La libreria di Stardi • 5



Racconti, Origini, Orizzonti

La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale

> *a cura di* Leonardo **A**cone

Edizioni Sinestesie



La libreria di Stardi

5

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Prof. Leonardo Acone
Prof. Anna Ascenzi
Prof. Marinella Attinà
Prof. Flavia Bacchetti
Università di Salerno
Università di Salerno
Università di Firenze

Prof. Gabriella Baska Università ELTE di Budapest

Prof. Milena Bernardi Università di Bologna
Prof. Emy Beseghi Università di Bologna
Prof. Pino Boero Università di Genova
Prof. Lorenzo Cantatore Università Roma Tre
Prof. Anna Maria Colaci Università del Salento

Prof. Sabrina Fava Università Cattolica di Milano Prof. François Livi Università Paris-Sorbonne Prof. Simonetta Polenghi Università Cattolica di Milano

Prof. Juan Luis Rubio Mayoral Università di Siviglia

Prof. Rabie Salama Università Ayn Shams del Cairo Prof. Éva Szabolcs Università ELTE di Budapest

Prof. Letterio Todaro Università di Catania Prof. Guadalupe Trigueros Gordillo Università di Siviglia

Racconti, Origini, Orizzonti

La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale

a cura di Leonardo Acone

I volumi di questa collana sono sottoposti al giudizio di due *blind referees* in forma anonima.

Il Comitato Scientifico Internazionale può svolgere funzioni di comitato referee.

© 2020 Associazione Culturale Internazionale Edizioni Sinestesie Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it

ISBN 978-88-31925-60-0 ebook

Pubblicato nel mese di ottobre 2020

La libreria di Stardi

diretta da LEONARDO ACONE Università degli studi di Salerno

Volume V

La libreria di Stardi rappresenta, nel classico di De Amicis, una delle più belle pagine di 'celebrazione' del libro e, soprattutto, del rapporto di rispetto e di vera e propria responsabilità che anche le coscienze fanciulle dovrebbero recuperare nei confronti della lettura, del testo, della cultura, delle storie, del racconto.

La Collana ospita saggi, ricerche e studi sui complessi rapporti tra letteratura e regione infantile, sia nella specificità della letteratura per l'infanzia e per ragazzi, sia nell'analisi della presenza dell'infanzia e della giovinezza 'nella' letteratura, con definiti riferimenti agli orizzonti storico-pedagogici riscontrabili nella produzione letteraria italiana e straniera.

Grande importanza viene data all'interdisciplinarità, con particolare attenzione al rapporto testo-immagine-illustrazione (dagli albi illustrati per bambini alla complessità dei *graphic novel*) e al rapporto letteraturamusica (dalle trasposizioni musicali delle fiabe alla produzione dei poemi sinfonici).

L'obiettivo è quello di realizzare uno spazio condiviso su un territorio letterario, artistico, storico e pedagogico; un territorio di confine nel quale lo sguardo attento e prospettico degli studiosi e degli autori possa fornire un caleidoscopio mai privo di irrinunciabili e feconde contaminazioni. A tal fine la Collana è pensata in *ebook open access*, formato pdf, per una distribuzione capillare e ramificata che consenta di raggiungere un'ampia platea dei lettori a livello nazionale ed internazionale.

Indice

| 1. | La letteratura per l'infanzia: alle origini del dialogo possibile Leonardo Acone | 9 |
|----|--|-----|
| 2. | Giufà e Pinocchio, figure ponte per il dialogo interculturale <i>Rabie Salama</i> | 19 |
| 3. | Cultura araba e cultura occidentale nel medioevo: il ruolo delle traduzioni <i>Claudio Azzara</i> | 29 |
| 4. | Aspetti socioculturali nei canti popolari dei bambini italiani ed egiziani Hala Radwan | 39 |
| 5. | La letteratura araba per bambini e per ragazzi nei percorsi didattici interculturali della Scuola italiana <i>Maria Luisa Albano</i> | 55 |
| 6. | Tracce di memoria alle radici del racconto interculturale <i>Nunzia D'Antuono</i> | 73 |
| 7. | 'Nel nome' del bambino errante. Intercultura e religiosità: l'interfaccia narrativa Marinella Attinà Paola Martino | 83 |
| 8. | Letteratura internazionale e microcosmi infantili: Jules Verne <i>Giovanni Savarese</i> | 97 |
| 9. | Geografia, narrazioni e (inter)cultura Antonina Plutino Paola Zoccoli | 109 |

Leonardo Acone

La letteratura per l'infanzia: alle origini del dialogo possibile

1. Fiabe, limiti, orizzonti

La fiaba ci prende per mano; la fiaba ci restituisce un orizzonte privo di chiusure, di rigide categorizzazioni e di riferimenti eccessivamente "ristretti"; la fiaba ci ricorda, in tempi assai accelerati, che ci sono racconti che sono nati molto lontano nel tempo e nello spazio, e che altrettanto lontano arriveranno, assieme alle pagine ed ai protagonisti che le animano.

Tale 'dono narrante' esiste se ci rendiamo capaci di ritrovare, nella letteratura antica e sempre nuova del registro *fiabico*, una diversa considerazione del concetto di *confine*, ed una sua ampliata declinazione in direzione del concetto di *soglia*.

Si tratta di una 'postura' culturale che inverte i consolidati termini dell'appartenenza esclusiva e che ridetermina, in un'illuminante e ribaltata prospettiva, il senso stesso di tale appartenenza culturale. Il dialogo e la riscoperta prossimità trasformano elementi di chiusura in zone di potenziale 'attraversamento'; il confine si rivela soglia nel momento in cui diviene linea oltre la quale trovare punti di connessione; dati di confronto; meravigliosa vicinanza emotiva. La delimitazione tra società, popoli e culture viene resa fluida dalla letteratura, e si riscopre 'apertura' anche dove era stata – sempre – ripiegamento *difensivo*, baluardo di costumi e tradizioni; deriva di esclusioni e settarismi. Un confine aperto, dunque, che si nutre di sostanza interletteraria e che, nelle intenzioni delle pagine che ci accingiamo a proporre, grazie a svariati confronti ed a multiformi contatti evidenzia la comunanza di storie, narrazioni, racconti e personaggi¹, e può divenire una vera e propria 'apertura' che riconfigura i concetti stessi di limiti e confini tra civiltà: limiti definitivamente immaginati come soglie da attraversare e non come steccati che chiudono; una ripensata "epistemologia del confine", per dirla con Gabriella D'aprile, che di confine, limite e *orizzonte*

¹ Cfr. M.L. Albano (a cura di), *Hijab e maccaturi. L'altro svelato dai ragazzi ai ragazzi.* Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2017.

ci offre una nozione nuova, "con un duplice statuto, strutturalmente ambivalente, *disgiuntivo/inclusivo*. Il de-limitare implica, infatti, l'istituzione di una dualità, ovvero significa concepire l'esistenza no solo del sé, ma anche di *altro da sé*"².

L'altro da sé – sempre più simile a sé – si riscopre al di là di un 'limite' che rivela tanto mistero quanta possibilità, e che consegna un ampliamento semantico riferibile alla propria indecifrabile e multiforme essenza: dalla 'cornice' di Simmel (intesa anche quale delimitazione concettuale di un'opera d'arte rispetto allo spazio esterno)³ ai non-luoghi socio-culturali di Augé⁴ fino al *limite* dell'ultimo Bodei⁵; tali ampliate chiavi ermeneutiche finiscono per 'elasticizzare' e rendere fluido il concetto stesso di delimitazione spaziale e culturale, arricchendone a dismisura lo spettro comunicativo ed esperienziale/dialogico.

In particolare, il concetto di 'cornice' con la narrazione diventa spazio delimitato e aperto al contempo, e si fa emblematico della possibilità di *attraversamento* che la letteratura – e a maggior ragione quella che andremo a definire *inter-letteratura* – concede alle vicende ed alle cose degli uomini. A tratti si intravede la stessa incantevole idea di spazio narrante che Peter Brook individuava in quel *Tappeto dell'altrove*: luogo di racconto, drammatizzazione e condivisione; un luogo con altre regole e altri tempi; spazio d'incontro e di scoperta della propria e dell'altrui parola⁶.

Si parte qui dal presupposto che, da sempre, chi narra e tramanda, testimonia e racconta, scrive e rielabora si trova in realtà in uno stato di avvertita ed avvertibile *tensione* urgente, vigile ed inquieta, poiché proprio narrando, forse, 'abita' la *liminarità* e ne vive la soglia assumendosi la responsabilità culturale di un *passaggio* che solo grazie alle *storie* – di tutti e di sempre – può avere luogo. E quando parliamo di *storie* facciamo riferimento alla meravigliosa, ampliata definizione che del termine 'storia' ci consegna Peter Bichsel, laddove egli individua quella parte dell'anima degli uomini e del mondo che riempie di senso il percorso di tutti, poiché esprime l'insopprimibile bisogno di interagire raccontan-

² G. D'Aprile, *Del confine come limen, fondamento dell'essere*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, pp. 97-98.

³ G. Simmel, *Ponte e porta. Saggi di estetica*, Archetipo libri, Bologna 2011.

⁴ M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.

⁵ R. Bodei, *Limite*, Il Mulino, Bologna 2016.

⁶ P. Brook, *I fili del tempo*, Feltrinelli, Milano 2001.

do la propria (e l'altrui) storia, anche come antidoto alla tristezza e alle difficoltà del vivere: "La naturale tristezza del vivere trasforma l'essere umano in un narratore di storie. Se non avessimo il senso del tempo non ci sarebbero storie"⁷.

2. Pagine, mari ed attraversamenti

Oggi la tematica interculturale viene posta al centro di esigenze socioculturali, politiche, religiose, linguistiche ed antropologiche. Come tutte le questioni ad ampio spettro, però, rischia di finire nel novero dei temi che stanno sulla bocca di tutti ma risentono di una certa 'inflazione' che ne depaupera la consistenza. Troppo spesso, infatti, l'intercultura si riduce a *slogan*, quando non si declina addirittura come atteggiamento politicamente corretto utile a creare temporanei consensi. Sovente la causa di tale erronea declinazione risiede in una scissione tra la Politica (quella che dovrebbe pur sempre avere la 'p' maiuscola) e la 'cultura educativa' di un paese⁸: in una società civile consapevole della realtà effettiva di flussi e vettori sociali, culturali ed economici, educazione e formazione dovrebbero condizionare scelte e decisioni politiche, non viceversa.

Una corretta 'postura' interculturale potrebbe così realizzarsi grazie ad una nuova dinamica dei processi formativi, in grado di tenere vive due direzioni opposte ma complementari: un *felice avanzamento* che, partendo dalla 'pratica' politico-gestionale possa arrivare ad una più consapevole narrazione di senso (letteraria, artistica e tanto più significativa); un *felice arretramento* in direzione dell'incontaminata età fanciulla; in direzione di un'infanzia concepita come una 'regione del vivere', da inquadrare quale luogo archetipico di partenza e meta, al contempo, di continuo ritorno.

Da questa direzione deriva una possibile ambivalenza del concetto stesso di *origini*, ed una sua ampliata semantica assai congeniale ad una vera attitudine interculturale: da un lato l'infanzia stessa si rivela emblema di principio esistenziale e consente, molto più agevolmente, di rintracciare temi comuni ad ogni tempo e luogo, proprio perché condivisi da bambini di tempi e luoghi lontani. In tal senso l'infanzia diventa quella zona franca dell'esistenza in cui le differenze ancora non hanno nascosto, travisato e corrotto quelle istanze, quei desideri e quei temi comuni ad anime fanciulle

⁷ Cfr. P. Bichsel, *Il lettore il narrare*, Comma 22, Bologna 2012, p. 6.

⁸ Cfr. L. Acone, *Eccentrica autonomia. Le traiettorie interrotte della scuola italia*na, Nuova Secondaria Ricerca – n. 10, Giugno 2020 – Anno XXXVII.

ed a caratteri ancora puri. Dall'altro lato le tradizioni, le storie e i racconti attraversano epoche e civiltà, continenti ed orizzonti, scoprendosi prossimi e in dialogo. Basti pensare a Ulisse, figura talmente potente da rimanere nei secoli come personaggio e come tema: l'uno compie il suo viaggio personale alla volta di mari e terre convulsivamente "divorate" dalla sua incessante ed incalzante curiosità; l'altro (il 'tema' Ulisse) diviene rappresentazione senza tempo di un viaggio formativo ed esperienziale che supera il testo stesso, andando a consolidarsi quale metafora di ricerca e conoscenza, di curiosità e stupore. Ulisse si riaffaccia nei versi e nelle pagine di sempre: da Omero a Dante, da Petrarca a Tasso, da Coleridge a Joyce, solo per citare qualche "passaggio". Piero Boitani, in un bellissimo testo sulla pervasività e la latenza del mito di Ulisse, scrive di

due grandi ombre. Una nasce dentro il racconto di Ulisse, dalle avventure che egli ha vissuto durante i dieci anni del ritorno da Troia ad Itaca e che sono cantate dall'*Odissea*: l'ombra del viaggio al regno di Ade, verso la morte. L'altra è quella che scivola silenziosamente dal mito, riempiendo di sé la nostra cultura: l'Ulisse che si reincarna, con valenze diverse, nella poesia e nella storia attraverso i secoli, da Omero fino ai nostri giorni. La presenza costante di questa figura, il fascino che essa non ha mai cessato di esercitare sull'immaginazione, sono segni del suo portare in sé il nostro destino di uomini⁹.

Dalle parole di Boitani chiara traspare la doppia, suggestiva immagine evocata come 'ombra': l'una interna al racconto omerico e l'altra proiettata nelle pagine dei millenni successivi, nei contesti, negli ambienti, nelle tradizioni e nelle storie diverse e simili che gli uomini si tramandano.

Tornando alla centralità del nostro discorso – e per dirla con Emy Beseghi – la letteratura per l'infanzia di per sé si presenta quale disciplina di soglia e di *attraversamenti*, costantemente 'liminare' anche nel senso di una proiettiva propensione metaforica (profondamente formativa) che si rivela evocativa ed esemplare: Alice di Lewis Carroll insegna a varcare limiti e confini, ad accettare la sfida della fantasia, ad oltrepassare la soglia della meraviglia e dello stupore¹⁰.

⁹ P. Boitani, L'ombra di Ulisse, Il Mulino, Bologna 2005, p. 23.

¹⁰ Cfr. E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.

3. Intercultura e 'interletteratura'

La fiaba, nelle trame del discorso interculturale che qui si affronta, si rivela genere privilegiato e multiforme, poiché nella sua essenza letteraria (spesso più semplice di tante altre forme) ritroviamo caratteristiche e tratti che la rendono infinita (nel senso della sua continua, potenziale 'riproponibilità'), reticolare, aperta alle prospettive di un immaginario caro all'intersezione narrazione/umanità/fanciullezza e, inoltre, *disponibile* a fornire un'immagine della vita e del mondo che assuma anche le tinte di quel *fantastico* tanto caro a Gianni Rodari. Non è un caso che, tra gli argomenti forti della poetica dello scrittore di Omegna ci siano sempre state uguaglianza, condivisione, prossimità culturale e fratellanza: l'universalizzazione di questi ideali¹¹, declinati in sostanza letteraria delicata, fantastica e 'potente', è stata uno degli assi più significativi dell'intera produzione rodariana.

La fiaba ed il racconto, inoltre, si pongono in aperto conflitto con quello che potremmo definire 'lato oscuro' dell'universo telematico contemporaneo: a fronte delle molte opportunità che la rete concede e custodisce, infatti, è innegabile che ad essa – ed alla galassia elettronica che le fa da impalpabile ed insondabile scenario – siano connessi un certo 'spaesamento' ed un disorientamento – purtroppo, spesso, valoriale – che in nome della immensità telematica di Internet, in cui tutto è comunicabile, finiscono per anestetizzare sguardi e coscienze di giovani ed adulti¹².

I vettori democratici e inclusivi di cui si è appena detto si rivelano elementi di felice *neutralità*: si tratta di valori ed orizzonti riferibili a bambini, ragazzi e storie di ogni luogo (ed ogni tempo). L'arcinota assenza di coordinate spazio-temporali della fiaba – e dei racconti che si tramandano di generazione in generazione – qui si consegna in tutta la sua potenzialità interculturale, poiché meno le trame sono legate a specificità locali e più si

¹¹ Per la 'sublimazione' delle ideologie – eccessivamente improntate ad una prima visione militante dello scrittore – in 'ideali' universalizzati mediante la letteratura per l'infanzia cfr. L. Acone, *Rodari tra scrittura dell'infanzia e parola pedagogica*, QDS Quaderni di Didattica della Scrittura – n. 33, Maggio 2020 – Anno XVII.

¹² Cfr. L. Acone, *La cava di Rosso, la spiaggia di Aylan e l'orsetto dell'Ikea. L'infanzia dalla narrazione consapevole del dolore alla invasività mediatica globalizzata,* METIS, Anno V, n. 2, 12/2015; L. Acone, *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo immagine. Reading in the development of personality structure. Written pages, virtual horizons, and text-image connections.* In LLL – ISSN: 2279-9001 vol. 13 (29) – Giugno 2017; N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.

aprono al dialogo che connette, lega, tesse intrecci di prossimità e riscopre insperate connessioni e punti di contatto.

Si tratta, evidentemente, di una *interletteratura* che si rivela quale forma più efficace di *intercultura*. L'analisi e la ricognizione dei tragitti di personaggi ponte, motivi vaganti e *topoi* fluttuanti¹³ diventano modalità nuove, e pedagogicamente forti, di ripensare il concetto stesso di condivisione formativa e sociale

Una letteratura così concepita può arrivare a 'coltivare l'umanità' nella sua estensione più significativa¹⁴; può riempire di senso il retaggio di popoli e civiltà lontane che riscoprono nel racconto la possibilità di condividere storie e restituirne gli sguardi. L'immaginazione che permea le pagine della narrazione 'per' e 'su' l'infanzia può allora *avvicinare* mediante un nuovo paradigma di 'condivisione letteraria', isolando elementi comuni – come ad esempio i sentimenti più facilmente avvertibili ed individuabili come la paura, il dolore, lo smarrimento, la gioia, l'amore – e veicolando eticamente contenuti educativi legati a quegli elementi.

Quando ci troviamo di fronte a scritti di autori egiziani contemporanei, ad esempio, abbiamo la netta percezione di questa 'comunanza essenziale', con scenari narrativi che sembrano, al contempo, ridurre le distanze ed ampliare i significati. I vicoli del Cairo allora appaiono assai simili alle stradine del *ventre* di Napoli: "il vicolo cairota ha il suo doppio storico e letterario nel vicolo napoletano, anch'esso proscenio di storie comuni, e microcosmo dotato di vite e sentimenti" i campetti di calcio impolverati sembrano galleggiare in una marginalità che sospende il concetto stesso di 'periferia locale' universalizzandolo in una categoria esistenziale che non riguarda latitudini e longitudini, ma che va osservata nelle sue costanti problematiche e sociali¹6. Questi e tanti altri elementi nutrono una sorta di meta-narrazione delle infanzie del mondo, che in tal modo sembrano in continuo, condiviso cammino, sebbene molto distanti geograficamente.

¹³ Cfr. V. Ongini, *La didattica dei personaggi ponte*, in M.L. Albano (a cura di), *Hijab e Maccaturi. L'«altro» svelato dai ragazzi ai ragazzi*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

¹⁴ Cfr. M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*. *I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci editore, Roma 2006.

¹⁵ M.L. Albano, *La coralità del vicolo in Matilde Serao ed in Naghib Mahfouz*, in Ead. (a cura di), *Hijab e Maccaturi. L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, p. 83.

¹⁶ Cfr. L. Acone, M.L. Albano, R.M. Salama (a cura di), *Racconti egiziani per bambini e ragazzi*, Marcianum Press, Venezia 2020.

4. Immagini lontane e racconti futuri

Accanto a queste poche note riflessive riguardanti un nuovo, auspicabile paradigma interletterario foriero di dialogo e apertura pare necessario rispondere ad una domanda che manifesta, con urgenza, tutto il disorientamento dei tempi che viviamo: oggi un bambino migrante a quale narrazione appartiene? A quella di un mondo frammentato e diviso da steccati/confini invalicabili, o a quella di soglie da attraversare per tendere mani e svelare orizzonti?

Ci pare, restando coerenti rispetto al dettato letterario che guida queste considerazioni, di poter proporre una *metafora fiabesca* in grado di restituire l'essenza di tale urgenza: un bambino migrante è come un *anatroccolo* di Andersen; si vede diverso, in cerca di affetto ed accoglienza; scoperto e indifeso in ogni sua speranza e aspettativa; diventerà cigno? Sarà capace di imporsi (o farsi semplicemente accettare) in virtù di sacrifici, capacità, fortune o impreviste casualità? Ma è quanto dovremmo auspicare? O dovremmo 'abitare' una società in grado di valorizzare, accogliere, amare l'anatroccolo per quella ricchezza che è la sua essenza, trasformando l'*alieno* in *altro* e riposizionando le coordinate del contenitore culturale, geografico e *umano* che tutti dovrebbe comprendere e accudire?

I risvolti pedagogici di questi vettori socio-culturali e letterari appaiono evidenti, e svelano con grande facilità, tutto sommato, la differenza tra cos'è *intercultura* e cosa non lo è:

– le immagini di un *silent book* come *The Arrival*, di Shaun Tan, capolavoro assoluto nell'ambito dei *graphic novel*, sono emblematiche di un potenziale interculturale della narrazione che si declina in forma e contenuto: le tavole prive di testo divengono letteratura senza 'confini di linguaggio', oltre ogni differenza di natura comunicativa e relazionale; l'intero racconto è testimonianza di speranza e prospettiva, in una riconfigurazione del concetto stesso di appartenenza, tra viaggi di speranza (o *disperati*) ed orizzonti di ottimismo¹⁷;

¹⁷ Cfr S. Tan, *The Arrival*, Hodder & Stoughton, Londra 2006. L'ultima tavola del libro consegna una prospettiva di speranza e converte lo scenario distopico del viaggio in cerca di fortuna nella potenziale, 'realistica utopia' di un 'ambientamento' esistenziale in cui, alla fine della storia, la figlia del protagonista (cha ha tanto patito per ambientarsi e vincere distanze, differenze e diffidenze) diviene a tal punto parte di quel luogo da fornire indicazioni ad una nuova arrivata.

– le immagini che, nel 2013, invadono i nostri schermi ed una pubblica informazione fin troppo affamata di tragedie spettacolarizzate¹⁸sono un pugno nello stomaco di un mondo che si racconta, ipocritamente, globalizzato; ma che si rivela tale soltanto in termini di consumismo e delocalizzazione finanziaria. Un naufragio, centinaia di dispersi tra uomini, donne e bambini e alla fine un'immagine terribile: le piccole bare bianche con un orsetto dell'Ikea adagiato sul legno; un giocattolo che mai quei bambini 'lontani' avrebbero avuto e che rappresenta, nel convulsivo ed alienante mondo del 'mercato globale', il tragico paradosso di una società in cui la merce può avere più diritto di cittadinanza degli stessi uomini; può varcare confini con lo stesso prezzo; può ingannare e fingere, arrogante orsetto da 99 centesimi, che il mondo sia un posto con legami e condivisioni.

Il tentativo di queste note, allora, diventa il felice 'disvelamento' di una scrittura per bambini e ragazzi che si riveli quale 'arca' culturale in grado di sfidare mari ed oceani, un legno antico quanto l'umanità, capace di *attraversamenti* e ricongiungimenti; per un viaggio letterario che faccia della *prossimità* il paradigma centrale di reciproco e doveroso rispetto in un mondo, per dirla (e sperare) con Rodari, un po' meno adulto e tanto più *favoloso* ed aperto.

Bibliografia

- L. Acone, M.L. Albano, R.M. Salama (a cura di), *Racconti egiziani per bambini e ragazzi*, Marcianum Press, Venezia 2020.
- M.L. Albano (a cura di), *Hijab e maccaturi. L'altro svelato dai ragazzi ai ragazzi*. Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2017.
- M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.
- E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguar-do*, Bononia University Press, Bologna 2008.
- P. Bichsel, Il lettore il narrare, Comma 22, Bologna 2012.
- R. Bodei, Limite, Il Mulino, Bologna 2016.
- P. Boitani, L'ombra di Ulisse, Il Mulino, Bologna 2005.
- P. Brook, La porta aperta, Einaudi, Torino 2005.
- P. Brook, I fili del tempo, Feltrinelli, Milano 2001.

¹⁸ Cfr. L. Acone, La cava di Rosso, la spiaggia di Aylan e l'orsetto dell'Ikea. L'infanzia dalla narrazione consapevole del dolore alla invasività mediatica globalizzata, cit.

- N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015.
- M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, Bulzoni, Roma 1993.
- M.C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*. *I classici*, *il multiculturalismo*, *l'educazione contemporanea*, Carocci editore, Roma 2006.
- S. Polenghi M. Fiorucci L. Agostinetto (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- G. Simmel, Ponte e porta. Saggi di estetica, Archetipo libri, Bologna 2011.
- S. Tan, *The Arrival*, Hodder & Stoughton, Londra 2006.
- M. Wolf, *Lettore*, *vieni a casa*. *Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

Articoli da rivista

- L. Acone, *Eccentrica autonomia*. *Le traiettorie interrotte della scuola italiana*, «Nuova Secondaria Ricerca» n. 10, Giugno 2020 Anno XXXVII.
- L. Acone, *Rodari tra scrittura dell'infanzia e parola pedagogica*, «QDS Quaderni di Didattica della Scrittura» n. 33, Maggio 2020 Anno XVII.
- L. Acone, La cava di Rosso, la spiaggia di Aylan e l'orsetto dell'Ikea. L'infanzia dalla narrazione consapevole del dolore alla invasività mediatica globalizzata, «METIS», Anno V, n. 2, 12/2015;
- L. Acone, La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo immagine. Reading in the development of personality structure. Written pages, virtual horizons, and text-image connections. In «LLL» vol. 13 (29) Giugno 2017.

Rabie Salama

Giufà e Pinocchio, figure ponte per il dialogo interculturale

In questi ultimi decenni il fenomeno migratorio ha fatto di qualsiasi nazione una comunità multiculturale, multietnica e multireligiosa. In un momento come questo in cui l'interazione quotidiana tra individui di diverse provenienze e culture e anche religione è parte quotidiana delle nostre società qualsiasi ragionamento sulle possibiltà di costruire un futuro migliore deve partire dalle opportunità di costruire ponti di comprensione tra Oriente e cultura orientale, e Occidente e cultura occidentale, ponti vivi, fatti di due corsie attive, che ad un certo punto dovrebbero incrociarsi; costruzione già iniziata tramite i secoli della storia anche se con scontri e incontri, alti e bassi.

Avvicinare le distanze ed accorciare il divario psicologico fra due culture non è un'impresa facile, ma noi tutti qua oggi italianisti ed arabisti, in una maniera o l'altra lo facciamo, siamo anche noi costruttori di ponti di comprensione. L'incontro di oggi è uno dei meccanismi del dialogo interculturale ed interreligioso, meccanismi che andrebbero sempre cercati ed incentivati.

Non dico una novità quando ripeto che numerosi studi, compiuti nel 900, hanno confermato il contatto verificatosi in epoca rinascimentale tra la cultura occidentale e quella orientale. È superfluo dire che da questi contatti sono nati scambi di conoscenze tra le culture, che hanno contribuito a rendere possibile il progresso delle civiltà.

Molti intellettuali si sono interessati della traduzione come strumento per il dialogo interculturale e dell'interazione tra le diverse culture. Tramite la traduzione infatti ci si è riusciti a decifrare la civiltà faraonica, e la civiltà greca è stata trasportata ai paesi dell'Europa. Tramite il Mediterraneo varie conoscenze e civiltà si sono incontrate, scontrate, ma la loro interazione ha, in fin dei conti, arricchito la vita dell'uomo: la civiltà greco-romana ha lasciato tracce indelebili in Oriente, e la civiltà arabo-islamica ha lasciato anch'essa le sue tracce nel sud d'Europa.

In epoca moderna, verso la metà del XIX secolo non pochi italiani furono costretti all'esilio e approdarono in Egitto, e nell'Impero Ottomano.

Da questo momento in poi nasce un saldo legame che porta l'Egitto e il mondo arabo ad attingere sempre più informazioni e saperi dagli italiani che saranno presenti ovunque in Egitto, ricopriranno cariche importanti nell'esercito, nelle amministrazioni e nel servizio sanitario e pubblico.

Nella città di Alessandria d'Egitto ad esempio, dove la comunità italiana era maggiore, sorsero numerose associazioni filantropiche (addirittura 22), come l'Opera Nazionale, la Società degli Invalidi e veterani di Guerra, la Federazione dei Lavoratori Italiani, l'Ospedale Italiano, il Club Italiano e l'Associazione Dante Alighieri.

Con la *nahdah* (rinascita) circolarono, nel mondo arabo molte traduzioni di opere letterarie francesi ed inglesi. Anche la letteratura italiana viene seguita con un certo interesse, inizialmente era filtrata attraverso doppie traduzioni in lingua francese o in inglese. L'italiano è stato in Egitto per lungo tempo una lingua privilegiata e numerosi furono gli Italiani che diedero un contributo alla rinascita culturale araba. Ne conseguì una certa attenzione nei confronti della letteratura italiana, che tra il XIX e il XX secolo arriva a toccare diversi autori: da Machiavelli a Pirandello, da D'Annunzio a Moravia

Come sostenuto, l'italiano aveva avuto un ruolo privilegiato soprattutto nel campo politico ed economico in Egitto. Già nel 1822 Muhammad 'Alī commissionò al sacerdote Raffaele Zahūr un vocabolario italiano-arabo che fu uno dei primi libri stampati nella stamperia di Bulāq. Nella prefazione, Zahūr afferma di aver composto il dizionario dopo essere stato incaricato dal vice sultano d'Egitto Muḥammad 'Alī e, di averlo redatto "in servizio degli studenti e per coloro che fossero incaricati di tradurre libri". Nelle prime scuole nate in Egitto oltre al francese e all'inglese, si insegnava anche la lingua italiana.

Ma un'attenzione letteraria per eccellenza sarà riservata a Dante, e alle sue opere a partire dalla fine dell'Ottocento. Anche Pinocchio, in diversi periodi, arriva nel mondo arabo, e precisamente in Egitto, nella seconda metà del Novecento, dopo la proiezione del film di Disney, dopo cioè il passaggio della sua storia dal mondo della parola scritta all'immagine.

La traduzione dunque, oltre ad arricchire la conoscenza dell'altro, ci stimola a cercare le similitudini, il denominatore comune che alimenta il dialogo e la conoscenza reciproca, il dialogo e la coesistenza pacifica, basata sulla comprensione reciproca e il rispetto dell'altro. Quale altro mezzo potrebbe essere idoneo a tale obiettivo se non la traduzione dei libri per bambini al fine di educarli a questi principi universali?

2. Cultura e intercultura

I modi di diffusione della cultura sono stati sempre diversi. Mentre prima, infatti, ci si basava fondamentalmente su testi scritti, oggi, invece, un grandissimo apporto alla diffusione della cultura viene dato dai massmedia e dal Web. Tali mezzi, più accessibili, più comodi, contribuiscono sì a creare una più ampia sfera di diffusione, ma nello stesso tempo succede che presentino le cose spesso in maniera distorta e poco profonda.

Molte generazioni si sono in gran parte formate su questo tipo di mezzi di diffusione, e hanno basato gran parte della loro cultura su queste fonti, e non sugli antichi testi, fonte originaria del sapere e della conoscenza. Tutto ciò ha contribuito al fatto che oggi, purtroppo, c'è una scarsa o, a volte, alterata, conoscenza tra cultura orientale e occidentale.

Oggigiorno i tempi sono cambiati, i gusti e i contesti socio-culturali sono molto influenzati dall'incalzare della cultura tecnologica, ma ancora oggi i libri dei classici e moderni possono parlare al cuore dei bambini. Perché affrontano temi e situazioni universali e rivelano emozioni che appartengono, al di là del tempo, all'umana esistenza. I libri di moda hanno vita breve, mentre le favole sono la manifestazione diretta dell'intelligenza e della fantasia dell'uomo. I giochi moderni, anche se potrebbero essere piu' belli, distruggono la fantasia e guastano l'animo dei ragazzi.

Quello a cui dovremmo aspirare non è un mondo uniforme, bensì un mondo multiforme, multiforme nelle etnie, nelle lingue e nei costumi, multiforme nelle idee e nelle aspirazioni, e multiforme nella creatività.

Tutti questi mezzi, utilizzati nella maniera appropriata, dovrebbero aiutare ad arricchire il diaologo con l'altro, a comprendere la sua cultura, ad accorciare il divario psicologico, a costruire ponti di comprensione veri, poiché l'ignoranza, come sappiamo e vediamo ormai costantemente davanti ai nostri occhi, genera sempre violenza e conflitti. Sono necessari la conoscenza e il dialogo, è necessario rispettare le diversità, in specie il credo religioso e le figure sacre, e collaborare insieme per combattere la violenza e il fanatismo in qualsiasi forma essi si manifestino, e da qualsiasi lato essi provengano.

Quello su cui si dovrebbe puntare, (e qui ribadisco la mia stima alla vostra iniziativa) è cercare sempre di trovare un comune denominatore culturale, che costituisca il ponte, l'anello di congiunzione che gli intellettuali del mondo dovrebbero tentare costantemente di rafforzare nel tentativo di avvicinare le nuove generazioni tra di loro, e di consolidare i valori umani e la cultura della pace.

Non v'è dubbio, infatti, che i momenti più felici nello sviluppo del pensiero umano sono quelli in cui i popoli si sono aggrappati a ciò che avevano in comune

Di sicuro ci aiuterebbe appellarci all'origine comune dell'essere umano. Un individuo in Europa, America, Asia, Africa, non vive da solo, non è distinto dagli altri.

Nella storia egizia, il faraone, nonché filosofo, Akhenaton, giunse all'idea che ci fosse la possibilità per l'umanità intera di unirsi in un solo Stato che ubbidisse a una sola legge e credesse in un solo Dio: unico credo e unico Dio. Questo era il suo più grande sogno.

Un'altra base comune potrebbe essere considerato il principio cui fanno appello le tre grandi religioni monoteistiche, L'Islam, il Cristianesimo e l'Ebraismo, e cioè l'uguaglianza tra gli uomini. Il grande professore Giorgio La Pira, uomo di pace, di spirito, passione e fantasia, intravedeva un legame "di sangue" presente tra le tre grandi confessioni monoteiste. Cristiani, ebrei e musulmani, tutti e tre figli di Abramo.

Nell'ambito di quello che mi verrebbe in mente come programma finalizzato al raggiungimento del comune denominatore culturale, ognuno si allontana un po' dal proprio io, non per fondersi nell'altro, ma per giungere ad un comune spazio di mezzo in cui si confermino i nobili valori che spingono la società umana allo sviluppo.

