

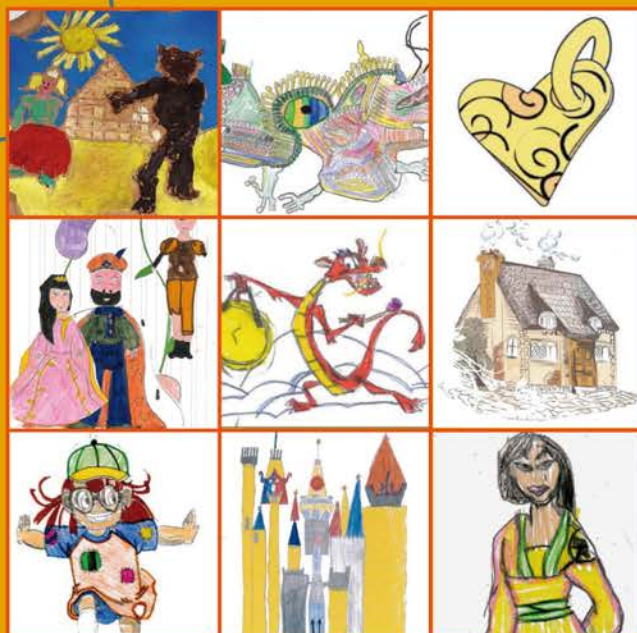
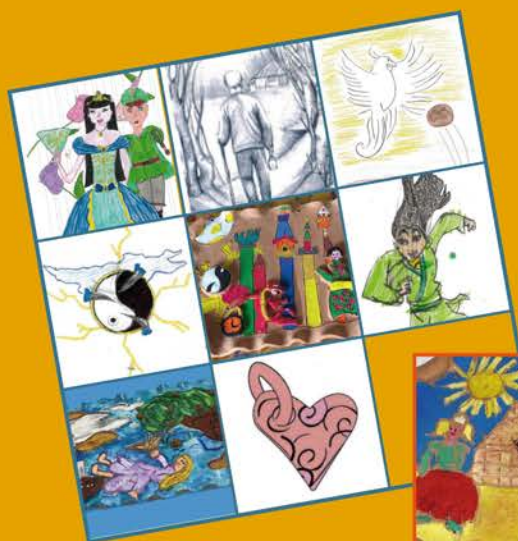
# Hijab e Maccaturi

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



# 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*

**Ideatrice e Coordinatrice** del Progetto didattico “Le Giornate dell’Intercultura”

*Maria Luisa Albano*

(Associazione Mediterranea Civitas - IIS Perito Levi Eboli - Sezione Liceo Classico)

**Curatrice** del volume “Hijab e Maccaturi: l’altro ‘svelato’ dai ragazzi ai ragazzi”

*Maria Luisa Albano*

(Associazione Mediterranea Civitas - IIS Perito Levi Eboli - Sezione Liceo Classico)

**Referente Scientifico** del Progetto didattico “Le Giornate dell’Intercultura” e del volume “Hijab e Maccaturi: l’altro ‘svelato’ dai ragazzi ai ragazzi”

*Leonardo Acone*

(Università di Salerno - Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione)

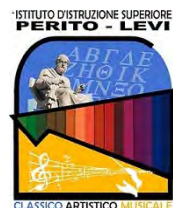
### **Scuole partecipanti**

- IIS “Perito Levi” – Eboli (Sezioni Liceo Classico Liceo Artistico)  
Dirigente Scolastico: Prof. Giovanni Giordano
- I.C. “A. Gatto” – Battipaglia  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Maria Gioconda Tepedino
- Liceo “E. Medi” – Battipaglia  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Silvana Rocco
- IIS “T. Confalonieri” – Campagna  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Rossella De Luca
- IIS “E. Corbino” – Contursi Terme  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Mariarosaria Cascio
- I Circolo Didattico – Eboli  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Angelina Aversa
- I.C. “M. Ripa” – Eboli  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Daniela Natalino
- IIS “Mattei Fortunato” – Eboli (Sezione Istituto Agrario)  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Laura Cestaro
- IIS “L. Vanvitelli” – Lioni  
Dirigente Scolastico: Prof. Sergio Siciliano
- I.C. “G. Palatucci” – Quadrivio di Campagna  
Dirigente Scolastico: Prof.ssa Antonetta Cerasale



Associazione Culturale Mediterranea Civitas

IIS Perito Levi – Eboli



Con il patrocinio di:



Comune di Eboli

Piano di Zona Ambito S3



Con il patrocinio di



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*  
*Ufficio Scolastico Regionale per la Campania*  
*Direzione Generale*



Università di Salerno  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione

Centro di Ricerca SKAI  
Studi Kore sul costituzionalismo Arabo-Islamico  
dell'Università di Enna





## Indice

<b>Saluti</b>	7
<b>Introduzione</b> di <i>Maria Luisa Albano</i>	13
<b>Relazioni</b>	
1. Radicalizzazione e proselitismo di <i>Rita Romano</i>	25
2. Società multietniche ed integrazione costituzionale: la scuola ed il territorio di <i>Giovanni Russo</i>	30
3. La possibile integrazione sociale, culturale ed economica dei migranti presenti sul territorio campano di <i>Antonio Vecchio</i>	38
<b>Media e Intercultura: un esperimento didattico del Liceo “E. Medi”</b> di <i>Massimiliano D’Aiuto</i>	41
<b>I. Interletteratura</b> La ricerca della universalità dei valori attraverso la diversità nella letteratura Referente scientifico <i>Leonardo Acone</i>	49
<b>II. La letteratura per bambini e per ragazzi</b> L’importanza della Costruzione di un racconto Interculturale Referente Scientifico <i>Leonardo Acone</i>	103
<b>III. Diritto</b> Come affrontare la sfida dell’Integrazione Costituzionale nella società multietnica Referente Scientifico <i>Ciro Sbailò</i>	147

<b>IV. Filosofia e dialogo interreligioso</b>	
Tra φιλοσοφία Occidentale e Falsafa Orientale	
Docenti Referenti	
<i>Fulvio Meselella, Maria Luisa Albano, Luigi Della Monica</i>	183
<b>V. La didattica dei personaggi ponte</b>	
Referente Scientifico <i>Vinicio Ongini</i>	203
<b>VI. Le culture alimentari</b>	
La Cultura della Qualità, ovvero la qualità nelle Culture	
Referente Scientifico <i>Sonia Piacente</i>	243

**L**a felice esperienza vissuta con il progetto didattico “L’Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi”, che ha visto la partecipazione di moltissimi studenti del nostro Istituto, guidati da validi e motivati docenti, vede il suo prosieguo nel progetto “Le giornate dell’Intercultura”, espletatosi durante l’Anno scolastico 2016-2017.

Il riscosso successo dall’iniziativa, e l’interesse mostrato verso queste tematiche legate al dialogo interculturale, ha fatto sì che la seconda edizione del progetto registrasse la partecipazione di ben dieci istituzioni scolastiche e dei rispettivi Comuni, ubicati sul territorio compreso nell’Ambito del Piano di Zona S3, oltre che del Comune di Battipaglia. Sono stati, inoltre, siglati protocolli di intesa con l’ufficio Scolastico Regionale, le Università, le Ambasciate, le Associazioni Culturali.

Siamo, dunque, particolarmente orgogliosi di aver dato l’avvio, insieme alla Associazione Culturale Mediterranea Civitas, ad un vasto laboratorio permanente sul dialogo interculturale ed interreligioso, in cui la diversità diviene paradigma di conoscenza.

L’Istituto Perito Levi, con i suoi tre indirizzi, classico, artistico e musicale, ha prodotto molti dei lavori che sono contenuti negli Atti racchiusi in questo volume. Questa produzione, che si affianca a quella di molte altre scuole, è la concreta risposta dei nostri ragazzi, che, coadiuvati dai propri docenti, sfidano la paura con la sete di conoscenza.

La validità scientifica dei lavori presentati è data dal coordinamento offerto dai Docenti universitari dell’Università di Salerno e del Centro di Ricerche SKAI dell’Università di Enna.

La Scuola, Prima Agenzia Formativa di un territorio, può contribuire all’elaborazione di politiche di integrazione che scongiurino i pericoli di radicalizzazione e costruiscano un clima relazionale fondato sullo scambio, la reciprocità ed il rispetto. Crediamo, con questi progetti, di aver contribuito, seppure in piccola parte, a realizzare questo obiettivo.

Il risultato atteso, infatti, è quello di una civile convivenza democratica che possa scongiurare il pericolo di radicalizzazione ed offrire, alle nuove generazioni, un mondo migliore.

*Giovanni Giordano*  
Dirigente Scolastico  
IIS Perito Levi – Eboli

**L**e Giornate dell'Intercultura, realizzate dall'Associazione Culturale Mediterranea Civitas, con il partenariato di istituzioni, associazioni e scuole, rappresentano insieme un momento di riflessione ed una traccia su cui costruire un futuro possibile nell'ambito delle politiche di integrazione ed inclusione che si muovano nel rispetto delle regole, a cui nessuna comunità può derogare. Sensibilità ed educazione ad accogliere la diversità, come momento di arricchimento umano e culturale, sono insegnamenti che arrivano soprattutto da una scuola attenta, oltre che dalla famiglia. Avere coinvolto, oltre alle scuole, le istituzioni del territorio, anche di profilo specialistico quale il Piano di Zona, significa caratterizzare sempre più un percorso di educazione all'inclusione che si muova su riferimenti territoriali, partendo dalla scuola e coinvolgendo l'intero territorio. Da Sindaco di Eboli sono soddisfatto sia della risposta di Comuni e scuole all'iniziativa, sia del lavoro messo in campo, di altissimo profilo, con la presenza nella nostra città e nelle nostre scuole delle eccellenze istituzionali e culturali nel campo delle politiche dell'accoglienza e nel pieno rispetto delle regole.

*Massimo Cariello*  
Sindaco di Eboli

*Si sente sempre più spesso parlare di “diversità”...ma che cos’è la diversità?  
E soprattutto in che modo essa dovrebbe essere gestita?*

**L**a diversità rappresenta una componente intrinseca alla natura dell’uomo. Ogni individuo è portatore di una propria diversità, in quanto ognuno possiede delle caratteristiche che lo rendono differente dagli altri, unico e speciale.

Oggi una delle sfide più difficili da affrontare non è quella di annullare ogni distinzione ma di includere le caratteristiche specifiche di ognuno in un disegno collettivo, sostanzialmente condiviso, dimostrando che le differenze, a volte ritenute erroneamente un limite e un difetto, possono invece produrre un complessivo arricchimento.

I processi migratori in atto a livello globale e la società moderna pongono alla scuola la responsabilità educativa di promuovere l’inclusione, valorizzare le differenze di lingua e di cultura, lavorare sul dialogo interreligioso e interculturale, al fine di costruire “*la via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*” e promuovere una sempre maggiore coesione sociale.

È nella scuola che le studentesse e gli studenti con *background* migratorio possono apprendere una “con-cittadinanza” ancorata al paese di provenienza ed al contesto nazionale e, nello stesso tempo, aperta ad un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso.

In questa scuola alunni e alunne si “allenoano” a convivere in una pluralità diffusa, mentre famiglie e comunità con storie diverse possono imparare a conoscere le diversità culturali e religiose, a superare le reciproche diffidenze, a sentirsi responsabili di un futuro comune. Ed è proprio nell’ambiente scolastico che nascono le migliori sfide che rendono gli sforzi che si fanno per l’integrazione scolastica e sociale una risposta quotidiana agli integralismi, al razzismo, al terrorismo. La lotta comincia, dunque, sui banchi di scuola, mettendo in opera quanto possibile per evitare il crearsi di quelle sacche di mancata integrazione ed inclusione che costituiscono terreno fertile per l’attecchire dell’odio e della violenza.

In un tempo nel quale l’agenda nazionale e internazionale è dominata dal tema delle migrazioni spesso considerate come “invasione da respingere” o come “emergenza umanitaria”, la riflessione sulle esigenze e le sfide educative, organizzative e didattiche delle scuole in contesti multiculturali sta creando, ovunque in Italia, una condivisione su temi, metodi e azioni forgiando una comunità che agisce e riflette come “comunità lungimirante”, capace di pensare e preparare futuro.

*Luisa Franzese*

Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

Il progetto “Le Giornate dell’Intercultura”, per la costruzione di un laboratorio permanente sul dialogo interculturale e interreligioso, assume una importanza grandissima in quanto ci consente di approdare a confini fino ad ora rimasti lontani, perché inspiegabilmente freddi ed invalicabili.

L’interazione interculturale, che ormai ci viene imposta dal sistema globale, trova la sua massima espressione negli incontri di questo progetto, del cui svolgimento sono stata felicemente testimone. Incontri articolati in molteplici segmenti, che richiamano l’attenzione a diversi campi del sapere: dalla letteratura alla religione, dalla filosofia alla musica, passando per momenti di grande conforto intellettuale generati dalla convergenza di idee e riflessioni, più o meno simili, su diversi aspetti della cultura italiana e di quella araba in generale, ed egiziana in particolare.

Anche le tappe obbligate del dissenso, che pure ci sono in percorsi di tal genere, sono utili poiché spianano le strade verso un confronto proficuo basato sulla conoscenza, sul rispetto ma anche, e soprattutto, sull’umiltà, parte integrante di ogni lavoro di ricerca che si rispetti.

Questo è un progetto che ha visto il coinvolgimento di più parti istituzionali: i Sindaci, in rappresentanza dei Comuni di questo bellissimo territorio, il Piano di Zona, l’Ufficio Scolastico Regionale, le Università, le Case di Reclusione, le Associazioni Culturali, le Cooperative Sociali e, soprattutto, il mondo della Scuola. Grazie alla serietà ed all’impegno profuso dai Dirigenti Scolastici, dagli Insegnanti, dagli Alunni delle scuole di ogni ordine e grado sono nati gli Atti che compongono le pagine a seguire.

Gli atti, che questo volume racchiude, si distinguono per la loro originalità nonché per la loro continuità, ed è su questa continuità che mi piacerebbe soffermarmi: la continuità è una *conditio sine qua non* affinché un lavoro di ricerca si possa definire tale, poiché dà il là ad altri lavori di ricerca, ad altri momenti di confronto, ad altre occasioni che ci permettono di creare una mentalità aperta e rispettosa nei confronti delle diverse forme dell’alterità. Sarebbe il caso di richiamare il concetto egizio di “sale e pane”, il cui momento di consumazione significa, metaforicamente, la costruzione di ponti di fiducia tra coloro che consumano questo pasto simbolico. I lavori raccolti nelle pagine che seguono costituiscono, intrinsecamente, un fresco momento di partenza, di sviluppo e di continuità nei rapporti tra l’Italia e l’Egitto.

Infine, nell’augurarvi una piacevole lettura di questi meravigliosi contributi, vorrei esprimere il mio sincero augurio che questo momento culturale di “sale e pane” sia l’inizio di infiniti ponti di amicizia da costruire tra l’Italia e l’Egitto.

*Hajar Seif Elnasr*

Direttrice dell’Ufficio Relazioni Didattiche e Culturali  
dell’Ambasciata d’Egitto in Roma

**L**a Mediterranea Civitas è un'associazione autonoma, senza fini di lucro, con obiettivi di studio, ricerca, promozione, diffusione ed animazione culturale.

Nata nel 2003 per rispondere all'esigenza di partecipare in maniera attiva e consapevole agli inevitabili mutamenti socioculturali, svolge attività di informazione, educazione e sensibilizzazione, al fine di favorire il dialogo interculturale e la cooperazione tra i popoli, con particolare riferimento ai Paesi che si affacciano sul Mediterraneo.

Numerosi sono i progetti realizzati anche in collaborazione con altre associazioni, scuole, enti ed istituzioni, tra cui *Napoli\Cairo, Vicoli e vicoli nella Civiltà Mediterranea; Colori e Linguaggi; Matteo Ripa, Incontro tra la Cina e l'Europa; Viaggio nel Maghreb.*

Il successo del lavoro dello scorso anno “ *L'Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi* ” ha suscitato grande interesse e si è tradotto in una ferma volontà a continuare il percorso intrapreso, ampliando i temi trattati, ma soprattutto la partecipazione dei soggetti coinvolti.

La risposta all'invito è andata oltre ogni immaginabile aspettativa come testimonia il progetto “Le Giornate dell'Intercultura”, che rende tangibile lo sforzo profuso dai numerosi attori per combattere i pregiudizi e innescare proficue sinergie tra le culture.

L'entusiasmo, l'intelligenza, l'originalità, l'operosità, la competenza di ognuno, meritano di potersi riconoscere in questo lavoro unico, espressione e al tempo stesso strumento di crescita comunitaria.

Grazie ancora una volta ai ragazzi e a chi con loro e per loro coltiva principi di tolleranza, di inclusione, di pace.

*Marzia Albano*  
Presidente della Associazione Culturale  
“Mediterranea Civitas”



Ci sono occasioni nelle quali i messaggi giusti arrivano attraverso la partecipazione ed il coinvolgimento. Sul piano mediatico ha centrato ogni possibile obiettivo l'iniziativa "Giornate dell'Intercultura", che anche attraverso la pubblicazione degli atti certifica lo spessore dell'evento. Scuola, associazioni ed istituzioni che hanno aderito all'invito dell'associazione Mediterranea Civitas hanno trovato il palcoscenico ideale in un territorio che rappresenta la fotografia del sistema dell'accoglienza e delle problematiche dell'inclusione. La Piana del Sele raffigura per intero un Paese che apre alla diversità e fa i conti con quanto ne deriva. Qui l'integrazione, attraverso la scuola, è una realtà e l'appuntamento di Mediterranea Civitas serve anche a proporre un modello possibile di inclusione, attraverso un sistema scolastico che fa rete ed indica percorsi virtuosi. L'iniziativa ha destato l'eco mediatica che gli organizzatori speravano, forti di un messaggio che riguarda tutti, nessuno escluso.

*Eugenio Verdini*  
Giornalista

## Introduzione

*Maria Luisa Albano*

Fondatrice dell'Associazione Culturale Mediterranea Civitas  
Ideatrice e Coordinatrice del Progetto "Le Giornate dell'Intercultura"  
Docente dell'IIS Perito Levi – Eboli Sez. Liceo Classico

Il volume che presentiamo, *Hijab e Maccaturì: l'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi*, contiene gli Atti del progetto didattico "Le Giornate dell'Intercultura", realizzato nel corso dell'Anno Scolastico 2016-17, su una proposta formulata dall'Associazione Culturale "Mediterranea Civitas" di Eboli.

Il Progetto ha avuto l'adesione di dieci scuole (fra Istituti Comprensivi e Istituti di Istruzione Superiore) ubicati nei territori dei comuni di Battipaglia, Campagna, Contursi ed Eboli; i patrocini del Comune di Eboli, del Piano di Zona Ambito S3, dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania e dell'Università di Salerno (Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione); il contributo della Direzione dell'Ufficio Relazioni Didattiche e Culturali dell'Ambasciata d'Egitto in Roma e del Centro di Ricerca SKAI sul Costituzionalismo Arabo-Islamico dell'Università di Enna.

Questo lavoro è in continuità con il volume *L'Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi*, edito nel 2016 da Il Saggio, che contiene i lavori dei docenti e degli studenti dell'IIS Perito Levi di Eboli i quali, all'indomani delle stragi di Parigi di matrice islamista, avevano deciso di reagire, e di vincere la paura, con la sete di conoscenza, in questo caso dell'alterità islamica.

*Hijab e Maccaturì: l'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi* è la prosecuzione, quindi, del serio lavoro di analisi iniziato con una sola scuola e allargato, come abbiamo detto, a ben dieci Istituti.

Stavolta molti più studenti, rispetto ai 250 alunni che hanno collaborato al primo volume, e molti più docenti, divisi tra scuole primarie e secondarie di vari indirizzi, hanno cercato di continuare il serio lavoro di analisi di conoscenza dell'alterità, in specie quella arabo-islamica, per cercare di comprendere perché l'Europa stia diventando teatro di stragi di matrice islamista sempre più frequenti. Nel serio lavoro di analisi studenti e docenti sono stati guidati da referenti scientifici, che hanno fornito una guida preziosa nell'approccio metodologico e nella scelta dei contenuti delle diverse sezioni che compongono questo secondo volume.

Soprattutto si è cercato, con quest'opera, di lasciare traccia di un lavoro di tipo interculturale, attingendo al significato primigenio del termine, che è quello di costruire il tratto "inter", ossia il tratto che accomuna culture diverse, senza creare antagonismi o pregiudizi. Non è un caso che tutto questo avvenga nella Scuola, poiché, come scrive Luisa Franzese, Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania, che ha dato il suo patrocinio a questo progetto "È proprio nell'ambiente scolastico che nascono le migliori sfide, che rendono gli sforzi che si fanno per l'integrazione scolastica e sociale

## Introduzione

una risposta quotidiana agli integralismi, al razzismo, al terrorismo”. Nella Scuola nasce la cosiddetta educazione interculturale. I primi documenti che parlano di educazione interculturale risalgono all’Anno Scolastico 1989-1990, per poi proseguire il percorso fino al documento del 2014 denominato *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’Intercultura*, redatto dall’Osservatorio Nazionale per l’Integrazione degli Alunni Stranieri del MIUR.

I documenti sull’educazione interculturale contengono, tra le altre, due indicazioni importanti che cerchiamo di riassumere: la prima riguarda la necessità di costituire una rete tra istituzioni scolastiche e tutti gli attori sociali del territorio; la seconda considera l’intercultura una disciplina trasversale a tutti i saperi.

Il progetto “Le Giornate dell’Intercultura” parte, dunque, da queste due indicazioni. La rete è quella costituita tra le Scuole partecipanti e i partners che abbiamo su menzionato. L’approccio interculturale è stato trasversale alle diverse discipline che costituiscono le sezioni del volume: Interletteratura, Letteratura per bambini e per ragazzi, Diritto, Filosofia, Personaggi Ponte, Culture Alimentari.

Lo scopo del progetto è stato, soprattutto, quello di fornire chiavi di lettura “interculturali” che aiutino a vincere la paura e a costruire un dialogo sereno con l’“altro”, nel rispetto delle diverse identità ma nella condivisione di valori comuni.

Di fronte alle stragi che si ripetono, purtroppo, sempre più spesso, nelle città europee, il primo impulso che abbiamo provato è stato quello della paura, che echeggia lo spettro del cosiddetto “scontro di civiltà”. Il secondo, però, è quello della curiosità: la curiosità di capire come è possibile che dei ragazzi, non molto diversi dagli studenti autori dei lavori che qui presentiamo, nati e cresciuti in contesti europei da genitori di origine araba, possano imbottirsi di tritolo e farsi esplodere al grido di *Allah Akbar*, provocando la morte di moltissime altre innocenti persone.

Pochi sanno, forse, che la traduzione corretta di *Allah Akbar* non è “Dio è grande”, bensì “Dio è più grande”. C’è un comparativo, che prevede un secondo termine di paragone.

Bisogna individuare questo secondo termine di paragone, e provare – utilizzando la sete di conoscenza e quindi la curiosità, più che la paura – ad invertire il senso di marcia, e disinnescare la miccia dello stragismo islamista.

La nostra sete di conoscenza, alla ricerca delle chiavi di lettura corrette e non preimpostate, ci porta a formulare una prima importante considerazione: per i ragazzi che si fanno esplodere, i Kamikaze, Dio è più grande di tutto ciò che ci lega a questa vita: è più grande dell’istinto di sopravvivenza, è più grande dei valori laici quali, ad esempio, la politica, è più grande della famiglia, degli affetti, degli amori terreni.

In altre parole quanti ragazzi inglesi, francesi, italiani, tedeschi si farebbero esplodere solo perché qualcuno parla loro di Dio come giustizia? Anzi, parla loro di Dio non come dimensione trascendente, appartenente a qualcosa di lontano e irraggiungibile, ma come presenza viva, reale, immanente nella loro quotidianità?

Noi che viviamo nelle moderne città dell’Occidente siamo abituati a vedere Dio rinchiuso nelle Chiese, non presente sulle strade.

Un ragazzo musulmano vede Dio in tutte le dimensioni della sua vita poiché Dio

sacralizza lo spazio pubblico, santifica la storia, insomma coniuga la trascendenza con l'immanenza, diviene presenza reale da scoprire in tutti gli aspetti del vissuto.

Un ragazzo italiano, francese, tedesco, inglese non ha le stesse categorie concettuali di un ragazzo di origini arabe nato in Italia, in Francia, in Germania o in Inghilterra. Il terrorismo di matrice islamica non colpisce solo i luoghi, o le persone, ma soprattutto colpisce i paradigmi che sono alla base della cultura dell'Occidente. Proprio perché parte da paradigmi diversi.

Ecco, dunque, la sete di conoscenza che ci porta il primo, vero, interrogativo cui rispondere, per disinnescare la miccia. Quali sono i paradigmi concettuali alla base della dimensione Islam?

Non è facile individuarli senza fraintendimenti. Bisogna essere disposti a guardare da un punto di vista diverso le cose, e non peccare di eurocentrismo. Ed in questo l'approccio interculturale può esserci molto utile.

Se è vero, infatti, che le moderne società occidentali professano la laicità dello Stato, e la netta demarcazione tra dimensione civile e religiosa, alla base delle grammatiche concettuali del mondo islamico vi è il binomio *din wa dawlah*, ossia religione e società. In altre parole la spiritualità non è mai disgiunta dal vivere civile, e viceversa. La dimensione religiosa e quella sociale costituiscono, nella vita di ogni credente musulmano, un binomio inscindibile, due poli di una stessa calamita. Non vi è predominanza dell'aspetto sociale, politico o giuridico su quello religioso. Le moderne società islamiche non sono stati laici, ma non sono neanche teocrazie.

La ricerca che abbiamo avviato con i nostri ragazzi, i cui risultati sono – appunto – il contenuto dei lavori che qui presentiamo, il serio lavoro di analisi, insomma, parte da questi presupposti. In altre parole abbiamo cercato di avviare un processo di conoscenza delle macro-strutture alla base del pensiero letterario, filosofico, giuridico, politico, scientifico e religioso dell'Islam, dalla Rivelazione coranica fino alla moderna società multietnica dell'Occidente, ossia al cosiddetto Islam d'Occidente. Abbiamo, quindi, rielaborato queste nostre conoscenze in chiave critica comparandole con le categorie concettuali dell'Occidente. Ora, se è vero che il mondo arabo-islamico soffre di una certa arretratezza, evidente soprattutto in alcuni aspetti della società civile, causata in gran parte da un differente sviluppo storico rispetto ai Paesi Occidentali, ed a un processo molto lento di ermeneutica, e conseguente modernizzazione, dei testi sacri, è altrettanto vero che la nostra comprensione di tali categorie concettuali ha sofferto della nostra visione eurocentrica. Per cui siamo stati portati a dare giudizi solo sulla base di pre-giudizi, "avvolti dalle tenebre dell'ignoranza".

La riprova è che se chiediamo ad un qualsiasi uomo, o donna, europei di dare una definizione della parola "Islam" essi rispondono: "È una religione".

Dimenticando che l'Islam, detto con le parole della famosa sociologa marocchina Fatima Mernissi è, soprattutto, un modo di vivere, in quanto ingloba le dimensioni tutte, senza distinzione alcuna tra laicità e religiosità.

Dimenticando, inoltre, che il mondo arabo-islamico, come tutti i mondi, è variegato, non monolitico, scosso e percorso da tendenze a volte del tutto differenti fra loro, capace di moti rivoluzionari, come le Primavere Arabe, o di profonde stagnazioni, come

## Introduzione

l'applicazione alla lettera dei dettami della *Shari'ah*, o legge islamica, che prevede, in alcuni contesti, ancora la lapidazione delle donne adultere.

Eppure il pensiero islamico è in evoluzione, e questa evoluzione porta i raffinati intellettuali arabi a parlare di una doppia categoria interpretativa: per cui se, da un lato, c'è l'insidia di una pericolosa "islamizzazione della modernità", come proclamato dai sedicenti Califfi dell'ISIS, dall'altro si può senz'altro parlare di "modernizzazione dell'Islam".

In altre parole non dobbiamo guardare al mondo islamico come un agglomerato di arretratezza, bensì come una piazza viva, terreno anche di scontri ideologici, tra chi è fermo ad una visione radicale dell'Islam e chi, invece, professa la necessità di applicare l'ermeneutica ai testi sacri, Corano e Sunna (Fatti e detti appartenenti al Profeta Muhammad), che sono fonte del Diritto e, quindi, delle norme che regolamentano il vivere civile dei Paesi musulmani.

Il serio lavoro di analisi che qui presentiamo ha avuto anche bisogno di adottare una metodologia condivisa con le varie sezioni che compongono la nostra ricerca.

Anche in questo caso ci siamo basati sull'approccio interculturale ed abbiamo individuato dei paradigmi condivisibili.

Per questo, nella sezione di apertura, che abbiamo denominato 'Interletteratura', il paradigma è stato quello della universalità. Sulla scorta di quanto teorizzato da Goethe nel suo concetto di *Weltliterature*, o Letteratura mondiale, abbiamo individuato la letteratura come valore universale. I paradigmi letterari del viaggio, del microcosmo, della satira sono stati analizzati in chiave universale, comparando le narrazioni di grandi scrittori dell'Occidente come Conrad, Joyce, Eliot, Dante ad autori arabi contemporanei quali Mahfouz o al-Aswani.

Il paradigma dell'universalità è stato indagato anche nelle successive sezioni, come nella sezione dedicata alla Letteratura per bambini e per ragazzi che, utilizzando i linguaggi universali della musica, dell'arte, delle emozioni, sotto la "regia educativa" degli insegnanti, acquista un ruolo chiave nel processo di conoscenza dell'"altro". Leonardo Acone, Docente di Letteratura per l'Infanzia nell'Università di Salerno, Referente Scientifico dell'intero progetto oggetto della presente pubblicazione, e coordinatore delle sezioni Interletteratura e Letteratura per Bambini e per Ragazzi, a proposito della universalità dei linguaggi, scrive: "Letteratura, arte, musica, spazi laboratoriali condivisi, *tappeti dell'altrove* e, magari, una sedia accanto a un letto per raccontare, diventano tutti elementi di un unico, importante paradigma educativo e potrebbero consentire un avvicendamento generazionale permeato di senso; lontano dalle brutali distorsioni di una società che si riscopre, spesso, 'senza' senso".

Il racconto, trasversale a tutta questa sezione, non è stato soltanto "libresco", attingendo ad opere di autori italiani come Collodi, o egiziani contemporanei come Amal Farah o al-Sharuny, ma è anche il racconto "reale" dei bambini e dei genitori delle classi multietniche presenti negli Istituti Scolastici che hanno aderito alla rete.

L'innovazione data dal nostro lavoro di ricerca è stata proprio quella di utilizzare la letteratura per bambini e per ragazzi del mondo arabo in traduzione italiana, per la costruzione del tratto "inter" tra i nostri differenti mondi. Questo segmento della lettera-

tura è, infatti, perlopiù sconosciuto nel panorama editoriale italiano, creando una grave lacuna nel processo di conoscenza dell'alterità arabo-islamica. Non ci si può, infatti, limitare alla sola conoscenza delle *Mille e una notte*, indagate a tutto campo, anche nella "possibilità di cogliere una concreta intersezione tra letteratura, musica e infanzia, sempre osservate all'orizzonte di una prospettiva educativa e formativa"<sup>1</sup> come ci illustra nel suo illuminante saggio Leonardo Acone, riferendosi alla trasposizione letteratura-musica nella composizione di Robert Schumann su Shehrazade.

La nostra ricerca è andata oltre, focalizzando l'attenzione dei nostri piccoli studiosi su testi appartenenti alla narrativa araba contemporanea per bambini e per ragazzi i cui temi variano: dal lavoro minorile, al diritto allo studio, all'adozione della libertà come bene universale ed inviolabile, al gioco del pallone, che diviene strumento magico che annulla le differenze ed aiuta a vincere le difficoltà, a prescindere dalla latitudine geografica o dal contesto culturale in cui quella storia si narra.

L'approccio interculturale viene utilizzato anche nella terza sezione di questo volume, quella dedicata al Diritto, coordinata da Ciro Sbailò, Docente di Diritto Pubblico Comparato della Unint (Università Internazionale) di Roma e Direttore del centro di ricerca sul costituzionalismo arabo-islamico SKAI dell'Università di Enna. La conoscenza dei diversi ordinamenti giuridici, attraverso un istituto condiviso come, ad esempio, quello della famiglia, serve per promuovere una integrazione non antagonista ma di tipo "costituzionale". In altre parole lo studio delle proprie tradizioni costituzionali, comparato alle tradizioni giuridiche delle etnie migranti presenti nelle società multietniche come, ad esempio, quella islamica, serve ai nostri giovani a ricostruire la propria identità storica arricchendosi, nel contempo, della conoscenza delle culture giuridiche altre, presenti sia sul proprio territorio che in tutta l'area mediterranea.

Anche la quarta sezione, dedicata alla Filosofia, si focalizza sulla ricerca di un paradigma che sia universale. Un aiuto concreto, in tal senso, viene dalla Filosofia della Luce, che ha il suo esponente maggiore nel filosofo iraniano Sohrawardi, le cui tesi sono state influenzate da Platone. Il cammino verso la Luce o, meglio, la "tensione verso la trascendenza", diviene il paradigma universale indagato in questa sezione, attraverso il confronto con la retorica di Sant'Agostino e l'opera del filosofo Abelardo.

La quinta sezione è quella dei personaggi-ponte, che hanno un ruolo cruciale nel processo di conoscenza dell'alterità perché sono personaggi presenti in molte culture, e latori di molteplici appartenenze. "Personaggi che sono condivisi, che sono in comune – scrive Vinicio Ongini, della Direzione Generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione del MIUR, coordinatore di questa sezione, – 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, una costellazione di senso, significati, metafore che aprono piste sulla storia, la filosofia, la letteratura, le religioni".

1 Leonardo Acone, *Le mille e una notte, Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e Pedagogici*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2015, p. 137.

## Introduzione

Personaggi ponte sono anche i copricapi, siano essi *maccaturi*, o *hijab*, che rappresentano i diversi nomi che il velo assume nei contesti delle regioni meridionali in Italia o nei Paesi islamici.

La sesta ed ultima sezione indaga sulle culture alimentari e, anche in questo caso, l'approccio comparativo con la diversità si basa su un paradigma universale: quello della qualità, che viene espresso attraverso le abitudini alimentari di più popoli. Il sapere scientifico, in questo caso, fornisce un grande contributo, in specie se si interfaccia con realtà produttive quali la certificazione per i cibi di qualità che è *Halal*, in ambito islamico, *Kosher*, in ambito ebraico, e *Made in Italy*, per quanto concerne la certificazione che valorizza le tradizioni ed i prodotti della dieta mediterranea.

E proprio la dieta Mediterranea funge da collante “interculturale” poiché, come ci spiega Sonia Piacente, Docente di Biologia Generale, Farmacognosia e Fitochimica del Dipartimento di Farmacia dell'Università di Salerno, e nostra coordinatrice di questa sezione: “Il «mangiare insieme», tipico della Dieta Mediterranea, non si risolve semplicemente nel consumare un pasto, ma significa molto di più. Esso si traduce nel rafforzare il fondamento delle relazioni interpersonali, enfatizzare i valori dell'ospitalità, del vicinato, promuovere il dialogo interculturale e la creatività, tramandare l'identità e i valori delle comunità attraverso la condivisione delle reciproche conoscenze ed il riconoscimento delle analogie e delle diversità”.

Il cibo, infatti, come scrive nel suo contributo a questa sezione Margherita Pappalardo, Referente per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'Educazione interculturale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, “si configura come elemento decisivo dell'identità umana e come uno dei più efficaci strumenti per comunicarla. Ma “Identità” è in stretta connessione con “Alterità” e il cibo rappresenta uno degli strumenti più importanti per conoscere “l'altro” ...condividere il proprio cibo e mangiare quello altrui risulterebbe più facile che comprendere una lingua diversa da quella di origine”.

Il nostro lavoro di ricerca non ha trascurato il linguaggio dei media. Nel volume abbiamo inserito anche gli articoli ed il servizio giornalistico realizzati dagli studenti-reporter in occasione di uno dei Convegni del progetto “Le Giornate dell'Intercultura”. Vi è, infatti, la necessità di un approccio critico, decostruttivo, ai prodotti mediatici, che sia in grado di favorire pratiche dialogiche con le culture altre. Media ed Intercultura divengono, in tal modo, oggetto di sperimentazione didattica: una via di accesso, per gli studenti, al complesso processo di formazione del loro immaginario culturale e al ruolo esercitato dai media nella strutturazione dello stesso.

Al termine di questo lungo, serio, e travagliato lavoro di analisi, dove la sete di conoscenza sembra aver prevalso sull'istinto della paura, è lecito chiedersi se la Scuola, questa meravigliosa, importantissima Istituzione democratica può, in qualche modo, contrastare il fenomeno della “integrazione antagonista”, e con questo termine si intende l'espansione del radicalismo islamico nell'universo sociale e simbolico dell'antagonismo sociale. Fenomeno che riguarda soprattutto le periferie. In altre parole può la Scuola, Prima Agenzia Formativa di un territorio, dare un valido contributo ad arginare un fenomeno così destabilizzante? Lo abbiamo chiesto a *Ciro Sbaillò*, che – come abbiamo



detto – ha coordinato la sezione Diritto della nostra pubblicazione – ed è stato Membro della Commissione Nazionale di Studio sui fenomeni della Radicalizzazione e dell'estremismo jihadista in Italia presso il Consiglio dei Ministri. A questo interrogativo ci ha risposto di sì, poiché, nelle conclusioni dei lavori della Commissione voluta dal Ministro Minniti, la Scuola, definito “terminale intelligente”, svolge un ruolo decisivo nella articolazione delle ipotesi sulla prevenzione del terrorismo stragista, specie in riferimento agli istituti superiori di secondo grado, dove la presenza islamica sta diventando significativa negli ultimi anni e dove – scrive lo stesso Sbailò “si assiste a strategie identitarie di tipo islamista, spesso in antagonismo con il proprio stesso ambiente familiare”. È necessario, dunque, conclude “implementare percorsi di *integrazione costituzionale* nell’ambito delle politiche scolastiche, come risposta efficace sia al rischio specifico dell’*integrazione antagonista* sia al problema generale della gestione della società multi-etnica in Italia”.

L’altro “terminale intelligente” individuato dalla Commissione per contrastare il fenomeno della cosiddetta integrazione antagonista sono le carceri. Per questo abbiamo chiesto il contributo di Rita Romano, Dirigente Penitenziario della Casa di Reclusione di Eboli e dell’Ufficio Distrettuale di Esecuzione Penale Esterna di Salerno-Avellino e Benevento. I numeri che ci ha fornito, come si può leggere nella Relazione contenuta nel nostro volume, sono significativi: dei 55mila detenuti presenti nelle carceri italiane circa 18mila sono stranieri e 6.138 i detenuti che si professano di fede islamica. Le carceri sono, dunque, un luogo in cui può avvenire la radicalizzazione. Quale è la strategia da attuare? Non la segregazione, risponde Romano perché “Spesso sono gli inquisitori a creare gli eretici”. È necessario, scrive, “in carcere, come in un qualsiasi altro ambito, attuare il circolo virtuoso della conoscenza, dell’incontro tra le religioni e le culture ... La conoscenza della cultura e della religione altrui aiuta a comprendere, a smontare pregiudizi, a superare false e fuorvianti equazioni tra Islam e terrorismo”. In altre parole bisogna continuare quel serio lavoro di analisi che presentiamo, in forma integrata, in questo secondo volume, creando rete e non disgregazione tra gli attori tutti di un territorio. Un territorio dove operano molte realtà, oltre al mondo della Scuola, delle Università, degli Enti locali, delle Carceri, a contatto con le etnie migranti, come quella della Cooperativa sociale Communication Centre Multilingue che, come spiega il Presidente, Antonio Vecchio, opera un processo di integrazione come “formazione non strutturata e non frontale cioè quella caratterizzata dall’incontro con il mondo esterno: lo studio della patente di guida e del codice della strada per ampliare la conoscenza linguistica e educare ad un comportamento civico europeo, laboratori di musica e di teatro con artisti operanti sul territorio, visite di luoghi pubblici importanti come stazioni, fermate di autobus con focus su come fare i biglietti ... luoghi di incontro sportivi e religiosi, centri sociali, ambulatori sanitari, commercianti ed artigiani operanti sul territorio”.

Il territorio su cui operiamo, in cui viviamo, e che amiamo, e che, quindi, cerchiamo di preservare dal pericolo della violenza stragista, ha, al suo interno, molte periferie. Le scuole che hanno partecipato al nostro Progetto sono ubicate, perlopiù, nella Valle del Sele, e nelle zone limitrofe delle aree dell’Alto Sele e degli Alburni-Calore. “Un’area –

## Introduzione

scrive Giovanni Russo, Dirigente UdP del Piano di Zona S3, nella relazione introduttiva al nostro volume – di oltre 80mila abitanti, di cui il 12% sono stranieri”.

Siamo abituati a convivere con persone di diverse etnie, le nostre scuole accolgono molti minori stranieri, provenienti dai cosiddetti Paesi Terzi. Il pericolo è quello di non attuare politiche dell'accoglienza adatte a scongiurare problemi di radicalizzazione. “Assistiamo ad un sistema dell'accoglienza – scrive ancora Gianni Russo – autoreferenziale, verso il quale le comunità locali hanno scarsi strumenti di verifica, monitoraggio, controllo”. La soluzione è, ancora una volta, fare rete e mettere in atto quel sistema di welfare di comunità che – scrive sempre Gianni Russo – “fonda la propria essenza sulla concertazione programmatica e, con il sistema scolastico, è una realtà ben consolidata sui temi dell'integrazione delle persone con disabilità”.

Fare rete è indispensabile per attuare il welfare di comunità per l'integrazione non antagonista, ma costituzionale, delle persone appartenenti ad etnie diverse. La Scuola gioca un ruolo centrale, assieme agli Enti Locali, alle Università, agli Oratori, alle Associazioni Culturali, alle Cooperative sociali, agli Istituti Penitenziari, agli attori tutti del territorio.

Ecco, questa è la sfida che abbiamo colto. Ed abbiamo fatto rete, estendendola anche fuori dai nostri confini locali, stabilendo protocolli di intesa di carattere culturale con l'Ufficio Relazioni Didattiche e Culturali dell'Ambasciata d'Egitto in Roma, grazie al grande supporto datoci dal suo Direttore, Hajar Seif el-Nasr. Seif el-Nasr ha presenziato ai nostri incontri, ha ascoltato i nostri bambini e i nostri ragazzi, che – attraverso il linguaggio universale della letteratura, dell'arte, della musica – si sono avvicinati a quel meraviglioso Paese che è l'Egitto, senza pre-giudizi, ma costruendo il proprio percorso di conoscenza solo con l'ausilio della Cultura.

E, poiché noi siamo Scuola, abbiamo chiesto, ed ottenuto, l'attenzione, ed il prezioso contributo, dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania. Per questo ringraziamo il Direttore, Luisa Franzese, e la carissima amica, Margherita Pappalardo, che è stata presente ai nostri convegni, incoraggiandoci, e dandoci validi consigli su come operare nel complesso mondo dell'educazione interculturale.

Noi, come Scuola, abbiamo avuto la necessità di un *imprimatur*, per dare validità anche scientifica a questa pubblicazione, stabilendo un rapporto con il mondo delle Università e del MIUR. Per questo ringraziamo moltissimo Leonardo Acone, che ha la Referenza Scientifica dell'intero progetto e di questo volume, e che ci ha seguito in tutte le numerose, e complesse fasi, in cui si è articolato.

Ringraziamo, di cuore, per il supporto, e il coordinamento di carattere scientifico, Sonia Piacente, che ci ha seguito nel nostro lavoro sul percorso della qualità, e Ciro Sbailò, che ha fornito indicazioni preziose per lo studio degli ordinamenti giuridici del mondo islamico.

Ringraziamo Vinicio Ongini, che opera nella Direzione Generale del Miur proprio per l'integrazione. È grazie al suo intervento che i nostri docenti hanno compreso l'importanza dei personaggi-ponte nell'ambito dei percorsi interculturali. Non è un caso che il titolo del volume che qui presentiamo indica, appunto, due copricapi che diventano personaggi-ponte: gli *hijab* e i *maccaturì*.

Ringraziamo il Sindaco della Città di Eboli, Massimo Cariello, poiché – da sempre – crede nell’importanza del dialogo e dell’accoglienza. E non lo fa con le parole, ma concretamente, mettendo a disposizione tutte le risorse del territorio per cercare di attuare un buon welfare di comunità. In quest’ottica ci ha accolti, ci ha seguiti, ci ha incoraggiato e, grazie al suo intervento, l’educazione interculturale, partita dalla Scuola, ha coinvolto anche il Piano di Zona perché, facendo rete, si può operare per una vera dinamica inclusiva dei cittadini di etnia straniera presenti sul nostro territorio, evitando i pericoli della radicalizzazione.

Ringraziamo Eugenio Verdini, giornalista della città di Eboli, per aver curato, con precisione e professionalità, tutti i comunicati stampa del nostro progetto, nelle varie fasi della sua articolazione.

Ringraziamo Gianni Russo, Responsabile UDP del Piano di Zona S3, poiché crede fortemente in questa programmazione condivisa.

Ringraziamo Rita Romano, che ha aperto le porte del mondo carcerario poiché crede nella rete, nell’importanza dei percorsi culturali, nel mondo della Scuola; e Antonio Vecchio, grazie a lui abbiamo avuto la presenza di due ospiti della sua Cooperativa sociale, e la loro testimonianza di migranti, ma anche del successo delle buone pratiche di accoglienza e di integrazione.

*Last but not least*, ultimi ma non per importanza, il nostro ringraziamento va a tutti gli Istituti Scolastici che hanno aderito a questo progetto: ai Dirigenti Scolastici, ai Docenti, agli Studenti, ai Collaboratori amministrativi e scolastici, alle famiglie, a tutti quelli – e sono tanti – che hanno lavorato senza compenso alcuno, con l’entusiasmo e la forza di chi crede nell’entusiasmo e nella forza delle idee.

Un ringraziamento particolare a Giovanni Giordano, Dirigente Scolastico dell’IIS Perito-Levi, l’Istituto dove insegno, per aver collaborato anche con proprie risorse, attraverso la programmazione POF, ad espletare parte delle attività del progetto “Le Giornate dell’Intercultura”.

Il nostro auspicio è che il volume che qui presentiamo, *Hijab e Maccaturi: l’altro svelato dai ragazzi ai ragazzi*, che avrà anche una versione in PDF interattivo, possa essere spunto di riflessione per altre scuole, altri studenti, altri docenti. In tal modo il percorso interculturale, fatto di dialogo, confronto, rispetto per la propria identità e per l’alterità, potrà, davvero, essere un valido strumento per l’attuazione di un vero processo di integrazione, di tipo costituzionale, e non fondato sulle logiche dell’antagonismo che sfociano, inevitabilmente, nei fenomeni della radicalizzazione.

La Scuola, in questo caso, può a ragione rivendicare un forte ruolo di coordinamento, di collante, tra tutti gli attori sociali del territorio, per l’attuazione del welfare comunitario e la creazione di un modello di inclusione vincente. Parafrasando il titolo di un documento redatto dal Miur nel 2007 saremmo ben felici di aver contribuito alla creazione della “via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli stranieri” .



## RELAZIONI

1. Radicalizzazione e proselitismo  
di *Rita Romano*
2. Società multietniche ed integrazione costituzionale: la scuola ed il territorio  
di *Giovanni Russo*
3. La possibile integrazione sociale, culturale ed economica dei migranti presenti sul territorio campano  
di *Antonio Vecchio*



# 1.

## Radicalizzazione e proselitismo

*Rita Romano*

Dirigente Penitenziario

Direttore Casa Di Reclusione Eboli

Direttore Ufficio Distrettuale di Esecuzione Penale Esterna di Salerno - Avellino - Benevento

Mi perdoni il lettore se, non volendo affrontare questo viaggio da sola, ho scelto come compagno, anzi come guida nei suoi impervi sentieri, un maestro d'eccezione: Guglielmo di Baskerville dal quale, come Adso, apprendo...

Tu hai vissuto in questi giorni, povero ragazzo, una serie di avvenimenti in cui ogni retta regola sembrava essersi sciolta. Ma l'anticristo può nascere dalla stessa pietà, dall'eccessivo amor di Dio o della verità, come l'eretico nasce dal santo e l'indemoniato dal veggente; e la verità si manifesta a tratti anche negli errori del mondo, cosicchè dobbiamo decifrarne i segni, anche là dove ci appaiono oscuri e intessuti di una volontà del tutto intesa al male (U. Eco, *Il Nome della Rosa*).

Storicamente il "fenomeno religioso" si è prestato a situazioni e soluzioni che hanno ampiamente dimostrato come in ogni religione la linea di confine tra ortodossia ed eresia è sicuramente molto sfumata. Il pericolo, in questi ambiti sempre in agguato, è rappresentato soprattutto dai tranelli degli opposti estremismi che inducono a giudizi affrettati e fuorvianti tendenti a stabilire corrive equazioni tra religione e terrorismo. Nel nostro caso tra Islam e terrorismo. Per tale ragione è estremamente opportuno avvicinarsi all'argomento con il metodo di Guglielmo di Baskerville: lo studio, l'analisi e la conoscenza, unici mezzi che ci consentono di individuare con obiettività i reali cambiamenti ed i reali processi psicologici sottesi al fenomeno della radicalizzazione ed, ancor di più, della radicalizzazione violenta.

Ed è su quest'ultimo aspetto che, naturalmente, va richiamata l'attenzione poiché "*il passo che separa la tensione mistica dalla violenza della follia è fin troppo breve*".

Del resto chi ha un minimo di confidenza con la storia delle mafie sa quali commistioni si siano volute creare, soprattutto nei riti di affiliazione, "tra sacro e profano".

Della radicalizzazione non è facile dare una definizione precisa e, d'altra parte, molto probabilmente, non interessa neanche la ricerca della schematica definizione di un fenomeno di cui interessano e vanno speculate soprattutto le cause.

Di sicuro si tratta di un processo dinamico per il quale un gruppo o un individuo, a causa di molteplici e complessi fattori (individuali o collettivi), arriva ad accettare, sostenere e incoraggiare la violenza come strumento di affermazione delle proprie idee politico-religiose. . . "*Ciascuno è eretico, ciascuno è ortodosso, non conta la fede che un movimento offre, conta la speranza che propone*". . . ed in nome della quale anche la guerra



## Relazioni

può diventare santa, anzi ogni guerra lo diventa, perfino quella contro il terrorismo (di qualsiasi natura e di qualsiasi matrice esso sia).

In realtà la lotta alla radicalizzazione (nelle sue forme di espressione violenta) passa ancora una volta attraverso la conoscenza della cultura e della religione altrui, attraverso politiche sociali e lavorative di inclusione piuttosto che di esclusione, di segregazione e di espulsione in grado, le prime di generare vera sicurezza; le seconde solo pericolosi estremismi e deflagranti forme di violenza poiché *“Tutte le eresie sono bandiera di una realtà dell’esclusione. Gratta l’eresia, troverai l’emarginato. Ogni battaglia contro l’eresia vuole solamente questo: che l’emarginato rimanga tale”*.

### *La radicalizzazione violenta in carcere*

In uno stato di diritto non solo la libertà religiosa è pienamente garantita ma ognuno è totalmente libero di non dichiarare la propria appartenenza religiosa, così come di non professarne alcuna. Delicati problemi di invasione di una sfera inconfutabilmente intima si pongono, dunque, in questo ambito; del resto, nessuno dovrebbe essere discriminato per motivi religiosi e, in ambito penitenziario, ricevere un trattamento differenziato, più o meno rigido, in base alla propria religione di appartenenza o al proprio rifiuto di dichiararla.

Dei circa 55 mila detenuti nelle carceri italiane 18 mila sono stranieri. I detenuti che si professano esplicitamente di fede islamica sono 6.138 (fonte D.A.P.), la restante parte non ha dichiarato qual è la propria appartenenza religiosa. Trattandosi di un numero così elevato, di soggetti “non censiti” sotto l’aspetto religioso, si pone legittimo il sospetto della presenza di un altissimo numero di detenuti islamici che non intendono essere controllati a vista.

Ne deriva che le carceri, per di più luoghi di segregazione per eccellenza e storicamente “università del crimine” dove il proselitismo non è certo pratica nuova, costituiscono sicuramente un ambito da attenzionare in modo particolareggiato, ponendosi il giubilo espresso dai alcuni detenuti presso il carcere di Rossano Calabro a seguito degli attentati di Parigi del novembre 2015 solo come l’indicatore più eclatante.

