituali e si ritrovano ad empatizzare con figure letterarie che nella vita reale condannerebbero, considererebbero nemiche o verso le quali assumerebbero una posizione di indifferenza. Per questi motivi, la letteratura può essere considerata come «l'unica disciplina-educazione che permette di fare entrare nella nostra cultura il pensiero della diversità e della pluralità fino a farcene sentire parte» (Gnisci 2007, 24).

In questo modo, è possibile superare le distanze geografiche, politiche, linguistiche e culturali presenti dentro e fuori dal testo e percepire gli aspetti che avvicinano tra loro gli esseri umani, come il bisogno di ricevere delle risposte su se stessi e sul mondo. Inoltre, la percezione di una maggiore vicinanza può guidare gli studenti a diventare coscienti della funzione letteraria di accomunare i lettori in quanto esseri umani a partire dai bisogni fondamentali condivisi (*Universalità*) come mangiare, vivere in una casa, giocare e, per l'appunto, raccontare storie. In questa prospettiva, la letteratura può offrire ottimi spunti per la riflessione interculturale, perché la narrazione unisce le diverse popolazioni dai tempi più remoti (Barthes 1966).

Per concludere, nella forma dell'equazione è possibile affermare che la realtà sta alla letteratura come la relatività della realtà sta alla polisemia dei significati del testo letterario. Se la realtà è sempre uno sguardo sulla realtà, anche il testo è sempre una lettura del testo. Non esiste un'unica verità, poiché entrambe le dimensioni, quotidiana e di finzione, condividono il terreno dell'ambiguità. La chiave di volta è rappresentata dall'esercizio delle abilità relazionali. Se il

punto di partenza è il dubbio nei confronti di quello che non conosciamo, il punto d'arrivo è la negoziazione dei significati, che apre a nuove interpretazioni. Così proposto, l'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale rappresenta un'opportunità di crescita formativa che supera i confini disciplinari e che qualifica gli studenti come cittadini del mondo che si confrontano tra loro e fanno esperienza della complessità dei punti di vista sulle opere e sulla realtà.