E bisognerebbe sempre più facilitare la conoscenza tra i giovani, che sono il concime del futuro dell'umanità, e fornire loro continuamente nuovi spunti di approfondimento per dargli modo di progredire lungo il cammino della conoscenza.

È necessario che i docenti trasmettano ai discenti il concetto dell'integrazione e dell'inclusione come valore, unito agli altri valori che fanno già parte della società, della morale e della convivenza civile e, personalmente, ritengo che, per fare ciò, sia essenziale fornire strumenti di conoscenza del sé, unitamente a quelli per la conoscenza dell'altro.

Non conoscere bene le proprie radici, non coltivare le proprie tradizioni, sarebbe nell'odierna società un grande disvalore. Sarebbe bene, invece, mantenere la propria identità culturale, nella reciproca condivisione dei valori comuni alla società umana intera: solo l'insieme di tanti microcosmi legati l'uno all'altro è il presupposto per una pacifica convivenza nel macrosmo, di cui siamo parte.

3. La fiaba e le figure ponte per il dialogo interculturale

È proprio da qui che nasce il ruolo fondamentale della letteratura per bambini e per ragazzi, della favola come luogo di dialogo e strumento di educazione e di interazione tra ragazzi di diverse culture. Conservare le proprie tradizioni culturali è stato l'obiettivo, per esempio, di Saverio Strati nel suo libro intitolato *Miti, Racconti e leggende*, pubblicato da Cangemi nel 1985.

I racconti e le favole di questo libro hanno una destinazione fissa, ed i bambini vi trovano spazio per liberissimi esercizi tra fantasia e reale. Tanti dei racconti hanno la bellezza di rari gioelli o di tesori favolosi. Ma non poche volte le invenzioni fantastiche o favolistiche hanno dei rapporti con la realtà storica e rappresentano due volti dialettici. Questa situazione realistica (contesto rurale, condizioni di estrema povertà, mancanza di lavoro, piaga di lavoro minorile) sembra costituire un termine di contrasto col sovrannaturale ed il regale.

Prendiamo in esame il primo raccontino di questo libro, *l'Ostinazione* in cui è compresa in poche battute tutta la carica e la forza del calabrese deciso a giungere, a tutti i costi, alla meta che si è prefissa:

Un giorno un contadino s'incamminò per andare a Roma. Lungo la strada s'imbatté in un signore (che era Gesti), il quale gli domandò: 'Dove vai?'

'A Roma'

'E non dici: se Dio vuole.'

'Ci vado anche se Dio non vuole.'

Gesù trasformò il contadino, per punizione, in ranocchio, e lo fece vivere per qualche anno nello stagno lì vicino. Quando il ranocchio tornò a essere uomo, riprese come se nulla fosse accaduto, il suo cammino verso Roma. S'imbatté nuovamente nel signore dell'altra volta che gli domandò:

'Dove vai?'

'A Roma'

'E non dici: se Dio vuole.'

'Ci vado anche se Dio non vuole.'

Zac. Tornò ad essere ranocchio nel pantano.

Quando a Gesù piacque di farlo ritornare uomo, il contadino riprese, come se nulla fosse accaduto, il suo cammino verso Roma.

Dove vai?' gli domandò il signore che dopo poco gli capitò fra i piedi.

'A Roma'

E non dici: se Dio vuole:'

"... e se non vuole il pantano è là" gli ribatté pronto il contadino. Gesù sorrise di questa ostinazione, e stavolta lo lasciò proseguire indisturbato".

Qui scatta subito alla memoria la stessa ostinazione di Giufà, personaggio famoso nella letteratura araba, siciliana e direi anche mediterranea, nel famoso aneddoto arabo intitolato *Giufà e il suo asino*:

¹ S. Strati, *Miti. Racconti, Leggende*, Cangemi, Roma 1958, p. 13.

Un giorno Giufà s'incamminò per andare al mercato. Lungo la strada s'imbatté in un signore, il quale gli domandò: 'Dove vai?'

- 'Al mercato'
- "A che fare?"
- "A comprare un asino?"
- 'E non dici: se Dio vuole.'
- "Perché devo dire se Dio vuole. Ho i soldi in tasca e gli asini sono nel mercato"

Tornando dal mercato si imbatté di nuovo in quel signore, il quale gli domandò:

- "Che hai fatto Giufà?"
- "Iddio ha voluto che io perdessi i soldi"

Il dialogo interculturale scaturisce appunto dalla ricerca di questo tipo di similitudini culturali, dalle comparazioni più che dalle differenze, come nel celeberrimo schema di Propp. Giufà l'arabo, Giufà il siciliano e il contadino calabrese rappresentano personaggi ponte tra le culture.

Strati incide il ritratto del contadino con fervida fantasia, in un orizzonte di favola. La componente religiosa è senz'altro elemento originario, congenito alla civiltà contadina, come lo è nella favola di Giufà. Eppure per il contadino della fantasia stratiana Dio può essere affrontato polemicamente. Nell'aver resposabilizzato l'uomo, nell'averlo reso protagonista della sua vita rampolla una forte carica di ottimismo umanistico. Sotto questo profilo di una concezione umanistica dell'uomo potrebbe scaturire – ritengo – una configurazione di uomo laico che si realizza su questa terra o semplicemente di un dominio dell'uomo sulla natura.

È da sottolineare che molti dei racconti di questo libro hanno origine nella mitologia greca di cui le popolazioni calabresi hanno assorbito lo spirito a cui hanno dato anche il loro contributo. Chiare ascendenze della "mitologia greca" e direi anche della civiltà egizia si rintracciano nella configurazione di Dio in veste di uomo, nell'intrecciarsi cioè dell'umano e del sovraumano.

Varie sono le tipologie narrative della letteratura per bambini e per ragazzi, dalle fiabe fantastiche ai racconti, di animali, piante, bambini, centinaia i motivi ricorrenti, e i personaggi che li popolano simboleggiano quasi sempre vizi o virtu' umane. Il messaggio morale e la morale della favola che sta quasi sempre nella vittoria delle semplici virtù delle figure buone, e nel castigo delle altrettanto perversità dei malvagi, possono aprire la strada della conoscenza della diversità in chiave non antagonista, cosituire materiali con cui si costruiscono i ponti. I percorsi interculturali si possono istituire semplicemente partendo dalla comparazione di due narrazioni, di due racconti, due favole in cerca di un minimo come denominatore narrarativo.

Dopo la lettura del libro di Strati e la traduzione in arabo di tanti dei suoi racconti trovo comune denominatore per l'attività laboratoriale l'immagine della mamma o della nonna che sta a raccontare ai piccoli la favole che parlano di animali, di ninfe, di gin (Genio), di angeli ecc. E come si sa gli animali sono per i bambini di tutto il mondo fonte di comicità: il verso del gallo, come nei racconti di *Mille e una notte*, del Lupo, dell'asino, della capra, del cammello e di tanti altri animali sono momenti di gioia, di conoscenza e di riflessione per i bambini. Le filastrocche come la ninna nanna e tante altre che sensibilizzano i bambini alla cadenza musicale e al ballo e lo scioglilingua sono anche uno strumento prezioso per l'attività laboratoriale.

D'altronde un vero personaggio ponte potrebbe essere il vicolo, spazio preferito per l'ambientazine narrativa in molti scrittori egiziani, come ad esempio nell'egiziano Mahfuz, premio Nobel, e nei napoletani Domenico Rea, e Matilde Serao, rispettivamente nelle tre opere *Vicolo del mortaio, Spaccanapoli*, e *Il ventre di Napoli*, entrambe le prime due opere sono del 1947, e descrivono le emozioni, le delusioni ed i sogni di due comunità nell'immediato secondo dopoguerra.

Nel quadro delle società multietniche in cui viviamo oggi, gli studiosi delle tradizioni letterarie, in chiave interculturale, dovrebbero avere come metodologia la ricerca di un paradigma comune che si basi sulla universalità dei valori, pur nel rispetto delle diversità tra una cultura e l'altra.

In questo senso le prime pagine della storia di Pinocchio, il protagonista del celebre romanzo per ragazzi *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* di Carlo Collodi, ci portano in un mondo fantastico comparabile a quello del racconto di Aladino e la lampada meravigliosa in *Mille e una Notte*. Aladino, è un ragazzo che viveva nel Catai (antico nome occidentale con il quale si identifica l'odierna Cina settentrionale), era un fannullone perdigiorno, la cui indolenza faceva disperare la madre, rimasta vedova del padre, il sarto Lutsciù, morto di crepacuore per la preoccupazione che gli dava questo figlio disobbediente. Aladino, monellaccio, disubbidiente e viziato ricevette un giorno la visita di un mago proveniente dal Maghreb, che saputo della morte del padre si spacciò per un suo fratello, anche se né madre né figlio avevano mai inteso dire di qualche fratello di Lutsciù. Il mago, uno stregone, un necromante, abbindolò la madre, cui regalò frutta e dolci, e la convinse ad affidargli il giovane scapestrato per farne un mercante di stoffe...

La storia continua e ci porta continuamente in mondi fiabeschi, magici, incanti paragonabili al mondo delle avventure che Pinocchio incontra nel suo perigrinare. Entrambi fanno un percorso di formazione, di iniziazione alla vita come uomini giusti. Pinocchio, simbolicamente alla fine del suo percorso, si trasforma in un bambino/uomo in carne e ossa, Aladino diventa

uomo giusto, marito e figlio coscienzioso. Viene rispettato così il principio cardine della fiaba: esplicazione di una morale. Questo percorso passa attraverso momenti di difficoltà di crisi della morale (la disobbedienza, il viaggio nel paese della cuccagna, la violenza e la cattiveria del Gatto e la Volpe, l'ingenuità del debole Pinocchio ricordano la disobbedienza di Aladino, la cattiveria del mago, l'ingenuità di Badr Al Bdur.

Parallelismo Grillo parlante/fata turchina – Genio della lampada, entrambi aiutano i protagonisti a diventare migliori, a completare il loro percorso di formazione come uomini, anche se Pinocchio sembra necessitare più di Aladino di aiuti esterni per raggiungere la definizione del suo essere uomo buono.

Il paese della cuccagna ne *Le avventure di Pinocchio* e la grotta dei tesori ne *Aladino e la lampada mervigliosa* sono aspetti pedagogici delle due opere.

Insomma, lo studio della letteratura, oltre a rappresenatare uno strumento di arricchimento della conoscenza, diventa anche uno strumento di costruzione di ponti di comprensione reciproca, del ponte tra tradizioni culturali, lingue e religioni diverse.

Bibliografia

Bonivari, G., *Giufà e Gesù*, a c. di Sarah Zappulla Muscara, la cantinella, Catania 2001.

Berardi R, Dizionario di termini della critica letteraria, Le Monnier, Firenze 1956

Bo C., Il doppio tempo di un'esistenza, Corriere della Sera, 23-2-1980.

Corrao, F., Le storie di Giufà, Palermo, sellerio 2001.

Donghi B., La fiaba come racconto, Mondadori, Milano 1993.

Esposito R, Saverio Strati, La Nuova Italia, Firenze, 1985.

Falco p., Intervista a Saverio Strati, Periferia, N. 6, Cosenza 1985.

Grimal P., La mitologia greca, Garzanti, Milano 1956.

Grisolia G., *Strati, la vita, le opere, la critica,* Cultura calabrese Editrice, Marina di Belvedere 1985.

Hilal G., Aladab almuqaran, Dar nandat Misr, Il Cairo 1977.

Ibrahim N., Ashkal altaibir fi aladab alshaibi, Dar Nandat Misr, Il Cairo, 1974.

Luperini R. – Stacchini V.G., *Letteratura e cultura dell'eta presente*, vol. X, tono primo, Laterza, Bari 1980.

Manacorda G., *La letteratura italiana d'oggi*, 1965-1985, Editori riuniti, Roma 1987.

Marzano G.B., *Dizionario etimologico del dialetto calabrese*, Arnaldo Editore, Miano 1980.

Motta A., Invito alla lettura di Strati, Mursia, Milano 1984.

Pandullo P., Intervista al catanzarese Strati, Oggi sud, 29-3-1980.

Propp J., Le radici storiche dei racconti di fate, Einaudi, Torino, 1949.

Rodari G., Favole al telefono, Einaudi, Torino 1961.

Scrivano R., Avanti, 22-1-1978.

Toscani C., Intervista a Strati, *Uomini e libri*, gennaio-febbraio 1979.

Varese C., Occasioni e valori della letteratura contemporanea, Cappelli Editore, Bologna 1967.

Claudio Azzara

Cultura araba e cultura occidentale nel medioevo: il ruolo delle traduzioni

L'eccezionale espansione degli arabi, già all'indomani della morte del Profeta Maometto, che in breve volgere di tempo li portò a conquistare un territorio immenso, dal cuore dell'Asia fino all'Atlantico, sbarcando anche in Europa (in Sicilia e in Spagna), portò gli originari abitanti della penisola araba a doversi confrontare con una realtà del tutto nuova, multietnica e multiculturale, ora compresa nel loro vastissimo dominio. Ciò li costrinse a misurarsi per la prima volta con altre culture, dei cui frutti migliori essi si appropriarono rielaborandoli e adattandoli ai propri costumi e ai principi dell'Islam¹.

In questo quadro, si ebbe anche l'incontro con la cultura del mondo occidentale, di tradizione greca e latina. Essa risultò attraente per gli arabi soprattutto nei campi delle scienze e della filosofia di matrice greca (la filosofia naturale veniva compresa tra le scienze), suscitando un immediato sforzo di acquisirne i contenuti, spesso arricchendoli e riplasmandoli in forme originali. Nessun interesse si registrò invece, in buona sostanza, per altri ambiti del sapere occidentale, come quello del diritto e della scienza politica, o quello della letteratura. In quest'ultimo ambito la cultura araba preferì recuperare e mettere per iscritto il materiale orale radicato nella tradizione araba pre-islamica, che si esprimeva soprattutto nelle forme dell'epica, della lirica e della poesia gnomica. Furono acquisiti alcuni generi nuovi, ma per questi si guardò, piuttosto, a Oriente, alla Persia e all'India, come accadde nel caso della prosa e della favolistica.

Tra la fine del secolo VIII e gli inizi del IX i califfi istituirono e finanziarono un'accademia, la Casa della Sapienza, al fine di tradurre in arabo, e studiare, il sapere filosofico e scientifico greco. Una simile, specifica, attenzione da parte del potere politico islamico per determinati ambiti della cul-

¹ Sull'espansione dell'Islam nel medioevo e sui suoi rapporti con l'Occidente si vedano almeno, per un quadro generale di sintesi, A. Ducellier, F. Micheau, *L'Islam nel Medioevo*, Bologna 2004 e N. Daniel, *Gli Arabi e l'Europa nel Medio Evo*, Bologna 2007.

tura di matrice occidentale, specialmente per quelli suscettibili di applicazioni pratiche, condusse anche alla sovvenzione di centri di ricerca istituiti soprattutto presso ospedali e osservatori astronomici, almeno per tutto il X secolo. Dal secolo seguente, invece, il progressivo prevalere di orientamenti fondamentalisti in campo religioso nelle nuove dinastie califfali portò a un progressivo disinteresse per la speculazione scientifica, a beneficio degli studi coranici, determinando, con la fine dei finanziamenti pubblici, una drastica riduzione dell'attività di ricerca e un sostanziale ripiegamento in se stesso del mondo islamico, destinato a durare a lungo².

L'interesse per l'acquisizione delle conoscenze filosofiche e scientifiche dell'Occidente, finche durò, produsse, attraverso istituzioni quali la Casa della Sapienza, una sistematica opera di traduzioni dal greco in arabo, spesso per il tramite del siriano, che fu massiccia almeno a partire dall'VIII secolo e alla quale concorsero anche molti intellettuali cristiani ed ebrei che vivevano nei territori arabi. Hunayn ibn-Ishaq, vissuto tra l'809 e l'873, assunta la guida della Casa della Sapienza, vi fondò una scuola di traduttori da destinare allo scopo. Innumerevoli gli intellettuali arabi che in questo periodo attinsero, nei più vari ambiti disciplinari, a testi di eterogenea provenienza, occidentali ma anche orientali, traducendoli, commentandoli ed elaborando, sulla loro base, una propria originale speculazione³.

Al-Kwarizmi, vissuto tra il 780 e l'850 circa, importò dall'India, oltre ai numeri oggi chiamati arabi, il concetto di zero e giunse a rilevanti scoperte nel campo dell'algebra (compresi gli algoritmi, che da lui prendono nome), esposte in opere che vennero in seguito tradotte in latino filtrando così in Occidente. Analoghi canali di trasmissione seguirono i saperi medici, in cui eccelsero in particolare al-Razi (865-925) e Avicenna (980-1037). Il primo fu alla guida dell'ospedale di Baghdad, importante centro di ricerca

² In generale, per un'introduzione ai temi della cultura del mondo arabo-islamico nel Medioevo e delle sue relazioni con quella dell'Occidente si vedano almeno E. Grant, *La scienza nel medioevo*, Bologna 1983, specialmente alle pp. 25-32; M.L. Colish, *La cultura nel Medioevo (400-1400)*, Bologna 2001, specialmente pp. 213-243.

³ Sull'attività di traduzione in età medievale, con particolare riferimento a quella dall'arabo e in arabo, si rinvia, a livello introduttivo, ai saggi raccolti nelle opere miscellanee *Traductions et traducteurs au Moyen Age. Actes du colloque International du CNRS organisé a Paris, Institut de recherche et d'histoire des textes, les 26-28 mai 1986*, a c. di G. Contamine, Paris 1989; *Rencontre de cultures dans la philosophie médiévale. Traductions et traducteurs de l'antiquité tardive au XIVe siècle. Actes du colloque International de Cassino, 15-17 juin 1989*, a c. di J. Hamesse-M. Fattori, Louvain La Neuve-Cassino, Publications de l'Institut d'études médiévales, 1990; e al contributo di C. Burnett, *The translating Activity in medieval Spain*, in *The Legacy of Muslim Spain*, a c. di S.K. Jayyusi, Leiden-New York-Köln 1992, pp. 1036-1058.

finanziato dai califfi, e derivò le proprie scoperte soprattutto dalla pratica clinica. Redasse numerosi trattati su singole patologie e un'opera a carattere enciclopedico che compendiava conoscenze mediche del mondo greco, di quello arabo, di quello persiano e di quello indiano. Avicenna fu invece un libero studioso attivo a Bukhara, la cui ricerca mostra un forte impianto speculativo e ha una precisa dimensione teorica; egli codificò la tradizione medica greco-araba, integrando tra loro la medicina e la filosofia naturale⁴.

L'incontro tra la metafisica greca e le scienze mediche si può riscontrare anche in figure come quella di al-Kindi, che operando nell'ambito dell'ottica utilizzò la riflessione aristotelica e neoplatonica sulla luce per indagare la propagazione fisica dei raggi luminosi. Al-Farabi in musicologia (concepita come un ramo della matematica) attinse a Platone, ad Aristotele e ai neoplatonici, al-Ghazzali si impegnò nella complicata impresa di integrare la teologia islamica e la filosofia greca e Averroè, forse la più alta espressione del razionalismo medievale islamico, fu un eccelso commentatore di Aristotele.

Mentre il mondo arabo-islamico procedette, dunque, soprattutto nel corso dei secoli VIII e IX a una massiccia acquisizione, per il tramite delle traduzioni, della scienza greca (che nella contemporanea Bisanzio si continuava a leggere in lingua originale); nell'Occidente latino l'estrema rarefazione della conoscenza del greco portò, invece, a doversi accontentare delle opere di compendio redatte dagli enciclopedisti latini. Fu solo a partire dal X-XI secolo che gli occidentali iniziarono a recuperare il patrimonio dei saperi greco-arabi attraverso una nuova stagione di traduzioni in latino.

Gerberto di Aurillac (946-1003), docente di matematica e di astronomia prima di diventare papa con il nome di Silvestro II, si preoccupò di raccogliere un cospicuo numero di trattati scientifici in versione latina prodotti nella Spagna araba. A partire da questi testi elaborò egli stesso alcuni studi originali, tra cui uno sull'abaco. Il suo esempio diede impulso allo studio delle scienze tra le arti liberali nelle scuole cattedrali, che in quel periodo erano in grande espansione rispetto alle scuole monastiche, prevalenti nell'alto medioevo. Sebbene per il momento i risultati rimanessero nel complesso modesti, simili aperture indicavano un nuovo interesse per discipline ben frequentate in Occidente nell'età classica, ma che erano poi rimaste trascurate per secoli. Per uno sviluppo ulteriore vi era, però, il bisogno di nuove traduzioni dal greco e dall'arabo, sì da poter accedere a opere che restavano altrimenti inattingibili.

⁴ Per un'introduzione alla scienza e alla pratica medica nel mondo islamico medievale si veda M. Ullmann, *Die Medizin im Islam*, Leiden-Köln 1970.

Questo processo si avviò in modo precoce nella penisola Iberica araba. Per esempio, già alla metà del X secolo nel monastero di Santa Maria de Ripoll si ebbero traduzioni dall'arabo in latino di testi di geometria e di astronomia. Nel resto dell'Occidente tale attività s'intensificò durante il secolo XI e giunse al suo massimo grado nel XII, specie in Francia. In questo periodo fiorirono molte traduzioni in latino per mano di traduttori della più varia provenienza geografica, come gli italiani Platone di Tivoli e Gerardo da Cremona, gli inglesi Adelardo di Bath e Roberto di Chester, il tedesco Ermanno di Carinzia, lo spagnolo Giovanni di Siviglia. Agli inizi del secolo XIII vissero altre figure di spicco, quali Alfredo Anglico o Michele Scoto.

La riconquista cristiano-occidentale, alla fine dell'XI secolo, della Sicilia (con i normanni) e di Toledo permise il passaggio in mani occidentali delle cospicue biblioteche arabe di quelle regioni, e quindi la trasmissione della cultura che esse esprimevano. Toledo divenne uno dei principali centri di traduzioni. Il traduttore di lingua latina poteva volgere personalmente dall'arabo oppure farsi aiutare da un arabo, o da un ebreo che conoscesse l'arabo. In alcuni casi sono testimoniate ulteriori mediazioni, con una prima versione dall'arabo in volgare spagnolo e poi una successiva, di altra mano, dal volgare in latino. Non sono rari nemmeno i passaggi dapprima dall'arabo all'ebraico e poi da questo al latino e si deve tener conto che i testi originali, redatti a suo tempo in greco, erano sovente giunti a loro volta all'arabo attraverso il siriaco. Le traduzioni di questo periodo riguardavano quasi esclusivamente opere scientifiche e filosofiche, con scelte spesso casuali, dettate dalla disponibilità concreta di determinati libri in un certo luogo e, a volte, anche dalla loro brevità e semplicità. Non di rado il medesimo libro poteva essere tradotto da mani diverse in centri scrittori differenti, realizzando così più versioni di una stessa opera.

Il massimo traduttore dall'arabo in latino fu probabilmente Gerardo da Cremona, morto nel 1187, che aveva imparato la lingua araba a Toledo. Gli vengono attribuite almeno settanta traduzioni, dalla medicina all'astronomia, dall'alchimia all'astrologia, dalla matematica alla statica; fra queste, molte opere di Aristotele e degli aristotelici, Euclide, l'*Almagesto* di Tolomeo, l'*Algebra* di Al-Khwarizmi. Gerardo tradusse anche il nucleo fondamentale della medicina medievale, vale a dire il *Canone* di Avicenna, il *Liber continens* di al-Razi e molti testi di Galeno⁵

⁵ Una lista delle traduzioni attribuite a Gerardo da Cremona si può trovare in E. Grant, *A Source Book in Medieval Science*, Cambridge (Mass.) 1974, pp. 35-41.

Un po' meno frequenti furono le traduzioni direttamente dal greco al latino, realizzate soprattutto in Sicilia in età normanna, quando si volsero in latino Platone, Tolomeo, Euclide, Aristotele per mano di traduttori come Enrico Aristippo o il trilingue Eugenio l'Emiro, che conosceva arabo, greco e latino. Traduzioni dal greco si ebbero anche nell'Italia settentrionale, grazie a studiosi quali Giacomo Veneto, Burgundo da Pisa, Mosé da Bergamo. Il principale traduttore dal greco in latino fu però il domenicano fiammingo Guglielmo di Moerbeke (1215 ca.-1286 ca.), che tradusse quasi tutta l'opera di Aristotele (in precedenza spesso volta in latino dall'arabo in modo approssimativo), oltre a commentari greci tardoantichi quali Alessandro di Afrodisia, Giovanni Filopono, Simplicio e Temistio. Egli tradusse anche quasi tutte le opere di Archimede, per un totale di quasi quarantanove traduzioni che spaziavano dalla teologia alla scienza fino alla filosofia⁶.

Grazie alle traduzioni, molte delle quali restano anonime o d'incerta attribuzione, una gran mole di conoscenze scientifiche venne quindi messa a disposizione degli studiosi occidentali; soprattutto, entrò a pieno titolo nel dibattito culturale Aristotele, che da allora in avanti condizionò tutta la speculazione filosofica e scientifica. In molti casi l'assenza nella lingua latina di una terminologia adatta a rendere i concetti filosofici greci richiese anche la faticosa elaborazione di un lessico adeguato e la creazione di vari neologismi.

Tra le molte figure di traduttori dall'arabo attivi nell'Occidente medievale una di particolare interesse per la mole, e l'importanza, del proprio lavoro, ancorché a fatica individuabile nel suo autentico profilo biografico, fu Costantino, detto l'Africano; la sua attività, rivolta in particolare ai testi di medicina, svolse un ruolo di primaria importanza nel favorire la diffusione della scienza medica greca e araba in Occidente.

Le notizie su Costantino provengono soprattutto dal monaco e bibliotecario di Montecassino Pietro Diacono, attivo tra il 1110 e il 1153 circa, che dedicò a questo personaggio una delle biografie contenute nel suo *Liber illustrium virorum archisterii Casinensis*⁷. Secondo Pietro, Costantino nacque a Cartagine nel corso del secolo XI e avrebbe viaggiato per tutto l'Oriente (addirittura per trentanove anni, a detta del biografo, dall'Egitto all'Etiopia e fino all'India) al fine di perfezionare i propri studi di grammatica, dialettica, retorica, geometria, aritmetica, matematica, astronomia, musica, fisica e pure negromanzia. Quindi, Costantino (il cui nome arabo

⁶ Per un elenco delle traduzioni di Guglielmo di Moerbeke si veda *Ibidem*.

⁷ Edizione critica: Petrus Diaconus Casinensis, *Liber illustrium virorum archisterii Casinensis*, in *Patrologia Latina*, CLXXIII, Lutetiae Parisiorum 1854, coll. 1010-1050.

originario non viene riportato dalla fonte), dopo un breve soggiorno di ritorno a Cartagine, si sarebbe trasferito a Salerno, città allora nota come centro di studi di medicina, dove sarebbe stato raccomandato al duca normanno Roberto il Guiscardo, ottenendone i favori e la protezione.

In seguito, Costantino sarebbe entrato in monastero a Montecassino, facendo dono all'abate Desiderio (in carica dal 1058 al 1086) della chiesa di Sant'Agata presso Aversa, che gli era stata regalata dal principe Riccardo I di Capua. Nel cenobio cassinese, nel quale trovò infine la morte in un anno imprecisato, Costantino avrebbe tradotto in latino un vasto numero di testi, da varie lingue: Pietro Diacono elenca ventitré opere, fornendo il titolo di ciascuna di esse.

La biografia di Pietro Diacono in sede critica viene considerata sufficientemente attendibile per la parte relativa al periodo italiano di Costantino, speso tra Salerno e Montecassino; mentre è ritenuta assai meno credibile per il precedente, asserito, suo girovagare tra Africa e Asia. Informazioni in parte diverse da quelle fornite da Pietro provengono dalla tradizione salernitana, legata alla locale scuola medica, che identifica Costantino come un mercante arabo, giunto una prima volta nella città campana per negozi legati alla sua professione. Venuto a sapere dal fratello del principe, un famoso medico, che a Salerno mancavano molte tra le opere di medicina più rilevanti, Costantino sarebbe tornato in Africa per procurarsi copie dei principali trattati medici arabi, da riportare con sé in Italia. Una parte di questi libri sarebbe andata perduta in un naufragio presso Capo Palinuro, ma Costantino sarebbe riuscito comunque a rientrare a Salerno, dove avrebbe imparato il latino e il volgare e cominciato a tradurre i testi arabi che gli erano rimasti⁸.

Vi è anche una terza versione, leggendaria, della vita di Costantino, riportata da un manoscritto del XV secolo conservato alla British Library di Londra (*Sloane* 2426), che lo vorrebbe catturato dai pirati e venduto come schiavo a Salerno, dove avrebbe guarito il principe della città da una grave malattia, ottenendo la liberazione.

Resta impossibile, alla luce di queste sole testimonianze, stabilire un profilo biografico certo di Costantino. Difficile datare con precisione anche il suo arrivo in Italia: il cenno a Roberto il Guiscardo offerto da Pietro Dia-

⁸ Per una ricostruzione critica della biografia di Costantino l'Africano, con discussione dell'attendibilità delle diverse testimonianze presenti nelle fonti, si vedano M. McVaugh, *Constantine the African*, in *Dictionary of Scientific Biography*, III, New York 1971, pp. 393-395; V. von Falkenhausen, *Costantino Africano*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 30 (1984).

cono indurrebbe a collocare tale evento dopo il 1076, anno della conquista normanna di Salerno, mentre la menzione nelle altre fonti della presenza di un principe in città, che farebbe pensare piuttosto al longobardo Gisulfo II, in carica dal 1053 al 1076, porterebbe ad anticipare il trasferimento di Costantino.

In ogni caso, ciò che conta è che con le sue traduzioni, realizzate dapprima a Salerno e poi a Montecassino, Costantino l'Africano fu il primo a divulgare in Occidente le opere principali della medicina araba. Egli dovette produrre uno sforzo notevole anche sul piano linguistico, poiché il lessico medico latino mancava allora di termini adatti a rendere compiutamente tutti i vocaboli arabi originali, costringendolo talora a limitarsi a traslitterare. Il traduttore compì anche qualche intervento testuale più incisivo, operando a tratti compendi di passi più lunghi, adattamenti, tagli. In alcuni casi egli non menzionava in modo esplicito l'autore tradotto, lasciando qualche possibile margine di dubbio circa il fatto che si trattasse piuttosto di una sua opera originale, ma ciò rispondeva all'uso del tempo, che faticava a distinguere tra autore, compilatore, semplice traduttore.

I trattati tradotti da Costantino divennero ben presto tra le opere più ricopiate negli *scriptoria* ed ebbero una vastissima diffusione, entrando anche nel canone delle letture fondamentali nell'insegnamento medico a Salerno⁹. Pure di alcuni testi che già circolavano in versioni latine effettuate direttamente dal greco, come alcuni lavori di Ippocrate, si preferirono le traduzioni dall'arabo fatte da Costantino.

A oggi resta assai complicato computare con sicurezza tutte le traduzioni di Costantino, per il limitato numero di edizioni critiche delle opere a lui diversamente attribuite. Un termine di riferimento affidabile rimane il citato elenco prodotto da Pietro Diacono, redatto nella Montecassino in cui Costantino operò a circa mezzo secolo dalla sua morte, che enumera in tutto ventitré titoli¹⁰. Tra questi spicca per la sua importanza il cosiddetto

⁹ Sul contributo di Costantino l'Africano all'insegnamento della scienza medica a Salerno si rinvia a F. Gabrieli, *La cultura araba e la scuola medica salernitana*, in "Rivista di studi salernitani", I (1968), pp. 12-21. Si veda anche *La scuola medica salernitana*. *Gli autori e i testi. Convegno internazionale, Salerno, 3-5 novembre 2004*, a cura di D. Jacquart, A. Paravicini Bagliani, Firenze 2007.

La lista di Pietro Diacono comprende: Pantegni (Theorica); Pantegni (Practica); Liber graduum; Dieta ciborum; Liber febrium; Liber urinae; De interioribus membris; De coitu; Viaticum; Expositio Aforismi; Tegni; Megategni; Microtegni; Antidotarium; Disputatio Platonis et Hippocratis in sententiis; De simplice medicina; De gynecia; De pulsibus; Pronostica; De experimentis; Glossae herbarum et specierum; Chirurgia; Liber de medicamine oculorum.

Pantegni, suddiviso in Theorica e Practica, versione (dedicata all'abate Desiderio) del Kitab al-malaki di 'Ali ibn 'Abbas al Magusi, composto nel X secolo, che è considerato il prospetto generale più completo e chiaro della medicina medievale a noi tramandato. Forse la traduzione di buona parte della *Practica* del *Pantegni* è da attribuire a un allievo cassinese di Costantino, Giovanni Afflacio, con tutta probabilità egli stesso di origine araba. Anche le altre opere elencate da Pietro Diacono sono versioni latine di originali di autori arabi o di antichi testi greci già volti in arabo. Almeno altri due trattati non presenti nella lista di Pietro vengono assegnati con larga probabilità a Costantino e si reputano da lui prodotti durante il suo soggiorno a Salerno: uno di questi (l'altro essendo i Libri II de melancholia) è il Liber de stomacho, dedicato al vescovo salernitano Alfano, che avrebbe protetto e aiutato il giovane traduttore dopo il suo arrivo nella città campana. Di altri lavori l'attribuzione a Costantino rimane invece dubbia; e anche per questo si attendono i progressi della ricerca filologica sull'imponente *corpus* di scritti legati al nome di questo eccezionale, e benemerito. mediatore fra la scienza del mondo arabo-islamico e quella dell'Occidente latino nel medioevo

Bibliografia

- C. Burnett, *The translating Activity in medieval Spain*, in S.K. Jayyusi (a cura di) *The Legacy of Muslim Spain*, Leiden-New York-Köln 1992.
- M.L. Colish, La cultura nel Medioevo (400-1400), Bologna 2001.
- G. Contamine (a cura di), Traductions et traducteurs au Moyen Age. Actes du colloque International du CNRS organisé a Paris, Institut de recherche et d'histoire des teste, les 26-28 mai 1986, Paris 1989.
- N. Daniel, Gli Arabi e l'Europa nel Medio Evo, Bologna 2007.
- A. Ducellier, F. Micheau, L'Islam nel Medioevo, Bologna 2004.
- V. von Falkenhausen, Costantino Africano, in Dizionario Biografico degli Italiani, 30, 1984.
- F. Gabrieli, *La cultura araba e la scuola medica salernitana*, in «Rivista di studi salernitani», I, 1968.
- E. Grant, La scienza nel medioevo, Bologna 1983.
- E. Grant, A Source Book in Medieval Science, Cambridge (Mass.) 1974.
- J. Hamesse-M. Fattori (a cura di), Rencontre de cultures dans la philosophie médiévale. Traductions et traducteurs de l'antiquité tardive au XIVe siècle. Actes du colloque International de Cassino, 15-17 juin 1989, Louvain La Neuve-Cassino, Publications de l'Institut d'études médiévales, 1990.