Le dimensioni del fenomeno hanno, dunque, indotto l’amministrazione Penitenziaria a mettere a punto strategie e linee di intervento, di prevenzione e di contrasto ad un fenomeno che, per le sue caratteristiche, è di difficile approccio essendo, oltre tutto, diventato via via di più difficile gestione allorquando strategicamente si esprime in modo “sotterraneo”. Negli istituti penitenziari la radicalizzazione è sicuramente agevolata da diversi fattori, da quelli logistici essendo le sale adibite alla preghiera di fatto un luogo di socialità, utilizzabile per trasmettere messaggi e diffondere ideologie. A quelli istituzionali per cui, in mancanza di un ministro di culto ufficiale, l’assenza viene compensata dagli stessi detenuti, i quali potrebbero trasmettere interpretazioni distorte dei principi della religione interessata.

In questo contesto le barriere linguistiche e la mancanza di conoscenze culturali che rendono oggettivamente difficoltosa se non impossibile l’individuazione di comportamenti sospetti, rischiano di vanificare anche le più attenta e particolareggiata sorve-

glianza da parte del personale di Polizia Penitenziaria. Fondamentale risulta, in proposito, la corretta formazione degli operatori penitenziari che quotidianamente hanno contatti con la numerosa popolazione detenuta di fede musulmana. La stessa comunità europea (Raccomandazione del Comitato dei Ministri del 10 ottobre 2012 e Risoluzione del Parlamento europeo del 25 novembre 2015) ha più volte ribadito la necessità di una formazione specialistica per il personale penitenziario. Anche il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria, a partire dal 2005, ha dato vita ad una propria, specifica attività formativa con l'intento di fornire al personale idonei strumenti di conoscenza, quindi di intervento nel fenomeno.

Tra le strategie messe in campo vi è la costituzione di una apposita sezione, nell'ambito del Nucleo Investigativo Centrale, che oltre a fornire supporto ed informazione agli istituti interessati, si occupa della raccolta, dello studio e della analisi dei dati da inviarsi a cura di tutti gli istituti che ospitano detta categoria di detenuti. Tali dati vengono successivamente riportati in sede di Comitato di Analisi Strategica Antiterrorismo (C.A.S.A.), istituito presso il Dipartimento della Pubblica Sicurezza, per lo studio e l'adozione delle misure più idonee alla tutela della sicurezza nazionale.

Al fine di dotare il personale di sufficienti elementi conoscitivi utili per individuare i "soggetti a rischio" sono stati messi a punto, a livello internazionale, i cc.dd. "indicatori sulla radicalizzazione" ossia una serie di elementi che costituiscono dei validi strumenti conoscitivi e concorrono nella definizione del profilo personologico del detenuto potenzialmente esposto ad una azione di indottrinamento ideologico. Le situazioni sintomatiche, come i cambiamenti fisici (modo di vestire, crescita della barba, ecc.) oppure comportamentali (intensificazione della preghiera, ostilità nei confronti del personale, evitare la vicinanza di detenuti non aventi la stessa fede religiosa e soprattutto rifiutarne categoricamente la condivisione della camera detentiva, esporre simboli di gruppi terroristici, di combattenti, di esecuzioni, esultare in occasione di calamità naturali nei paesi occidentali, o per attentati effettuati da gruppi terroristici, ecc.), restano semplici indizi e non costituiscono una prova di effettiva radicalizzazione. Essi devono indurre ad un'analisi di contesto che a mezzo di un'osservazione continua, attenta e differenziata, miri non solo all'individuazione delle cause ma anche al superamento del "disagio". In tal senso già l'art. 13 del nostro Ordinamento Penitenziario, che parla di trattamento individualizzato e introduce il concetto di "Osservazione Scientifica della Personalità" rappresenta un validissimo strumento normativo

Dal punto di vista della gestione operativa delle persone detenute potenzialmente a rischio di radicalizzazione e sulla base della necessità di diversificare il trattamento, sono state convenzionalmente individuati tre livelli di attenzione:

**1° livello – alto rischio** raggruppa i detenuti **monitorati** ossia quei detenuti imputati o condannati per reati connessi direttamente al terrorismo internazionale o che comunque destano particolare interesse per gli atteggiamenti che rivelano forme evidenti di proselitismo, radicalizzazione e/o reclutamento. Per gli stessi è prevista una relazione mensile sull'esito dell'attività di osservazione (Al 31/12/2016 i detenuti monitorati erano 172 fonte D.A.P.);

## Relazioni

**2° livello – medio rischio** c.d. **attenzione** raggruppa i detenuti che all'interno degli istituti penitenziari hanno posto in essere concreti e ripetuti atteggiamenti che fanno presupporre la loro vicinanza all'ideologia jihadista e quindi ad attività di proselitismo e reclutamento. Relazione bimestrale (Al 31/12 gli attenzionati erano 64 fonte D.A.P.);

**3° livello – basso rischio** denominato **segnalazione** raggruppa quei detenuti che per la genericità delle notizie fornite meritano un ulteriore approfondimento in ordine al loro inserimento nel 1° o nel 2° livello (Al 31/12 i segnalati erano 137).

Particolare interesse destano gli imam detenuti allo stato circa 150 di cui 14 ad alto rischio, 8 attenzionati e 4 segnalati.

Per la prima categoria si, oltre a un attento monitoraggio, è prevista la rigorosa separazione, in circuito penitenziario all'uso dedicato, dalla restante popolazione detenuta, come strumento di prevenzione volto a ridurre i rischi di proselitismo.

Tanto in conformità con le direttive comunitarie sulle misure da applicare nelle carceri europee per prevenire la radicalizzazione e l'estremismo violento ed in virtù delle quali l'isolamento dei detenuti dei quali cui sia stata accertata l'adesione all'estremismo violento o l'avvenuto reclutamento in organizzazioni terroristiche dagli altri detenuti rappresenta una possibile misura per prevenire ulteriore diffusione (spontanea o imposta) del fenomeno.

Nei confronti delle altre categorie risulta indispensabile porre in essere ogni più utile attività che consenta di portare a compimento il processo di radicalizzazione che può sfociare nella sua forma più estrema.

## *Conclusioni*

*“Spesso sono gli inquisitori a creare gli eretici”*. Ecco perché la risposta non può e non deve essere, per tutte le ragioni già esposte in premessa, la totale segregazione. Del resto se la Storia è maestra di vita, la storia del nostro sistema penitenziario, qualche cosa pur deve avercela insegnata: il carcere è luogo chiuso per eccellenza dove convivenza ed ozio forzato diventano il substrato più produttivo per la sedimentazione di idee ossessive e la più prolifera incubatrice di odio e di sentimenti di vendetta e di rivalsa. Tanto con effetti ancora più deflagranti se la persona detenuta è trattata un modo disumano, emarginata, costretta all'ozio, senza speranza di recupero.

In carcere, così come in ogni altro ambito, è indispensabile attuare il circolo virtuoso della conoscenza, dell'incontro tra le religioni e le culture per evitare che i pre-giudizi diventino arma pericolosa nelle mani di chi sa manipolare attrarre e manipolare. La conoscenza della cultura e della religione altrui aiuta a comprendere, a smontare pregiudizi, a superare fuorvianti e false equazioni tra Islam e terrorismo, tra la legittima confessione del proprio credo, anche in forma radicale e la radicalizzazione violenta.

Naturalmente questa strada è la più difficile da percorrere: la segregazione, l'espulsione, l'etichettamento sono armi ben più facili da brandire. Ecco perché ho voluto ac-

canto a me un singolare compagno di viaggio di cui prendo, ancora una volta, in prestito il pensiero e le parole per concludere:

I lebbrosi esclusi vorrebbero trascinare tutti nella loro rovina. E diverranno tanto più cattivi quanto più tu li escluderai, e quanto più tu te li rappresenti come una corte di lemuri che vogliono la tua rovina, tanto più loro saranno esclusi. San Francesco capì questo, e la sua prima scelta fu di andare a vivere tra i lebbrosi. Non si cambia il popolo di Dio se non si reintegrano nel suo corpo gli emarginati.

## 2. Società multiethniche ed integrazione costituzionale: la scuola ed il territorio

*Giovanni Russo*

Dirigente UdP di Eboli, Ambito S3

Il tema dei lavori è oggettivamente contemporaneo e, nella nostra dimensione territoriale, assume un carattere di estrema importanza e attualità.

In tal senso è giusto richiamare l'attenzione proprio sulla dimensione della presenza straniera nell'area meridionale della Provincia di Salerno, precisamente nella Valle del Sele, fino alle limitrofe aree dell'Alto-Sele e degli Alburni-Calore. È un'area di oltre 80 mila abitanti di cui circa il 12% sono stranieri provenienti dai cosiddetti Paesi terzi. Appare, oltremodo, comprensibile come oltre l'80% (fonte demo-istat) risieda nel Comune di Eboli (SA), data l'ampiezza del territorio e la sua centralità nel sistema produttivo agroalimentare. A questo indicatore demografico va obiettivamente aggiunto il dato dei residenti non censiti o, per meglio dire, non ufficialmente censiti, che ammonta a circa un ulteriore 6% (fonte CGIL Salerno).

L'interrogativo del come si può procedere a migliorare l'integrazione multiethnica partendo dalla Scuola è, pertanto, una domanda che rimette al centro del confronto la ricerca di percorsi e strategie integrate, volte a favorire la presa di coscienza comunitaria e la responsabilità dell'accoglienza civile ed etica, oltre che solidale e umanitaria.

Su questo tema, le cronache recenti ci offrono uno spaccato di malagestione che si reitera nelle esperienze attive anche vicino a noi. L'indifferenza delle comunità spesso copre prassi scorrette e/o poco chiare che sono alimentate dall'emergenza.

Assistiamo ad un sistema dell'accoglienza autoreferenziale verso il quale le comunità locali hanno scarsi strumenti di verifica, monitoraggio, controllo.

Spesso le comunità locali, anche attraverso il sistema del welfare territoriale, aderiscono isolatamente e/o sporadicamente a misure e programmi proposti dal Ministero dell'Interno in specialmodo, attraverso i bandi PON finanziati dal F.E.I. È poco, è insufficiente.

Allora, perché non rafforzare le interazioni tra i vari soggetti pubblici/privati che nelle comunità agiscono e potenzialmente interagiscono con il fenomeno dell'immigrazione o della presenza straniera. Ecco, questo manca a noi. Manca la capacità di operare in rete, con una costante azione di confronto tematico, in grado di favorire l'elaborazione programmatica ottimale nell'indirizzo di facilitare il processo di integrazione sociale, culturale, economica con una capacità di mantenere le idee cantierizzate.

Eppure il sistema del welfare di comunità, espresso normativamente nella legge 328/2000, fonda la propria essenza proprio sulla concertazione programmatica e, con il sistema scolastico, in realtà questa dimensione di lavoro è già ben consolidata sui temi dell'integrazione delle persone con disabilità ad esempio.

I dati della presenza:

**DATI IMMIGRAZIONE 2016 TOTALE DATI  
AMBITO**

MASCHI	FEMMINE	TOTALE
4.526	3.118	<b>7.644</b>

**DATI IMMIGRAZIONE 2016**

COMUNE	MASCHIO	FEMMINA	TOTALE
EBOLI	3.293	2.087	<b>5.380</b>
ALTAVILLA S.	195	186	<b>381</b>
CAMPAGNA	581	483	<b>1.064</b>
CONTURSI T.	46	86	<b>132</b>
OLIVETO C.	43	66	<b>109</b>
POSTIGLIONE	22	37	<b>59</b>
SERRE	89	88	<b>177</b>
SICIGNANO	257	85	<b>342</b>
<b>TOTALE</b>	<b>4.526</b>	<b>3.118</b>	<b>7.644</b>

**DATI  
IMMIGRAZIONE  
2016**

LB	AS	ECO	ABTAHIB	LAMFAG	LONT7	OBHET	FOSTIGBI	SER	SILIGNA	TOTAB
SI	BI	BA	NA	RSI T.	O L.	ONE	RE	NO	E	
<b>04</b>										
<b>U</b>	Alo	1r	3r	A	a	A	r	1A	<b>U5U</b>	
<b>64</b>										
<b>10</b>	A1o	1,	3a	l	,	1	1p	o	<b>U1U</b>	
<b>11</b>										
<b>4</b>										
<b>1U</b>	1Aa	,	11	A	l	p	o	1	<b>161</b>	
<b>3</b>										
<b>65</b>	ao	o	A1	1	3	A	p	o	<b>116</b>	

DATI DETTAGLIATI PER CLASSI E GENERE

DATI IMMIGRAZIONE 2016 EBOLI				DATI IMMIGRAZIONE 2016 ALTAVILLA S.				DATI IMMIGRAZIONE 2016 CAMPAGNA			
CLASSI	MASCHI O	FEMMIN A	TOTA LE	CLASS I	MASCHIO	FEMMI NA	TOTA LE	CLASSI	MASCHI O	FEMMIN A	TOTA LE
0 - 3	142	114	256	0 - 3	9	9	18	0 - 3	22	26	48
6 - 10	109	107	216	6 - 10	9	10	19	6 - 10	25	22	47
11 - 13	71	56	127	11 - 13	4	5	9	11 - 13	4	7	11
> 65	24	52	76	> 65	0	6	6	> 65	7	14	21
<b>DATI IMMIGRAZIONE 2016 CONTURSI</b>				<b>DATI IMMIGRAZIONE 2016 OLIVETO</b>				<b>DATI IMMIGRAZIONE 2016 POSTIGLIONE</b>			
CLASSI	MASCHI O	FEMMIN A	TOTA LE	CLASS I	MASCHIO	FEMMI NA	TOTA LE	CLASSI	MASCHI O	FEMMIN A	TOTA LE
0 - 3	1	1	2	0 - 3	6	1	7	0 - 3	2	0	2
6 - 10	4	1	5	6 - 10	2	7	9	6 - 10	1	0	1
11 - 13	2	0	2	11 - 13	3	2	5	11 - 13	0	0	0
> 65	1	0	1	> 65	1	3	4	> 65	0	2	2
<b>DATI IMMIGRAZIONE 2016 SERRE</b>				<b>DATI IMMIGRAZIONE 2016 SICIGNANO</b>							
CLASSI	MASCHI O	FEMMIN A	TOTA LE	CLASS I	MASCHIO	FEMMI NA	TOTA LE				
0 - 3	5	3	8	0 - 3	6	6	12				
6 - 10	5	5	10	6 - 10	3	3	6				
11 - 13	4	2	6	11 - 13	1	0	1				
> 65	0	0	0	> 65	2	4	6				

STRUTTURA	UBICAZIONE	CONVENZ.TO	POSTI LETT O	MEDIATORE
PARK HOTEL	Sicignano	Il Sentiero	167	████████ ██████████
CAS Galdo Scalo	Sicignano	Soc. Coop. "Ametista"	66	████████████████
HOTEL MARY	Campagna	C.C.M.	96	██████████
HOTEL AVIGLIANO	Campagna	C.C.M.	82	██████████ ██████
DA MARIO	Campagna	C.C.M.	50	████████ ██████
CASA GIALLA	Campagna	Leone srl	30	██████████
VILLA BETHLEM	Eboli	Amistad	14	██████████
MAGYC	Eboli	C.C.M.	134	██████████
PARCO DEI PRINCIPI	Eboli	Leone srl	136	██████████
SIGNOR NILSSON	Campagna	Coop. "AGORA"	9	████████ ██████
<b>TOT. 10</b>			<b>TOT. 784</b>	

A questo punto occorre sinteticamente chiarire cos'è il welfare territoriale e quali sono gli strumenti deputati alla sua realizzazione nonché gli indirizzi normativi in materia di tutela delle persone immigrate.

La Legge 8 novembre 2000, n. 328 *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”* ha riformato le politiche sociali, proiettando nel Paese un welfare non più assistenzialistico ma universale, rispondente ai principi costituzionali fondamentali ai sensi dell'articolo 117 della Costituzione e della riforma del titolo V. La legge richiama il diritto delle persone e delle famiglie ad avere un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione.

Inoltre dispone la programmazione e l'organizzazione del sistema integrato di inter-



## Relazioni

venti e servizi sociali secondo i principi di sussidiarietà, cooperazione, efficacia, efficienza ed economicità, omogeneità, copertura finanziaria e patrimoniale, responsabilità ed unicità dell'amministrazione, autonomia organizzativa e regolamentare degli enti locali.

L'art. 2 della l. 328/2000 individua come aventi diritto di usufruire delle prestazioni e dei servizi del sistema integrato di interventi e servizi sociali i cittadini italiani e, nel rispetto degli accordi internazionali, anche i cittadini di Stati appartenenti all'Unione europea ed i loro familiari, nonché gli stranieri, individuati ai sensi dell'articolo 41 del testo unico di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286 (Gli stranieri titolari della carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore ad un anno, nonché i minori iscritti nella loro carta di soggiorno o nel loro permesso di soggiorno, sono equiparati ai cittadini italiani ai fini della fruizione delle provvidenze e delle prestazioni, anche economiche, di assistenza sociale, incluse quelle previste per coloro che sono affetti da morbo di Hansen o da tubercolosi, per i sordomuti, per i ciechi civili, per gli invalidi civili e per gli indigenti. Ai profughi, agli stranieri ed agli apolidi sono garantite le misure di prima assistenza).

Si evince sin dall'immediato che dal sistema assistenziale si è passati ad un welfare integrato di interventi e servizi sociali con carattere di universalità. Il welfare territoriale, in tal senso è un vero e proprio welfare di comunità strutturato su principi cardini quali l'universalità dei diritti, l'omogeneità dei servizi, l'integrazione dei soggetti pubblici e privati, le pari opportunità, il benessere sociale.

I soggetti in condizioni di povertà o con limitato reddito o con incapacità totale o parziale di provvedere alle proprie esigenze per inabilità di ordine fisico e psichico, con difficoltà di inserimento nella vita sociale attiva e nel mercato del lavoro, nonché i soggetti sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria che rendono necessari interventi assistenziali, accedono prioritariamente ai servizi e alle prestazioni erogati dal sistema integrato di interventi e servizi sociali.

Ecco che anche le persone immigrate devono essere intese non esclusivamente come portatori di bisogni quanto, piuttosto, come risorse culturali e sociali per le comunità ospitanti; in quanto tali, appunto, i processi di programmazione delle politiche sociali devono prevedere interventi e azioni volti in special modo all'inclusione delle persone straniere.

L'art. 16, per tuffarci nel tema, nel declinare la valorizzazione e il sostegno delle responsabilità familiari al fine di sostenerle e di agevolare l'autonomia finanziaria di nuclei monoparentali, di coppie giovani con figli, di gestanti in difficoltà, di famiglie che hanno a carico soggetti non autosufficienti con problemi di grave e temporanea difficoltà economica, di famiglie di recente immigrazione che presentino gravi difficoltà di inserimento sociale, i Comuni, in alternativa a contributi assistenziali in denaro, possono concedere prestiti sull'onore, consistenti in finanziamenti a tasso zero secondo piani di restituzione concordati con il destinatario del prestito.

L'art. 18 prevede che un *Piano nazionale e piani regionali degli interventi e dei servizi sociali che indichino, tra l'altro, anche* gli indirizzi per l'integrazione degli immigrati.

La Legge regionale N. 11 del 23 Ottobre 2007 "*Legge per la dignità e la cittadinanza sociale. Attuazione della Legge 8 Novembre 2000, n. 328*" disciplina la programmazione

e la realizzazione di un sistema organico di interventi e servizi sociali, che si attua con il concorso delle istituzioni pubbliche e delle formazioni sociali, attraverso l'integrazione degli interventi e servizi sociali, sanitari, educativi, delle politiche attive del lavoro, dell'immigrazione, delle politiche abitative e di sicurezza dei cittadini, dell'apporto dei singoli e delle associazioni.

All'art. 10 tra i compiti dei Comuni vi è la previsione di organismi permanenti di consultazione, attraverso l'istituzione delle consulte di ambito per gli anziani, gli immigrati, i minori e i diversamente abili.

La legge individua, inoltre, tra le aree di intervento anche quelle relative agli immigrati e l'art. 35 definisce specificamente le *politiche per gli immigrati* attraverso azioni mirate a favorire l'inclusione sociale delle persone immigrate e la loro tutela. A tal fine promuove e favorisce misure volte a:

- a) istituire servizi di accoglienza, di informazione e mediazione;
- b) realizzare interventi di sostegno all'inserimento lavorativo e abitativo;
- c) tutelare i diritti di cittadinanza e attuare l'integrazione tra culture diverse per il superamento di diffidenze discriminatorie e la garanzia di una ordinata convivenza.

Il Piano Sociale Regionale 2016-2018, approvato ai sensi della Legge regionale n. 11/2007, indica le principali dimensioni su cui si concentra concordemente l'attenzione, nel valutare il grado di integrazione dei cittadini stranieri attraverso l'integrazione culturale, sociale, giuridica ed economica. È in queste dimensioni che le politiche occupazionali, dell'istruzione e le politiche sociali a sostegno dell'inclusione e della cittadinanza attiva trovano gli indicatori per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia degli interventi e dei servizi rivolti agli immigrati.

Cioè, appare chiaro che i sistemi territoriali di welfare community, attraverso i Piani Sociali triennali, hanno potuto promuovere progetti mirati a rispondere a bisogni specifici di particolari tipologie di persone, tra cui gli immigrati non comunitari:

- contributi economici;
- contributi fitti;
- alloggi popolari;
- mediazione culturale;
- sportelli informativi;
- centri di aggregazione giovanile.

Pur tuttavia la evidente ed esponenziale riduzione delle risorse ha condizionato la capacità programmatoria dei Piani Sociali di Zona, limitando, spesso annullando, le iniziative finalizzate all'integrazione delle persone straniere.

Sono rimasti in piedi, in modo non strutturato, le iniziative finanziate con misure comunitarie.

Del resto, a mio avviso, le criticità evidenziate sui territori sono confermate tutte da un approccio confuso se non contraddittorio assunto a livello nazionale negli ultimi 15 anni.

## Relazioni

In un sistema sociale territoriale così articolato ecco che la capacità di fare rete tra scuola ed EE.LL. diventa un'esigenza, una risorsa preziosa, una opportunità. I Piani sociali di Zona, difatti, sono uno strumento che può favorire la proposizione di percorsi di inclusione coinvolgendo scuole e famiglie, volontariato e no profit. Anzi, deve essere uno strumento in grado di fare tutto ciò. L'esperienza embrionale attivata in quest'ultimo anno conferma questo indirizzo. Il Piano Sociale di Ambito come attivatore di politiche di inclusione che, senza distinguere, si rivolgono alle persone svantaggiate, anche straniere, attraverso misure di sostegno al reddito, misure di inclusione lavorativa, misure di supporto alle famiglie, interventi di sostegno nelle scuole per le disabilità.

Ovvio che il processo deve rincorrere ulteriori obiettivi, già delineati, quali il garantire la presenza nelle scuole dello psicologo e del mediatore culturale; il progettare misure attingendo ai fondi comunitari, in grado di sostenere interventi che favoriscono l'inclusione abitativa e culturale. La scuola diventa, quindi fucina di esperienze di interazione e condivisione, di reciproca conoscenza e del fare insieme. Laboratori etnici, interculturali, centri polifunzionali extra scolastici e tante altre esperienze che sanciscono la costruzione di una comunità che all'accoglienza e alla solidarietà arricchisce l'univocità, la condivisione.

Ecco che, in questa comunità anche l'accoglienza, quindi, assume una funzione più integrata, tale da amplificare la percezione di umanizzazione delle coscienze, valorizzazione delle relazioni, convivenza etica.

Il Decreto flussi, per il 2017 con solo 30mila permessi rappresenta un termine di paragone rispetto alla riflessione fatta; difatti le quote previste sono decisamente inferiori alla domanda dei migranti. Anche per il 2017 verranno regolarizzati gli stranieri che sono già in Italia oppure ancora a chi verrà nel nostro Paese per motivi di lavoro e farà rientro in patria, ma ci sono poche o nulle possibilità per chi invece è già in Italia ma senza permesso di soggiorno e fino ad oggi ha lavorato in nero aspettando il momento buono per emergere regolarmente. Più della metà delle quote previste verrà riservata secondo i calcoli all'ingresso di lavoratori stranieri stagionali. Emergono due problematiche, una relativa ai centri che avranno complessivamente una capienza di 2000 posti. Poiché un'espulsione è un processo complesso che richiede l'identificazione della persona, che quasi sempre non ha documenti, poi occorre il consenso del Paese di origine a riprenderla; è anche un'operazione costosa, poiché richiede diverso tempo. Dispiace che non si punti, piuttosto, sui rimpatri volontari assistiti, meno disumani e più efficaci. Il problema è che la logica repressiva, in questi anni, non ha funzionato, per il semplice motivo che, davanti alla forte motivazione di chi migra, non è mai stato un deterrente.

Altri temi quali il diritto d'asilo e le misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati si aggiungono e rafforzano le difficoltà affinché le comunità territoriali realizzino percorsi di integrazione reale.

Insomma, le comunità territoriali possono, anzi, devono promuovere politiche di interazione e di inclusione attiva, attraverso risorse e servizi idonei e coerenti, stimolando interazioni e collaborazioni con il mondo della scuola e con l'associazionismo interculturale; iniziative e interventi in grado di trasformare le comunità stesse come soggetti attivi, laboratori permanenti di integrazione, per il rafforzamento della identità di radici

e per la conoscenza inclusiva delle diversità. Il tema dell'educazione interculturale deve vedere il coinvolgimento dei Piani sociali di zona, in rappresentanza delle comunità territoriali e, quindi, come percorso di costituzione della rete tra le Istituzioni Scolastiche, le Amministrazioni Comunali e le Associazioni Culturali. La medesima programmazione concertata dei PSR può garantire, indubbiamente, la strutturazione delle dinamiche inclusive volte a favorire la partecipazione alla vita culturale e sociale dei cittadini immigrati; a guidare la rappresentazione e la percezione del fenomeno migratorio all'interno delle comunità locali; a sedimentare il clima di dialogo e comprensione reciproca fra cittadini autoctoni e cittadini di origine straniera; a investire nella comunicazione sulle politiche e le iniziative istituzionali; ad evitare fenomeni di radicalizzazione.

3.

## La possibile integrazione sociale, culturale ed economica dei migranti presenti sul territorio campano

*Antonio Vecchio*

Presidente della cooperativa Communication Centre Multilingue e del Consorzio Format

Il convegno “Società Multiethniche ed integrazione costituzionale: la centralità delle scuole nella sfida italiana” del 01 aprile 2017 al liceo classico “E. Perito” di Eboli, inserito nel Progetto “Le Giornate dell’Intercultura”, è stato un evento molto interessante, che ha consentito a tutti i partecipanti di riflettere sui temi della convivenza tra persone di cultura e religione diversa. In particolare tra cattolici e musulmani che vivono, studiano e lavorano in Italia. Nel nostro caso vivono, studiano e lavorano nel territorio della Piana del Sele.

Noi della cooperativa sociale Communication Centre Multilingue di Salerno siamo stati ben lieti di partecipare e dare il nostro contributo di idee e la nostra testimonianza sul campo, La cooperativa nasce a seguito del protocollo d’intesa del 16 Luglio 2007 tra importanti partner istituzionali quali il Dipartimento Libertà civili ed immigrazione del Ministero degli Interni, l’O.I.M., Organizzazione Internazionale per le Migrazioni, la Caritas Diocesana di Salerno e Telecom Italia, che hanno voluto dar vita ad un soggetto nuovo che perseguisse importanti obiettivi di integrazione sociale dei migranti presenti sul territorio campano. Sin dalla sua costituzione la Communication Centre Multilingue è una cooperativa sociale che eroga servizi sia alla pubblica amministrazione che ai migranti presenti prevalentemente sul territorio campano, con l’intento di favorire la loro integrazione culturale, sociale ed economica. La consapevolezza dei soci fondatori della cooperativa è che, nell’attuale fase storica, lo sviluppo e la crescita di una comunità e di un paese passa attraverso il rafforzamento dei suoi asset immateriali, e nella capacità di favorire i processi di integrazione culturale e linguistica. Su questa linea gli operatori di CCM sono di diverse nazionalità, ognuno perfettamente almeno bilingue, cioè in grado di scrivere e parlare correntemente, oltre la propria lingua madre, l’italiano ed almeno un’altra lingua europea. Ciò ha consentito per 7(sette) anni (dal 2008 al 2014) di erogare un servizio multilingua (in tedesco, Inglese, francese, spagnolo, arabo, russo, rumeno ed albanese) in bound a livello nazionale, attraverso un numero dedicato di Telecom Italia, rispondendo alle esigenze di vario tipo (ad esempio logistica oppure informazione sociale) che ogni giorno venivano richieste dagli utenti stranieri residenti in Italia. In ambito sanitario ha poi promosso ed attuato, sia negli ospedali dei colli a Napoli che nell’ASL di Guidonia, la piattaforma “Interpreto”, in grado di favorire, con il supporto di una videochiamata, il dialogo a tre: tra utente straniero con esigenze sanitarie, l’operatore sanitario ed il nostro interprete bilingue localizzato a distanza.

Tutti gli operatori della CCM hanno una perfetta e certificata conoscenza della lin-

gua italiana ed hanno ricevuto una formazione specifica da parte dell' OIM, Organizzazione Internazionale delle Migrazione, su temi sociali quali il permesso di soggiorno, il ricongiungimento familiare, i diritti sanitari, e tutte quelle informazioni d'interesse sociale legate al target immigrato; la maggioranza di loro, inoltre, ha conseguito la qualifica professionale di mediatore culturale. Dal 2015, al termine dell'esperienza del servizio multilingua con Telecom Italia, d'intesa ed in collaborazione con la Prefettura di Salerno, la cooperativa si sta dedicando all'accoglienza migranti, avendo maturato un'esperienza specifica di mediazione culturale e linguistica in quest'ambito. Attualmente la cooperativa gestisce una decina di centri di accoglienza per richiedenti asilo e si dedica a tempo pieno a quest'attività fornendo, a circa un migliaio di richiedenti asilo (circa il 35% del medio-Oriente e 65% del centro-Africa), oltre ai servizi di prima necessità come l'alloggio e la ristorazione, tutti gli altri servizi necessari a favorire il processo di integrazione dei rifugiati sul territorio: assistenza legale per il riconoscimento del diritto di asilo politico, assistenza socio sanitaria, assistenza psicologica con attività periodica di sportello, istruzione sulla lingua italiana e formazione ed orientamento alla cultura italiana, con particolare riferimento all'ordinamento giuridico italiano. Una cinquantina di operatori lavorano stabilmente per la nostra cooperativa tra cui alcuni, come Badjie Saidou e Djalo Ibrahima che sono intervenuti nel convegno con la loro testimonianza, sono ex ospiti da noi formati a svolgere l'attività di mediazione culturale. Tutti i centri sono organizzati nel rispetto delle abitudini e delle tradizioni alimentari e religiose degli ospiti, in maggioranza musulmani. In cucina, nella preparazione dei pasti, sono direttamente coinvolti una rappresentanza delle etnie presenti nel centro per favorire un'alimentazione vicina alle loro abitudini alimentari. È stato realizzato uno spazio palestra che spesso viene destinato anche a spazio preghiera. Particolare attenzione viene dedicata all'istruzione ed alla formazione degli ospiti. L'alfabetizzazione della lingua italiana viene svolta da nostri operatori in grado di comunicare con gli ospiti sia in inglese che in francese ed ha come testo di riferimento: *Insieme in italiano* Livello A1. di Gilberto Bettinelli, Graziella Favaro, Maria Frigo; altre ore di insegnamento della lingua italiana vengono svolte presso i centri CPIA che, istituzionalmente, svolgono azioni destinate alla popolazione adulta per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione; tuttavia uno dei problemi principali, come rilevato anche dalla testimonianza di Badjie Saidou durante il convegno, è la difficoltà di raggiungere i luoghi della formazione localizzati nei centri abitati e quindi lontani dai centri di accoglienza quasi tutti in zone periferiche. L'apprendimento della lingua italiana viene certificato dal Format, centro di formazione accreditato con sede a Battipaglia. Fondamentale, poi, nel processo di integrazione, è la formazione non strutturata e non frontale, cioè quella caratterizzata dall'incontro con il mondo esterno: lo studio della patente di guida e del codice della strada per ampliare la conoscenza linguistica e educare ad un comportamento civico europeo, laboratori di musica e teatro con artisti operanti sul territorio, visite di luoghi pubblici importanti come stazioni, fermate di bus, con focus su come fare i biglietti, enti locali, luoghi di incontri sportivi e religiosi, centri sociali, ambulatori sanitari, commercianti ed artigiani operanti sul territorio.

Da oltre un anno abbiamo poi avviato, in accordo con i Sindaci dei comuni dove sono localizzati i centri di accoglienza ed, in particolare, con i comuni di Eboli, Cam-

## Relazioni

pagna e Sarno, un'attività di volontariato diffusa sul territorio, con l'impiego di una rappresentanza di ospiti di ogni centro di accoglienza, finalizzata ad azioni di utilità sociale come, ad esempio, la pulizia della pineta sul lungomare e/o la verniciatura di ringhiere di asili e scuole comunali, ecc. Queste attività, svolte insieme a volontari italiani, favoriscono il processo di integrazione sul territorio superando la nota diffidenza della popolazione nei confronti di persone di diversa cultura, religione e colore della pelle. 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.

## **Media e Intercultura: un esperimento didattico del Liceo “E. Medi”**

*Massimiliano D’Aiuto*

Docente di Italiano

Liceo E. Medi – Battipaglia

Non mette conto in questa sede giustificare con opportune argomentazioni la necessità, ormai improrogabile, di un approccio interculturale alla globalità degli interventi educativi e formativi offerti dalla scuola in questa fase particolare della storia del nostro Paese. L’urgenza degli eventi presenti, sia a livello nazionale che locale, non ha bisogno di commenti. Quello che ci accingiamo a fare è invece il resoconto, inevitabilmente schematico, di un’esperienza scolastica svoltasi nel corso del 2017 nel Liceo Scientifico e Linguistico E.Medi di Battipaglia, avente come tema generale “I media e l’intercultura”. Dal 2012 il Liceo E. Medi, prima in collaborazione con l’istituto F. Besta di Battipaglia e poi autonomamente, ha ridato vita alla testata giornalistica scolastica, “Spiffero”, già attiva negli anni Novanta, affiancandole, da quest’anno, una versione videoweb, “TG-Spiffero”, grazie al Progetto “Scuola Viva” della Regione Campania. Tra le tante attività svolte, gli studenti della redazione giornalistica di “Spiffero” e “TG-Spiffero”, sono stati coinvolti nel Progetto “Le Giornate dell’Intercultura” promosso da Maria Luisa Albano e dall’Associazione Culturale “Mediterranea Civitas”. Nello specifico essi hanno partecipato all’incontro “Società multietniche e integrazione costituzionale: la centralità della scuola nella sfida italiana”, tenutosi il primo aprile 2017 presso il Liceo “E. Perito” di Eboli. In quella occasione gli “studenti-reporter” hanno realizzato un servizio per il videogiornale e alcuni articoli per il giornale scolastico. La partecipazione alla manifestazione è stata un’ottima occasione per riflettere, durante le riunioni preparatorie della redazione e poi anche successivamente, sul rapporto tra i media e l’intercultura, che è l’oggetto di questo breve contributo. Il confronto e l’acceso dibattito sul tema svoltosi nel corso degli incontri di redazione, sotto la guida di chi scrive e del direttore di “Spiffero” e del mensile “La Graticola”, Dino Mirra, hanno permesso di configurare questa come una valida e interessante esperienza didattica, riproponibile a diversi livelli, anche al di fuori di uno specifico progetto di giornalismo.

Il ruolo dei media, a seguito anche delle loro trasformazioni dovute alla telematica e al digitale, è oggi considerato centrale per ogni futuro assetto delle pratiche educative ed in particolare per l’educazione interculturale, come già segnalava ben dieci anni or sono il documento del MIUR “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli stranieri” (2007). Anche su questo versante esiste ormai abbondante letteratura<sup>1</sup>, a partire dal saggio pionieristico, purtroppo mai tradotto in italiano, del 1994 di

1 Tutti coloro che intendessero approfondire i presupposti teorici relativi a quest’ambito possono essere



uno specialista della pedagogia dei media come David Buckingham<sup>2</sup>. Per quanto attiene al nostro specifico contributo si sottolineano in questa sede quelli che, nell'attività svolta con gli studenti, sono risultati i punti più discussi e appassionanti:

- l'importanza dei media nella formazione della cultura e dell'identità di un popolo;
- l'utilizzo di stereotipi nella rappresentazione mediatica delle culture diverse dalla nostra;
- la necessità di un approccio critico (potremmo definirlo 'decostruttivo') ai prodotti mediatici (dal servizio giornalistico, al telefilm, al portale informativo web) in grado di favorire pratiche dialogiche nel confronto con le altre culture.

La cultura contemporanea del nostro paese, in particolare quella delle giovani generazioni, è plasmata quasi interamente dai media. Arrivare a questa semplice constatazione non è però percorso scontato didatticamente. Occorre in primo luogo partire con i propri alunni dal ruolo che l'immaginario collettivo ha nella composizione di quella che chiamiamo identità culturale. Prendiamo ad esempio l'idea di bellezza, molto cara agli adolescenti. Questa idea, ben radicata nel nostro immaginario collettivo, è culturalmente connotata e pertanto differisce da quella di culture diverse dalla nostra. Che la nostra attuale idea di bellezza dipenda in larga misura dai media è facilmente dimostrabile dagli studenti utilizzando giornali, fotografie, frammenti di film o anche testi di canzoni, spot pubblicitari, vignette etc.

Questa ricerca, che può essere più o meno articolata a seconda del tempo disponibile, diviene per gli studenti una via di accesso al complesso processo di formazione del loro immaginario culturale e al ruolo che i media esercitano sulla sua strutturazione. Il confronto, poi, di prodotti mediatici di culture molto diverse (film, spot, video musicali facilmente reperibili sul web) diviene un utile strumento per la riflessione sulle differenze culturali. Queste attività sono preparatorie al successivo lavoro critico sui prodotti mediatici. Qui entra in gioco, invece, una strategia decostruttiva, atta a scomporre l'immagine che dello straniero e della sua cultura viene riprodotta nei media, col risultato di isolarne le caratteristiche principali e di sottoporle ad una verifica di carattere storico, antropologico e sociologico. Questo lavoro, che espresso così appare piuttosto difficile, si rivela invece appassionante per gli studenti e utile ad identificare i più comuni stereotipi mediatici relativi alle culture 'altre'. Significativa, in questo percorso con gli studenti, è risultata l'analisi decostruttiva della sezione iniziale del bestseller di Saviano *Gomorra* (dal quale dipendono poi il film di M. Garrone e la serie televisiva)

utilmente indirizzati al contributo di Luisa Zinant, *Nuove tecnologie e intercultura*, apparso on line su "Sesamo-didattica interculturale" e reperibile all'indirizzo <http://giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/nuove-tecnologie-e-intercultura>, che insieme orienta e fornisce ulteriori indicazioni bibliografiche.

2 D. Buckingham, J. Sefton-Green, *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*, London 1994.

confrontata criticamente con l'indagine giornalistica di Raffaele Oriani e Riccardo Staglianò<sup>3</sup> e con tutte le informazioni di carattere giornalistico, storico e sociologico recuperabili sul web. Il tema del confronto è il noto e abusato stereotipo "i cinesi non muoiono mai"; in questo caso, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, è proprio l'indagine giornalistica a dimostrare l'infondatezza di ciò che la stessa letteratura (Saviano nella fattispecie) trae manipolandolo dagli stereotipi del nostro immaginario collettivo.

Il lavoro di analisi dei prodotti mediatici, che può essere svolto in classe con i propri alunni, è strumento indispensabile per la creazione di un *habitus* critico rivolto all'informazione e all'intrattenimento offerti dai media. Naturalmente la scuola può su questo versante provare ad offrire un metodo, l'efficacia del quale dipende poi dalla pratica costante e dall'approfondimento individuale o di gruppo degli alunni in situazioni extrascolastiche.

La riflessione fatta con gli studenti sull'importanza dei media nel campo interculturale si è conclusa con una proposta di lavoro giornalistico concreto. Operando in un percorso di giornalismo, si è pensato di utilizzare i media giornalistici (nello specifico il nostro Tg-Spiffero) quale strumento non di riproposizione di stereotipi culturali, quanto piuttosto di conoscenza reciproca tra le culture. Gli studenti hanno, pertanto, ideato un servizio video-giornalistico basato sulla tecnica dell' 'intervista doppia' che ha coinvolto due alunni di origine straniera presenti nell'istituto, di nazionalità rispettivamente indiana e marocchina. L'intervista ha avuto come obiettivo quello di far conoscere (confrontandole tra di loro e con la cultura italiana) abitudini, gusti, modi di pensare e di agire, sentimenti religiosi di due studenti stranieri di seconda generazione. Il risultato evidenzia, nella seconda generazione degli stranieri presenti nel nostro territorio, un netto avvicinamento alla cultura del paese ospitante, segno si spera non di uniformità o di omologazione culturale, pericolo purtroppo sempre in agguato e che vede nei media il principale mezzo di propagazione, quanto piuttosto di quell'identità plurale che, seppure ancora a livello embrionale, dovrebbe essere tra gli obiettivi delle pratiche e della azioni di una autentica educazione interculturale.

3 R. Oriani-Riccardo Staglianò, *I cinesi non muoiono mai*, Chiare Lettere, Milano 2008.



Link TG Spiffero:  
<https://youtu.be/2pMTr0HYBrQ>

Link al giornale Spiffero del MARZO-APRILE 2017  
<http://www.liceoemedi.gov.it/site/attachments/article/916/SPIFFERO%20MARZO%202017.pdf>

## I.

**Tavola rotonda al Liceo classico Perito-Levi di Eboli\****Roberta Petti e Francesca Alfinito*

Classe IV D – Liceo E. Medi – Battipaglia

**Docente Referente: Massimiliano D’Aiuto**

Sabato 1 aprile alle ore 9:30, presso l’auditorium dell’Istituto di Istruzione Superiore Perito-Levi di Eboli, si è tenuta una tavola rotonda dal titolo “Società Multietniche ed Integrazione costituzionale: la centralità della Scuola nella sfida italiana”. Questo incontro rientra nel progetto “Le Giornate dell’Intercultura: Laboratorio permanente sul dialogo interculturale e interreligioso” coordinato dalla prof. Maria Luisa Albano. Quest’ultima mantiene stretti contatti tra l’Associazione Mediterranea Civitas, di cui è fondatrice, e numerosi istituti di istruzione secondaria al fine di garantire la conoscenza reciproca e la collaborazione tra le differenti nazionalità e culture presenti sul nostro territorio, ma anche un valido supporto contro la radicalizzazione islamica e il terrorismo, fenomeni sempre più in crescita negli ultimi anni. “Crediamo nella collettività e nella rete. Da soli non si va da nessuna parte”, ha affermato la stessa Albano presentando il progetto. Noi della redazione di Spiffero e Spiffero TgWeb abbiamo preso parte alla conferenza, insieme agli studenti del I Circolo e dell’Istituto comprensivo Virgilio di Eboli e, naturalmente, agli studenti del Liceo classico, che hanno partecipato alla tavola rotonda con lavori multimediali legati alla comparazione del diritto occidentale ed islamico attraverso l’istituto della famiglia (dal diritto greco alla mudawwana del Marocco). Alcuni di loro, inoltre, hanno approfondito la figura della donna nel matrimonio tramite i miti greci di Alceste, Medea e l’orazione di Lisia per l’uccisione di Eratostene. Erano presenti alla conferenza anche i sindaci di Battipaglia (Cecilia Francese), Campagna (Roberto Monaco), Contursi (Alfonso Forlenza) ed Eboli (Massimo Cariello). Gli interventi dei sindaci hanno orientato la riflessione su molti aspetti legati all’interculturalità, sottolineando la necessità di un approccio diverso ai problemi dell’integrazione e di un confronto diretto basato sul rispetto reciproco e sulla civile convivenza. In particolare il sindaco di Campagna Roberto Monaco ha raccontato un episodio lontano dai nostri giorni ma comunque molto attuale: durante la seconda guerra mondiale due medici ebrei, fingendosi emissari della croce rossa, hanno salvato tante vite mettendo a repentaglio la loro. Agganciandosi a questo il preside del Liceo classico, Giovanni Giordano, ha affermato: “Non bisogna ricadere negli stessi errori, è necessario annientare l’odio e favorire l’integrazione dei migranti”. Il relatore della conferenza, professore Ciro Sbailò, costituzionalista, docente all’Università degli Studi Internazionali di Roma

\* Articoli Tratti da *Spiffero*, numero di marzo-aprile 2017.

## Media e Intercultura

e membro della commissione di studio sulla radicalizzazione jihadista presso il Consiglio dei Ministri, ha parlato dell'importanza del diritto come strumento di mediazione tra popoli e culture diverse, nonché del ruolo della scuola nel delicato compito di valorizzare le differenze culturali nel rispetto della nostra identità. Alla fine della conferenza particolarmente interessante è stato l'intervento di due ragazzi stranieri ospiti del centro di accoglienza di Eboli che hanno portato una testimonianza diretta del processo di integrazione e delle difficoltà che esso comporta. Monito per tutti resta quindi l'affermazione del grande scrittore marocchino Tahar ben Jelloun: "Siamo sempre lo straniero di qualcun altro. Imparare a vivere insieme è lottare contro ogni razzismo".

## II. Immigrazione e integrazione

*Francesca Apolito e Sibilla Cikatelli*

Classe IV D Liceo E. Medi – Battipaglia

**Docente Referente: Massimiliano D’Aiuto**

Negli ultimi decenni si è assistito a un forte aumento dell’immigrazione nel mondo. In continuazione, infatti, migranti disperati, che non hanno nulla da perdere, provenienti soprattutto dal Medio Oriente, dal Nord Africa e dall’Africa sub-sahariana salgono a bordo di decrepite imbarcazioni in condizioni disumane rischiando anche di morire durante il viaggio. Compiere un viaggio alla ricerca di un posto migliore dove stare è per loro una scelta davvero dura da prendere. Spesso si lasciano alle spalle situazioni molto difficili e quando arrivano sperano di dimenticare le sofferenze subite e voltare pagina. L’Italia è vista da molti come una meta da raggiungere per trovare il benessere; purtroppo non è veramente questo ciò che spesso trovano giunti qui. Si tratta sicuramente di un fenomeno che sconvolge l’equilibrio di un paese, ma si potrebbe pensare di trasformare tutto ciò in un incontro tra le diverse culture e ottenere vantaggi da questa integrazione. Questo è il tema affrontato durante la tavola rotonda “Società multietniche e integrazione costituzionale” del primo aprile scorso ad Eboli. Per integrazione si intende quell’insieme di procedimenti sociali e culturali che contribuiscono a rendere un individuo membro della società. Oggigiorno si è sempre più diffidenti verso i nuovi arrivati e spesso ci si lascia influenzare dai pregiudizi comuni. È un atteggiamento sbagliato che non favorisce un’unione tra le culture ma ne evidenzia sempre di più le differenze. L’atteggiamento giusto da intraprendere sarebbe cercare di creare un sistema di integrazione valido e concreto, affinché ciò non resti solamente un’utopia ma diventi una scelta possibile e voluta.

\* Articoli Tratti da *Spiffero*, numero di marzo-aprile 2017.



---

# I.

## Interletteratura

**La ricerca della universalità dei valori attraverso la diversità nella letteratura**

*Referente Scientifico*

**Leonardo Acone**

Docente Letteratura per l'Infanzia  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione  
Università degli Studi di Salerno

*Docenti Referenti*

**Annamaria Adinolfi, Maria Luisa Albano, Rosario Scannapieco**

IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Classico

*Destinatari*

**Studenti del triennio superiore**

*Discipline coinvolte*

**Diritto, Greco, Latino, Italiano, Inglese,  
Storia, Filosofia, Letterature Straniere**

*Parole Chiave*

**Weltliterature, Intercultura, viaggio,  
microcosmo, inclusione, diversità**

---



## I. Interletteratura

### Indice

- 1. La metafora del viaggio tra storie lontane, luoghi distanti ed antichi racconti**  
di *Leonardo Acone*
- 2. Proposte di lavoro per tentare di fare inter-cultura**  
di *Annamaria Adinolfi*
- 3. Robinson Crusoe: ovvero la trasformazione del viaggiatore in colonizzatore**  
di *Alessandro Curzio, Barbara D'Ambrosio, Chiara De Santis, Alfonso Andres Del Plato, Yuliya Kamilla Dobryanska, Paola Livia Giordano, Luca Gorga, Francesco La Porta, Cosima Lemmo, Damiano Mangrella, Stefano Manna, Andrea Anastasia Mirabella, Giulia Pisacane, Davide Presutto, Cosimo Protopapa, Ludovica Russo, Sharon Schiavano, Luigi Vitolo*
- 4. Il Viaggio: da Conrad ai migranti**  
di *Sara Cicalese, Chiara Di Stefano, Chiara Falce, Giorgia Fantastico, Federica Guarracino, Chiara Menduti, Danila Merola, Alessia Perrotta, Sara Vassallo, Lucia Villani*
- 5. La coralità del vicolo in Matilde Serao ed in Naghib Mahfouz**  
di *Maria Luisa Albano*
- 6. Il vicolo specchio della vita comunitaria tra Oriente e Occidente**  
di *Ludovica Longo*
- 7. Paralisi, male moderno: l'inerzia di Evelyn in Joyce e l'azione di Hamida in Mahfuz**  
di *Sara Cicalese, Chiara Di Stefano, Chiara Falce, Giorgia Fantastico, Federica Guarracino, Chiara Menduti, Danila Merola, Alessia Perrotta, Sara Vassallo, Lucia Villani*
- 8. Il Condominio di Palazzo Yacoubian in al-Aswani: storia di un universo marcio tra Egitto ed Occidente**  
di *Francesca Amoroso*
- 9. Tra satira comico-realistica ed ermeneutica della fede: la lezione dantesca per la costruzione di un dialogo con la diversità islamica**  
di *Rosario Scannapieco*
- 10. Dante e l'Islam: mondi a confronto**  
di *Rosalucia Santimone, Vincenzo Dell'Orto*

### Contenuti

In questa sezione si indaga sul ruolo della letteratura in chiave interculturale. La letteratura diventa, insomma, oltre che strumento di conoscenza, anche strumento di costruzione dell'inter, vale a dire del tratto comune, del ponte tra culture, lingue, religioni diverse. Infatti, il percorso di conoscenza attraverso autori italiani, latini, greci, inglesi, arabi, parte da un concetto chiave: la *Weltliterature*, ovvero la "letteratura mondiale" professata da Goethe. Attraverso la lettura degli autori scelti per questa sezione, e l'analisi comparativa di personaggi e temi trattati, la letteratura diventa uno strumento per la costruzione di una buona pratica interculturale, che si fonda sulla conoscenza delle proprie radici e del proprio patrimonio di tradizioni, in un approccio comparativo con l'universo letterario di altre tradizioni.

Ecco, dunque, che il testo sofocleo dell'Antigone apre ad una necessaria riflessione sul valore della legge e sul senso della vita. Riflessione "giuridica" e "letteraria", per educare le giovani generazioni al pluralismo, partendo dal confronto con il mondo classico, con l'intento di costruire un nuovo modello di inclusione sociale, e di integrazione multietnica, fondato sull'affermazione di Antigone "io sono nata per condividere l'amore, non l'odio". Ulisse, allo stesso modo, diviene latore di un messaggio da attualizzare, poiché egli costruisce la propria identità arricchendosi delle diversità con cui entra in contatto.

Il lavoro di ricerca, qui proposto, individua un paradigma che sia universale e declinato nelle diversità letterarie ed approda, proprio attraverso Ulisse, alla tematica del viaggio. Il viaggio di Odisseo viene raccontato da Dante, Levi, Joyce, Saba, Malerba, De Crescenzo. Conrad, invece, indaga sul viaggio fisico ed interiore di Marlow, nella diversità geografica e culturale del Congo. In Eliot il viaggio fisico sfocia in un naufragio interiore, in un perdersi per poi ritrovarsi attraverso il messaggio di trascendenza, che ha la voce di Budda e Sant'Agostino, dell'Oriente e dell'Occidente.