- D. Jacquart, A. Paravicini Bagliani (a cura di), *La scuola medica salernitana*. *Gli autori e i testi. Convegno internazionale, Salerno, 3-5 novembre 2004*, Firenze 2007.
- M. McVaugh, Constantine the African, in Dictionary of Scientific Biography, III, New York 1971.

Patrologia Latina, CLXXIII, Lutetiae Parisiorum 1854, coll. 1010-1050.

M. Ullmann, Die Medizin im Islam, Leiden-Köln 1970.

Hala Radwan

Aspetti socioculturali nei canti popolari dei bambini italiani ed egiziani

Alla luce della nostra esperienza noi siamo certi che, alla base del cosiddetto "razzismo", ci sia essenzialmente un'ignoranza diffusa nella popolazione sulle caratteristiche e le attitudini di persone di cultura e religione diversa e che, quindi, non ci sia nulla di più efficace che favorire momenti di incontro e di scambio, nella consapevolezza che questi sono momenti di formazione in primis per i nostri giovani che hanno la possibilità, in questi incontri, di apprendere o approfondire una lingua straniera o ampliare la conoscenza di popoli così diversi ma, a loro modo, ricchi di tradizioni e cultura.

Partendo dal profondo significato culturale di queste parole sopraccitate intendo soffermarmi in questo studio su un gruppo di canti italiani e arabi tratti dalle tradizioni popolari di Italia ed Egitto, cantati per bambini o da parte loro nei diversi momenti e nelle diverse occasioni della vita. I canti presi qui in esame hanno il vantaggio di esprimere e testimoniare alcuni dei modi di vivere e di pensare, l'insieme delle credenze, dei valori e dei costumi del popolo italiano ed egiziano, il fatto che consente ai lettori di conoscerne la dimensione culturale e sociale che possa contribuire alla loro formazione interculturale.

Infatti i testi² trattati in questo studio interpretano dei sentimenti umani in diversi tempi della vita del bambino sia italiano sia egiziano. Cominciando dai primi momenti nella vita dell'uomo troviamo, sia in Italia sia in Egitto, numerosi testi che si cantano per il neonato e che hanno come fine quello di produrre il sonno. Queste ninne nanne³ hanno uno spazio fonda-

- ¹ Antonio Vecchio in *Hijab e Maccaturi L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi* a cura di Maria Luisa Albano, Atti del Progetto didattico "Le Giornate dell'Intercultura", Referente scientifico Leonardo Acone, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia 2017, p. 40.
- ² In questo saggio nel caso dei testi italiani verranno presentati dei canti sia in italiano sia in uno dei dialetti di una delle regioni italiane e nel caso dei testi egiziani verrà trascritto il canto in arabo a fronte della mia versione italiana.
- ³ Molinaro Del Chiaro nell'introduzione al suo volume, sui canti popolari di Napoli, pone in evidenza che canto e poesia accompagnano l'uomo durante tutta la vita a iniziare dalla culla, accennando proprio alla funzione importante delle ninne nanne e delle canzon-

mentale nel panorama dei canti popolari dei bambini italiani ed egiziani tanto da distinguere, in alcuni casi, tra quei canti con cui viene accolto il figlio maschio e quelli dedicati alla figlia femmina. Nel caso della figlia femmina troviamo per esempio in Italia il volume di Molinaro.

Nonna nonnòooooo.
Saname a nenna mia ch'è piccerella:
È piccerella e s'ha da fare granne.
Vo' fare li servizie a la mamma.
servizie a la mamma e a li pariente,
I' de 'sta figlia ne vurria ciento.
Cientocinquantamilia ducate
Tutte l'avesse nenna mia pe' 'ntrata;
Cientocinquantamilia zecchine
Tutte l'avesse chesta figlia mia⁴

Questa ninna nanna è dedicata ad augurare un futuro felice alla bambina, ma quando si tratta di una femmina l'augurio viene spesso legato ad una immagine che prevede una bella figlia obbediente che crescerà e condividerà con la mamma i servizi in casa; e questi centocinquantamila ducati o zecchini riflettono un'altra immagine legata al futuro della bambina: è il buon matrimonio. Infatti la maggioranza delle mamme e nonne italiane quando cantano per cullare una femmina legano il buon, anzi il miglior futuro della bambina solo ad un buon matrimonio⁵.

In Egitto sono state registrate delle ninne nanne rivolte alle bambine, in cui si riflette la stessa prospettiva di farle crescere bene in modo che da grandi siano obbedienti e carine e condividano con la mamma le varie incombenze domestiche.

لما قالولي دي بنية قلت الحبيبة جاية تعجن لي و تخبز لي و تسخن لي المية

cine nella prima infanzia: «Difatti bambino molce il sonno con le ninne nanne della mamma, fanciullo accompagna i suoi balocchi con allegre canzonette...», Cfr. L. Molinaro del Chiaro, *Canti popolari raccolti in Napoli*, seconda edizione, Tip. F, Lubrano, 1916, p. VII.

- ⁴ M. del Chiaro, Canti popolari raccolti in Napoli, cit., P. 9.
- ⁵ Cfr. Gianfranca Ranisio, *Immaginario e rappresentazioni simboliche nelle Nin-neNanne* in *Nuovo meridionalismo studi*, Anno II n. 3/Ottobre 2016, p. 255. Il saggio è reso disponibile su: *http://nuovomeridionalismostudi.altervista.org/wp-content/uploads/2017/01/19.-Ranisio-246-260.pdf*.
 - ⁶ https://manshoor.com/people/children-egyptian-traditional-songs/.

Quando dissero: "è una femmina" ho detto: è venuta la figlia cara a fare il pane mi aiuterà a riscaldare l'acqua mi darà una mano

È importante dire che in questo canto si riflette un altro aspetto, ciò che non manca in esso è la buona accoglienza della notizia della nascita di una femmina bella, carina, a differenza del canto a cui ci riferiremo dopo. La buona accoglienza della comunicazione della nascita di una femmina nel pensiero collettivo arabo si considera un cambiamento legato anche all'Islam, entrando nell'anno 642 in Egitto aiutava a cambiare l'atteggiamento della società verso la femmina. Infatti in tanti versetti del Corano⁷ c'è sempre l'invito a rispettare la femmina che non viene più considerata come una merce di nessun valore, ma come una parte dell'umanità importante come l'uomo e non inferiore a quest'ultimo.

In Italia non manca questo tipo di canti che, quando vengono confrontati con quelli cantati per ninnare il figlio maschio, rivelano immediatamente la differenza tra l'essere maschio e l'essere femmina nella disciplina⁸ delle ninne nanne italiane. La preferenza per il figlio maschio da parte di tutti i membri della famiglia è un aspetto e comportamento riscontrabile nelle ninne nanne italiane fra cui ricordiamo quella che all'inizio degli anni '60 sia stata registrata a Terrasini (l'antica Favarotta, terra di pescatori) cantata da Peppina Solaci, moglie di un vecchio pescatore:

masculu masculu porta dinari si un n'ha purtato l'havi a purtari Fimmined da peri di chiuppu non havi ciavuru né mancu fruttu.

- ⁷ Per esempio nella Sura At-Takwir (L'Oscuramento) nel versetto n. 8 il Corano dice «e quando verrà chiesto alla neonata sepolta viva» e continua nel versetto n. 9 a dire «per quale colpa sia stata uccisa». In questi versetti emerge chiaro che Allah ribadisce la condanna della pratica dell'uccisione delle neonate diffusa nella società araba prima dell'Islam, una società basata prima sul pensiero che la donna è un essere che non ha nessun diritto. Cfr. *Il Corano*, cura e trduzione di Hamza Roberto Piccardo, prefazione di Franco Cardini, introduzione di Pino Blasone, edizione integrale, Newton Compton Editori, Roma 2017, p. 529.
- ⁸ Per quanto riguarda la differenza nei contenuti dei messaggi inviati al bambino a seconda del suo genere si veda le ninne 141 e 214 in Saffioti Tito, *Le ninne nanne italiane*, Besa, Nardò 2013. pp. 118-166-167.

la traduzione di questi versi è:

Maschio, maschio, porta denari/ se non li ha portati li dovrà portare/ femminuccia sei come un albero di pioppo/ che non ha odore e non fa frutti⁹.

Appare evidentemente da questa nenia che nella mentalità collettiva soprattutto in sud Italia l'immagine del bambino maschio viene legata al supporto e al sostegno economico e morale: a lui verrà lasciato il ruolo di portare i soldi alla famiglia e nello stesso tempo sarà lui che diventrà l'erede dei beni portatore del cognome della famiglia, al contrario della femmina che viene rappresentata come un albero di pioppo senza odore o frutti.

Esaminando la stessa prospettiva che vede nel bambino maschio il personaggio a cui sarà affidato il ruolo dell'assistenza economica più quello di portatore dei beni e del cognome della famiglia, troviamo in Egitto quella ninna nanna con cui viene accolta la notizia della nascita del figlio maschio. Un buono stato d'animo che si sente in questo canto, dove troviamo la madre appena informata del sesso del neonato, che comincia a cantare queste parole per farlo addormentare:

لمًا قالوا لي ده ولد انشد ضهرى واتسند وجابو لى البيض مقشر وعليه سمن البلد¹⁰

Quando dissero: "è un maschio" tendo la schiena e mi appoggio e mi hanno cucinato le uova fatte con il burro

Analizzando questa strofa si capisce che in caso della nascita del figlio maschio la madre "si sente forte la schiena" in un riferimento all'appoggio auspicato con l'arrivo di questo figlio, perciò i membri della famiglia cucinano per la mamma il cibo buonissimo cioè le uova fritte nel burro.

⁹ Cfr. F. Borruso, Auspici, attese e prefigurazione di destini nelle ninne nanne della tradizione popolare siciliana. Auspici, attese e prefigurazione di destini nelle ninne nanne della tradizione popolare siciliana, pp. 15-16. Su: http://host.uniroma3.it/laboratori/museodidattica/documenti/AUSPICI.pdf.

¹⁰ https://manshoor.com/people/children-egyptian-traditional-songs/.

Spesso in Egitto il contrario succede nel caso della figlia femmina, troviamo la madre appena informata del sesso della neonata, che comincia a cantare:

> لما قالولي دي بنية حسيت الحيطة وقعت عليا و جابولي البيض بقشره وبدل السمن ميه ال

Quando dissero: "è una femmina" ho sentito che mi sono crollate addosso le mura e mi hanno portato le uova bollite con il guscio e acqua invece del burro

Il crollo delle mura si riferisce all'assenza del sentimento di essere appoggiata, presente nel caso del figlio maschio; le uova bollite con il guscio significano la fatica per sgusciarle, al contrario di quelle fritte con il buon burro, deliziose e facili da mangiare.

Nell'esaminare altre ninne nanne in Italia, soprattutto a Napoli, è stato registrato quel canto in cui vengono introdotti elementi religiosi molto vicini alla cultura popolare delle donne che recitano i seguenti versi:

Nonna nonnòoooo.

Quanno Sant'Anna cantav' a Maria
Quante belle canzune le diceva.
E le diceva: Adduòrmete. Maria,
Maria ch'era santa, s'addurmeva.
E le diceva: Adduòrmete, Donzella,
Tu sì la mamma de li bbirginelle:
E le diceva: Adduòrmete, Signora,
Tu si' la mamma de lu Salvatore:
E le diceva: Adduòrmete, Regina,
Tu si' la mamma de Giesù Bammino.
Tutte li sante ièvano a la scola,
Quanno la Mamma parturi' 'sta gioia:
Tutte li Sante ièvano 'ncunziglio
Quanno la Mamma parturi' 'stu figlio¹²

¹¹ Ibidem.

¹² Molinaro del Chiaro, Canti popolari raccolti in Napoli, cit., p. 8.

Come è stato osservato la ninna nanna viene usata per trasmettere al bambino i simboli della fede cristiana attraverso il riferimento alle figure principali del Cristianesimo: Gesù, Maria, e Santa Anna¹³. In questo canto il richiamo del sonno viene tramite il racconto della natività di Maria¹⁴ che poi a sua volta genererà il bambino Gesù. È un canto che al di là del motivo di far addormentare il bambino contiene un altro motivo quasi educativo, che è far entrare in rapporto il bambino con il suo mondo religioso.

Nella stessa direzione che considera il canto come il primo approccio del bambino con la religione, si sono registrati in Egitto diversi canti che vengono usati dalle mamme qualche volta come ninna nanna e qualche altra volta vengono cantati dai bambini stessi nelle diverse occasioni religiose o sociali della società egiziana. Fra questi canti ricordiamo quella:

si narra nella III (35-37) Sura del Corano la storia di Anna e come ha partorito Maria. Anna secondo il racconto coranico era la moglie di 'Imran, chiese a Dio un figlio che servisse il tempio di Gerusalemme e, poco dopo, rimase incinta, facendo voto di rinunciare alla tutela di questo figlio tanto desiderato. Contrariamente alle attese, partorì una figlia femmina alla quale diede il nome di Maria in arabo Maryam cioé («dedita al culto e al tempio»). Al momento del parto, 'Imran era morto e la madre consegnò la bambina al tempio, dove Maria trascorreva la vita nell'adorazione di Dio, sotto la tutela e la cura del profeta Zaccaria. Maria viene consacrata a Dio dalla madre Anna dopo averla partorito disse secondo il testo Coranico «Mio Signore, ecco che ho partorito una femmina»: ma Allah sapeva meglio di lei quello che aveva partorito. «Il maschio non è certo simile alla femmina! L'ho chiamata Maria e pongo lei e la sua discendenza sotto la Tua protezione contro Satana il lapidato» (III, 36) Cfr. *Il Corano*, cure e traduzione di Hamza Roberto Piccardo, cit., p. 69.

14 È interessante qui ricordare che in Egitto ci sono diversi canti e componimenti popolari, forse non dedicati ai bambini oggetto del nostro studio, che lodano tutta La sacra famiglia e soprattutto la Madonna. Poiché il Corano conferisce, come abbiamo sottolineato sopra parlando di Santa Anna, a Maria un notevole rilievo. Maryam è chiamata anche, nella coscienza popolare egiziana, al-'adhra (la vergine) ed è definita come "sostenitrice della verità". Figura degna di lode e ispiratrice per i sufi, in una logica più popolare la Vergine è molto amata nel mondo arabo, specialmente in Egitto per via della presenza dei cristiani copti. La Sura 19 del Corano è chiamata "Surat Maryam" (Sura di Maria) e contiene il racconto dell'Annunciazione. Maria si ritira in una località orientale, lontana dal suo popolo. Qui viene visitata da un angelo di Dio, che si manifesta come uomo e le dice di essere stato mandato per farle avere un figlio. Lei, spaventata, gli chiede: «Come potrei avere un figlio, ché mai un uomo mi ha toccata e non sono certo una libertina?». Rispose: «È così. Il tuo Signore ha detto: "Ciò è facile per Me... Faremo di lui un segno per le genti e una misericordia da parte Nostra. È cosa stabilita"». [XIX, 20, 21] Cfr. Il Corano, cure e traduzione di Hamza Roberto Piccardo, op. cit., p. 264.

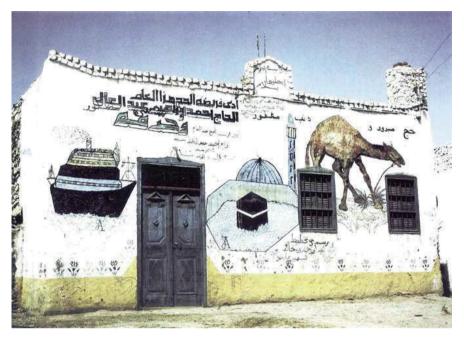
حاج حجيج بيت الله و الكعبة ورسول الله جيت ازورك يا نبى ياللي بلادك بعيدة فيها أحمد و حميدة أحمد و حميدة أحمد و

Pelligrino oh pelligrino chi visita la casa di Dio la Kaaba e Mohammed il profeta sono venuto per visitarti mio caro profeta che nel paese lontano sta dove ci sono Ahmed e Hamida nella stessa città

Il pellegrinaggio costituisce il quinto dei pilastri dell'Islam, è l'obbligo, per ogni fedele che ne abbia le possibilità fisiche ed economiche, a compiere, almeno una volta nella vita, i riti che lo compongono. Nell'occasione della stagione del pelligrinaggio, in arabo Hajj, i bambini ed anche i grandi cantano diversi canti con cui festeggiano con la persona che farà il pelligrinaggio almeno una settimana prima della sua partenza per la Mecca e si riprendono le feste dopo il ritorno del pelligrino dai luoghi santi.

Il termine Haji nel primo verso in arabo si può indicare al pellegrino "chi parte in pellegrinaggio" o all'azione del viaggio del pellegrinaggio nel mondo islamico. La Kaaba nel secondo verso cioè la casa di Dio e costituisce il luogo più sacro dell'Islam. È un edificio quadrato, si trova nel cortile della Grande Moschea della Mecca in Arabia Saudita dove migliaia di pellegrini nella stagione del pellegrinaggio girano attorno. Il profeta citato nel secondo verso è il profeta Mohammed, nato alla Mecca nell'anno 570. Fin dalla morte della madre fu allevato dallo zio che apparteneva alla rispettata tribù di Ouravish. All'età di quarant'anni, Mohammed ricevette la sua prima rivelazione da Dio attraverso l'Arcangelo Gabriele. Le rivelazioni continuarono per ventitré anni. Considerato l'ultimo esponente di una lunga tradizione profetica, all'interno della quale egli occupa per i musulmani una posizione di assoluto rilievo, viene indicato come Messaggero di Allah e Sigillo dei profeti. Il paese lontano ricordato nel quarto verso è "Medina" la città dove c'è la Moschea del profeta visitata anche da parte di migliaia di musulmani da tutto il mondo. Nell'ultimo verso si ricorda il nome Ahmed che significa "molto lodato" e considerato uno fra tanti nomi del profeta Mohammed.

¹⁵ https://www.masress.com/ahram/1442839.



Fonte: https://www.almasryalyoum.com/news/details/1317294.

È importante ricordare che ci sono tanti aspetti festivi che accompagnano l'occasione del Hajj in Egitto, per esempio quando fra i membri di una
famiglia si trova una persona che si prepara per fare il viaggio del pellegrinaggio, troviamo tutti i parenti di questa famiglia, siano grandi siano bambini, che si riuniscono nella casa del pellegrino in modo quasi quotidiano
per almeno una settimana prima del viaggio, cantando e festeggiando fino
al giorno della partenza del pellegrino in Durante il periodo del viaggio la
famiglia continua a festeggiare pitturando la facciata della casa con dei
dipinti che rappresentano il viaggio per la Mecca ed i mezzi di trasporto
usati per arrivarci come la nave, l'aereo e qualche volta il cammello che si
usava come mezzo di trasporto nel pellegrinaggio prima dell'uso dei nuovi
mezzi. Quando viene il giorno del ritorno del pellegrino tutti i membri della

¹⁶ Cfr. Ashraf Abu el Hamd, *Hajj songs and traditions* in *Folk Culture, La Culture Populair*, volume 8, Issue No. 30, estate 2015, p. 103.

¹⁷ È interessante dire che la pittura murale legata ad intenti celebrativi ha origini antichissimi, nella coscienza dell'artista e dell'uomo egiziano, che ritornano all'antica civiltà egiziana.

¹⁸ Cfr. A. Parker, A. Neal, *Hajj paintings: folk art of the great pilgrimage*, Smithsonian Institution Press, 1995.

famiglia si riuniscono di nuovo per accoglierlo offrendogli le loro congratulazioni, cantando i canti dedicati al ritorno dei pellegrini dall'Arabia Saudita, cioé dai luoghi santi.

Introdurre all'interno dei canti popolari dei bambini delle figure che riguardano certe occasioni e certe feste costituisce un elemento quasi essenziale e significativo, come abbiamo visto in Egitto, caso che non manca pure in Italia. Per esempio la figura della Befana viene registrata in una delle ninne nanne italiane intitolata, *La ninna nanna della Befana*:

Dormi bimbo dormi bimba
che in settimana
arriva la Befana
con la veste e la sottana
e le calze di lana
porta i doni con la carovana
Dormi bimbo dormi bimba
che adesso arriva la Befana
a chi fa i capricci porta una rana
a chi è buono una melagrana
Dormi bimbo dormi bimba
che è passata la Befana
ha suonato la campana
ed ha chiuso la persiana¹⁹

La Befana nella tradizione cristiana si festeggia nel giorno dell'Epifania, che solitamente chiude il periodo di vacanze natalizie in Italia. La Befana è rappresentata, nell'immaginario collettivo popolare, da una vecchietta con il naso lungo e il mento aguzzo, che, viaggiando su di una scopa in lungo e in largo porta, come dice la ninna nanna, doni a tutti i bambini. La Befana vola sui tetti e, calandosi dai camini, riempie le calze lasciate appese dai bambini.

Continuando ad esaminare il repertorio culturale egiziano, soprattutto quello folklorico tradizionale, scopriamo che è così ricco che, quasi in ogni occasione, non manca il canto, come fatto estetico, con cui venga celebrata e accolta l'occasione. Come il canto con cui i bambini egiziani accolgono il mese di Ramadan, il santo mese in cui i musulmani fanno il digiuno. In questo canto vengono riflessi alcuni motivi che riguardano i costumi dei musulmani in Egitto:

¹⁹ https://www.filastrocche.it/contenuti/ninna-nanna-della-befana/.

حاللو.. یا حاللو رمضان کریم یا حاللو چل الکیس.. وادینا بقشیش لنروح ما نجیش یا حاللو قومی یا ماما صلی العصر قبل ما بابا بیجی من مصر²⁰

Sii contento
Ramadan è il mese generoso
dacci i soldi
altrimenti ce ne andiamo e non ritorniamo più
dai, mamma fai la preghiera del pomeriggio
prima che venga mio padre da Egitto

Questo canto, fra i più famosi e preferiti dai bambini egiziani, inizia con due parole che ritornano all'età dei fatimidi quando, nel mese di Ramadan, i bambini del Cairo sono usciti con i parenti per accogliere il Califfato fatimide e durante la sua visita cantavano questi due parole introduttive

Dopo il mese di Ramadan viene la festa di Ramadan o la "Eid" di Ramadan che viene accolta anche con un canto in cui emerge qualche aspetto culturale e sociale legato a questa festa:

²⁰ https://www.vetogate.com/2685981.

²¹ Il copto, la lingua parlata nei sec. I e II dagli Egiziani cristiani, rappresenta l'ultima fase dell'antico egiziano. Dopo la conquista araba si continuò a parlare ancora per qualche secolo nei villaggi fino alla sua completa estinzione come lingua viva. Il copto sopravvive solo come lingua liturgica.

ماما بتخبز كدك العيد بابا يصلى صلاة العيد شفتى ماما جابت لى إيه نونو صغير يا اختى عليه ياللا نبوسه من إيديه باللا نعضُه من رجليه 22

Mia mamma sta facendo i dolci della festa mio padre va alla preghiera della festa guardate che cosa mi ha portato mamma piccolo bambino, che carino dai, le sue mani baciamo le sue gambe mordiamo

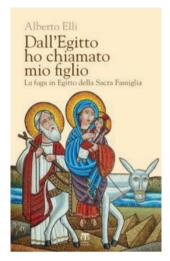
La festa citata in questo canto è quella di Eid "el-Fitr" con cui si celebra la fine di Ramadan. Il primo verso del canto accenna alla madre che fa i dolci della festa. Ci sono due Eid celebrati dai musulmani in tutto il mondo, festa della rottura del digiuno, e si celebra nel primo giorno del mese lunare di Shawwal, successivo al mese di digiuno di Ramadan, e Eid "el Adha" festa che commemora il sacrificio di Abramo, celebrata ogni anno nel mese lunare di "Duh l Hijja", in cui ha luogo il pellegrinaggio canonico, detto "Hajj". Entrambe le celebrazioni includono la preghiera citata nel secondo verso del canto. Gli altri quattro versi mi sembra che siano inseriti nel canto solo per completare la strofa visto che non hanno un significato o senso preciso.

In Italia la festa più importante è il Natale, festa alla quale la coscienza collettiva popolare ha dedicato diversi canti, fra i quali ricordiamo quello intitolato "*Il Bambinello*" che si usa anche come ninna nanna per portare il sonno al bambino soprattutto nei giorni in cui si festeggia il Natale:

C'è nel cielo una grande stella,
dietro di lei una pecorella.
Arrivano alla capanna
Dove Gesù fa la nanna.
Ci sono Giuseppe e Maria
Che gli fanno compagnia.
C'è il timido asinello
che riscalda il Bambinello.
Arrivano i pastori per offrire i loro cuori²³.

²² https://www.masress.com/ahram/1442839.

²³ https://www.settemuse.it/costume/costume natale canti.htm.



In questo canto viene conservata un'immagine consueta della Sacra Famiglia in Italia perché secondo le parole di Ernesto de Martino:

Formalmente le ninne-nanne appaiono ricche di elementi cattolici: la sacra famiglia e i santi ma in modo particolare la Madonna, vi appaiono continuamente sia per aiutare la madre a incantare il sonno, sia per assicurare efficacia al contenuto frequentemente augurale dei vari distici²⁴.

A proposito della Sacra Famiglia è interessante ricordare che essa aveva fatto un lungo viaggio in Egitto per sottrarsi alla violenza di

Erode: questo viaggio era l'oggetto di un libro di Alberto Elli²⁵ in cui la copertina²⁶ contiene tutti questi elementi già citati in questo testo italiano; Maria, Gesù, Giuseppe e l'asinello esattamente come vengono rappresentati nell'iconografia egiziana.

L'ultimo canto preso in esame in questa collezione si canta in una delle occasioni più importanti in Egitto. È la circoncisione del bambino maschio. Il discorso nel canto si rivolge proprio alla madre del bambino circonciso:

یا ام المطاهر رشی الملح سبع مرات یا ام المطاهر قیدی الشمع سبع شمعات یا ام المطاهر زفی المطاهر سبع زفات²⁷

Oh madre del circonciso sette volte spargi il sale oh madre del circonciso

²⁴ Ernesto de Martino, *Sud e magia*, Milano, Feltirinelli, 1966, p. 38.

²⁵ A. Elli, *Dall'Egitto ho chiamato mio figlio, La fuga in Egitto della Sacra Famiglia*, Edizione Terra Santa, 2013.

https://www.edizioniterrasanta.it/shop/dallegitto-ho-chiamato-mio-figlio/.

²⁷ https://www.masress.com/ahram/1442839.

sette candele le devi accendi oh madre del circonciso sette volte vai e vieni festeggiando con il circonciso

La circoncisione è una pratica che viene effettuata in Egitto all'interno della famiglia o come un evento comunitario. Tutt'oggi, i genitori che, per motivi religiosi²⁸ e/o culturali²⁹, intendono far circoncidere il proprio figlio festeggiano questa occasione³⁰, facendo a casa una bella festa alla quale vengono invitati i bambini e le loro madri, e cominciano a cantare. Per esempio nel secondo verso essi cantano chiedendo alla madre del figlio circonciso di spargere nella casa il sale per sette volte. Il sale e la cifra sette sono due elementi importanti nella cultura popolare araba. Nell'Islam e nel Corano³¹ il sette è un numero che simboleggia la perfezione: sette sono i cieli e i mari, sette le divisioni dell'inferno, sette sono le porte

- Nonostante tra i musulmani vi sia un dibattito aperto sulla questione se la circoncisione (chiamata Khitan) sia o meno un obbligo religioso, essa è praticata quasi in tutto il mondo dai maschi musulmani. I credenti ritengono che sia una tradizione consolidata da parte dell'Islam e praticata dallo stesso profeta Maometto e quindi la sua pratica è considerata una sunnah (tradizione del profeta). Per i musulmani la circoncisione è una questione di pulizia, purificazione. Non vi è accordo tra le molte comunità islamiche circa l'età in cui la circoncisione debba essere eseguita. Essa può essere effettuata da subito dopo la nascita fino a circa quindici anni, ma l'età più frequente è tra i sei e i sette anni. La circoncisione è raccomandata, ma non obbligatoria, in caso di conversione all'Islam. Cfr. https://it.wikipedia.org/wiki/Circoncisione#Islam.
- ²⁹ Si ricorda che la circoncisione è una pratica che ritorna ai tempi dell'antico Egitto come testimonia una decorazione sulla parete di una piccola tomba egizia a Saqqara poco distante dal Cairo. Gli egittologi non hanno chiarito quale fosse lo scopo della circoncisione tra gli egizi, ma si pensa che la pratica servisse per certificare il passaggio all'età adulta. Cfr. https://www.ilpost.it/2016/03/08/circoncisione/.
- ³⁰ Dal mio punto di vista l'occasione italiana che possa essere confrontata con quella della circoncisione in Egitto è Il Battesimo. È il sacramento di iniziazione alla vita cristiana. Primo passo all'accoglienza nella Chiesa cattolica che, attraverso questo sacramento, cancella il peccato originale e accoglie i nuovi piccoli fedeli nella propria grande famiglia. Dopo il rito del Battesimo in Chiesa alla presenza della Comunità, i neo-battezzati sono festeggiati da tutta la famiglia, amici e parenti più stretti. Un momento di festa per tutti segue la cerimonia. E con l'occasione si è soliti consegnare alla mamma e al papà del neo-battezzato un dono per il piccolo, sia esso una catenina, un ciondolo, o qualsiasi altro pensiero.
- ³¹ (Anche se tutti gli alberi della terra diventassero calami, e il mare e altri sette mari ancora [fossero inchiostro], non potrebbero esaurire le parole di Allah. In verità Allah è eccelso e saggio) Sura Luqman versetto n. 27. Cfr, *Il Corano* op. cit, p. 357. E in un'altra Sura il Corano dice: (Stabilì in due giorni i sette cieli e ad ogni cielo assegnò la sua funzione. E abbellimmo il cielo più vicino di luminarie e di una protezio-

di ingresso al paradiso, sono sette i versetti della Fatiha (la sura che apre il Corano). Perciò la cifra sette è benevola e quasi sacra nel mondo arabo. In questo canto la cifra sette viene collegata con lo spargere del sale conosciuto nella cultura popolare araba per le sue capacità di allontanare le negatività e l'invidia.

Concludendo, condividerei l'opinione di Leonardo Acone:

Il percorso di ricognizione letteraria prende avvio da zone del mondo distanti e diverse, da tradizioni assolutamente differenti e dalla ardua quanto realistica possibilità di creare un *leitmotiv* culturale che possa unire, avvicinare, conoscere e comprendere³².

Italia ed Egitto sono due zone abbastanza distanti e diverse, ma la ricchezza sociale e culturale inclusa nei canti popolari del bambino italiano e egiziano ci ha permesso di utilizzarli, da *leitmotiv*, per avvicinare ai bambini quanto agli adulti una parte sconosciuta della vita socioculturale dei due popoli. Si è focalizzata l'attenzione sui canti che contengono alcune tradizioni e costumi che sono qualche volta ben diversi e ben distanti tra Italia e Egitto e qualche altra volta sono simili. È un lavoro di comparazione tra le due culture esaminate, che viene arricchito dall'analisi dei componimenti e dei temi che risultano molto simili nelle loro inclinazioni e nei loro motivi ma diversi negli loro ingredienti e elementi: l'immagine del bambino maschio che viene legata al supporto e al sostegno economico e morale, la distinzione tra i canti con cui viene accolta la notizia della nascita di un figlio maschio e quelli con cui viene accolta la nascita di una figlia femmina. utilizzare il canto per trasmettere i simboli, le figure della fede sia cristiana sia musulmana. Sono tutti temi che riflettono l'eco culturale di due civiltà. conservata in questo tipo di canti popolari e tramandata di generazione in generazione.

ne. Questo è il decreto dell'Eccelso, del Sapiente!) Sura XLI Fussilat "Esponenti chiaramente" *IL Corano*, cit., p. 414.

³² Leonardo Acone, *La metafora del viaggio tra storie lontane, luoghi distanti ed antichi racconti* in *Hijab e Maccaturi L'altro* "*svelato*" *dai ragazzi ai ragazzi* a cura di Maria Luisa Albano, Atti del Progetto didattico "Le Giornate dell'Intercultura", op. cit., p. 52.

Bibliografia

- Ashraf Abu el Hamd, *Hajj songs and traditions* in *Folk Culture, La Culture Populair*, volume 8, Issue No. 30, summer 2015.
- F. Borruso, Auspici, attese e prefigurazione di destini nelle ninne nanne della tradizione popolare siciliana. Auspici, attese e prefigurazione di destini nelle ninne nanne della tradizione popolare siciliana.
- F. Cardini, Noi e l'Islam. Un incontro possibile?, Editori la Terza, Bari, 1994.
- T. Coluzzi L. Crescenza, *La nascita usi e riti in Campania e nel Salento*, Fridericiana Edittrice Universitaria, Napoli, 2010.
- A. Elli, Dall'Egitto ho chiamato mio figlio, La fuga in Egitto della Sacra Famiglia, Edizione Terra Santa, 2013.
- Il Corano cura e trduzione di Hamza Roberto Piccardo, prefazione di Franco Cardini, introduzione di Pino Blasone, edizione integrale, Newton Compton Editori, Roma, 2017.
- L. del chiaro Molinaro, *Canti popolari raccolti in Napoli*, seconda edizione, Tip. F, Lubrano, 1916.
- A. Parker, Neal Avon, *Hajj paintings: folk art of the great pilgrimage*, Smithsonian Institution Press, 1995.
- G. Ranisio, *Immaginario e rappresentazioni simboliche nelle NinneNanne* in *Nuovo meridionalismo studi*, Anno II n. 3/Ottobre 2016.
- T. Saffioti. Le ninne nanne italiane. Besa. Nardò. 2013.

Riviste

- Folk Culture, La Culture Populair, Volume 8, Issue No. 30, summer 2015, p. 103 consultabile su http://www.folkculturebh.org.
- *Rivista di storia dell'educazione*, Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa, edizioni ETS, Pisa, 2016.

Volumi su intercultura

M.-L. Albano (a cura di), *Hijab e Maccaturi L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi*, Atti del Progetto didattico "Le Giornate dell'Intercultura" Referente scientifico Leonardo Acone, Pensa MultiMedia, Editore Lecce-Brescia.