E dal naufragio interiore, passando attraverso il viaggio di chi resta, come narrato dal poeta contemporaneo Izet Sarajlic, si giunge al naufragio vero, quello dei barconi, dei migranti, al *Death by water* eliotiano.

L'esperienza del viaggio è, quindi, esaminata nella dimensione del viaggiatore per eccellenza, Robinson Crusoe, che trasforma il luogo e l'altro che incontra, e trasforma sé stesso da viaggiatore in colonizzatore.

Un altro paradigma letterario indagato in questa sezione, alla ricerca della universalità goethiana, è quello del microcosmo. Le narrazioni a confronto partono dal vicolo, microcosmo per eccellenza in Matilde Serao, ed arrivano al vicolo cairota, personaggio corale nell'egiziano Naghib Mahfuz, Premio Nobel per la Letteratura. E nel microcosmo del vicolo si sviluppano le vicende di personaggi-emblemi creati dalla penna di Mahfuz, come quello di Hamida, che vuole fuggire, ed è condannata per la sua fuga. E che ha il suo doppio in Evelyn, che viene condannata, invece, perché resta nel suo microcosmo, che è la Dublino di Joyce.

Ancora, la narrazione letteraria permette di avvicinarci ad un altro microcosmo comune a più culture: ossia il palazzo, il condominio, analizzato nella cornice dell'Egitto contemporaneo nell'opera dello scrittore cairota al-Aswani. Palazzo Yacoubian, che dà il titolo ad un celebre romanzo dello scrittore egiziano, diventa simbolo di un "universo marcio" perché infestato dal virus della corruzione e dell'ingiustizia, e che trova il suo parallelo nella corruzione e nell'ingiustizia dell' "universo marcio" dell'Occidente.

La lezione dantesca, tra satira comico realistica ed ermeneutica della fede, chiude questa sezione letteraria. È in Dante, infatti, che possiamo "riscoprire" la chiave per dialogare con l'alterità islamica. La caricatura volutamente disgustosa fatta da Dante del Profeta Muhammad, Maometto nella accezione occidentale, e che appare non molto dissimile da quelle note alla cronaca del settimanale satirico "Charlie Hebdo", non può essere disgiunta dal giudizio positivo che lo stesso Dante esprime sulla diversità islamica, quando parla dei filosofi musulmani Avicenna ed Averroè, collocati nella sezione degli "spiriti magni" del Limbo.

1.

**La metafora del viaggio tra storie lontane,  
luoghi distanti ed antichi racconti**

*Leonardo Acone*

Docente di Letteratura per l'infanzia  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione  
Università degli Studi di Salerno

La letteratura si pone al centro di una riflessione che si fa potenzialità culturale e democratica, che avvicina popoli distanti, scavalca i mari e rende fluide le frontiere, consentendo ai lettori un attraversamento che diviene metafora di un vivere più giusto, più sentito, più comune.

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 comprendere.

Il viaggio, l'attraversamento e la ricerca divengono, così, specchio di una 'postura' mentale ed interiore prossima al dialogo, alla scoperta, alla possibilità. Metafora antica e bellissima, spaventosa ed esaltante, il viaggio si rivela emblema della speranza di tutti e di sempre; letterario o reale che sia, il tragitto si compie in vista di ciò che si era prima di partire e di ciò che si diventa avendo acquisito un'esperienza di arricchimento interiore, di avvaloramento personale; di ciò che si arriva ad essere una volta giunti, per poi capire che, nel viaggio letterario-metaforico quanto nei viaggi (a volte disperati) della realtà che ci circonda, l'approdo non è mai definitivo, ma rimanda a un compimento ulteriore, ed ad una inesausta, continua ricerca di significati.

*Attraversamenti*

Remo Boitani ha scritto, qualche anno fa, un testo bellissimo sulla ricostruzione del mito di Ulisse attraverso le tradizioni letterarie che lo hanno, di fatto, ri-declinato nella sua essenza più pura, nella sua ricerca e nella sua sete di conoscenza<sup>1</sup>.

Il paradigma culturale che ne viene fuori, inseguendo il 'profilo' esistenziale di Ulisse attraverso secoli e mondi distanti (da Dante agli scrittori del 900 inoltrato), si rivela un paradigma di *apertura*, nel senso di una disponibilità ricettiva ed elaborativa che non si pone in conflitto con diversità e distanze, ma che ne riscopre, al contrario, il potenziale di arricchimento sociale, culturale ed esistenziale. Sono le basi di quella che, nella scia di una espressione fin troppo usata nei nostri fragili tempi – *intercultura* – possia-

1 Cfr. R. Boitani, *L'ombra di Ulisse: Figure di un mito*, Il Mulino, Bologna 2012.

mo definire, senza pericolo di abuso alcuno, *interletteratura*. Si tratta, a ben vedere, del racconto che intercetta ogni prossimità narrativa capace di mettere in collegamento uomini e civiltà, sogni e speranze, timori ed entusiasmi; un'arca che, più di ogni altra velleitaria costruzione intellettuale, sociale e politica, di volta in volta rivela fallaci col tempo, solca i mari della distanza, con pazienza, con costanza, e con la consapevolezza di assistere a scambi e contaminazioni, ma di avere un unico equipaggio e un solo tipo di passeggeri, entrambi rispondenti al nome di *umanità*.

L'arte e la letteratura, in questo modo, si fanno testimoni della possibilità di attraversare spazi e tempi, e divengono esempio di interrelazione, di rispetto, di studio delle distanze e delle potenziali inclusioni. Il campo d'azione culturale, che già nelle illuminanti riflessioni di Goethe riferite alla *Weltliterature* diveniva, senza ombra di dubbio, il mondo intero inteso nella sua variegata complessità, nelle modalità che andiamo decifrando si amplia ad accogliere sia le istanze di natura socio-politico-umanitaria, sia la possibilità di recuperare un vero e proprio 'ambito letterario allargato' che metta concretamente in contatto e in stretta relazione mondi distanti e culture diverse, gli uni e le altre, però, sempre 'meno estranei' rispetto alla origine ed alla genesi delle prospettive artistiche ed espressive riscontrabili nei rispettivi processi culturali e comunicativi.

La letteratura, da sempre, sembra raccontarci ciò che la nostra società ha finito per scoprire – con ingiustificata sorpresa – solo nei confusi tempi della galassia elettronica che tutti unisce e troppi divide: il mondo è più piccolo di quanto si pensi o, comunque, i fossati tra diversità e sponde opposte non sono così profondi.

La comparazione diviene, in tal senso, spettro poliedrico capace di generare visioni culturali caleidoscopiche, multiprospettiche, e 'lavora' su autori ed opere che spaziano dall'antichità araba ai primordi della culla occidentale, dall'estremo Oriente al cuore pulsante dell'Europa moderna, dalle metropoli statunitensi alle contemporaneità lacerate del *glocal* (globale-locale) che tocca e coinvolge ogni angolo del mondo, dall' Africa all'America latina.

Oggi che la rete sembra mettere in relazione esistenze e persone distanti – e spesso, quando non diventa deriva comunicativa da social network, lo fa – si avverte con urgenza la necessità di un livello più profondo: il recupero di un parametro culturale di indubbio valore e di rinnovata vitalità formativa sembra essere l'unico vero elemento di concreto sguardo interculturale, di attendibile apertura e di consapevole analisi delle possibilità di condivisione esistenziale<sup>2</sup>.

### *Viaggi narrati, vissuti e sperati*

Robinson Crusoe, nel capolavoro di Daniel Defoe, è figura emblematica del viaggio che, da avventura in cerca di fortuna, diviene ricerca e cammino di auto-formazione

2 L. Acone, "La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine", in *LLL*, 13, 29, 2017, pp. 1-12.

## I. Interletteratura

dell'uomo; al contempo è testimonianza di quanto il tragitto interiore attraversi e travalichi anche i confini delle generazioni e delle età, con una disarmante concessione a quanto, anche pedagogicamente e psicologicamente, riconosciamo quale parametro ineludibile dell'essenza fanciulla: il buon proponimento disatteso che si fa *topos* letterario attraverso periodi e contesti culturali lontani e distanti, ma che avvicina e restringe la prospettiva di rappresentazione letteraria dei bambini e dei ragazzi di ogni tempo. Robinson cede alle tentazioni e disattende i buoni propositi; alla fine del secolo successivo la meravigliosa marionetta di Collodi farà lo stesso, sublimando felicemente l'assenza propria della trasgressione in direzione di un compimento d'infanzia mai prima d'allora così spontaneo e sincero.

Se il livello di decifrazione più profondo del viaggiatore Robinson recupera tale prospettiva, d'altro canto è impossibile non sottolineare quanto la metafora del naufragio sia, in se stessa, elemento di costante ed urgente presenza nella letteratura tutta e – purtroppo – nella più amara cronaca dei nostri tempi.

Il naufragio, il viaggio in mare, l'attraversamento, la speranza disillusa divengono tutti ingredienti della narrazione antica degli uomini, in viaggio da sempre, in costante attraversamento di epoche e pagine, stili ed autori, lingue e tradizioni. Dall'antica Grecia ai misteri d'Oriente, dalle notti arabe alle accelerazioni della modernità occidentale.

E dal naufragio in mare di Robinson si arriva ai testi relativi all'*approdo*, altro *topos* ineludibile di una riflessione interculturale. L'approdo dove si è stranieri, dove non ci si riconosce e dove, in fondo, non si è 'a casa', perché casa è *altrove*.

In un percorso così variegato tra autori, epoche e differenti modalità di comunicazione artistica si giunge, grazie a questo argomento, anche al *Graphic Novel*, forma narrativa affidata alla ricercatezza di immagini d'autore che raccontano, a volte, più della parola letteraria stessa; e inchiodano al senso profondo di un rapporto visivo – fluttuante e fermo al contempo – con la pagina, dove il rigore ermeneutico fa il paio con la *fluidità* dell'esperienza di fruizione letteraria e culturale<sup>3</sup>. E di arrivi e di approdi parla *The Arrival*, di Shaun Tan, un testo bellissimo che racconta distanze, smarrimenti, alienazioni, paure e speranze; e infine ricongiungimenti e possibilità, sempre in bilico tra un registro surreale e uno sguardo retrospettivo a cogliere istantanee e sagome di tanti viaggi della speranza comuni alle storie dei nostri genitori e dei nostri nonni, tra navi a solcare l'oceano e treni a scavalcare le Alpi<sup>4</sup>.

Oggi, e come già detto è triste cronaca del quotidiano, i viaggi della speranza diventano i viaggi della *di-speranza*, e in quanto tali accolgono migliaia e migliaia di disperati; in cerca di fortuna, di cibo, di vita. Viaggiare per sopravvivere – o per tentare soltanto di farlo – diventa l'ultima frontiera della traversata e spesso – purtroppo – del naufragio che, lontano da fascinazioni letterarie, diviene epilogo tragico della narrazio-

3 Cfr. E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figura, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008; E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.

4 Cfr. S. Tan, *The Arrival*. Hodder & Stoughton, Londra 2006.

ne cruda e spietata del vivere contemporaneo. È anche e soprattutto per *rileggere* il mondo e la società attraverso uno sguardo, appunto, di speranza che la ‘narrazione condivisa’ dell’umanità tutta, per quanto frammentata e varia, deve farsi carico di una vera e propria responsabilità culturale foriera di ponti, collegamenti, legami, approfondimenti.

Capire le sensibili prossimità esistenti tra i *luoghi letterari* narrati dalle diverse culture diventa il primo passo perché ci si riscopra in una trama di condivisione anche esistenziale. Palazzi e vicoli sembrano lontani ed unici, ma si riscoprono vicini e simili dall’Egitto alle sponde partenopee del mediterraneo, in un affresco narrativo che ne cristallizza l’antica, archetipica natura: luogo d’origine, microcosmo della confidenza, angolo di storie condivise<sup>5</sup>; storie di tutti; storie del mondo.

E di luoghi nativi, viaggi, traversate, mari oscuri e approdi in terre ‘deludenti’ scrive anche, in un recente e magico romanzo, Stefano Benni. Nel suo *La bottiglia magica* Pinocchio e Alice si ritrovano – e riattualizzano – sottoforma di Pin, giovane migrante in cerca di fortuna, e Alina, sveglia ragazzina anticonformista che si rifiuta di omologarsi a tutti i costi al sistema di ‘modellamento’ della società di oggi<sup>6</sup>. Viaggiano, fuggono, attraversano abissi di dantesca apparenza e spiagge da cronaca nera; e poi giungono, almeno, alla consapevolezza di qualche orizzonte valoriale più vero di tante sirene lucenti e ammalianti. Pin ritrova il suo Gep, ma intanto è stato Ulisse, Dante, Pinocchio e quanti, da secoli e secoli, pagine e pagine, ci indicano le strade letterarie delle storie che ancora dovremmo, pur sempre, percorrere insieme.

5 Cfr. P. Bichsel, *Il lettore, il narrare* (trad. di A. Ruchat), Comma 22, Bologna (I pubbl. 1982) 2002.

6 Cfr. S. Benni, *La bottiglia magica*, Rizzoli, Milano 2016.

2.

**Proposte di lavoro per tentare di fare inter-cultura**

*Annamaria Adinolfi*

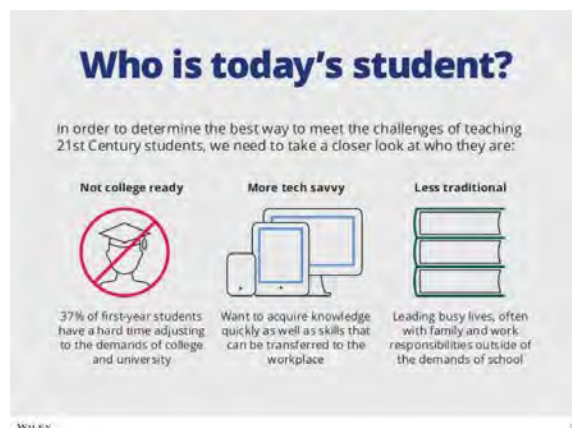
Docente di Italiano, Lingua e Letteratura Greca, Lingua e Letteratura Latina  
IIS Perito-Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

Si ha paura di ciò che non si conosce o di chi è diverso da noi. Da questa consapevolezza è nato il desiderio di aiutare i miei alunni a diventare protagonisti di un percorso di scoperta dell'altro e di un mondo che, fino a qualche decennio fa, era per noi una realtà lontana. L'arrivo in questi ultimi anni di tanti immigrati in cerca di lavoro nel nostro territorio ci ha costretti, infatti, a confrontarci con mentalità e culture certamente diverse, ma profondamente arricchenti. Le nostre comunità sono diventate sempre più variegata: se in un primo momento ad arrivare sono stati soprattutto maschi, adesso donne e bambini sempre più numerosi ci costringono ad un confronto continuo. Le migrazioni e la complicata situazione internazionale non possono, quindi, non interrogare tutti, ma soprattutto noi insegnanti che siamo chiamati ad aiutare le nuove generazioni a capire e conoscere. Non è, però, più possibile pensare di poter fare "interculturalità" seguendo schemi stereotipati e ripetitivi, bisogna cercare strade nuove per educare i giovani a conoscere l'altro e contemporaneamente se stessi nel rispetto delle peculiarità e delle unicità di ciascuno. Ma i metodi tradizionali di insegnamento sono adatti per gli studenti di oggi e per vincere questa difficile sfida? È questa una domanda che ogni docente, soprattutto se considerato spesso come insegnante di "lingue morte" (sono una docente di latino e greco), non può non porsi nel momento in cui entra in una classe ed è costretto a confrontarsi con alunni certamente diversi da quelli di qualche anno fa. È questa una domanda per la quale è fondamentale trovare una risposta convincente e certamente può essere di grande aiuto il lavoro della Wiley<sup>1</sup> che ben evidenzia i cambiamenti in atto.

1 Are Traditional Teaching Methods Right for Today's Students? – WILEY



Chi è lo studente con cui ci si confronta quotidianamente nelle nostre classi?



Se gli alunni sono cambiati, anche il modo di programmare, quindi, del docente deve cambiare. Bisogna certamente tener conto delle finalità dell'insegnamento senza, però, mai dimenticare l'attore principale: lo studente. Bisogna programmare avendo come punto fondamentale di riferimento le competenze e questo ci può permettere di realizzare "prime student motivation by connecting with student interests, experience and aspirations". Se, quindi, vogliamo educare le nuove generazioni al valore dell'intercultura, è fondamentale "fare intercultura" utilizzando i contenuti propri di ogni disciplina per stimolare negli allievi il passaggio da una visione globale delle varie tematiche ad una più analitica per poi avviarli all'astrazione e alla generalizzazione.

Esempi di unità di apprendimento:

- 1 – Fare intercultura con l'Antigone di Sofocle.
- 2 – Ulisse specchio delle epoche e dell'uomo.



## I. Interletteratura

<b>UNITA' DI APPRENDIMENTO</b>	
<b><i>Denominazione</i></b>	<b>FARE INTERCULTURA CON L'ANTIGONE DI SOFOCLE</b>
<b><i>Prodotti</i></b>	La produzione di uno spettacolo dal vivo è un processo assai complicato e pertanto necessita di un'organizzazione precisa e puntuale. Le professionalità dei docenti saranno fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi. Il lavoro messo in campo sarà un lavoro di equipe e di scambio, di confronto tra pari e condivisione di competenze e esperienze con chi ha fatto del teatro e della musica lavoro quotidiano e grande passione di vita. L'approccio che si vuole attuare sarà "centrato sulla persona" e, quindi, come non mai l'esperienza laboratoriale si propone come un validissimo strumento di interdisciplinarietà, un mezzo per valorizzare le diverse capacità dei partecipanti, alunni e non, un luogo di educazione alla condivisione, alla responsabilità e alla partecipazione.
<b><i>Competenze mirate</i></b> - <i>assi culturali</i> - <i>professionali</i> - <i>cittadinanza</i>	«Lo spettatore della tragedia greca veniva e "conosceva" qualcosa di più sulla natura della vita [...]. E se la via dello spettacolo fosse la via della conoscenza, della liberazione, della vita insomma?»(F.Nietzsche). «Il gioco del teatro» rappresenta il linguaggio privilegiato attraverso il quale è possibile esprimere la propria cultura, la storia, le tradizioni, gli usi. L'attività teatrale, oggi più che mai, è uno strumento di fondamentale importanza per promuovere la reciproca conoscenza fra giovani di cultura, tradizioni, lingue differenti. A scuola si impara anche "facendo" teatro che è un'esperienza di laboratorio su testi, ma anche il modo in cui ci si impadronisce di tecniche attraverso le quali si impara a lavorare in gruppo, a scoprire e gestire le proprie capacità, un'occasione preziosa e istruttiva di crescita culturale con se stessi e con gli altri, come individui e come gruppo. L'Antigone di Sofocle e la riflessione sul valore della legge sono, quindi, quanto mai attuali.
<b>Abilità/ Conoscenze</b>	<b>Competenze</b>
- Acquisizione di conoscenze attraverso la problematizzazione e la ricerca di soluzioni condivise e discusse. - Assunzione consapevole ed applicazione efficace del metodo collaborativo.	- Acquisizione delle competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività), ovvero nel complesso le competenze di cittadinanza.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizzare i testi letterari come strumento di pratica interculturale.</li> <li>- Rendere gli alunni protagonisti e attori indiscussi della ricerca, del confronto, della conoscenza.</li> <li>- Acquisizione della consapevolezza dell'importanza del diritto come disciplina capace di aiutare a trovare risposte e rispondere ad interrogativi.</li> <li>- Promuovere lo sviluppo della cultura dello scambio per una corretta comprensione dell'alterità nel rispetto della propria identità.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquisizione di competenze attraverso la problematizzazione e la ricerca di soluzioni condivise e discusse.</li> <li>- Favorire un clima non competitivo, ma rassicurante, un "approccio centrato sulla persona" (C.Rogers) ponendo in particolare risalto l'importanza dell'atteggiamento <i>empatico neutro</i>, ovvero accogliente e non giudicante (Con la definizione "atteggiamento non giudicante" non si intende l'assenza di giudizio, ma la <i>sospensione del giudizio</i>, ovvero quella condizione indispensabile ai fini dell'accettazione incondizionata dell'altro che gli antichi Greci chiamavano <i>epochè</i>).</li> </ul>			
<p><b>Utenti destinatari</b></p>	<p>Alunni delle scuole secondarie di secondo grado, alunni con bisogni educativi speciali (H, BES, DSA, ADHD), giovani fino a 25 anni sia italiani che stranieri che saranno direttamente coinvolti nelle attività laboratoriali e negli incontri previsti nell'ambito dell'UdA. In relazione alla dimensione ed intensità del fenomeno della dispersione scolastica sul territorio destinatari privilegiati delle attività teatrali, artistiche e musicali saranno anche alunni a rischio dispersione e/o alunni che hanno sospeso la frequenza negli anni passati.</p>			
<p><b>Prerequisiti</b></p>	<p>"La scuola peggiore è quella che preferisce il facile al difficile. La scuola migliore è quella che alla noia del facile oppone la passione del difficile" (D. Starnone). Agli alunni partecipanti sarà richiesto come unico prerequisito il desiderio di opporre la passione alla noia, il difficile al facile per "intravedere una nuova via da poter seguire, una via che allontana dalla banalità e dal vuoto" (R. Bach).</p>			
<p><b>Fase di applicazione</b></p>	<p><b>Fase</b></p>	<p><b>Numero incontri</b></p>	<p><b>Durata</b></p>	<p><b>mesi</b></p>
	<p><b>A</b></p>	<p><b>17</b></p>	<p><b>3 ore</b></p>	<p><b>Ott/mag.</b></p>
	<p><b>B</b></p>	<p><b>3</b></p>	<p><b>3 ore</b></p>	<p><b>Nov/gen</b></p>
	<p><b>C</b></p>	<p><b>7</b></p>	<p><b>3 ore</b></p>	<p><b>Nov/mag</b></p>
	<p><b>D</b></p>	<p><b>3</b></p>	<p><b>3 ore</b></p>	<p><b>Apr/mag</b></p>
<p><b>Tempi</b></p>	<p>Ottobre-maggio Ore: 90</p>			

## I. Interletteratura

<b><i>Esperienze attivate</i></b>	<p>Il testo letterario diviene un contenitore capace di assorbire tutti i linguaggi, in particolare quelli universali, come il linguaggio della musica, dell'arte, delle emozioni. "Il gioco del teatro" rappresenta il linguaggio privilegiato attraverso il quale è possibile esprimere la propria cultura, la storia, le tradizioni, gli usi. L'attività teatrale, oggi più che mai, è uno strumento di fondamentale importanza per promuovere la reciproca conoscenza fra giovani di cultura, tradizioni, lingue differenti. L'esperienza teatrale si completa con il laboratorio musicale dedicato al coro, che ricopriva nella messinscena antica un ruolo centrale dal punto di vista drammaturgico, ma si arricchisce anche con un fondamentale percorso dedicato al diritto. Piaget scriveva "La conoscenza è un processo dinamico in cui l'individuo prende parte attivamente costruendo tale conoscenza attraverso il proprio agire". Il laboratorio teatrale, la musica, la riflessione giuridica sul valore della legge e sul diritto di famiglia nei diversi momenti storici fino ad arrivare ai giorni nostri spingeranno i partecipanti all'azione nel reale tentativo di proporre o almeno di cercare di creare un modello nuovo di inclusione sociale, ma anche di integrazione multietnica in grado di superare le criticità dei modelli di integrazione in uso in tanti paesi europei, modelli che le vicende di questi ultimi giorni dimostrano essere quanto mai fallimentari.</p>
<b><i>Metodologia</i></b>	<p><b>a:</b> Saranno lette e analizzate due o più traduzioni dell'Antigone per educare al pluralismo e al confronto. I partecipanti costruiranno il testo che sarà messo in scena diventando "coautori" nella consapevolezza che la giovane protagonista è "il fatidico granello di sabbia negli ingranaggi di Creonte, non l'ostacolo che si oppone al sistema, ma l'anomalia che lo altera dall'interno"(G. Green).</p> <p><b>b:</b> "Queste leggi non sono affatto di oggi né di ieri ma di sempre e nessuno sa da quando apparvero". Il testo sofocleo apre ad una necessaria riflessione sul valore della legge e sul senso della vita. "Ma io sono nata per condividere l'amore, non l'odio" afferma Antigone. In un momento storico dove i confini tra bene e male, giusto e ingiusto diventano sempre più indefiniti, il diritto offre la possibilità di un'analisi della complessa realtà odierna, dove in nome di Dio si uccide, e di una seria riflessione sul diritto di famiglia partendo dal mondo greco-romano sino alla società multietnica dei nostri giorni.</p>

	<p><b>c:</b> Il ruolo svolto dal coro nella tragedia greca è di fondamentale importanza. Il coro commenta, illustra, analizza la situazione che si sta sviluppando in scena. L'entrata del coro contribuisce non solo all'approfondimento della trama, ma soprattutto costituisce un'occasione per impostare temi di carattere etico, di dibattere importanti questioni sociali o culturali.</p> <p><b>d:</b> La parola di derivazione greca "scenografia" sta ad indicare tutti quegli accorgimenti destinati a dare l'illusione dell'ambiente nel quale si svolge l'azione drammatica. Anche l'allestimento scenografico avrà un ruolo significativo nello svolgimento dell'UdA.</p> <p><b>Risultati attesi:</b> <i>L'Antigone di Sofocle</i> acquista un ruolo chiave nella promozione di un vero dialogo sull'altro e sul sè, che si fondi sui processi di decostruzione e di rinnovamento, in cui il processo identità/alterità non venga inteso come contraddittorio ma come complementare, arricchente. Il modulo proposto <i>permette non solo di</i> valorizzare il nesso inscindibile che lega la cultura occidentale nel suo processo genetico ed evolutivo alla cultura classica, ma l'acquisizione delle competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività), ovvero nel complesso le competenze di cittadinanza. Inoltre questa UdA vuole essere un modo per rispondere concretamente alla dispersione scolastica e all'inclusione nel tessuto sociale dei più deboli.</p>
<p><b>Risorse umane</b> - interne - esterne</p>	<p>Nell'attuazione di questa UdA risulta significativo tener presenti tre considerazioni fondamentali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- è importante conoscere se stessi con il proprio bagaglio di storia e di cultura;</li> <li>- è possibile capire anche mondi e realtà profondamente diversi;</li> <li>- è ormai improponibile pensare ad una scuola isolata nel tessuto sociale e territoriale, isola felice lontana da problemi, dubbi, dolori.</li> </ul> <p>Questo punto di partenza richiede il coinvolgimento di enti, istituzioni scolastiche, associazioni culturali e quanti hanno uno stretto legame con il territorio per realizzare un modello di "via italiana per la scuola interculturale".</p>

## I. Interletteratura

<b><i>Strumenti</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Materiale didattico e cancelleria</li><li>- Attrezzature e materiale per realizzazione laboratorio teatrale</li><li>- Attrezzature e materiale per realizzazione laboratorio musicale</li><li>- Spese di allestimento della rappresentazione finale</li><li>- Riviste specializzate, documenti, sussidi audiovisivi e multimediali</li><li>- LIM, computer, stampanti, connessione internet.</li></ul>
<b><i>Valutazione</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Partecipazione attiva degli alunni (valutabile sulla base di una griglia di osservazione del comportamento opportunamente predisposta e redatta dai docenti coinvolti)</li><li>- Schede di valutazione compilate dai partecipanti al modulo</li><li>- Rappresentazione teatrale</li></ul>

UNITA' DI APPRENDIMENTO	
<b>Denominazione</b>	<b>ULISSE SPECCHIO DELLE EPOCHE E DELL'UOMO</b>
<b>Prodotti</b>	Realizzazione di un saggio cartaceo e/o una presentazione multimediale
<b>Competenze mirate</b> - <i>assi culturali</i> - <i>professionali</i> - <i>cittadinanza</i>	<p>Area metodologica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita</li> <li>- Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari ed essere in grado valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti</li> <li>- Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline</li> </ul> <p>Area logico-argomentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui</li> <li>- Acquisire l'abitudine a ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni</li> <li>- Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione</li> </ul> <p>Area cittadinanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progettare</li> <li>- Comunicare</li> <li>- Collaborare e partecipare</li> <li>- Risolvere problemi</li> <li>- Individuare collegamenti e relazioni</li> <li>- Acquisire ed interpretare l'informazione</li> </ul>
<b>Abilità/ Conoscenze</b>	<b>Competenze</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare le strutture linguistiche, stilistiche e retoriche dei testi esaminati</li> <li>- Cogliere le modalità espressive del genere letterario di riferimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquisizione delle competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (saper lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività), ovvero nel complesso le competenze di cittadinanza.</li> </ul>

## I. Interletteratura

<ul style="list-style-type: none"><li>- Mettere in relazione i testi con l'opera con l'opera di cui fanno parte</li><li>- Riconoscere attraverso il confronto con altri testi dello stesso autore o di autori diversi gli elementi di continuità e/o diversità dal punto di vista contenutistico e formale</li><li>- Individuare nei testi gli aspetti peculiari della civiltà greca, operando confronti con modelli letterari e culturali e sistemi di valori diversi</li><li>- Individuare gli elementi di continuità o alterità dall'antico al moderno nella trasmissione di topoi, modelli formali, valori estetici e culturali</li><li>- Riconoscere nelle strutture linguistiche dell'italiano gli elementi di derivazione greca e la loro evoluzione linguistica e semantica</li><li>- Usare in modo corretto e consapevole la lingua italiana nell'esposizione scritta e orale e, in particolare, i termini specifici del linguaggio letterario</li><li>- Strutturare e sviluppare un testo scritto in modo rispondente alla traccia e alla modalità espressive della tipologia testuale richiesta</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acquisizione di competenze attraverso la problematizzazione e la ricerca di soluzioni condivise e discusse.</li><li>- Favorire un clima non competitivo, ma rassicurante, un "approccio centrato sulla persona" (C.Rogers) ponendo in particolare risalto l'importanza dell'atteggiamento empatico neutro, ovvero accogliente e non giudicante (Con la definizione "atteggiamento non giudicante" non si intende l'assenza di giudizio, ma la sospensione del giudizio, ovvero quella condizione indispensabile ai fini dell'accettazione incondizionata dell'altro che gli antichi Greci chiamavano epochè).</li><li>- Decodificare il messaggio di un testo in greco e in italiano</li><li>- Praticare la traduzione come strumento di conoscenza di un autore e di un'opera (alunni del liceo classico)</li><li>- Analizzare e interpretare il testo, cogliendone la tipologia, l'intenzione comunicativa, i valori estetici e culturali</li><li>- Acquisire consapevolezza dei tratti significativi della civiltà greca attraverso i testi</li><li>- Cogliere il valore fondante della cultura greca per la tradizione europea</li><li>- Al termine del quinquennio lo studente conosce, principalmente attraverso la lettura diretta in lingua originale, integrata dalla lettura in traduzione, i testi fondamentali del patrimonio letterario greco, considerato nel suo formarsi storico e nelle sue relazioni con le letterature europee; comprende, anche attraverso il confronto con la letteratura italiana e straniera, la specificità e complessità del fenomeno letterario antico come espressione di civiltà e cultura.</li></ul>
--	---

	<p>Sa cogliere il valore fondante della classicità greca per la tradizione europea in termini di generi, figure dell'immaginario, auctoritates e sa individuare attraverso i testi, nella loro qualità di documenti storici, i tratti più significativi del mondo greco, nel complesso dei suoi aspetti religiosi, politici, morali ed estetici. Lo studente, inoltre, è in grado di interpretare e commentare opere in prosa e in versi, servendosi degli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica e collocando le opere nel rispettivo contesto storico e culturale; ha assimilato categorie che permettono di interpretare il patrimonio mitologico, artistico, letterario, filosofico, politico, scientifico comune alla civiltà europea; sa confrontare modelli culturali e letterari e sistemi di valori; infine sa distinguere e valutare diverse interpretazioni; esporre in modo consapevole una tesi; motivare le argomentazioni» (Indicazioni Nazionali in riferimento agli obiettivi di competenze per la Lingua Greca per gli studenti del liceo classico)</p>											
<b>Utenti destinatari</b>	Alunni scuole secondarie secondo grado (per gli alunni che non studiano il greco, sarà possibile utilizzare testi in traduzione)											
<b>Prerequisiti</b>	<p>Conoscere il contesto storico-culturale della Grecia tra VIII sec. a.C. e V sec. a. C.</p> <p>Conoscenza diacronica della storia letteraria, dei principali autori e dei generi letterari della Grecia del periodo compreso tra VIII sec. a.C e V sec. a. C.</p>											
<b>Fase di applicazione</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="419 1308 592 1375">Fase</th> <th data-bbox="598 1308 784 1375">Numero incontri</th> <th data-bbox="784 1308 956 1375">Durata</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="419 1375 592 1417">A</td> <td data-bbox="598 1375 784 1417">6</td> <td data-bbox="784 1375 956 1417">3 ore</td> </tr> <tr> <td data-bbox="419 1417 592 1470">B</td> <td data-bbox="598 1417 784 1470">4</td> <td data-bbox="784 1417 956 1470">3 ore</td> </tr> </tbody> </table>	Fase	Numero incontri	Durata	A	6	3 ore	B	4	3 ore		
Fase	Numero incontri	Durata										
A	6	3 ore										
B	4	3 ore										
<b>Tempi</b>	Incontri seminariali in orario extracurriculare Ore:30											



## I. Interletteratura

<b>Esperienze attivate</b>	<p>Il testo letterario diviene un contenitore capace di assorbire tutti i linguaggi, in particolare quelli universali, come il linguaggio della musica, dell'arte, delle emozioni.</p> <p>a: Saranno lette ed analizzate opere che vedono come protagonista Odisseo/Ulisse:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- il politropo Odisseo dell'Odissea (passi scelti dell'Odissea di Omero)</li><li>- Odisseo nel Filottete di Sofocle e nell'Eneide di Virgilio (passi scelti della tragedia Filottete e del II libro dell'Eneide)</li><li>- Odisseo di Dante (Inferno XXVI)</li><li>- Ulisse di Joyce (passi scelti del romanzo )</li><li>- Odisseo di Malerba (passi scelti del romanzo "Itaca per sempre" di L. Malerba)</li><li>- Odisseo di Saba (Ulisse, Mediterranee) e Primo Levi (Se questo è un uomo)</li></ul>
	<p>b: Realizzazione di un saggio cartaceo e/o una presentazione multimediale</p> <p><b>Risultati attesi:</b> Scriveva N. Ginzburg in Piccole virtù: "Per quanto riguarda l'educazione dei figli, penso che si debbano insegnar loro non le piccole virtù, ma le grandi. Non il risparmio, ma la generosità e l'indifferenza verso il denaro; non la prudenza, ma il coraggio e lo sprezzo del pericolo; non l'astuzia, ma la schiettezza e l'amore alla verità; non la diplomazia, ma l'amore per il prossimo e l'abnegazione; non il desiderio del successo, ma il desiderio di essere e di sapere". Questi sono i risultati che l'UdA si propone di conseguire.</p>

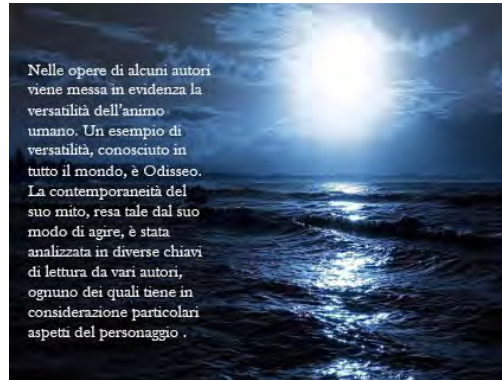
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avviare i discenti ad una metodologia di studio di tipo induttivo-deduttivo al fine di rafforzare e sviluppare le capacità di astrazione e sintesi.</li> <li>- Favorire il coinvolgimento personale operativo (hand-on /minds-on), l' esplorazione di idee e realtà, l'applicazione di ipotesi, l'uso ed il confronto di interpretazioni individualmente ed in gruppo.</li> <li>- Integrazione tra gli assi culturali come strumento di innovazione metodologica e didattica.</li> <li>- Progettare didattica laboratoriale che si basi sull'idea che l' apprendimento è una conquista che si fa con la ricerca basata sulla costruzione di situazioni di apprendimento e di modelli interpretativi, sul reperimento di materiali di riferimento, sull'analisi dei risultati raggiunti e dei percorsi di apprendimento attuati.</li> <li>- Far maturare, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e tramite l'esperienza di analisi dirette condotte su di esse, un interesse per le opere letterarie viste come rappresentazione di valori e situazioni universali in cui riconoscere le proprie esperienze.</li> <li>- Rendere possibile quanto affermato da Severgnini: "Chi è libero di gestire il proprio tempo, di solito, è felice. Chi è felice, lavora e studia bene. Chi studia e lavora bene, quasi sempre, produce risultati".</li> </ul>
<b>Risorse umane</b> - interne - esterne	<p>Il successo dell'UdA è legato alla capacità degli adulti coinvolti (docenti, tutor, famiglie, esperti) di porre gli studenti al centro dell'intervento educativo proposto nella convinzione che il suo obiettivo è trarre dall'alunno ciò che ha di proprio e di autentico. Gli alunni non sono "vasi da riempire ma fiaccole da accendere", è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". I docenti e gli esperti presenteranno il punto di partenza e offriranno le competenze necessarie al lavoro di ricerca e di produzione, saranno da supporto ai discenti impegnati nella costruzione del percorso che sarà personale, originale, capace di seguire strade nuove e si spera innovative. Il modello organizzativo che si vuole mettere in atto è affidabile e solido in quanto sono gli alunni veri attori protagonisti nella ricerca e creatori di ponti e confronti con se stessi e con l'altro.</p>
<b>Strumenti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiale didattico e cancelleria</li> <li>- Riviste specializzate, documenti, sussidi audiovisivi e multimediali</li> <li>- LIM, computer, stampanti, connessione internet.</li> <li>- Attrezzature e materiale per realizzazione di un saggio e/o una presentazione multimediale</li> </ul>

## I. Interletteratura

<b><i>Valutazione</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Partecipazione attiva degli alunni (valutabile sulla base di una griglia di osservazione del comportamento opportunamente predisposta e redatta dai docenti coinvolti)</li><li>- Schede di valutazione compilate dai partecipanti al modulo</li><li>- Realizzazione di un saggio e/o una presentazione multimediale</li></ul>
---------------------------	---



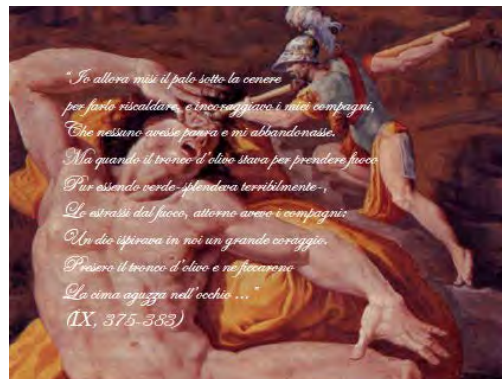
<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/01-Luci-ed-ombre-di-Odisseo-Adinolfi.pdf>



Nelle opere di alcuni autori viene messa in evidenza la versatilità dell'animo umano. Un esempio di versatilità, conosciuto in tutto il mondo, è Odisseo. La contemporaneità del suo mito, resa tale dal suo modo di agire, è stata analizzata in diverse chiavi di lettura da vari autori, ognuno dei quali tiene in considerazione particolari aspetti del personaggio.



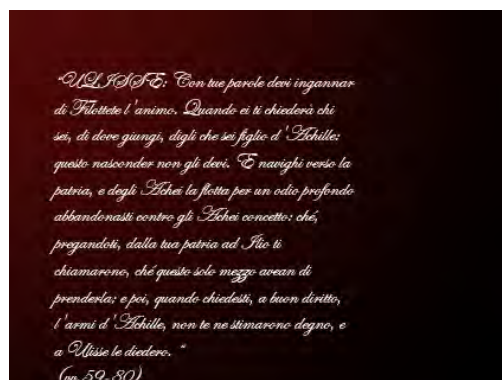
Omero ci presenta un Odisseo πολίτροπος, ovvero un personaggio «multiforme». Infatti egli cambia a seconda delle situazioni. Un esempio della sua versatilità è presente in due episodi dell'Odissea. Mentre nell'episodio presso Polifemo ci mostra di essere un uomo scaltro, intelligente e pronto a rischiare la sua stessa vita per quella dei suoi compagni. In quello in cui la maga Circe gli offre l'immortalità e il suo amore, rifiutando i suoi doni, emerge non soltanto la sua devozione e fedeltà nei confronti della moglie, ma anche la sua umanità.



*Io allora misi il palo sotto la cenere  
per farlo riscaldare, e rincuorai i miei compagni,  
che nessuno avesse paura e mi abbandonasse.  
Ma quando il tronco d'olivo stava per prendere fuoco  
pur essendo verde splendeva terribilmente,  
Le stralzi dal fuoco, attorno avevo i compagni:  
Un dio ispirava in noi un grande coraggio.  
Presero il tronco d'olivo e ne fecerono  
La cima aguzza nell'occhio ...  
(IX, 375-383)*

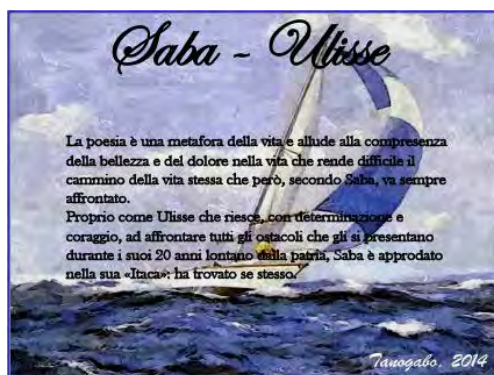
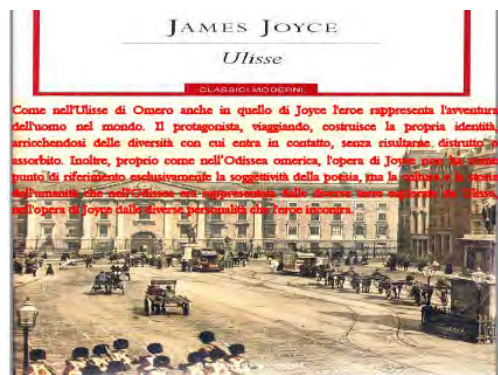
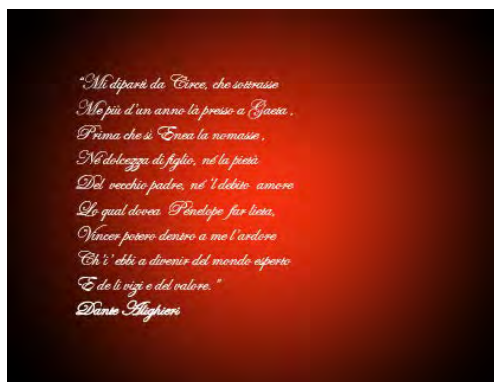


Odisseo in questa tragedia è presentato come un eroe meschino e crudele. Infatti egli, il personaggio simbolico cerca di ingannare Filottete, un eroe di corno abbandonato su un'isola a causa di una ferita. Questo è la prima opera in cui ci viene presentato un Odisseo antagonista, un personaggio crudele ed egoista, disposto a tutto pur di raggiungere il suo scopo.



*EURIPIDE: Con tue parole devi ingannar  
di Filottete l'animo. Quando ci ti chiederà chi  
sei, di dove giungi, digli che sei figlio d'Achille:  
questo nascondi non gli devi. E navighi verso la  
patria, e dagli Achai la flotta per un odio profondo  
abbandonasti contro gli Achai concetti; che,  
pregandoti, dalla tua patria ad Ilio ti  
chiamarono, che questo solo mezzo avevan di  
prenderla; e poi, quando chiedesti, a buon diritto,  
l'armi d'Achille, non te ne stimarono degno, e  
a Iliade le diedero."  
(vv. 59-80)*

## I. Interletteratura





*"Oggi il mio regno  
è quella terra di nessuno.  
A porto  
accende ad altri suoi lami, me a largo  
sospinge ancora il non domato spirito, e della  
vita il doloroso amore."  
(co. 9 - 13)*

Il libro "Itaca per sempre" narra di Ulisse e del suo ritorno nella lontana patria. Il romanzo si conclude con la strage dei proci e il ritrovamento dei due sposi. La sua descrizione interiore è espressa direttamente attraverso i pensieri e le azioni del personaggio. Ulisse è furbo, intelligente, coraggioso e forte. Il suo ingegno è "multiforme", e il suo sangue freddo è leggenda. I suoi maggiori difetti sono l'arroganza, la sua curiosità al di là dei limiti possibili e la presunzione di capire tutto e tutti. Nello svolgimento della vicenda vediamo però anche un Ulisse turbato, indeciso, per la prima volta spiazzato e sorpreso dalla moglie Penelope. Una serie di dubbi colma la mente dell'uomo che credere di essere imbattibile. Infine accetta di perdere la sfida contro l'astuzia della donna, ma guadagna così anche la fortuna più grande: l'amore della stessa Penelope.

**Luigi Malerba / Itaca per sempre**

*"Se uno ha combattuto un solo  
giorno può raccontare mille storie di  
guerra. Se uno ha amato anche una  
sola donna può raccontare mille storie  
d'amore. Ma chi non è vissuto con  
amore e con dolore non può inventare  
nulla se non parole vuote e aride come  
la cenere."  
Luigi Malerba*

«Il più astuto di tutti gli eroi greci, dal multiforme ingegno, ma anche il più umano e la personificazione stessa del coraggio. A lui che fra tutti mi è il più caro, a lui che di tutti è il più fico, dedico la parte finale di questo libro»  
- Luciano De Crescenzo

*Fine!*

Lavoro svolto da Massimo Astone, Annachiara Bianco, Alessandro Capuano, Martina Ceriali, Maria Chiara Concilio, Alessia Cubicciotti, Flaminia Facenda, Orazio Forlenza, Dalila Luongo, Maria Clara Fontes Sousa, Gloriana Quaranta, Francesca Sammartino, Sara Spera, Carlo Tortoriello, Maria Villani, Lorenza Voza.

3.

**Robinson Crusoe:  
ovvero la trasformazione del viaggiatore in colonizzatore**

*Alessandro Curzio, Barbara D'Ambrosio, Chiara De Santis, Alfonso Andres Del Plato  
Yuliya Kamilla Dobryanska, Paola Livia Giordano, Luca Gorga, Francesco La Porta,  
Cosima Lemmo, Damiano Mangrella, Stefano Manna, Andrea Anastasia Mirabella,  
Giulia Pisacane, Davide Presutto, Cosimo Protopapa,  
Ludovica Russo, Sharon Schiavano, Luigi Vitolo*

Classe IV A – IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

Il romanzo, ambientato nella seconda metà del XVII secolo, è narrato in prima persona ed incentrato sulla figura di Robinson Crusoe, un ragazzo inglese della classe media che decide di prendere la via del mare contro i desideri del padre, il quale sogna per lui un futuro da avvocato. La nave su cui viaggia Robinson fa subito naufragio ma egli non si scoraggia, e si imbarca per una seconda volta. Anche in questo caso, l'esito è infelice: Robinson è catturato da alcuni pirati e preso come schiavo a Salé, in Africa. Dopo due anni, il protagonista riesce a fuggire insieme a un ragazzo arabo di nome Xury e viene recuperato dal capitano portoghese di una nave. Robinson cede Xury al capitano (strapandogli la promessa di liberarlo dopo dieci anni di servizio o dopo la sua conversione alla fede cristiana) e giunge in Brasile, dove il capitano lo aiuta a fondare una piantagione di canna da zucchero, riportando interessanti successi commerciali. Dopo alcuni anni tranquilli, Robinson si rimette per mare per intraprendere la redditizia tratta degli schiavi dall'Africa. È in questa circostanza che si verifica l'evento decisivo della sua vita: dopo un altro naufragio, non lontano da Trinidad, egli si ritrova su un'isola alla foce del fiume Orinoco (Venezuela), che poi chiamerà Isola della Disperazione. Grazie ad alcuni attrezzi recuperati fortunatamente dalla nave naufragata, il protagonista riesce a costruirsi un'abitazione, tiene un diario, si fabbrica un rudimentale calendario, cominciando a coltivare e anche ad allevare alcune capre. Robinson, che ha la sola compagnia di qualche animale (tra cui un cane, due gatti e, più avanti, un pappagallo ammaestrato) in pratica ricostruisce sull'isola deserta il mondo inglese da cui proviene, dimostrando come, con ingegno, razionalità e spirito d'intraprendenza si possano superare le difficoltà più imprevedibili. Come egli annota nel proprio diario, impara giorno per giorno a far crescere l'orzo e l'uva, a cacciare, a lavorare la ceramica per le proprie esigenze; dopo un sogno rivelatore, durante un attacco di febbre, egli scopre la fede. La Bibbia sarà così la sua unica e decisiva lettura: il suo impegno concreto di fronte alle insidie della Natura si unisce spontaneamente con la fiducia, prima o poi, nell'aiuto della Provvidenza divina. Dopo alcuni anni di totale solitudine, Robinson scopre di non essere solo: prima nota un'altra impronta umana sulla spiaggia, poi scopre che sulla sua isola un gruppo di cannibali è solito sacrificare le proprie vittime. Quando questi si recano lì

con una nuova preda, Robinson li attacca e li uccide, salvando un selvaggio a cui egli darà il nome di Venerdì, in onore del giorno della settimana in cui quest'ultimo è stato liberato. Venerdì è un ragazzo gentile e intelligente e presto si affeziona a Crusoe, che gli legge la Bibbia e lo converte al Cristianesimo. Con lui Robinson libera altre due vittime dai cannibali: una è il padre di Venerdì, l'altra un marinaio spagnolo che svela al protagonista come sulla terraferma ci siano altri naufraghi spagnoli. Robinson organizza, allora, un piano per cui lo spagnolo e il padre di Venerdì avrebbero dovuto ritornare a terra, radunare gli altri marinai, costruire una nave e tornare verso l'Europa. Tuttavia, prima che ciò si verifichi, sopraggiunge una nave inglese di ammutinati, che vogliono abbandonare a riva il comandante; Robinson, dopo essersi accordato con quest'ultimo, sbaraglia gli ammutinati, li lascia sull'isola e si impadronisce della nave, con cui, il 19 dicembre 1686, Crusoe salpa per l'Inghilterra, dove giunge l'11 giugno del 1687. Qui, dopo che è stato dato per morto da tutta la famiglia, scopre di essere ricchissimo: recatosi a Lisbona, scopre anche, per il tramite del capitano portoghese, che le sue piantagioni in Brasile sono diventate molto produttive. Mentre trasporta via terra le sue ricchezze, sempre seguito dal fedele Venerdì, il protagonista si scontra sui Pirenei con un branco di lupi affamati. Egli poi vende la piantagione, si sposa e ha tre figli, diventa per un breve periodo governatore dell'isola che lo ha ospitato per quasi trent'anni e, infine, si ritira a vita privata nella natia Inghilterra.

L'incontro con l'altro di Robinson ha per oggetto un indigeno ribattezzato Venerdì, che Crusoe aveva salvato dal sacrificio di altri indigeni antropofagi. La narrazione di Defoe, dunque, ci propone un modello di pregiudizio di un uomo occidentale degli inizi del '700 nei confronti della natura e delle altre culture. Insomma, Robinson Crusoe incarna perfettamente le aspirazioni e le strutture etico-religiose del suo mondo. Naufraga sull'isola vestito come un perfetto cittadino inglese, con i suoi strumenti, le sue armi e, soprattutto, con la lettura, la Bibbia, e sull'isola *sa ricostruire in piccolo e molto fedelmente le strutture religiose, etiche, sociali, economiche e perfino amministrative dell'Inghilterra puritana e protestante che ha lasciato*.

Salva un uomo dal barbaro rito cannibalesco, spara colpi di fucile contro uomini e animali, fa esplodere dell'esplosivo per modificare il territorio, instaura un rapporto basato sulla forza e sulla sopraffazione con l'ambiente che lo circonda. Robinson è un viaggiatore che non si fa cambiare dal suo viaggio, ma al contrario trasforma il luogo e l'altro che incontra, li costringe a somigliargli. L'isola diventa il suo dominio, gli altri saranno i nemici da temere e combattere, il migliore di loro, Venerdì, diventerà suo schiavo. A questo punto, sarebbe necessario analizzare l'etimo e conseguente significato del termine 'viaggio' in modo tale da proporre un'interpretazione fondamentalmente radicata nella stessa narrazione. La parola "viaggio" deriva dal provenzale "viatge", a sua volta derivato dal latino "viaticum", che designava originariamente gli "alimenti necessari per compiere la via". "Viaggio" è quindi "ciò che viene consumato durante la strada". Si dà al tutto il nome di una sua parte, una sineddoche che serve per illuminare uno degli aspetti più importanti del viaggio: perché un viaggio sia tale non basta considerare il puro spostamento che un individuo compie da un luogo all'altro, ma è necessario osservare cosa abbia alimentato il suo percorso, quale sia stato lo scambio avvenuto per strada, in altre parole, come *l'esperienza del viaggio, cioè la scoperta dell'altro*.