Quarta Giornata Interculturale Bicocca Fourth Bicocca Intercultural day

building bridges / tra le due sponde l'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi 26 maggio 2016. Consultabile su https://boa.uni-mib.it/retrieve/handle/10281/119809/171022/AbstractBook_Quarta_gior-nata.pdf

Sitografia

http://www.ahram.org.eg/NewsQ/442839.aspx http://www.ahram.org.eg/NewsQ/406675.aspx https://www.ilpost.it/2016/03/08/circoncisione/

https://manshoor.com/people/children-egyptian-traditional-songs/

https://www.vetogate.com/2685981https://www.filastrocche.it/contenuti/nin-na-nanna-della-befana/https://www.settemuse.it/costume_nata-le_canti.htmhttps://www.masress.com/ahram/1442839

Maria Luisa Albano

La letteratura araba per bambini e per ragazzi nei percorsi didattici interculturali della Scuola italiana

1. L'approccio interculturale in un'ottica di integrazione costituzionale

La conoscenza della diversità presuppone un processo consolidato di appartenenza, in altre parole non si può conoscere qualcosa che definiamo altro se prima non abbiamo consolidato la nostra identità di cultura e di radici. Ciò ci permette anche di modificare il concetto di "altro" proprio nell'ottica di una grammatica interculturale. La ricerca del tratto comune in questo gioco di specularità tra identità e diversità trasforma l'altro da *alienus*, ossia l'altro da me, in *alter*, l'altro di me. La comparazione, in questo senso, perde definitivamente la pecca dell'eurocentrismo permettendo, in tal modo, un processo di integrazione non antagonista ma costituzionale.

Ciò pone l'accento sul ruolo strategico della scuola, come sistema educativo per eccellenza, nelle moderne società multietniche, dal punto di vista del diritto costituzionale, distinguendo la multi-etnicità dal multi-culturalismo. Sembra evidente che in una moderna società d'Occidente sia possibile la convivenza tra più culture, lingue o tradizioni religiose, nell'ambito – però – di una cultura costituzionale unica e condivisa. Meno scontato il concetto che un ordinamento costituzionale possa svilupparsi in senso multi-culturale, riconoscendo al suo interno delle identità indipendenti sotto il profilo giuridico. L'integrazione, quindi, deve essere di tipo costituzionale e non antagonista cominciando da un progetto politico che individui il soggetto che integra. Nessuna società sopravvive senza integrazione, ovvero senza che i gruppi sociali presenti sul territorio si riconoscano in un progetto politico. «La nostra Costituzione individua nella Repubblica il soggetto integrante e nello Stato uno strumento fondamentale di integrazione [...]. Ma, accanto allo Stato, occorre considerare il ruolo dei corpi intermedi quali la famiglia (artt. 29, 30 e 31) e tutte le formazioni sociali ove si svolge la personalità umana [...]. Un ruolo del tutto speciale spetta in questo senso alla scuola»¹.

¹ Cfr. C. Sbailo', Società multietniche e integrazione costituzionale. La centralità della scuola nella sfida italiana in M.L. Albano (a cura di), Hijab e Maccatu-

Il progetto politico alla base del processo di integrazione nelle moderne società di Occidente, in cui il ruolo della scuola diviene strategico, deve determinare delle finalità generali, e dei valori condivisi; valori di base che abbiano carattere di universalità in cui le varie componenti etniche possano riconoscersi. In chiave interculturale deve esserci la ricerca del quid commune, del tratto inter, che faccia da collante tra culture diverse. Il pericolo da scongiurare, e su questo la scuola come sistema educativo può fare molto, è l'omologazione, ovvero la neutralizzazione, dal punto di vista religiosoidentitario, dello spazio pubblico applicando un paradigma multiculturalista. In altre parole l'eccessiva neutralizzazione del linguaggio anche iconico, o di simboli che riflettono i tratti identitari della cultura italiana che affonda le sue radici nella cristianità, come – ad esempio – la rimozione di presepi da luoghi pubblici, più che aiutare il dialogo tra culture diverse può impoverirle. Le politiche scolastiche, in quanto strumenti di integrazione costituzionale «favoriscono percorsi di educazione alla vita civica, alle regole comuni, ai principi condivisi di una comunità che, per quanto aperta, non può rinunciare alla propria identità, alla propria lingua e alla propria storia»².

Dunque l'implementazione di percorsi di integrazione costituzionale nell'ambito delle politiche scolastiche potrebbe costituire una risposta efficace al rischio di una integrazione antagonista nella gestione della società multietnica in Italia. È nella scuola che il rafforzamento della propria identità può completarsi con la conoscenza dei tratti più distintivi delle culture altre cui appartengono gli studenti con background migratorio.

Un aiuto allo sviluppo di strategie di integrazione costituzionale e non antagonista nelle politiche educative della scuola italiana può venire senz'altro dalla letteratura, in specie la letteratura per bambini e per ragazzi. A questo segmento della letteratura possiamo attribuire la caratteristica della fluidità. In altre parole l'ottica "fluida" della letteratura per l'infanzia ci permette di coglierne la visione capace di catturare tutte le sfumature. Una visione fluida che diviene eccezionale visione d'insieme: «Visione letteraria, artistica, sociale, estetica, storica si riversano in un orizzonte pedagogico, formativo, educante e "poietico" e forniscono un reticolato di nuovi, stimolanti e variegati "attraversamenti"»³. In Italia il connubio Intercultura – Letteratura è ancora sperimentale: «La letteratura e i dibat-

ri. L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2017, p. 152

² C. Sbailo', Società multietniche e integrazione costituzionale, cit., p. 157.

³ L. Acone, *Attraversamenti, orizzonti e mari d'infanzia* in L. Acone (a cura di), *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*, Sinestesie, Avellino 2018, p. 16.

titi che nel corso degli ultimi anni hanno fortemente messo in discussione l'efficacia di progetti interculturali sono rimasti ancorati a un piano teorico e raramente sono entrati in situazioni concrete: l'interesse è stato rivolto alle diverse teorie interpretative piuttosto che alla prassi. Tali progetti non hanno tenuto in conto, quindi, delle concrete pratiche di socialità che permeano da tempo ambienti educativi e formativi e i modi in cui si integrano con gli spazi di vita quotidiana»⁴. La componente sociale del testo letterario come strumento di conoscenza permette di affiancare alla pratica letteraria anche un discorso di antropologia applicata. Ciò, riferito ad un percorso di integrazione costituzionale nell'ambito dei contesti educativi della scuola, comporta un miglioramento delle relazioni sociali nei processi di apprendimento. Leggere o studiare una pagina di letteratura altra favorisce l'empatia tra lettore e protagonista, in specie se ambedue appartengono alla dimensione dei bambini o degli adolescenti. Il paradigma è quello di apprendere per relazioni ma anche per emozioni. La diversità, in questo senso, viene decodificata attraverso una lettura che ricerca più affinità che divergenze. Nella pratica interculturale il testo letterario diviene, inoltre, strumento di riflessione ma anche stimolo alla creatività perché ogni studente, piccolo o grande che sia, può interpretarlo da un proprio punto di vista.

2. L'approccio interculturale applicato alla letteratura: una riflessione metodologica

La formulazione di percorsi interculturali basati sulla letteratura, rilevando la componente sociologica ed antropologica del testo letterario in un processo di conoscenza delle culture altre (in questo caso arabo-islamica) deve tener conto di un approccio metodologico comparativo. Le diverse categorie concettuali alla base della cultura occidentale (impostata ad una certa laicità e frutto del paradigma individualista) e del mondo arabo islamico (in cui vige il binomio del *din wa dawlah*, ossia della polarità e quindi della assoluta coesistenza della dimensione religiosa e di quella civile sulla base di un paradigma comunitario) impongono l'abbandono della visione eurocentrica. La comparazione letteraria, nella sua evoluzione, ha cominciato a rifiutare la visione eurocentrica dando alle letterature altre eguale

⁴ R. Bonetti, *Etnografie in bottiglia, Apprendere per relazioni nei contesti educativi*, Meltemi, Milano 2019, p. 16.

dignità⁵. La comparazione, insomma, tra una narrazione di matrice islamica ed una narrazione frutto della rielaborazione del pensiero occidentale, avrà soprattutto lo scopo di ricercare quelle regole fisse e ricorrenti delle tecniche narrative presenti nelle mitologie, nelle fiabe, nei racconti di tutta la letteratura mondiale: «Storie di tentazioni e scelte triplici – fra tre strade, tre cofanetti, tre figli, tre figlie, tre fidanzate possibili – collegano Edipo a Re Lear, Lear alla famiglia Karamazov e innumerevoli altre varianti di questa struttura fondamentale alla fiaba di Cenerentola. Qualcuno sostiene che esiste, per citare Robert Graves, "una storia, una storia soltanto", quella della *quéte*⁶».

Un aiuto in questo senso può venire da Goethe e dalla sua formulazione del concetto di *Weltliterature* o letteratura mondiale. Goethe ritiene che le differenze culturali tra gli uomini siano un falso ostacolo poiché tutti gli uomini pensano, agiscono e sentono allo stesso modo⁷.

Il concetto di *Weltliterature* sottintende quello di *Weltpoesie*, o poesia mondiale: esse suggeriscono l'intuizione degli universali che sono all'ori-

- ⁵ Si può partire dal prezioso contributo sullo storicismo dato da Joann Gottfried Herder (1744-1803) che, rifiutando il pregiudizio settecentesco secondo il quale le epoche passate erano epoche di oscurantismo rispetto alla superiorità della epoca a lui contemporanea, intendeva la storia come un processo di maturazione organica, non lineare, dove ogni stagione dell'umanità ha, in sé, la propria felicità. Rivalutando il Medio Evo, la poesia popolare, le tradizioni dei popoli slavi e baltici Herder, per primo, accennava ad una critica all'eurocentrismo, ed allo sfruttamento coloniale e schiavistico dell'Occidente. Dall'impostazione di Herder, nell'Ottocento romantico, abbiamo le prime sintesi letterarie organiche, nelle quali si enfatizza il carattere individuale di ogni nazione coniugando il sentimento dell'orgoglio nazionale della nuova epoca con l'universalismo tipico dell'erudizione illuministica (cfr.A.W. Schlegel, Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst, Wentworth Press 2019; F. Schlegel, Geschichte der alten und neuen Literatur, Athenaeum in Berlin 1841). A metà Ottocento si arriva, in Francia, allo sviluppo dello studio comparato della letteratura attraverso l'opera di Abel F. Villemain (1790-1870) e di Jean-Jacques Ampére (1800-1864), latinista e germanista, interessato alle letterature orientali.
- ⁶ G. Steiner, *Che cos'è la letteratura comparata?* Conferenza inaugurale tenuta all'Università di Oxford nel 1994. Si veda G. Steiner, *Che cos'è la letteratura comparata?* in G. Steiner *Nessuna passione spenta. Saggi 1978-1996*, Milano, Garzanti, 1997, pp. 86-103.
- ⁷ Lo scrittore traccia un parallelo tra il romanzo cinese *Yu-kiali*, tradotto in francese da Abel Rémusat nel 1926, e la poesia del francese Pier Jean de Béranger. Ciò lo porterà a considerare che la poesia è un patrimonio comune all'umanità. Non si può più, quindi, parlare di letteratura nazionale, *National Literature*, ma di letteratura mondiale, *Welt-literature*. Marx ed Engels nel *Manifesto del Partito Comunista* del 1948 ricollegheranno lo spirito dell'industrialismo borghese alla *Weltliterature*.

gine di tutte le lingue e producono, anche fra lingue diverse a livello formale, delle affinità sommerse di struttura ed evoluzione.

La letteratura, secondo questa logica della ricerca dell'universale, «si riscopre primo, archetipico e forse unico *trait d'union* di popoli che, senza un "canale narrativo" così fluido ed "aperto", non avrebbero, forse, minimi punti in comune da cui partire per un confronto, un contatto, un avvicinamento»⁸

È imperativo, dunque, operando nel campo della formazione, attuare strategie che tengano conto delle trasformazioni sociali in atto, cercando di offrire, attraverso il testo letterario, strumenti pedagogici per un progetto multicultura che diventi un progetto intercultura, e che abbia l'obiettivo di creare un clima relazionale fondato sullo scambio, la reciprocità, il rispetto, la curiosità. La pagina di letteratura permette, come abbiamo già detto, un apprendimento per relazione empatica, oltre a scoprire la dimensione sociale della cultura altra, come potrebbe essere quella arabo islamica, arricchendo i percorsi interculturali con pratiche derivanti dalla antropologia applicata.

Il progetto interculturale che intendiamo presentare parte, quindi, da una comparazione tra i codici narrativi appartenenti a due dimensioni molto diverse fra loro. La prima, relativa al mondo occidentale, è la letteratura cui siamo avvezzi; la seconda, invece, riguarda il mondo arabo-islamico di cui abbiamo pochissima conoscenza. Pochi di noi sanno, infatti, che il Nobel per la letteratura, ad oggi, è stato assegnato ad un solo autore arabo, l'egiziano Naguib Mahfouz. E che la raccolta di racconti dal celeberrimo titolo, *Le Mille e una notte*, che per noi rappresenta la narrazione araba per eccellenza, è giunta in Occidente nella traduzione e nei rimaneggiamenti del francese Galland.

Prima, dunque, di ipotizzare qualche percorso interculturale che possa assolvere al compito della ricerca dell'universale tra questi due mondi così diversi fra loro, è doveroso fare una breve premessa sul ruolo dell'intellettuale nel mondo arabo.

⁸ L. Acone, *L'infanzia che unisce*, *la letteratura che salva* in M.L. Albano (a cura di), *Hijab e Maccaturi: l'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi. Atti del progetto didattico 'Le Giornate dell'Intercultura'*, cit., p. 107.

3. Il concetto di adab, letteratura, nel mondo arabo ed il ruolo dell'intellettuale

La trasmissione del sapere, e la funzione stessa dell'intellettuale nel mondo arabo-islamico, si basano sul concetto di identità islamica che affonda le sue radici nella polarità del $d\bar{\imath}n$ wa dawlah, ossia nel principio ordinatore, nel simbolo trascendente di unità, in una dimensione che coniuga lo spirituale e il temporale, l'etica e la razionalità, ed accoglie tutti i principi religiosi, filosofici, giuridici e politici per regolare la vita privata e collettiva di ogni musulmano.

Nei Paesi dove si è diffuso l'Islam l'orizzonte normativo, nel campo della trasmissione del sapere, è sempre basato sulla conoscenza, e la successiva applicazione, dei valori fondanti della religione musulmana. Ma tali valori fondanti non possono essere appresi, né applicati, senza il connubio con le scienze cosiddette razionali, come la filosofia e la dialettica, le scienze, la medicina, ed il diritto, base della vita sociale e politica della comunità islamica, e mai scisso, attraverso la *sharī'ah*, o legge islamica, dai testi sacri dell'Islam⁹.

Il letterato, nel mondo islamico, cerca, appunto, di individuare, e quindi trasmettere, in ogni sua opera, il principio ordinatore del *dīn wa dawlah*, religione e società, nonché il connubio tra fede e razionalità, che si traduce nella perenne ricerca dell'identità islamica. Ciò è evidente già in epoca protomusulmana attraverso lo studio delle opere di autori definiti i "saggi musulmani": sui loro scritti si basano gli insegnamenti nei *kuttāb*, o scuole religiose, che devono trasmettere i contenuti e la forma del messaggio coranico da cui dedurre l'apprendimento dell'alfabeto, della grammatica, della filosofia, del diritto e perfino della matematica. Sempre, però, sotto l'egida

⁹ La stessa teologia islamica viene definita 'ilm al-kalām, termine tradotto come "scienza della discussione". I mu'taziliti cercarono di fare della teologia una disciplina indipendente, ricorrendo a ragionamenti e metodi dialettici. I teologi, detti mutakallimūn, furono equiparati ai loquentes del latino medievale. (cfr. C.M. Guzzetti, Islam, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2003, p. 148). Il kalām viene definito, dunque, come la scienza che cerca di provare i dogmi della fede attraverso argomenti presi sia dalla tradizione rivelata nel Corano e negli hadāth (naql o sam'iyyat) che attraverso argomenti razionali ('aql o 'aqliyyāt). Ciò allo scopo di difendere la fede ortodossa (sunna) contro i suoi nemici esterni (le altre religioni) e contro gli eretici e per dare una risposta ai dubbi dei credenti. Teologia e diritto sono sempre stati intimamente connessi, infatti il termine fiqh (che attualmente denota il diritto positivo ed include l'interpretazione e il ragionamento speculativo) designava l'intera parte speculativa della teologia e del diritto stesso.

della polarità che caratterizza l'Islam, in una coniugazione costante di etica e razionalità.

Nei testi più antichi l'*adab*, nella accezione corrente tradotto con il termine letteratura, è utilizzato come sinonimo di *sunna*, che, prima di assumere una connotazione prettamente religiosa con l'Islam, indicava un modo di comportarsi, accentuando le doti morali, la cortesia, la buona educazione e la raffinatezza cittadina in opposizione alla rudezza dell'ambiente beduino¹⁰.

La tensione dell'intellettuale è data dal suo sforzo di elaborare e trasmettere un sapere complesso «legato alla realtà, ma che abbia come base il Corano, la ragione e l'osservazione»¹¹, che sappia conciliare la fede islamica e la tradizione araba, ma anche le influenze della cultura greco-ellenistica. Ciò attraverso l'uso di una lingua araba colta e raffinata, *al-'arabiyyah*, la lingua del Corano, (utilizzata per la traduzione e la diffusione dei testi filosofici greci) e quindi scelta da Dio, superiore alla cultura e alla lingua iranica, dilagante a quell'epoca e rappresentata dal movimento della *shu'ūbiyyah*¹².

È lo scrittore Ibn al-Muqaffa (m. 757) durante la dinastia Omayyade a segnare l'esordio della letteratura d'*adab* nell'accezione di vera e propria ortoprassi, con la sua opera più celebre, *Kitab Kalila wa Dimna* (Il libro di Kalila e Dimna), una raccolta di fiabe ed apologhi che ha, come protagonisti, due sciacalli, scritto per fini educativi e morali. al-Muqaffa cerca di operare una sintesi tra la antica *virtus* preislamica e la polarità islamica per esprimere una morale concreta che si basi sui concetti fondamentali che costituiscono la *muruwwa*, ossia l'ideale arabo pagano e sui valori dell'Islam. L'*adab* di Ibn al-Muqaffa diventa morale, «grazie alla quale la ragione umana, *al-'aql*, si sviluppa e cresce»¹³, sintesi tra fede e razionalità, tra *muruwwa* e valori islamici, nella tensione tra dimensione politica e civile, che si traduce nella loro perenne simbiosi, come la polarità islamica impone.

¹⁰ Cfr. D. Amaldi, *Storia della letteratura araba classica*, Zanichelli, Bologna 2004, p. 98.

¹¹ D. Amaldi, Storia della letteratura araba classica, cit., p. 99.

¹² Letteralmente "nazionalismo", termine che designava un movimento nato nei primi secoli dell'Islam e diffuso tra i letterati iraniani che rifiutavano di riconoscere la posizione privilegiata degli arabi ed esaltavano i valori sasanidi integrati nell'*adab*. Cfr. Guzzetti, *Islam*, cit., p. 235.

¹³ M. Cassarino, *L'aspetto morale e religioso nell'opera di Ibn al-Muqaffa'*, Rubettino, Soveria Mannelli Catanzaro 2000, p. 65.

La morale è, ovviamente, quella islamica. I letterati devono cercare forme in grado di non tradire lo spirito islamico, pur apprezzando, attraverso un vasto movimento di traduzione, i classici della letteratura europea.

La tensione intellettuale nel tentativo di risolvere la *querelle* tra vecchio e nuovo è centrata, appunto, sulla dialettica con l'Occidente. Non vi può essere imitazione pedissequa della letteratura occidentale, né la decolonizzazione può coincidere con una totale disalieniazione dalla narrativa dell'Occidente. Compito dell'intellettuale arabo è quello di mantenere l'*adab* come ortoprassi in un processo culturale che assorbe la *muruwwa* preislamica, il sapere ellenistico ed indo-iraniano inteso come *paideia*, la ragione critica che proviene dalla filosofia illuministica.

4. Dalla intercultura alla interletteratura: la fiaba e i personaggi ponte nella costruzione di un progetto didattico

Se parliamo della costruzione di un progetto interculturale rivolto al mondo dell'infanzia dobbiamo senz'altro privilegiare la fiaba, che è narrazione per eccellenza.

La fiaba, con la sua a-temporalità, si presta, meglio di qualsiasi altra narrazione, a decostruirsi per poi ricomporsi con elementi identitari 'altri'.

Sappiamo che la fiaba (che Vladimir Propp collega ai riti di iniziazione e di passaggio delle civiltà preistoriche) costituisce una sorta di iniziazione alla vita per il bambino, rendendolo conscio della propria identità, specialmente se correlata all'alterità¹⁴. La fiaba rimanda alla narrazione, ossia alla prima modalità di scoperta dell'esistenza che ha il bambino, ed è legata all'oralità del racconto che tramanda il vero spirito di un popolo, i suoi usi, tradizioni e costumi.

Inoltre la fiaba può considerarsi luogo interculturale per eccellenza per la universalità del racconto, ed anche per la sua neutralità che permette di oltrepassare confini e delimitazioni pregiudiziali¹⁵. La costruzione di un progetto didattico di tipo interculturale che abbia come oggetto la narrazio-

¹⁴ La fiaba è punto di partenza nel concetto di identità che è coscienza, consapevolezza di appartenenza ad un gruppo. La fiaba ci aiuta a restituire il senso della memoria storica, individuale e collettiva (cfr. L. Sossi, *Letteratura per ragazzi ed intercultura, Nuove Prospettive didattiche della scuola primaria,* in «Pagine Giovani», gen-mar 2007, 131, p. XV).

¹⁵ Cfr. L. Acone, *Prospettive di fiaba del terzo millennio* in A. Articoni – A. Cagnolati (a cura di), *Le fiabe nel terzo millennio*. *Metafore, intrecci, dinamiche*, Fahrenhouse, Salamanca 2019, p. 43.

ne fiabesca dovrebbe contemplare un passaggio: dall'intercultura, il cui oggetto è spesso un tema vasto che può anche risultare disorientante, all'interletteratura che, trattando un tema più specifico e delimitato nel campo delle letterature a confronto, può orientare meglio dal punto di vista pedagogico, ed è inteso come «riscoperta di tutti gli elementi e i paradigmi che, a livello di storie, personaggi, temi e contenuti, avvicinano e non separano; dettano indirizzi di condivisione tendenti a sviluppare la riscoperta di culture e civiltà che, sebbene diverse, possono trovare punti di connessione attraverso i racconti che le infanzie di ogni luogo e tempo condividono»¹⁶.

I punti in comune tra narrazioni in apparenza così eterogenee come quelle del mondo occidentale e dell'universo arabo-islamico, per l'individuazione dell'universale e la costruzione di un valido progetto interculturale ed interletterario, possono essere quelli che sono stati definiti i "personaggi ponte". Si tratta di figure, storie o personaggi comuni a bambini e ragazzi provenienti da culture diverse: "personaggi che sono condivisi, che sono 'in comune', materiali interculturali, elementi di unione. Portatori di molteplici appartenenze sono riconosciuti in Paesi diversi e lontani e costituiscono, o possono costituire, un minimo comune denominatore narrativo e fantastico¹⁷. Cenerentola è uno dei personaggi ponte più famosi. In una delle versioni arabe della Cenerentola, precisamente irachena, la fata madrina è una colomba¹⁸. È interessante notare che questa Cenerentola irachena trova il suo doppio nella *Gatta Cenerentola* de *Lo* cunto de li cunti (1643) del napoletano Basile, che parla della "colomba delle fate¹⁹". Sembra, infatti, che in uno dei suoi viaggi, precisamente a Creta, Giambattista Basile abbia conosciuto proprio la versione irachena della Cenerentola araba, che ispirerà la sua Zezolla. In effetti Zezolla non ha i tratti delle Cenerentole narrate nel Settecento, un secolo dopo Lo cunto delli cunti, da Perrault e poi nell'Ottocento dai fratelli Grimm, fino alla contemporanea versione disneyana. Piuttosto somiglia alla Cenerentola irachena, la quale dimostra di avere coraggio e personalità, nonostante nell'immaginario occidentale la donna araba abbia le sole prerogative della sottomissione e della passività.

Anche i protagonisti della raccolta più celebre di racconti appartenenti al folklore arabo-islamico, le già citate *Mille e una notte*, possono essere

¹⁶ Cfr. L. Acone, *Prospettive di fiaba del terzo millennio*, cit., p. 43.

¹⁷ V. Ongini, La didattica dei personaggi ponte in Hijab e Maccaturi, cit., p. 207.

¹⁸ Cfr. K. Sa'ad Al-Din, *al-hikayat al-sha'biyyah al-'iraqiyyah* (Fiabe popolari irachene), Dar al-hurriyyat lil-ta'aba, Baghdad 1979, p. 108.

¹⁹ Cfr. G. Basile, *Lo cunto de li cunti*, Garzanti, Milano 2006, p. 127.

definiti personaggi ponte, poiché noti all'immaginario del mondo islamico come a quello occidentale.

Le *Mille e una notte* fanno parte del patrimonio letterario che, nel mondo arabo, viene definito *khurafat*²⁰. Il termine, nella sua accezione primigenia, è dispregiativo poiché si riferisce a narrazioni non legate ai testi sacri dell'Islam. I racconti della celebre raccolta, di origine indo-iranica, trasmessi in Occidente nella versione del francese Galland, datata primi del Settecento, hanno permesso a personaggi come Aladino, Alì Baba e Sindibad il Marinaio di divenire noti all'immaginario occidentale non molti anni dopo i classici di Perrault quali Cappuccetto Rosso e il Gatto con gli Stivali.

Molti autori arabi si sono cimentati nella riscrittura di fiabe e racconti che avevano, come protagonisti, personaggi come Cenerentola o Cappuccetto Rosso, i personaggi ponte per antonomasia del mondo occidentale. Tuttavia sarebbe errato pensare che, relativamente al segmento della letteratura per bambini e per ragazzi, l'intellettuale arabo dimentichi, come precedentemente detto, il suo compito precipuo che è quello di trasmettere un sapere complesso legato al patrimonio popolare ed anche alla sua rielaborazione in chiave contemporanea, ma che abbia come base il messaggio coranico inteso come ortoprassi. In altre parole l'oggetto dell'adab, o letteratura, è quello di trasmettere una morale ma anche un modus agendi che contenga i valori islamici e sia, nel contempo, sintesi dell'influsso della letteratura occidentale, molto conosciuta dalla maggior parte degli scrittori arabi per bambini e per ragazzi.

Un esempio su tutti potrebbe essere l'egiziano Abdel Tawab Yossef (1928-2015)²¹, che può essere considerato, insieme al connazionale Ya'qub al-Sharuny (1931-), il decano degli scrittori per bambini e per ragazzi del mondo arabo. Molte opere di Yossef sono essenzialmente di carattere religioso: scrive *La vita di Muhammad* in cui l'io narrante è un elefante ed il linguaggio è quello dei piccoli. Yossef, infatti, afferma che per ravvivare la fede dei bambini nel Corano lo scrittore deve rielaborare le storie sacre e renderle effettivamente interessanti per loro. Ma si interessa anche alla ri-

²⁰ Nell'ambito della narrazione orale, in special modo nell'ambiente beduino della penisola arabica, si possono distinguere più tipologie di racconti: *suwalif* (racconti storici che sono dominio di maschi adulti), *sibahin* (racconti popolari, narrati perlopiù da donne e bambini) e *khurafat* (racconti fantastici, quasi inverosimili, senza alcun valore storico). Cfr. L. Bettini, *Contes Féminins de la haute Jézireh Syrienne* in «Quaderni di Semitistica» 2006, Università di Firenze, n. 26, pp. 16-17.

Yossef è anche autore di programmi radiofonici e televisivi per bambini ed è stato insignito, nel corso della sua lunga carriera, di molte onorificenze tra cui il Premio Letterario Internazionale dell'UNESCO nel 1975

scrittura di fiabe popolari, appartenenti sia alla tradizione araba che a quella occidentale, ispirandosi allo stile di tre autori in particolare: Basile, Grimm e Andersen. Molti punti in comune vi sono, ad esempio, tra lo stile elaborato da Yossef e quello dell'autore verista Luigi Capuana (1839-1915). anch'egli ispirato, nella riscrittura delle fiabe siciliane, dalle raccolte basiliane e grimmiane²². Nella sua rielaborazione delle *khurafat* Yossef usa una particolare tecnica che mescola l'atemporalità della fiaba con riferimenti precisi all'epoca contemporanea, con personaggi che parlano di diritti dei bambini, usano il computer, o il telefono cellulare. Yossef, pur mantenendo l'impianto narrativo dei racconti popolari, che li rende riconoscibili ad un pubblico di bambini, ambienta le storie in contesti odierni, spesso urbani. È il caso di una delle rielaborazioni che fa proprio della fiaba di Cenerentola²³ la cui storia è ambientata in una periferia cittadina, dove ci sono operai edili che costruiscono case o riparano strade e che assolvono al ruolo, secondo le categorie proppiane, degli aiutanti magici. Cenerentola stavolta non deve spazzare o pulire la casa ma viene mandata dalla matrigna a cercare uno strano personaggio, Umm el-Saad, che avrà, alla fine, il ruolo di fata madrina

Alla periferia della città c'erano alcuni operai edili che lavoravano alacremente. Il capo cantiere chiamò la ragazza: "Cosa vuoi da me?" "Voglio che tu ci aiuti nei lavori di costruzione e in compenso noi ti aiuteremo a trovare quello che stai cercando quando sei uscita da casa tua..."²⁴.

È evidente l'uso che Yossef sta facendo delle categorie proppiane: Cenerentola può essere identificata con la categoria dell'eroe più che con quella della principessa. Al pari dell'eroe, infatti, Cenerentola abbandona la casa, viene messa alla prova dal donatore (il capo cantiere) come preparazione al conseguimento di un mezzo, o aiutante magico²⁵ (Umm el-Saad che sarà fata madrina e le consegna una anguria, il mezzo magico che si trasformerà in principe). Yossef usa, inoltre, il tema della metamorfosi per creare un legame tra la versione antica di Cenerentola e le sue rielaborazioni in chiave

²² Si veda, a questo proposito, l'interessante tesi di dottorato di Hala Mahmoud Ahmed Ridwan, *Le fiabe tra due mondi: italiano e arabo, con particolare riferimento a Luigi Capuana e Abdel Twab Yossef,* Università di Helwan, Dipartimento di Italianistica, 2015.

²³ Cfr. A.T. Yossef, *Sindirilah 'Arabiyyah* (Cenerentola Araba) in *Hikayat sha'biyyah 'arabiyyah* (Racconti popolari arabi), Dar al-Fikr al-arabiyy, Cairo 2002.

²⁴ A.T. Yossef, Sindirilah 'Arabiyyah (Cenerentola Araba), cit., s.p.

²⁵ Cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000, pp. 45-49.

contemporanea. La matrigna riesce a trasformare Cenerentola in colomba: è evidente il riferimento alla colomba dell'originale iracheno e alla colomba delle fate presente nella *Gatta Cenerentola* di Basile. Il principe, che nasce a sua volta da una metamorfosi, venendo fuori da una anguria, toglie il sortilegio e trasforma la colomba di nuovo nella moderna Cenerentola.

Yossef rielabora, secondo questi schemi, molte altre fiabe tradizionali, note all'immaginario occidentale e a quello arabo-islamico, come ad esempio *Cappuccetto Rosso, Sindibad il Marinaio* o *La lampada di Aladino* ed in ognuna di queste versioni c'è una rivoluzione narrativa (Cappuccetto Rosso non indossa il vestito rosso ma un paio di jeans, Sindibad si rifiuta di partire da Baghdad e Aladino non strofina la lampada²⁶). Ma è proprio nella rielaborazione ulteriore di Cenerentola che questa rivoluzione narrativa si fa ancora più evidente già nel titolo *Cenerentola fa una rivoluzione sulla sua fiaba*. La fata madrina chiede a Cenerentola:

"Vuoi andare al castello e presentarti al ballo così il principe può sceglierti come sua sposa?" "No!" "Stai rovinando la fiaba più bella che tutto il mondo ama!" 27

Nella sua rielaborazione di *Cappuccetto Rosso* Yossef utilizza nuovamente il paradigma della rivoluzione narrativa. I tratti dei personaggi ponte vengono stravolti e adattati ad un contesto narrativo contemporaneo. La relazione Cappuccetto Rosso-Lupo si capovolge, in questa diversa ottica, poiché Cappuccetto Rosso da preda diviene cacciatrice. In questo caso possiamo affermare che Yossef segue un orientamento narrativo presente nella moderna letteratura d'Occidente:

Le Cappuccetto Rosso contemporanee non si limitano, però, a soccombere al lupo e alle sue fauci: lottano, si difendono, si fanno audaci, seppur incerte sull'esito della situazione pericolosa in cui sono incorse²⁸.

L'operazione culturale di questo tipo, che permette di smontare l'impianto narrativo apparentemente chiuso delle fiabe, produce delle fiabe a

²⁶ Cfr. M.H.A. Hafez, *Abdel Tawab Yossef al-hikayyat ghayr al-sha'biyyah* (Abdel Tawab Yossef e i racconti non popolari), http://haybinyakzan.blogspot.com/2011/12blog-spot-04.html.

²⁷ A.T. Yossef, *Hikayat ghayr sha'biyyah* (Racconti non popolari), Parte seconda, Dar al-Misriyyah al-lubnaniyyah, Il Cairo 2006, p. 24.

²⁸ A. Antoniazzi, *Fiabe digitali: tra tradizione ed innovazione* in A. Articoni – A. Cagnolati (a cura di), *Le fiabe nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, cit., p. 62.

rovescio. I protagonisti, in specie le protagoniste, abbandonano il ruolo passivo della vittima e trasformano le vicende tragiche donando un potere salvifico al ritorno alla realtà²⁹. Nella sua rivisitazione di *Cappuccetto Rosso* Yossef si ispira a Rodari

Cappuccetto Rosso è una fiaba conosciuta dai bambini di tutto il mondo [...] è una fiaba che tutti i bambini amano moltissimo. Non si può dire altrettanto della protagonista che non ama molto la sua fiaba [...] no, la protagonista della fiaba non capisce proprio come ciò possa essere possibile. Per questo è stata davvero contenta quando lo scrittore italiano Gianni Rodari l'ha narrata in modo del tutto diverso³⁰.

Lo spunto per cambiare l'impianto narrativo viene a Yossef proprio da Rodari, poiché, nel corpo della sua rivisitazione della fiaba, egli fa un esplicito riferimento al potere salvifico della immaginazione e della fantasia. La Cappuccetto Rosso di Yossef, proprio come le sue omologhe di Occidente già precedentemente citate, smonta e rimonta la trama in un delizioso *melting pot* che contempla molti dei riferimenti della versione rodariana contenuta in *Fiabe al telefono*³¹.