## I. Interletteratura

*ve, sia stata recepita e trasformata.* La parola inglese “travel” il cui significato è “viaggio” conserva nell’etimologia qualcosa di doloroso: “tripalium” era il nome di uno strumento di tortura, così chiamato perché formato da tre pali. La parola assume quindi connotazione di sofferenza e castigo, come anche nell’italiano “travaglio”, ossia “tormento” e “fase preliminare del parto”. L’esperienza del viaggio si configurerebbe, dunque, in quella della ri-nascita sotto una forma diversa, data dall’esperienza dell’altrove e dall’incontro con l’altro.

Cosa che sappiamo da tempo, nella tradizione dell’Occidente giudaico-cristiano è infatti da sempre in cammino la figura di un viaggiatore immortale, ma quello che sembrerebbe un privilegio, vivere in eterno, assume la valenza di un terribile castigo: l’Ebreo errante, colpevole di aver oltraggiato Dio, è costretto a vagare senza meta e senza tempo fino al giorno del Giudizio. *L’immortalità si trasforma in condanna*, in quanto sottrae il viaggio al dominio normale dell’esperienza. Chi non può morire non potrà nemmeno ri-nascere; se l’esperienza non riesce a trasformare e rinnovare l’individuo, la condanna al moto perpetuo finirà con l’equivalere alla perfetta immobilità. Purtroppo il prototipo di viaggiatore che meglio rappresenta la nostra civiltà europea-occidentale è ancora il “magnifico” Robinson Crusoe, che, nella nostra ottica, è l’eroe che ha sconfitto e contemporaneamente salvato il barbaro selvaggio, portando con le regole e la razionalità europea un po’ di “umana civiltà” in un mondo lontano, brutale e pericoloso. Colui che, dall’alto della propria superiorità di strumenti e mezzi<sup>1</sup>, si è sentito a casa in entrambi i mondi, non perché si è aperto a tutti e due, ma perché *il secondo l’ha distrutto e ricostruito come facsimile e copia del primo*. Un viaggiatore superbo e chiuso, cieco e sordo, in definitiva, non un viaggiatore ma il colonizzatore, simbolo dell’ Imperialismo inglese del ’700.

1 F. Caruso, “Robinson Crusoe” di Daniel Defoe: riassunto e analisi, [www.oilproject.org](http://www.oilproject.org) › Letteratura › Letteratura inglese; *Viaggiatore o colonizzatore?*, [www.poeticadeldiverso.blogspot.it](http://www.poeticadeldiverso.blogspot.it)

4.

## Il Viaggio: da Conrad ai migranti

Sara Cicalese, Chiara Di Stefano, Chiara Falce, Giorgia Fantastico, Federica Guarracino  
Chiara Menduti, Danila Merola, Alessia Perrotta, Sara Vassallo, Lucia Villani

Classe V A – IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

*Why are you leaving? What do you think to achieve leaving your country?*

Questa è la domanda che funge da filo conduttore nel nostro percorso.

Siamo tutti migranti. Stiamo perennemente abbandonando una terra per trasferirci altrove.

La nostra professoressa di inglese Maria Luisa Albano ci ha invitati a riflettere sul senso della letteratura e su come possa essere analizzata in chiave moderna.

La letteratura come sfida interculturale: ecco cosa ci siamo prefissati.

Il nostro percorso inizia con il viaggio nella letteratura inglese senza fermarci ad essa, ma intraprendendo altre direzioni.

In questo modo ci siamo dati una risposta alla domanda comune su cosa sia il viaggio e come possa essere inteso come esplorazione del mondo, come viaggio fisico o interiore. L'abbiamo fatto attraverso grandi autori, partendo in particolar modo dalla duplice visione in Conrad ed Eliot.

Come per Conrad, il viaggio può essere sia *the physical journey*, ovvero il viaggio fisico di Marlow in Congo, *the Black Africa*, sia il viaggio *into the self*, un viaggio metaforico nelle tenebre della nostra anima per portare alla luce le nostre verità e, quindi, proprio il viaggio su quel barcone che apre il nostro discorso diventa un viaggio interiore. Quest'ultimo non deve essere visto come una metafora troppo lontana dalla nostra vita, ma deve essere vissuto dentro di noi.

Anche in Eliot la ricerca del Sacro Graal diventa metafora di un viaggio interiore: è un naufragio fisico che diventa allo stesso tempo "perdersi" dentro si sé.

Abbiamo trovato una risposta alla famosa domanda anche nella cinematografia moderna: nel film Avatar di Cameron, il viaggio si configura, come in Eliot, come un'esplorazione di se stessi, dove l'eroe è travagliato dal conflitto tra bene e male nel quale trionfa il bene.

Quando parliamo di viaggio indubbiamente dobbiamo far riferimento al filo conduttore di questo tema: l'acqua, come ci è stato insegnato dalla letteratura inglese. Spesso questi lunghi giorni di navigazione, il viaggio dei migranti ad esempio, si trasformano in *death by water*: ma cos'è? È la morte per acqua, una morte di fronte alla quale non possiamo rimanere indifferenti perché ci tocca da vicino anche nei nostri giorni; e abbiamo portato come esempi il fenicio Fleba e la testimonianza di Sonia, una dei tanti rifugiati che ha conosciuto da vicino la morte per mare: questa è *death by water*.

## I. Interletteratura

Attraverso questo viaggio nella letteratura abbiamo anche capito, però, che non è il viaggio a renderci viaggiatori. Infatti certamente non abbiamo potuto omettere il viaggio di chi ha il coraggio di restare.

Proprio come Izet Sarajlic, poeta conosciuto grazie al progetto di poesia ideato dalla professoressa Stella Ascolese. Un poeta che infatti ebbe il coraggio di restare per amor di patria, per poter raccontare la storia del proprio Paese; leggere le sue poesie ci ha dato una nuova chiave di lettura per intendere il viaggio e ci ha dato la possibilità di allargare i nostri orizzonti.

E che cosa vuol dire impedire un viaggio? Impedire un viaggio vuol dire impedire di avere una destinazione. E forse oggi, soprattutto per noi giovani disorientati, avere una destinazione è il bene più prezioso. Abbiamo deciso perciò di affrontare questa tematica rapportandola all'attualità e ci siamo quindi chiesti: "Ma davvero basta costruire un muro, come pensa Trump?".

Alla fine il nostro viaggio ci ha riportati al punto di partenza: *Why are you leaving? What do you think to achieve leaving your country?*



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/02-viaggio-power-point.compressed.pdf>



Why are you leaving?  
What do you think to achieve leaving your country?



The journey and its meanings



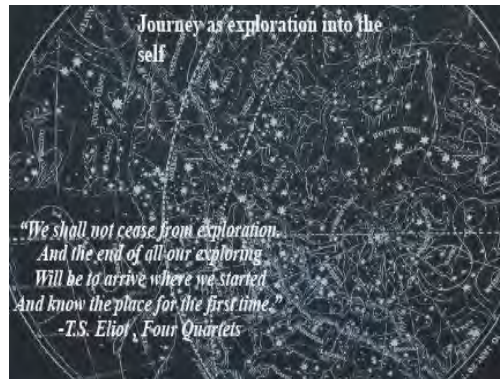
Joseph Conrad and the double vision of his journey in the Heart of Darkness

**PHYSICAL**

Traditionally, this novel can be read as a critique of colonialism's cruelty because it's about Marlow's journey in Black Africa

**INTO THE SELF**

Marlow's journey is seen as his mythical journey in search of himself, in order to bring back a new truth



Journey as exploration into the self

*"We shall not cease from exploration  
And the end of all our exploring  
Will be to arrive where we started  
And know the place for the first time."  
-T.S. Eliot, Four Quartets*



**JOURNEY AS DISCOVERY OF THE DARK SIDE**

Avatar: James Cameron, 2009  
In Avatar the journey becomes an exploration of the self: we understand that the evil is inside us and through this journey in ourselves we have to find a way out and denounce the brutality of human nature.



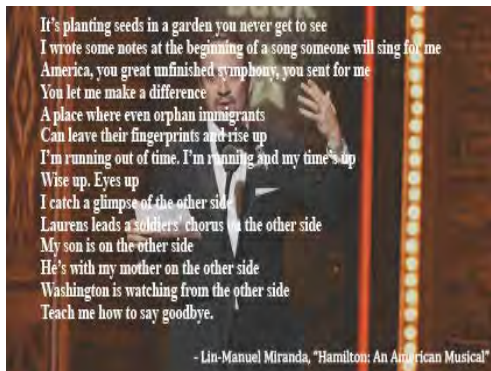
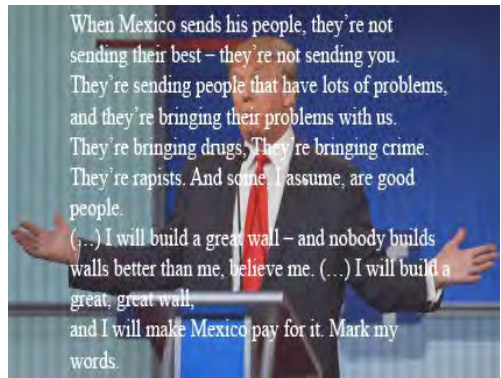
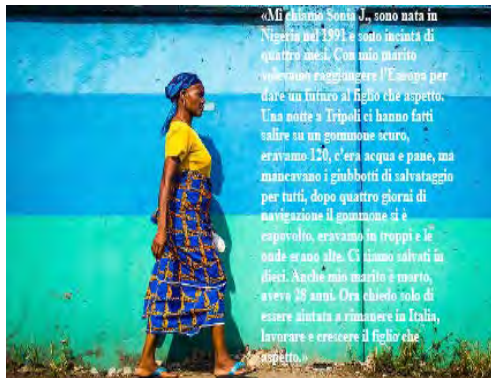
**SINBAD THE SAILOR: JOURNEY IS MEMORY AS SALVATION**

قصة السندباد البحري مع السندباد  
البحار  
قال سهراب: ويحك! لئلا كان في زمن الخليفة  
امير المؤمنين هارون الرشيد بمدينة بغداد رجل  
مجان نذ للسندباد الجمال، وكان رجلاً فقيراً يعمل  
بالتجارة على رأسه فاتفق لهامه خطيب  
الأمم حمولة ثقيلة، وكان ذلك اليوم شكراً  
فغضب من تلك الحمولة وخرق واشتد طاعن العيون  
فمن

Uomo dell'oblio Sindibad è, anche, inevitabilmente, uomo della memoria. Nei suoi viaggi Sindibad deve sempre la sua salvezza ad un ricordo: se la sua propensione all'oblio lo trascina verso magnifiche ed insidiose lontananze, la sua fedeltà alla memoria lo riconduce infallibilmente a Baghdad.







Istituto d' Istruzione Superiore "Perito – Levi"  
Eboli

Classe III A  
Classe IV A  
Sezione Liceo Classico

Docente referente: Prof. Maria Albano

5.

La coralità del vicolo in Matilde Serao ed in Naghib Mahfouz

*Maria Luisa Albano*

Docente di Lingua e Letteratura Inglese  
IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

Lo studio della Letteratura, in chiave interculturale, è sicuramente il miglior modo per approcciare la diversità e conoscere, nel modo intimo che solo gli scrittori sanno trasmettere, la dimensione vera di una cultura altra.

Lo studio della letteratura, su base comparata, deve avere come metodologia la ricerca di un paradigma comune che si basi sulla universalità dei valori, pur nel rispetto delle differenze.

Insomma il concetto goethiano di *Weltliterature* deve essere tradotto in strumento di buone pratiche, e quindi di conoscenza della diversità non su base antagonista ma con l'intento di costruire un vero e valido modello di inclusione sociale, nell'ambito delle società multiethniche in cui, ormai, viviamo.

Il nostro tentativo in questo senso prende spunto dall'opera di due grandissimi scrittori: Naghib Mahfuz e Matilde Serao.

L'universalità della scrittura di entrambi, nel rispetto delle differenze culturali e di stile, è analizzata attraverso il comune paradigma del vicolo, cairota e partenopeo.

Il vicolo, infatti, nella accezione di microcosmo come paradigma letterario, è senz'altro un elemento molto presente nella produzione letteraria del grande scrittore cairota Naghib Mahfuz<sup>1</sup>.

Più precisamente il vicolo diviene l'ambientazione preferita di Mahfouz nel periodo successivo alla sua scrittura di esordio.

Le sue prime opere, infatti, sono ambientate, perlopiù, nell'antico Egitto. Questo stratagemma serve a Mahfuz per poter criticare, attraverso vicende e personaggi del passato, le vicende dell'Egitto contemporaneo, e gli uomini politici che lo amministrano.

“Antico al di là della storia, geograficamente delimitato dal Nilo e contraddistinto dalla sua fertile valle, l'Egitto di Mahfuz è un immenso cumulo di storia, che si allunga nel tempo per migliaia di anni e, nonostante la stupefacente varietà di governanti, regime, religioni e razze, esso conserva la propria, coerente identità”<sup>2</sup>.

1 Naghib Mahfuz, considerato il più grande scrittore arabo contemporaneo, fu insignito del premio Nobel per la Letteratura nel 1988. Nato al Cairo nel 1911 da una famiglia della piccola borghesia, si laureò in filosofia. Contrariamente a quanto fecero molti intellettuali dell'epoca Mahfuz non si mosse mai dalla sua città natale. Il ruolo svolto nel suo Paese è stato sempre di grande prestigio. Dal '39 al '54 fu funzionario presso il Ministero degli Affari Religiosi, quindi Direttore Artistico al Ministero della Cultura e poi alla Fondazione Cinema di Stato. Fino alla morte, avvenuta nel 2006, è stato Membro del Consiglio Superiore della Letteratura.

2 Cfr. E. W. Said in *New York Review of books*, November 30, 2000.

Quando il re Faruk cade con un colpo di Stato, nel 1952, Mahfouz aderisce alla Rivoluzione ed entra a far parte dei Movimenti Nazionalisti progressisti. Questo è il periodo della sua produzione letteraria che verrà definita “realista”, e che culmina con il suo capolavoro, *La Trilogia del Cairo*, formata da tre volumi scritti tra il 1956 ed il 1957.

È proprio in queste opere che Mahfouz comincia a darci un ritratto molto vivido, e realista, della sua città, il Cairo. Ritratto che elabora ulteriormente nei romanzi successivi: i modelli dei personaggi mahfuziani sono, spesso, uomini, e donne, che l'Autore scruta seduto ad uno dei tanti tavolini nei caffè dei vicoli nella parte antica della città.

Le grandi difficoltà vissute dall'Egitto della post-rivoluzione, sono traslate, nella scrittura mahfuziana, utilizzando una tecnica narrativa molto somigliante al *flow of consciousness* di James Joyce, o di Virginia Woolf.

Infatti il tempo della narrazione cambia: “quello cronologico viene abbandonato a vantaggio di un ritmo spezzato da ripetuti *flash back*, tecnica che l'Autore ha imparato ad utilizzare con destrezza come scenografo, e che continuamente spinge il lettore avanti ed indietro nel tempo e nello spazio, inseguendo i pensieri del personaggio. Ne deriva una atmosfera che rivela malessere, crisi ed alienazione”<sup>3</sup>.

La crisi che trapela dalla pagine di Mahfouz è la crisi degli intellettuali, che culmina nel 1967, durante la “Guerra dei sei giorni”, quando la sconfitta si abbatte sull'esercito e, con essa, il naufragio delle speranze di tutti gli egiziani.

L'atteggiamento di Mahfouz di fronte a questi eventi politici può essere riassunto in una sua famosa frase: “La Rivoluzione ha abbattuto un re, ma ne ha generato molti altri”.

L'immagine di un Egitto che non ama le divisioni, che pensa liberamente, che crede nella fratellanza dei popoli, che tenta di costruire una propria armonia, è l'immagine che Mahfouz cerca di registrare nelle pagine dei suoi libri, in specie nei romanzi ambientati nei vicoli del Cairo.

Mahfouz rigetta l'idea che il mondo “sia soltanto un vicolo immerso nelle tenebre, con cantastorie che recitano i sogni”. Al contrario, nelle opere dello scrittore, il vicolo diviene un vero e proprio personaggio corale, che partecipa alla vita della gente e, spesso, ne decreta vittorie o fallimenti.

“Il vicolo, impassibile ed immobile, nonostante il fermento di vita dei suoi ambulanti, dei bambini scalzi, dei bottegai sull'uscio, inebriato dagli aromi e dagli odori che vi si sprigionano, continua ad essere un microcosmo che vive il presente ma che origina la sua dignità di personaggio da un antico passato”<sup>4</sup>.

Il vicolo, dunque, ha dignità di personaggio e sulla storia del vicolo sono costruiti alcuni tra i romanzi più significativi dell'Autore. La storia del vicolo si mescola con la

3 Cfr. D. Amaldi, “Introduzione”, in N. Mahfuz, *Il caffè degli Intrighi*, Ripostes, Salerno-Roma, 1988, pp. 11-12.

4 Cfr. M. L. Albano, *Voci dall'Islam. Saggi sulla letteratura araba contemporanea*, Pasian di Prato, Campanotto, 2005, p. 20.



## I. Interletteratura

storia dei suoi abitanti, e il passato confluisce nel presente, in un infinito gioco di proiezioni e *flash back*.

Nel Prologo de *Il Rione dei Ragazzi* scrive Mahfouz:

“Questa è la storia del nostro vicolo, o queste sono le sue storie. Personalmente ho vissuto solo gli avvenimenti più recenti, ma ho scritto tutto quello che molti narratori, di professione hanno raccontato, avendolo appreso nelle caffetterie o dai loro padri. I racconti si fanno in mille ed una occasione. Ogni volta che la gente subisce un maltrattamento, o un torto, essa punta il dito sulla Grande Casa in cima al vicolo, dove comincia il deserto, e dice con tristezza: “Lì ci abita il nostro antenato. Siamo tutti suoi figli. Perché dobbiamo essere affamati o miserabili? Abbiamo tutti il diritto alla sua eredità... il suo nome era Ghabalawi, abitatore di monte, e il nostro vicolo ha preso nome da lui”<sup>5</sup>.

Gli abitanti tutti del vicolo, insomma, sono accomunati da una stessa origine, che affonda in un passato glorioso. Ed è il vicolo stesso, progenitore di storie e di vite, che livella le differenze sociali ed economiche dei suoi abitanti, assurti a dignità di figli, rendendoli un *corpus* unico, che vive gli afflitti del dolore e della gioia in modo collettivo.

In realtà il microcosmo del vicolo riflette la Storia dell’Egitto, il suo passato glorioso, perché figlio di due civiltà, quale quella faraonica e quella islamica, e la tristezza del presente, di una società vittima di crisi economiche e governata da regimi militari, con conseguenti limitazioni alla libertà personale.

Gli egiziani trovano conforto nel ripensare al loro glorioso passato, esattamente come fanno gli abitanti del Vicolo nella scrittura di Mahfuz. È il Vicolo che si ostina a mantenere un forte legame con il passato, cantandone le storie, preservandone i segreti, come ci narra Mahfouz ne *Il Vicolo del Mortaio*, scritto nel 1947 e definito romanzo corale:

“Il Vicolo del Mortaio, come si vede ancora da molti segni, è stato una delle meraviglie dei secoli passati e un tempo ha brillato come astro fulgente nella storia del Cairo. Quando? All’epoca Fatimita, oppure in quella dei Mamelucchi o dei Sultani? Lo sanno solo Dio e gli archeologi ... si tratta in ogni caso di una preziosa antichità ... Ma questo, si sa, appartiene al passato. Ora tutto è diroccato, in rovina. I forti aromi delle erbe medicinali di un tempo hanno lasciato il posto ai profumi di oggi e a quelli che verranno, ma il Vicolo continua a vivere quasi isolato dal mondo che gli scorre attorno, a risuonare di una esistenza propria, profondamente legata alle radici della vita, e a conservare i segreti del passato”<sup>6</sup>.

Il vicolo del Mortaio diviene un palcoscenico che si anima di attori principali e di comparse, che mettono in scena la tragicommedia delle loro esistenze:

5 Cfr. N. Mahfuz, *Il Rione dei Ragazzi*, Marietti, Genova, 1991, pp. 7-8.

6 Cfr. N. Mahfuz, *Il Vicolo del Mortaio*, Feltrinelli, Milano, 1989, p. 7.

“Salve, vicolo del benessere e della felicità. Lunga vita a te e ai tuoi nobili abitanti. Che vista, che gente! Ecco Husniya la fornaia, seduta sulla soglia del negozio come un sacco: un occhio alle pagnotte ed uno a suo marito. E lui a lavorare per paura dei pugni e dei calci della moglie. Ed ecco Kirsha, il padrone del caffè, che finge di dormire con la testa china e il buon Kamil che dorme davvero e russa e lascia ballare le mosche sul vassoio della barbosa. Ah, ecco Abbas al-Helwu che sbircia verso la finestra, tutto in tiro e civettuolo, forse crede che i suoi sguardi mi getteranno ai suoi piedi, prigioniera del suo amore...meglio morire ...Ecco è tutto. Questo è il Vicolo. Come potrebbe dunque Hamida non trascurare i suoi capelli tanto da lasciare che si riempiano di pidocchi?”<sup>7</sup>.

Il vicolo cairota ha il suo doppio storico e letterario nel vicolo napoletano, anch'esso proscenio di storie comuni, e microscomio dotato di vite e sentimenti.

E' incredibile quanto le pagine di Mahfuz assomiglino a quelle di grandi scrittori che hanno descritto i vicoli di Napoli.

Alcune pagine, scritte da penne partenopee, sembrerebbero partorite dal lucido realismo di Mahfuz. E vice versa.

Ecco alcuni esempi. Ne *Il Rione dei Ragazzi* Mahfouz scrive:

“Kassem stava seduto alla finestra a guardare la gente del vicolo che celebrava la festa con il solito entusiasmo. Gli acquaioli avevano spruzzato il suolo con gli otri, e il collo e la coda degli asini erano decorati con fiori di carta. L'aria era allegra per il colore dei vestiti dei bambini e per i palloncini. Sui carretti erano state messe le bandierine. C'era un tumulto di grida e battiti di mano mescolati alla musica degli zufoli di canna. I calessini tirati dai pony sfilavano, portando uomini e donne danzatrici. I negozi erano chiusi e le caffetterie, le taverne e le fumerie di *hashish* erano gremite. Per ogni dove la gente sorrideva e si scambiava auguri di benessere”<sup>8</sup>.

Matilde Serao, ne *Il Ventre di Napoli*, descrive la stessa festa di colori nelle strade, e sui cavalli che trainano i carri, così come il banco dell'acquaiolo:

“Questo popolo ama i colori allegri, esso che adorna di nappe e nappine i cavalli dei carri, che si adorna di pennacchietti multicolori nei giorni di festa, che porta i fazzoletti scarlatti al collo, che mette un pomodoro sopra un sacco di farina, per ottenere un effetto pittorico, e che ha creato un monumento di ottoni scintillanti, di legni dipinti, di limoni fragranti, di bottiglie, un monumentino che è una festa degli occhi. Il banco dell'acquaiolo”<sup>9</sup>.

7 Ivi, p. 30.

8 Cfr. N. Mahfuz, *Il Rione...*, cit., p. 278.

9 Cfr. M. Serao, *Il ventre di Napoli*, Avagliano, Napoli, 2002, p. 63.

## I. Interletteratura

La vita del vicolo, scandita dalle grida dei venditori ambulanti, dalle chiacchiere delle donne, dalle esclamazioni di gioie e dolori, nella coralità di sentimenti, atteggiamenti e devianze, impregnate di odori forti e penetranti, è descritta a Napoli come al Cairo.

Ecco le pagine di Mahfuz:

“Si trovò in cima alla strada. Il crepuscolo vi spargeva la sua malinconica luce. Si fece largo tra combriccole di ragazzi che giocavano a tirarsi il fango. I suoi orecchi erano pieni delle grida dei venditori ambulanti, del chiacchiericcio delle donne, delle discussioni degli uomini, delle grida degli idioti, e del campanello della carrozza del Fiduciario. Il suo naso era pieno dell'odore penetrante del tabacco al miele, del tanfo della spazzatura, dell'acuto odore dell'aglio”<sup>10</sup>.

Ed ecco le descrizioni della Serao:

“Tutto il quartiere della Pignasecca, dal Largo della Carità sino ai Ventaglieri, passando per Montesanto, è ostruito da un mercato continuo. Vi sono le botteghe ma tutto si vende nella via, i marciapiedi sono scomparsi, chi li ha mai visti? I maccheroni, gli erbaggi, i generi coloniali, le frutta, i salami ed i formaggi, tutto, tutto, tutto nella via, vi si frigge essendovi una famosa friggitrice, vi si vendono i melloni .... Vanno e vengono gli asini carichi di frutta, l'asino è il padrone tranquillo e potente della Pignasecca”<sup>11</sup>.

La differenza tra i due scrittori, nelle bellissime pagine che descrivono i vicoli come microcosmi, non è nei contenuti, bensì nello stile. Matilde Serao scavalca ogni tipo di documentarismo fotografico, di stile realistico proprio di Mahfuz, per immergersi in ciò che lei definisce ventre segreto ed immondo della “città nobilissima”, appena fuoriuscita dalla decimazione del colera.

Ma, al contrario di Mahfuz, che partecipa della sua scrittura e si unisce alle vicende narrate identificandosi con l'uno o con l'altro io narrante, la Serao rimane testimone oculare e capta, del ventre immondo, gli odori forti “dell'aglio fritto, del salame rancido, del formaggio forte, dell'aceto acuto, del baccalà in molle”, i fetori e la sporcizia delle strade, senza mai traslarli nella memoria, senza appropriarsene.

Il distacco della scrittura, che diviene cronaca, ed anche denuncia, la differenzia anche da un altro grande scrittore partenopeo, Salvatore di Giacomo, che, con stile molto più edonista, descrive il vicolo con ridondanze ad effetto psicologico ma con più simpatia, e più coinvolgimento:

“Chist'è o' Funneco verde abbascio Porto  
Addò se dice ca vonno allargà:  
E allargassero, sì, nun hanno tuorto,

10 Cfr. N. Mahfuz, *Il Rione*, cit., pp. 245-46.

11 Cfr. M. Serao, *op. cit.*, pp. 115-116.

Ca ccà nun se pò manco risciatà!  
Dint 'a stu vico ntruppecuso e stuorto  
Manco lo sole se ce pò 'mpezzà,  
E addimmanate. Uno sulo c'è morto  
Pe lu culera de duie anne fa!

Ma sta disgrazia – si, pe nu memento,  
Vuie ce trasite – nun ve pare overa:  
So' muorte vinte? Ne so nate ciento.

E sta gente nzevata e strellazzera  
Cresce sempe, e mo sò mille e trecento.  
Nun è nu vico. E' na scarrafunera<sup>12</sup>.

12 Cfr. Salvatore di Giacomo, *Poesie e Prose*, Mondadori, Milano, 1977, p. 45.

6.

## Il vicolo specchio della vita comunitaria tra Oriente e Occidente

*Ludovica Longo*

Classe IV D – IIS Perito-Levi – Sez. Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

L'egiziano, premio Nobel, Nagib Mahfuz, autore del romanzo *Il Vicolo del Mortaio* (1947), con la descrizione lievemente ironica della vita quotidiana di un vicolo cairota, offre al lettore un vivido ritratto della società del suo tempo.

Il racconto di varie storie – dolenti e talvolta comiche – vissute in un realtà apparentemente limitata, riflette i sogni (la volontà di riscatto della giovane protagonista Hamida), le delusioni e le emozioni di un'intera comunità: varia e poliedrica nella sua piccolezza.

La ricerca dell'alterità si avvale delle nozioni proprie del ragionamento induttivo: si arriva ad una completa conoscenza analizzando il particolare che porta al generale.

La conoscenza di una cultura è, dunque, possibile mediante l'analisi di quei piccoli agglomerati sociali di cui è composta: il peculiare porta al molteplice.

L'Egitto (luogo d'ambientazione del romanzo) è, al pari degli altri Paesi Meditteranei, caratterizzato da coralità e da un tangibile senso di appartenenza e molteplici sono i parallelismi tra le comunità dell'Italia meridionale e quelle africane che, pur avendo religione e costumi differenti, trovano effettivamente molti punti di contatto, soprattutto nella concezione di società.

Il cairota *Vicolo del Mortaio* è, così, riconducibile ai vicoli de *Il ventre di Napoli* di Matilde Serao e alle strade afgane dei romanzi di Khaled Hosseini.

Esso si ricollega agli emblematici luoghi de *La paranza dei bambini* di Saviano, racconto di un'infanzia bruciata e di sogni mutilati dalla malavita, in luoghi e vicoli ristretti, quasi asfissianti.

Esempio della varietà di interpretazioni che esso suscita è costituito dalla poesia *Vicolo* di Salvatore Quasimodo che ricorda, malinconicamente, il luogo della propria infanzia.

Il vicolo, dunque, in quanto piccola “porzione” di civiltà, rappresenta un microcosmo: un piccolo universo nel quale gravitano vite, emblema di una società e di una particolare cultura. Scabro specchio della poliedrica vita comunitaria.

“Vicolo: una croce di case  
che si chiamano piano,  
e non sanno ch'è paura  
di restare sole nel buio” (Vicolo, S. Quasimodo)

## 7.

**Paralisi, male moderno:  
l'inerzia di Evelyn in Joyce e l'azione di Hamida in Mahfuz**

*Sara Cicalese, Chiara Di Stefano, Chiara Falce, Giorgia Fantastico, Federica Guarracino  
Chiara Menduti, Danila Merola, Alessia Perrotta, Sara Vassallo, Lucia Villani*

Classe V A – IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

Abbiamo scelto come protagoniste del nostro progetto Hamida ed Eveline, personaggi chiavi nell'opera, rispettivamente, dello scrittore egiziano Naghib Mahfuz e dello scrittore inglese James Joyce.

L'una, Hamida, rappresenta l'azione e l'altra, Eveline, l'inerzia.

L'azione di Hamida si traduce nella sua fuga dal vicolo, ma nel momento in cui fugge, in realtà, decreta la propria condanna. Per Hamida il vicolo rimanda alla dimensione collettiva, in quanto, secondo l'autore, la salvezza è nella comunità e non nel singolo individuo. Il vicolo delimita il confine tra due vite.

Joyce, al contrario, presenta Eveline come una ragazza priva di affetti, in quanto non è protetta da nessuno e ed è mediante la sua figura che condanna l'isolamento della donna occidentale. In Joyce quel qualcuno di esterno, che in Mahfuz rappresentava una minaccia, decreta la salvezza di Eveline che però, restando a Dublino, si auto condanna. Le due scelte opposte costituiscono un paradosso, poiché chi è protetto fugge, mentre chi è da solo resta.

Oggi la paralisi rappresenta un male moderno che opprime l'Occidente ed è dovuto al fatto che viviamo in una società che tende ad esaltare l'individualismo. Contro questo male è necessario ritrovare i valori fondamentali, quali il senso di appartenenza e, soprattutto, il senso di comunità: le uniche forze, probabilmente, in grado di sconfinare il senso di isolamento che proviamo e la conseguente paralisi che non ci permette di cambiare.

Al giorno d'oggi in pochi conoscono la letteratura araba, ma grazie a questo progetto realizzato con la professoressa Albano, abbiamo avuto il piacere e la possibilità di entrare in un mondo parallelo attraverso lo studio di due grandi scrittori come Naghib Mahfuz e James Joyce. Si tratta di un percorso particolare che ci ha portato a comparare questi due grandi autori perché, in entrambi, l'universalità del loro messaggio si esprime mediante il tema della paralisi. Mahfuz è stato l'unico scrittore arabo ad essere stato insignito del premio Nobel per la letteratura nel 1988. Proprio per la sua narrativa araba di portata universale. Ovviamente ci è sembrato giusto inquadrare i due autori attraverso le loro biografie dalle quali emerge una differenza fondamentale, ovvero, mentre Mahfuz non lascerà mai l'Egitto, che verrà analizzato nelle sue molteplici sfaccettature in tutte le sue opere, Joyce, al contrario, lascerà la sua città natale, Dublino, dove

## I. Interletteratura

ritornerà solo alla morte della madre. Egli, addirittura, si considererà sempre un cittadino europeo piuttosto che un cittadino irlandese. Le due opere da noi analizzate sono *Il vicolo del mortaio* per Mahfuz e *Gente di Dublino* per James Joyce. Nel primo libro, al vicolo viene data un'anima, facendolo diventare un vero e proprio personaggio affiancato dalla guerra, che è una tematica comune a tutti gli autori da noi studiati. Mahfuz si chiude nel microcosmo del vicolo, poiché in esso trova protezione; al contrario, Joyce, considerando Dublino una città paralizzata, la condanna. Dunque Mahfuz considera la fuga inaccettabile, Joyce la ritiene necessaria per migliorarsi. Al pari di Mahfuz, Ala Al-Aswani, un altro autore arabo, nella sua opera *Palazzo Yacoubian* individua nel condominio il suo microcosmo. Per Joyce il microcosmo è Dublino stessa.

Partendo dal presupposto che l'ambientazione dei romanzi su citati di Mahfuz e di Joyce sia quella di un microcosmo, abbiamo analizzato come il tema trasversale della paralisi si sviluppi all'interno di queste due opere in cui i due microcosmi sono descritti in maniera diversa: Mahfuz descrive il vicolo in modo vivace con i suoi odori e colori; la Dublino di Joyce invece, è una città cupa e solitaria.



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/03-Hamida-Eveline.pdf>







8.

**Il Condominio di Palazzo Yacoubian in al-Aswani:  
storia di un universo marcio tra Egitto ed Occidente**

*Francesca Amoroso*

Classe IV Sez. D IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

Il palazzo Yacoubian sembra poter raccontare, attraverso le vite delle persone che ha ospitato durante gli anni, la storia personale e quotidiana dell'Egitto: l'edificio è un microcosmo, il comune denominatore delle vite dei suoi inquilini che corrono parallele, inconsapevoli di intrecciarsi nel ritratto di un Paese in cui la rivoluzione ha cambiato solo il nome ed il volto degli uomini al potere. Uno stato in cui le doti e il merito sono sottoposti alle raccomandazioni, in cui ipocrite norme morali tentano invano di scandire le azioni e il comportamento delle persone, in cui i privilegi sostituiscono i diritti, in cui una ragazza diplomata è assunta non per le sue competenze lavorative ma per la sua avvenenza (che, chiaramente, non rimarrà solo contemplata dal datore di lavoro); è un Paese in cui l'abuso legittimato di potere della polizia spesso annienta le libertà personali dei suoi cittadini, e non solo (basta ricordare il nostro Giulio Regeni, torturato ed ucciso dalla polizia di stato egiziana). La disparità sociale coinvolge ogni ambito (anche l'università, in cui "come l'olio mischiato con l'acqua si separa immediatamente, fin dal primo istante, gli studenti ricchi si separarono da quelli poveri") e l'unica illusione di giustizia sembra essere data dal fanatismo religioso. Questa situazione drammatica è incisivamente sintetizzata dalla risposta che Buthanya, una ragazza che, dopo la morte del padre, è stata costretta a cercare in ogni modo di mantenere la propria famiglia, dà a Zaky bey, un uomo benestante, che non riesce a spiegarsi come sia possibile che lei non ami il proprio Paese: "Tu non puoi capire perché hai avuto una vita facile. Quando aspetti due ore davanti alla fermata dell'autobus o sei costretto a cambiare tre mezzi di trasporto per tornare a casa la sera distrutto. Quando la tua casa crolla e il governo ti mette a vivere in una tenda in mezzo alla strada con i tuoi bambini. Quando il poliziotto ti insulta, ti picchia solo perché sei su un pulmino di notte. Quando giri tutto il giorno per i negozi in cerca di lavoro e non lo trovi. Quando hai in tasca solo una lira o neanche quella e sei una persona adulta e istruita. Se tu vivessi tutto questo, capiresti perché odiamo tanto l'Egitto". Ed è un Paese per "quelli che hanno soldi": le prospettive e i sogni di un futuro migliore dei giovani sono annientate per asfissia da un sistema corrotto che non permette di cambiare la propria condizione sociale onestamente. Purtroppo, soprattutto quest'ultima, drammatica realtà non ci è del tutto estranea: quante volte abbiamo sentito parlare di giovani promesse della nostra Italia che hanno dovuto trasferirsi all'estero per sperare in un futuro migliore? Come sui protagonisti del romanzo, che sembrano muoversi seguendo una linea già tracciata per loro,

anche sulla nostra generazione sembra che gravi il peso dell'assenza della Speranza, della mancanza di opportunità. La storia di Taha, il figlio del portiere, ricorda la storia di Norman Zarcone: figli di nessuno, entrambi non sono riusciti ad emergere dal loro "anonimato". Taha, che sogna da quando era bambino di entrare in polizia, superate tutte le prove del concorso, affronta il colloquio ma, a causa della sue umili origini, non supera l'esame. Norman, invece, era un ragazzo di 27 anni che nel 2010 si è suicidato gettandosi dall'ultimo piano del proprio ateneo, a Palermo: dopo il conseguimento del dottorato in filosofia, i professori gli avevano più volte espresso l'impossibilità che potesse trovare lavoro nell'università, e il padre testimonia quanto il ragazzo fosse depresso a causa dell'incertezza del proprio avvenire in una società che non gli riconosceva il valore delle proprie capacità e dei propri meriti. Più recentemente, Michele, precario di 30 anni, ha deciso di porre fine alla propria vita nel gennaio del 2017 lasciando come bruciante eredità queste parole: «Non è assolutamente questo il mondo che mi doveva essere consegnato, e nessuno mi può costringere a continuare a farne parte. È un incubo di problemi, privo di identità, privo di garanzie, privo di punti di riferimento, e privo ormai anche di prospettive». Parole che possono essere facilmente immaginate come pronunciate dalla bocca di Taha. È chiaro che questo non significa che i loro gesti estremi siano stati una soluzione adatta o giustificabile, ed è superfluo dire che non si è mai messo in dubbio la loro particolare condizione mentale e la fragilità che li ha portati a compierli: ma non ha senso né è opportuno discutere di questo; le loro morti devono essere un doloroso promemoria che simboleggia un morbo del nostro Paese, sono il segnale di un virus letale, la corruzione e l'ingiustizia, capace di chiudere le vedute, ma non imbattibile. Il primo passo per annientarlo è, innanzitutto, ammetterne l'esistenza e non circoscriverne la gravità: dietro due ragazzi che si tolgono la vita, c'è un universo marcio che non possiamo ignorare solo perché non ha ancora infettato noi.

Ancora una volta, la letteratura è stata capace di costruire un ponte tra due realtà che possono sembrare troppo diverse per avere, oltre che differenze, anche analogie. Dobbiamo impedire che un libro, specialmente se tratta di un contesto a noi sconosciuto, termini la propria "funzione" una volta girata l'ultima pagina: solo se apriamo i confini della sua carta traendone un'idea, una riflessione in cui possiamo rispecchiare noi stessi o trovare un frammento della nostra identità, la nostra lettura avrà avuto senso. Anche così si può fare intercultura!

9.

**Tra satira comico-realistica ed ermeneutica della fede:  
la lezione dantesca per la costruzione di un dialogo con la diversità islamica**  
(Un'esperienza di pratica della letteratura oltre la didattica tradizionale)

*Rosario Scannapieco*

Docente di Italiano

IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

1. L'insegnamento della letteratura italiana nelle scuole superiori di secondo grado sta subendo un lento, ma radicale cambiamento, sulla scorta dei nuovi suggerimenti proposti in ambito pedagogico dalla cosiddetta "didattica delle competenze". Questo approccio pedagogico è oggi ritenuto adatto, più di quelli finora sperimentati e ormai istituzionalizzati da decenni, ad affrontare la nuova sfida educativa di fronte a cui si è venuta a trovare la scuola del terzo millennio, l'individuazione e il conseguimento di nuove finalità della conoscenza in un contesto socio-politico globalizzato e caratterizzato da repentini mutamenti dei paradigmi epistemologici senza dubbio influenzati dalla pervasiva dimensione del virtuale.

La "competenza" consiste, infatti, in una particolare mobilitazione di conoscenze e capacità finalizzata al *problem-solving* di situazioni reali, i cosiddetti "compiti di realtà" e alla realizzazione di progetti. Una didattica del genere cerca di superare il tradizionale iato che la seppur gloriosa impostazione gentiliana della scuola italiana ha contribuito a creare tra il momento dello studio scolastico e quello della sua applicazione pratica nella realtà. Il conseguimento di particolari conoscenze nei vari ambiti del sapere è ora tutto rivolto alla costruzione di competenze di cittadinanza attiva, perché il sapere, anche letterario, deve avere come finalità quella di costituire e sviluppare qualità umane (il "saper essere") che l'individuo possa riversare nella pratica di vita quotidiana, sia nella costruzione del sé in rapporto agli altri sia nel più ampio ambito della società civile e del mondo del lavoro.

L'insegnamento della letteratura secondo questo nuovo modello pedagogico implica un processo assai complesso che investe da un lato la dimensione metacognitiva degli studenti, che attraverso lo studio anche personale dei testi imparano ad imparare, dall'altro la capacità di rielaborare il sapere appreso (anche in situazioni di lezione capovolta, ovvero in una forma autonoma e soggettiva pur sotto la guida del docente) in vista della costruzione di un sapere altro che possa essere 'speso' anche in contesti lontani e diversi. Senza dubbio la didattica per competenze sembra porre al centro la dimensione del soggetto fruitore, delle sue emozioni di fronte al testo a discapito di un approccio più tecnico: la famigerata pratica dell'analisi del testo, che ha riportato al centro dell'attenzione dello studente a partire dagli anni Novanta del secolo scorso i prodotti letterari sottoposti ad una vera e propria vivisezione nei loro aspetti formali (linguistici, retorici, stilistici) e tematici, era stato un modo per reagire al tradizionale inse-

gnamento della “storia della letteratura”, con conseguente rivalorizzazione della centralità dello studente chiamato a dedurre dai testi i contenuti per poi contestualizzarli con metodo induttivo nei contesti storici e culturali di riferimento in vista della ricostruzione dell’immaginario dell’uomo occidentale nella sua evoluzione storica.

Ora quella dimensione storicistica che pure persisteva in una pratica didattica più avvertita che, mettendo al centro il testo non rinunciava a storicizzarlo, rischia di essere del tutto annullata se a prevalere è la tendenza a considerare i testi scritti non letterari alla stregua di quelli letterari e se questi ultimi vengono sottoposti all’attenzione dello studente perché egli ne offra una interpretazione soggettiva, come sembrano proporre anche numerosi studi nel campo delle neuroscienze per i quali sono le emozioni prodotte dalla fruizione di un testo la vera conoscenza di esso. Tuttavia l’ulteriore rinuncia ad un atteggiamento storicistico, anche come reazione alla tradizione scolastica italiana e in vista della costruzione di un sapere ‘pratico’ ed ‘attuale’ da spendere facilmente nel presente, rischia di ridurre ancora di più la capacità dei giovani di costruire un bagaglio di conoscenze d’ampio respiro in una prospettiva storico-evolutiva, capacità già ampiamente compromessa negli ultimi quarant’anni per la sempre più forte sfiducia nella storia, la disaffezione alla realtà a favore del virtuale e la percezione di essa come momentanea o puntiforme, disarticolata sequenza di eventi che hanno senso solo al momento, e non come frutto di un lungo processo alle cui radici occorre risalire per comprenderne le espressioni recenti.

Del resto salvaguardare la dimensione storica nello studio della letteratura italiana (e non) nella scuola superiore non risulta assolutamente in contrasto con un approccio didattico che tenda a considerare la conoscenza di autori, correnti e opere letterarie non il fine ultimo dell’attività di insegnamento/apprendimento, ma come uno strumento al servizio della costruzione sempre in *fieri* del sé logico ed emotivo dello studente, del suo approccio alla realtà, della sua futura professionalità, anch’essa continuamente da rimodellare in relazione ai cambiamenti del mondo del lavoro. Anzi, non perdere di vista la storicità dei fenomeni culturali può costituire una componente fondamentale nella costruzione delle competenze di cittadinanza e, in questo senso, lo studio della letteratura italiana, che per sua natura esprime anche in maniera problematica l’identità della nazione e ne testimonia l’evoluzione, può costituire lo strumento privilegiato per la definizione, seppure mai completa ma sempre in formazione, dell’identità di uomo e cittadino capace di dialogare, proprio grazie al bagaglio di un sapere transdisciplinare, con altre identità politiche, religiose e culturali.

2. Sulla base di questo impianto ideologico durante l’anno scolastico scolastico 2016/2017 la programmazione della classe III C della sezione classica dell’IIS “E. Perito – C. Levi” di Eboli (SA) ha previsto l’organizzazione e lo svolgimento di un modulo intitolato “Dante e l’Islam”; la scelta di questo argomento è stata stimolata dall’invito a partecipare con un contributo riassuntivo del percorso svolto in classe al “Laboratorio Permanente sul dialogo interreligioso e interculturale” che vede impegnato il l’Istituto “Perito-Levi” e l’associazione culturale “Mediterranea Civitas” in una serie di incontri volti alla sensibilizzazione degli studenti di varie scuole del territorio ma aperti

## I. Interletteratura

anche all'intera comunità ebolitana sui temi dell'intercultura e del rapporto tra le religioni. In occasione dell'ultimo incontro svoltosi il giorno 31 maggio 2017 gli studenti Rosalucia Santimone e Vincenzo dell'Orto della classe III C sono intervenuti presentando il lavoro di ricerca sul tema in oggetto.

Ripercorrere le tappe dello sviluppo di questo modulo può costituire un esempio interessante delle possibilità fornite dallo studio della letteratura italiana come premessa per la costruzione di competenze di cittadinanza che permettano ai giovani di orientarsi e prendere posizione su problematiche la cui urgenza si impone agli occhi di tutti alla luce delle notizie relative alla difficile convivenza tra mondo occidentale e orientale, al problematico rapporto tra fedi e culture diverse che sta prendendo l'aspetto di un violento scontro di civiltà, ancora più grave perché esso avviene in un mondo globalizzato e pertanto sembra riguardarci sempre più da vicino. La scelta è caduta sul complesso rapporto tra Dante e il mondo islamico per vari motivi: la lettura e la conoscenza della *Divina Commedia* ha subito un appannamento negli ultimi anni, il che costituisce una grave perdita nella formazione delle giovani generazioni; un'opera del genere, certamente di difficile approccio sul piano dei contenuti e della lingua, costituisce tuttavia una tappa di assoluto rilievo nella costituzione dell'identità dell'uomo occidentale e italiano, in particolare. La sua natura di enciclopedia della civiltà medievale, collettore e sintesi di dati storici, politici, letterari, filosofici, la rende un punto di vista privilegiato per l'osservazione di ciò che è stato il Medioevo e ne testimonia il ruolo cruciale nel faticoso percorso compiuto dal mondo occidentale per l'acquisizione di valori quali il pluralismo ideologico, la laicità e l'autonomia del pensiero.

Mettere al centro di un modulo 'monografico' un aspetto dell'opera di Dante poteva contribuire alla riscoperta della modernità di questo testo; in particolare, poi, la scelta di indagare il rapporto tra la cultura cristiana ed eurocentrica di Dante e quella islamica, pur nei contatti limitati che i tempi permettevano, avrebbe fatto emergere con evidenza la complessità di un mondo come quello medievale che non può essere considerato superficialmente un monolite, e cogliere già nell'età di Dante quei germi di incontro/scontro tra due civiltà che avrebbero segnato la storia di tutto l'occidente fino ai preoccupanti esiti che sono sotto i nostri occhi. In questo modo, se ancora ce ne fosse bisogno, gli studenti hanno potuto verificare, su tematiche di stringente attualità, come il Medioevo ci parli da vicino e fornisca chiavi ermeneutiche per la comprensione dei problemi del presente; infatti, se correttamente storicizzati, essi vengono collocati in una giusta prospettiva che garantisce un approccio di carattere culturale e per questo scevro da pregiudizi prodotti dal pensiero corrente.

Un approccio del genere alla *Divina Commedia* ha garantito nel corso dell'attività curricolare una più completa e meno tradizionale comprensione del testo, che si è giocata soltanto in una prima fase della solita analisi di impianto stilistico-retorico e storico, per poi svilupparsi intorno ad una ragionata riflessione sul rapporto dantesco con l'altro, l'arabo, su due versanti, quello religioso e quello culturale. Del resto, il contatto con l'altro costituisce forse uno dei momenti cruciali dell'esistenza umana, occasione di rispecchiamento di se stessi, di autovalutazione e approfondimento della conoscenza di sé in rapporto a chi sta di fronte, porta d'accesso per l'edificazione di una identità pronta ad un confronto dialogante. Lo studio stesso, d'altra parte, si presenta come approc-

cio problematico con un altro che va conosciuto, compreso, interpretato, valutato, assimilato su un piano sia razionale che emotivo.

Fedeli all'impostazione diffusa ormai nella pratica dell'insegnamento della letteratura, ampio spazio è stato dato come punto di inizio alla parola diretta di Dante e l'attenzione si è appuntata sull'analisi dei famosi versi 19-36 del canto XXVIII dell'*Inferno*, in cui Dante fornisce l'impressionante descrizione della punizione di Maometto, squarciato orrendamente in quanto seminatore di discordie:

e qual forato suo membro e qual mozzo  
mostrasse, d'aequar sarebbe nulla  
il modo de la nona bolgia sozzo.  
Già veggia, per mezzul perdere o lulla,  
com'io vidi un, così non si pertugia,  
rotto dal mento infin dove si trulla.  
Tra le gambe pendevan le minugia;  
la corata pareva e 'l tristo sacco  
che merda fa di quel che si trangugia.  
Mentre che tutto in lui veder m'attacco,  
guardommi, e con le man s'aperse il petto,  
dicendo: «Or vedi com'io mi dilacco!  
vedi come storpiato è Maometto!  
Dinanzi a me sen va piangendo Ali,  
fesso nel volto dal mento al ciuffetto.  
E tutti li altri che tu vedi qui,  
seminator di scandalo e di scisma  
fuor vivi, e però son fessi così.

Il passo su riportato appare di notevole interesse, in quanto è proprio l'analisi retorica del testo a svelare la complessa operazione ideologica compiuta da Dante. Gli allievi sono stati pertanto invitati a verificare in che modo l'uso di un lessico 'comico', tipico dei canti di Malebolge, ma qui particolarmente accentuato, potesse veicolare un giudizio di valore sull'operato religioso di Maometto. Il plurilinguismo e il pluristilismo danteschi sono stati colti nella loro concreta espressione ed hanno permesso di valutare le strategie comunicative dell'autore: la rappresentazione degradata e comico-realistica di Maometto implica un giudizio severo e senza appello sulla dottrina di cui egli si è fatto portatore e che agli occhi di un cristiano come Dante si configura come una delle cause della discordia che regnava nel mondo e quindi motivo di contrasto, caos e infelicità. Se ci sposta sul piano del dialogo fra testi appartenenti a generi letterari contigui, non si può non evidenziare come una rappresentazione di questo tipo richiami da un lato i toni della satira latina, in particolare di Giovenale, e dall'altra quelli della satira contemporanea. La caricatura volutamente disgustosa di Maometto offerta da Dante non è apparsa molto dissimile da quelle che di recente riviste satiriche come *Charlie Hebdo* hanno offerto al pubblico, inserendosi in un dibattito già infuocato ed ottenendo il risultato di un inasprimento dei rapporti tra cultura occidentale e mondo islamico. Non è da escludere che Dante, reazionario, conservatore e integralista sul pia-

## I. Interletteratura

no religioso, volesse ottenere nei fruitori del suo testo l'effetto di un riso sprezzante e che esorcizzasse la paura dell'altro e del diverso sul piano della fede. Il passo da cui si è partiti ha pertanto dimostrato come una analisi formale non può non tradursi in una interpretazione più profonda, che fa emergere ideologia e sentire dell'autore, ma anche di un'intera epoca di cui quell'autore è testimone.