Ha scritto Gianni Rodari: "C'era una volta Cappuccetto Verde"

"Ma no, nonno!" – urla la nipotina – si chiamava Cappuccetto Rosso".

"Si, si! Me n'ero dimenticato. La ragazza aveva con sé un paniere con delle focacce, stava camminando nel bosco, quand'ecco che incontra una giraffa"

"Una giraffa? Non incontra una giraffa, incontra un lupo."

"La giraffa le chiede: Dove stai andando?"

"Non è una giraffa, nonno! È un lupo!"

"Si scusa. Le chiede: Dove stai andando? E lei risponde: Sto andando da mia zia."

"Macché, nonno! Ahi, ahi! Risponde sto andando dalla nonna!"

"Le dice: Prendi l'autobus numero..."

"L'autobus? Ma quale autobus se è in un bosco!"

"Ah! Le disse il cavallo."

"Ma quale cavallo! In questa fiaba non c'è un cavallo!"32

²⁹ A. Antoniazzi, *Fiabe digitali: tra tradizione ed innovazione*, cit., p. 52.

³⁰ A.T. Yossef, *Hikayat ghayr sha'biyyah* (Racconti non popolari), cit., p. 24.

³¹ G. Rodari, *Favole al telefono*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle (Trieste) 2007, pp. 121-122.

³² A.T. Yossef, *Hikayat ghayr sha'biyyah* (Racconti non popolari), cit., p. 25-26.

È evidente la lezione di Rodari per Yossef. È la lezione della fiaba a rovescio, del doppio, che ci permette di stravolgere una storia e di crearne un'altra, usando la grammatica della fantasia:

C'è un'altra Terra. Noi viviamo in questa, e in quella, contemporaneamente. Là ci va diritto ciò che qui va a rovescio. E viceversa. Ognuno di noi vi ha il suo doppio. (La fantascienza ha già fatto largo uso di simili ipotesi: anche per questo mi sembra legittimo parlarne ai bambini)³³.

La dimensione altra porta il discorso interculturale in una struttura ben più vasta del confronto letterario. Nell'altra Terra, utilizzando la fiaba a rovescio, Yossef rende questa narrazione uno strumento di denuncia sociale, citando anche la Dichiarazione Universale dei Diritti del Bambino:

"Non ti è venuto in mente, cara mamma, che io non ho ancora un nome? E che tu non hai ancora un nome? E neanche mia nonna ha ancora un nome? Ma perché, forse non ci sono più nomi? Devono darci un nome, come è scritto nella Dichiarazione Universale dei Diritti del Fanciullo".

A sua madre viene da ridere.

"Figlia mia, la Dichiarazione Universale è del 1959. Charles Perrault è nato il primo ottobre 1628, trecento anni prima."

Tutti questi numeri si mescolano nella testa di Cappuccetto Rosso. È una gran confusione e lei stenta a capire.

"Mamma non avete un elenco telefonico, potremmo trovare lì dei nomi. Oppure prendiamo quelle decine di libri che i futuri genitori usano per scegliere i nomi dei figli. Potresti sceglierne anche tu uno per me, che sia di buon auspicio"

"Figlia mia non perdere tempo! Mettiti il tuo vestitino rosso e preparati ad andare da tua nonna, ah e non dimenticarti che incontrerai il lupo".

"Bene, vado a mettermi il cappuccio... no! Mi metto un paio di jeans!" e corre a cercare un jeans, sperando di trovarne uno di colore rosso, se mai esistono dei jeans di colore rosso. E, poiché sa che incontrerà il lupo, si mette in ognuna delle tasche posteriori dei jeans delle pistole di plastica, caricate con sei pallottole di gomma. Si procura anche un cellulare, con cui chiamerà il taglialegna, o il padre, appena entra nella casa di sua nonna, ben sapendo che lì c'è il lupo ad aspettarla."³⁴

All'inizio della nostra trattazione abbiamo enfatizzato l'importanza dell'utilizzo della fiaba, e del racconto popolare in genere, in una didattica

³³ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle (Trieste)2010, p. 34.

³⁴ A.T. Yossef, *Hikayat ghayr sha'biyyah* (Racconti non popolari), cit., p. 29-31.

di tipo interculturale poiché essa, la fiaba, racchiude il valore universale che si adatta a tutta l'umanità. Cenerentola, Cappuccetto Rosso, Giufà. in questa accezione sono degli architesto che si arricchiscono, nel corso delle loro migrazioni, attraverso l'oralità della narrazione, di usi, costumi, tradizioni, contaminazioni. La storia universale, la *quéte*, è proprio la ricerca del *auid commune* da syuotare e poi riempire con elementi di identità e alterità. Ma. aldilà della accezione goethiana della weltliterature, esiste la dimensione sociale della pagina letteraria, il cui strumento di indagine può sfociare nella antropologia applicata, o anche nella sociologia. Utilizzando questa chiave di lettura è possibile, quindi, scoprire, nell'itinerario di un progetto didattico, il grande coraggio e la modernità degli autori arabi per bambini e per ragazzi. Molte narrazioni contemporanee, a cominciare dalla riscrittura di Yossef di Cappuccetto Rosso, contengono delle vere e proprie denunce sociali: dalla violenza sui minori alla condizione della donna. La donna araba in queste narrazioni si ribella al cliché della donna sottomessa e passiva. Il confronto tra la nostra letteratura e la letteratura araba per bambini e per ragazzi, in questo senso, può davvero riservare delle strabilianti sorprese. La Cenerentola irachena, sorella della coraggiosa Zezolla, si trasforma in eroe della sua stessa fiaba fino a fare una propria rivoluzione narrativa grazie alla penna di Yossef e a "rovinare" la più bella fiaba che tutto il mondo ama pur di affermare la propria individualità e la forza delle proprie scelte. Come Cappuccetto Rosso che, partendo dal mondo alla rovescia di Rodari, trasforma sé stessa da vittima in carnefice e denuncia la mancanza di diritti. La mancanza di un nome, ad esempio, che le nega una identità, o l'essere quasi spinta ad incontrare il lupo senza difese, citando addirittura la Dichiarazione Universale dei diritti del Fanciullo e dotandosi di pistola e cellulare per affrontare, da sola, il pericolo.

Ecco, dunque, che la letteratura araba ridiventa *adab*, ortoprassi. Si intuisce, leggendo le pagine del più grande autore musulmano per bambini e per ragazzi, Abd Tawwab Yossef, che la morale islamica non è in contrapposizione con la cultura dei Diritti intesa in chiave occidentale. Anzi, l'*adab*, in quanto ortoprassi, ingloba in sé, oltre che l'universalità della narrazione, l'universalità dei diritti che non varia, siano essi visti nell'accezione islamica che in quella secolarizzata d'Occidente.

Bibliografia

- F. Abdallah, *al-Hajj al-Dalil al-bibliugrafi fi-l kitab al-tifl al-'Arabi (Guida bibliografica al libro arabo per l'infanzia)*, Da'iratu al-thaqatha wa al-'alam, il Cairo 1999
- L. Acone, Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2015
- L. Acone (a cura di), Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia, Sinestesie, Avellino 2018
- L. Anolli, La mente multiculturale, Laterza, Roma-Bari 2006
- M. Albano (a cura di), *Hijab e maccaturi*, *L'altro svelato dai ragazzi ai ragazzi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017
- M. Albano-R. Salama (a cura di), *Il cavallo che non nitriva più. Racconti egiziani ed italiani*, Osiris, Il Cairo 2018
- D. Amaldi, Storia della letteratura araba classica, Zanichelli, Bologna 2004
- A. Articoni A. Cagnolati, *Le fiabe nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche,* Fahrenhouse, Salamanca 2019
- Y. Al-Sharuny, *Ajmal al-hikayat al-sha'biyyah* (Le più belle storie popolari), Dar al-Shuruq, il Cairo 2001
- M. Atia Al-Hibrachi, *L'education dans l'Islam*, Conseil Superieure des Affaires Islamiques (R.A.E.), Ahram Press, Cairo 1974
- B. Barry, *Culture and equality. An egalitarian critique of multiculturalism*, Harvard University Press, Cambridge 2001
- G. Basile, Lo cunto de li cunti, Garzanti, Milano 2006
- B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici della fiaba*, Milano, Feltrinelli 1977
- L. Bettini, *Contes Féminins de la haute Jézireh Syrienne* in «Quaderni di Semitistica», Università di Firenze 2006
- R. Bonetti, *Etnografie in bottiglia, Apprendere per relazioni nei contesti edu- cativi*, Meltemi, Milano 2019
- T. Buongiorno, Dizionario della fiaba, Vallardi, Cernusco 1997
- M. Cassarino, *L'aspetto morale e religioso nell'opera di Ibn al-Muqaffa'*, Rubettino, Soveria Mannelli Catanzaro 2000
- A. Ferrario, Laboratorio della fiaba africana, EMI, Bologna 2003
- C.M. Guzzetti, *Islam*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2003
- M. Luthi, *La fiaba popolare europea*. Forma e Natura, Mursia, Milano 1979
- G. Pasqualotto (a cura di), *Per una filosofia interculturale*, Mimesis, Milano-Udine 2008
- V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000
- E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, il Mulino, Bologna 2006
- G. Rodari, *Favole al telefono*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle (Trieste) 2007

- H.M.A. Ridwan, *Le fiabe tra due mondi: italiano e arabo, con particolare riferimento a Luigi Capuana e Abdel Twab Yossef,* Università di Helwan, Dipartimento di Italianistica, 2015.
- K. Sa'ad Al-Din, *al-hikayat al-sha'biyya al-'iraqiyya (Fiabe popolari irache-ne)*, Dar al-hurriyya lil-ta'aba, Baghdad 1979
- A.W. Schlegel, *Vorlesungen über schöne Literatur und Kunst*, Wentworth Press 2019
- F. Schlegel, Geschichte der alten und neuen Literatur, Athenaeum in Berlin 1841
- L. Sossi, *Letteratura per ragazzi ed intercultura, Nuove Prospettive didattiche della scuola primaria*, in «Pagine Giovani», gen-mar 2007, 131
- G. Steiner, Nessuna passione spenta Saggi 1978-1996, Garzanti, Milano 1997
- A.T. Yossef, *Hikayat ghayr al-sha'biyya (Racconti non popolari)*, Dar al-misriyya al-lubnaniyya, il Cairo 2006
- A.T. Yossef, *Hikayat sha'biyya 'arabiyya (Racconti popolari arabi)*, Dar alfikr al-'arabiyy, il Cairo 2002
- A. Zalit, Adab al-tufula bayna Kamil al-Kilany wa Muhammad al-Harawy (La letteratura per l'infanzia tra Kamel al-Kilany e Muhammad al-Harawy), Dar al-Ma'arif, il Cairo 1994.

Nunzia D'Antuono

Tracce di memoria alle radici del racconto interculturale

Lo sguardo aperto alla differenza implica l'abbandono di una visione culturale squisitamente etnocentrica e favorisce un sicuro arricchimento. Il percorso in direzione di una compiuta interculturalità può risultare maggiormente proficuo se si lavora partendo dall'assunto che i nostri piedi poggiano su un sostrato culturale comune. Quindi, non dovremmo parlare di un incontro di culture, ma – più spesso di quanto si pensi – di un re-incontro.

Il sistema culturale è, infatti, un insieme di storie, di narrazioni, di immagini e di pratiche che si sono radicate lentamente, sedimentandosi in un patrimonio che si autoalimenta recuperando immagini significative di un passato indimenticabile, e produce nuovi temi narrativi dotati di valore.

Il racconto mitico, che fin dalle origini ha inserito il soggetto in una grande storia dotata di senso, trasmette una comune memoria e viene in tal modo a costituire un patrimonio culturale articolato in varianti e versioni multiple che non sono mai definitive, come ha scritto Jean-Pierre Vernant¹. In questa prospettiva Hans Blumenberg ha scritto della freschezza e della seduttività di un racconto proteiforme la cui origine si perde nella notte dei tempi² e James Frazer nel *Ramo d'oro*, per spiegare l'antichità classica, è risalito ben oltre l'antichità classica³.

Il *mythos* è "racconto e parola", parola efficace, dotata di valore pratico. È un sistema dinamico di simboli, di archetipi e di schemi che tende a comporsi in narrazione. L'area semantica di *mythos* viene a includere nella letteratura poetico-teologica classica un insieme di connotazioni che hanno

¹ J.-P. Vernant, *L'univers*, les dieux, les hommes, Récits grecs des origines (1999), trad. it di I. Babboni, *L'universo*, gli dèi, gli uomini. Il racconto del mito, Einaudi, Torino 2000.

² H. Blumenberg, *Arbeit am Mythos* (1979), trad. it. di B. Argenton, *Elaborazione del mito*, Feltrinelli, Milano 1991.

³ J.G. Frazer, *The golden bough*, trad. it. di N. Rosati Bizzotto, *Il ramo d'oro. Studio sula magia e la religione*, introduzione di A.M. di Nola, Newton Compton, Roma 2015².

a che fare con il «parlare», il «dire», il «narrare». La partenza dell'area culturale è quella grecoantica, ma è possibile continuare la ricerca – secondo una metodologia comparata – delle modalità con cui altre civiltà hanno prodotto i miti costituenti i capisaldi dei rispettivi sistemi religiosi.

L'origine del mondo narrato nei libri fondamentali delle tre religioni rivelate si fonde proprio con il mito. Si pensi, ad esempio, al mito di Prometeo e poi alla narrazione dell'origine dell'uomo tramandata da ebrei, cristiani e islamici. Il mito rivela l'essere, il dio, e proprio per questo può essere presentato come una storia sacra. Esiste dunque «una concezione religiosa, addirittura devota, del mito»⁴.

Vico ha definito quella dei miti «vera narratio» che poi si trasforma lentamente in fiaba⁵. Sulla veridicità del racconto fiabesco ha insistito anche Italo Calvino che, nel presentare al pubblico il corpus delle *Fiabe italiane*, scrisse di aver iniziato il lavoro di raccolta con la convinzione, confermata in conclusione, che le fiabe sono vere e danno una spiegazione generale della vita, «sono il catalogo dei destini», rappresentano «la sostanza unitaria del tutto, uomini bestie piante cose, l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste»⁶.

Mito e fiaba, come sappiamo, hanno alla base un racconto comune, che è stato tramandato grazie all'arte della memoria. Essa, "memoria verborum", ma anche "memoria rerum", ha giocato un ruolo fondamentale nel panorama culturale non solo europeo. Nella Grecia arcaica la memoria è Mnemosyne, la madre di tutte le Muse; questo perché i greci si immaginavano l'attività dei poeti e dei musicisti come una specie di collaborazione tra un poeta, un artista, e una Musa⁷. Come ha ricostruito Lina Bolzoni nel bel libro *La stanza della memoria*⁸, il mito esprime fedelmente il ruolo che la memoria assume in una società che non conosce la scrittura. Ricordare è come guardarsi indietro, permette di fare i conti con il passato che viene così sistemato e organizzato.

⁴ Cfr. P. Brunel, *Dictionnaire des mythes litteraires* (1988), edizione italiana a cura di G. Gabetta, *Dizionario dei miti letterari*, Bompiani, Milano 1995.

⁵ G. Filoramo (diretto da), *Dizionario delle religioni*, Torino, Einaudi, 1993, pp. 492-493. Cfr. D. Corno, *Fiaba*, in *Enciclopedia*. 6. *Famiglia-ideologia*, Einaudi, Torino 1979, pp. 116-134.

⁶ I. Calvino, *Introduzione*, in *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Einaudi, Torino 1975³, vol. I, pp. XIII-XLII: XVIII.

⁷ M. Bettini, *C'era una volta il mito*, Sellerio, Palermo 2007, p. 17.

⁸ L. Bolzoni, *La stanza della memoria. Modelli letterari e iconografci nell'età della stampa*, Einaudi, Torino 1995.

Raccontarsi e raccontare una storia presuppone il confronto tra i saperi di oggi e quelli di ieri, perché la produzione del nuovo passa irrimediabilmente attraverso l'imitazione dell'antico. Lo scrittore si esprime facendo proprio un discorso «altro», non potendo muovere il primo passo verso la scrittura se non gira la chiave che permette di ricordare, perché la fase della composizione si gioca sul rapporto tra imitazione e variazione.

Si ricordano le metafore, gli artifici formali, ma anche le immagini che affollano il grande bagaglio iconografico tramandato dalla letteratura e dall'arte degli antichi e che resta sempre disponibile per il gioco ermeneutico⁹.

I testi presi a modello diventano testi/cornucopia – facciamo nostra una felice definizione di Terence Cave¹⁰ – che sono trasformati dal gioco dell'interpretazione e dell'imitazione in fonti di infinita ricchezza.

Narrare è sinonimo di viaggiare, perché da un gesto istintivo come quello del narrare si giunge a una dimensione culturale fatta di persone e di usanze che ci guidano in uno spazio simbolico dove le memorie personali entrano a far parte del patrimonio collettivo¹¹.

Nell'introduzione alla raccolta delle *Fiabe africane*, Calvino nel 1955 sottolineò che la storia della circolazione mondiale dei racconti popolari è

intessuta d'avvenimenti anche labili: un cantastorie che si ferma in una fiera, un mercante forestiero che pernotta a una locanda, uno schiavo venduto in un porto d'Oriente, e i bivacchi, pieni di fumo e ciarle, dei soldati su e giù per il mondo in tanti secoli di guerre¹².

Proprio questa mobilità fa trovare anche tra i popoli africani dell'Ovest e del Sud, «estranei alla grande *koiné* fiabistica indiano-islamico-europea», narrazioni che potrebbero far sospettare nei «raccontatori degli Ascianti, degli Efik-Ibibio, dei Kraci altrettanti vecchi raffinati lettori di Basile e di Perrault»¹³ e nelle parole che riproducono rumori, delle quali specialmente gli Ascianti infiorano i loro racconti, Calvino sente le stesse onomatopee dei fumetti di Topolino. Tra i Boscimani, per fare un esempio ulteriore, vige

⁹ Ivi, p. XVIII.

 $^{^{\}rm 10}\,$ T. Cave, The cornucopian text. Problems of writings in the French Renaissance, Clarendon Press, Oxford 1979.

¹¹ W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011, p. 91.

¹² I. Calvino, *Prefazione*, in P. Radin (a cura di), *Fiabe africane*, trad. it. di A. Motti, Einaudi, Torino 1955, pp. VII-XII: VII.

¹³ Ibidem.

il meccanismo fantastico delle metamorfosi. Calvino fa riferimento ai racconti eziologici che narrano i perché di aspetti della natura, così come fece Kipling nelle sue *Storie proprio così* ispirandosi a storie indiane¹⁴. Nell'introduzione alle *Fiabe italiane* Calvino ricorda che «i diligenti studiosi di folklore della generazione positivista» permisero che ci si mettesse a «scrivere sotto dettatura delle nonne». Essi credevano

nell'India patria di ogni storia e mito umano se non pur dell'uman genere, e nelle religioni solari, talmente complicate che per spiegarsi l'aurora inventavano Cenerentola e per le primavere Biancaneve¹⁵.

Si aggiunga che Gramsci, già nel 1935, aveva avvertito che il «folclore non deve essere concepito come una bizzarria, una stranezza o un elemento pittoresco, ma come una cosa che è molto seria e da prendere sul serio»¹⁶.

Ma il folclore è legato *strictu sensu* a un territorio limitato? Oppure, rivela un multiforme sostrato storico-culturale?

Nel raccogliere le *Fiabe italiane*, Calvino lavorò sul folclore delle regioni storiche italiane, ma vi scoprì alla base delle reminiscenze di origine ben più lontana. Possiamo brevemente riportare alcuni esempi:

Il danaro fa tutto, fiaba 7, di Genova, è una novella di illustre origine orientale, passata dall'India nella tradizione orale italiana e nella novellistica letteraria durante il Medioevo¹⁷.

Il pappagallo, fiaba 15, del Monferrato, narra di un pappagallo che salva la castità d'una sposa raccontando una o più fiabe, si ritrova nelle antiche tradizioni indiane¹⁸

¹⁴ Calvino si riferisce alle *Just so stories for little children*, in cui Ruyard Kipling raccoglie racconti sui fantasiosi miti delle origini, nati dall'incontro fra le culture più diverse che Kipling aveva conosciuto durante i suoi interminabili viaggi. Si veda, ora, l'edizione a cura di Bianca Lazzaro, con 150 incisioni a colori di May Angeli (Donzelli, Roma 2010).

¹⁵ Calvino, Introduzione, in Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni cit., p. XIV.

¹⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, vol. III, p. 2314. La citazione è tratta dal *Quaderno 27* (XI). 1935. *Osservazioni sul «Folclore»* in cui Gramsci, continuando il discorso, inserisce un'osservazione di metodo quanto mai attuale: «Solo così l'insegnamento sarà più efficiente e determinerà realmente la nascita di una nuova cultura nelle grandi masse popolari, cioè sparirà il distacco tra cultura | moderna e cultura popolare o folclore» (*ibidem*).

¹⁷ Cfr. Calvino, *Note*, in *Fiabe italiane* cit., pp. 828-829.

¹⁸ Ivi, p. 831.

Cric e Croc, fiaba 17, del Monferrato, è una delle più antiche e illustri storie che si conoscano. La versione monferrina della storia dei ladri astuti aggiunge i nomi curiosi dei protagonisti. Il nucleo principale della storia è raccontata anche nelle *Storie* di Erodoto (II, 121)¹⁹.

Il contadino astrologo, fiaba 25, di Mantova è un'antica storia di astuzia contadina, compresa nelle più antiche raccolte letterarie e nei novellieri europei del Rinascimento²⁰.

Nel *Linguaggio degli animali e la moglie curiosa*, fiaba 177, della provincia di Agrigento, Calvino riconosce un'antica favola orientale, passata nelle *Gesta Romanorum* e di lì nei novellieri²¹.

Il Capitano e il Generale, fiaba 179, è una «vecchia leggenda buddista – indiana e cinese – (col marito seppellito vivo insieme alla moglie morta, secondo il rito) e passata poi con vari adattamenti, attraverso le raccolte medievali di *exempla*, nel folklore europeo [...] diventata in Sicilia una storia di caserma»²².

Possiamo ora continuare la nostra analisi attingendo alcuni esempi da un testo capitale della letteratura italiana: *Pinocchio*, di cui Edoardo Sanguineti ha consigliato la lettura come di un libro fondamentale²³ e Alberto Asor Rosa, nel saggio dedicato alle *Avventure di Pinocchio* edito in uno dei volumi della *Letteratura italiana* Einaudi, invita a leggerlo come libro di metamorfosi, in cui si racconta di un folletto che invece di uscire dal bosco esce dal lavoro umano²⁴. Il critico mette in luce nella struttura la «procedura "a intarsio" e per frammenti» tipica del racconto orale. Infatti, Collodi «contamina nel libro i modi della fiaba con quelli del racconto (dovrei aggiungere: del "racconto toscano", per essere più preciso)»²⁵. E ricava parti intere «del racconto – l'intero esordio, i poveri interni, le desolate campagne, i contadini avidi e brutali, le storie dell'infanzia e della scuola, il catalogo dei mestieri e l'elenco dei bisogni –» dalla tipica storia del "novellare"

¹⁹ Ivi, pp. 831-832.

²⁰ Ivi, pp. 833-834.

²¹ Ivi, p. 871.

²² Ibidem.

²³ Non sembra peregrina la notizia che Edoardo Sanguineti, nel lontano 1972, fu relatore di una tesi di laurea interamente dedicata al capolavoro collodiano. La tesi fu discussa nella facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Salerno.

²⁴ A. Asor Rosa, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino di Carlo Collodi*, in Id. (a cura di), *Letteratura italiana. Le Opere*, III. *Dall'Ottocento al Novecento*, Einaudi, Torino 1995, pp. 932-935, in particolare.

²⁵ Ivi, pp. 896 e 907, rispettivamente.

toscano, che ha radici secolari²⁶. Del resto, il capitolo della metamorfosi, il XXXII, che racconta la trasformazione in ciuchini di Lucignolo e di Pinocchio, guarda direttamente alla tradizione mitologica sia occidentale sia orientale. La metamorfosi esprime la caduta verso il basso dei due discoli collodiani e in questo snodo narrativo possiamo sentire l'eco delle *Metamorfosi* di Apuleio, perché dopo la trasformazione in asino tanto Lucio, il protagonista apuleiano, quanto Lucignolo e Pinocchio sono descritti come "desolati". Di Lucio Apuleio scrive:

Così, abbassando e scuotendo la testa, e sopportando in silenzio l'umiliazione del momento, mi arrendo al mio triste destino e me ne vado nella stalla, accanto al mio cavallo, quello che mi trasportava con tanta fedeltà²⁷.

In Collodi leggiamo: «A tali parole, i due ciuchini rimasero mogi mogi, colla testa giù, con gli orecchi bassi e con la coda fra le gambe»²⁸. Le espressioni, «Quassanti capite» in Apuleio, «colla testa giù» in Collodi, esprimono in modo equivalente la consapevolezza dei protagonisti di essere caduti verso il basso

E ancora ai classici dobbiamo guardare per trovare l'ascendenza del famoso collegamento naso-bugia. Come ricordiamo tutti a Pinocchio, appena detta la bugia, il naso, «che era già lungo, gli crebbe subito due dita in più»²⁹. Ora, e non lo segnaliamo qui per la prima volta, è interessante ricordare, ai fini del nostro discorso, che il collegamento ha tra le sue ascendenze l'idillio XII di Teocrito, *L'amato*: «io posso fare le tue lodi, bel fanciullo, senza paura che mi si allunghi il naso»³⁰, ed è anche negli *Adagiorum col*-

²⁶ Ivi, p. 907.

²⁷ «Deiecto itaque et quassanti capite ac demussata temporali contumelia durissimo casui meo serviens ad equum illum vectorem meum probissimum in stabulum concedo» (III, 26). Cfr. Apuleio, *Le metamorfosi o l'Asino d'oro*, introduzione, traduzione e note di L. Nicolini, BUR, Milano 2009, pp. 248-249.

²⁸ C. Collodi, *Pinocchio*, introduzione e commento critico di Ferdinando Tempesti, disegni di Igort, Feltrinelli, Milano 2018¹⁴, p. 234 (cap. xxxIII).

²⁹ Ivi, p. 119.

³⁰ Teocrito, *Idilli*, a cura di M. Cavalli, in *Poeti ellenistici*, Mondadori, Milano 2008, p. 269. La curatrice e traduttrice annota che «L'espressione greca vale propriamente "che non mi spuntino sul naso i foruncoli della menzogna". Spiega lo scoliaste che, secondo una credenza popolare sicula, a chi mentiva spuntavano foruncoli sulla fronte o sul naso» (ivi, p. 479). Fernando Tempesti nel commento critico del capolavoro collodiano annota che Niccolò Tommaseo, commentando i suoi *Canti popolari toscani* e parlando di proverbi e di lingua, aveva ricordato che in Toscana si utilizzava la frase «che la bugia corre su per il naso». Cfr. Collodi, *Pinocchio*, cit., p. 119.

lectanea di Erasmo da Rotterdam (adagio 3506), che – lavorandoci tutta la vita – riuscì a raccogliere e a commentare ben 4151 tra proverbi, massime, modi di dire popolari e letterari dell'antichità. Queste «sintesi brevissime contengono un'idea feconda e una massima istruttiva per la vita. Per cui di morale e di eleganza si può apprendere dai proverbi non meno che dai volumi dottrinali»³¹. Ciò dimostra che anche l'eredità culturale della Toscana contadina trova la sua origine in un patrimonio di massime, sentenze, frammenti di classici, pronti da riutilizzare.

La sapienza antica ci ha consegnato un patrimonio di parole che sono state usate e riusate, passando dalla letteratura all'uso popolare e viceversa. Di metafore cancellate dall'usura della consuetudine, del resto, ha scritto anche Proust nella *Recherche*³².

La trasformazione del reale secondo il processo metaforico permette anche ai più inesperti – come i bambini e, più spesso di quanto si creda, gli adulti – di percepire con immediatezza i concetti astratti. La fantasia mitopoietica ha inventato favole e miti esprimendosi con rigogliosa abbondanza e lentamente ma inesorabilmente si è sedimentata nel nostro patrimonio comune. Si tratta di un bagaglio, per continuare a giocare con la metafora del viaggio, che travalica i confini geografici e non conosce muri

Gli antenati «sono un ottimo mediatore della differenza»³³, come ha chiosato Maurizio Bettini, filologo e antropologo che nel 1986 ha fondato, e tuttora dirige, il centro interdipartimentale «Antropologia e Mondo antico». Ad oggi Bettini può essere considerato uno dei maggiori esperti del mito, che continua a studiare con invidiabile prolificità³⁴.

Possiamo prendere in prestito, per concludere queste annotazioni cursorie, le osservazioni finali che proprio Bettini ha affidato a un interessante volumetto del 2017, in cui si chiede *A che cosa servono i Greci e i Romani*?

³¹ C. Carena, *Introduzione*, in Erasmo da Rotterdam, *Modi di dire. Adagiorum collectanea*, Torino, Einaudi, 2013, p. xvi.

³² Ivi, p. VII. Si vedano, inoltre, M. de Beistegui, *Proust e la gioia. Per un'estetica della metafora*, trad. it. di A. Aloisi, ETS, Pisa 2013 e A. Contini, *Marcel Proust. Tempo, metafora, conoscenza*, Clueb, Bologna 2006.

³³ M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani? L'Italia e la cultura umanistica*, Einaudi, Torino 2017, p. 131.

³⁴ Con il medesimo sottotitolo, *Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Maurizio Bettini ha dato alle stampe numerosi studi sul mito, tutti editi da Einaudi: *Il mito di Elena* (con Carlo Brillante, 2002), *Il mito delle Sirene* (con Luigi Spina, 2007), *Il mito di Circe* (con Cristiana Franco, 2010), *Il mito di Enea* (con Mario Lentano, 2013), *Il mito di Arianna* (con Silvia Romani, 2015), *Il mito di Medea* (con Giuseppe Pucci, 2017).

Possiamo affermare, senza dubbio alcuno, che un atteggiamento di apertura verso l'alterità, operato a partire dagli «antenati»,

favorisce la consapevolezza che esistono, per l'appunto, anche le antichità degli altri, non solo le nostre: anche cinesi, africani o sudamericani hanno una loro propria antichità culturale, che si può mettere a confronto con l'antichità degli europei, sempre per far emergere analogie e differenze. Questo confronto fra reciproci «antenati» gioverebbe sia ai figli degli immigrati, che potrebbero pensare se stessi attraverso i propri antenati e gli antenati altrui, sia ai figli degli italiani: erodendo quel tacito pregiudizio secondo cui solo l'Occidente possiederebbe un passato culturale degno di essere studiato e conosciuto³⁵.

Bibliografia

- Apuleio, *Le metamorfosi o l'Asino d'oro*, introduzione, traduzione e note di L. Nicolini. BUR. Milano 2009.
- A. Asor Rosa, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino di Carlo Collodi*, in Id. (a cura di), *Letteratura italiana. Le Opere*, III. *Dall'Ottocento al Novecento*, Einaudi, Torino 1995, pp. 932-935.
- M. de Beistegui, *Proust e la gioia. Per un'estetica della metafora*, trad. it. di A. Aloisi, ETS, Pisa 2013.
- W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011.
- M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani? L'Italia e la cultura umanistica*, Einaudi, Torino 2017.
- Id. con C. Brillante, *Il mito di Elena. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2002.
- Id. con L. Spina *Il mito delle Sirene. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2007.
- Id., C'era una volta il mito, Sellerio, Palermo 2007.
- Id. con C. Franco *Il mito di Circe. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2010.
- Id. con M. Lentano *Il mito di Enea. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2013.
- Id. con S. Romani *Il mito di Arianna. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2015.
- Id. con G. Pucci *Il mito di Medea. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2017.

³⁵ Ivi, p. 135.

- L. Bolzoni, *La stanza della memoria. Modelli letterari e iconografci nell'età della stampa*, Einaudi, Torino 1995.
- H. Blumenberg, *Arbeit am Mythos* (1979), trad. it. di B. Argenton, *Elaborazione del mito*, Feltrinelli, Milano 1991.
- P. Brunel, *Dictionnaire des mythes litteraires* (1988), edizione italiana a cura di G. Gabetta, *Dizionario dei miti letterari*, Bompiani, Milano 1995.
- I. Calvino, *Prefazione*, in P. Radin (a cura di), *Fiabe africane*, trad. it. di A. Motti, Einaudi, Torino 1955, pp. VII-XII.
- Id., Introduzione, in Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino, Einaudi, Torino 1975³, vol. i, pp. XIII-XLII.
- C. Carena, *Introduzione*, in Erasmo da Rotterdam, *Modi di dire. Adagiorum collectanea*, Torino, Einaudi, 2013.
- T. Cave, *The cornucopian text. Problems of writings in the French Renaissance*, Clarendon Press, Oxford 1979.
- C. Collodi, *Pinocchio*, introduzione e commento critico di Ferdinando Tempesti, disegni di Igort, Feltrinelli, Milano 2018¹⁴.
- A. Contini, Marcel Proust. Tempo, metafora, conoscenza, Clueb, Bologna 2006.
- D. Corno, *Fiaba*, in *Enciclopedia*. 6. *Famiglia-ideologia*, Einaudi, Torino 1979, pp. 116-134.
- G. Filoramo (diretto da), Dizionario delle religioni, Torino, Einaudi, 1993.
- J.G. Frazer, *The golden bough*, trad. it. di N. Rosati Bizzotto, *Il ramo d'oro. Studio sula magia e la religione*, introduzione di A.M. di Nola, Newton Compton, Roma 2015².
- A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, vol. III.
- Teocrito, *Idilli*, a cura di M. Cavalli, in *Poeti ellenistici*, Mondadori, Milano 2008.
- J.-P. Vernant, L'univers, les dieux, les hommes, Récits grecs des origines (1999), trad. it di I. Babboni, L'universo, gli dèi, gli uomini. Il racconto del mito, Einaudi, Torino 2000.

Marinella Attinà – Paola Martino

'Nel nome' del bambino errante. Intercultura e religiosità: l'interfaccia narrativa

Il focus prospettico delle riflessioni che seguiranno non è un focus letterario, ma è un focus innervato all'interno della pedagogia interculturale o, meglio, di un 'approccio' interculturale all'educazione, per provare ad individuare alcuni plessi tematici che possano favorire un progressivo abbandono di quello che è spesso diventato un mero esercizio retorico, un'utopistica progettualità ed una conseguente non fattibile prassi educativa.

Il disagio che si prova verso ed all'interno di una fenomenologia interculturale che specificamente tocchi la scuola, nasce dallo scorrere di alcune immagini che affollano la mente di ciascuno di noi. Sono le immagini, a titolo esemplificativo, di quelle relative al piccolo Aylan Kurdi vestito come Bart Simpson e riverso sulla battigia. Sono, ancora, le foto di in padre e di un figlio trovati morti abbracciati lungo il greto di un fiume o, ancora, quelle un ragazzo di quattordici anni morto nel Mediterraneo senza che nessuno lo potesse piangere, che nascondeva, ripiegata con cura e cucita nella giacca, una pagella con i voti delle materie scritte in arabo e francese. Quella scheda, conservata con amore e orgoglio, forse anche nella speranza che dimostrasse le sue buone intenzioni, è tutto ciò che sappiamo e che ci rimane del suo proprietario senza nome.

Le immagini raccontano, *narrano*, forse più di qualsiasi altro linguaggio. E narrano di un'infanzia senza nome, narrano di corpi-bambini che evocano l'immagine di un'infanzia sprecata o, meglio, di un'infanzia *invisibile*.

Di fronte a tale scenario, sembra quasi surreale e paradossale parlare di un'infanzia, quella *invisibile*, che intercetta le aule scolastiche e riproporre una riflessione pedagogico-didattica nei suoi vettori curricolari declinati secondo l'ormai noto e talvolta ridondante paradigma dell'inclusività.

Ovviamente non sosteremo su questi passaggi tematici che ineriscono non certo ad un'emergenza scolastica quanto piuttosto ad un'emergenza etica che innerva non solo e non più canoni politici e sociali, quanto le forme dell'umano *tout court*.

In prima battuta ci soffermeremo sui cosiddetti minori irreperibili, quei minori arrivati senza accompagnamento (MSNA) dei quali, perché sprovvisti di permesso di soggiorno e di iscrizione ai registri anagrafici, si perde

ogni traccia non appena mettono piede nel nostro Paese. Sono anch'essi parte, a nostro avviso, di un'infanzia invisibile, laddove l'invisibilità non è data dall'assenza ma dalla sua scomparsa, temporanea o duratura che sia.

Qualche minima precisazione appare opportuna: l'universo dei minori stranieri è quanto mai eterogeneo, ed è difficilmente definibile in termini statistico-sociologici: infatti, all'interno del fenomeno dei minori stranieri, possiamo individuare figure simili ma diverse tra loro:

- minori nati in Italia da genitori stranieri regolarmente soggiornanti;
- minori stranieri che entrano in Italia regolarmente per ricongiungersi ai propri genitori;
- minori stranieri che entrano in Italia irregolarmente per ricongiungersi ai propri genitori;
- minori stranieri che entrano in Italia irregolarmente, dopo aver affrontato il viaggio senza alcun adulto di riferimento;
- minori stranieri che entrano in Italia irregolarmente, accompagnati dai genitori;
- minori stranieri che transitano per l'Italia diretti verso altri paesi europei;
 - minori stranieri vittime di tratta¹.

A quest'ultima categoria va aggiunta quella relativa ai minori stranieri: si tratta dei cosiddetti *minori irreperibili*.

L'Italia è «la meta di una consistente migrazione minorile»², perché è tipico vedere arrivare nel nostro Paese dei minori che migrano nel tentativo di migliorare le proprie condizioni di vita: si tratta di «bambini, preadolescenti e adolescenti definiti giuridicamente minorenni e privi di genitori o di altri adulti che siano legalmente responsabili di loro»³.

Gli MSNA sono, dunque, come suggerisce Giovannetti, dei minori che «giungono nel nostro paese, da soli, come Ulisse nascosto sotto il montone per sfuggire a Polifemo, spinti dalla speranza di trovare un lavoro e

¹ Cfr. L. Bicocchi, M.A. Di Maio, F. Dolente, A. Inverno, L. Lagi, B. Roselletti e A. Specchio, *I Minori Stranieri in Italia*, Save the Children Italia Onlus, Roma 2011, p. 12.

² M. Muscarà, *Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. Il caso Sicilia*, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 204.

³ R. Biagioli, *Choc culturale e disagio sociale nei minori stranieri non accompagnati*, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, cit., p. 323.

un futuro migliore»⁴, e vengono definiti dall'UNHCR (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati) e dalle altre organizzazioni internazionali con l'espressione *unaccompanied or separated minors*, proprio perché sono minori che soffrono fisicamente, socialmente e psicologicamente l'assenza delle cure e della protezione di un *caregiver* che possa garantire loro un ambiente sano e consono al loro sviluppo.

Si tratta di bambini e giovani che arrivano nel nostro Paese con un futuro da ricostruire, da ridisegnare, con la speranza di studiare e di trovare immediatamente un lavoro per poter sostenere economicamente la propria famiglia di origine.

Sono proprio loro, i minori stranieri non accompagnati, quelli che destano enormi preoccupazioni ai governi e alle istituzioni europee, tutti *apparentemente* impegnati nella ricerca di una soluzione.

Questi minori sono indelebilmente e costantemente permeati dalla paura di morire, dal dolore nell'aver lasciato amici e familiari, anche se l'arrivo in Italia, dopo molte peripezie, è sempre visto, metaforicamente parlando, come una luce speranzosa alla fine di un tunnel buio, come si nota dalla commovente storia di Enaiatollah Akbari, il quale ci racconta: «Prendete un bambino che non sa quando è nato. Immaginate che abbia un sorriso gentile e malinconico e che intorno a dieci anni cominci un viaggio verso qualcosa che non conosce, alla ricerca di un posto qualunque in cui crescere. Mettiamo che questo bambino sia nato nel Sud-est dell'Afghanistan, e che il suo viaggio lo porti ad attraversare il Pakistan, l'Iran, la Turchia e la Grecia per trovare, dopo cinque anni spesi in strada tra lavori improbabili, speranze impreviste e momenti drammatici, una casa e una famiglia in Italia»⁵.

E, sempre nell'intento di chiarire i termini della questione, appare opportuno richiamare la meticolosa distinzione, operata da Raffaella Biagioli, relativa all'individuazione di almeno quattro profili di minori stranieri non accompagnati:

1) Minori stranieri richiedenti asilo (protezione internazionale): minori in fuga da guerre, persecuzioni o conflitti per motivi di razza, religione, nazionalità e per i quali sono previste misure di protezione temporanea e di ricovero in uno stato estero;

⁴ M. Giovannetti, *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 104.

⁵ F. Geda, *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari.*, Baldini & Castoldi, Milano 2010, p. 35.

- 2) Minori stranieri ricongiunti: minori che giungono in Italia per ricongiungersi con i propri genitori, i quali, spesso, non hanno i requisiti per ottenere un ricongiungimento regolare, e per questo si parla di non accompagnamento parziale;
- 3) *Minori stranieri lavoratori*: minori non accompagnati 'mandati' dalle proprie famiglie per ragioni economiche alla ricerca di opportunità lavorative;
- 4) *Minori stranieri irreperibili*: minori sfruttati dal *racket* della criminalità organizzata, i quali vengono trasportati come merci da un Paese all'altro in seguito a un rapimento o addirittura col consenso delle famiglie d'origine per essere utilizzati nella tratta e nel traffico degli organi⁶.

La loro è una storia costituita da un intreccio di vite che si estende ben oltre l'Europa arrivando fino in Africa, Medio Oriente e Asia centrale; è «una storia che riguarda tutti i continenti, tutte le aree geografiche»⁷.

Sono bambini ai quali è necessario garantire una protezione legale rafforzata, comprendere le ragioni che li hanno spinti a fuggire (guerre civili, fame, problemi economici) per adottare misure adeguate che sappiano realmente rispondere alle loro richieste di integrazione.

I minori stranieri non accompagnati, per via delle loro precarie condizioni di vita, possono essere visti anche nell'ottica del costrutto dell'*invisibilità*, in quanto alcuni di loro (sia maschi che femmine) sono inseriti in ambienti di sfruttamento o coinvolti in attività illegali dalla criminalità organizzata non appena mettono piede sul territorio italiano.

Questi MSNA, come suggerisce L. Milani, sono *due volte invisibili*, in quanto «invisibili perché minori stranieri e invisibili perché dentro un processo che si declina tra clandestinità, vulnerabilità e illegalità, sfuggendo alle maglie della società e ai possibili processi inclusivi»⁸, per cui diventano irreperibili e non più rintracciabili.

Il destino di questi bambini è segnato. La loro infanzia non esiste: è un'infanzia che non c'è.

Sarebbe non pedagogicamente auspicabile indugiare solo su rappresentazioni e metafore relative ad un'infanzia vilipesa. Accanto ed in alternativa

⁶ R. Biagioli, Choc culturale e disagio sociale nei minori stranieri non accompagnati, cit., pp. 323-331.

⁷ Save the Children Italia Onlus, *Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*, Roma 2017, p. 18.

⁸ L. Milani, *Due volte invisibili. Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all'educazione*, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, cit., p. 314.

alle tragiche immagini richiamate in premessa che immobilizzano qualsiasi ipotesi educativa che abbia una pur minima risonanza progettuale, occorre richiamare immagini *altre*, quelle che indicano la presenza di aule affollate da un'infanzia dai colori diversi, dalle lingue diverse, dalle tradizioni – rituali e simboli – diverse. Alcuni dati appaiono confortanti: dall'ultimo Focus pubblicato dal MIUR a marzo 2018 sugli alunni con cittadinanza non italiana, riferito all'a.s. 2016-2017 (dati aggiornati al 31 agosto 2017), gli studenti stranieri presenti in Italia sono stati circa 826.000 (9,4% dell'intera popolazione scolastica), con un aumento di oltre 11.000 unità rispetto all'a.s. 2015/2016.

In particolare, il Focus evidenzia che la presenza di studenti con cittadinanza non italiana, riscontrabile in misura contenuta negli anni Ottanta, registra un consistente incremento nei successivi anni Novanta con l'afflusso di oltre 100mila studenti. È tuttavia nel primo decennio del duemila e fino all'a.s. 2012/2013 che i numeri diventano notevoli con l'ingresso di quasi 670mila studenti con cittadinanza non italiana nell'arco degli anni dal 2000/2001 al 2012/2013.

La costante flessione degli studenti con cittadinanza italiana, diminuiti nell'ultimo quinquennio di quasi 241mila unità, fa sì comunque che continui ad aumentare l'incidenza degli studenti di origine migratoria sul totale, passata da 9,2% a 9,4%. Se ne deduce che siano proprio gli studenti con cittadinanza non italiana il fattore tuttora dinamico del sistema scolastico italiano.

I tassi di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana sono prossimi a quelli degli italiani nella fascia di età 6-13 anni (intorno al 100%), corrispondente alla scuola del primo ciclo, scendono al 90% nella fascia 14-16 anni, corrispondente al primo triennio della scuola secondaria di II grado e al 64,8% a 17 e 18 anni di età, ossia nell'ultimo biennio della scuola secondaria di II grado.

Interessanti appaiono, inoltre, i dati forniti dal *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, realizzato da *Idos* in partenariato con il Centro Studi *Confronti*, relativi al panorama multireligioso in Italia ed allo stato del dialogo interreligioso.

Il Dossier evidenzia che tra gli stranieri, sono più i cristiani che i musulmani e più gli ortodossi che i cattolici. Contrariamente all'opinione comune, dunque, e contrariamente ad allarmistici proclami politici propagandistici, tra gli stranieri in Italia i cristiani sono la maggioranza (2.742.000, pari al 52,2% del totale) e la componente musulmana ammonta solo a un terzo del totale (1.733.000 fedeli, il 33,0%).

⁹ www.Camera.it./temiap/documentazione (consultato il 15 novembre 2019).

La numerosa presenza di romeni, da diversi anni di gran lunga la prima collettività straniera in Italia con 1,2 milioni di residenti (oltre un quinto del totale), ha rafforzato la componente dei cristiani ortodossi che, con 1 milione e mezzo di fedeli stranieri, supera, tra questi ultimi, i cattolici (meno di 1 milione). Oggi la Chiesa romena vanta oltre 200 parrocchie, si distingue per il suo impegno ecumenico e mantiene ottimi rapporti con quella romanocattolica che, non di rado, mette a disposizione locali e chiese per il culto ortodosso.

In diminuzione la presenza evangelica (il 4,4% del totale), rallentata dal sostanziale calo dei flussi provenienti da alcuni paesi. Quanto ai musulmani, occorre rilevare come una buona parte provenga dall'Europa balcanica (principalmente albanesi, non particolarmente praticanti) e dall'Africa mediterranea (innanzitutto dal Marocco). Emerge dal Dossier che quello più diffuso in Italia è un islam 'culturale', alimentato da un remoto richiamo della memoria religiosa del paese d'origine, esprimentesi soprattutto nel digiuno del mese di *ramadan* e nella partecipazione ad alcuni momenti comunitari

Il *Dossier* rileva anche un grave ritardo legislativo in materia di libertà religiosa, su cui servirebbe quanto prima una legge quadro, dal momento che il mondo così articolato e complesso delle nuove presenze religiose in Italia è regolamentato da una vetusta legislazione di epoca fascista ed è, questo, un ritardo grave che, oltre a ledere diritti fondamentali in materia di libertà religiosa, rallenta l'emersione pubblica di comunità di fede che potrebbero avere un ruolo importante sul piano delle politiche sociali, di integrazione e di contrasto al radicalismo.

Come acutamente sottolineato da Luca Di Sciullo, presidente del Centro Studi e Ricerche IDOS, l'uso strumentale della religione e dei suoi simboli, all'interno di comizi pubblici, ammanta la xenofobia e l'intolleranza razzista di un devozionismo ideologico che poco ha a che fare con lo spirito di accoglienza, condivisione, dialogo e fratellanza che connota ogni fede autentica.

Appare opportuno soffermarsi sull'interfaccia religiosa che innerva oggi l'emergenza interculturale non solo a scuola ma nella quotidianità dell'esperienza e del sentire comune.

Che cosa accade realmente quando persone caratterizzate da identità religiose diverse si incontrano e restano in contatto fra loro in termini di relativa durata (come compagni di classe e/o insegnanti e alunni)?

Sarebbe ingenuo ignorare che la diversità umana, se percepita, induce dinamiche di gruppo negative fra i ragazzi e comporta comunque una presa di distanza, più o meno rispettosa/educata anche nell'adulto. Ciò accade perché la diversità è sempre in qualche misura *destabilizzante* per il nostro

Io, giacché essa mette in discussione parti importanti della nostra identità, concretizzando sempre un 'senso dell'alternativa' nella persona dell'altro, nella sua fisicità, nella sua lingua, nei suoi usi e costumi (alimentazione, abbigliamento, atteggiamenti etc.). Non appare adeguatamente supportata la convinzione che i bambini/ragazzi non avvertano la diversità: essi sono solo meno pregiudizialmente rigidi nel definirla, ma possono essere anche molto crudeli nel classificarla. L'educazione interculturale non può essere scevra dall'idea del conflitto, assolutamente centrale per il processo educativo, qualsiasi aggettivazione esso abbia.

Permane, dunque, come un principio di metodo essenziale e prioritario, che la comune umanità sia riconosciuta immediatamente ed in parallelo alla diversità, perché *diverso* è *bello* solo se supportato da una comune ed universale condizione umana. Ciò comporta la necessità di utilizzare sempre un 'approccio della somiglianza', insieme ed in parallelo ad un 'approccio della differenza', per impedire che lo straniero sia percepito come un essere esotico, bizzarro e sostanzialmente incomprensibile, e dunque radicalmente 'estraneo'¹⁰.

I due elementi fondamentali che sembrano mettere a tema l'approccio della somiglianza nelle situazioni multiculturali è stato formulato anche in prospettive pedagogico-scientifiche assolutamente laiche che muovono dall'esperienza condivisa.

Il riconoscimento dell'altro avviene presumibilmente attraverso il linguaggio e l'identità religiosa. L'altro è percepito assai 'meno straniero' se parla la stessa lingua, perché nulla come la parola gli permette di esprimere la sua umanità e comunicarmela. E l'altro è 'non più straniero' se venera lo stesso Dio che io riconosco degno d'amore e di venerazione.

Sul piano pedagogico-didattico queste affermazioni rivelano immediatamente come una priorità debba essere assegnata a corsi che favoriscano l'acquisizione di un soddisfacente livello di una lingua di mediazione per i ragazzi stranieri, e questa lingua deve essere, in Italia, essenzialmente l'italiano. Su questo tema una certa e, fortunatamente, minoritaria, prassi pedagogico-didattica è stata forse, in un eccesso ideologico, 'buonista' e superficiale, perché ha condotto gli insegnanti della scuola di base a concentrare gli sforzi sulla facilitazione delle prove linguistiche per lo straniero, piuttosto che su una didattica più efficace della lingua italiana. Ciò determina di fatto che l'italiano acquisito e parlato resti una semi-lingua, con la quale solo apparentemente è possibile comunicare efficacemente. La

¹⁰ G. Antonouris, J. Wilson, Equal Opportunities in Schools, Nichols Publ. London-New York 1989.

lingua parlata e scritta ha un valore nella formazione della persona che va molto al di là delle prestazioni scolastiche valutabili.

La comunicazione empatica può costituire solo una positiva premessa, ma assunta unilateralmente è insufficiente perché non compensa la potenza comunicativa della parola e la necessità dello straniero di riuscire ad esprimersi nella lingua del paese ospite.

Nell'incontro con persone religiosamente diverse il problema si pone con ancor più urgenza: il sospetto 'che abbiano un dio diverso' emerge come una *possibilità inquietante*.

Proprio questa possibilità inquietante ci consente di metter in gioco la dimensione bambino e la dimensione religiosa; dimensioni, queste, che, oggi, raramente sono coniugate. La dimensione bambino è, infatti, nell'immaginario collettivo, sempre più accostata oggi ad altre dimensioni, quella multimediale, quella digitale e virtuale, quella propriamente alfabetizzata sul piano delle competenze dei diversi linguaggi disciplinari, e sempre meno vicina alla dimensione della religiosità. Le ragioni culturali e sociali? Non è questa la sede per discutere ed argomentare su un processo di progressiva secolarizzazione che ha intenzionalmente determinato, da un lato, quell'eclisse del sacro laddove il sacro viene un po' troppo frettolosamente e superficialmente scambiato ed identificato con le matrici cristiane della cultura occidentale, dall'altro, la riscoperta di un sacro, quasi una sorta di fame di sacro che si esprime spesso in nuove forme di 'sacralità disordinate ed impazzite'¹¹.

Il ponte, il trait d'union, tra queste due dimensioni è possibile rintracciarlo in quel processo dei processi, proprio e specifico dell'essere uomo, che
è l'educazione. Educazione da non confondere, sovrapporre ed identificare
con sviluppo, apprendimento, istruzione che sono condizioni necessarie ma
non sufficienti per il farsi dell'educazione, termini cioè vicini ma distanti
rispetto all'educazione, vicini perché sono dentro l'educazione ma nessuno
di essi si identifica con l'educazione che è un processo di auto-realizzazione
del soggetto-persona, che è un processo di progressiva umanizzazione, che
è un processo continuativo di interazione relazionale fra ciascun cucciolo
della specie umana ed un certo numero di adulti significativi per lui, processo che perdura per tutta l'età evolutiva in senso stretto e si compie sempre
in un ambiente socio-culturale concreto e storico¹².

¹¹ G. Filoramo, Le vie del sacro. Modernità e religione, Einaudi, Torino 1994.

¹² G. Acone, Orizzonti teorici della pedagogia contemporanea, Edisud, Salerno 2005.

L'educazione ha bisogno di narrazioni. L'educazione è sempre un 'educare in nome 'di' e mai 'in nome del nulla'. Essa è sempre spinta verso un'ulteriorità, è sempre ricerca di un orizzonte di senso capace di andare oltre un orizzonte storico culturale definito¹³. In tal senso l'educazione è, come ricorda Dewey, processo che dà senso alle cose.

Ma procediamo con cautela e tentiamo preliminarmente di circoscrivere il campo della dimensione religiosa.

Cosa si intende oggi con tale accezione?

La dimensione religiosa può essere declinata secondo diverse accezioni: senso religioso relativo all'innata ricerca dell'uomo intorno alle questioni principali della sua esistenza (vedi solo a titolo esemplificativo i versi eterni di Leopardi nel *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*), religione intesa come sistema ordinato di risposte elaborato dalle persone in un contesto storico-culturale omogeneo, ed, infine, esperienza religiosa relativa al processo di appropriazione, progressiva e personale, delle risposte religiose da parte di una persona, relativa, dunque, alla costruzione identitaria di ciascun soggetto. Personalmente penso che tali distinzioni siano solo frutto di un'istanza di sistematicità e di maggiore chiarezza ma che esse siano l'una il riverbero delle altre in un'ideale circolarità virtuosa.

Se poniamo un focus riflessivo sulla prima accezione, quella del *senso religioso*, appare opportuno riferirci a don Luigi Giussani che nel testo *Sul senso religioso* definisce quest'ultimo come «qualcosa che ci è dato con la nostra stessa esistenza, fa parte del dono dell'essere, è un elemento della struttura stessa della nostra natura»¹⁴. Ed ancora, in un altro saggio, Don Giussani scrive: «Il senso religioso sorge con l'emergenza, in quelle domande, di un aggettivo molto importante: qual è il senso *esauriente* dell'esistenza, qual è il significato *ultimo* della realtà? Per che cosa *in fondo* vale la pena vivere? [...] Il senso religioso, quindi, coincide con quel senso di *originale, totale dipendenza* che è l'evidenza più grande e suggestiva per l'uomo di tutti i tempi, comunque sia stata tradotta, nella fantasia primitiva o nella coscienza più evoluta e pacata dell'uomo civile»¹⁵.

La genealogia del senso religioso è, dunque, nella ricerca di senso nella realtà e, come tale, è parte integrante della ragione e del suo afflato conoscitivo

¹³ G. Acone, op. cit.

¹⁴ L. Giussani, *Il senso religioso*, in G.B. Montini, L. Giussani, *Sul senso religioso*, Rizzoli, Milano 2009, p. 81.

¹⁵ Id., Il senso di Dio e l'uomo moderno. La "questione umana" e la novità del cristianesimo, Rizzoli, Milano 1994, pp. 11-14.

È facile intuire, stando a questa interpretazione, che il senso religioso non riconducibile per intero né alla religione, né all'esperienza religiosa consapevolmente intesa, rappresenta una categoria onto-antropologica dell'essere uomo. In tale direzione il senso religioso è paradigma fondante che innerva strutturalmente la costituzione identitaria della persona, del suo essere uomo. Accanto all'homo sapiens, accanto all'homo faber, accanto all'homo simbolicus (Cassirer), accanto all'homo ludens, espressioni queste che tendono di volta in volta a cogliere una qualche specificità dell'essere uomo, si pone l'homo religiosus, laddove il religiosus rappresenta dimensione costitutiva dell'essere umano nel suo atteggiamento di fronte a realtà non immediatamente conoscibili e si ricollega alla capacità di pensiero e comunicazione simbolica, antica quanto l'uomo¹⁶.

Se alla dimensione religiosa accostiamo l'altra dimensione, quella del bambino, ci accorgiamo che il *sentimento religioso*, come dimostrano ad esempio gli studi classici di Bovet¹⁷, è costitutivamente presente nella psicologia infantile ed è strettamente legato, nella prospettiva di questo autore, al sentimento filiale.

Le linee della ricerca psicopedagogica individuano e descrivono le tappe dello sviluppo del sentimento religioso del bambino¹⁸, tappe che si inscrivono e si di-spiegano in quelle categorie del pensiero infantile, *realismo* ed *egocentrismo*, che determineranno le caratteristiche peculiari del senso religioso del bambino come l'antropomorfismo affettivo ed immaginativo, l'artificialismo, l'animismo, il finalismo ed il magismo.

Ma non è solo questione psicologica quella che intercetta la dimensione bambino.

Il senso religioso si costruisce non solo attraverso dinamismi psicologici ma anche attraverso dinamismi socio-culturali. E qui entrano in gioco, inevitabilmente, i luoghi di una paideia formale, famiglia-scuola-chiesa, ed i luoghi di una paideia informale come il gruppo dei pari e il sistema elettronico-mediatico-informatico, aspetti che meriterebbero un'attenzione tutta particolare. Ci si interroga sullo spazio che gli educatori dedicano alla dimensione religiosa dell'infanzia, sulla qualità di questo spazio. Non è solo questione che riguarda l'insegnamento della religione nella scuola che non può essere semplicemente ridotta e ricondotta all'interno di una breve e definita paren-

¹⁶ M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei, L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012.

¹⁷ P. Bovet, *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze 1956.

¹⁸ R. Grasso, *Psicologia dello sviluppo religioso*, Miella, Lecce 2014.

tesi curricolare. Qui è in gioco l'*habitus* dell'adulto educatore, il suo essere presenza, il suo essere testimonianza di una ricerca del senso della vita.

Qui è in gioco, in altri termini, l'educazione.

Una possibile chiave di lettura che voglia essere specificamente *sub specie educationis* non può, infatti, sottacere il fatto che la religiosità, una volta analizzata, può offrire un contributo significativo per la comprensione dei processi educativi e dei loro complessi dinamismi.

Se, infatti, assumiamo la ricerca pedagogica come teoria interpretativa della fenomenologia dell'educazione, diventa evidente l'interesse conseguente per la religione e la religiosità. Le religioni sono, come noto, sistemi culturali e fattori di aggregazione sociale: la loro presenza dentro i singoli orizzonti socio-culturali genera delle matrici conoscitive, orientative e motivazionali, che si rigenerano sul piano individuale per il tramite delle relazioni, delle istruzioni implicite ed esplicite ricevute, e dei rituali cui si partecipa. La religione entra, dunque, nella costruzione della struttura della personalità ed orienta l'esperienza personale perché 'conferisce significato al mondo'.

Dentro l'orizzonte religioso è possibile, allora, collocare ed implementare decisive rappresentazioni del rapporto solidale fra le generazioni, della solidarietà/differenza fra etnie e culture umane, della natura umana e dei suoi fini.

Quali possono essere i nuclei germinativi di un'educazione orientata ad un pensiero religioso che possa prefigurarsi come interfaccia di un pensare interculturale?

Da una parte le esperienze simboliche (fisiche, figurative, concrete), le ritualità, il linguaggio della narrazione del racconto, dall'altra parte alcuni atteggiamenti dell'educatore come l'accoglienza, la mediazione, l'incoraggiamento: pochi ma preziosi gesti, poche ma significative posture che rendono l'educatore anzitutto testimone e poi maestro.

Ma sono soprattutto le narrazioni e la loro modalità di fruizione che sembrano costituire un nucleo di estrema importanza, per la loro potenziale capacità di mediare immagini mitiche del mondo, dell'uomo e della donna, del bene e del male, del numinoso, benigno o maligno. Le narrazioni sollecitano l'orientamento dell'Io infantile verso il proprio progetto di vita, che viene anticipato per mezzo di una serie di meccanismi di identificazione con l'eroe della narrazione. Lungo tale linea interpretativa si comprende come tutte le narrazioni siano importanti (dalle storie di famiglia, alle fiabe di magia e infine alle storie dei testi sacri)¹⁹.

¹⁹ M. Teresa Moscato (a cura di), *Emigrazione, identità e processi educativi*, Co-ESSE, Catania 1988; *Regioni*

Il confronto fra le narrazioni religiose di identità differenti, se non ancorato ad una consapevole acquisizione del loro valore simbolico, rischia di favorire un relativismo deteriore, e di confinare tutti questi mondi narrativi nella sfera del 'non accaduto/fantastico', con un evidente danno per lo sviluppo della coscienza religiosa (per ogni confessione).

In altri termini, si tratta di accompagnare il soggetto che cresce alla comprensione progressiva della dimensione simbolica dell'esperienza umana (che implica una diversa dimensione della verità).

All'interno del paradigma narrativo sembra che possa essere individuato uno specifico modello che consente di funzionalizzarlo all'approccio interculturale. Il modello in questione è quello individuabile nella metafora del *viaggio*. È forse la metafora del viaggio che più di tutte si presta ad una contestualizzazione pedagogico-didattica dell'incontro identità-alterità²⁰.

Proprio nel viaggio è presente maggiormente l'aspetto della dislocazione, del passaggio sia tra luoghi fisici che tra luoghi mentali e concettuali; il viaggio dunque è l'esperienza in cui viene maggiormente sottolineata la dimensione dell'alterità, dovuta alla differenza tra i luoghi e all'inevitabile compromissione del corpo.

La figura archetipica del viaggio costituisce una metafora potente, sia del processo educativo dell'immaturo, sia della trasformazione adulta. Rappresenta un elemento trasversale comune a diversi contesti culturali e presenta perciò, nelle sue infinite varianti figurative e letterarie, almeno tre possibili strutture fondamentali, che in qualche caso si sovrappongono parzialmente, in altri casi si confondono, ma che sono comunque presenti, anche in termini di confusa contaminazione, nella coscienza contemporanea e nelle rappresentazioni collettive.

Le tre strutture fondamentali del viaggio – il viaggio come 'iniziazione' alla condizione adulta, il viaggio come trasformazione/pellegrinaggio di un eroe adulto, il viaggio come 'vocazione' di un eroe/fondatore – rappresentano strutture che sono profondamente connesse fra loro, e non semplicemente *affiancate*, presumibilmente in ragione del fatto che esse esprimono una triplice dimensione dell'esistenza umana.

La struttura archetipica del viaggio iniziatico che soggiace alle fiabe popolari è costituita proprio dalla separazione/estraneazione dal luogo iniziale, e quindi dal paese d'origine, dalla casa paterna, dalle braccia della madre e dei suoi fratelli; condizione fondamentale per il ritorno dell'eroe vittorio-

d'Europa e frontiere educative, Vol. I, CoESSE, Catania 1989.

²⁰ M. Teresa Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Morcelliana, 2019.

so o del suo approdo a un paese lontano di cui diverrà *re*. Non sempre però la figura adiuvante corrisponde a quella genitoriale, anzi il genitore (patrigno/matrigna) può addirittura proporsi come figura ostacolante del viaggio iniziatico. In questo modello archetipico sicuramente possiamo annoverare figure come quella di Pinocchio o di Robinson Crosue. Due diverse figure di *puer eternus* che attraverso il viaggio perseguono la propria autonomia.

Nel viaggio come *trasformazione/pellegrinaggio di un eroe adulto* l'elemento caratterizzante è la tipica 'struttura a spirale', che prevede come esito del viaggio un ritorno al punto iniziale (o un ritorno a casa), in cui però il viaggiatore che ritorna non è più la stessa persona che era partita. In questa forma del viaggio l'eroe non ritorna 'ricco e ammogliato', non diventa 're', come nelle fiabe classiche. Come l'Odisseo omerico che riapproda a Itaca povero e solo, e come il Faust goethiano, per cui il *ritorno* coincide con il momento della morte, l'esito del viaggio adulto è sempre una trasformazione sostanziale, interna, e non un'acquisizione materiale o un nuovo status. Questa trasformazione è connessa alla dimensione di avventura/peripezia, entro la quale l'eroe si confronta con se stesso e con il mondo, affronta e vince le sue prove; ma soprattutto la trasformazione è connessa alla nuova conoscenza che viene acquisita attraverso l'esperienza del viaggio.

Esiste infine una terza categoria di figurazioni del viaggio che viene definita del tipo Eroe/Fondatore nella quale la dimensione di estraneazione messa in moto dal viaggio, anziché presentare la struttura a spirale del 'ritorno al punto iniziale', presenta piuttosto il carattere dell'irreversibilità lineare, connesso alla *vocazione* iniziale dell'Eroe Progenitore. In questa tipologia la dimensione del viaggio è aperta e messa in moto da una *chiamata*, o comunque da un ordine divino; l'itinerario è unidirezionale e il ritorno è sempre impossibile, non perché ci sia un esito fallimentare del viaggio, ma perché la vocazione divina determina essa stessa un termine definitivo e irreversibile di *estraniamento/separazione* del contesto iniziale.

Partire dalla consapevolezza che siamo 'gente in cammino' è un buon inizio per il dialogo interculturale. I Magi si *incontrano* in viaggio: ciò significa concretamente che il mio prossimo, riconosciuto soggetto di verità almeno quanto lo sono io, diventa ai miei occhi un altro prezioso *osservatore della cometa*, il cui punto d'osservazione, per quanto poco favorevole possa sembrarmi, contiene comunque una prospettiva, un'immagine della 'cometa' diversa dalla mia.

I Magi, figure che il Presepe non casualmente rappresenta con vesti diverse e tratti fisici diversi, è la prima antica metafora della diversità cultura-le. Essi si misero in viaggio inseguendo il segno ambiguo rappresentato da una cometa, sapendo già, dentro le loro culture, che l'astro inquietante (che essi sapessero o meno la natura di tale corpo celeste), era certamente un se-

gno da interpretare, che esso apriva loro una strada da percorrere. In questo viaggio i re sapienti investirono energie vitali, beni materiali e soprattutto tempo: si incontrarono nel corso del viaggio e si raccontarono senza timore e gelosia reciproca quel che credevano di aver capito, e confrontarono ciò che avevano interpretato.

Poi proseguiranno il viaggio insieme, affratellati dalla loro stessa ricerca. Vogliamo auspicare di sentirci tutti un po' come i magi, gente *diversa* che cammina *insieme*

Bibliografia

- G. Acone, Orizzonti teorici della pedagogia contemporanea, Edisud, Salerno 2005
- G. Antonouris, J. Wilson, *Equal Opportunities in Schools*, Nichols Publ. London-New York 1989.
- L. Bicocchi, M.A. Di Maio, F. Dolente, A. Inverno, L. Lagi, B. Roselletti e A. Specchio, *I Minori Stranieri in Italia*, Save the Children Italia Onlus, Roma 2011.
- P. Bovet, *Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze 1956.
- G. Filoramo, Le vie del sacro. Modernità e religione, Einaudi, Torino 1994.
- F. Geda, *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari.*, Baldini & Castoldi, Milano 2010.
- M. Giovannetti, L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati, Il Mulino, Bologna 2008.
- L. Giussani, Il senso di Dio e l'uomo moderno. La "questione umana" e la novità del cristianesimo, Rizzoli, Milano 1994.
- R. Grasso, Psicologia dello sviluppo religioso, Miella, Lecce 2014.
- G.B. Montini, L. Giussani, Sul senso religioso, Rizzoli, Milano 2009.
- M. Teresa Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Morcelliana, 2019.
- M. Teresa Moscato (a cura di), *Emigrazione, identità e processi educativi*, Co-ESSE, Catania 1988.
- M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei, L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare,* Armando, Roma 2012.
- Save the Children Italia Onlus, *Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*, Roma 2017.
- M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2015.