A questa fase di lavoro diretto sul testo è seguita quella del *webquest*, ovvero della ricerca per gruppi di lavoro di materiale vario relativo all'argomento in oggetto; in particolare l'attenzione si è appuntata da un lato ai commenti antichi a questo passo dantesco reperibili in rete all'indirizzo <https://dante.dartmouth.edu/>, dall'altro ad articoli apparsi su quotidiani o in riviste specializzate. In tempi in cui si invita alla costruzione personale del sapere e al docente è lasciato il solo compito di fare da guida ad una ricerca autonoma, la lettura dei commenti alla *Commedia* dagli anni immediatamente successivi alla morte di Dante (Iacopo e Pietro, l'Ottimo, il Buti) fino ai più recenti (Bosco-Reggio, Chiavacci Leonardi) ha permesso di sviluppare negli studenti un atteggiamento 'filologico' che non può che giovare in relazione al rigore con cui le fonti vanno ricercate, comprese, contestualizzate e sottoposte a vaglio critico, una lezione pratica di metodo che rientra a pieno titolo tra le esperienze finalizzate al consolidamento della competenza metacognitiva dell'imparare ad imparare, alla cui realizzazione concorrono tutte le discipline, ognuna con il proprio peculiare profilo epistemologico.

Un articolo sulla necessità di censurare Dante in quanto omofobo, razzista e islamofobo apparso sul *Corriere della sera* del 13 marzo 2012 ha indirizzato invece la riflessione sui problemi della libertà di parola degli intellettuali, sulla effettiva validità di un approccio censorio ai testi per evitare scontri di civiltà, sull'opportunità che la *Commedia* abbia ancora un posto nei programmi scolastici. Il caso di Dante non è certamente isolato se si pensa all'odierno dibattito circa l'eventualità di far circolare *pamphlet* polemici e virulenti contro l'Islam in contesti come il nostro già abbastanza infiammati dalle ondate di attacchi terroristici e, sul versante opposto, sulla chiusura di alcuni ambienti islamici ostili al confronto con le altre culture. La discussione su questioni del genere investe anche la definizione del ruolo da attribuire alla cultura, cioè se essa vada intesa come 'luogo' di dibattito e confronto aperto o piuttosto campo di battaglie ideologiche.

Anche in questo caso è la stessa posizione di Dante a fornire un modello di comportamento che si impone nella sua attualità come una possibile risposta alle esigenze dei nostri tempi. L'analisi guidata di alcuni passi della *Commedia* individuati dal docente o dagli allievi e sottoposti all'attenzione dei gruppi di lavoro, ha permesso infatti di stabilire in maniera più sfumata la posizione di Dante rispetto al mondo arabo. Se infatti egli è l'intransigente critico di una dottrina che gli appare una eresia da estirpare anche attraverso la ridicolizzazione del suo profeta, sa anche subire il fascino della cultura araba, come testimonia il giudizio positivo espresso nel canto IV dell'*Inferno* (vv. 143-4) su Averroè ed Avicenna, due capisaldi del pensiero medievale attraverso i quali, specialmente il primo, giunse agli intellettuali europei il pensiero di Aristotele. Come è noto, infatti, i due filosofi arabi sono collocati accanto agli altri 'spiriti magni' nel Limbo, in una posizione privilegiata rispetto alle altre anime a cui è preclusa la beatitudine perché nate prima di Cristo. Costoro, infatti, per l'altezza d'ingegno furono ad un passo dal cogliimento di una verità che se non è illuminata dalla Rivelazione è per Dante gra-

vemente imperfetta. Tuttavia è innegabile che Dante subisse il fascino della cultura, da qualsiasi fonte provenisse, pur sempre nei limiti dell'ortodossia. Alla fonte primaria costituita dal testo dantesco sono state accostate quelle secondarie, in particolare le voci della *Enciclopedia Dantesca* dedicate a Maometto e all'Islam e pagine scelte dal saggio di M. Asín Palacios *Dante e l'Islam. L'escatologia islamica nella Divina Commedia*, testo imprescindibile per chi voglia conoscere i rapporti tra Dante e i testi escatologici arabi, in particolare il *Libro della Scala* che l'autore individuò tra i modelli seguiti per la costruzione del suo viaggio. Com'è noto, la versione latina del testo arabo fu commissionata da Alfonso X di Castiglia a un medico ebreo, Abraham Alfaquim, nel clima di tolleranza interculturale che caratterizzò Toledo nella seconda metà del XIII secolo. Ed è probabilmente tramite il suo maestro Brunetto Latini, di cui si conosce la partecipazione ad una ambasceria presso Alfonso il Saggio, che Dante venne a contatto con quel testo latino.

Il dibattito acceso dalle felici intuizioni dello studioso non accenna a diminuire, il che dimostra quanto sia ancora difficile ammettere la possibilità che in un intellettuale dello spessore di Dante coesistano l'intransigenza del conservatore e del cristiano che non scende a compromessi e l'apertura tollerante e rispettosa alle espressioni dello spirito umano, da qualsiasi individuo esse provengano, sia credente sia pagano sia eretico, perchè comunque manifestazioni del Sapere divino.

3. È il momento di trarre qualche conclusione dal resoconto di questa esperienza didattica calata nel dibattito sulla necessità ormai imprescindibile della costruzione di un punto di vista interculturale, soprattutto nei giovani. I movimenti di masse sempre più consistenti di uomini di fede musulmana in questo inizio di secolo hanno posto il mondo occidentale di fronte ad una emergenza sociale e culturale: si tratta di masse che si riconoscono solo nella comune appartenenza religiosa all'Islam, ma che poi risultano differenti e a volte inconciliabili per motivi che attengono alle condizioni sociali e culturali. Ora poi che l'intreccio tra religione e politica ha assunto il volto minaccioso del terrorismo sotto la bandiera dello Stato Islamico e che odi, incomprensioni e interessi hanno innescato una forma nuova e pericolosissima di scontro tra civiltà, appare quanto mai urgente entrare in contatto con la diversità costituita dalla realtà musulmana; occorre tuttavia che questo contatto avvenga con un bagaglio di strumenti ermeneutici che permettano una comprensione quanto più precisa possibile di un mondo complesso e diverso. La capacità di leggere e studiare questo mondo garantirebbe il superamento di incomprensioni che sono ancora oggi avvertite come insanabili, mentre nel mondo medievale i rapporti tra musulmani e cristiani erano, paradossalmente, più facili. A testimoniare sta proprio il rapporto tra Dante e il mondo arabo: se addirittura un intellettuale così intransigente, severo e divisivo come fu Dante ha mostrato interesse per quel mondo a lui così incomprensibile sul piano delle scelte religiose, si può a maggior ragione ritenere che oggi la prospettiva del dialogo tra le culture, stimolato sin dalla fase scolare con la costruzione collaborativa delle conoscenze, permetta una più completa comprensione della civiltà arabo-islamica che porti alla scoperta del contributo da essa fornito alla costituzione della storia e dell'identità dell'Occidente.



## I. Interletteratura

### *Riferimenti bibliografici*

- Asín Palacios M., *Dante e l'Islam. L'escatologia islamica nella Divina Commedia*, Parma 1994 (ed. or. 1919).
- Baccaro S., "Dante e l'Islam. La ripresa del dibattito storiografico sugli studi di Asín Palacios", in *Doctor Virtualis. Rivista online di storia della filosofia medievale*, 12, 2013.
- Battaglia Ricci L., "«Perch'io parti' così giunte persone, / partito porto il mio cerebro lasso!...»: *images agentes* nella nona e nella decima bolgia", in S. Invernizzi (a cura di), *Esperimenti danteschi. Inferno 2008*, Genova-Milano 2009, pp. 223-238.
- Cardini F., "I musulmani", in L. Cavazzoli (a cura di), *La diversità in età moderna e contemporanea*, Genova 2001, pp. 237-244.
- De Martino D., "Influenze islamiche sulla *Commedia*: una ricerca non conclusa", in F. Crevatin (a cura di), *Sguardi sull'aldilà nelle culture antiche e moderne*, Trieste 2015, pp. 83-96.
- Gabrieli F., "Arabi", in *Enciclopedia Dantesca*, vol. 5, pp. 526-528.
- Gabrieli F., "Maometto", in *Enciclopedia Dantesca*, vol. 11, pp. 125-126.
- Gabrieli F., "Islàm", in *Enciclopedia Dantesca*, vol. 10, pp. 354-357.
- Giusti S., *Didattica della letteratura 2.0*, Roma 2015.
- Langella G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa 2014.
- Porcarelli A., *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Bologna 2016.
- Serra S., "Dante e l'Islam", *Circolo Vittorioso di Ricerche Storiche – Quaderno n. 3* (settembre 1997), pp. 1-34.
- Tonelli N. (a cura di), "Per una letteratura delle competenze", *I quaderni della ricerca*, 6, Torino 2013.

## 10.

**Dante e l'Islam: mondi a confronto***Rosalucia Santimone, Vincenzo Dell'Orto*

Classe III C IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

**Docente Referente: Rosario Scannapieco**

Si ha l'impressione che Dante conoscesse molto poco la religione musulmana e che si uniformasse al pensiero altrui riguardo alle numerose leggende che circolavano sul conto di Maometto. Una cosa è certa: Maometto è fondatore di una religione che venne per unire e non per dividere, in quanto il messaggio dell'Islam era rivolto a tutti. Dante però, nel canto XXVIII dell'*Inferno* lo pone ugualmente fra i seminatori di discordia e di scisma assieme al cugino Alì. Secondo la legge del contrappasso entrambi sono sottoposti alla pena della mutilazione e Maometto è spaccato a metà lungo tutta la schiena, e le budella gli pendono fra le gambe, mentre Alì ha solo la testa divisa in due. Quindi Dante che condanna Maometto non si discosta dal giudizio comune in quanto anche per lui Maometto è un eretico e l'Islam una eresia. Per quanto riguarda Alì, che è considerato continuatore dello scisma di Maometto, viene collocato nella bolgia degli scismatici come fedele seguace di Maometto e come colui che diede origine alla divisione del mondo islamico in due gruppi: sciiti e sunniti. Da Alì, infatti, ebbe origine lo scisma degli sciiti che contestavano Mu'awiya e riconoscevano Alì e i suoi discendenti come unici successori di Maometto. Nel canto XXVIII il tono aspro con cui Dante inferisce sui dannati raggiunge l'akmè proprio nei versi in cui introduce Maometto, in quanto egli è suo oggetto di disprezzo.

Infatti come potrebbe un autore cristiano, medievale, accettare una religione come l'Islam e i suoi esponenti? Nella descrizione di Maometto vengono usati termini che sono appartenenti a un registro che passa da informale a comico-realistico. Lo scherno culmina nel momento in cui fa rimare "Maometto" con "ciuffetto", mettendo in ridicolo la figura cardine dell'Islam. Come possiamo notare la visione di Dante è totalmente rovesciata rispetto a quella orientale: Maometto non solo è colpevole di aver provocato lo scisma con la religione cattolica, ma anche di aver negato a popolazioni intere la Chiesa di Roma, e quindi una ipotetica salvezza. Probabilmente, dunque, per Dante l'ultimo Profeta è anche un fraudolento o addirittura un assassino.

In altri canti però, come nel IV, nel castello degli spiriti magni, compaiono figure musulmane come Avicenna e Averroè, due importanti medici-filosofi le cui opere avevano un rilevante spessore nella cultura medievale. Quindi è l'amore per il sapere di Dante che salva queste due figure dall'*Inferno*.

Che sia una coincidenza o meno, anche la struttura del viaggio di Dante è parallela a quella che Maometto compie nel *Libro della scala*. Infatti il caso vuole che il "corpo

## I. Interletteratura

rotto” di Maometto ricordi molto lo squarcio che si aprì nel petto del Profeta quando l’arcangelo Gabriele apparve ai suoi occhi per accompagnarlo nel viaggio ultraterreno. L’atteggiamento di Maometto durante il dialogo fra lui e il Sommo Poeta è molto orgoglioso, addirittura sfrontato, in quanto, a differenza delle altre anime, non si scompone minimamente vedendo che Dante è vivo in mezzo ai morti poiché lui di miracoli ne ha vissuti tanti. Indubbiamente Dante non era ignaro del viaggio compiuto da Maometto perché nella *Divina Commedia* nulla è lasciato al caso quindi l’atteggiamento di Maometto è elaborato e motivato. Dante appare crudele nei suoi confronti, impassibile davanti alla sua pena, lo descrive con volgarità, lo ridicolizza mettendo in dubbio la veridicità della sua predicazione.

Nel 1919 Miguel Asín Palacios pubblicava un libro, *La escatologia musulmana en la Divina Comedia*, che fece subito molto rumore. In centinaia di pagine lo studioso coglieva analogie impressionanti tra l’opera dantesca e testi della tradizione islamica, in particolare le varie versioni del viaggio notturno di Maometto all’inferno e in paradiso. Soprattutto in Italia ne era sorta una polemica tra sostenitori di quella ricerca e difensori dell’originalità di Dante. Come si poteva pensare che il genio italico fosse debitore di tradizioni non cristiane?

Assodato che Dante ha subito l’influenza di molte fonti musulmane, il problema non è come gli siano pervenute. Si potrebbe cominciare dalle molte visioni medievali, dove si raccontava di visite ai regni dell’oltretomba, la *Vita di san Maccario romano*, il *Viaggio di tre santi monaci al paradiso terrestre*, la *Visione di Tugdalo*, sino alla leggenda del pozzo di san Patrizio. È ipotizzabile, secondo Asín Palacios, che come Dante avesse a portata di mano questi testi cristiani, fosse venuto a conoscenza per il tramite del maestro Brunetto Latini, anche del *Libro della scala*, che circolava in un ambiente aperto alle più svariate influenze culturali quale fu la Spagna tollerante e interculturale di Alfonso il Saggio. Riconoscere queste influenze non toglie nulla alla grandezza di Dante: tanti autori hanno attinto a tradizioni letterarie precedenti e tuttavia hanno poi concepito un’opera assolutamente originale.

Ha ancora senso leggere questo libro, dopo che tante ricerche successive hanno in gran parte dato ragione ad Asín Palacios ed è ormai acclarata la dipendenza di Dante da numerose fonti arabe? Lo ha, perché è scritto piacevolmente e presenta una mole immensa di raffronti tra Dante e i suoi “precursori” arabi. E lo ha ai giorni nostri quando, turbati dalle follie degli estremisti islamici, si tende a dimenticare i rapporti che hanno sempre unito la cultura occidentale e la ricchissima e progredita cultura islamica dei secoli passati.

Malgrado la curiosità dimostrata da Dante per la cultura araba, non si può passare tuttavia sotto silenzio l’intransigenza che egli mostra nei confronti di scelte di vita e religiose in contrasto con quelle cristiane. Oltre alla posizione antislamica, secondo alcuni la *Divina Commedia*, pilastro della letteratura italiana, presenterebbe contenuti offensivi e discriminatori in particolare anche nei canti XV, XXIII e XXXIV. Nel canto XV anche gli omosessuali, cioè i sodomiti, sono sottoposti a delle pene, perché ebbero rapporti contro natura e vengono descritti mentre corrono sotto una pioggia di fuoco de-

stinati a non fermarsi mai. Nel canto XXIII Dante punisce il Sinedrio che complottò contro Gesù, i cospiratori secondo la legge del contrappasso, sono crocifissi nudi a terra, in modo che ogni altro dannato li possa calpestare. Nel canto XXXIV Giuda e giudei sono parte integrante della cultura cristiana, Giuda è per antonomasia un traditore e un falso, e giudei è un termine dispregiativo. È Dante dunque un antisemita, un omofobo, un islamofobo razzista? In quest'epoca di guerre di religione e di scontro di civiltà potrebbe essere controproducente la lettura di un testo così divisivo come la *Commedia*?

Non possiamo chiedere a Dante di assumere una posizione tollerante in materia religiosa e sessuale e le difficoltà di accettazione e di dialogo che contraddistinguono la nostra epoca dimostrano come sarebbe anacronistico aspettarsi da Dante un atteggiamento "inclusivo", mentre gli inviti a censurarlo sono la prova evidente che abbiamo bisogno di maggiore dialogo tra posizioni anche contrastanti in campi quali l'etica e la fede e che invece la nostra civiltà si sta chiudendo a riccio su posizioni acritiche. Infatti, se c'è un pregio per le opere letterarie e in particolar modo per i capolavori universali come la *Commedia*, questo consiste senza dubbio nel porre il problema in maniera profonda e duratura e nel suscitare il dibattito. L'intolleranza fuori dalla letteratura diventa violenza brutta, all'interno di essa diventa occasione di riflessione attraverso l'acquisizione di un atteggiamento storicistico. Non è merito da poco.



---

## II.

### **La letteratura per bambini e per ragazzi**

#### **L'importanza della Costruzione di un racconto Interculturale**

*Referente Scientifico*

**Leonardo Acone**

Docente Letteratura per l'Infanzia  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione  
Università degli Studi di Salerno

*Docenti Referenti*

**Silvia Ciao, Maria Gasparro, Agnese Pastorino**

I Circolo – Eboli

**Antonella Albano, Patrizia Rago**

I.C. "Palatucci" – Quadrivio

**Maria Scelza**

I.C. "Gatto" – Battipaglia

**Irene Dante**

I.C. "M. Ripa" – Eboli

*Destinatari*

**Alunni delle ultime due classi ciclo elementare e del triennio Scuola Media**

*Discipline coinvolte*

**Italiano, Musica, Disegno, Diritto**

*Parole chiave*

**inclusione, valorizzazione della diversità, letteratura per bambini e per ragazzi,  
racconto interculturale, favola, Costituzione, libertà**

---

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

### Indice

- 1. L'infanzia che unisce, la letteratura che salva**  
di *Leonardo Acone*
- 2. Percorsi interculturali tra narrazione libresca e racconto reale**  
di *Silvia Ciao, Maria Gasparro, Agnese Pastorino*
- 3. La fiaba interculturale tra musica, arte e teatro**  
di *Maria Scelza*
- 4. Un pallone per Amico**  
di *Simone Gioia, Francesco D'Andrea, Sara Cerzosimo, Andrea Contegiacomo, Morena Mari, Antonio Vilani*
- 5. I pesci non giocano a pallone, però...**  
di *Tareq Abd el-Bary*
- 6. Cani, Lupi e Cavalli: fare intercultura con la favola latina e la tradizione araba**  
di *Antonella Albano, Annunziatina Lullo, Carolina Della Corte, Patrizia Rago*
- 7. Favole interculturali giocando con le categorie di Propp**  
di *Irene Dante*

### Contenuti

Questa sezione ha la sua centralità nella letteratura per bambini e per i ragazzi, che acquista un ruolo chiave nella promozione di un vero dialogo sull'altro e sul sè, fondato sui processi di decostruzione e di rinnovamento, in cui il processo identità\alterità non venga inteso come contraddittorio ma come complementare, arricchente. Oltre alla scrittura creativa i laboratori sono stati basati sull'elaborazione di percorsi che utilizzano i linguaggi universali della musica e dell'arte. Il testo letterario diviene, in tal modo, un contenitore capace di assorbire tutti i linguaggi, in particolare quelli universali, come il linguaggio della musica, dell'arte, delle emozioni. La letteratura, insomma, attraverso la fiaba e gli altri linguaggi di questo segmento, diventa nuovamente, oltre che strumento di conoscenza, anche strumento di costruzione dell'inter, vale a dire del tratto comune, del ponte tra culture, lingue, religioni diverse.

Nella prima parte di questa sezione viene raccontata l'esperienza concreta di laboratori attivati in scuole del ciclo primario, ultime classi della scuola elementare, il cui obiettivo precipuo è stato quello di accogliere la diversità culturale facendola conoscere attraverso i canali privilegiati della narrazione non solo "libresca" ma anche "reale", ossia attraverso il racconto vero di bambini e genitori appartenenti ad etnie migranti. Il contesto è stato quello della classe multietnica ed il prodotto finale è stato un cortometraggio, realizzato con la "regia educativa" degli insegnanti.

Nella seconda parte della sezione si evidenzia lo stretto legame che unisce la letteratura per bambini e per ragazzi e l'intercultura. La ricerca è sempre quella del valore universale che, rispettando lo schema goethiano della *Weltliterature*, o letteratura mondiale, è presente nella letteratura per l'infanzia del mondo arabo ed in quello occiden-

tale. Minimo comune denominatore, in questo caso, è il gioco del pallone, declinato nella scrittura creativa di un testo composto da alunni delle Scuole Medie e nel racconto di uno scrittore egiziano contemporaneo.

Il percorso di questa sezione prosegue attingendo, ancora una volta, ad un racconto di una scrittrice egiziana contemporanea, Amal Farah. La universalità, in questo caso, è ricercata in un valore, quello della libertà, comune alla narrazione araba, che ha come protagonista un cavallo, ed alla favola latina, quella di Fedro, che ha come protagonista un cane. *“La libertà è un bene inviolabile”* recita l’articolo 13 della Costituzione Italiana. Da questo assunto la ricerca del parallelo sfocia nella considerazione che la libertà è un bene inviolabile anche per le altre culture come, ad esempio, quella islamica. Il laboratorio didattico, in questo caso, oltre che sulla narrazione, si è basato anche sul linguaggio universale della musica che ha permesso, agli studenti coinvolti, sotto la “regia educativa” degli insegnanti, di cantare la stessa canzone in lingua araba ed in italiano.

Chiude la sezione il prodotto del laboratorio di scrittura creativa, realizzato con bambini di una scuola primaria, che hanno applicato le categorie di Vladimir Propp al racconto interculturale. L’ambientazione, spesso, è multietnica. Giappone, Cina, deserti, mare ma anche orfanotrofi. Il genio delle *Mille e una notte* convive, nello stesso racconto, con i pirati libici che gettano in mare ragazze egiziane. Il riferimento al dramma dei migranti è più che esplicito. Racconti interculturali costruiti sapientemente, da bambini piccolissimi, che sanno giocare molto bene con le identità e con le alterità. I nomi dei protagonisti di queste storie, a volte ambientate in contesti esotici, è il nome dei piccoli autori anagrammato. La fenice *Ocirne* è l’anagramma di Enrico. Il ragazzo egiziano *Eéneer* è l’anagramma di Renée ed *Acul*, “un ragazzo emigrato dall’inferno africano dallo sguardo spento ed impaurito”, è l’anagramma di Luca.



## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

### 1.

## L'infanzia che unisce, la letteratura che salva

*Leonardo Acone*

Docente di Letteratura per l'Infanzia  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione  
Università degli Studi di Salerno

Paul Hazard, nel suo testo *Uomini, ragazzi e libri*, ci consegna una delle più belle definizioni di letteratura per l'infanzia, infantile, giovanile o per ragazzi che si voglia: “per letteratura infantile s'intende l'insieme di quelle pubblicazioni che per semplicità ed immediatezza d'espressione e di forma, per calore di sentimento e per vivezza di intreccio sembrano particolarmente adatte a suscitare l'interesse e ad afferrare l'attenzione dei ragazzi”<sup>1</sup>. L'illuminante e sintetica definizione, tra le più attendibili e acute che si siano mai registrate, tende ad evidenziare quanto il rapporto tra le lettere e la ‘magica regione’ dell'infanzia si avvalori in presenza di una sorta di formula narrativa che necessita di un equilibrio – magico anch'esso – tra elementi di natura formale e linguistica, di matrice psicologica e contenutistica, e di struttura narratologica.

Quando tale meravigliosa alchimia si ripropone, la narrazione rapisce l'infanzia e la giovinezza, le pone al centro delle trame narranti e si fa, di fatto, letteratura *per* l'infanzia, *dell'*infanzia e *sull'*infanzia indifferentemente.

Aprè, cioè, un collegamento diretto con le sfere dell'attenzione e dell'incanto, confermando un canale privilegiato che vive in sottilissimo e precario equilibrio. In tal senso la letteratura per l'infanzia, forse, si rivela genere d'eccellenza perché, tra tutte le tipologie di letteratura, è quella che deve avere a che fare con la platea più difficile da catturare, più fluttuante ed evanescente, più fragile e sfuggente. Proprio per questo, forse, ribaltando positivamente alcune note posizioni crociane potremmo arrivare a dire che la letteratura, quando è arte veramente grande, riesce ‘addirittura’ ad arrivare a bambini e fanciulli, ritrovando, nella possibilità stessa di essere ‘anche’ per l'infanzia, un connotato di sicuro avvaloramento o, quanto meno, una specifica peculiarità di certa distinzione ed interesse.

Ciò che si deve ulteriormente ed urgentemente sottolineare, accanto alla riflessione appena proposta, è che la letteratura per l'infanzia affonda le radici nella notte dei tempi, nei racconti attorno al fuoco, in una tradizione antica che accoglie, accumula, lima e conserva e che, soprattutto, non conosce confini temporali e spaziali.

Personaggi-ponte, motivi vaganti, *topoi* fluttuanti e profili universali riempiono pagine, profilano storie, tramandano insegnamenti e, più di ogni altra dinamica, uniscono e avvicinano.

1 P. Hazard, *Uomini ragazzi e libri: letteratura infantile*, Armando, Roma 1971, p. 4.

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

La storia di Cenerentola c'è sempre stata, tra Egitto, Italia, Francia e Germania, e a cavallo di secoli ed autori, perché c'è sempre stata una fanciulla sfortunata da riscattare con una narrazione che le restituisse credito, dignità e fortuna, da qualunque civiltà provenisse e indipendentemente dalla fede professata o intravista; il bosco oscuro ha sempre fatto paura, e il racconto antico dell'uomo ha sempre messo in guardia le bambine di ogni tempo da orchi, mostri e lupi<sup>2</sup> (ci dispiace solo per i terzi, incolpevoli nella realtà) tanto da divenire tragicamente attuale nelle violente derive di cronaca nera che ogni giorno invadono la nostra quotidianità.

La fiaba, il racconto, la favola e tutti i generi 'prossimi' all'infanzia si sono, costantemente, rivelati elementi di vicinanza, di relazione, di apertura e di felice contaminazione. Si tratta di narrazioni che uniscono, che in virtù della meravigliosa indefinitezza spazio-temporale – "C'era una volta...in un paese lontano..." – possono confortevolmente 'adattarsi' a molteplici contesti, a diverse ambientazioni, a classi sociali, religioni, etnie e tradizioni lontane e differenti.

La letteratura 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.

### *Dalla narrazioni tra luoghi ai luoghi della narrazione*

Peter Brook ci consegna, in uno degli scritti più significativi sul 'senso' profondo del racconto, una metafora di grande valore; un ampliamento simbolico capace di 'significare' lo spazio della narrazione mediante un avvaloramento dell'atto narrante; dove la voce, il tono, la sonorità e l'*aura* del momento – per dirla con un termine caro a Walter Benjamin<sup>3</sup> – configurano un momento di indescrivibile irripetibilità, e determinano la possibilità di creare un 'contesto narrativo' dove tutte le regole della realtà circostante si annullano in una felice sospensione; e dove anche gli elementi del 'perturbante' – tanto presente nella tessitura tradizionale della letteratura per l'infanzia – vengono filtrati e resi più 'accettabili' dalla rideterminazione di spazio, tempo e coordinate del racconto. Parliamo del *Tappeto dell'altrove*, spazio magico e vago che può aver luogo ovunque ci sia un narratore che incanta ed una platea che condivide le *storie* narrate<sup>4</sup>: quando il narratore srotola il tappeto apre la porta di un mondo magico, dove sta per verificarsi un evento unico, in un cerchio di reciproca fiducia in cui i piccoli ascoltatori, seduti sullo stesso tappeto in attesa di *mille e una storia*, sanno che ciò che accadrà vive di regole nuove, che potrà finire o meno a seconda della voglia di continuare ad ascoltare, che vi si potrà entrare per modificare, sentire, partecipare ed emozionarsi.

Il registro del fiabesco, ovviamente, sposa *naturaliter* tale contesto quasi teatrale e si

2 Cfr. S. Barsotti, *Bambine nel bosco*, ETS, Pisa 2016.

3 W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2000.

4 P. Brook, *I figli del tempo*, Feltrinelli, Milano 2001.

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

consolida quale orizzonte letterario che contribuisce alla creazione stessa del luogo e che, quasi per necessaria conseguenza, mette in collegamento luoghi lontani e diverse culture, scoprendo la magia e la sorpresa di elementi comuni recuperati anche nella semplicità del quotidiano infantile<sup>5</sup>: un gioco, un pallone, il racconto di una giornata in campagna, il mare, le stagioni...

La fiaba riesce, in ciò, a solcare i mari dell'esperienza umana – e quindi del racconto, a volte fantastico, che ne scaturisce – con una velocità infinitamente superiore a qualsiasi altra forma d'arte, e 'lavora' per accumulo tradizionale di dati narrati e potenziale espansione e distribuzione degli stessi in tutte le lingue, in tutti i modi, anche attraverso forme espressive e artistiche diverse.

### *La narrazione musicale dell'infanzia*

Storie, fiabe, racconti e personaggi si inseguono, da secoli, attraverso luoghi distanti e comunità lontane, ed hanno preso e ripreso forma, spesso, attraverso disegni, quadri, musiche ed altre narrazioni<sup>6</sup>, senza che tale meraviglioso ed artistico 'attraversamento' abbia mai messo in discussione la coerenza della 'traccia' iniziale. Al contrario, la felice contaminazione ha, sovente, generato un evidente avvaloramento dell'essenza stessa della 'storia originaria', che ha beneficiato di un ampliamento semantico provenuto proprio dalla rielaborazione e dalla trasposizione con altri mezzi di comunicazione artistica.

Anche il processo di trasposizione letteratura-musica, che ha visto nella composizione di Robert Schumann una delle espressioni di maggiore consistenza e di più elevata qualità artistica, testimonia, fin dalla prima metà dell'Ottocento, che la narrazione *dell'infanzia e per l'infanzia* entra in contatto con una sorta di *regione* autonoma, neutrale e tanto più meravigliosa, che tutto accoglie e tutto racconta, senza distinzione di provenienza culturale e senza condizionamenti storici: nella sua raccolta *Album per la Gioventù*, del 1848, Schumann mette in musica *Knecht Ruprecht*, ambiguo e beffardo folletto della tradizione germanica, aiutante di Santa Claus; torna alla immortale letteratura araba con *Sheherazade*, da *Le mille e una notte*; racconta la melanconica e dolcissima sventura di *Mignon*, la fanciulla del *Wilhelm Meister* di Goethe<sup>7</sup>.

E la figura di *Sheherazade*, in mezzo a tante altre, viene fuori con tutta la sua potenza letteraria e tutta la sua 'carica pedagogica'. *Sheherazade* testimonia la possibilità della letteratura, dell'arte, della cultura, di farsi 'salvifiche'; di divenire chiave di volta di una

5 Si rimanda, per un esaustivo ed aggiornato excursus sulla fiaba araba contemporanea, a M. Albano (a cura di), *Il Cavallo che non nitriva più*, Universitalia, Roma 2015.

6 Basti pensare a *Baba Jaga*, che dalla antica tradizione slava dei racconti arriva alle fiabe russe di Afanas'ev, prende vita nel quadro di Hartmann per poi divenire musica nel celeberrimo brano pianistico di Musorgskij.

7 Cfr. L. Acone, *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*. Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2015.

società che si apre, in virtù di una maggiore e più coerente consapevolezza culturale e sociale, a chi sembrava 'diverso' ma si riscopre figlio delle stesse storie, delle stesse emozioni e delle stesse, antiche vicende.

Alla lettura di mille e un racconto la giovane e coraggiosa Sheherazade affida la propria salvezza, la salvezza di tutte le fanciulle e, forse, la salvezza di tutti coloro che, in ogni tempo, si faranno capaci di riscoprire, nella narrazione del mondo, il senso del proprio cammino.

### *Direzioni*

Ai bambini e ai ragazzi di oggi, nelle scuole che viviamo come luoghi di sapere e spazi di indirizzo esistenziale, nelle piazze delle metropoli e nei piccoli villaggi di periferia, tra orizzonti virtuali e *social network*, va proposta una direzione di 'esercizio del pensiero', perché possano infrangersi pregiudizi, preconcetti, posture comportamentali frutto di deviazioni che – troppo spesso – non trovano argine in una struttura personale maturata attraverso il racconto di sé; un pensiero ed un racconto che si costruiscono e si compiono attraverso l'esperienza dell'altro e delle sue storie; attraverso la capacità di riconoscere una narrazione che diviene, magicamente, auto-narrazione.

Letteratura, arte, musica, spazi laboratoriali condivisi, *tappeti dell'altrove* e, magari, una sedia accanto a un letto a raccontare, diventano tutti elementi di un unico, importante paradigma educativo, e potrebbero consentire un avvicendamento generazionale permeato di senso; lontano dalle brutali distorsioni di una società che si riscopre, spesso, 'senza' senso.

2.

**Percorsi interculturali tra narrazione libresco e racconto reale**

*Silvia Ciao, Maria Gasparro, Agnese Pastorino*

Primo Circolo – Eboli / Classe: III C Sezione Borgo

L'Italia, come altri paesi Europei, vive questo nuovo millennio in un clima di crescente migrazione e di presenze di mondi, culture e credi diversi fra contesti locali che si arricchiscono di lingue, profumi, sapori e colori dalle provenienze più svariate. Nell'attuale quadro sociale, l'incontro con l'altro, con il "diverso" non è più limitato ad episodi sporadici, ma rientra nelle situazioni di vita quotidiana. Tuttavia, il fenomeno migratorio, che rappresenta di per sé un'opportunità di arricchimento, è troppo spesso accompagnato da campagne mediatiche che promuovono la paura ed il sospetto per tutte le diversità. Al di fuori della famiglia, la scuola è l'ambiente in cui si acquisiscono quei valori che ci accompagneranno per tutta la vita. A scuola si è sottoposti alle prime forme di inserimento sociale oltre i confini della propria famiglia. La scuola riveste un ruolo fondamentale quale primo mediatore dell'inserimento sociale teso ad evitare la separazione su basi etniche, linguistiche, religiose e culturali – anticamera del conflitto – attraverso l'insegnamento e l'apprendimento di dinamiche di socializzazione inevitabilmente caratterizzate da principi (di inclusione o di esclusione) che impregnano i messaggi condivisi. Di conseguenza non possono esservi inclusione e scambio culturale e sociale senza che ad essi provveda in modo adeguato un'integrazione dei sistemi educativi e scolastici delle realtà di inserimento, intesa come strumento chiave non solo per la crescita individuale, ma anche, e soprattutto, per la prevenzione del pregiudizio, dell'intolleranza, della discriminazione e per lo sviluppo di un senso di appartenenza. Il progetto, all'interno di quello che è stato il contenitore più grande "Le giornate dell'interculturalità", si è proposto di "promuovere l'integrazione sociale delle persone di diversa etnia, in un'ottica di rispetto delle differenze e di tolleranza", con i seguenti obiettivi:

- Educare alla multiculturalità attraverso la conoscenza di alcuni aspetti di culture extraeuropee;
- Accogliere la diversità culturale attraverso i valori del rispetto e della tolleranza;
- Facilitare l'inserimento sociale e scolastico degli studenti extracomunitari;
- Promuovere l'educazione alla legalità e alla solidarietà;
- Agevolare il passaggio di informazioni e lo scambio costruttivo di esperienze.

Questo progetto è stato suddiviso in due piste di lavoro:

### **L'altro mondo**

In questa fase ampio spazio è stato dedicato all'ascolto delle storie tratte dal libro *Il cavallo che non nitriva più e altri racconti egiziani*, attingendo a quel serbatoio che è la letteratura per l'infanzia grazie alla quale è stato facile entrare in contatto con i nostri alunni. All'esperienza di ascolto dei bambini è seguita la fase di analisi del testo attraverso l'utilizzo di linguaggi diversi. Partendo dalla considerazione che il bambino è un soggetto attivo di conoscenza, un costruttore di teorie e quadri interpretativi, si è cercato di favorire i processi di autorganizzazione cognitiva dei bambini curando lo sfondo dell'attività educativa, ascoltando e osservando "le tracce" dei bambini ed utilizzando le informazioni di ritorno per progettare nuove modalità di relazione/insegnamento. L'analisi del testo si è basata anche sull'individuazione delle caratteristiche dei personaggi e degli ambienti della fiaba che i bambini hanno rappresentato graficamente.

### **Scopriamo le meraviglie del mondo**

In questa fase i bambini sono stati condotti, attraverso il racconto delle esperienze delle famiglie straniere, in un viaggio alla scoperta di terre sconosciute che ci hanno permesso di condividere usi e costumi di etnie diverse.

### **Tempi**

Gli interventi, della durata di un'ora ciascuno, sono stati strutturati tutti i giorni con le insegnanti in classe e settimanalmente con esposizioni frontali da parte dei componenti delle famiglie partecipanti, seguite dal coinvolgimento degli alunni con metodologie attive, quali la discussione e il confronto di gruppo. Tale modalità operativa è stata prescelta con lo scopo di favorire la crescita personale e valorizzare gli interventi dei partecipanti con uno scambio costruttivo di esperienze. Attraverso l'utilizzo di materiale visivo cartaceo, la condivisione di piatti tipici relativi alle varie culture, il linguaggio narrativo adeguato all'età degli alunni, le insegnanti hanno presentato argomenti inerenti:

- concetti di diversità e uguaglianze;
- concetto di discriminazione e solidarietà;
- la valorizzazione della presenza immigrata.

Il prodotto finale è stato la realizzazione di un breve cortometraggio sull'esperienza vissuta dal titolo "Una scuola a colori".

Il progetto ha permesso agli alunni di acquisire e potenziare abilità relative alle diverse aree di apprendimento. In particolare è stata acquisita la capacità di esprimere emozioni e sentimenti; ascoltare il punto di vista degli altri collaborando alla realizzazione di un fine comune; chiedere spiegazioni, riflettere, ipotizzare, discutere; utilizzare il linguaggio in modo differenziato e appropriato ai diversi contesti; utilizzare gli strumenti tecnologici per creare, rievocare, riprodurre esperienze e situazioni.

Il progetto ha altresì favorito nelle insegnanti il rafforzamento del ruolo di "regia educativa", di promotore della creatività, fornendo ai bambini un sostegno graduale,

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

un “prestito di conoscenza”. Un ruolo che ha portato a curare il contesto dell’esperienza in ogni sua parte e a dare ampio spazio alla valutazione in itinere al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi e di riprogettare, se necessario, le modalità di relazione/insegnamento.

Dal punto di vista dell’arricchimento professionale relativo a questa esperienza, la pedagogia dell’ascolto, il costante confronto tra colleghe, l’entusiasmo con cui i bambini hanno vissuto l’esperienza e, allo stesso tempo, i risultati da loro raggiunti: sono questi gli elementi che hanno contribuito ad accrescere la nostra professionalità. La valutazione dell’esperienza da parte degli alunni, si deduce dal grado di attenzione, interesse e coinvolgimento manifestato lungo l’intero periodo di svolgimento del percorso didattico e dal coinvolgimento delle famiglie. Questo è un dato rilevante che evidenzia il valore della continuità.



### 1. Cortometraggio

*Titolo:* Percorsi interculturali tra narrazione libresca e racconto reale

*Scuola:* Primo Circolo - Eboli • Classe III C Borgo • Docenti: Silvia Ciao, Maria Gasparro, Agnese Pastorino

*Link:* <https://www.dropbox.com/s/2e5onoetr9i122/La%20Scuola%20a%20Colori%20normale.mp4?dl=0>

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

<b>Scheda del Referente dell'azione</b> Docente: Pastorino Agnese E-mail: agnese.pastorino@gmail.com	<b>Anno scolastico</b> 2016/2017
<b>AREA DI PROGETTO: INTERCULTURA</b>	
<b>NOME DELL' AZIONE: Le giornate dell'intercultura</b>	
<b>SEDI SCOLASTICHE:</b> I Circolo Didattico Eboli	
<b>MOTIVAZIONI</b> La scuola è l'ambiente in cui si acquisiscono quei valori che ci accompagneranno per tutta la vita. A scuola si è sottoposti alle prime forme di inserimento sociale oltre i confini della propria famiglia. La scuola riveste un ruolo fondamentale quale primo mediatore dell'inserimento sociale teso ad evitare la separazione su basi etniche, linguistiche, religiose e culturali – anticamera del conflitto – attraverso l'insegnamento e l'apprendimento di dinamiche di socializzazione inevitabilmente caratterizzate da principi (di inclusione o di esclusione) che impregnano i messaggi condivisi. Di conseguenza non possono esservi inclusione e scambio culturale e sociale senza che ad essi provveda in modo adeguato un'integrazione dei sistemi educativi e scolastici delle realtà di inserimento, intesa come strumento chiave non solo per la crescita individuale, ma anche e soprattutto per la prevenzione del pregiudizio, dell'intolleranza, della discriminazione e per lo sviluppo di un senso di appartenenza.	
<b>OBIETTIVI e CONTENUTI METODOLOGICI, MODALITA' DI VERIFICA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Educare alla multiculturalità attraverso la conoscenza di alcuni aspetti di culture extraeuropee</li><li>- Accogliere la diversità culturale attraverso i valori del rispetto e della tolleranza</li><li>- Facilitare l'inserimento sociale e scolastico degli studenti extracomunitari</li><li>- Promuovere l'educazione alla solidarietà</li><li>- Agevolare il passaggio di informazioni e lo scambio costruttivo di esperienze</li><li>- Favorire il dialogo interculturale, valorizzando le culture di origine</li></ul> <p>Gli interventi, della durata di 1 ora ciascuno, sono stati strutturati tutti i giorni con le insegnanti in classe e settimanalmente con esposizioni frontali da parte dei componenti delle famiglie partecipanti, seguite dal coinvolgimento degli alunni con metodologie attive, quali la discussione e il confronto di gruppo. Tale modalità operativa è stata prescelta con lo scopo di valorizzare gli interventi dei partecipanti con uno scambio costruttivo di esperienze che favorisca la crescita personale.</p> <p>Attraverso l'utilizzo di materiale visivo cartaceo, la condivisione di piatti tipici relativi alle varie culture, il linguaggio narrativo adeguato all'età degli alunni, le insegnanti hanno presentato argomenti inerenti:</p>	



## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

<ul style="list-style-type: none"> <li>• concetti di diversità e uguaglianze</li> <li>• concetto di discriminazione e solidarietà</li> <li>• la valorizzazione della presenza immigrata.</li> </ul> <p>A conclusione degli incontri, gli alunni di tutte le scuole aderenti al progetto avranno modo di incontrarsi in un evento conclusivo il 06 maggio alle ore 9.30, presso l'auditorium del Liceo Classico di Eboli con l'intento di :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agevolare il passaggio di informazione e lo scambio costruttivo di esperienze</li> <li>- Valorizzare la presenza immigrata</li> <li>- Promuovere la sensibilizzazione alle diversità e allo scambio culturale</li> </ul> <p>Le verifiche mireranno a rilevare, relativamente agli alunni, il grado di partecipazione e di interesse, il grado di autonomia, la maturazione e le competenze, i risultati didattici effettivamente raggiunti. Relativamente ai processi, l'efficienza e l'efficacia del progetto e del percorso didattico seguito.</p>			
<b>Numero classi coinvolte [ 1 ] PRIMARIA III C t.p. Borgo</b>			
<b>Numero alunni coinvolti [11]</b>		<b>Numero docenti coinvolti [3]</b>	
<b>TEMPI</b>			
PERIODO: Marzo - Maggio Dal 20/03/2017 A 06/05/2017	Cadenza temporale: Tutti i giorni	N. ORE COMPLESSIVE DI OFFERTA DIDATTICA: 30 ore	
<b>SPAZI</b>			
AULE X	AULE ATTREZZATE <input type="checkbox"/>	AREE CORTILIZIE <input type="checkbox"/>	ALTRO <input type="checkbox"/>
<b>ESPERTI ESTERNI COINVOLTI:</b> <u>Produzione artistica ed esecutiva: Monochrome Arts</u>			
<b>ENTI COINVOLTI:</b> _____			
<b>ESPERTI INTERNI COINVOLTI:</b> _____			
<b>MATERIALI DI CUI SI RICHIEDE L'ACQUISTO:</b> allegare eventuali descrizioni tratte da cataloghi			

3.

**La fiaba interculturale tra musica, arte e teatro**

*Maria Scelza*

Docente di Lingua e Letteratura  
Istituto Comprensivo "A. Gatto" – Battipaglia

La scuola e il mondo dell'educazione sono attraversati, oggi più che mai, dal tema della relazione, dell'incontro con gli altri e della gestione delle differenze. Differenze visibili, vissute e diventate pratica quotidiana grazie alla presenza di chi viene da lontano e vive accanto a noi; differenze evocate e introdotte negli spazi di vita dai molteplici spostamenti, dalla comunicazione e dai contatti reali o virtuali con il mondo, con contesti differenti. Nell'esperienza della maggior parte dei bambini, dei ragazzi e degli adulti che vivono nelle città grandi e medie (e sempre di più anche nei piccoli centri) il confronto con storie e biografie che hanno radici altrove (modi diversi di parlare, giocare, pregare, studiare, rappresentare il tempo e lo spazio) è quindi evento diffuso e quotidiano. E, tuttavia, la comunicazione e il contatto tra persone vicine o attraverso reti, fax, internet di per sé non apportano comprensione. L'informazione, se è ben trasmessa e compresa, può produrre intellegibilità e consapevolezza: prima condizione necessaria, ma non sufficiente alla comprensione. Vi sono, infatti, due livelli di comprensione: quello della comprensione intellettuale oggettiva e quello della comprensione umana e intersoggettiva. La comprensione umana va oltre la spiegazione, richiede empatia, prossimità, capacità di cogliere nella storia del singolo punti di vista differenti e analogie con la propria storia. L'educazione interculturale si è posta fin dai suoi esordi la sfida di educare alla comprensione e, per perseguire questo obiettivo, si propone di agire su due piani: quello cognitivo, della conoscenza e delle informazioni sul mondo e sugli altri e quello affettivo, dell'attenzione alla relazione, alle interazioni, alla storia di tutti e di ciascuno.

I progetti interculturali intendono sviluppare la tolleranza e la comprensione reciproca tra gli allievi e gli insegnanti di contesti linguistici e socioculturali diversi, contribuendo, quindi, in modo diretto, alla lotta contro il razzismo e la xenofobia. Fra le attività previste figurano lo studio comparativo delle culture, delle loro strutture e della loro evoluzione dinamica, nonché attività volte a facilitare lo sviluppo della comunicazione interculturale e la comprensione delle differenze culturali.

La prospettiva unificante è data dalla conciliazione tra unità e diversità, da perseguire nelle diverse situazioni di società multiculturale. In questa prospettiva, i concetti di tolleranza e di rispetto si sviluppano in quelli, più forti, di dialogo e di arricchimento reciproco. La nozione di solidarietà si arricchisce del tema dell'accoglienza. Il principio di uguaglianza si integra con il riconoscimento delle diversità, e ne consente la valorizzazione; infine, nei rapporti tra i popoli e nelle situazioni di convivenza, si esalta il motivo della responsabilità reciproca.

## **II. La letteratura per bambini e per ragazzi**

Il progetto “La fiaba interculturale tra musica, arte e teatro” si inserisce in tale ottica ed ha coinvolto numerosi alunni dell’I.C. “A. Gatto” di Battipaglia (SA), tra cui Simone Gioia IIG, Francesco D’Andrea IIG, Sara Cerzosimo IIA, Andrea Contegiacomo IIA, Morena Mari IIA e Antonio Villani IIIIE, che hanno partecipato attivamente alla stesura del testo “Un pallone per amico” durante la quale hanno sperimentato nuove tecniche di scrittura, di drammatizzazione, di ascolto di musiche diverse, e anche di nuove pratiche artistiche. Notevole è stato il coinvolgimento con tutti gli altri alunni presenti che, magistralmente stimolati dagli insegnanti, hanno potuto comprendere il vero significato dell’interculturalità, tema tanto caro e tanto attuale nella scuola di oggi.

4.

## Un pallone per amico

*Simone Gioia (IIG), Francesco D'Andrea (IIG), Sara Cerzosimo (IIA),  
Andrea Contegiacomo (IIA), Morena, Mari (IIA), Antonio Villani (IIIE)*

Istituto Comprensivo "A. Gatto" – Battipaglia

**Docente Referente: Maria Scelza**

Sulle sponde del fiume, sorgeva una grande villa a tre piani dove viveva il piccolo Cristofer.

Era il figlio di un ricco ingegnere italiano e di una modella egiziana.

Lui desiderava tanto stare in compagnia dei suoi "amici" al parco ma i suoi genitori non glielo consentivano perchè erano molto protettivi e avevano paura che potesse essere oggetto di un rapimento visto che apparteneva ad una famiglia benestante.

Sognava spesso di uscire a mangiare un gelato, organizzare un pigiama party in pizzeria o fare una bella partita a fifa 17, ma tutto in compagnia degli amici.

Tutto ciò non gli era consentito, infatti non capiva e non immaginava quale fosse il valore dell'amicizia.

Il 12 settembre festeggiava il suo decimo compleanno: la mattina del giorno seguente arrivò anche la nonna paterna dall'Italia per portargli un regalo: era un'enorme scatola rossa con sopra un gigantesco fiocco celeste e c'era scritto "Per Cristofer".

Aprì frettolosamente il suo regalo e si trovò tra le mani un pallone: lo guardò meravigliato e si rattristò perchè il pallone significava stare in compagnia degli amici, ma lui sapeva che non era possibile.

La nonna si ricordò di quanto Cristofer le aveva raccontato, comprese immediatamente il suo disagio e volle fargli un'ulteriore sorpresa: lo accompagnò al parco e chiese ai ragazzini egiziani di far giocare anche Cristofer: la nonna fu molto abile ad incuriosire i ragazzi dicendo loro che avrebbero fatto qualcosa di strabiliante. Cristofer, alle parole della nonna, rimase meravigliato ma era curioso di capire cosa mai avesse voluto dire la nonna.

I piccoli "amici" organizzarono le squadre, iniziarono a giocare ma nessuno, oltre la nonna, sapeva che il pallone era magico: i suoi poteri venivano fuori soltanto con Cristofer.

Dopo aver giocato ed essersi divertiti tanto quanto non avrebbero mai immaginato, tutti si complimentarono con Cristofer dicendogli che non avrebbero mai potuto immaginare che lui fosse così bravo nel gioco del calcio e gli chiesero scusa per tutte le volte che lo avevano preso in giro e isolato solo perchè il padre era italiano.

Cristofer sentì in cuor suo che qualcosa stava cambiando, non si era mai sentito così sereno ma soprattutto non aveva mai provato la gioia di poter giocare insieme a ragazzi della sua età... tutto merito del suo pallone e di sua nonna.

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

Tornato a casa, sentiva il bisogno di raccontare a qualcuno cosa aveva fatto.

Entrando in casa la prima persona che si trovò di fronte fu la mamma. Lei, dopo aver ascoltato il racconto, si innervosì perchè non voleva che il suo piccolo frequentasse quei ragazzi.

Cristofer non le parlò per un bel po' di tempo finchè la mamma non capì che era stata troppo severa con Cristofer e gli permise di andare a giocare con i suoi compagni a condizione che, subito dopo la partita, sarebbe tornato a casa.

Cristofer, molto felice di aver raggiunto un' accordo con la mamma, racconta l' accaduto alla nonna e le dice che dal momento in cui è arrivata dall'Italia con il suo fantastico regalo, per lui tutto è cambiato; abbraccia la nonna e la ringrazia perché, senza il suo pallone, non avrebbe mai potuto giocare con i suoi amici.

*Il racconto che segue, dello scrittore egiziano per ragazzi Tareq Abd el-Bary, ha come oggetto il pallone.*

*Anche in questo caso il pallone è una sorta di "mezzo magico", che serve agli adolescenti a vincere le proprie paure e le proprie insicurezze.*

*I ragazzi dell'I.C. "Gatto", durante il laboratorio di scrittura creativa, hanno scelto lo stesso mezzo, il pallone, per costruire il loro racconto interculturale.*

*La curiosità è che non hanno mai letto Tareq Abd el-Bary. Eppure le due storie si assomigliano.*

*Le abbiamo messe a confronto per sottolineare, ancora una volta, il concetto di universalità nella letteratura, che può unire più di qualunque altro paradigma.*

N.d.C.

5.

I pesci non giocano a pallone, però...

*Tareq Abd el-Bary\**

A Mustafa piaceva molto il gioco del calcio. Guardava tutte le partite, non solo quelle che si giocano in Egitto ma anche le partite che si giocano in qualsiasi altra parte del mondo. Le guardava nella televisione locale, su Internet o sui canali satellitari.