Giovanni Savarese

Letteratura internazionale e microcosmi infantili: Jules Verne

Et quacumque viam dederit fortuna sequamur. Virgilio

Il ventidue maggio del 2018 il Consiglio d'Europa ha presentato l'ultimo suo documento intorno al tema delle «competenze di base¹», con riguardo alla loro certificazione, affidata a soggetti di non trasparente individuazione. Destinato a «coprire un ampio spettro di contesti educativi, formativi e di apprendimento formali, non formali e informali», tuttavia il documento positivamente e opportunamente si colloca in una prospettiva di apprendimento permanente². Ma questo, che appare un suo pregio, finisce per lasciare le istruzioni impartite ai futuri certificatori e le otto tipologie che esso ritiene di individuare nel vago delle «competenze di base» più volte richiamate senza specificazione nel corso del testo. Con un pizzico di buona volontà, tuttavia, alla fine qualcosa si ricava e ci si accorge che tutto il documento punta a ribadire e ripetere cose già dette senza alcuna più specifica indicazione sulla concreta didattica d'aula, quella che si attua nel diretto rapporto con l'allievo nell'utilizzo di fattuali strumenti operativi, insomma la didattica del «che cosa» oltre quella del «come». Con un'aggravante, a me pare! E cioè che nell'indicare l'obiettivo di innalzare

¹ Il Consiglio dell'Unione europea ha adottato, su proposta della Commissione europea avanzata il 27 gennaio 2018, una nuova raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente che sostituisce quella del 2006. L'obiettivo era quello di ridefinire le competenze chiave per l'apprendimento permanente, nella convinzione che investire nelle capacità e nelle competenze costituisca il primo passo per promuovere l'istruzione, la formazione e l'apprendimento non formale in Europa.

² Sulla formazione durante tutto l'arco della vita ripensata come ineludibile frontiera pedagogica direttamente chiamata a consentire, a tutte le persone, l'accesso ad una partecipazione e a un governo democratico della società intera, cfr. fra i tanti contributi A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002; G. Chianese, L. Dozza, *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano 2012 e C. Secci, *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013.

il livello di padronanza delle competenze di base si individuano queste in alfabetiche, matematiche e digitali e, mentre per la seconda e la terza si capisce a che cosa ci si riferisce e quali «cose» (lo dico quasi in significato materiale) si studieranno, indicando esplicitamente l'obiettivo, dell'incremento di alcuni ambiti disciplinari come scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (quelle che formano l'acronimo STEM, per intenderci), si evita accuratamente di specificare che cosa si intenda per «competenze alfabetiche³». E certamente non per dei suoi significati, delle sue articolazioni, delle «cose» nelle quali si inverano quelle competenze alfabetiche. In altri termini – e detto in soldoni – persiste una diffusa reticenza ad esplicitare che senza la competenza basilare e fondamentale della «parola», che si fa linguaggio, che si fa discorso, che si fa letteratura non si attivano, prima, e crescono, poi, le potenzialità di apprendimento e l'attitudine alla ricerca che sono alla base del progresso scientifico e tecnologico; è quindi proprio quella competenza – riduttivamente definita alfabetica – la principale di tutte le competenze, non competenza chiave - secondo il linguaggio corrente – bensì la chiave di tutte le competenze utili a realizzare poi l'armonia della personalità, l'incremento del sapere, la specializzazione più avanzata delle singole discipline, lo spirito d'inventiva, la ricchezza dei moti affettivi. Naturalmente nella processualità dell'iter formativo l'apprendimento di tale competenza ha sue modalità variabili a misura dei gradienti di sviluppo ed è inevitabilmente legato ai contesti comunitari nei quali si lavora.

Nella mia riflessione svilupperò un esempio applicabile al livello intermedio tra scuola primaria e secondaria di primo grado che a me sembra lo *step* più problematico del processo formativo. In quella fase una «cosa» di lingua, un romanzo, un romanziere potrebbero essere la competenza (dal fronte di chi insegna) utile a mettere insieme un vero e proprio piano didattico, in grado di guidare gli allievi ai saperi disciplinari come punto di approdo e non come punto di partenza. Dire ai ragazzi «ora di geografia: l'argomento è il mare» è certamente meno seducente e coinvolgente che aprire, apparentemente a caso, un romanzo di Jules Verne⁴, facciamo *Ven*-

³ Cfr. M. Piseri, *Istituzioni educative, competenze alfabetiche e inclusione sociale*, in *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*, a cura di M. Giovanna Onorati, FrancoAngeli, Milano 2012.

⁴ Jules Verne nacque a Nantes l'8 febbraio 1828. A vent'anni, su sollecitazione del padre, si trasferì a Parigi per studiare legge. Dopo la laurea si rifiutò di esercitare la professione di avvocato, preferendo l'attività letteraria. Frequentò soprattutto la casa di Dumas padre, dal quale viene incoraggiato nei suoi primi tentativi letterari. Intraprese la carriera teatrale, scrivendo commedie e libretti d'opera; ma lo scarso successo lo costrinse nel 1856 a cercare un'occupazione presso un agente di cambio a Parigi. Un

timila leghe sotto i mari⁵, ad una delle pagine più ricche di 'verve' e cominciare a leggere. Non sarà difficile far emergere che l'esplorazione del fondo marino, accompagnandosi all'intreccio vorticoso del viaggio, degli incontri e delle creature reali e fantastiche incrociate, è una miniera di dati di conoscenza coi quali i ragazzi prendono a familiarizzare, senza incepparsi nei lunghi elenchi e le fastidiose nomenclature che appesantiscono spesso i nostri manuali scolastici, e che prevedono il giovanissimo lettore già maturo, erudito e improvvisamente «curioso»! È invece l'intelligente mediazione adulta che, come rileva Angelo Nobile⁶, sollecitando la curiosità, avvia l'organizzazione di quei dati in veri e propri ambiti disciplinari che vanno dalla zoologia alla botanica, dalla geografia alla matematica e perfino alla musica⁷ attraverso – per esempio, le «ventimila leghe», che rinviano al concetto di unità di misura o alla storia attraverso l'argomento della guerra di secessione, che è anche spunto di riflessione a distanza sul tema delle relazioni tra i popoli e il valore dell'indipendenza delle singole nazioni. Del tutto infondata l'obiezione che non tutte le 'letture' si prestano a tale molteplicità di esiti educativi e di apprendimento; è vero il contrario, a patto che il soggetto formatore possieda con specialistica raffinatezza, da realizzarsi a livello universitario, la 'competenza chiave'.

A voler rimanere nell'ambito dello stesso genere letterario e dello stesso autore, altro esempio sul quale svilupperò alcune riflessioni è dato dal

anno dopo sposò Honorine Morel. Nel frattempo entrò in contatto con l'editore Hetzel di Parigi e, nel 1863, pubblicò il romanzo *Cinque settimane in pallone*, che ebbe molto successo. Lasciato l'impiego, si dedicò completamente alla letteratura e un anno dopo l'altro – in base a un contratto stipulato con l'editore Hetzel – pubblicò i romanzi che compongono la collana dei *Viaggi straordinari. Viaggio al centro della Terra, Dalla Terra alla Luna, Ventimila leghe sotto i mari, L'isola misteriosa, Il giro del mondo in 80 giorni, Michele Strogoff* sono alcuni fra i suoi libri più famosi. La sua opera completa comprende un'ottantina di romanzi o racconti lunghi, e numerose altre opere di divulgazione storica e scientifica. Nel 1872 si stabilì ad Amiens, dove continuò il suo lavoro di scrittore, fino a poco prima della morte, il 24 marzo 1905.

- ⁵ L'opera costituisce il secondo capitolo di una trilogia che inizia con *I figli del capitano Grant* e culmina con *L'isola misteriosa*. Le 20.000 leghe del titolo sono riferite al tragitto percorso dal sottomarino Nautilus del Capitano Nemo con a bordo i protagonisti principali del romanzo, facendo riferimento alle leghe pari a circa 4 chilometri: 20.000 leghe equivalgono quindi a 80.000 km. Il romanzo narra le avventure del Capitano Nemo e del suo sottomarino *Nautilus*.
- ⁶ Cfr. A. Nobile, *Letteratura giovanile*. *Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015.
- ⁷ Cfr. R. Carluccio, *Jules Verne e i suoi viaggi musicali straordinari: 'ventimila' note nella scrittura d'avventura*, in «Esperienze letterarie», 2015, 3, pp. 71-87.

romanzo più idoneo per un lavoro del genere di quello accennato, ma da sviluppare ancora più organicamente: *Viaggio al centro della terra*⁸. Anche questo, come altri romanzi di Verne, ha fatto breccia nella mente e nel cuore di fanciulli di tante generazioni attratti dal *suspense* creato, dalle minuziose descrizioni, mai banali e scientificamente verosimili, dalle molteplici avventure che «irrompono nel quotidiano»⁹ e che si svolgono sia in superficie che nell'arcano e sconosciuto mondo delle viscere della terra.

L'opera, divisa in quarantacinque capitoli, si apre direttamente con una data storica¹⁰: il 24 maggio del 1863; una domenica in cui il protagonista, il professor Lidenbrock, rientrò in gran fretta nella sua casa d'Amburgo. Aveva fra le mani un preziosissimo libro originale, in lingua islandese, di un autore del XII secolo. Il professore, esperto di mineralogia, aveva trovato, all'interno del volume, una pergamena con un messaggio in caratteri runici¹¹ che, decifrato con l'aiuto del nipote Axel (l'io narrante della storia), descriveva il modo di raggiungere il centro della terra. È così che si mette in viaggio per Reykjavik, capitale dell'Islanda, insieme col giovane nipote, che annota minuziosamente il senso di solitudine che accompagna, come gran parte dei personaggi verniani, l'inizio della loro avventura:

- ⁸ L'opera apparve nel 1864 presso l'editore Hetzel di Parigi e apre il ciclo dei Voyages extraordinaires, come progetto, studiato a tavolino tra Verne e il suo editore, di riassumere tutte le conoscenze geografiche, fisiche, astronomiche, raccolte dalla scienza moderna. Più volte ristampato in Italia, è considerato uno dei capolavori di Verne. Tra le edizioni più recenti ricordiamo quelle di C. Fruttero F. Lucentini, Nota introduttiva J. Verne, Viaggio al centro della terra, Einaudi, Torino 1989; J. Verne, Viaggio al centro della terra, introduzione di G. Rugarli, Newton, Roma 2003; Id., Viaggio al centro della terra, postfazione di A. Faeti, Rizzoli, Milano 2008 e Id., Viaggio al centro della terra, traduzione e posfazione di M. Bellonci, Giunti junior, Firenze 2011, da onde cito.
- ⁹ Cfr. L. Bellatalla, *Jules Verne ovvero dell'ambiguità dell'avventura*, in L. Bellatalla A. Gramigna, *Tra quotidianità e avventura. Infanzia, educazione e scuola in Cantù e Verne*, Quaderno di Ricerche pedagogiche, Parma 1998.
- Non sempre lo scrittore è così puntuale nella indicazione cronologica dell'inizio dei suoi «viaggi». Nel romanzo *Dalla terra alla luna*, scritto un anno più tardi, Verne, nel raccontare il momento in cui i tre protagonisti si apprestano al viaggio verso la luna, non precisa l'anno, limitandosi a sottolineare che era il primo giorno di dicembre e che la luna si trovava nelle stesse posizioni simultanee di zenit e di perigeo, volendo indicare il punto della volta celeste perpendicolare al luogo in cui si trova l'osservatore e il punto più vicino alla Terra nell'orbita descritta da un corpo celeste.
- ¹¹ Cfr. M. Soriano, *Il caso Verne*, Emme Edizioni, Milano 1982. Soriano parla, a tal proposito, di «ludismo sublimatorio», che in vari romanzi di Verne ha una delle sue manifestazioni privilegiate nel crittogramma.

Alle sei e mezzo la vettura si fermò davanti alla stazione: i numerosi bagagli di mio zio, i suoi voluminosi oggetti da viaggio furono scaricati, trasportati, pesati, etichettati, ricaricati sul vagone merci e alle sette eravamo seduti uno di fronte all'altro nello stesso scompartimento [...]. Eravamo soli nel vagone, in silenzio. Mio zio ispezionava le sue tasche e la sua borsa da viaggio con minuziosa attenzione¹²

Secondo il messaggio misterioso – opera di uno studioso danese del '500, Arne Saknussen – il cratere del vulcano spento Sneffels sarebbe stato l'imbocco della via da seguire. Il tema di fondo, come è evidente, diviene il viaggio, inteso come ricerca, aspirazione alla conoscenza, spinta propulsiva dell'uomo che vuole migliorarsi¹³. Figlio dello spirito positivista francese, Verne si rivela non un semplice divulgatore ma un artista che scandaglia l'animo dei suoi personaggi, alternando descrizioni tecniche con altre psicologiche con grande maestria:

Il 2, alle sei del mattino, i nostri preziosi bagagli furono portati a bordo della Valkyrie [...] Qualche istante più tardi la goletta, sciolte le sue vele di trinchetto brigantina, di gabbia e di velaccio, partì ed entrò difilata nello stretto. Un'ora dopo la capitale della Danimarca sembrava immergersi nei lontani flutti, e la Valkyrie costeggiava la riva di Elsinore. Nel mio nervosismo mi parve di vedere Amleto errante sulla leggendaria terrazza del castello. Sublime insensato! Dicevo a quell'ombra, tu certamente ci approveresti! Ci seguiresti, magari, per venire al centro della terra a cercare la soluzione dei tuoi dubbi perenni!¹⁴.

Come a dire «l'inconscio» dell'animo umano, il mistero della vita, sta nel profondo dell'anima, qui rappresentato dalle viscere della terra. Con la guida di un fedele islandese, Hans, presentatogli dal signor Fridriksson, studioso di scienze, zio e nipote iniziano un viaggio fantastico e avventuro-

¹² Verne, *Viaggio al centro della terra*, traduzione e posfazione di M. Bellonci, cit., p. 46.

¹³ Franco Ferrucci, in un saggio famoso, *L'assedio e il ritorno. Omero e gli archetipi della narrazione* (Mondadori, Milano 1991), individua le costanti immutabili e fondamentali della letteratura occidentale, raggruppando le molteplici opere in due grandi temi: il romanzo dell'assedio e il romanzo del ritorno. Ferrucci ritiene che la letteratura occidentale derivi da due grandi modelli, l'*Iliade* e l'*Odissea*: l'*Iliade* intesa come il racconto dell'assedio, dove ovviamente per assedio non si intende solo il fatto d'arme, ma anche e soprattutto l'analisi e l'introspezione dei personaggi. L'*Odissea*, invece, rappresenta l'archetipo del romanzo di ritorno, dove per ritorno non s'intende solo un percorso puramente geografico ma la ricerca dell'uomo verso la sua identità.

¹⁴ Verne, Viaggio al centro della terra, cit. pp. 52-53.

so nelle profondità della Terra, che contiene come suo patrimonio il mondo dell'avventura, della conoscenza sociale e antropologica, del meraviglioso e dell'insolito, ma nello stesso tempo narra anche la discesa dell'uomo all'interno di se stesso. Difatti, dopo otto giorni di cammino, arrivarono al cratere del vulcano, ormai spento da oltre un secolo, e vi si addentrarono. La narrazione verniana procede secondo i canoni del romanzo d'avventura, fondato essenzialmente su un continuo incremento della curiosità del giovane lettore, che viene naturalmente rapito dalla crescente tensione narrativa, accuratamente preparata in attesa dell'evento centrale:

Hans avanzava calmo come se camminasse su un terreno piano: talvolta spariva dietro grandi macigni e lo perdevamo di vista momentaneamente; allora un fischio acuto sfuggito dalle sue labbra ci indicava la direzione da seguire. Spesso si fermava, raccoglieva alcuni frammenti di roccia, li disponeva in modo da riconoscerli e formava così come dei segnali destinati a farci ritrovare la strada del ritorno. Precauzione buona ma che nel futuro si rivelò del tutto inutile¹⁵

Roland Barthes, Simone Vierne, Michel Serres, Beril Becker, Marcel Moré, negli ultimi cinquant'anni hanno riletto l'opera al di fuori degli schemi tradizionali, cercando di cogliere, soprattutto in chiave psicanalitica¹⁶, i significati profondi in essa contenuti, dietro la patina avvincente dell'avventura. In quel momento cominciò il loro vero viaggio, che non è, come opportunamente evidenziano Carlo Fruttero e Franco Lucentini¹⁷, un *facilis descensus Averni*, ma una scoperta continua dei tesori nascosti della natura, svelamento del mistero che circonda l'uomo e deciframento dei segni. In effetti gli impavidi viaggiatori del sottosuolo si trovano nella condizione della ricerca dell'accertamento della propria identità in rapporto all'altro e al mondo sconosciuto. Un mondo ricco di scoperte, nel quale, *hoc opus, hic labor*, i protagonisti devono impegnarsi allo stremo delle loro forze per cer-

¹⁵ Ivi, p. 86.

¹⁶ Importanti, in questa direzione, i contributi di M. Morè, *Nouvelles explorations de Jules Verne. Musique – Misogamie – Machine*, Gallimard, Paris 1963; S. Vierne, *Jules Verne et le roman initiatique*, Sirac, Paris 1973; M. Serres, *Jouvences sur Jules Verne*, Minuit, Paris 1974. Di R. Barthes, studioso acuto dei segni e teorico di una instancabile sollecitazione del testo nel processo di apprendimento, v. *La Tour Eiffel. Società, testo, comunicazione*, a cura di G. Marrone, Einaudi, Torino 1998. Dello straordinario e del fantastico in Verne si è occupato B. Becker con un libro dal titolo *Jules Verne, il viaggiatore della fantasia*, Mursia, Milano 1974.

¹⁷ Cfr. nota 8.

care una via d'uscita e venire fuori indenni dal regno della paura governato dall'incertezza e dal caso:

Eravamo al centro di un incrocio, dove due strade convergevano, tutte e due oscure e strette. Quale dovevamo prendere? Questa era la difficoltà [...]. E del resto il problema sarebbe stato insolvibile, perché nessun indizio poteva determinare la scelta dell'una o dell'altra galleria: bisognava rimettersi al caso¹⁸.

Un regno a cui i viaggiatori tentano comunque di dare un volto e una fisionomia umana, «colonizzandolo»19 a partire dall'onomastica: ad un ruscello danno nome Hans, in onore della guida, ad un vasto lago, scoperto da Axel, il nome Mar Lidenbrock, porto Graüben, in onore della fidanzata di Axel e nipote del professore, il luogo da cui salpano con una zattera, per finire a un'isola in cui, dopo qualche giorno di navigazione, si imbattono e che battezzano Axel. Scoprono così un favoloso mondo preistorico, popolato da animali antidiluviani, raggiungendo poi inaspettatamente la superficie. Tutti e tre si ritrovarono nelle tenebre di un lungo abisso e, non potendo più governare la loro imbarcazione, si lasciarono portare da una grande quantità d'acqua. Ad un certo punto il professor Lidenbrock si accorse che invece di sprofondare stavano risalendo nel canale secondario di un vulcano; fra lo sgomento generale, sotto la loro zattera non c'era più acqua ma lava incandescente. Dopo tante peripezie ed avventure incredibili stavano per abbandonare le profondità della terra; infatti, furono espulsi dalla forza del magma e rividero la luce del sole in seguito ad un'eruzione vulcanica, dalla bocca dello Stromboli, nelle isole Eolie.

Pur avendo visto la luce nel 1864, il romanzo ha una sua permanente vitalità come testimoniano, tra l'altro, le trasfigurazioni cinematografiche²⁰, i videogiochi²¹ e le frequenti edizioni e traduzioni, l'ultima delle quali cu-

¹⁸ Ivi, pp. 107-108.

¹⁹ Cfr. F. Denunzio, *L'inconscio coloniale delle scienze umane. Rapporto sulle interpretazioni di Jules Verne dal 1949 al 1977*, Orthotes, Nocera Inferiore 2018.

²⁰ Verne, con più di quaranta film tratti da suoi romanzi, per non parlare delle serie televisive, è stato uno degli autori più saccheggiati dal cinema. Anche *Viaggio al centro della Terra* ha avuto molteplici rivisitazioni a partire dal 1959 con *Journey to the Center of the Earth* di Henry Levin; *Viaje al centro de la Tierra* (1977) di Juan Piquer Simon; *Journey to the Center of the Earth* (1989) di Rusty Lemorande e Albert Pyun; *Journey to the Center of the Earth in 3D* (2008), di Eric Brevig Journey to the Center of the Earth (2008) di Davey Jones e Scott Wheeler.

²¹ Tante le versioni dell'opera verniana che hanno ispirato, negli ultimi quaranta anni, questo nuovo *medium* di massa, a cominciare da *Journey to the Center of the*

rata in Italia da Maria Bellonci nel 2011 per la collana Gemini (casa editrice Giunti junior)²². Il viaggio fantastico nelle profondità del mondo, che è l'oggetto del romanzo, ha «una spinta che è essenzialmente conoscitiva» come ha recentemente riconosciuto Davide Savio²³, sulla scia di un'analisi formulata da Italo Calvino in un altro romanzo di Verne, dove

la linfa mitologica s'infiltra nell'apologia della scienza [...] a dimostrare che le fate conoscono, sottoterra o nel cielo, più strade ancora di quante non ne supponga qualsiasi nostra filosofia²⁴.

Perciò l'aura di mistero che effonde l'invenzione del vecchio manoscritto ritrovato da Otto Lidenbrock è il clima idoneo a realizzare – con adeguate sollecitazioni del docente relative al contesto della comunità degli allievi e quindi di volta in volta mutevoli – curiosità e desiderio di indagine e di scoperta. Anche l'invenzione del messaggio cifrato è occasione ghiotta per aprire discorsi su cifra e scrittura²⁵, con rimandi accattivanti sulla varietà delle discipline e delle competenze che la scrittura, come arte di segni parlanti, ha determinato e determina nella vita del genere umano. Ed è tutto il quadro d'assieme che certamente dilata l'attitudine a pensare degli allievi e ne sollecita la fantasia²⁶: il sottosuolo, l'area nella quale avviene il viaggio,

Earth Adventure (1978) per Commodore PET e TRS-80; Journey to the Center of the Earth (1988) per Amiga, Atari ST, Commodore 64 e DOS; Viaje al centro de la Tierra (1989) per Amiga, Amstrad CPC, Atari ST, DOS, MSX; Spectrum Journey to the Centre of the Earth (1995) per Windows 3.1 e 95, con versione multimediale; Viaggio al centro della Terra (2003) per Windows; Journey to the Center of the Earth (2008) per NintendoDS. Sulla valenza formativa del videogioco, in quanto potente narratore di storie a forte coinvolgimento emotivo, resta sempre utile il volume di M. Attinà, Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto, Edisud, Salerno 2005.

- ²² Cfr. nota 7.
- ²³ D. Savio, «Lezioni d'abisso». Italo Calvino e il mondo sotterraneo, in S. Sgavicchia, M. Tortora, (a cura di), Geografie della modernità letteraria, ETS, Pisa 2017, pp. 281-286.
- ²⁴ I. Calvino, *La geografia delle fate*, in *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Barenghi, Mondadori, Milano 1995, tomo I, pp. 540-544: p. 544.
- ²⁵ Cfr. C. Marrone, *I segni dell'inganno. Semiotica della crittografia*, Nuovi Equilibri. Viterbo 2010.
- ²⁶ Anche Guido Gozzano, nella sua prima raccolta *La via del rifugio*, ricorda nella poesia dal titolo *In morte di Giulio Verne*, uno degli autori più letti da bambino-adolescente, appellandolo «maestro di sogni avventurosi»: O che l'Eroe che non sa riposi / discenda nella Terra, o che si libri / per le virtù di cifre e d'equilibri / oltre gli spazi inesplorati ed osi/tentar le stelle, o il Nautilo rivibri / e s'inabissi in mari spaventosi: / Maestro, quanti sogni avventurosi / sognammo sulle trame dei tuoi libri! / La Terra

viene scoperto forse per la prima volta dai ragazzi, aprendo le loro menti alle problematiche ctonie, notoriamente riserva di caccia della sensibilità religiosa, che nel libro si sposa ad una ricchissima disponibilità conoscitiva, che tocca – o può toccare – tutte le discipline, generando attitudini che maturano competenze, essendo l'intero percorso del viaggio una «vera e propria mappa del mondo e dello scibile» per dirla ancora con parole di Italo Calvino²⁷. Né tanta ricchezza di dati scientifici può preoccupare che induce ad un eccesso di positivismo pedagogico-educativo, perché in libri di tal fatta al centro dell'interesse vi è pur sempre un uomo, in questo caso dei viaggianti, la cui presenza e le cui problematicità l'attento lettore, con modalità saggiamente maieutica, deve lasciare emergere. Se aria, acqua, terra e fuoco sono i regni dell'avventura verniana al centro della terra non bisogna tralasciare che in questi regni i viaggiatori s'inoltrano per loro libera determinazione²⁸, nonostante timori e preoccupazione dell'ignoto sottosuolo: sono mondi nei quali essi esercitano la libertà, che è - come si sa - *virus* trasmissibile. Così risultano certamente efficaci ed educativamente sollecitatrici le pagine conclusive di questo fantastico viaggio. Un finale a sorpresa, dal centro della Terra ad un luogo ameno ricco dei frutti tipici del Mediterraneo, è riservato ai protagonisti come all'attento lettore: usciti a rivedere la luce del sole, i tre viaggiatori si trovano in un territorio totalmente diverso da quello dal quale sono partiti. È la terra mediterranea che li accoglie nel sole caldo di Stromboli, così diverso dalle brume fredde dell'Islanda La lontana terra d'Islanda fu sollecitatrice all'occasione del viaggio, la terra mediterranea e i suoi abitanti accoglie i tre stranieri con la sua generosità, una generosità che annulla la distanza fra mondi lontani e le loro culture e suscita la sensazione di un abbraccio fra due terre e due popoli:

Fummo accolti dai pescatori di Stromboli con i riguardi dovuti ai naufraghi. Ci dettero vestiti e viveri; e dopo quarantotto ore di attesa, il 31 agosto, una piccola imbarcazione ci condusse a Messina dove alcuni giorni di riposo ci ristorarono di tutte le nostre fatiche²⁹.

il Mare il Cielo l'Universo / per te, con te, poeta dei prodigi, / varcammo in sogno oltre la scienza. / Pace al tuo grande spirito disperso, / tu che illudesti molti giorni grigi / della nostra pensosa adolescenza.

²⁷ In occasione del 150° anniversario della nascita di Verne, Italo Calvino concede un'intervista apparsa sul giornale «La Repubblica» nei giorni 29 e 30 gennaio 1978; ora con il titolo *Verne, uno scrittore difficile da definire*, in I. Calvino, *Sono nato in America*... *Interviste 1951-1985*, a cura di L. Baranelli, Mondadori, Milano 2012, pp. 259-262

²⁸ Cfr. B. Traversetti, *Introduzione a Verne*, Laterza, Roma-Bari 1995.

²⁹ Verne, Viaggio al centro della terra, cit., p. 238.

Rispetto agli altri romanzi di Verne, l'isola, in questo caso Stromboli, non è un luogo chiuso, misterioso e circoscritto, ma diviene il simbolo di un percorso di ricerca di una «pace fantastica» smarrita nel caos quotidiano della vita in superficie³⁰. Coglie bene nel segno Paolo Rollo quando, a proposito della lettura dei testi del romanziere francese, scrive:

Ti cattura e ti porta via, nell'immaginario, nel fittizio, nell'irreale, aiutandoti a fuggire dal grigiore della vita vissuta, verso mondi sconosciuti e fantastici; una sorta di quiete, di muro separatorio tra la realtà e l'immaginazione, grazie ad una letteratura della fantasia in grado di dar vita ad una evasione³¹.

Il finale evidenzia un messaggio di forte impatto sociale, soprattutto per il nostro tempo, che solo la letteratura, quella per ragazzi in particolare, con la sua perenne testimonianza, può esaltare evidenziando l'altrove e l'alterità come momenti pedagogici formativi perché ricchi di curiosità, conoscenza e solidarietà³². In questa prospettiva, il romanzo verniano può essere letto anche come guida al disvelamento di ciò che è «nascosto», di incoraggiamento e sviluppo di un pensiero critico e aperto, non ancorato ad una visione della vita rigida e predeterminata, ma mobile e vivace, come è per slancio vitale il temperamento dei ragazzi.

Bibliografia

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002.

Attinà M., *Dalla fiaba al videogioco. Linguaggi formativi a confronto*, Edisud, Salerno 2005.

Barthes R., *La Tour Eiffel. Società, testo, comunicazione*, a cura di G. Marrone, Einaudi, Torino 1998.

Bellatalla L., *Jules Verne ovvero dell'ambiguità dell'avventura*, in L. Bellatalla – A. Gramigna, *Tra quotidianità e avventura. Infanzia, educazione e scuola in Cantù e Verne*, Quaderno di Ricerche pedagogiche, Parma 1998.

Becker B., Jules Verne, il viaggiatore della fantasia, Milano, Mursia, 1974.

³⁰ Cfr. L. Dupuy, *Jules Verne, l'homme et la terre: une lecture ècocritique des Voyages extraordinaires*, in «L'Esprit Crèateur», 57, 2017, pp. 9-19.

³¹ P. Rollo, *La letteratura della fuga di Jules Verne*, in «Aperture», 27, 2011, pp. 1-15.

³² Cfr. L. Todaro, *L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana*, in «Quaderni di intercultura», vol. VIII (2016), pp. 74-87.

- Calvino I., *La geografia delle fate*, in *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Barenghi, Mondadori, Milano 1995, tomo I.
- Calvino I., Sono nato in America... Interviste 1951-1985, a cura di L. Baranelli, Mondadori, Milano 2012.
- Carluccio R., *Jules Verne e i suoi viaggi musicali straordinari: 'ventimila'note nella scrittura d'avventura*, in «Esperienze letterarie», 2015, 3, pp. 71-87.
- Chianese G., Dozza L., *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Denunzio F., L'inconscio coloniale delle scienze umane. Rapporto sulle interpretazioni di Jules Verne dal 1949 al 1977, Orthotes, Nocera Inferiore 2018.
- Dupuy L., *Jules Verne, l'homme et la terre: une lecture ècocritique des Voyages extraordinaires*, in «L'Esprit Crèateur», 57, 2017, pp. 9-19.
- Ferrucci F., L'assedio e il ritorno. Omero e gli archetipi della narrazione, Mondadori, Milano 1991.
- Fruttero C. Lucentini F., Nota introduttiva J. Verne, *Viaggio al centro della terra*, Einaudi, Torino, 1989.
- Marrone C., *I segni dell'inganno*. *Semiotica della crittografia*, Nuovi Equilibri, Viterbo 2010.
- Morè M., Nouvelles explorations de Jules Verne. Musique Misogamie Machine, Gallimard, Paris 1963.
- Nobile A., *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015.
- Piseri M., *Istituzioni educative, competenze alfabetiche e inclusione sociale*, in *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*, a cura di M. Giovanna Onorati, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Savio D., *«Lezioni d'abisso». Italo Calvino e il mondo sotterraneo*, in S. Sgavicchia, M. Tortora, (a cura di), *Geografie della modernità letteraria*, ETS, Pisa 2017, pp. 281-286.
- Rollo P., *La letteratura della fuga di Jules Verne*, in «Aperture», 27, 2011, pp. 1-15.
- Serres M., Jouvences sur Jules Verne, Minuit, Paris 1974.
- Soriano M., *Il caso Verne*, Milano, Emme Edizioni, 1982.
- Todaro L., L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana, in «Quaderni di intercultura», vol. VIII (2016), pp. 74-87.
- Traversetti B., Introduzione a Verne, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Verne J., *Viaggio al centro della terra*, introduzione di G. Rugarli, Newton, Roma 2003.
- Verne J., *Viaggio al centro della terra*, postfazione di A. Faeti, Rizzoli, Milano 2008.
- Verne J., *Viaggio al centro della terra*, traduzione e postfazione di M. Bellonci, Giunti junior, Firenze 2011.
- Vierne S., Jules Verne et le roman initiatique, Sirac, Paris 1973.

Antonina Plutino – Paola Zoccoli Geografia, narrazioni e (inter)cultura

1 Premessa

L'accelerazione dei flussi migratori, in conseguenza dei processi economici globali in atto, ha avuto significative ripercussioni anche sul sistema educativo e formativo italiano. Nel corso degli ultimi anni i processi migratori hanno amplificato il carattere multiculturale della società italiana e, tuttavia, il nostro paese presenta una storia intrinsecamente plurale sia con riferimento alle diversità culturali, sia con riferimento al plurilinguismo¹. Fattori predisponenti sono stati più volte indicati sia nella posizione geografica dell'Italia, proiettata dall'arco alpino verso il centro del Mediterraneo, in un crocevia strategico tra Oriente e Occidente; sia nella particolare conformazione: la dorsale appenninica ne marca lo sviluppo longitudinale, con la singolare varietà morfologica, climatica e ambientale che caratterizza il territorio della penisola e delle isole². Senza incorrere nel rischio di un facile determinismo, si può affermare che i caratteri geografici hanno assecondato gli eventi della storia nel provocare invasioni, ma anche nel promuovere contatti, relazioni e scambi³.

L'Italia ha una storia relativamente recente come paese di immigrazione rispetto ai paesi dell'Europa continentale che avevano già vissuto nel dopoguerra l'esperienza di consistenti flussi migratori provenienti dall'Europa meridionale e dagli ex possedimenti coloniali. Anche l'incidenza della popolazione straniera sul totale di quella residente è sempre stata, in Italia, inferiore rispetto a quella degli altri paesi europei.

¹ Basti pensare che l'identità linguistica, formatasi a partire dal 1860 attraverso l'interazione di tre grandi poli: l'italiano, il dialetto e le lingue delle minoranze di antico insediamento (tutelate attualmente dalla L. n. 482/99), ha prodotto una ricchissima varietà di dialetti locali, determinata dalla sua storia di dominazioni straniere subìte.

² L. Gambi, *I valori storici dei quadri ambientali*, in R. Romano, C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Volume primo. I caratteri originali*, Einaudi, Torino 1972, pp. 3-60.

³ P. Zoccoli, *Il governo del commercio internazionale e il WTO. Dal sistema di regole al governo del sistema*, McGraw Hill, Milano 2007.

In Europa una prospettiva interculturale si è sviluppata a seguito dell'incremento dei flussi migratori in paesi come Francia, Germania, Regno Unito, Belgio e Paesi Bassi, con azioni mirate all'apprendimento della lingua dei paesi di accoglienza degli immigrati. Mentre in Italia, le strategie interculturali sono apparse a seguito del fenomeno migratorio avvenuto a metà degli anni Settanta; precedentemente l'Italia era stata protagonista di una lunga e imponente stagione di emigrazione nei paesi del Nord e sud America, del nord Europa e in Australia⁴.