Sapeva tutto sui giocatori, sia egiziani che stranieri. Conosceva i loro nomi, le biografie, le abilità, le tecniche di gioco, i gusti nel cibo.

Ogni goal o passaggio di palla di una certa importanza veniva registrato nel suo computer, cosicché poteva rivederlo in dettaglio, quando voleva.

C'era una cosa, però, che nessuno sapeva: Mustafa possedeva delle doti che lo avrebbero reso uno dei migliori giocatori di pallone al mondo. D'altra parte come facevano gli altri a scoprire queste sue qualità se lui non aveva mai parlato del suo interesse per il calcio, né mai giocato a pallone davanti a qualcuno?

In realtà Mustafa era molto timido, non parlava molto e, quando lo faceva, ci metteva un bel po' prima di concludere una frase. Ma perché avrebbe dovuto concludere le sue frasi? La gente che lo circondava aveva sempre fretta e non aveva la pazienza di aspettare la fine dei suoi discorsi.

Per questo Mustafa era sempre solo, anche nel tempo libero che, di solito, trascorrevva giocando a pallone. Solo, giocava a pallone per ore ed ore, in un cortile desolato, vicino all'edificio in cui abitava.

Spesso Mustafa si sedeva, in soggiorno, davanti ad un piccolo acquario. Raccontava ai pesci che nuotavano in quell'acquario del gioco del pallone, e dei suoi sogni. Sapeva che i pesci ascoltavano i suoi racconti, e li ascoltavano con piacere, nonostante il fatto che essi continuassero a nuotare, senza mai fermarsi.

Un giorno sua nonna venne a trovarlo, nella sua casa di Alessandria.

“Che hai, Mustafa?” gli chiese, vedendo che se ne stava seduto, tutto triste.

“Niente”.

“Non è che mi stai nascondendo qualcosa?”

Mustafa piegò un po' la testa e, dopo qualche attimo di silenzio, disse:

“Non posso realizzare il mio sogno”.

“E qual è il tuo sogno?”

“Voglio giocare nella squadra di calcio della mia scuola ... Sono sicuro che la farei vincere, le eviterei di essere battuta dalle altre squadre del governatorato<sup>1</sup>”.

\* L'Autore è nato a Giza, in Egitto, nel 1961. È Professore Associato di Lingua e Letteratura Tedesca presso il Dipartimento di Filologia Germanica dell'Università Ain Shams del Cairo. Nel 2006 ha vinto il Premio Suzanne Mubarak per il segmento Letteratura per l'Infanzia come migliore Autore per il romanzo *Malik Ashya' – Il re delle cose*.

1 L'Egitto è diviso in cinque governatorati o divisioni amministrative.

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

“E allora, cosa ti impedisce di unirti agli altri?”

“Ogni volta che cerco di parlare con l’allenatore della squadra, o con uno dei giocatori, per spiegare che sono bravo e dotato, le parole mi restano sulle labbra, comincio a balbettare e quelli se ne vanno, lasciandomi solo”.

La nonna lo stava ascoltando con molta attenzione, mentre gettava del mangime ai pesci dell’acquario.

Dopo che ebbe finito di parlare lei gli chiese:

“Se tu fossi al posto di uno di questi pesci, Mustafa, quale sarebbe il tuo sogno?”

Mustafa cominciò a guardare i pesci, fissandoli attentamente per un bel po’, poi disse alla nonna:

“Vorrei nuotare in un grande mare, anziché in una angusta cassa di vetro”.

“Non credi che sia proprio quello che i pesci stanno augurandosi?”

Mustafa guardò fuori dalla finestra, osservando il mare e riempiendosi gli occhi del suo azzurro, e della sua vastità. Poi ispirò profondamente quell’aria così satura del profumo del mare e disse:

“Credo che sia proprio quello che sognano di fare”.

“E chi sa, se non fosse stato per questo sogno, forse non si sarebbero mai mossi dentro questa cassa di vetro”.

Dopo un attimo di silenzio Mustafa replicò:

“Nonna, tu credi che io abbia messo una parete di vetro tra me e gli altri, proprio come questa che divide i pesci dal mare?”

“Dunque... se tu non sei in grado di esprimerti bene devi trovare qualcun altro che lo sappia fare, proprio come tu sai giocare a pallone. Dopo che l’avrai trovato devi chiedergli di aiutarti”.

Mustafa ci pensò un attimo, poi capì che la nonna aveva ragione...

In fondo tutti i calciatori famosi, che lui amava così tanto, si dedicavano solo al gioco proprio perché avevano dei manager che si occupavano dei loro affari, e parlavano per loro.

Si ricordò di un suo compagno di classe, di nome Sami, che aveva le qualità di cui parlava la nonna. Era in lui che poteva riporre le sue speranze. Il sogno di Mustafa era diventato così grande che non poteva più rinchiuderlo nel petto.

Cominciò ad aspettare la mattina seguente, con molta impazienza.

Appena entrato in classe si diresse subito verso Sami, che era molto abile a parlare e a scrivere e che, per queste sue qualità, aveva molti amici tra i professori e tra gli studenti.

“Posso chiederti un favore?” gli chiese.

Sami rimase un attimo sorpreso, poiché, in genere, Mustafa non gli rivolgeva mai la parola. Tuttavia, annuendo con la testa, gli rispose:

“Dimmi cosa possa fare per te”.

Mustafa sorrise, non sapeva davvero da dove cominciare.

Nessuno lo conosceva veramente bene, cosicché era alquanto complicato cominciare a parlare subito di calcio. Si fece coraggio, ben deciso a continuare. Raccogliendo tutte le sue forze disse a Sami:

“Vorrei far parte della squadra di pallone della scuola. Il calcio mi piace moltissimo,

so giocare bene, conosco i nomi di tutti i giocatori, anche quelli stranieri, e vedo tutte le partite ...”.

Mustafa stava balbettando come al solito, si era fermato un sacco di volte e aveva impiegato un bel po' di tempo per finire una frase. Fu a questo punto che Sami lo interruppe e, guardandolo con curiosità, gli chiese:

“Un attimo, un attimo, per favore. Fammi capire cosa vuoi che faccia. Forse, però, sarebbe meglio che tu andassi dall'allenatore della nostra squadra di calcio o da uno degli insegnanti di educazione fisica della scuola. Loro saprebbero aiutarti molto meglio di me”.

Mustafa capì che aveva impostato male il discorso. Parlò nuovamente a Sami, cercando di scegliere meglio le parole, ma cominciò a balbettare sempre di più:

“Sono già andato molte volte a parlare con loro. Ma non mi ascoltano, e mi lasciano solo. Tu sapresti spiegare tutto questo molto meglio di me”.

Sami annuì con la testa, ora sapeva esattamente cosa voleva da lui Mustafa:

“Vuoi che io diventi il tuo manager, non è così?”

Mustafa tacque, senza riuscire a rispondere nulla, con gli occhi pieni di speranza. Ma Sami gli diede il colpo di grazia quando, rispondendogli in tono brusco, disse:

“Mi spiace, ti chiedo scusa ma credo di non poterlo fare. Cercati qualcun altro”.

Tutti i sogni di Mustafa si erano frantumati in un sol colpo e per sempre, almeno così credeva.

Quel giorno tornò a casa con la sensazione che le sue speranze erano morte. Odiò se stesso, la sua timidezza, e quel continuo balbettare.

Quando entrò in casa la nonna capì quello che era successo.

“Che c'è, Mustafa? Perché stai a testa bassa?”

“Come al solito. Anche lui non ha avuto la pazienza di ascoltarmi fino alla fine. Si è scusato e mi ha detto di cercarmi qualcun altro”.

“Bene, credo sia venuto il momento in cui devi rompere questa parete di vetro che è tra te e i tuoi sogni.” Disse la nonna con determinazione.

“Ma cosa posso fare?”

“Non mi hai detto che la tua scuola ha organizzato un torneo di calcio tra le classi per scegliere i giocatori migliori per la squadra?”

“È vero. Dopodiché la scuola li manderà in uno dei campi all'interno di un club sportivo del Cairo per farli allenare. Ed io sogno di poterci andare”.

“Allora – continuò la nonna – sono proprio queste partite uno dei mezzi che ci serve. Gli altri devono vederti giocare e apprezzare le tue qualità. Senza questo, non abbiamo nessuna speranza. Sii forte, non ti arrendere subito. E ricordati sempre che, a volte, siamo noi che dobbiamo fare il primo passo. Gli altri, poi, ci seguiranno”.

Mustafa non comprese appieno il discorso della nonna. Sapeva che la cosa non era facile. Nello stesso tempo sapeva che qualcosa sarebbe accaduto, qualcosa che lo avrebbe portato verso i suoi sogni e che gli avrebbe fatto rompere la parete di vetro.

Si chiuse a chiave nella sua stanza e cominciò a giocare senza il pallone, davanti allo specchio. Fece appello alla sua immaginazione, e alla sua abilità, per ricordare tutti i goal che aveva visto segnare nelle varie partite.



## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

\* \* \*

Alla fine delle lezioni il cortile della scuola si era riempito di studenti. Tutti si erano accalcati attorno al campo di calcio. Ebbero inizio le partite fra le classi. Mustafa era lì, le seguiva tutte, con addosso una sensazione di tristezza e rabbia insieme. Come avrebbe voluto essere nel campo con gli altri! Doveva liberarsi della sua abituale timidezza. Doveva essere più coraggioso. Si diresse verso l'allenatore, cercando di parlargli, ma quello non gli prestò alcuna attenzione, come se Mustafa non fosse mai stato lì. Continuò ad urlare qualcosa ai giocatori sul campo. Mustafa si sentì un po' sconsolato. Decise, però, di non abbattersi. Si avvicinò ad una squadra che stava preparandosi fuori dal campo, cercando di unirsi ai giocatori. Quelli, però, lo snobbarono, allontanandolo.

Il desiderio di giocare lo stava letteralmente dominando, ma non aveva con sé un pallone. Si allontanò un poco dal campo di calcio immergendosi nell'attività che preferiva, ossia quella di immaginarsi mentre giocava a pallone, da solo.

Mosse i piedi freneticamente, come se fosse stato un ballerino esperto. Il pallone immaginario era tra i suoi piedi e lui lo stava spostando in tutte le direzioni, avanti ed indietro. Aveva segnato un goal verso il cielo. Saltò in alto, poi allungò il corpo ed il collo e infine colpì, sempre con la fantasia, il pallone con la testa, mettendo in quel colpo molta forza.

Tutti gli altri erano impegnati nelle partite, eccetto Sami, che era fermo all'altro lato del campo e che lo stava osservando con attenzione, dall'inizio. Si vedeva che era impressionato da quella splendida performance. Decise, dunque, di fare qualcosa per lui. In fondo si sentiva in colpa per il modo in cui lo aveva trattato il giorno prima.

Mustafa fu sorpreso di vedere Sami fermo, davanti a lui, con un pallone in mano, mentre gli chiedeva di seguirlo. Lo fece, sempre sorpreso, fino al cortile nel retro della scuola, dove non c'era nessuno, eccetto alcuni addetti alle pulizie. Tutti gli altri stavano seguendo le partite nel campo più grande.

Lì Sami disse a Mustafa:

“Lo so che sei timido e che sei restio a farmi vedere davanti agli altri studenti le cose che sai fare, quelle di cui mi hai parlato ieri. Ora, però, siamo soli ed io voglio vedere come te la cavi, prima di poter parlare delle tue abilità agli altri”.

Nel dire questo Sami gli lanciò un'occhiata di incoraggiamento, e fiducia. Mustafa prese il pallone, con un misto tra esitazione e timidezza ma Sami continuò ad incoraggiarlo con lo sguardo. Così Mustafa spinse il pallone nel mezzo del cortile, cominciando a palleggiare. All'inizio era un poco nervoso ma, quasi subito, si immerse nel gioco.

Aveva in mente l'immagine di tutti i giocatori che amava, perfino di quelli che si erano ritirati ormai da anni, e quelle immagini scorrevano come una pellicola cinematografica: Maradona dall'Argentina, Ronaldinho del Brasile, Del Piero dall'Italia, Balack dalla Germania, Zidane dalla Francia, David Beckham dall'Inghilterra, e Abu Trika dall'Egitto.

Erano tutti concentrati lì, nella sua immaginazione, ognuno con il suo stile individuale nel toccare il pallone. Dava le spalle a Sami, mentre la faccia era rivolta alle alte pareti della scuola.

Fece un vero e proprio show, colpendo il pallone con la testa, il petto, ed i piedi e, infine, scaraventandolo con forza contro la parete.

Ogni volta che il pallone tornava indietro lo riprendeva tra i piedi e continuava la sua esibizione. Scaraventava di nuovo con forza il pallone verso la parete, poi lo riprendeva, e così via.

Mustafa non si rese conto del tempo che passava. Si fermò all'improvviso e si accorse che il cortile si era riempito di studenti e professori che si erano riuniti attorno a lui, guardandolo in silenzio, letteralmente senza fiato.

Era stato Sami, quando lo aveva visto così immerso nel gioco, ad andare nel cortile più grande portando con sé alcuni professori e alcuni studenti.

In pochi minuti tutti avevano raggiunto il cortile sul retro per guardare Mustafa.

Mustafa era davvero meravigliato, posò il pallone accanto a lui e prese a guardare tutti quei volti che lo stavano guardando, senza riuscire a credere che fosse vero. In pochi minuti la gente cominciò ad applaudire mentre gli studenti urlavano: "Ancora... ancora ...ancora!!!"

Mustafa sorrise. Un insegnante di educazione fisica gli si avvicinò, salutandolo, per poi accompagnarlo nel cortile più grande. Poi prestò molta attenzione alle sue esibizioni, sia in quel giorno che nei giorni successivi. Così l'allenatore scoprì che Mustafa non era solo un eccellente giocatore nel gioco individuale ma aveva anche un bel gioco di squadra.

Mustafa fu inserito nella squadra principale e prese parte alle partite preliminari. Naturalmente non c'era partita in cui non segnasse almeno un goal. Ormai si era completamente sciolto.

Successivamente seppe che l'allenatore l'aveva nominato capitano della sua squadra. Era veramente felice. Si avviò verso casa quasi volando dalla felicità.

Bussò alla porta e fu sua nonna ad aprirgli. La informò subito sulle ultime novità.

"Allora devi preparare la valigia – gli disse la nonna – domani devi partire per il Cairo."

"È vero." Rispose Mustafa.

All'improvviso, però, si ricordò di qualcosa che avrebbe voluto fare da molto tempo, e che non aveva mai detto a nessuno.

Stette un attimo in silenzio, poi guardò sua nonna e le disse:

"Posso chiederti un piccolo favore?"

Sua nonna annuì:

"Naturalmente, Mustafa. Cosa vuoi?"

Mustafa guardò l'acquario, senza parlare.

La nonna si meravigliò un poco, poi sorrise:

"Vuoi portare i pesci con te?"

Quindi aggiunse: "Ma i pesci non giocano a pallone, Mustafa!"

"Ma io non voglio questo!"

Guardò verso la finestra, da dove si vedeva il mare, e disse:

"Voglio farli uscire da questa piccola scatola di vetro, nonna, e restituirli di nuovo al mare. Forse potranno viverci per sempre e realizzare il loro grande sogno."

(Traduzione dall'arabo di Maria Luisa Albano)

6.

**Cani, Lupi e Cavalli: fare intercultura  
con la favola latina e la tradizione araba**

*Antonella Albano, Annunziatina Lullo, Carolina Della Corte, Patrizia Rago*

Classi V – Istituto Comprensivo “Palatucci” – Quadrivio di Campagna

L'educazione interculturale è un percorso che consente a tutti gli alunni stranieri, e non, di affermare la propria identità e di favorire una convivenza che promuove un arricchimento di valori e di conoscenze in ogni persona.

La partecipazione al progetto “Le Giornate dell’Intercultura” ha coinvolto in modo entusiasmante gli studenti delle classi quinte dell’I.C. Palatucci, Quadrivio di Campagna.

I ragazzi, dopo la lettura del libro *Il Cavallo che non nitriva più*, contenente racconti di scrittori egiziani per bambini e per ragazzi, tradotto in italiano dalla prof. Maria Luisa Albano, coordinatrice del Progetto, hanno scelto proprio il racconto che dà il nome alla raccolta, “Il cavallo che non nitriva più”, di Amal Farah, una straordinaria scrittrice egiziana di libri per bambini. La scelta è stata determinata dal tema trattato, che è quello della libertà.

Il parallelismo con la favola di Fedro: “Il cane e il lupo” ha ampliato la ricerca su questo tema condotta dai nostri ragazzi, i quali hanno poi elaborato il proprio intervento includendo anche il riferimento all’art. 13 della Costituzione Italiana, che afferma “La libertà è un bene inviolabile”.

Al laboratorio di scrittura e di elaborazione dei due racconti è seguito il laboratorio musicale che ha permesso ai nostri studenti di cantare in arabo ed in italiano. Con l’ausilio della docente di musica, Carolina Della Corte, è stato, infatti, presentato il brano musicale “La canzone del bambino” inserito nel CD a corredo del testo *Giamil e Giamila* (Raccolta di fiabe dal mondo arabo edito dalla Sinnos e sempre curato dalla prof. Albano), che ha affermato l’importanza del linguaggio universale della Musica. L’uso della lingua italiana e della lingua araba nel cantato ha fatto da anello di congiunzione tra le due civiltà. Un dialogo meraviglioso tra le due culture, confermato dall’intervento particolarmente coinvolgente della Dr.ssa Hajar M. Seif el-Nasr, Direttrice dell’Ufficio Culturale dell’Ambasciata d’Egitto in Roma, la quale ha dialogato amabilmente con i presenti, suggerendo qualche saluto in lingua araba.

Da questo incontro si evince che è importante conoscere le diversità per convivere nel rispetto della libertà di ognuno di noi.



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/04-powerpoint-palatucci.compressed.pdf>

ISTITUTO COMPRENSIVO  
"G. PALATUCCI"  
CAMPAGNA

Percorso di Educazione  
alla Cittadinanza,  
Costituzione e Intercultura

CLASSI 5 A E 5 B  
PLESSO DON MILANI  
ANNO SCOLASTICO  
2016/2017

La favola latina di Fedro "Il cane e il lupo" e quella araba "Il cavallo che non nutriva più", tradotta dalla professoressa Maria Albano e scelta perché in una delle due quinte c'è un bambino di cultura araba, ci hanno consentito di poter parlare di libertà. Entrambe, infatti ci fanno capire che essa è inviolabile. Attraverso la loro lettura, abbiamo potuto capire meglio l'art. 13 della Costituzione. Questo articolo e altri fanno parte del percorso di Cittadinanza, Costituzione e Intercultura, programmato per le classi quinte del nostro Istituto, come si vince dal PTOF.

IL CAVALLO CHE NON NITRIVA  
PIU'

di  
Amal Farah  
(Traduzione di Maria Albano)

حصان بلا هليل  
قصة: امال فرح  
فيه نعيم و سعادة عاش الحصان  
الأسود أيامه في الإسطبل الذي  
أعدّه صاحبه لتدريب الخيول المباري .  
كانت الخيول الأخرى تتعجب من كل  
صدا الإهتمام بالحصان الأسود .  
إنه لم يشارك في سباق ، وبالتالى  
لم يفز ولا مرة بكأس أو ميدالية .  
كل ما كان يفعله هو التمشي امام الخيول  
الجديدة كلما جلبوا خيولا جديدة .

recinto viveva un cavallo nero. In quello stesso recinto il suo padrone teneva anche i cavalli da corsa, per addestrarli.

Gli altri cavalli, quelli da corsa, erano davvero meravigliati per tutta quell'attenzione.

In effetti il cavallo nero non aveva mai partecipato a nessuna gara, non aveva mai vinto coppe o medaglie. Tutto quello che sapeva



Lieto e tranquillo, chiuso in un recinto viveva un cavallo nero. Il suo padrone lo amava moltissimo

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi





## II. La letteratura per bambini e per ragazzi



Il puledro nitri con tale forza da zittire il cavallo, poi disse che preferiva essere libero e sentire la pioggia che lavava il suo corpo e il vento che pettinava il suo pelo ruvido.



Il cavallo nero gli rispose che sicuramente, il giorno dopo, avrebbe accettato le catene.



Il puledro disse che non avrebbe mai ingannato se stesso vedendo in una prigione una sicurezza; si girò e continuò a muoversi e a camminare più sicuro e fiero che mai.



Il cavallo nero rimase fermo, invece, incapace di qualsiasi movimento, senza più nitrire, con lo sguardo sconfitto che, da quel giorno, non lo avrebbe più abbandonato.

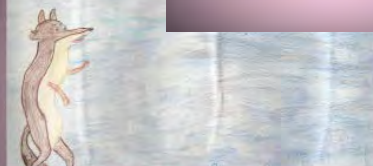
### ARTICOLO 13

La libertà personale è inviolabile. Non è ammessa alcuna forma di detenzione, di ispezione e perquisizione personale, né qualsiasi altra restrizione della libertà personale, se non per atto motivato dall'autorità giudiziaria e nei soli casi e modi previsti dalla legge.

#### Spiegazione:

L'art. 13 sancisce al primo comma che la libertà è inviolabile. Questa va intesa sia come libertà di disporre della propria persona, sia come divieto di tipo violenza fisica; essa comprende non solo la libertà fisica, ma anche la libertà morale, cioè il diritto di non subire pressioni, minacce o violenze psichiche. Solo il legislatore può limitare e restringere la libertà personale.

### IL CANE E IL LUPO DI D. BIGNARDI



Un giorno, un lupo affamato, vagava sotto la neve perchè era in cerca di cibo.

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi



Ad un certo punto il lupo vide un cane e gli chiese del perché fosse così grasso. Esso rispose che aveva un padrone che gli dava sempre da mangiare.



Parlando parlando, il lupo vide che il cane aveva un segno intorno al collo e gli chiese cos'era; rispose che il padrone lo legava e che non poteva andare via.



Il lupo rimase stupito e lo invitò a partire con lui per guadagnare la libertà, ma il cane rispose che preferiva rimanere alla fattoria.



Il lupo così disse al cane che era meglio rimanere a pancia vuota che rinunciare alla propria libertà.



Così ognuno, convinto delle proprie idee, prese la sua strada, ma il cane.....



.....rimase fermo, invece, incapace di qualsiasi movimento, senza abbaiare, con lo sguardo sconfitto che, da quel giorno, non lo avrebbe più abbandonato.



### 4. Palatucci

*Titolo:* Cani, lupi e cavalli: fare intercultura con la favola latina e la tradizione araba

*Scuola:* I.C. "Palatucci" Quadrivio di Campagna • Classi Quinte

*Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=p1yf5omBhvk>

7.

**Favole interculturali  
giocando con le categorie di Propp**

*Irene Dante*

Istituto Comprensivo "M. Ripa" – Eboli

Il progetto "Le Giornate dell'Intercultura" ha interessato 20 alunni della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Matteo Ripa di Eboli per un totale di 30 ore.

Finalità del laboratorio è stata quella di proporre un percorso di scrittura creativa per stimolare negli allievi la riflessione, la creatività e l'interesse per la parola nella comunicazione.

Giocare con le parole e con i testi consente ai bambini, di qualsiasi nazionalità, di esprimersi utilizzando contenuti legati al loro mondo interiore, sì da consentirgli di esternare in modo originale la loro idealità, fattore importante per l'autoconoscenza e l'autostima.

In questa esperienza i bambini si sono resi protagonisti di una serie di favole interculturali, in cui ognuno si è scoperto sempre più nell'altro.

Infatti "le favole, oltre ad essere vere" (Italo Calvino) costituiscono patrimonio culturale di tutta l'umanità e non è difficile riscontrare le somiglianze tra favole e miti di popoli diversi.

Quindi il valore educativo di questa esperienza didattica si connota di parametri significativi all'insegna dell'intercultura e dell'inclusione.

Va detto, infine, che i risultati ottenuti sono stati estremamente positivi: gli alunni si sono molto interessati ed entusiasmatisi per il lavoro svolto e le loro fiabe ne sono la concreta testimonianza ageminante.



II. La letteratura per bambini e per ragazzi



*“Le Favole  
Sono un'ancora” (Gaziella Favaro)  
Tuttavia,  
“Nessun Sogno  
si può paragonare alla Realtà”  
perché  
la Realtà si confonde col Sogno  
anzi  
è essa stessa un sogno  
dal quale  
solo una Porzione di Umanità  
si è risvegliata.  
(Emily Dickinson)*

*A Seifelnasr Hajar*

شكر

06/05/2017

Gli Alunni IV B  
I.C.S. Matteo Ripa  
Eboli

**ISTITUTO COMPRENSIVO "MATTEO RIPA" EBOLI**

*Dirigente Scolastico prof.ssa DANIELA NATALINO*

*Docente Tutor: IRENE DANTE*

***Alunni classe IV B***

*Albano Mattiapiò*

*Bardascino Daniele*

*Cantisani Enrico Vittorio*

*Ciccarelli Gianmarco*

*Della Corte Vito*

*D'Esposito Giuseppe*

*Di Carlo Marta*

*Falcone Giada*

*Gomez Mia Missel*

*Losasso Sara*

*Mari Mariateresa*

*Masillo Francesco Mattia*

*Mastrogiovanni Giorgio*

*Nicolella Gaia*

*Petrone Fernanda*

*Russo Rosaria*

*Sabia Giovanni*

*Trotta Renè*

**AUDITORIUM LICEO CLASSICO E. PERITO 04 - Marzo 2017**

## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

### La Principessa Fumiko

C'era una volta, tanto tempo fa, in Giappone una principessa di nome Fumiko.

Ella era infelice, perché nessuno la trattava come una ragazza comune. In Giappone c'erano molti draghi e Fumiko, un giorno, confidò al drago saggio la tristezza del suo animo e lo sconforto del suo cuore nel non avere amici per giocare e confidare i suoi segreti.

Questi commosso inviò un draghetto snello e mingherlino di nome Juki in suo soccorso.

Il loro incontro avvenne clandestinamente durante una passeggiata nel giardino di corte, dove Fumiko incontrò lo sconosciuto Juki. Ella si spaventò e tremante e paralizzata dal terrore non riusciva a chiedere aiuto, ma appena Juki fece sentire la sua voce delicata ella si rasserenò e accettò la sua amicizia.

Juki la portò su una montagna e le fece vivere un giorno speciale in cui conobbe uno splendido samurai, Senshi, di cui s'innamorò.

Ella si divertì molto e tornata al castello informò il padre della decisione di sposarlo.

Questi inizialmente la contrastò, ma poi acconsentì al matrimonio.

Il giorno del matrimonio Juki donò agli sposi un ciondolo diviso a metà, che rappresentava unito lo Ying e lo Yang. Il ciondolo si sarebbe unito solo se l'amore degli sposi fosse stato sincero e puro.

Il ciondolo si unì e gli sposi vissero felici e contenti.

Mariateresa, Giuseppe, Giorgio  
Gianmarco



### Il ciondolo e il suo gemello

Tanto tempo fa sorgeva in Cina il maestoso castello di "Shuri" dove viveva il re Ming con la consorte, la primogenita Hira e il piccolo Hui.

Un Giorno, durante un'escursione nel giardino Reale, il principino Hui perse l'orientamento e non fece più ritorno a casa. Scattarono le ricerche senza successo.

La sorella Hira cadde nello sconforto e i suoi occhi versarono tante lacrime, che bagnarono il prezioso medaglione, antico e magico, che aveva al collo.

Esso si illuminò con l'immagine di Hui, che la risollevò.

Calata la notte, con il suo mantello scuro, scappò di casa alla ricerca del fratello.

All'alba ebbe il miraggio di una colomba che, la invitava a cercare il gemello del suo medaglione per la salvezza del fratello. Subito si mise alla ricerca e nel bosco, presso una grotta, s'imbatte in un giovane mercante, Liang, che conquistò la sua amicizia e il suo cuore con i suoi modi raffinati e garbati.

Questi la salutò con un inchino sollevando dal capo un cappello abbellito da un ciondolo identico al suo.

La commozione prese il sopravvento, perché come un faro il medaglione illuminò la grotta, dove rannicchiato e infreddolito ella ritrovò il fratellino.

Liang li condusse al cospetto della madre che non accettò né la fanciulla né il fratello per la differenza sociale. Nonostante i contrasti delle famiglie i giovani si unirono in matrimonio e vissero felici e contenti.

Giada, Mia, Sara L., Sara R.





## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

### I magnifici quattro

Un giorno quattro fratelli scapparono di casa e andarono a vivere in un bosco, perché non accettavano la separazione dei genitori.

Girovagando, trovarono una casupola e notarono un vecchietto addormentato su un giaciglio. Poiché erano stanchi ed affamati lo svegliarono e chiesero ospitalità.

Il vecchietto fu accogliente e subito offrì del cibo e una bevanda che conteneva una pozione magica: la perdita della memoria.

Il vecchietto raggiunto l'obiettivo, li portò molto lontano con un incantesimo, li risvegliò e scappò. I quattro risvegliati ripresero il loro cammino e incontrarono un signore, che avendo anch'egli gustato il cibo del vecchietto non ricordava chi fosse.

Questi era il loro papà.

Il signore propose di proseguire insieme il cammino e durante il tragitto, parlando, riconobbe nei quattro i suoi figli. Egli riportò i ragazzi dalla madre insieme al vecchietto che con un altro sortilegio fece rinascere l'amore nei genitori, che si ricongiunsero e vissero felici e contenti.

Giorgio Mattia



## IL LIBRO DELLA GIOIA

C'era una volta una bambina che viveva in un umile casa: Francesca. Un giorno mentre giocava con la sua unica amichetta Sara, una bambola di pezza, poichè cominciava ad annoiarsi decise di uscire per una passeggiata nel bosco. Mentre spensierata saltellava e canticchiava, all'improvviso, s'intristì per aver scoperto che colei che l'accudiva non era la sua "vera mamma"

" bensì la matrigna che la tormentava. Camminando, afflitta e pensierosa, giunse al fiume e lì incontrò un ragazzo su una zattera che aveva l'espressione di chi ne avesse subite tante. Egli era arabo e per la differenza del loro codice linguistico non era per niente facile comunicare. Bastò solo uno sguardo per leggersi dentro e capire che entrambi avevano vissuto un passato ricco di disavventure. Il giovane di nome Amir possedeva un libro magico dal titolo

"Il libro della gioia" che con un grande slancio di amicizia e simpatia le donò, dicendole che in esso avrebbe trovato delle frasi arabe che le sarebbero state di grande aiuto nei momenti di difficoltà. Le parole arabe magiche del testo: "Fi adha al bahr tugias giavziratun wa hi adam al giapiro iugiad tahamum:" per lei erano come per un naufrago trovare in mare un' isola e tanto cibo. Francesca felice del dono si fermò sulla riva del fiume e quando calò la notte si sentì sommersa dalla solitudine e dalla mancanza della casa e della matrigna. Intanto in lei il desiderio e la speranza di vedere la sua mamma erano talmente forti che non poté fare a meno di pronunciare le parole magiche arabe. Ella aprì libro, lesse e uscirono lettere che arrivarono al cielo, brillarono come stelle, ma meraviglia delle meraviglie si materializzò una zucca di nome Baily che si disse pronta ad esaudire ogni suo desiderio. Come Francesca pronunciò la parola "mamma", Baily le fece vedere tutti i bei momenti di vita trascorsi con lei. Davanti alla sua commozione non esitò a condurla in una casupola dove trovò il grande amore della sua vita: la mamma. Si riabbracciarono, si ricongiunsero e finalmente il suo sogno diventò realtà.

Mariateresa, Fernanda, Mattia



## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

### I colori dell'amore

C'era una volta una bambina di nome Laopa che viveva in un orfanotrofio perché i genitori erano morti in un incidente stradale e poiché nessun parente poteva occuparsi di lei quello fu l'ultima spiaggia.

Un giorno in quell'umile ricovero trovò un tomo impolverato, incuriosita

lo aprì e lo stupore delle immagini l'incantò al punto di farle dimenticare le negatività della sua vita: la freddezza, la solitudine, la mancanza di un affetto e il dolore vivo per la perdita di persone importanti.

Come per magia le figure delle immagini dai colori caldi, presero vita e iniziarono a parlare e a giocare con lei per dare luce alla sua anima buia e tormentata.

Sommersa dalle belle emozioni le regole rigide e le punizioni della casa ospite non erano più un problema e resero le sue giornate più vive.

Un giorno in quella che lei chiamava casa giunse un nuovo ospite Acul un ragazzo, emigrato dall'inferno africano dallo sguardo spento e impaurito che al suo saluto si mostrò indifferente. Laopa da quel

momento lo avvicinò e riuscì a scavare nel suo

passato e a capire che cosa lo avesse segnato: la perdita in mare dei suoi cari.

Ella con la dolcezza e l'affettuosità entrò nel suo cuore, rattivò la sua anima e lo fece vivere.

Da quel giorno la vita dei due giovani si colorò e si animò come i personaggi del libro al punto di promettersi amore eterno ringraziando chi aveva favorito "L'orfanotrofio" la loro conoscenza.

Giovanni



## Katlin e la lampada magica

Katlin era una ragazza egiziana, che un giorno fu catturata da dei pirati libici.



Sulla nave fu rinchiusa in uno sgabuzzino e, dopo qualche minuto, arrivò una fenice con una lampada d'oro tra le zampe.

Katlin la afferrò e la lucidò per bene, perché era impolverata.



Mentre la spolverava vide una luce blu, che immediatamente si trasformò in una nube, da cui fuoriuscì un genio magico di nome Aduk.

I pirati buttarono Katlin in mare, ma fu salvata dalla fenice Ocirne, che la portò

in un'isola sperduta.



Espressero un desiderio, che secondo il genio era "proibito," perché l'immortalità non può essere regalata, perciò il genio diventò cattivo e lanciò una maledizione contro di lei e Katlin dimenticò tutto, addirittura chi fosse lei

stessa.

Ocirne le buttò una noce di cocco in testa, facendole ritornare la memoria. Ricordò di tutto, persino del migliore amico che aveva da bambina, Eéner, che nel frattempo, era diventato un principe.

Sposandolo, divenne una principessa, ma ricordare non le fu mai cosa difficile.

Gaia, Renée, Enrico





## Dopo pochi incontri tante fiabe.

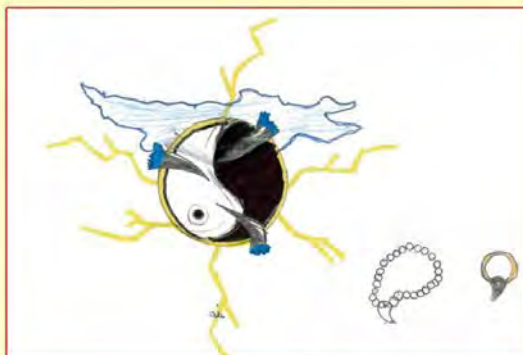
Lavoro  
di  
Creatività

Mattia Sara L. Marta  
Giada Mia Enrico  
Daniele Gaia Fernanda  
Giorgio Gianmarco Vito  
Giuseppe Mariateresa Renée  
Francesco Giovanni Sara R.



II. La letteratura per bambini e per ragazzi



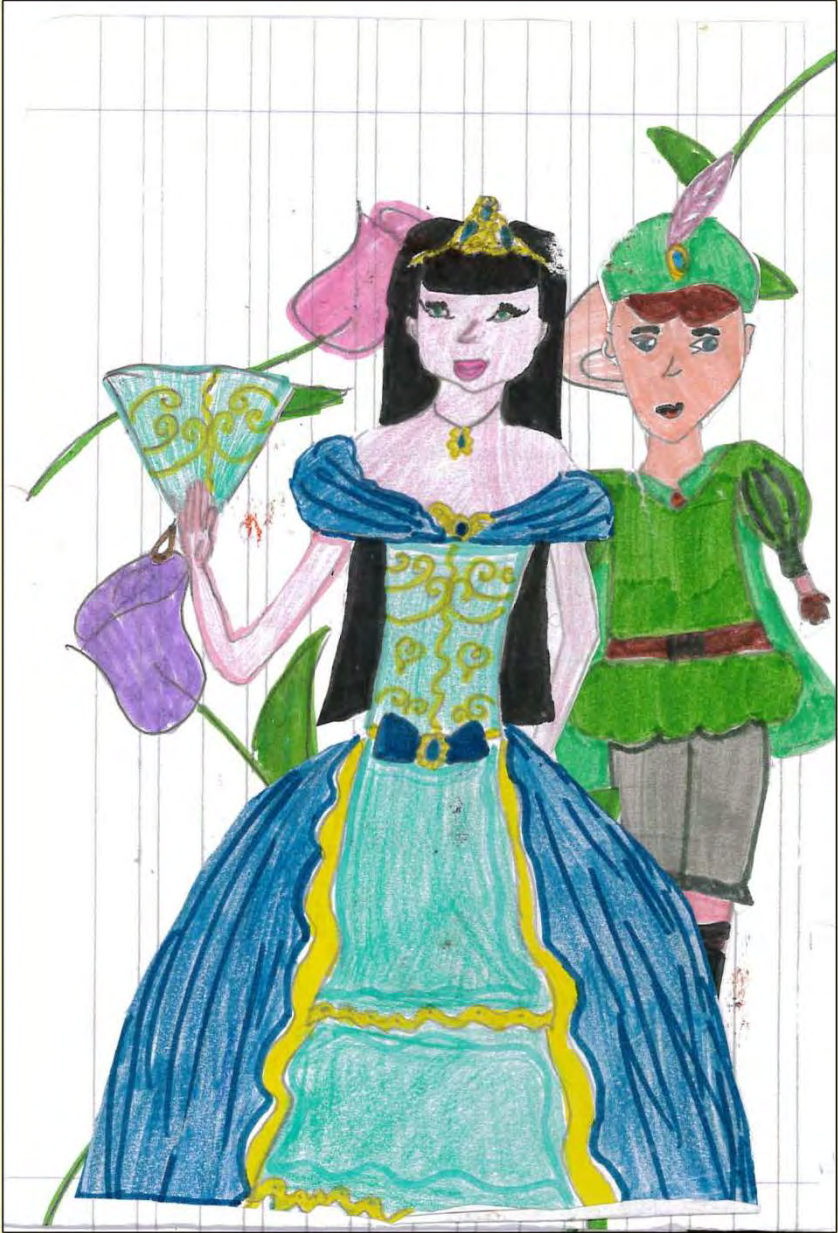


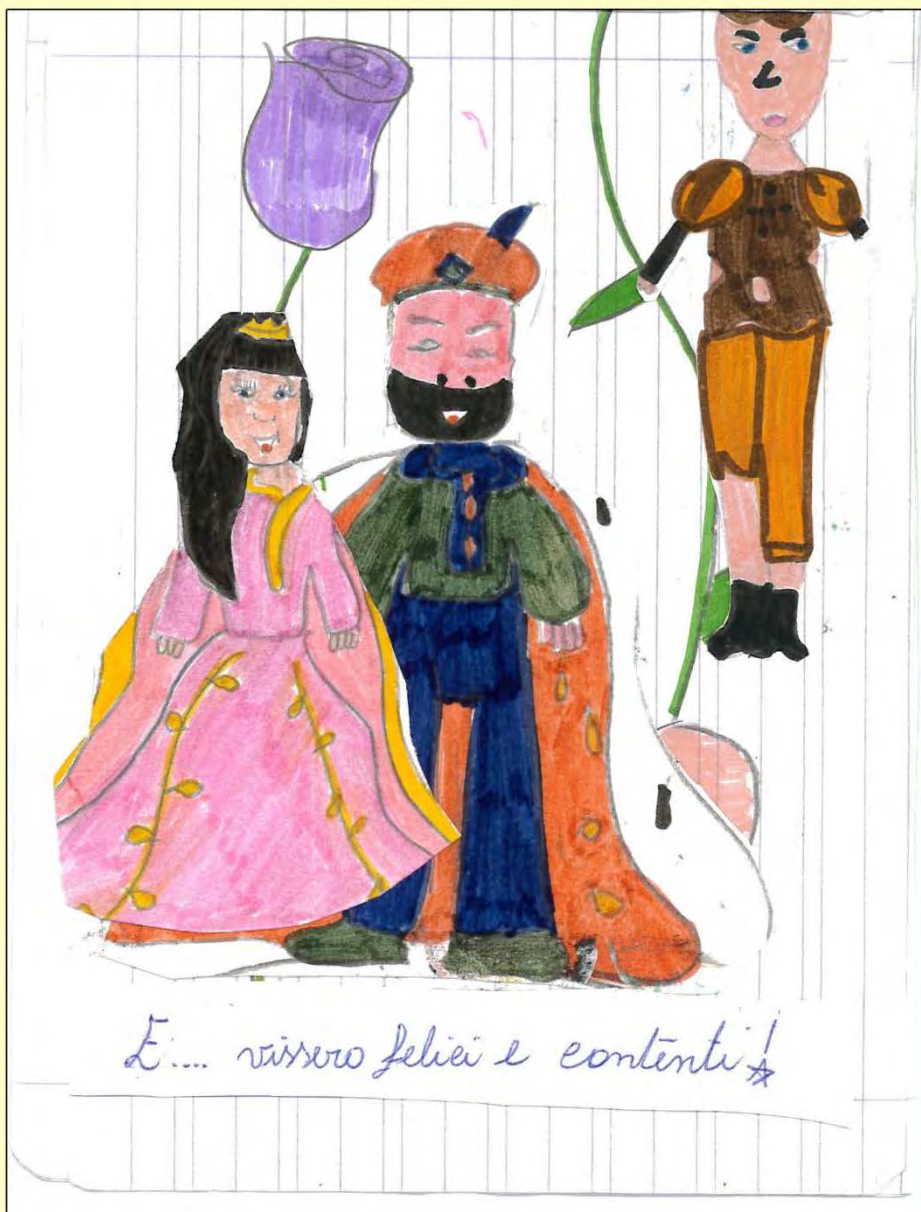


## II. La letteratura per bambini e per ragazzi











## II. La letteratura per bambini e per ragazzi

Questa è la nostra storia...  
Speriamo che vi sia piaciuta.

LA PASSIONE È COME UNA STELLA  
CHE VIVE NEL CUORE DI TUTTI...  
BASTA SOLO SAPERLA COGLIERE.



6. Matteo Ripa

*Titolo:* Favole interculturali: giocando con le categorie di Propp  
*Scuola:* I.C. "M. Ripa" Eboli • Classe IV B • Docente: Irene Dante  
*Link:* <https://youtu.be/zm5Cwx2376Q>

---

**III.**  
**Diritto**  
**Come affrontare la sfida dell'Integrazione Costituzionale  
nella società multietnica**

*Referente Scientifico*

**Ciro Sbailò**

Docente di Diritto Pubblico Comparato  
Università degli Studi Internazionali (UNINT) di Roma

*Docenti Referenti*

**Annamaria Adinolfi, Maria Luisa Albano, Monica Vecchio**

IIS Perito Levi Eболи – Sez. Liceo Classico

*Destinatari*

**Studenti del Triennio Scuole Superiori**

*Discipline Coinvolte*

**Diritto, Letteratura**

*Parole Chiave*

**società multietnica, politiche educative, integrazione costituzionale,  
diritto di famiglia**

---

### III. Diritto

#### Indice

- 1. Società multietniche ed integrazione costituzionale. La centralità della scuola nella sfida italiana**  
di *Ciro Sbailò*
- 2. Il Diritto di Famiglia nell'Antica Roma, in Italia e nei Paesi del Nord-Africa**  
di *Monica Vecchio*
- 3. La Famiglia nell'antica Roma**  
di *Massimo Astone, Annachiara Bianco, Alessandro Capuano, Martina Ceriale, Maria Chiara Concilio, Alexia Cubicciotti, Piamaria Facenda, Orazio Forlenza, Dalila Luongo, Maria Clara Pontes Sousa, Gloriana Quaranta, Francesca Sammartino, Sara Spera, Carlo Tortoriello, Maria Villani, Lorena Voza*
- 4. Il Diritto di Famiglia**  
di *Emma Amato, Nicolas Baldi, Beatrice Bonaparte, Francesca Ciao, Angelica Cervino, Francesca De Rosa, Camilla Di Candia, Federica Di Candia, Ludovica La Monica, Paola Melchionda, Emilia Plaitano, Angela Stabile, Raffaella Vitale*
- 5. Storia e sviluppo dei Diritti Umani: dalla Magna Charta Libertatum alle Società Multietniche in Occidente**  
di *Alessandro Curzio, Barbara D'Ambrosio, Chiara De Santis, Alfonso Andres Del Plato, Kamilla Dobryanska, Paola Livia Giordano, Luca Gorga, Francesco La Porta, Cosima Lemmo, Damiano Mangrella, Stefano Manna, Andrea Anastasia Mirabella, Giulia Pisacane, Davide Presutto, Cosimo Protopapa, Ludovica Russo, Sharon Schiavano, Luigi Vitolo*

#### Contenuti

Questa sezione indaga sul ruolo centrale della scuola nel processo di integrazione delle etnie presenti nel nostro territorio, soprattutto per quanto riguarda l'inserimento dei minori a partire, appunto, dalle aule scolastiche. Accanto al processo di integrazione la scuola svolge un ruolo altrettanto strategico nella lotta contro il radicalismo islamico poiché è proprio negli ambienti scolastici, con particolare riferimento agli istituti secondari superiori che registrano una significativa presenza di giovani di fede musulmana, che si assiste allo sviluppo di strategie identitarie di tipo islamista. Insomma è proprio nella scuola che si sviluppano, in forma germinale, i fenomeni dell'antagonismo che sfociano, in molti Paesi Europei come la Francia, la Germania, l'Inghilterra o la Spagna, nelle forme cruente di terrorismo stragista. L'inserimento di questa sezione dedicata al Diritto intende proprio sottolineare la necessità di sviluppare delle politiche scolastiche che possano essere efficaci strumenti di integrazione. Una integrazione di tipo "costituzionale" perché la scuola deve essere il luogo deputato per conoscere, e far conoscere, le proprie tradizioni costituzionali ma anche per esplorare le tradizioni giuridiche delle etnie migranti come, ad esempio, quella islamica. I giovani, in altre parole, devono essere educati in chiave interculturale anche da un punto di vista giuridico per l'avvio di un processo di integrazione costituzionale che, come spiega il Referente Scientifico di questa sezione, prof. Sbailò, si configuri "come un'operazione ermeneutica, nella quale la Repubblica [Italiana] ricostruisce, in un certo senso, la propria iden-

to delle culture sul proprio territorio e nell'area mediterranea". È, questa, la premessa da cui partono i lavori della sezione dedicata al Diritto. La prima parte indaga, su base comparativa, sull'Istituto che è alla base di ogni ordinamento giuridico quale la famiglia. I nostri studenti si sono cimentati, quindi, nello studio della Istituzione familiare partendo proprio dalle nostre radici, ossia dal Diritto Romano. Lo studio della *familia* nella cultura romana e del suo fondamento, il matrimonio, ha introdotto lo studio dello stesso istituto giuridico nell'ambito del moderno Diritto di famiglia italiano, a partire dalla sua codifica, avvenuta nel 1942, fino alla recente legge Cirinnà n. 76 del 2016 che, accogliendo le istanze della società civile, introduce modelli nuovi di formazione della famiglia. Il lungo percorso giuridico e l'introduzione delle modifiche legislative non deve far dimenticare, sostengono i nostri studenti, i valori su cui si fonda l'istituto della famiglia, ossia la disponibilità reciproca, il sacrificio del forte a favore del debole, la solidarietà.

L'evolversi della società civile in una dimensione multi-etnica impone la conoscenza dello stesso istituto giuridico, quello della famiglia, così come sviluppato negli altri ordinamenti. In particolare, in questa prima parte della Sezione dedicata al Diritto, si è indagato sul diritto di famiglia nei Paesi del Nord-Africa, da cui proviene un crescente numero di persone che vivono e lavorano in Italia. Gli studenti che si sono cimentati in questo tipo di ricerca hanno avuto modo di conoscere, quindi, le leggi che regolamentano gli ordinamenti giuridici dei Paesi del Maghreb e dell'Egitto, rilevandone le differenze (le norme che regolamentano la vita civile dei Paesi islamici sono tutte basate sul Corano) ma anche le similitudini (anche nel Diritto islamico alla base del Diritto di famiglia vi sono la responsabilità familiare, il sacrificio e la solidarietà). La prima parte di questa sezione si chiude con l'analisi del nuovo Codice di Famiglia emanato in Marocco nel 2004, la *Moudawana al-'Usra*, che ha segnato un grande passo verso la modernizzazione del Marocco e l'applicazione delle Convenzioni Internazionali in materia di tutela della donna e della famiglia.

La seconda parte della sezione dedicata al Diritto è focalizzata, invece, sui Diritti Umani, che sono alla base delle moderne democrazie in Occidente ma sono anche contemplati nelle Costituzioni dei Paesi islamici fondate su basi sciaraitiche. È stato, necessario, dunque, un lavoro di ricerca basato innanzitutto sulla nascita dei diritti umani, a partire dalla *Magna Charta Libertatum* del 1215, per arrivare alla Carta dell'Uomo e del Cittadino della Rivoluzione Francese e alla evoluzione dei diritti umani nelle moderne società multi-etniche. È proprio nelle società multi-etniche che avviene il confronto sulla concezione dei diritti umani, esaminati in un'ottica laica e individualista, quale è quella dell'Occidente, e nell'ottica islamica, che fonda i suoi ordinamenti sul Corano ed ha un parametro comunitario. Queste due ottiche convivono nelle moderne società civili dei Paesi Europei e portano, inevitabilmente, a quel tipo di tensioni che genera strategie di tipo jihadista. Lo studio dei diritti umani in questa chiave, che esclude la visione etnocentrica ed eurocentrica, può portare alla elaborazione di una corretta strategia di integrazione nel rispetto della unità linguistica, politica e culturale del Paese ospitante e della diversità linguistica, politica e culturale delle etnie migranti presenti sul nostro territorio.

1.

**Società multietniche ed integrazione costituzionale**  
**La centralità della scuola nella sfida italiana**

*Ciro Sbailò*

Docente di Diritto Pubblico Comparato  
UNINT – Università degli Studi Di Roma

1. Qualsiasi ragionamento sulla società multi-etnica deve cominciare dai numeri. Anche noi faremo così, evidenziando il ruolo fondamentale giocato dal fenomeno migratorio nello sviluppo della multi-etnicità. Proseguiremo, cercando di inquadrare sinteticamente la questione del ruolo della scuola nella società multi-etnica dal punto di vista del diritto costituzionale, proponendo una distinzione tra multi-etnicità e multiculturalismo. Emergerà, in questo senso, la centralità delle questioni relative all'integrazione della popolazione proveniente dai paesi islamici. Sarà necessario, a questo punto, confrontarsi con le altre esperienze europee, anche con riferimento alle criticità di carattere securitario che di recente stanno emergendo nelle società multi-etniche. In questo senso, cercheremo di evidenziare il ruolo dei "terminali intelligenti", tra i quali primeggia l'istituzione scolastica, nella costruzione dei processi di integrazione costituzionale.

2. Con l'espressione "multi-etnicità" si intende, di norma, la coesistenza, in uno stesso ambito territoriale e politico, di più etnie, intendendo con il termine "etnia" una comunità che condivide una lingua, una memoria storica o un insieme di credenze religiose. *Etnos*, infatti, indica un "popolo" che si contraddistingue all'interno di una determinata "popolazione". In questo senso, la multi-etnicità è una realtà ormai strutturale della società italiana e, dunque, anche nella scuola. Secondo dati consolidati MIUR del 2014, gli alunni stranieri in Italia sono circa 802.785, di cui: 167.591 nella scuola dell'infanzia; 283.233 nella scuola elementare; 169.780 nella secondaria di primo grado; 182.181 nelle superiori. Se consideriamo che la popolazione scolastica si aggira intorno agli 8 milioni, siamo a una percentuale di stranieri di circa il 10%, con un incremento annuale, proporzionale allo sviluppo dei flussi migratori.

Se i flussi migratori manterranno il trend attuale (al 6 marzo 2017 i migranti sbarcati in Italia hanno raggiunto quota 15.844, a decorrere dall'inizio dell'anno: ben il 74% in più rispetto allo stesso periodo del 2016, quando già fu superato il record di arrivi rispetto agli anni precedenti) la società italiana avrà sempre di più una connotazione multi-etnica.

Le origini della popolazione straniera residente in Italia sono diverse, ma quando si parla di problemi relativi all'"integrazione" ci si riferisce, nella stragrande maggioranza dei casi, a problemi relativi alla popolazione musulmana, ovvero proveniente da Paesi dove la popolazione è, con specifiche e limitate eccezioni, musulmana e dove, spesso, l'Islam è religione di Stato. In base alle più recenti stime della Fondazione Ismu, gli

stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2016 che professano la religione cristiana ortodossa sono i più numerosi (oltre 1,6 milioni), seguiti dai musulmani (poco più di 1,4 milioni), e dai cattolici (poco più di un milione). Questi dati Ovanno incrociati con quelli del Pew Research Center, secondo cui l'Italia è tra i grandi Paesi quello in cui la popolazione musulmana aumenterà di più in termini percentuali: +102,1% in vent'anni. Secondo le stime della fondazione, passeremo dagli 1,58 milioni di immigrati del 2010 (pari al 2,6% della popolazione) ai quasi 3,2 milioni del 2030 (equivalenti al 5,4% del totale). In termini percentuali, la nostra crescita è destinata a superare quella di Regno Unito (+94%) e Spagna (82,1%).

La focalizzazione della ricerca e dell'opinione pubblica sulla comunità islamica è determinata dal fatto che questa – a differenza di altre comunità pur numerose, come ad esempio quella ortodossa – presenta istanze di natura giuspubblicistica non immediatamente accoglibili nel nostro ordinamento. Per “istanze giuspubblicistiche” intendo riferirmi a esigenze di natura politica e culturale potenzialmente in conflitto con il nostro ordinamento. Il problema della condizione della donna è solo quello più conosciuto e che, in fondo, riguarda solo una minoranza dei musulmani. Ci sono altri problemi, di carattere generale, emersi, ad esempio, nel corso delle trattative per la stipula di intese ex art. 8 Cost. Non è qui il caso di riassumerli. Ne scelgo uno a titolo esemplificativo, che definisco problema dei false friends concettuali. Infatti, nei testi di Intesa proposti dalle Comunità islamica si chiede il “riconoscimento” o la “presa d'atto” dei fondamenti dell'Islam. Ora, nel caso dell'Islam, il “riconoscimento” o la “presa d'atto” dei suoi fondamenti (I Pilastri), per la Combinazione tra il senso della “presa d'atto” e del “riconoscimento” nel linguaggio giuridico italiano (che rappresenta un impegno anche alla giustiziabilità) e il significato dei Cinque Pilastri nell'Islam può produrre effetti espansivi della norma islamica nell'ordinamento italiano, tenendo conto che il diritto islamico è di origine divina. Quindi quel richiamo potrebbe inficiare il principio di laicità dello Stato. In esso emerge un'istanza di una legislazione autonoma e parallela su base religiosa. Ne viene che la questione della presenza islamica, in Italia, non può essere ridotta a mera questione di libertà religiosa e occupa gran parte della problema relativo alla gestione della società multi-etnica.

**3.** È ovvio che in una società possano convivere più culture, lingue o tradizioni religiose, nell'ambito, di una cultura costituzionale unica e condivisa (non necessariamente in termini adesione convinta, ma senza meno in termini di legittimità). Meno ovvia, invece, è l'idea che l'ordinamento costituzionale possa svilupparsi in senso multi-culturale, riconoscendo al proprio interno isole autosufficienti sotto il profilo giuridico. Bisogna, infatti, chiedersi: “chi” integra? Ovvero: qual è la riconoscibilità e la legittimità dei fini e dei valori sulla cui base avviene il processo di integrazione? Non c'è integrazione senza progetto politico. E non c'è progetto politico senza la determinazione di finalità generali, ovvero senza l'individuazione di alcuni valori di base su cui orientare l'organizzazione dello spazio pubblico. In altre parole, non c'è governo della società che non si sviluppi all'interno di una forma di Stato. E la “forma di Stato” altro non è che un insieme di valori e di finalità generali, sulla cui base organizzare la vita

### III. Diritto

politica. Con questo non si vuole negare che esista una crisi della statualità classica, di tipo vestfaliano. Ma pur nel cuore della consapevolezza di questa crisi – che forse sta portando lo Stato ad essere non più una via obbligata, ma un'opzione" insieme ad altre, per la razionalizzazione dello spazio pubblico – il giurista ha il compito di delineare il perimetro entro cui si può articolare la decisione politica, laddove per decisione politica si intende qualunque legittima decisione che abbia effetti sui rapporti sociali, a cominciare dalle decisioni che riguardano la vita scolastica, prese non solo dal Ministro competente, ma anche dal Dirigente scolastico, dal coordinatore del Consiglio di classe o dal semplice docente. Ora, per individuare il perimetro entro cui devono svolgersi le politiche scolastiche di integrazione, come si diceva, basta interrogarsi sull'identità del soggetto che integra.

4. La risposta alla domanda "chi" integra, per quel che riguarda l'Italia, è abbastanza semplice. È la Repubblica (artt. 3 comma 2, art. 9 e art. 114 comma 1). Attenzione, non lo Stato, che è *strumento* fondamentale e ineludibile, come si diceva, di integrazione, bensì la Repubblica, intesa come entità complessa, costituita dalle autonomie, dalle Regioni e dallo Stato (Cost. art. 114 comma 1 e art. 3 comma 2), fondata sulla valorizzazione non dello status della persona, ma del contributo che la persona dà alla comunità («fondata sul lavoro») e dove la sovranità appartiene al popolo, che la esercita «nelle forme e nei limiti della Costituzione» (Cost. art. 1), ovvero nel rispetto di regole e diritti trascendenti e indisponibili anche alla stessa volontà popolare (Cost. art. 2 e art. 3 artt. 114 comma 1, 1 e 2). Questa entità complessa, dunque, non "assimila" lo straniero, nel senso che non ne comprime l'identità e la personalità, ma neanche ne recepisce passivamente la cultura. L'approccio personalistico della nostra Costituzione affida, in questo senso, alla Repubblica un compito ben più complesso e articolato, rispetto alle semplificazioni – tra loro simmetriche – dell'assimilazionismo e del multiculturalismo.

Nessuna società sopravvive senza integrazione, ovvero senza che i gruppi sociali, presenti sul territorio, si riconoscano in un *progetto politico*, nel senso lato di un'idea condivisa di *Politeia*. La nostra Costituzione individua nella Repubblica il soggetto *integrante* e nello Stato uno *strumento* fondamentale di integrazione, anche nella sua funzione repressiva (art. 27 comma 3 Cost.), 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», quali, a nostro avviso, anche i Partiti politici (art. 49) e le comunità religiose (art. 19). Un ruolo del tutto speciale spetta, in questo senso, alla scuola, che è «aperta a tutti» (art. 34), laddove l'apertura va intesa in chiave non passiva ma attiva, vale a dire nel senso che nella scuola trova compiuta realizzazione il principio personalista su cui è costruito il nostro ordinamento. L'attività di formazione delineata all'art. 34 Cost. va, infatti, letta alla luce dei principi umanitari e solidaristi di cui agli artt. 2 e 3 Cost. In questo senso, sfuma la distinzione tra *droit de l'homme* (garantiti a tutti: vita, libertà religiosa, ecc.) e *droit du citoyen* (limitati ai cittadini) delineata nella Dichiarazione francese del 1789. Il combinato disposto tra il principio di

uguaglianza (art. 3 Cost.), il principio personalista (art. 2) e il riconoscimento dei diritti dello straniero (art. 10 Cost.) delinea un compito specifico di integrazione da parte della scuola nei confronti di ogni minore presente sul territorio.

5. L'Italia arriva tardi alla società multi-etnica, anche perché non ha un grande passato coloniale. Questo ci consente di imparare dalle esperienze altrui.

In generale, le politiche di integrazione sviluppatesi in Europa si sono dimostrate poco efficaci, nell'ultimo decennio, in quanto troppo ancorate alle esperienze coloniali dei Paesi che le hanno proposte.

Il Regno Unito e la Francia sono i simboli, per così dire, delle due principali culture giuridiche dell'Occidente, vale a dire il *Common law* e il diritto romanistico. Si tratta anche dei due paesi-leader dei processi di colonizzazione, accomunati, pertanto, da una lunga esperienza di multi-etnicità. L'approccio comunitaristico e multi-culturalistico britannico è fallito, in quanto non solo non ha fermato, ma, anzi, secondo alcuni, ha favorito la diffusione del radicalismo islamico. Personalmente – faccio qui un esempio, per chiarire – ritengo che se una comunità politica occidentale accetta, come è accaduto nel Regno Unito, che le comunità musulmane applichino la Sharia al proprio interno, stia praticamente dando un segnale di frantumazione dello spazio pubblico nonché di debolezza culturale. Ma anche l'approccio repubblicano-laicista francese s'è dimostrato fallimentare: la Francia è uno di Paesi maggiormente interessati al diffusione del radicalismo islamico, come sappiamo. La ragione del fallimento consiste, anche in questo caso, in un atteggiamento rinunciatario e semplicistico: non serve a nulla vietare il “velo” alle donne islamiche, in nome della “laicità” dello spazio pubblico, se poi questa laicità è priva di contenuti “positivi”, ma corrisponde solo a una neutralizzazione radicale dello stesso spazio pubblico, che intacca i fondamenti concettuali e linguistici dello stesso ordinamento politico, come accade, a mio avviso, con la campagna governativa contro i cosiddetti “stereotipi di genere” o con la legge che stabilisce che «Il matrimonio viene stipulato da due persone di sesso diverso o dello stesso sesso». Attenzione, il problema non è, a mio avviso, nella legge sul matrimonio omosex, ma nel fatto che c'è una stridente contraddizione tra l'“imposizione” della laicità e il relativismo giuridico.

6. Partendo dalle esperienze sopra citate, bisogna avviare, tenendo d'occhio la situazione italiana, una riflessione critica sia sull'idea della neutralizzazione dal punto di vista religioso-identitario dello spazio pubblico sia sul paradigma multiculturalistico.

Per quel che riguarda il primo punto, va osservato che accanto alla neutralizzazione politica, anche in Italia, si va sviluppando, a livello amministrativo e sociale, una cultura della neutralizzazione *tout court*, che investe persino il linguaggio: presepì e simboli religiosi, ad esempio, vengono rimossi dai luoghi pubblici, per non offendere la sensibilità dei non cristiani. Insomma, si diffonde, anche con un ruolo non indifferente del potere giudiziario (come già accaduto negli Stati Uniti), un'istanza di passaggio dalla secolarizzazione delle istituzioni alla secolarizzazione della società. Tutto ciò non aiuta il dialogo tra le culture, ma, anzi, lo impoverisce e in qualche modo lo rende impossibile.



### III. Diritto

In particolare, ciò non contribuisce all'integrazione della popolazione islamica, la quale, in presenza di una politica di "neutralizzazione" aggressiva dello spazio pubblico, può sentirsi ingiustamente compressa nelle proprie istanze identitarie, come è accaduto, ad esempio, in Francia. Qui, il Consiglio costituzionale ha ribadito in varie occasioni che nel diritto non devono trovare spazio elementi di riconoscimento identitario-religioso: esistono, cioè, solo cittadini francesi. Insomma, la religione è un fatto puramente privato. Ad esempio, nel 1994 una circolare del Ministero della pubblica istruzione vietava tutti i simboli di ostentazione religiosa nelle scuole pubbliche e quindi, di fatto, anche un cappello che coprisse le orecchie, perché in questo modo esso avrebbe svolto la funzione di "velo" islamico. S'assisté, così, a scene grottesche, di dirigenti scolastici muniti di centimetro, che misuravano la distanza tra il lobo delle orecchie di una bambina e il bordo del cappello di lana, perché oltre una certa misura (ad esempio, se copriva più della metà dell'orecchio) era da considerarsi "velo" islamico, cioè simbolo di appartenenza religiosa, e non un semplice copricapo per il freddo. Oppure, si sono viste le giovani musulmane delle periferie francesi protestare per avere il "diritto" di portare velo, sia per un legittimo orgoglio di identità religiosa, sia perché il velo rappresenta un argine alla violenza giovanile contro le donne. Ne è nato un movimento: NPNS (*Ni Putes ni Soumises*).

Perché vi siano dialogo e incontro tra le culture bisogna che le culture siano, in qualche modo, riconoscibili. Le oscillazioni o, secondo alcuni, addirittura le "incoerenze" della Corte europea dei diritti dell'uomo in materia di simboli religiosi, tra riferimenti alla discrezionalità degli Stati in materia e riconoscimento al diritto di manifestazione pubblica dell'identità religiosa, sono sintomi delle difficoltà incontrate dalla cultura giuridica europea nell'affrontare la questione. D'altra parte, a livello di prassi, in Italia, nel mondo scolastico, si riscontrano spesso dei bizzarri eccessi in materia di neutralizzazione dello spazio pubblico. Si legge di presidi che negano il permesso al personale amministrativo per onorare la festa dei defunti, in quanto la fede religiosa è un «fatto privato» ma poi decretano la sospensione dell'attività didattica per la celebrazione dell'inizio del Ramadan, data la presenza di studenti islamici (peraltro, dimostrando una preoccupante ignoranza, visto che i musulmani celebrano la fine, non l'inizio del Ramadan). Così pure, si legge di insegnanti che non conducono gli alunni a una mostra di simboli cristiani per non «turbare» la sensibilità religiosa degli studenti musulmani o che rimuovono il crocifisso dalle aule in osservanza al principio della «laicità della scuola». Purtroppo la scuola italiana non è nuova a queste manifestazioni di infantilismo culturale unite a estremismo conformistico. Basti pensare ai disastri compiuti da alcuni insegnanti, in cattedra negli anni Settanta-Ottanta, che, in nome della lotta al nozionismo, affrontavano in chiave problematico-sociologica qualsiasi argomento, di fatto omettendo di fare lezione, cioè di trasmettere contenuti e competenze specifici, con il risultato che all'Università, nel primo quinquennio del 2000, ci siamo trovati con studenti capaci di problematizzare criticamente ogni cosa, ma ignari di che cosa fossero stati la pace in Vestfalia o il Congresso di Vienna e che restavano a bocca aperta nell'apprendere che la Costituzione italiana non era solo un insieme di principi ispirati alla lotta contro il fascismo, ma anche un documento giuridico che disciplinava Istituzioni fondamentali, come il Parlamento o il Consiglio superiore della magistratura. Le attuali

manifestazioni di interculturalismo puerile rischiano, oggi, di ostacolare e non di agevolare i processi di integrazione, in quanto spingono nell'ombra il soggetto che integra, ovvero la Repubblica, con i suoi valori, le sue regole, ma anche le sue tradizioni, tra le quali rientrano anche alcune espressioni del sentimento religioso, sia pure nel pieno rispetto della laicità dello Stato. Si tenga anche presente che la maggior parte dei musulmani non ha nulla in contrario alla presenza di simboli religiosi nei luoghi pubblici e, anzi, per alcuni aspetti costitutivi della cultura islamica, che qui non è possibile sviscerare, il musulmano tende a interpretare l'assoluta neutralizzazione dello spazio pubblico come una "sfida" all'Islam perché faccia valere i propri simboli e i propri valori, visto che, nella sua prospettiva filosofica, uno spazio totalmente "neutralizzato", nel senso di cui sopra, è inconcepibile.

Venendo al secondo punto, bisogna forse cominciare a parlare del fallimento politico della società multiculturale, come già fece la cancelliera Merkel nel 2010. Il discorso della Merkel potrebbe essere ricostruito in questi termini: la società multi-etnica può essere gestita solo in una prospettiva monoculturale, dal punto di vista dello spazio pubblico e dell'impalcatura costituzionale, per cui, da un lato occorre "integrare" il non tedesco dentro la cultura costituzionale della comunità tedesca, ponendo regole e paletti molto precisi, perché la Germania non è uno spazio aperto, dove ciascuno può costruirsi un'enclave politica e giuridica (cioè, *culturale* nel senso *politico* dell'espressione) su misura; nel contempo, come grande potenza europea, la Germania non solo non si sottrae ai propri doveri verso le popolazioni colpite da disastri umanitari di vario genere, ma lavora attivamente perché le crisi umanitarie ed economiche dell'area mediorientale trovino soluzioni o sbocchi di natura "regionale", cioè basata non solo sulla logica intergovernativa, ma anche su una logica di gestione comunitaria da parte dei popoli per questioni di comune interesse. Ora, tutto si può dire della Merkel, tranne che non stia tenendo fede a questo programma. E credo che anche questa sia la prospettiva dell'Italia, ovviamente con un diverso quadrante geografico di riferimento, visto che a noi il Nord Africa interessa molto più del Medio Oriente.

7. In un'ottica di *integrazione costituzionale* andrebbe affrontato, a nostro avviso, anche il problema del radicalismo islamico. In Italia il fenomeno non si presenta nelle forme devastanti con cui si è presentato in altri Paesi europei, quali il Belgio, la Francia o il Regno Unito. D'altra parte nel nostro Paese, per ragioni legate alla storia della conflittualità ideologica e sociale, si presenta come particolarmente significativo, rispetto ad altri Paesi, al fenomeno dell'«integrazione antagonista», intendendosi con questo termine un processo di espansione del radicalismo islamico in una chiave eminentemente egemonico-culturale. Si tratta, in altre parole, dell'occupazione, da parte dell'Islam radicale, degli spazi reali e simbolici delle forze antagoniste, specialmente dell'estrema sinistra extraparlamentare. Nel prolungarsi della congiuntura globale, si esasperano le tensioni politico-economiche ed etnico-culturali tipiche del dopo-Guerra fredda, sia a livello metropolitano sia a livello globale, il che contribuisce a creare un ambiente favorevole per le ideologie antagonistiche, di orientamento genericamente anti-occidentale. Del resto le stesse pubblicazioni dello Stato islamico in lingua italiana fanno

### III. Diritto

espressamente riferimento alla possibilità che l'Islam radicale raccolga la bandiera anti-sistema dei movimenti antagonisti e anarco-insurrezionalisti italiani degli anni settanta e ottanta. A dispetto delle differenze ideologiche "storiche", si riscontrano forti affinità nelle modalità operative e persino in alcuni target, tra l'odierno radicalismo islamico e le passate esperienze anarco-insurrezionalistiche. Si tratta, per l'appunto, di un processo di integrazione, ma basato sull'antagonismo sociale, politico e culturale, in interazione anche con le criticità sociali, politiche e mediatiche connesse ai processi di globalizzazione e alla crisi dei paradigmi giuridici classici occidentali. L'habitat privilegiato per l'espansione del radicalismo islamico, nella chiave dell'integrazione antagonista, risulta essere quello delle "periferie", da intendersi in senso non solo urbanistico, ma anche sociale ed esistenziale.

Di fronte a questo tipo di minaccia, l'apparato repressivo non può molto. La sintassi operativa e organizzativa della minaccia jihadista è difficilmente leggibile dai nostri sistemi di sicurezza, basata su paradigmi spazio-temporali di tipo "vestfaliano" come "esterno/interno", "centro/periferia", "mezzi/fini", "civile/militare" eccetera. In ciò c'è più affinità con alcuni sviluppi dell'estremismo politico di tipo nichilistico sviluppatosi in Europa ai primi del Novecento (a loro volta ben note ai principali maitre a pensée del jihadismo contemporaneo) che non la filosofia dello *shahid* del primo *jihād* (peraltro, la dottrina islamica classica condanna duramente il suicidio). Pertanto, particolare attenzione merita il mondo delle carceri, ambiente ideale per l'incontro e la sinergia tra diverse forse di criminalità, come è accaduto in passato in merito ai rapporti tra malavita organizzata ed estremismi rossi e neri.

Un ruolo decisivo, in questo senso, viene svolto dalle politiche di prevenzione, nell'ambito delle quali, come del resto emerge anche da alcune proposte di legge in materia di contrasto al radicalismo islamico, viene svolto dalla scuola, con particolare riferimento agli istituti secondari superiori, dove la presenza islamica sta diventando significativa negli ultimi anni e dove si assiste allo sviluppo di strategie identitarie di tipo islamista, spesso in antagonismo con il proprio stesso ambiente familiare.

**8.** L'implementazione di percorsi di *integrazione costituzionale* nell'ambito delle politiche scolastiche potrebbe costituire una risposta efficace sia al rischio specifico dell'*integrazione antagonista* sia al problema generale della gestione della società multi-etnica in Italia.

A cominciare dal 1997, da quando è stata emanata la legge sull'autonomia scolastica, le scuole, nel trasmettere sapere e certificare competenze, ovvero nel promuovere il dialogo culturale, sono parte attiva della vita costituzionale. A tal proposito, è emblematico il mutamento del ruolo del Preside. La Legge n. 59/97, sull'Autonomia appunto, ha attribuito ai Capi d'Istituto la funzione dirigenziale, trasformando i Presidi e i Direttori didattici in Dirigenti scolastici. Funzioni, compiti e competenze dei D.D.S.S., nella scuola dell'Autonomia, sino all'approvazione della legge n. 107/2015, sono stati definiti e regolati dalla legge n. 59/97, dal D.L.vo n. 59/98, dal DPR n. 275/99 e dal D.L.vo n. 165/01, secondo cui il Dirigente ha la rappresentanza legale dell'Istituto, rappresenta l'unitarietà dell'Istituzione ed è responsabile della gestione

della medesima. Un potenziamento delle competenze e dei compiti, sopra descritti, s'è avuto con la legge n. 107/2015, dove i compiti del D.S. vengono così sinteticamente descritti: «Il dirigente scolastico, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio, garantisce un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, nonché gli elementi comuni del sistema scolastico pubblico, assicurandone il buon andamento. A tale scopo, svolge compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio». La centralità del dirigente scolastico, molto criticata da varie parti, è uno strumento di affermazione del protagonismo della scuola sul territorio, quale riferimento centrale della Comunità, ma anche dello Stato, specie per quel che riguarda la gestione delle conflittualità sociali, che vedono il coinvolgimento diretto delle giovani generazioni.

Le politiche scolastiche sono strumenti di integrazione costituzionali nella misura in cui, senza cedere a puerili relativismi né ad arcigni dogmatismi, 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. Non solo, ma la scuola rappresenta spesso il luogo dove si presentano in forma germinale i fenomeni dell'antagonismo. Qui, dunque, questi fenomeni possono essere tempestivamente studiati, ovvero contrastati, attraverso le politiche educative e attraverso il dialogo, ovvero, ove se ne presenti la necessità, attraverso la dissuasione diretta o anche il ricorso all'uso della forza pubblica, nel rispetto delle regole democrazia e dello Stato di diritto. Su questo fronte, può risultare essenziale la collaborazione con le comunità islamiche. I giovani musulmani presenti in Italia dovrebbero essere nelle condizioni di conoscere non solo la Costituzione italiana, ma anche le istituzioni costituzionali dei Paesi islamici, perché è importante far comprendere a questi giovani che anche l'islam ha una cultura costituzionale e ha anche tradizioni democratiche. Lo stesso dicasi per i giovani italiani non musulmani, che dovrebbero essere consapevoli e orgogliosi della propria tradizione costituzionale, ma anche aperti alla conoscenza di altre cultura e di altre tradizioni giuridiche.

9. Abbiamo fatto, sopra, un riferimento critico alla scuola dei decenni passati. Vorremmo concludere con un riferimento, invece, positivo al ruolo svolto dalla scuola nel processo di formazione della comunità statale italiana, in particolare nella fase compresa tra i primi governi della Sinistra storica e l'età giolittiana. La moda snobistica di criticare l'«Italietta» e il fascino esercitato dalle critiche dannunziane alla «prosa politica» di Giolitti non devono impedirci di riconoscere come, in quell'epoca, l'Italia abbia fatto enormi balzi in avanti in termini sociali e culturali, anche e soprattutto grazie alla valorizzazione del ruolo *politico* svolto dalla scuola. Nel 1861, il 74,7 % di italiani non conosceva l'italiano. Nel 1901 la percentuale scese al 49 %, per poi contrarsi ulteriormente al 38% nel 1911 e così via. Dalle innovazioni legislative, dai programmi scolastici e dagli stessi libri di testo si evince una chiara strategia – diremmo oggi – di *integrazione costituzionale* in un Paese che, per molti versi, aveva una connotazione multi-

### III. Diritto

etnica, se si considerano la lingua, le usanze e persino i valori di riferimento: si cercava di favorire, fin dalle prime classi, la formazione di una coscienza “nazionale”, basata sulla lingua e comuni riferimenti storici, simbolici e valoriali. Gli insegnanti – lo attestano numerosi studi e anche la nostra memoria “letteraria” – svolsero un ruolo fondamentale, in questo senso. Ora, la sfida che abbiamo di fronte è non è né più né meno ardua di quella che aveva di fronte a sé l’Italia del periodo post-unitario. Lo spazio pubblico italiano non è privo di simboli, storia, valori, identità – tutte cose da interpretare in maniera dinamica, senza rigidità identitarie, ovviamente, ma che non possono essere ignorate. Non basta educare i giovani alla comprensione e al dialogo interculturale; occorre insegnare loro anche a conoscere l’ordinamento italiano, le tradizioni storiche, culturali e religiose del Paese, ovviamente in una prospettiva dinamica e liberale, non ottusamente identitaria. L’integrazione costituzionale può essere definita come un’operazione ermeneutica, nella quale la Repubblica ricostruisce, in un certo senso, la propria identità storica, contribuendo, per questa via, anche al dialogo e al reciproco arricchimento delle culture sul proprio territorio e nell’area mediterranea.

## 2.

## Il Diritto di Famiglia nell'Antica Roma, in Italia e nei Paesi del Nord-Africa

*Monica Vecchio*

Docente di Diritto ed Economia  
IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

Nel corrente anno scolastico in continuità con la felice esperienza del precedente, è stato attivato, presso il Liceo Perito Levi, il progetto extracurriculare “Laboratorio permanente sul dialogo interreligioso ed interculturale” .

Gli interventi didattici realizzati sono stati rivolti ad gruppo di alunni delle classi III del liceo classico e sono stati svolti prevalentemente durante l’orario di lezione, senza alcun onere per l’amministrazione scolastica, con il preciso intento di dare un contributo all’arricchimento “dell’Offerta formativa della scuola”.

Nello svolgimento delle attività didattiche si è cercato di avvicinare i ragazzi allo studio del Diritto, sottolineandone l’alta valenza formativa.

Non sempre, infatti, si apprezza il valore della cultura giuridica . Essa è intesa, spesso, solo come conoscenza delle leggi; eppure il diritto dovrebbe essere studiato perché la conoscenza delle norme e degli ordinamenti giuridici ci rende liberi, capaci cioè, di fare scelte consapevoli.

Se vogliamo considerare lo studio del diritto sotto un aspetto più pratico, possiamo affermare che ci aiuta a capire il funzionamento della società ma, soprattutto, a gestire i rapporti tra gli individui che ne fanno parte .Sapere quali sono i nostri diritti e doveri, ci consente di diventare cittadini migliori, capaci di rispettare gli altri e di gestire i rapporti interpersonali. In particolare si è voluto sottolineare che i rapporti giuridici tra le persone sono complessi ed articolati ed è utile conoscere quel sistema normativo che si propone di disciplinarli: il Diritto Privato.

Questa importantissima parte del Diritto è frutto di una lunghissima evoluzione legislativa che dura da oltre duemila anni ed è retta da una precisa logica ,da un necessario ordine.

In un liceo classico, per suscitare l’interesse degli studenti, ci è sembrato utile partire da quelle che possono essere considerate le radici del diritto privato che si è sviluppato nel mondo romano, dove nascono quegli istituti giuridici che oggi sono disciplinati in maniera più articolata.

Si tratta, comunque, di una struttura complessa, che è quasi impossibile conoscere in modo completo. Tuttavia è stato utile proporre agli studenti l’individuazione delle linee portanti e, per capire la logica del sistema, partire dallo studio della famiglia. Definita dal nostro codice una “società naturale”, nella famiglia lo studente vive e cresce. Essa è costituita da un gruppo di persone legate da rapporti di sangue e di affetto e può essere considerata la prima forma di vita in comune tra gli esseri umani.

### III. Diritto

Questo nucleo, però, si modifica nella società con il mutare delle condizioni ambientali e culturali in cui la famiglia vive. La trasformazione della nostra società infatti, ha trovato riflesso nelle riforme legislative che hanno modificato il diritto di famiglia.

Così l'orizzonte del diritto si è allargato oltre la presenza delle norme, frutto di una continua evoluzione che si estende in una dimensione internazionale e sovranazionale ,rendendo essenziale l'apporto degli studi comparatistici tra il nostro e gli altri ordinamenti giuridici.

In particolare la nostra attenzione è stata rivolta allo studio e all'approfondimento dell'istituto della famiglia negli ordinamenti giuridici dei paesi del Nord Africa, soffermando l'attenzione su quelli dell'Egitto e del Marocco.

L'Italia ,infatti, negli ultimi anni è stata interessata da notevoli flussi migratori che hanno fatto registrare presenze altissime di stranieri nel nostro paese.

Nasce così la necessità di conoscere le diverse culture, per la costruzione di una società multietnica e solidale, ritenendo la diffusione della cultura dell'accoglienza, un preciso impegno dei formatori delle nuove generazioni.

Ma nell'analisi di alcuni istituti giuridici, come ad esempio il matrimonio, le riflessioni degli alunni sono andate oltre l'analisi delle norme per arrivare a riflessioni etiche, considerando, che nel matrimonio” si concretizza quell'amore umano deve costituire la pietra di guado verso l'amore universale” (M.K. Gandhi).

I lavori realizzati sono stati illustrati dai ragazzi nel corso dell'incontro seminario del 1.04.2017 sul tema della “Società Multietnica ed Integrazione Costituzionale, La centralità della scuola nella sfida Italiana”, manifestazione che ha visto una massiccia partecipazione con rappresentanze delle diverse Istituzioni scolastiche, enti pubblici ed associazioni culturali del nostro territorio.

Gli approfondimenti sono stati utili occasioni per una riflessione sui temi dell'integrazione in una società multietnica e multiculturale quale quella italiana, in cui la scuola svolge un ruolo centrale quale ente che non si limita all'erogazione del sapere, ma contribuisce alla formazione di cittadini responsabili, consapevoli e sensibili ai temi dell'inclusione.

I ragazzi hanno partecipato all'iniziativa con entusiasmo ed impegno mostrandosi disponibili all'ascolto e alla riflessione critica sugli argomenti trattati. Gli incontri sono stati utili occasioni per contribuire alla loro crescita culturale e personale, in quanto la partecipazione al progetto li ha resi protagonisti nella costruzione delle loro conoscenze, favorendo lo sviluppo del loro senso critico.

## 3.

## La Famiglia nell'antica Roma

*Massimo Astone, Annachiara Bianco, Alessandro Capuano, Martina Ceriale,  
 Maria Chiara Concilio, Alexia Cubicciotti, Piamaria Facenda, Orazio Forlenza,  
 Dalila Luongo, Maria Clara Pontes Sousa, Gloriana Quaranta, Francesca Sammartino,  
 Sara Spera, Carlo Tortoriello, Maria Villani, Lorena Voza*

Classe IIID – IIS Perito-Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

Docente Referente: Annamaria Adinolfi, Monica Vecchio

La parola *familia*, nella cultura romana, aveva una varietà di significati che rimandavano tutti all'idea della comunanza di vita e di beni all'interno della casa.

Al centro delle varie accezioni c'era, comunque, la figura del *pater familias* e la ferrea concezione della sua potestà sugli altri membri della *gens*. La *familia* costituiva il fondamento della società romana e, in base ai vincoli di parentela, si distingueva famiglia *proprio iure* (costituita intorno alla figura del *pater familias* che esercitava la *patria potestas*) da quella *communi iure* (che nasceva quando, alla morte del padre, tutti gli eredi godevano in comune del patrimonio), entrambe informate al principio patriarcale. L'appartenenza alla stessa *familia* determinava la nascita dei due vincoli familiari: l'*adgnatio* (che legava tutti i parenti in linea retta maschile), e la *cognatio* (che indicava la parentela materna).

Fondamento della famiglia romana era il matrimonio. Si distingueva tra il matrimonio *cum manu* (che si svolgeva con una celebrazione dall'alto valore simbolico) e il matrimonio *sine manu* (senza celebrazione). Il matrimonio *cum manu* si caratterizzava per due momenti: la *coemptio* (nella quale si prometteva in sposa una propria discendente) la *conferratio* (nella quale gli sposi dividevano una piadina che simboleggiava la divisione della vita). Solitamente i matrimoni erano preceduti dagli *sponsalia*, cerimonia nella quale il *pater familias* prometteva in moglie la propria figlia. È interessante notare l'evoluzione di quest'ultimo termine: oggi infatti, gli con il termine *sponsalia* indichiamo quelle fasi antecedenti al matrimonio (ad esempio le pubblicazioni).

Anche nel mondo romano il vincolo matrimoniale poteva essere sciolto. Nel caso di tradimento da parte della donna, o di impotenza di uno dei due coniugi, si poteva ricorrere al *divortium* o al *ripudium*. Quest'ultimo termine, che richiama l'atto di allontanamento del coniuge, nasce nelle società antiche e sopravvive in alcune società contemporanee, come quelle dei paesi del Nord Africa. Già nell'antica Roma, la donna ripudiata o vedova doveva aspettare dieci mesi, il cosiddetto *tempus lugendi*, prima di poter contrarre nuovamente matrimonio, per evitare la *turbatio sanguinis*, incertezza nell'attribuzione della paternità. Tanto dal matrimonio *cum manu* che da quello *sine manu*, nasceva una discendenza legittima. In caso di mancata discendenza si ricorreva all'istituto dell' *adoptio*.



### III. Diritto

L'attenzione dei giuristi alla filiazione, e l'introduzione di istituti giuridici ancora vigenti, sono segni inconfutabili dello spirito innovatore della giurisprudenza romana, poiché hanno fornito le basi della legislazione moderna. Molti termini e molte leggi, sebbene in parte modificate, della nostra Costituzione prendono spunto da quelle latine. Specialmente in materia di diritto di famiglia i romani furono precursori dello sviluppo giuridico successivo.

Per sottolineare l'importanza della famiglia nel mondo romano, è interessante ricordare le parole usate da Cicerone nel definirla: *Principum urbis et quasi seminarium reipublicae...* seminario, quasi vivaio, della nazione, per la procreazione fisica degli individui e per la loro formazione morale.



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/05-Diritto-Romano-Adinolfi.pdf>

## Familia

L'espressione *familia* ha certamente descritto, ad un certo stadio dell'evoluzione del linguaggio giuridico, un insieme «definito di persone».

È altrettanto certo, tuttavia, che in un suo significato antico essa ha fatto riferimento anche ad un «insieme definito di cose». Tale significato ricorreva anche nelle XII Tavole.

All'interno della *familia proprio iure* il capostipite, chiamato *pater familias*, era l'unico a poter esercitare la *patria potestas*.



## La familia proprio iure

La *familia proprio iure* era incentrata sulla figura del *pater familias*, che costituiva il baricentro sociale sin dai tempi antichi, come dimostrano i poteri vastissimi del *pater familias* sui suoi sottoposti (uomini e donne, figli e schiavi), poteri tali da giungere sino allo *ius vitae ac necis*, cioè il diritto di vita e di morte.



## Familia communi iure

Contrariamente alla *familia coactantii iure*, sviluppatasi in età arcaica, successivamente venne diffusa l'abitudine da parte degli antenati appartenenti alla medesima *gens*, in seguito alla morte del *pater familias*, di rimanere uniti in un consorzio chiamato *erco* non cito, in cui il patrimonio familiare rimaneva indiviso e di proprietà comune.



## Agnatio e Cognatio

L'*agnatio* è il vincolo tra tutti i soggetti sottoposti alla potestà del padre, parentela in linea retta paterna, tra discendenti e ascendenti con grado, dato dal numero delle generazioni.

La *cognatio* è la parentela materna in linea retta.

Col passare del tempo perse importanza la famiglia agnaticia per prevalere quella cognaticia, e ciò coerentemente con il decadere della *mansus*.



## Il matrimonio cum manu

Nel matrimonio *cum manu*, la moglie cadeva sotto la *mansus* del marito, cioè era accolta come membro della *familia* del coniuge e perdeva ogni legame giuridico con i parenti di nascita e ogni diritto sull'eredità (*conventio in manus*).

Il marito, o il padre di lui se il giovane non era ancora *sui iuris* (non sottoposto a tutela), acquisiva la *mansus maritalis*.

Vi erano tre riti nuziali nel matrimonio *cum manu*:

1) *Usus*; 2) *Confarreatio*; 3) *Coemptio*.

Inoltre i poteri della *mansus* arrivavano a comprendere il diritto di uccidere la propria moglie, come stabilito da una legge attribuita a Romolo, nel caso in cui la moglie avesse commesso adulterio o avesse bevuto vino.



## Matrimonio sine manu

Il matrimonio *sine manu* è un matrimonio senza alcun tipo di celebrazione religiosa, un vero e proprio accordo in cui la donna non usciva dalla famiglia di origine. Ella doveva convivere con lo sposo al fine primario di procreare i figli che erano legittimamente appartenenti alla famiglia dello sposo.



### III. Diritto

#### Le condizioni per contrarre il matrimonio (connubium)

Erano presupposti essenziali e inderogabili:

- *Status libertatis*: cittadinanza romana
- *Ius connubii*, al fine di contrarre *iustae nuptiae* (solo i cives)
- *Idoneità fisica*:

- 1) Gli eivriti non potevano contrarre matrimonio;
  - 2) Raggiungimento della *pubertas* (maschi 14 anni, femmine 12 anni)
- Inesistenza di altro matrimonio (matrimonio monogamico)
  - Inesistenza di relazioni di parentela naturale o adottiva.

Tuttavia ci furono alcune eccezioni: l'imperatore Claudio sposò la nipote Agrippina.

- *Tempus luctus* per la vedova: la donna poteva risposarsi dopo almeno 10 mesi dalla morte del marito per evitare l'incertezza della paternità (*turbatio sanguinis*): "*Mater semper certa, pater nunquam*"
- *Consensus*: per il *filius* occorreva il consenso del *pater familias*, per la figlia solo quello del padre.

#### Gli sponsalia

Solitamente le nozze erano precedute dagli *sponsalia*, cerimonia solenne con la quale si compiva la promessa di matrimonio.

In età arcaica gli *sponsalia* si effettuavano attraverso la *sponsio*, un impegno formale per mezzo del quale il *pater familias* prometteva al fidanzato, la propria figlia in moglie. Questa cerimonia era un atto solenne, fondato sulla tradizione patriarcale ed impegnativo quasi quanto il matrimonio.

Dopo gli accordi giuridici, c'era la consuetudine che i due fidanzati si scambiasero un bacio casto, altrimenti la cerimonia era definita *osculo interveniente*. Dopodiché l'uomo regalava alla fidanzata un anello, l'*anulus promubis*, che era una sorta di "catena" simbolica.

Alla fine della cerimonia veniva firmato il contratto nuziale e fissata la data delle nozze. Seguiva un banchetto al quale partecipavano tutti i presenti.



#### Il divortium (divorzio)

Il *divortium* (dal latino "separazione") o *repudium* è una delle cause di scioglimento del *matrimonium* (matrimonio).

Fino all'età repubblicana, non essendo un vero e proprio atto giuridico, qualunque causa era valida a costituire motivo di divorzio, anche se futile. Successivamente, le cause furono così individuate:

- per la moglie, tentativo di avvelenamento o omicidio e violazione di sepolcri;
- per il marito, adulterio o tentativo di avvelenamento.

Chi divorziava unilateralmente, fuori da questi casi, era punito gravemente.

Giustiniano ampliò le *iustae cause* di divorzio unilaterale, reputando valido il *repudium*. Era, infine, *iusta causa*, per entrambi i coniugi, l'aver teso insidia alla vita dell'altro o l'aver congiurato contro l'imperatore. Il coniuge colpevole veniva privato di ogni diritto sulla dote e sulle donazioni *propter nuptias*.

Accanto al divorzio *ex iusta causa* venne introdotto il divorzio *ex bona gratia*, per ragioni non imputabili a nessuno dei coniugi, come la *capivitas* del marito, il voto di castità o l'impotenza manifestatasi nei primi tre anni di matrimonio.

#### Il concubinato e il contubernium

La convivenza tra un uomo e una donna nell'antica Roma era considerata una pratica normale, al di fuori di ogni pregiudizio morale poiché era ritenuta non diversa dal matrimonio, se non per gli aspetti giuridici. I Romani usavano due termini per indicare la convivenza:

- *Concubinatus* (giacere insieme);
- *Contubernium* (vivere nella medesima tenda). Questo termine veniva usato per indicare la convivenza degli schiavi la quale doveva essere sempre concessa dal padrone.



#### Il concubinato

I conviventi venivano indicati con i termini *concubina* o *contubernalis* o anche con i termini di *amicus* e *amica* dal significato non dissimile dal nostro «compagno» e «compagna».

Il concubinato fu indirettamente favorito dalla *Lex Julia de adulteriis* e dalla *Lex Julia et Papia Poppaea*: l'una rendeva possibile un'unione extramatrimoniale, l'altra induceva indirettamente a contraria.



#### Contubernium

Per *contubernium* si intende la convivenza tra schiavi.

Fondamentalmente i motivi per cui il padrone decideva di predisporre queste unioni erano due:

- Ottenere maggiore lealtà dagli schiavi che lavoravano con maggiore laboriosità producendo di più;
- Aumentare la forza lavoro.

Catonc fu l'unico a permettere ai propri schiavi di avere rapporti sessuali senza dover sottostare ad alcun vincolo di convivenza.

I figli nati dalla convivenza tra schiavi diventavano proprietà del padrone ed entravano a far parte della sua famiglia come *vernae* (schiavi nati in casa). Ma non rimanevano per molto tempo nella famiglia poiché, in mancanza di leggi precise che tutelassero i loro diritti, venivano venduti, separati o lasciati in eredità.

Nel caso in cui i due schiavi diventassero liberi, la loro unione poteva trasformarsi in un matrimonio legale.



## Patria potestas

La *patria potestas* apparteneva solo ai cittadini romani. Era il potere, genericamente illimitato, che il *pater familias* esercitava sui membri della propria famiglia: figli, discendenti in linea maschile, figlie che rimanevano nella potestas del padre fino alle nozze.

Dal punto di vista giuridico la *patria potestas* implicava la titolarità dei rapporti patrimoniali al *pater familias* che aveva la piena capacità giuridica.



## Ius noxae dandi e Ius vitae ac necis

Lo *Ius noxae dandi* dava al *pater familias* il diritto di consegnare (*noxae deditio*) il proprio figlio o il proprio schiavo, che si fosse reso autore di un delitto, alla persona offesa attraverso il rituale della *mancipatio*. In pratica il *pater*, nel caso di delitto, poteva o sopportare la condanna oppure effettuare la *noxae deditio*.

Per i delitti commessi, come il *furtum* o l'iniuria erano predisposte, quindi, le azioni noxali, affinché fosse consentito al padre o al proprietario (dello schiavo) di sopportare la condanna al pagamento di una somma di denaro (*litis aestimatio*) oppure di effettuare la *noxae deditio*.

In diritto romano, la locuzione latina *Ius vitae ac necis*, era il diritto del *pater familias* di vita e di morte su tutti coloro che erano soggetti al suo potere (moglie, figli, schiavi, ecc.).



## Adoptio e Adrogatio

L'*adoptio* o *datio in adoptionem* era l'atto giuridico per mezzo del quale si dava in adozione un *filius*.

Nacque per spostare forze lavorative da una famiglia all'altra con un atto privato basato sulla volontà dei due padri di famiglia interessati e senza nessun tipo di manifestazione di volontà, almeno nell'epoca più antica, da parte dell'adottato.

L'*adrogatio* era un istituto mediante il quale un *pater familias* poteva assumere sotto la propria potestas un altro *pater familias* che pubblicamente "si faceva sottoposto in altra famiglia".



*Quando per essere una famiglia non servono legami di sangue*



*Fine*

Lavoro svolto da Massimo Astone, Annachiara Bianco, Alessandro Capuano, Martina Ceriale, Maria Chiara Concilio, Alexia Cubicciotti, Flaminia Facenda, Orazio Forlenza, Dalila Luongo, Maria Clara Pontes Sousa, Gloriana Quaranta, Francesca Sammartino, Sara Spera, Carlo Tortoriello, Maria Villani, Lorena Voza.

4.

## Il Diritto di famiglia

*Emma Amato, Nicolas Baldi, Beatrice Bonaparte, Francesca Ciao, Angelica Cervino, Francesca De Rosa, Camilla Di Candia, Federica Di Candia, Ludovica La Monica, Paola Melchionda, Emilia Plaitano, Angela Stabile, Raffaella Vitale*

Classe III A - IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Classico

**Docente Referente: Monica Vecchio**

### *Il Diritto di famiglia Italiano*

Se ripercorriamo brevemente la storia del diritto di famiglia, codificato nel 1942, troviamo un istituto giuridico ancorato a valori tradizionali, e fondato su una forma di supremazia del marito, sia nei rapporti personali che patrimoniali.

Con l'avvento della Repubblica, e l'entrata in vigore della Costituzione, sono stati introdotti i principi di eguaglianza e di inviolabilità della persona, sia come singolo che come partecipante delle formazioni sociali (art. 2-3 Costituzione).

Soprattutto, l'art. 29 della Costituzione afferma che il matrimonio, su cui è basata la famiglia, è ordinato sull'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi.

Questi principi, però, hanno trovato vera applicazione solo nel 1975, quando è stata introdotta la legge 151, denominata "Riforma del diritto di famiglia".

È con questa riforma che è stata riconosciuta la parità giuridica dei coniugi, è stata abrogata la dote, è stata prevista per i figli naturali (nati fuori dal matrimonio) la stessa tutela dei figli legittimi ed è stata istituita la comunione dei beni come regime patrimoniale ordinario della famiglia. La patria potestà è stata sostituita con la "potestà genitoriale" esercitata da entrambi i genitori.

Un'altra innovazione importante è stata la legge che ha introdotto l'istituto del divorzio ( legge 898), riconoscendo, ricorrendone le condizioni, la possibilità di sciogliere il matrimonio.

L'evoluzione legislativa ha consentito di superare la concezione di una famiglia patriarcale, trasformando anche la nostra società, che sulla famiglia si fonda.

La famiglia, infatti, costituisce il primario gruppo sociale, fondato sul matrimonio, da cui nascono diritti e doveri per i coniugi e per i figli – legittimi e naturali.

Il matrimonio è un negozio giuridico particolare, personale che può essere formato con modalità diverse. Nella forma ordinaria, il matrimonio civile viene celebrato dall'ufficiale dello stato civile del Comune. Il matrimonio concordatario, invece, è celebrato dal sacerdote, che funge anche da ufficiale dello stato civile per effetto del Concordato tra lo Stato italiano e la Chiesa Cattolica, formato con i Patti Lateranensi nel 1929, e modificato nel 1985.

Lo Stato Italiano, inoltre, affermando che l'ordinamento giuridico si ispira al prin-

cipio della libertà religiosa, ha concluso accordi anche con le altre confessioni, prevedendo forme ulteriori di celebrazione, secondo altriculti. In ogni caso, il matrimonio, per avere efficacia giuridica, deve essere sempre trascritto nei registri dello stato civile, tenuti dal Comune.

Più di recente, il legislatore sollecitato dalle diverse esigenze emerse nella moderna società, ha introdotto nuovi modelli di formazione della famiglia, con la Legge Cirinnà, n. 76 del 2016.

Sono state, così, regolamentate le unioni civili, con il riconoscimento giuridico anche delle coppie formate da persone dello stesso sesso. È stato previsto l'istituto della convivenza di fatto, ovvero il riconoscimento del legame affettivo e della coabitazione di coppie non sposate, né unite civilmente. L'obiettivo di tali innovazioni non è solo il riconoscimento dei legami esistenti tra persone non unite in matrimonio, ma anche l'attribuzione di diritti e doveri simili a quelli derivati dal matrimonio stesso.

In questo contesto, evidentemente, sono mutati anche i rapporti genitoriali derivanti dalla filiazione, che è il legame esistente tra genitori e figli.

Tutti i figli, legittimi naturali, hanno pari riconoscimenti, in materia di diritti e doveri, anche se adottati. I genitori hanno l'obbligo di assisterli, educarli e di mantenerli, tenendo conto delle loro capacità ed inclinazioni.

Accanto al rapporto di filiazione, vi è l'istituto dell'affido familiare – un provvedimento di affidamento temporaneo, rivolto a coloro che hanno fino a diciotto anni, italiani o stranieri, e che si trovano in una situazione di disagio sociale e familiare. È un provvedimento con cui il minore viene accolto presso una famiglia che ne fa richiesta, o presso una comunità che provvede all'assistenza affettiva e materiale.

L'adozione, invece, è un istituto antico, che affonda le sue radici nel diritto romano e che ha subito notevoli modifiche nel il tempo. Con esso si realizza un vero e proprio rapporto genitoriale, tanto che ai figli adottati sono attribuiti gli stessi diritti degli altri figli.

L'ordinamento italiano, e quello internazionale, hanno introdotto l'istituto dell'adozione con il preciso intento di attribuire una famiglia a chi ne è privo o è in condizione di disagio.

Come si può notare da questa brevissima introduzione sul diritto di famiglia, i temi sui quali il legislatore italiano è intervenuto più volte sono particolarmente delicati e investano tanto la libertà quanto la responsabilità dei componenti della famiglia ed in particolare dei coniugi. Le disposizioni normative assicurano infatti il rispetto della libertà degli individui, quando stabiliscono tra loro i rapporti di vita e di relazioni, sottolineando l'interesse e il dovere dello Stato di proteggere e garantire la famiglia considerata nucleo fondamentale della nostra organizzazione sociale.

L'istituto della famiglia viene mutando nella società attuale e il suo coinvolgimento nella logica moderna, tutta orientata alla ricerca del benessere non dovrebbe far comunque dimenticare mai, i valori sui quali essa si fonda e che sono quelli della disponibilità reciproca, del sacrificio del forte a favore del debole, della solidarietà.

### III. Diritto

#### *Il diritto di famiglia nei Paesi del Nord Africa*

Partendo dalla lettura dell'interessante dossier sul MONDO ISLAMICO, "Le leggi sul diritto di famiglia negli stati arabi del Nord Africa", abbiamo avuto modo di fare delle considerazioni sulle differenze che esistono nella regolamentazione dei diversi ordinamenti giuridici in materia di diritto di famiglia.

I forti flussi migratori oggi portano in ITALIA e in Europa un crescente numero di famiglie provenienti da questi paesi. Aumentano, quindi, le presenze di stranieri e le loro comunità si integrano non senza difficoltà nella nostra società. Ciò contribuisce ad alimentare la nostra curiosità sulle leggi e le usanze nei paesi di provenienza e ci spinge a cercare un patrimonio comune di disposizioni e tradizioni, che assicurino la convivenza pacifica in una società che ormai è diventata multiculturale, multiethnica.

Si è avuto modo di notare che le profonde differenze derivano da un complesso di norme che rimarcano come, nella società islamica, le regole sull'organizzazione familiare e sul matrimonio abbiano grande rilevanza e richiamino continuamente i principi del Corano.

In particolare, nei paesi del Nord Africa, l'ordine sociale è garantito attraverso l'istituzione giuridica del matrimonio, che nelle società prese in considerazione, rappresenta da un lato un vero e proprio contratto, ossia un rapporto bilaterale di diritto, dall'altro "Un atto divino che previene le tentazioni e agevola la realizzazione della parola divina" (CORANO).

Il matrimonio tuttavia, non è considerato un "sacramento" ma un rapporto basato su prestazioni e controprestazioni NON equiparate.

Secondo il procedimento classico, infatti, diversi sono gli scopi adottati e perseguiti dai coniugi nel matrimonio: l'uomo acquista dei diritti sulla donna (autorità maritale); la donna acquista il diritto alla Donazione Nuziale (*mahr al-mitl*) ed il diritto alla soddisfazione dei bisogni materiali da parte del coniuge.

Il *MAHAR* O *SADAQ*, cioè la donazione nuziale da parte dello sposo, è obbligatoria per la validità del matrimonio. Essa può essere pagata totalmente o parzialmente ed è prevista in caso di eventuale ripudio o morte. È consentito, inoltre, alla donna rifiutarsi di consumare il matrimonio se non è stata corrisposta la donazione prevista.

Diversamente dalla legge italiana che richiede il compimento dei diciotto anni per contrarre matrimonio, nel diritto islamico l'età minima per convolare a nozze, non deve essere inferiore ai quindici anni. In molti paesi è ancora previsto che il consenso sia concesso dal parente maschio più vicino agli sposi. Mentre l'uomo può esprimere il proprio consenso liberamente, per la donna invece è necessario l'intervento di un tutore matrimoniale (*wali*).