L'educazione interculturale viene considerata come un mezzo «per creare uno spazio comune basato sulla comprensione reciproca e sul riconoscimento delle somiglianze attraverso il dialogo. Tale definizione si concentra sull'interazione e sullo scambio tra persone di culture diverse; essa implica un senso di rispetto e di apertura al cambiamento e conduce spesso a una trasformazione dei soggetti che partecipano al processo⁵». Infine, l'educazione interculturale evidenzia la natura dinamica delle culture, contestando quindi ogni forma di stereotipo e xenofobia⁶. Il Consiglio d'Europa ha svolto un ruolo pionieristico per lo sviluppo e la promozione dell'educazione interculturale e, dal 1997, adotta un modello europeo per il curricolo interculturale⁷.

Da una breve disamina, emerge che sono diversi i Paesi europei i cui sistemi d'istruzione includono l'educazione interculturale nel curricolo come materia o tema. In Italia e Svezia, l'educazione interculturale figura nel curricolo come principio generale, senza tuttavia che venga meglio definito come essa debba essere insegnata nelle scuole. I curricoli presenti in Germania, Spagna, Austria e Finlandia la considerano un tema cross-curricolare e indicano le materie del curricolo attraverso cui dovrebbero essere sviluppate competenze interculturali. In Francia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra), l'educazione interculturale viene insegnata tramite materie specifiche o aree curricolari, in particolare l'educazione alla cittadinanza. Infine, in Portogallo, l'educazione interculturale è promossa principalmente tramite iniziative o azioni specifiche adottate nel contesto più ampio delle

⁴ P. Bevilaqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. I Partenze*, Donzelli, Roma 2001.

⁵ Commissione europea/EACEA/Eurydice, *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures.* Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2019, p. 229.

⁶ A. Kirova, L. Prochner, *Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma*, in «Alberta Journal of Educational Research», 61(4), 2015, pp. 381-398.

⁷ G. Campani, *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe, in* «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 17 (1), 2014, pp. 77-97, in *https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9342*.

politiche migratorie, ma sviluppate in stretta cooperazione con il Ministero dell'istruzione (a partire dal 2018/19, essa è diventata parte del curricolo di "Cittadinanza e sviluppo"). Oltre al curricolo formale, anche le attività extra-curricolari hanno un ruolo importante nel promuovere l'educazione interculturale nelle scuole. Le autorità educative di Germania (Brandeburgo), Spagna (Comunità autonoma di Catalogna) e Italia evidenziano il ruolo di tali attività nell'offrire situazioni autentiche di apprendimento che portano all'acquisizione di competenze interculturali⁸.

Nello specifico, in Italia, l'approccio interculturale inizia a diffondersi nel sistema scolastico a partire dagli anni Ottanta con relative indicazioni operative contenute in documenti e atti ministeriali⁹. Si è reso indispensabile ripensare ai bisogni degli studenti, le modalità di relazionarsi tra loro e iniziare a diffondere la conoscenza di culture diverse, attraverso il confronto. Il punto di partenza è stata la conoscenza ed il riconoscimento dei valori della cultura italiana¹⁰.

Attualmente, profonde valenze interculturali sono presenti nelle nuove Indicazioni nazionali (2018) già a partire dalla scuola dell'infanzia dove le finalità fondamentali in ambito di cittadinanza risultano quelle di:

Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura¹¹.

- ⁸ Commissione europea/EACEA/Eurydice, *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures.* Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2019.
- ⁹ Per il percorso di sviluppo dell'educazione interculturale nella scuola, cfr. V. Ongini, *Buon compleanno intercultura! Una storia italiana lunga vent'anni*, in M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna*, Unicopli, Milano, 2011.
- ¹⁰ Attualmente (dati del 2018) gli stranieri in Italia sono 5 milioni e 68mila. Nell'ambito della popolazione scolastica, i piccoli stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia, per la quasi totalità nati in Italia (dati Istat, nell'anno scolastico 2010/2011), sono circa 145.000. Essi sperimentano e vivono per la prima volta le loro differenze di lingua, colore della pelle, riferimenti religiosi, gesti e modi del linguaggio non verbale.
- ¹¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali* e *Nuovi scenari*, 2018, p. 8.

La cittadinanza richiama fortemente il concetto di intercultura: l'incontro tra culture differenti porta alla nascita di nuove storie, tradizioni e memorie che vengono impresse nell'identità territoriale e per ricostruire il senso dell'abitare occorre dunque un rinnovato spirito collaborativo. Attuare un curricolo interculturale, quindi, significa strutturare percorsi di apprendimento attraverso i quali i bambini e le bambine possono far emergere le conoscenze, superando ostacoli legati alle diversità; diversità che, se tenute in giusta considerazione, risultano fonte di ricchezza a sostegno delle proposte educative¹². La narrazione costituisce un tramite di integrazione culturale in quanto veicola la rappresentazione del sé e dell'altro, ma anche nella sua proiezione comunitaria.

2. Geografia e letteratura

La pertinenza della geografia in ambito letterario è da considerarsi dimostrata sia presso i geografi che presso gli specialisti di letteratura¹³. Nell'analisi e nella teoria della letteratura «si è imposta una prospettiva critica che fa leva, in modo molteplice, sulla categoria dello spazio per pensare la stessa storia della letteratura come una "ininterrotta geografia", una continua riscrittura della terra, una persistente produzione di topografie immaginarie, di cartografie mitiche e simboliche che contribuiscono in maniera determinante a quella complessa organizzazione di un sistema di luoghi – materiali, sociali, simbolici – che è fondamentale per ogni cultura: essendo essa uno dei modi primari in cui gli individui danno senso e riferimenti all'identità, istituiscono un'alterità, regolano la relazione con essa, determinano la sfera del reale e del possibile dell'interdetto e del simbolico¹⁴». Le rispettive discipline trovano un terreno comune nell'attenzione verso il vissuto spaziale dell'uomo (ogni narrazione testimonia distanze e legami, inclusioni ed esclusioni, sguardi dall'interno e da lontano)¹⁵, come

¹² A. Guaran (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011.

¹³ A. Plutino, *La città 'personaggio essenziale': Bruges la morta di Georges Rodenbach*, in F. Salvatori (a cura di), «L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano» (Roma, 7-10 giugno 2017), A.Ge.I., Roma 2019, pp. 629-634.

¹⁴ F. Fiorentino, C. Solivetti (a cura di), *Letteratura e geografia. Atlanti, modelli, letture*, Quodlibet, Macerata 2012, p. 8.

¹⁵ C. Giorda, Letteratura e geografia, in https://www.aiig.it/wp-content/uplo-ads/2018/12/GeoLetteratura letteratura.pdf.

indicatore di appartenenze, radicamenti, identità culturali e quindi la soggettività dell'uomo espressa da valori culturali e psicologici.

Nell'intersezione tra geografia e letteratura è possibile individuare alcune significative traiettorie didattiche nella fiaba, dove la narrazione diventa lo strumento cognitivo di rappresentazione della conoscenza di luoghi e culture fino a raggiungere una conoscenza nuova, accettata e condivisa nella dimensione cognitiva individuale e sociale.

Il raccontare era scambio tra culture nell'evocazione di fatti del passato e di gruppi sociali differenti per superare la diffidenza dell'ignoto che vedeva una condivisione e arricchimento attraverso l'oralità del racconto. Ulteriormente, le storie dei viaggi o le narrazioni fantastiche in cui descrizioni didascaliche nei primi, e costruzioni tramite astrazioni, nelle seconde, consentono di creare e superare confini mentali e apertura agli altri.

Fiaba e geografia

La valenza pedagogica della fiaba è ampiamente documentata in letteratura con i suoi risvolti sulla sfera emotivo-affettiva, sullo sviluppo del linguaggio e sull'ambito etico-valoriale¹⁶. Attraverso la narrazione della fiaba, il bambino attiva anche la capacità di memorizzazione, dilata i tempi di attenzione, sviluppa la capacità di interazione, di osservazione e immaginativa.

L'uso delle fiabe favorisce un apprendimento attivo, in grado di stimolare il senso critico e di aprire la mente all'accoglienza di tutte le discipline. Essa si riflette su molteplici campi del sapere, dalle scienze sociali a quelle fisiche¹⁷, fino alla matematica¹⁸. Recenti studi concordano nel riconoscere

- ¹⁶ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001; J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986; G. Petter, *Fiabe si o Fiabe no?* In «Rivista Psicologia contemporanea» luglio/agosto n. 202, 2007; Cfr. inoltre, M.C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna 1988; K. Fontichiaro, *Active learning through drama, podcasting, and puppetry*, Libraries Unlimited, Westport-London 2007; A. Smorti, *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze 1997.
- ¹⁷ C. Nash, *Narrative in culture: the uses of Storytelling in the Sciences, Philosophy and literature.* Routledge, London 1994.
- ¹⁸ Cfr. B. Casey, J.E. Kersh, J. Mercer Young, *Storytelling sagas: an effective medium for teaching early childhood mathematics*, in «Early Childhood Research Quarterly», vol. 19, Issue 1, 2004, pp. 167-172. Cfr. M.S. Schiro, *Oral storytelling and teaching mathematics: pedagogical and multicultural perspectives*, Routledge, 1994.

interessanti potenzialità formative nella coniugazione tra geografia, fiaba ed educazione interculturale. I racconti fantastici, infatti, che si tratti di favole, fiabe o miti antichi, offrono numerosi spunti per introdurre temi riguardanti lo spazio, l'orientamento e la geografia in generale¹⁹. Come afferma Pasquinelli d'Allegra: «l'approccio alla geografia attraverso il racconto fantastico, nei primissimi anni di scuola, solo di primo acchito può sembrare operazione azzardata [...] I luoghi, entro cui sono inserite le storie delle fiabe, in molti casi presentano elementi (come, ad esempio, il bosco) che costituiscono archetipi della realtà, filtrati dall'immaginazione e carichi di coinvolgimenti emotivi²⁰». All'immaginifico della fiaba «supplisce la capacità di visualizzazione e di conoscenza ambientale proprie della geografia; alla peculiare capacità di evocare luoghi vicini o lontani della narrazione, corrisponde la possibilità di approfondire geograficamente gli spunti contenuti nel racconto e di attivare, in tal modo, un autentico avvicinamento tra culture diverse²¹».

Anche «la narrazione dei rapporti conflittuali di protagonisti e antagonisti con l'ambiente archetipico che li circonda (che si risolve con il trionfo dei buoni sui cattivi) si trasforma pian piano, per i bambini, nel racconto dei rapporti degli uomini fra loro e con l'ambiente di vita reale, per recepire messaggi educativi di solidarietà, di rispetto e tutela dell'ambiente e degli elementi che compongono il paesaggio geografico»²² e richiedere nuovi comportamenti individuali e collettivi. Infine, la fiaba rappresenta un valido approccio allo studio della cartografia essendo essa «un importante *medium* tra spazio immaginato, simbolico e archetipo, e spazio oggettivo, geografico, anch'esso raffigurabile con simboli, che sono propri della rappresentazione cartografica del mondo²³».

¹⁹ D. Pasquinelli D'Allegra, *Una geografia... da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci faber, Roma 2016.

²⁰ Pasquinelli D'Allegra, *Una geografia..., cit.*, p. 27.

²¹ C. Brunelli, *Geografia e fiaba. Tre "i" per fare... intercultura*, in «Atti del Convegno: V Incontro Nazionale dei Centri Interculturali», Fano 10-12 ottobre 2002, pp. 93-102, in *http://www.cremi.it/convegni.htm*.

²² Pasquinelli D'Allegra *Una geografia..., cit.*, p. 30.

²³ Pasquinelli D'Allegra *Una geografia..., cit.*, p. 29.

4. La fiaba e la pre-conoscenza dello spazio

Nella Scuola dell'Infanzia e nelle prime classi della scuola primaria, l'utilizzo delle fiabe si caratterizza per il suo essere un vero e proprio ambiente di apprendimento, capace di favorire molte abilità. La fiaba è sempre inserita in un contesto spaziale: racconta fatti o eventi in relazione allo spazio ed alla comunità di uomini, e porta in sé una particolare immagine del mondo influenzata dalle dinamiche fisiche ed antropiche presenti in esso. Essa arricchisce le esperienze concrete di conoscenza del mondo, contribuendo all'acquisizione di concetti spaziali. A partire dallo stesso *incipit* della fiaba: "c'era una volta... (in un tempo passato e probabilmente ora non c'è più), vi è la comprensione da parte del bambino della esistenza di altri spazi che vanno al di là della propria casa e altri luoghi che sono ovunque. Nella relazione che il bambino instaura tra sé ed il mondo narrato (fantastico) inizia la sua prima strutturazione ed identificazione dello spazio.

Altra peculiarità della fiaba è quella di consentire temporaneamente di abbandonare il mondo reale per intraprendere un viaggio nel mondo fantastico e questo passaggio consente al bambino una prima strutturazione dell'orientamento spaziale che può essere fortificato sperimentando anche gli organizzatori topologici sopra/sotto e alto/basso (attraverso, ad esempio, la drammatizzazione della fiaba di Pollicino).

Altro valido spunto per rappresentare situazioni spaziali differenti è dato dalla riproduzione della favola di Quinto Orazio Flacco "Il topo di campagna e il topo di città" attraverso la quale è possibile far conoscere i due differenti spazi, individuandone analogie e differenze. Una prima raffigurazione dello spazio vissuto è possibile mediante la narrazione della fiaba di Hansel e Gretel utilizzando la strategia della lettura animata²⁴, così come nella fiaba di Pinocchio gli spazi vissuti sono molteplici e accompagnano le fasi della crescita del burattino modificandosi di volta in volta a seguito delle esperienze che vive.

La conoscenza degli elementi fisici e antropici dei principali paesaggi può avvenire mediante la rappresentazione di fiabe come "Il lupo e l'agnello" di Esopo, o "La volpe e l'uva", che favoriscono la riflessione su molteplici elementi naturali, quali la montagna, il fiume, la pianura, ecc. Tutte queste attività hanno l'obiettivo di costruire efficaci prerequisiti per i successivi apprendimenti della Geografia²⁵.

²⁴ M. Balducci, *Hansel e Gretel e l'imprescindibilità della geografia*, in G. Zanolin, T. Gilardi, R. De Lucia (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

²⁵ M. Fiori, *Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della geografia nella scuola italiana*, in «Geografia nelle Scuole», n. 2-3, 2007, 3-7.

5. Geografia e intercultura nelle fiabe

L'accesso alla conoscenza come espressione di una cultura, educazione alla cittadinanza partecipativa e educazione all'alterità sono comuni a tutte le discipline. Il Consiglio d'Europa specifica: «ma la presenza di una educazione all'alterità è probabilmente percepita come più legittima nelle materie che riguardano le società umane, le loro culture, la loro organizzazione, le loro lingue (come la storia, la geografia umana o l'insegnamento delle lingue) [...] certe materie scolastiche sono, per tradizione, più sollecitate di altre per quanto riguarda la formazione degli apprendenti all'alterità esterna [...] è chiaro che l'insegnamento della storia debba fare i conti con l'alterità spaziale e temporale, e quello della geografia con la diversità antropologica e sociale²⁶».

Nell'ascolto del racconto è implicita la relazione con l'altro, «e la narrazione corre di bocca in bocca, poi di penna in penna, da est a ovest e da nord a sud»²⁷. Come afferma Gottschall: «pur nella costanza dell'evoluzione tecnologica – dalla creazione della storia nella trasmissione orale, in cui la favola acquisiva contenuto anche nella componente della narrazione contestuale all'ascolto ed alla partecipazione del pubblico, fino ad arrivare alla fictionalità cinematografica e televisiva o al videogioco – pur variando strumento e mezzo di trasmissione, il racconto continua ad essere momento e costruttore di legami sociali²⁸». La narrazione di fatti, storie, situazioni riesce ad attivare la dialettica trasversale tra forze unificanti e forze distintive di emersione dell'identità, ma soprattutto l'impianto discorsivo fa sì che si riconosca l'altro e l'altrove superando, o meglio, costruendo dalla diversità, la ricchezza della conoscenza.

La geografia permette di sviluppare modalità di lettura del mondo, «di indicare nello spazio terrestre il dove certo di ciò che è già noto e di far immaginare, a partire da queste stesse cose e dalle loro configurazioni spaziali, nuove forme e nuove interpretazioni del mondo che ci

²⁶ Council of Europe, *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturell*, Strasbourg, 2016, traduzione italiana, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Università degli Studi di Milano, "Italiano LinguaDue", 2016. p. 100-103, in https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a028d.

²⁷ A. Articoni e A. Cagnolati, (Eds). *La fiaba nel terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Farenhouse, Salamanca, 2019, p. 19.

²⁸ J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012, pp. 151-153.

circonda²⁹» e del valore insostituibile dell'incontro con l'altro e con l'altrove, più o meno prossimo. Tra le funzioni importanti della didattica della geografia si trovano anche quelle volte a correggere alcuni preconcetti e insegnare agli studenti ad accettare l'alterità, il diverso da sé, l'ibridazione, la *mixité culturale*³⁰, perché scienza capace di suscitare rispetto nei confronti delle molte diversità regionali e identità locali. Quindi, per la sua visione d'insieme globale e per le sue capacità di analisi interpretative, la geografia si trova perfettamente in linea nel potenziare le finalità interculturali raggiungibili dalla fiaba.

La geografia in chiave interculturale, aiuta a collocare il proprio spazio vissuto, le proprie esperienze vitali, la propria cultura, il proprio orizzonte valoriale in una prospettiva di confronto, di dialogo e di educazione oltre i confini cartografici. "Lo cunto de li cunti" di Giovan Battista Basile ha nello spazio e nei luoghi – anche se circoscritti nel raggio interregionale lucano-campano – così come nei paesaggi, l'espressione del mondo di vita dei suoi personaggi. Se poi si tiene conto di come lo stile narrativo, non tanto la lingua, sia stato espressione dei tempi tanto da dare spunto alla favola di Cenerentola in altra realtà territoriale, si nota come il linguaggio spaziale e del mondo vitale con le caratteristiche dei territori siano stati strumento di relazione e sviluppo culturale.

Ulteriormente, la descrizione e narrazione de «*il Milione*» sono la combinazione della portata diffusiva di un testo che tramite il viaggio ed il suo fascino crea conoscenza nella corrispettiva prospettiva delle popolazioni visitate e di quelle destinatarie. Il passo delle città analizzato da Calvino, così come da Pasquinelli d'Allegra, indica come Marco Polo porti la sua città e la sua visione delle città anche nell'altrove: egli descrive ai lettori il suo viaggio, ma aveva descritto al Khan nella narrazione ed osservazione delle città visitate, anche le proprie origini e la sua Venezia³¹.

²⁹ G. Dematteis, *Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali*, in «Ambiente Società Territorio», 5, 2004, pp. 10-14.

³⁰ A. Frémont, Vi piace la geografia?, Carocci, Roma 2007.

³¹ Tra i lavori che analizzano *il Milione* evidenziandone gli aspetti narrativi e di descrizione del viaggio e dei contenuti scientifici e di rilievo per lo scambio di conoscenza e la crescita di quest'ultima, si veda E. VICENTINI, *Rassegna di studi su Marco Polo*, in «QUADERNI d'italianistica», Volume XIII, n. 1, 1992, pp. 97-112; ma anche A. Barbieri, *Un veneziano nel Catai: sull'autenticità del viaggio di Marco Polo* in «Critica del testo», 2000. Cfr, inoltre, D. Pasquinelli D'Allegra, *Verso l'altro e l'altrove. Percorsi di formazione geografica interculturale sulle tracce di Marco Polo*, in G. De Vecchis, (a cura di), *Verso l'altro e l'altrove. La geografia di Marco Polo, oggi*, Roma, Carocci editore, 2005, pp. 77-95.

Nell'utilizzo della fiaba in prospettiva interculturale, il percorso dell'immaginario si connota di contaminazioni che hanno il potere di congiungere trasversalmente popoli e culture e, nello stesso tempo, di raccontare delle loro specificità. Il momento dell'immaginario porta con sé anche il confronto (necessariamente) con la realtà e la storia di ogni bambino per poi riadattarsi e trovare nuove espressioni e nuove immagini nella prima conoscenza "incidentale" del mondo. I racconti brevi che narrano di *Giuha*³², diffusi in tutta l'area del Mediterraneo e oltre, ben rappresentano il personaggio quale modello archetipico e "ponte" fra culture e mondi diversi³³. Altri racconti della tradizione fiabesca narrano il cibo quale componente della cultura popolare più genuina e la sua descrizione «assume importanti significati, conferma le strutture sociali e sancisce i modi d'uso e consumo dei vari alimenti»³⁴, quale mediatore narrativo non verbale racconta di tradizioni, ma anche di alimenti e prodotti delle economie locali che connotano la diversa appartenenza.

È possibile educare all'intercultura anche attraverso lo studio del paesaggio. Come chiarisce Benedetta Castiglioni, il paesaggio rimanda ai modi in cui gli abitanti hanno modellato il territorio «contribuendo a costruire paesaggi di vivibilità che possano recuperare il valore generativo delle differenze che in essi trovano espressione nella civiltà planetaria, senza più negarle³⁵». Ecco che il potenziale del paesaggio come strumento di educazione interculturale risiede nel far acquisire ai discenti *migranti e italiani* una conoscenza condivisa³⁶ dei luoghi di vita che co-abitano, facendo emergere i rispettivi punti di vista, mediante l'attenzione alle loro "idee" di paesaggio (sulla base dei rispettivi contesti geografici di nazionalità di appartenenza) e

³² AA.VV., *Giufà, tante storie,* Edizioni C'era una volta, Pordenone, 1993; Cfr. I. Calvino, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino, 1992.

³³ G. Favaro, *Raccontare e raccontarsi. Fiabe, narrazioni e autobiografia nell'incontro tra storie e culture,* «Atti del Convegno: V Incontro Nazionale dei Centri Interculturali», Fano 10-12 ottobre 2002, in *http://www.cremi.it/convegni.htm*.

³⁴ P. De Ponti, *Una nuova didattica della geografia nella scuola primaria: il cibo nelle fiabe e nei cartoni animati*, in G. Zanolin, T. Gilardi, R. De Lucia (a cura di), *Geodidattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

³⁵ B. Castiglioni, *Educare al paesaggio*, traduzione italiana del report «Education and Landscape for Children»", Consiglio d'Europa, Museo di Storia Naturale e Archeologica di Montebelluna, Montebelluna (TV) 2010, pp. 31-32.

³⁶ B. Castiglioni (a cura), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati*, «Materiali del Dipartimento di Geografia», Padova, Dipartimento di Geografia, Università degli Studi di Padova, 31, 2011.

anche ai significati affettivi ed emozionali³⁷ che i ragazzi italiani e migranti investono nei luoghi che abitano nelle società multiculturali.

È attraverso l'approfondimento geografico «che si perviene ad una migliore conoscenza dei tratti peculiari del popolo e della cultura di cui la fiaba si rende interprete ed è solo dai risultati di questo tipo di indagine che può avviarsi un percorso potenzialmente in grado di condurre alla formazione di un'autentica sensibilità interculturale e alla convinzione che "diversità" sia sinonimo di risorsa e di arricchimento reciproco³⁸».



Fig. 1. Localizzazione dei protagonisti delle fiabe della Walt Disney. Fonte: Elaborazione delle autrici su prototipo di mappa creata da Eowyn Smith, in https://www.devian-tart.com/theantilove/art/Disney-Map-207593214.

Finanche le fiabe in versione Disney che affrontano tematiche inerenti (ad esempio Pochaontas come espressione della possibilità di assimilare mondi e pregiudizi tra due culture), possono essere proposte per progettare percorsi didattici attinenti alla geografia e all'intercultura. Un'attività didattica da proporre potrebbe riguardare il posizionamento su un planisfero dei luoghi in cui sono state ambientate le storie e i protagonisti dell'immaginario Disney e far emergere i processi interculturali (v. Fig. 1). È possibile anche ipotizzare una rappresentazione plastica del mondo fiabesco accanto a una ricostruzione iconica del mondo reale, ad esempio la conoscenza di paesaggi e ambienti diversi, l'attenzione al rispetto della natura e la tutela degli animali, l'azione dannosa ed inquinante dell'uomo. La stessa rappre-

³⁷ A. Plutino, *The emotional perception of landscape between research and education*, in «Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)», 1, 6, June, 2017, pp. 45-59.

³⁸ C. Brunelli, *Geografia e fiaba*, cit. pp. 99-100.

sentazione proposta in figura, a "mo" di tappeto", richiama il mondo delle fiabe e della fantasia narrativa. In questo modo e possibile evidenziare la complementarietà che unisce fiaba e geografia e che vede la seconda arricchire la prima di contenuti, mettendo in atto una visione della realtà che riduce, nel bambino, la complessità della questione del "diverso" utilizzando un linguaggio comprensibile che è quello della fiaba.

Allo stesso tempo l'acquisizione da parte della scuola dell'infanzia di fiabe provenienti da diversi paesi (anche in lingua originale), può consentire l'allestimento di un'aula interculturale all'interno della scuola. In tale aula il bambino straniero vede rappresentati «i segni della sua cultura, e divenendo un riferimento e un supporto per tutti gli alunni, stranieri e autoctoni, costituisce un validissimo dispositivo di accoglienza molto importante nel processo di inserimento e di integrazione di alunni stranieri, come pure nell'educazione interculturale rivolta a tutti i soggetti educativi³⁹».

6. Conclusioni

Ogni popolo ha ambientato le proprie fiabe nel paesaggio in cui viveva e, narrandole, ha fatto continui riferimenti alle proprie abitudini, alle proprie tradizioni, alle regole della propria società. Le fiabe viaggiano, e così attraverso di esse si impara, fin da bambini, luoghi, elementi geografici, paesi anche molto lontani. Leggendo le fiabe russe si impara a raffigurarsi la steppa, il gelo, i lupi, gli orsi; in quelle dei popoli nord-americani, le praterie con bisonti e coyote, in quelle di Andersen laghi, foreste, castelli ecc. Nelle *Mille e una notte*, lo skyline (per usare il gergo geografico) di minareti e terrazze, lazzaretti, tra cui spuntano palme e fontane incantati; i tappeti volanti e saggi profeti celati da spoglie di mercanti. Ogni paese ha nelle fiabe la sua magia, il suo paesaggio la sua vegetazione, fauna, i suoi cibi e tradizioni.

Attraverso le fiabe possiamo allora scoprire le caratteristiche e le differenze che connotano un gruppo, un paese, un modo di vivere; entrare per un momento attraverso la magia della parola narrata nella vita quotidiana di un villaggio, di una terra, di un popolo. Dall'altra parte le fiabe ci rimandano

³⁹ P. D'Ignazi, *Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rap- presentazione culturale e pratiche d'accoglienza,* in «MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», Anno VI – Numero 1-06/2016 Biografie dell'esistenza, 2019, pp. 1-7, in *http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-delle- sistenza.html.*

le innumerevoli analogie e somiglianze tra contesti, luoghi e ambienti tra loro distanti. Ma, a lettura finita, si scopre che le storie si somigliano un po' tutte. Sono diverse le religioni e le lingue, le tradizioni e i ritmi di vita, ed è dalla vita vera che queste traggono ispirazione.

L'educazione interculturale può creare lo spazio e le condizioni necessari a tutti gli studenti provenienti da contesti linguistici e culturali diversi – sia nativi che migranti – per comunicare, imparare assieme e svilupparsi come individui consapevoli della loro identità culturale e rispettosi di quella degli altri. Tutto ciò favorisce una scuola più inclusiva.

L'illustrazione dei percorsi educativi proposti fornisce una motivazione in più che consente di riconoscere alla geografia «la valenza educativa che la vede disciplina insostituibile nella scuola e fondamentale nella società, perché capace di far capire i problemi, aprire gli orizzonti, pretendere nuovi comportamenti individuali e collettivi, in definitiva di formare cittadini più responsabili, più attenti e più attivi⁴⁰».

Bibliografia

- AA.VV., Giufà, tante storie, Edizioni C'era una volta, Pordenone, 1993.
- M. Balducci, *Hansel e Gretel e l'imprescindibilità della geografia*, in G. Zanolin, T. Gilardi, R. De Lucia (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- A. Barbieri, *Un veneziano nel Catai: sull'autenticità del viaggio di Marco Polo* in «Critica del testo», 2000.
- B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001.
- P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Vol. I Partenze*, Donzelli, Roma 2001.
- C. Brunelli, *Geografia e fiaba*. *Tre "i" per fare… intercultura*, in «Atti del Convegno: V Incontro Nazionale dei Centri Interculturali», Fano 10-12 ottobre 2002, pp. 93-102, in *http://www.cremi.it/convegni.htm*.
- J. Bruner, Actual minds, possible worlds, Harvard University Press, Cambridge 1986.
- I. Calvino, *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino, 1992.
- G. Campani, *Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe, in* «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 17 (1), 2014, pp. 77-97, in https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9342.

⁴⁰ P. Persi, *Ambiente Territorio e politica di spazi regionali*, Urbino, Istituto di Geografia, 1998, in C. Brunelli, *Geografia e fiaba*, cit., p. 101.

- B. Casey, J.E. Kersh, J. Mercer Young, *Storytelling sagas: an effective medium for teaching early childhood mathematics*, in «Early Childhood Research Quarterly», vol. 19, Issue 1, 2004.
- B. Castiglioni, *Educare al paesaggio*, traduzione italiana del report «Education and Landscape for Children»", Consiglio d'Europa, Museo di Storia Naturale e Archeologica di Montebelluna, Montebelluna (TV) 2010.
- B. Castiglioni (a cura), *Paesaggio e popolazione immigrata: primi risultati*, «Materiali del Dipartimento di Geografia», Padova, Dipartimento di Geografia, Università degli Studi di Padova, 31, 2011.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/Eurydice, *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures.* Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2019, p. 229.
- COUNCIL OF EUROPE, Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturell, Strasbourg, 2016, traduzione italiana, Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, Università degli Studi di Milano, "Italiano LinguaDue", 2016, in https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?dcumentId=09000016805a028d.
- P. D'Ignazi, *Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rap- presentazione culturale e pratiche d'accoglienza,* in «MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», Anno VI Numero 1-06/2016 Biografie dell'esistenza, 2019, in http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza.html.
- G. Dematteis, *Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali*, in «Ambiente Società Territorio», 5, 2004.
- P. De Ponti, *Una nuova didattica della geografia nella scuola primaria: il cibo nelle fiabe e nei cartoni animati*, in G. Zanolin, T. Gilardi, R. De Lucia (a cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- G. Favaro, Raccontare e raccontarsi. Fiabe, narrazioni e autobiografia nell'incontro tra storie e culture, «Atti del Convegno: V Incontro Nazionale dei Centri Interculturali», Fano 10-12 ottobre 2002, in http://www.cremi.it/convegni.htm.
- F. Fiorentino, C. Solivetti (a cura di), *Letteratura e geografia. Atlanti, modelli, letture*, Quodlibet, Macerata 2012.
- M. Fiori, *Punti chiave per l'insegnamento/apprendimento della geografia nella scuola italiana*, in «Geografia nelle Scuole», n. 2-3, 2007.
- K. Fontichiaro, *Active learning through drama, podcasting, and puppetry*, Libraries Unlimited, Westport-London 2007.
- A. Frémont, Vi piace la geografia?, Carocci, Roma 2007.
- L. Gambi, *I valori storici dei quadri ambientali*, in R. Romano, C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Volume primo. I caratteri originali*, Einaudi, Torino 1972, pp. 3-60.

- C. Giorda, Letteratura e geografia, in https://www.aiig.it/wp-content/uplo-ads/2018/12/GeoLetteratura letteratura.pdf.
- J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.
- A. Guaran (a cura di), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Pàtron editore, Bologna, 2011.
- A. Kirova, L. Prochner, *Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma*, in «Alberta Journal of Educational Research», 61(4), 2015, pp. 381-398.
- M.C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna 1988.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICER-CA, *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, 2018.
- C. Nash, *Narrative in culture: the uses of Storytelling in the Sciences, Philosophy and literature.* Routledge, London 1994.
- V. Ongini, Buon compleanno intercultura! Una storia italiana lunga vent'anni, in M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), Immigrazione e intercultura in Italia e in Spagna, Unicopli, Milano, 2011.
- D. Pasquinelli D'Allegra, *Una geografia ... da favola. Miti e fiabe per l'apprendimento*, Carocci faber, Roma 2016.
- D. Pasquinelli D'Allegra, Verso l'altro e l'altrove. Percorsi di formazione geografica interculturale sulle tracce di Marco Polo, in G. DE VECCHIS, (a cura di), Verso l'altro e l'altrove. La geografia di Marco Polo, oggi, Roma, Carocci editore, 2005.
- P. Persi, *Ambiente Territorio e politica di spazi regionali*, Urbino, Istituto di Geografia, 1998.
- G. Petter, *Fiabe si o Fiabe no?* In «Rivista Psicologia contemporanea» luglio/agosto n. 202, 2007.
- A. Plutino, La città 'personaggio essenziale': Bruges la morta di Georges Rodenbach, in F. Salvatori (a cura di), «L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano» (Roma, 7-10 giugno 2017), A.Ge.I., Roma 2019.
- A. Plutino, *The emotional perception of landscape between research and education*, in «Journal of Research and Didactics in Geography (J-REA-DING)», 1, 6, June, 2017.
- M.S. Schiro, *Oral storytelling and teaching mathematics: pedagogical and multicultural perspectives*, Routledge, 1994.
- A. Smorti, *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze 1997.
- E. Vicentini, *Rassegna di studi su Marco Polo*, in «QUADERNI d'italianistica», Volume XIII, n. 1, 1992.
- P. Zoccoli, *Il governo del commercio internazionale e il WTO. Dal sistema di regole al governo del sistema*, McGraw Hill, Milano 2007.

Al di là di rigide categorizzazioni e di riferimenti eccessivamente "ristretti", la fiaba ci ricorda, in tempi assai accelerati, che ci sono lontani racconti destinati ad infiniti attraversamenti, custoditi e tramandati dalle pagine e dai protagonisti che le animano.

Tale registro letterario *fiabesco* impone una diversa considerazione del concetto di *confine*, ed una sua ampliata declinazione in direzione del concetto di *soglia*.

Il *dialogo* e la riscoperta prossimità trasformano elementi di chiusura in zone di potenziale 'attraversamento', ed il *confine* si rivela *soglia* nel momento in cui diviene linea oltre la quale trovare punti di connessione, dati di confronto, meravigliosa vicinanza emotiva. La delimitazione tra società, popoli e culture, allora, viene resa fluida dalla letteratura, e si riscopre 'apertura' anche dove era stata – sempre – ripiegamento *difensivo*, baluardo di costumi e tradizioni, deriva di esclusioni e settarismi.

Un confine aperto, dunque, che si nutre di sostanza interletteraria e che, in una pratica interculturale ed interdisciplinare più efficace di tanti *slogan*, evidenzia la comunanza di storie, narrazioni, racconti e personaggi, e può divenire una vera e propria 'apertura' che riconfigura i concetti stessi di limiti e confini tra civiltà, definitivamente immaginati come soglie da attraversare e non come steccati che chiudono.