Gli impedimenti alla conclusione del matrimonio, possono essere PERPETUI, TEMPORANEI E DEFINITIVI: quelli perpetui riguardano le ipotesi di esistenza di rapporti di parentela, affinità o incapacità; gli impedimenti temporanei sono rappresentati dai casi di ripudio o di divieto per la donna musulmana di sposare colui che professi una religione diversa (divieto che invece non c'è per il musulmano che può sposare la donna di religione diversa, purché si tratti di una donna appartenente "alle religioni

del Libro”, cioè una cristiana o un’ebrea); infine quelli definitivi, che si hanno nel caso di decesso prima delle nozze.

Negli attuali sistemi giuridici familiari dei Paesi del Nord Africa, i ruoli dei coniugi sono nettamente definiti in rapporto ai figli: la madre è titolare della CUSTODIA ed ha il dovere di allevare e sorvegliare i figli, mentre spetta al padre “il potere” di decidere sull’EDUCAZIONE e sull’ISTRUZIONE. Viene inoltre affidata a quest’ultimo l’amministrazione dei beni fino al compimento della maggiore età del figlio.

Nella legge sacra islamica è ammessa la POLIGAMIA, espressamente vietata dalla legge italiana, che sottolinea l’univocità del rapporto matrimoniale. Essa è esempio lampante della disparità che esiste ancora oggi tra i coniugi e rappresenta un forte elemento destabilizzante per la famiglia; pertanto in molti Stati si è, negli ultimi anni, avviata un’azione di ripensamento: la Tunisia oggi la vieta esplicitamente, al contrario dell’Algeria, del Marocco e della Libia in cui è ancora ammessa.

#### *In particolare in Egitto...*

In Egitto il matrimonio può avvenire tra uomini e donne di religioni differenti.

Il marito deve assicurare il mantenimento alla moglie e corrisponderle tutto ciò che è previsto dalla Legge. Nel caso in cui il marito possieda un patrimonio apparente (*mal zahir*) e non assicuri il mantenimento, si esegue contro di lui “la condanna al mantenimento” sul suo patrimonio.

Se, invece, il marito non dichiara il suo stato economico, viene ammesso il “divorzio”. Il divorzio può essere accordato alla moglie anche nel caso in cui ci siano dei vizi consistenti in malattie del marito che possano arrecarle danno o si sia verificato un contrasto insanabile tra i coniugi. Qualora venga accertato il danno, e i due coniugi non riescano a riconciliarsi, viene pronunciato il divorzio definitivo; in caso contrario vengono scelti due arbitri di buona reputazione, dalle famiglie dei due coniugi, affinché individuino le cause del dissenso e si sforzino di riconciliarli in qualsiasi modo. Nel caso di mancata riconciliazione, si distingue in base alle responsabilità: se la colpa è esclusivamente del marito, viene suggerito il divorzio che vale come ripudio definitivo; se la colpa è della moglie, può essere previsto il divorzio dietro un corrispettivo adeguato a suo carico. Viene pronunciato il divorzio senza corrispettivo se la colpa ricade su entrambi i coniugi o non ne è certa l’attribuzione.

Come previsto nell’ordinamento italiano, in caso di assenza prolungata ed ingiustificata del coniuge, anche in Egitto, qualora il marito si assenti per un anno o più senza valide ragioni, o per condanna ad una pena di almeno tre anni, la donna può chiedere al giudice la pronuncia di ripudio definitivo.

La Costituzione egiziana ammette il ripudio (*al-talaq*) ma stabilisce alcune limitazioni. Nel caso in cui il ripudio sia dato dall’ubriaco o in seguito a violenza, esso non ha luogo e vale come “ripudio condizionato”. Ogni ripudio è infatti revocabile, qualora ne ricorrano le circostanze accertate dal giudice.

Per la validità del ripudio, il ripudiante deve farne redigere atto dal notaio e consegnarlo alla donna ripudiata o ad un suo rappresentante (*al-na’ib*).



### III. Diritto

Nella filiazione e nei rapporti tra genitori e figli la legge egiziana ha stabilito che il padre assicuri il mantenimento ai figli anche se ha ripudiato la moglie. Quest'obbligo nei confronti dei figli dura, per la figlia femmina, fino al matrimonio o fino a che non diventi indipendente e si guadagni da vivere; per il figlio maschio, invece, fino al compimento del quindicesimo anno di età, se può guadagnarsi da vivere. Nel caso in cui il figlio, per handicap o per proseguimento degli studi, non può mantenersi, il padre è tenuto a corrispondere il mantenimento per tutto il tempo necessario.

Come si può notare nella Costituzione egiziana esistono, comunque, delle disparità di genere che si riflettono sul rapporto esistente tra i coniugi e che incidono sui doveri nei confronti dei figli. Su quest'ultimo punto, invece, nella Costituzione Italiana, si ribadisce il principio dell'uguaglianza dei coniugi davanti alla legge in costanza di matrimonio e anche in caso di divorzio: essi, tenuto conto delle condizioni economiche, sono obbligati a contribuire ai bisogni dei figli, assicurando loro il necessario mantenimento.

*Qualcosa sta cambiando in Marocco con il Moudawana al-'usra  
Il nuovo Codice di Famiglia (2004)*

L'emanazione in Marocco del nuovo Codice di Famiglia è stato accolto come un importante evento, che realizza un grande passo avanti verso la modernizzazione del Paese e l'applicazione delle convenzioni internazionali in materia di tutela delle donne e della famiglia.

Importanti innovazioni hanno consentito il varo di una riforma che ha trasformato il rapporto matrimoniale intervenendo in diversi punti, di cui si possono indicare i salienti.

In materia di condivisione della responsabilità familiare tra i coniugi, infatti, la concezione del matrimonio viene totalmente stravolta: la Riforma attribuisce ad entrambi i coniugi la responsabilità degli affari familiari e di tutte le decisioni che riguardano i figli. Inoltre, rende inesistente il cosiddetto "Matrimonio Fatiha", ovvero il matrimonio religioso reso valido semplicemente con la recita della *Fatiha*, la "sura" aprente il Corano.

La donna maggiorenne, oggi, può concludere il matrimonio senza l'intervento del *Wali* (tutore legale), e si è innalzata l'età minima per contrarre matrimonio. Mentre, in precedenza la donna poteva contrarre matrimonio già a 15 anni, ora può farlo con il compimento dei 18 anni di età.

Per evitare i matrimoni forzati, inoltre, viene richiesto che l'istanza di matrimonio di un minore (qualora maturo e idoneo fisicamente) debba essere firmata, oltre che dal *wali*, anche dal minore stesso.

Per quanto riguarda la scelta dell'uomo, si è ristretto il regime della poligamia. L'uomo che intende sposarsi nuovamente deve ottenere un'autorizzazione dal giudice, da cui emerga una giustificazione oggettiva, e in cui si precisi che ha la capacità economica per far fronte equamente alle esigenze dei due nuclei familiari.

La poligamia è comunque vietata nel caso in cui si tema un'ingiustizia tra le due spose, oppure se nel contratto matrimoniale è stata inserita una clausola di monogamia.

Nei rapporti patrimoniali dei coniugi, si stabilisce che gli sposi indichino nel contratto matrimoniale le condizioni di fruttificazione e di ripartizione dei beni acquisiti durante il matrimonio. Il *sadaq* (dono dello sposo alla sposa) assume, ancora, un valore morale e simbolico, ma non più valore materiale.

I casi di scioglimento del matrimonio, riguardano l'inadempimento del coniuge, o l'inosservanza di una delle clausole stipulate nell'atto di matrimonio, quali: il pregiudizio subito; il mancato mantenimento; l'assenza del coniuge; il vizio; il giuramento di astinenza e l'abbandono.

In materia di custodia dei figli, e del loro diritto di alloggio e mantenimento, il tribunale, accertata la capacità di custodia, affida i figli in prima istanza alla madre, poi al padre ed, infine, alla nonna materna. Inoltre, con il raggiungimento dell'età di 15 anni i figli hanno il diritto di scegliere il genitore a cui essere affidati.

La diversità di religione della madre non è più contemplata come causa di perdita della custodia, e questo rappresenta un notevole passo in avanti verso il riconoscimento non solo della parità tra i coniugi ma anche della libertà di professione della fede religiosa.

Innovando rispetto al passato, la Riforma ammette il riconoscimento dei figli nati fuori dal matrimonio.

Accanto alla filiazione esiste oggi la regolamentazione della filiazione naturale: ciò per tutelare il diritto del bambino alla paternità. Si ribadisce, inoltre, anche in caso di filiazione naturale, il dovere di entrambi i genitori a contribuire al mantenimento dei figli.

La Riforma del diritto di famiglia in Marocco ha senz'altro contribuito alla crescita e allo sviluppo di una società più moderna e più vicina a quella dei paesi europei.

Lo sforzo che si chiede ai legislatori di tutti i paesi è quello di legiferare con attenzione senza dimenticare mai quei valori di affetto e solidarietà di cui il nucleo familiare si nutre.

Il matrimonio e la famiglia, inoltre, non devono essere considerati solo nella loro funzione assistenziale, ma come sostanziale comunione di vita e di valori, di obblighi e doveri morali.

Il "bene" più grande da tutelare per la costruzione di una società migliore, è la centralità delle persone che la famiglia costituiscono, che nella famiglia vivono e che nella società si esprimono.

5.

**Storia e sviluppo dei Diritti Umani:  
dalla Magna Charta Libertatum alle Società Multietniche in Occidente**

*Alessandro Curzio, Barbara D'Ambrosio, Chiara De Santis, Alfonso Andres Del Plato,  
Kamilla Dobryanska, Paola Livia Giordano, Luca Gorga, Francesco La Porta,  
Cosima Lemmo, Damiano Mangrella, Stefano Manna, Andrea Anastasia Mirabella,  
Giulia Pisacane, Davide Presutto, Cosimo Protopapa,  
Ludovica Russo, Sharon Schiavano, Luigi Vitolo*

Classe IV A – IIS Perito Levi Eboli - Sezione Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

Human rights are the fundamental rights that humans have just for the fact of being humans. These rights are neither created nor can be abrogated by any government. They are based on the principle of respect for the individual. Each moral and rational person deserves to be treated with dignity – no matter who they are or where they live – because they are alive. Nowadays, however, the recognition that every person has equal rights whatever his sex, wherever he lives and independently from his ideas, his religion and his personal and social condition is a fairly recent. And it arises from the blood, the fights and the suffering of the previous generations.

The first legal instrument which guaranteed basic civil rights was the **Magna Charta Libertatum**, commonly called Magna Charta (the “*Great Charter*”) and written in 1215. When John Lackland became king after Richard I “the Lionheart”, he started a war in France to defend his territories and this was only possible by raising the taxes. This measure adopted by the king created discontent among the English and Norman barons, who protested against the king’s decision. The English army lost France and in 1215 the barons revolted and defied the king. At this point the king was forced to seal a legal document that would put a limit on his powers: the Magna Charta. It called for a guarantee of protection to all free men from illegal imprisonment (*Habeas Corpus*) and seizure of property. It also asked for swift justice and scutage limitations and established a committed of twenty-five barons with a man-





date to wage war on the king if he failed to respect the agreement. The charter represented a small step forward in the limitation of the king's power, even if it recognized rights only to certain categories of people, such as nobles, merchants and clergymen. However, King John only sealed the Magna Carta because he was forced to, but he didn't agree with any of its principles; so, after a short period, he returned to war against the barons. Although the

Magna Carta had been re-issued by John's successors, in later centuries, it was almost forgotten, but it was still looked upon with pride by the people as evidence of a supposed history of legal rights in their country. This, even though the Magna Carta represented a solution to a specific situation rather than a declaration of rights for all people, it came to be seen as a kind of Bill of Rights. When the latter kings violated or put aside the Magna Carta, as James II and his brother Charles did (he tipped the scales by dissolving the parliament on several occasions) the parliament and the people revolted, causing the **Glorious Revolution** to happen. The Glorious Revolution refers to the series of events in 1688-1689 that took place after a long period of crisis characterized by violent fights and by the attempt of making England an absolutistic monarchy. It has been seen as a turning point in the development of a modern and democratic state which guarantees social and political rights to citizens. The term "Glorious Revolution" is used to describe the peaceful way in which Parliament asserted its right over the monarchy in 1688. In fact it was also called "Bloodless revolution" and celebrated the lack of bloody fights in the period between 1685 and 1689, starting with the death of Charles II and culminating in the Bill of Rights in 1689. In 1685 Charles II died and was succeeded by his brother James, who was a professed Catholic with strong ties to the Pope and to King Louis XIV of France. He soon tried to give the Catholic Church of Rome the same dignity as the Anglican Church. Protestants were worried, so a group of Protestant nobles invited William of Orange to come over with an army. William of Orange was the husband of king James's older and Protestant daughter Mary. He was a kind of *homo novus*, because he was the first of his name to ascend to the English throne. In those times the nationality of the monarch was irrelevant, it was the religion that mattered. In England James II was seen as a threat to Protestantism in England. The success of France under Louis XIV made absolute monarchy look like the way of the future. James II admired France and tried to create a centralized authority, with a large standing army to strengthen his authority. English people, therefore, saw William as their liberator. In fact, after James II was exiled, William of Orange and his wife Mary were established as joint monarchs. Certainly the most important thing that the new king did was sealing one of the first form of modern constitution: **the Bill**

### III. Diritto

**of Rights.** The *Bill of Rights* was written by the English parliament to avoid a monarchy where the king could rule without limitations as in France, at the time of Louis XIV. The Bill of Rights ratified some of fundamental rights:

- The freedom of a speech in the parliament;
- The prohibition to the king to abolish laws or impose taxes without the parliament's consent;
- Free election for the parliament;
- The prohibition to the king to keep an army in time of peace without the consent of the parliament;
- The refusal to be submitted to a Catholic king;
- The parliament must meet frequently.

So the Glorious Revolution was important because it established British Parliament's authority over monarchy and the supremacy of the Anglican Church over Catholic interests in England. In wider terms, we can say that this revolution was one of the most important in history, because it was also a demonstration of the right of people to change their form of government, if they believed that government no longer protected their rights. The Glorious Revolution, moreover, had been inspired by two philosophers of that period: **John Locke** and **Thomas Hobbes**, who argued in opposite ways, one for absolute kingship and one against. In their works, they both wrote about a *State of Nature*, in which man exists without government, and both speak about risks in this state. The philosopher **John Locke** was one of the main supporters of human rights, which were proclaimed with the Glorious Revolution in England in 1689. Initially, Locke agreed with the absolutistic theories formulated by Hobbes, but later – after the fall of the Stuarts – he understood that absolutism doesn't help men to live peacefully and to respect the state. Locke believed that in the State of Nature all men are equal and can accumulate money and properties in order to fare well. However, as the human being tends to gather up these things quite egoistically, he excludes others. In this case, the pacific cohabitation of human beings is transformed into anarchy, a completely chaotic situation. For this reason Locke didn't believe that to avoid this danger there had to be an absolutist monarchy, but what was necessary was a state that would ensure peace among men and that would wisely and equally distribute riches among the citizens. However this does not mean that the state is authorized to violate human rights, but it has to safeguard public Welfare, always respecting these rights. Locke wants that all men would keep their rights except one: the right to self-justice. The office of





justice pertained to the State. Locke considered fundamental the rights to freedom, to private property and to life. In order to let this happen, Locke asserts that a constitutional monarchy works better, as the joint monarchy of William of Orange and his wife Mary II. By contrast, Thomas Hobbes, who lived before Locke, instead believed that if human beings wish to fare well they have to give up all of their rights retaining the right to life. In Hobbes opinion, on this basis it is possible to build a civil and political society, because only the king can rule, who sits above laws and any form of authority. In fact, in the State of Nature there was a war of all against all (*bellum omnium contra omnes*), caused by the natural animal-like instincts of men (*homo homini lupus*). This, according to Hobbes, in the State of Nature the only possible condition is anarchy. To tackle this, Hobbes proposes an absolutistic form of government because it is better than no government.

So, Hobbes theorizes that a good State should be held by a single person who administers all the powers. Moreover, regicide is not permitted, under any circumstances. But does an absolutistic monarchy really bring about order and peace? From this point of view absolutism is inadequate because people lose their rights and they are completely subject to the king. Moreover, if the monarchy becomes tyranny, there could be a situation where people are angry and unsatisfied.

As during the Glorious, a following revolution had been inspired by philosophers:

the **French Revolution**. In particular, it was the followers of **Jean-Jacques Rousseau** who prevailed during the French Revolution. The revolution had started with the nobility which spotted the weakness of the French monarchy. This resulted in the nobles forcing a meeting of the "Etats Generaux", an institution they usually controlled, by which some of the nobles had hoped to enhance the power of the nobility at the expense of the monar-





### III. Diritto

chy, and some had hoped to institute Enlightenment reforms. Edmund Burke was one of the first to suggest that the philosophers of the Enlightenment were somehow, responsible for the French Revolution. The philosophic and political doctrines of the “Enlightenment” had a great influence in Europe and constituted a model for similar documents drawn up during the French Revolution. The most important among the revolutionary documents was the **Declaration of the Rights of Man and the Citizens** (*La Déclaration des droits de l’homme et du citoyen*), adopted by the National Constituent Assembly as the first step toward writing a constitution for the Republic of France. It states that “...*ignorance, forgetfulness or contempt are the only causes of public misfortunes and the corruption of governments...*” and proclaims that all citizens are to be guaranteed the rights of “liberty, property, security and resistance to oppression”. Men, in fact, have a tendency to forget their natural rights and rulers have a tendency to take advantage of that. So, it just reminded citizens what their rights are and made sure that these rights could be respected by any authority. We can say that from that moment on, people broke free from the king’s absolute power and founded a state in which powers were divided and in which there weren’t subjects anymore, but just citizens. As said before, the Declaration and its contents are at the basis of the **French Constitution** of 1791, which marked the end of the absolute power and the start of a constitutional monarchy. A lot of efforts were made to connect its substance to the Declaration that the English colonies of America voted during the struggle for independence. However it mustn’t be said that without them the French Declaration wouldn’t have existed. The French philosophical movement in the XVIII century could be summarized in that act; the thoughts of Montesquieu, Voltaire and Rousseau collaborated towards this. The basic concepts of the French Revolution were the same as those of the Glorious Revolution, namely “freedom for all free people” (Liberté, Egalité, Fraternité). Even if the French Constitution was very important, the first truly democratic constitution was approved in Germany and inspired all the following constitutions and passed on 11 August 1919, after the end of World War I. One of the members of the committee that drafted the Constitution was **Max Weber**, a German sociologist who was best known for his political ideas, in particular for his enormously influential definition of the state as community “that successfully claims the monopoly of the legitimate use of physical force within a given territory”. At the beginning of the World War I, Weber supported enthusiastically the German aims and volun-



teered for the Army. In 1915, he changed his mind and became a pacifist. After the war, Weber founded the German Democratic party and helped to draft the constitution of the Weimar Republic. At that time, it counted as one of the most progressive constitutions of the world, providing an extensive catalogue of fundamental rights. It also provided the intervention of the state in areas such as health, education, social security, economy. With these constitutions the so-called **Welfare State** kicks off and spreads in all European countries. The Welfare State is a concept of government based on the principle of equality, in which the state guarantees and promotes the social and economic well being of its citizens. It is made up of three components:

- financial services (pensions, benefits)
- social services (health care, education)
- non cash benefits (medications).

But how was the concept of welfare introduced in modern society? To answer this question we may have to go back in time a little bit. The concepts of welfare and pension were introduced in Islamic law in the 7th century under the Rashidun Caliphate (632-661) with the zakat, which means “charity” and is one of the five pillars of Islam, and the Sizya tax which was a fee for protection provided by the Muslim ruler to non-Muslims. These two taxes were collected in the treasury of an Islamic government and were used to guarantee an income for the needy, including the poor, orphans and disabled. Thus, we can consider the caliphate as the first form of Welfare State. In Europe there have been three major phases that led to the birth of the modern Welfare. The first phase traces back to 1563, when Elizabeth I passed her Act for the relief of the poor, which required all parish residents with ability to pay to contribute to poor collections. Elizabeth I continued passing legislations aimed at the relief of the poor until



1601, when the Elizabethan poor law created a national poor relief system for England and Wales. The second phase dates back to 1883, when the German Chancellor **Otto Von Bismarck** introduced old-age pensions, accident insurance and radical care. These measures adopted by Bismarck formed the basis of the modern European Welfare state. Finally the third phase, the phase of the true modern Welfare, begins in 1942 with the Beveridge Report, called after its chairman, measures to help the needy and recommended that the government would find ways of tackling what the report called the five giants “Want, Disease, Ignorance, Squalor and Idleness”. In April 1945, after the World War II, delegates from fifty countries met in San Francisco full of optimism and hope.



### III. Diritto

They gave birth to an international organization in order to promote peace and prevent future wars. The ideals of the organization were stated in the preamble to its proposed charter: "We, the peoples of United Nations, are determinate to save succeeding generations from the scourge of war, which twice in our lifetime has brought untold sorrow to mankind." The Charter of the new United Nations, organization went into effect on October 24, 1945, a date that is celebrated each year as United Nations Day. World's leaders wanted to guarantee the rights of every individual everywhere. That's why, at the first session of the General Assembly in 1946, the document, which would later become the **Universal Declaration of Human Rights**, was taken up. After two years of talks within the UN Human Rights Commission, a breakthrough in human rights occurred; the Commission set out to draft the Universal Declaration of Human Rights. Roosevelt referred to the Declaration as a sort of international Magna Charta for all mankind. It was adopted by the United Nations on December 10, 1948.

*"Whereas disregard and contempt for human rights have resulted in barbarous acts which have outraged the conscience of mankind, and the advent of a world in which human beings shall enjoy freedom of speech and belief and freedom from fear and want has been proclaimed as the highest aspiration of the common people... all human beings are born free and equal in dignity and rights".*

This is what the Declaration unequivocally proclaims in its preamble and in Article 1.

The Declaration of 1948 is just the final result of many years of fights. At the very beginning, people weren't aware of their rights and so accepted the abuses of the powerful and social inequalities with resignation. In fact, human rights didn't develop at the same time, but their development increased as citizens started organizing in order to claim and enforce respect of their natural rights. **That's why we talk about four generations of rights:**

- The first generation is the generation of civil and political rights, acquired during Enlightenment. Their recognition was solemnly stated in *the Declaration of the Rights of Man and of the Citizen*. The main **civil rights** recognized are: freedom of opinion, freedom of expression and press, personal ownerships, the right to personal security in relation to justice and police, equality before the law. The political rights recognized are: equal access to public, participation in elaboration of laws, control of taxes, citizen control over the administration.
- The second generation of human rights is related with the battles fought by workers during the XIX and the XX century. They are fundamentally **economic and social rights**. They guarantee different members of citizenry equal conditions and treatment. Some of these rights are the right to work, freedom of association, the right to education and learning, the right to insurance for sickness, old age and disability.
- In the third generation of rights we can identify the so called **solidarity rights**, rights which can not be exerted only by and individual, but only collectively, such as: the right to peace, the right to development, the right to humanitarian assistance, environmental law, the right of sexual minorities, ethnic religious, linguistic, etc.

- In the fourth generation of rights are included the so called **rights related to genetic engineering**, which are based on the doctrinal debate in what regards the recognition or prohibitions of certain activities. One of these rights is the right to *euthanasia*, which is practice of ending life in a painless manner. Voluntary euthanasia means that a person – who is terminally ill, who feels that their life is not worth living because of intractable pain, who makes their decision freely and voluntarily (and is not suffering from treatable depression) – should have the option, the right of requesting assistance in dying with dignity, instead of being kept alive by machines.

But what place do all these rights occupy in the contemporary world? It 's still the preferred/chosen tool to organize social reality and relations between individuals and peoples? If it so, how are the limits changed from its traditional modern use?

If these transformations are to be traced in the contemporary world, it is necessary to assume a cross-sectional look through multiple and contemporary dimensions in order to identify them.

Already Kelsen, in the twentieth century, had completely revolutionized the theory of law, carrying the concepts of Order - State - Sovereignty in a temporal space. He imposes upon 'time' the nature of conceptual tool. It follows, therefore, Kelsen's definition of the 'disenchantment', which is a process that has led to the weakening of the traditional substantialism of legal concepts.

It seems obvious, then, that behind every statement about the rights, there is the will of men, even of leading groups make appeal to natural rights, only to betray the paradigm they impose.

The law is delivered to these dynamics, not as a mere instrument of power, rather than as a symbol of an achieved ductility that can only reflect the diverse and contemporary visions of the world.

It can be said, paradoxically, that the above process tends – in the new cultural sphere – to become a *communis opinio*: a widespread attitude about the actual functionality of the right to interests and beliefs different and coexisting.



Let us examine, now, the development of two key concepts: individualism pattern and communitarian pattern.

We begin our political and philosophical excursus with Thomas Hobbes who, in his *Leviathan*, speaks about the 'State of Nature' or the 'legal' concepts that we are dictated by upright reason. But this depends on political stability and on certain social conditions and: Hobbes thus accepts a certain natural-law system, but all

### III. Diritto

the precepts that it expresses are subject to an ‘universal law of nature, imposing man, first, to save himself (**individualism**).

By contrast, there is John Locke: he also talks about the ‘*State of Nature*’, but understood as a state of law, challenged only by the fact that the individual is called to judge itself; this partial judgment will be cause of disagreements and conflicts. Men, aware of the risk that dangerous conflicts of interest could arise between them, agree that it is desirable to unite them into one political body. This implies that the social body sets up a power to which all men are subject and where the majority is able to decide for the rest (**communitarianism**).

These are the thoughts that, in the past, have animated the discussion about individualism and communitarianism. In the course of time, different opinions have been introduced, among them there is that of a local scholar: Roberto Esposito (Professor of Theoretical Philosophy now at the Italian Institute of Human Sciences in Naples).

His merit is to have proposed a new vision of the concept of the community or, more specifically, of *communitas*: « [...] *The community is not the place of contraposition, but that the overlapping between res and nothing. What (men) divide [...] is rather an expropriation of their substance which is not limited to their ‘having’ but that involves and affects their own ‘being subject.* » Men, to create communities, share a lack, or their respective community bond. And to get a community, you need to make the category of *immunitas shine*. Therefore immunization acts on a need to be, rather than on a being given once and for all. To immunize, we must be a community, in order to get that communitarian bond which initially we are lacking.

In this way, Ciro Sbailò, in ‘*The State as an option in a multi-ethnic society. Ways to address the problem of western legal ethnocentrism without adopting cultural relativism*’, refers to this very complex process of political and constitutional transition, peculiar of advanced democracies, in relation to ‘mainland Europe where we compare the main cultural, religious and legal traditions (Common Law and Civil Law, Roman Law and Islamic Law).

Therefore, we have to consider the problem of ethnocentrism: according to which one particular ethnic group is seen as somehow superior to all others. The word ethnocentrism derives from the Greek word *ethnos*, meaning “nation” or “people,” and the Latin word *centrum* (center). A common idiom for ethnocentrism is “tunnel vision”. In this context, ethnocentrism is the view that a particular ethnic group’s system of beliefs and values is morally superior to all others; anyway, this phenomenon doesn’t only reflect a simple psychological at-



titude, but a structural element on human rights and legal culture of the West. In fact, as Sbailò says: « [...] *the conflict between the policies on human rights and the respect for different cultural identities needs an epistemological kind of investigation on our legal culture, in order to distinguish 'the coefficient of oscillation' of our conceptual pillars*».

Sbailò, therefore, examines the possibility of incorporating ethnocentrism in an integration process, through the interpretation of the state as a 'state of culture'.

Regarding this, we have to review the current situation in Europe and the problem of integration of the Islamic community (in fact, the ethnocentrism is highlighted in this community).

The Muslim community is the most numerous one formed by no Christians in the Western world, including Europe.

In the Western reality, we recognize two of the Islamic settlement patterns: that of 'Muslimtown' and that of 'diffusion pattern'. The functional space, in the industrial city, tends to coincide with the physical one and the definition of 'identity' goes hand in hand with spatial demarcation. Conversely, in the post-industrial society, the confinement is presented as 'option': the 'diffusion' pattern in Europe, is supplanting that of the citadel, of the Muslimtown.

The Islamic community lives the so-called '*detritorialization*', a kind of split between its own legal system, in relation to that of the host country.

The advent of this phenomenon issues the problem of how to reconsider the constitutional pact in force in the host country.

Anyway, in addition to this, the guest community also lives an ambivalent relationship with the legal system of the host country. On the one hand this is a guarantee of freedom, on the other one it can be perceived as a threat to the community because it is based on freedom of conscience. This leads us to feel the Western secular state as a stimulus to a greater awareness of being Muslim. The Western Islam launches to the society a dual challenge: the cultural ethnocentrism and the renunciation to their own identity and values.



Is this an Europe where the 'diversity' is an asset and not a threat to the identity? Much of this depends on how Europe will be able to bring to light its legal ethnocentrism and build a political integration project. A linguistic and cultural unity would be desirable, since it is configured in a tool given by the state to overcome all the barriers and build a common cultural heritage.

Therefore, the Western

### III. Diritto

Culture awareness of the ethnic character has originated two opposing and complementary attitudes: on the one hand there is the 'cultural relativism', that is the view that individual beliefs and values systems are culturally relative. According to this theory, no one ethnic group has the right to say that their particular system of beliefs and values, their worldview, is in any way superior to anyone else's system of beliefs and values. What's right for one culture might be wrong for another and that's alright. There is no absolute standard of right and wrong by which to compare and contrast morally contradictory cultural values.

On the other hand there is the refusal of the "otherness" in the name of one's own roots, defended these because they don't qualify as universal.

With regard to this issue, is the acceptance based on the awareness of one's identity possible? Max Weber puts ethnicity among the sources of action and community. He presents the so-called 'ethnic roots' as a means for the realization of political aims and this outlines the concept of 'ethnic honour' or of the specific mass honour, because it is accessible to anyone who belongs to the original putative community. There are differences between nationality and ethnicity. In Weber, nationality is rationalized as an ethnic group, in spite of the same ethnic group is the result of a cultural process.

In this way, what's the definition of 'nation'? Nation is the term used by the West World to rechristen ethnos, in order to rationalize it. Such as ethnicity, in fact, the nation is an affirmation of the principle of nationality. It is identical with the whole, since it belongs to it: in fact, the nation mediates the relationship between the individual and community. While the ethnos originates from myth and to his native land, the nation originates from the history, and makes so a real project. For this reason, the rediscovery of the national identity against the cultural integration process which we have already discussed, is itself an *aporia*: national identities (and nationalism) aren't original, but the result of a historical construction made by the State.

*«Law is law [...] if it refers to a norm or to a constitutional statement. Law is nothing but a human act with multiple meanings, among them it is possible to choose only one. This means to decide in the sense of a personal assumption of responsibility».*

We conclude our essay with this definition, proposed by Alfonso Catania – professor of Philosophy of Law and Theory of Law at the Federico II University of Naples and at the University of Salerno.

#### *Riferimenti bibliografici*

Ciro Sbailò, *The State as an option in a multi-ethnic society. Ways to address the problem of western legal ethnocentrism without adopting cultural relativism.*

Alfonso Catania, *Metamorfosi del diritto. Decisione e norma nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. 207.

Roberto Esposito, *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino, 2006, p. 163.

---

**IV.**  
**Filosofia e dialogo interreligioso**  
**Tra φιλοσοφία Occidentale e Falsafa Orientale**

*Docenti Referenti*

**Fulvio Meselella**

IIS T. Confalonieri Campagna – Sez. Liceo Linguistico

**Maria Luisa Albano, Luigi Della Monica**

IIS Perito Levi Eболи – Sez. Liceo Classico

*Destinatari*

**Alunni dell'ultimo triennio Scuola Superiore**

*Discipline coinvolte*

**Filosofia, Religione, Lingue**

*Parole chiave*

**dialogo interreligioso, filosofia islamica, filosofia ellenica,  
filosofia della Luce, confronto, trascendenza**

---

## IV. Filosofia e dialogo interreligioso

### Indice

1. **Amore per la conoscenza, amore per l'umanità**  
di *Fulvio Meselella*
2. **Couscous filosofico**  
di *Fulvio Meselella*
3. **Una vita legata al Corano**  
di *Irene Izzo*
4. **Il mondo arabo e la sua filosofia**  
di *Dantina Lacchei*
5. **Sviluppo economico, scientifico e culturale con la cultura araba**  
di *Anna Scarpa*
6. **Scuola Medica Salernitana**  
di *Camilla Sparano*
7. **La Filosofia della Luce e la conoscenza di Dio: tra l'*illustris oratio* di Sant'Agostino e l'*Irfan* di Sohrawardi**  
di *Maria Luisa Albano*
8. **Sohrawardi, tra ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ occidentale e Falsafa orientale**  
di *Federica Marciello*
9. **Il dialogo filosofico tra le religioni**  
di *Luigi Della Monica*
10. **Dialogo interreligioso: utopia o possibilità reale?**  
di *Carlo Astone, Roberto Sgroia*

### Contenuti

“Parlare di filosofia è sempre più raro” scrive, in questa sezione, una nostra studentessa, “per lasciare spazio a materie più utili e pratiche che, a mio giudizio, lasciano poco spazio al ragionamento ed a ideali più profondi ed illuminati”. Siamo pienamente d'accordo, perciò abbiamo deciso di dedicare uno spazio del nostro progetto proprio alla filosofia, poiché essa esprime appieno la nostra capacità dialogica e, quindi, di comunicazione, con l'alterità. Ecco il motivo per cui questa sezione ha, come nucleo fondante, il pensiero filosofico. A cominciare da quello greco, che tanto ha influenzato la filosofia islamica, fino ai filosofi medievali ed ai contemporanei.

Nella prima parte della sezione è riportato il lavoro di un gruppo di ragazze di un Liceo Linguistico che, ricorrendo alle metodologie più avanzate, come la metodologia CLIL o i laboratori multimediali, utilizzano la filosofia per comprendere le categorie concettuali della alterità islamica partendo, proprio, dalle eredità comuni. E, quindi, dopo aver riflettuto sul grande apporto dato dagli arabi all'Occidente, come l'invenzione dello zero, le nostre ragazze riflettono sull'importanza del dialogo tra sapienti e filosofi, e medici, appartenenti sia alla nostra cultura che a quella islamica. Dialogo e scambio di conoscenze che ha permesso, fin dall'antichità, di dar vita a istituzioni prestigio-

se, come la Scuola Medica Salernitana, fondata nel IX secolo a Salerno, da un Ebreo, un Arabo, un Latino ed un Greco.

Nella seconda parte della sezione dedicata alla filosofia si pone l'accento sul dialogo interreligioso, che origina, proprio, dal pensiero filosofico. In questo caso abbiamo voluto enfatizzare la grande influenza del filosofo Platone su quella che sarà definita, in ambito iranico, la Filosofia della Luce, e che avrà in Sohrawardi il suo rappresentante più noto.

Il confronto, su basi filosofiche, si sposta fino a Sant'Agostino che, nel cammino verso la Luce, e – quindi – verso Dio, utilizza la retorica.

Ecco, dunque, ancora una volta la necessità di individuare un paradigma che sia universale. Così come abbiamo tentato di fare in tutte le altre fasi della nostra ricerca. In questo caso il paradigma è quello della Trascendenza o, meglio, della “tensione verso la Trascendenza”, indagato nell'ultima parte di questa sezione, attraverso l'opera del filosofo Abelardo e le riflessioni del filosofo contemporaneo Vincenzo Vitiello. È proprio nell'opera *Il Dio possibile* che il filosofo Vitiello fornisce una chiave di lettura che i nostri ragazzi colgono, e decodificano: “Prendere consapevolezza dell'impossibilità di esprimere e di comprendere in modo compiuto il vero (o il divino) è l'unico modo per evitare l'integralismo religioso che si fonda, appunto, sulla pretesa di superiorità di una espressione religiosa sulle altre”.

Il dialogo interreligioso non è, quindi, pura teoria ma vera e propria pratica sociale. La filosofia costituisce un elemento indispensabile per affrontare tali tematiche e, da materia considerata solo teorica, e forse inutile, diviene materia pratica, ed “utile”, nel confronto con le categorie concettuali dell'alterità.



1.

**Amore per la conoscenza, amore per l'umanità**

*Fulvio Mesoletta*

Docente di Filosofia / IIS Teresa Confalonieri – Campagna

Il pensiero filosofico deve tanto alle religioni, nasce nel loro seno e spesso in esse trova la prima forma, non solo di amore per la conoscenza, ma anche la forza e la capacità di arrivare a riflettere criticamente su se stesso e sulle proprie origini. Le principali religioni nascevano per liberare da superstizioni, ed erano portatrici di pensiero creativo e innovativo, ma nel consolidarsi della ricerca di sicurezza, che in esse cerca rifugio dalle paure, quel pensiero ha dovuto poi lottare contro l'infiltrarsi ed il consolidarsi dei pregiudizi che le precedevano. Le religioni monoteiste, a partire dall'ebraismo, predicano un mondo migliore, una terra promessa, una speranza, il compimento di un percorso lineare che si concluderà con la salvezza e la felicità, il superamento definitivo del ciclo del dolore e delle sofferenze umane; il cristianesimo sarà una nuova forma di speranza, in cui direttamente dio si farà carne per portare amore agli uomini, nonostante questi non capiscano; l'islamismo proporrà nella storia un nuovo profeta scelto da dio per continuare a comunicare con gli uomini e liberarli ancora una volta dalle superstizioni e affermazioni di potere che si andavano stratificando nelle "versioni" che l'avevano preceduto.

E questa lotta è molto bene espressa da un momento di grande fioritura intellettuale che in seno all'islamismo si apre nei territori dell'Andalusia, tra Cordoba, Siviglia e Granada, ove la tolleranza religiosa vede vicini non solo quartieri e luoghi di culto delle principali religioni menzionate, ma pensatori che sotto i califfi esprimono il meglio della riflessione filosofica e della conoscenza medica e matematica: Averroè e Avicenna in campo musulmano, Mosè Maimonide in campo ebraico, Isidoro di Siviglia in campo cristiano. Saranno arabi, ebrei e cristiani, che convivevano allora come ancora fino a poco fa era possibile, in pace e perfino armonia, a Damasco, nella martoriata Siria di oggi, o in altri numerosi paesi orientali. Un confronto aperto e talvolta anche aspro, che indica uno dei gradi di sviluppo tra i più alti del pensiero umano in ogni campo, tutto ciò accompagna il viaggio di testi come quelli di Aristotele, che il mondo occidentale ancora non aveva conosciuto. A quella primavera araba, vera e primigenia, dobbiamo la fioritura del nostro Rinascimento, che arriverà solo qualche secolo dopo.

In epoca antica e fino a tutto il medioevo la filosofia era inseparabile dalla medicina, dalla matematica, dalla scienza: era conoscenza e benessere, era amore per l'umanità, e curava davvero meglio di qualsiasi farmaco e regime alimentare.

Ci sono tantissimi aspetti comuni nelle filosofie che tra varie sponde del Mediterraneo e tra varie epoche vanno e vengono, regalandoci la scrittura alfabetica con i fenici, il pensiero filosofico e l'attitudine scientifica greca, il senso dello stato e della legge dei romani, le arti, la poesia e le produzioni tecniche dei cosiddetti "barbari", orientali o nordeuropei. Riflettere con i nostri allievi su tutto questo e non smettere di voler conoscere le comuni radici del nostro pensiero e delle nostre religioni ci aiuta a dischiudere tesori nei quali l'animo, ancora oggi, tra minacce ed orrori, può ancora respirare il sapore e perfino la speranza di "umanità" che caratterizza questa "razza" umana.

2.

## Couscous filosofico

*Fulvio Mesoletta*

Docente di Filosofia / IIS Teresa Confalonieri – Campagna

### **Ingredienti:**

Una classe di quarta linguistica di 27 ragazze, che tramite i filosofi medievali tornano a ripetere gli eterni temi della filosofia antica, il dibattito fra platonici ed aristotelici, per preparare il passaggio alla conoscenza dei filosofi che caratterizzano l'età moderna, in particolare quelli della rivoluzione scientifica, e poi i razionalisti e gli empiristi, che introducono il dibattito politico e scientifico attuale.

### **Preparazione:**

Una retrospettiva fatta in stile *flipped-classroom* (attività didattiche rovesciate), e cioè una breve introduzione ai temi fondamentali fatta in classe, attraverso lezioni con presentazioni in *powerpoint* e brevi schede filmate, poi lavoro a casa, a base di brevi approfondimenti su filmati consultabili su *youtube*, eventuali consultazioni dei manuali, film. Poi di nuovo in classe, o meglio, in laboratorio multimediale, ad approfondire le ricerche anche tramite una cosa che sembra complicare tutto, la metodologia CLIL (*content and language integrated learning*, apprendimento integrato di contenuti e linguaggi, che prevede che una parte delle lezioni di diverse materie, specie nei licei linguistici, si svolgano in altre lingue), per cui vediamo ulteriori documentari in lingua spagnola e li commentiamo nella stessa lingua. Il docente porta anche libri ed enciclopedie illustrate che hanno il vantaggio di servirsi di una lingua che parlando a cinquecento milioni di persone ha elaborato strategie comunicative molto divulgative, per cui ristudiare gli stessi argomenti, in spagnolo, semplifica e non complica la ricerca... Per di più, in spagnolo abbiamo molte altre fonti dirette, perché l'Andalusia è la regione in cui i califfati hanno regnato per 7 secoli e le testimonianze culturali e artistiche sono più vive e presenti che altrove... E non solo arabe, ma ebraiche sefardite, e autorevolmente cristiane, per esempio, con Isidoro di Siviglia.

### **Cottura a fuoco lento:**

Intervista ad Ali, attivo musulmano osservante, africano del Mali, che ci viene a trovare in classe e ci racconta degli usi e costumi dell'Islam e soprattutto le caratteristiche dello svolgimento dell'ormai vicino Ramadan.

### **E finalmente... prodotti!**

*Powerpoint* realizzati in gruppo dalle allieve, su ogni argomento, e commentati in classe a più voci. Nonché la realizzazione di testi introduttivi ed esplicativi sintetici, presentati negli incontri interculturali sul territorio, come quelli che seguono.

#### IV. Filosofia e dialogo interreligioso

##### **Bibliografia**

- Cesare Fasoli, *La Filosofia Medievale*, Feltrinelli 1972  
Ubaldo Nicola, *Atlante illustrato della Filosofia*, Demetra 1999  
Ubaldo Nicola, *Antologia di Filosofia*, Demetra 2000  
Historia de la Filosofía - *La enciclopedia del estudiante* – Santillana 2005  
Religiones y culturas - *La enciclopedia del estudiante* – Santillana 2005  
*Il libro della Filosofia* – Penguin Random House – Giubaudo 2015  
Domenico Massaro, *La meraviglia delle idee* voll. 1 e 2 con CLIL 2016

3.

### Una vita legata al Corano

*Irene Izzo*

IIS Teresa Confalonieri – Campagna

**Docente Referente: Fulvio Mesolella**

La cultura araba è millenaria e sorprendente per ciò che è riuscita a produrre nel corso delle epoche e per l'importanza che ha avuto sul pensiero e sulla storia occidentale. Dal VII secolo d.C. l'intera cultura, religione, società araba ha iniziato a basarsi sui dogmi dettati dal Corano, anche definito "la lettura" o "la recitazione salmodiata". Il Corano è il testo sacro della religione islamica e rappresenta il messaggio rivelato da Allah a Muhammad, tramite un angelo, il quale lo avrebbe poi recitato a vari *Kuttab* (compilatori) che lo scrissero e lo trasmisero ai fedeli. Il Corano è diviso in 114 capitoli, dette *sure*, quest'ultimi divisi in versetti.

In esso sono contenuti i 5 pilastri dell'Islam:

- *Shahada*, cioè la testimonianza che non ci sia nessuna divinità all'infuori di Allah;
- *Salah*, lo svolgimento delle cinque preghiere giornaliere;
- *Zakah*, il pagamento dell'imposta coranica;
- *Hajj*, Il pellegrinaggio alla *Kaaba* nella città della Mecca;
- *Sawm*, Il digiuno nel mese del *Ramadan*.

In questo mese i fedeli, dal sorgere del sole al suo tramonto, non possono mangiare, bere, fumare o commettere altri peccati. La trasgressione di queste regole implica l'allungamento del *Ramadan* di circa un mese. In questi 30 giorni, inoltre, è presente un giorno, sconosciuto a tutti, in cui Dio perdona ogni peccato commesso. Nel corso delle notti si prega per ben 17 volte e ci si rifocilla. Secondo ciò che è scritto nel Corano, Allah aiuta attraverso la preghiera. Sempre in esso sono contenuti tutti i suoi nomi, ossia 99 e, chi li memorizza tutti, dopo la morte andrà in paradiso. Il libro sacro invita, tra l'altro, ad un sentimento collettivo di unità, senza distinzioni, ad essere generosi ed amare il prossimo. Inoltre, concede agli uomini di avere un massimo di 4 mogli anche se alcuni, potendoselo permettere, ne hanno di più. Portare il velo non è, come tutti pensano, un modo per sminuire la donna, anche se in alcuni paesi islamici è ancora considerata inferiore, ma è un modo per proteggerla dalle violenze ed evitare che venga guardata con lussuria.

4.

## Il mondo arabo e la sua filosofia

*Dantina Lacchei*

IIS Teresa Confalonieri – Campagna

**Docente Referente: Fulvio Mesoella**

La cultura islamica ha influenzato il mondo occidentale attraverso il sapere, soprattutto attraverso la filosofia. Tra l'XI e il XIII secolo, infatti, si è assistito ad un notevole sviluppo intellettuale tanto da considerare la tradizione islamica, per la sua cultura e spunti filosofici, un modello da seguire. Fu così che il patrimonio di conoscenza arabo iniziò ad influenzare diversi settori europei come l'arte, la musica, il linguaggio, la tecnologia e, in particolar modo, la filosofia. Per l'Europa assunsero grande importanza le traduzioni arabe di antichi testi filosofici greci, in particolar modo gli scritti di Aristotele. Uno dei filosofi più importanti, per la crescita del pensiero laico in Europa, fu Averroè (*Ibn Rushd*), il quale fondò la scuola filosofica chiamata "Averroismo". Fu l'iniziatore di una particolare concezione filosofica, secondo cui "l'esistenza precede l'essenza", e viene considerato uno dei più influenti filosofi musulmani in Occidente. Egli fu una figura importante anche nelle traduzioni dei testi aristotelici, pur non condividendone del tutto il pensiero, ad esempio l'unità dell'intelletto. Questo suo disaccordo portò l'Averroismo a scontrarsi con un'altra scuola filosofica di cui riuscì, tuttavia, a soppiantare l'influenza sul Cristianesimo: l'Avicennismo. Questa scuola, fondata da Avicenna (*Ibn Sina*), ebbe una grande influenza sul mondo cristiano ma anche sullo stesso mondo islamico. Avicenna, a differenza di Averroè, non prese mai direttamente parte alle traduzioni dei testi aristotelici, ma ne fu un valido commentatore, pur non condividendo alcuni aspetti della sua filosofia, come la logica. Fu l'iniziatore di una dottrina che si concentrava sulla natura dell'anima, la sua esistenza e l'importanza della distinzione. Gli scritti di Avicenna furono spesso oggetto di dibattiti, discussioni e censure, in particolar modo a Parigi, dove l'Avicennismo venne bandito, perseguitandone i seguaci. Un altro filosofo importante del tempo fu *al-Ghazali*, che attirò l'attenzione di molti pensatori Europei, tra cui Tommaso d'Aquino. Quest'ultimo ha studiato all'Università di Napoli, dove l'influenza della filosofia islamica e aristotelica erano predominanti, infatti, ammetteva di dovere tanto alla loro cultura.

5.

**Sviluppo economico, scientifico e culturale con la cultura araba**

*Anna Scarpa*

IIS Teresa Confalonieri - Campagna

**Docente Referente: Fulvio Mesoella**

La maggior parte degli europei non è a conoscenza dell'importanza che ha rivestito la civiltà islamica nel continente. Essa ha influenzato molti campi del sapere come quello scientifico, tecnologico e giuridico. Gli "arabi", nel campo scientifico, per migliorare l'orientamento nella navigazione, applicarono le conoscenze matematiche ed astronomiche. Essi portarono anche delle innovazioni al sistema numerico: anticamente venivano utilizzati i numeri romani (I-IV-ecc). In seguito all'arrivo di questi popoli tale numerazione venne sostituita con un sistema di nove segni più lo zero. Anche gli scambi commerciali aumentarono, considerati importanti attività per il Corano. Gli arabi utilizzavano un metodo prettamente filosofico, il quale aveva caratteri religiosi e razionalisti. Il lavoro della filosofia era di dimostrare l'esistenza di Dio che appariva nei libri sacri. Le loro conoscenze filosofiche, unite a quelle mediche arrivate fino a noi durante i vari secoli di dominazione araba in Spagna, diedero vita a grandi filosofi e soprattutto alla "Scuola Medica Salernitana".

6.

**Scuola Medica Salernitana**

*Camilla Sparano*

IIS Teresa Confalonieri - Campagna

**Docente Referente: Fulvio Mesoella**

La storia della “Scuola Medica Salernitana” affonda le radici nell’VIII secolo, potenziandosi con la diffusione dei monaci Benedettini e istituzionalizzandosi durante il Regno di Federico II, tenace salutista e appassionato di medicina. Le sue origini sono antichissime e si perdono nella leggenda, la quale narra che tutto ebbe inizio grazie a quattro sapienti maestri: un Ebreo, un Arabo, un Latino e un Greco. I quattro si incontrano per caso a Salerno. Il greco, Pontus, trovò rifugio sotto gli archi di un antico acquedotto e fu presto raggiunto dal latino, Salernus che, ferito e malconco, iniziò a curare le sue ferite. Il maestro greco si avvicinò incuriosito dalle medicazioni del latino; nel frattempo giunsero l’ebreo, Helinus, e l’arabo, Abdela, che si dimostrarono interessati alla ferita di Salernus. Iniziarono così a discuterne, scoprendo che tutti e quattro si occupavano di Medicina. Decisero allora di dare vita a una scuola dove far fluire le loro conoscenze, raccoglierle, migliorarle e divulgarle. Il periodo aureo, della citata scuola medica, iniziò nel IX secolo, con l’arrivo a Salerno di Costantino L’Africano, che introdusse le opere arabe traducendole in latino.

## 7.

## La Filosofia della Luce e la conoscenza di Dio: tra l'*illustis oratio* di Sant'Agostino e l'*Irfan* di Sohrawardi

*Maria Luisa Albano*

Docente di Lingua e Letteratura Inglese  
IIS Perito Levi Eboli - Sezione Liceo Classico

Nei bellissimi incontri con gli studenti, svoltisi nell'ambito del progetto "Le Giornate dell'Intercultura", abbiamo cercato di avvicinarci alla diversità, in specie quella arabo islamica, partendo dalle cose che condividiamo con la dimensione musulmana, a cominciare proprio dalla religione.

In particolare, attraverso quella che viene definita la filosofia della Luce in ambito iranico, abbiamo cercato di avviare il processo di conoscenza della religione islamica partendo da una figura che è presente in tutte le religioni monoteistiche, quella dell'Angelo.

Per gli Arabi, riprendendo la tesi del filosofo Avicenna<sup>1</sup>, l'angelo, *al-malak*, è l'unico intermediario tra Dio e il mondo terrestre dei corpi. Ma l'Angelo, nella tesi avicenniana, ha una natura complessa: se, infatti, da un lato viene definito sostanza semplice, dotata di vita intellettuale e immortale, dall'altro viene distinto in essere intellettuale (*'aqli*), psichico (*nafsi*) e corporeo (*jismani*)<sup>2</sup>.

Il processo di conoscenza di Dio attraverso i Suoi Angeli è anche l'oggetto della ricerca del Filosofo iraniano Sohrawardi, che è stato studiato nei seminari dedicati alla Filosofia nell'ambito del nostro progetto. È Sohrawardi che dà il via a quella che sarà definita la "Filosofia della Luce". In questa accezione Dio, definito il Sommo Bene, si manifesta come Somma Luce. Nell'ambito della nostra discussione è emerso un forte parallelo, riguardo a questa tematica, con Platone che, nella sua opera *La Repubblica*, traccia la celebre analogia tra il Bene ed il Sole. L'icona del Sommo Bene è, infatti, il Sole.

Anche nell'accezione cristiana Dio viene identificato come Luce. Ed è questa Luce che Dio trasmette agli uomini: Gesù lo dice nel famoso Discorso della Montagna: "Voi siete il sale della vita, voi siete la luce del Mondo" (Matteo 5, 13-16). La luce, dunque,

1 Avicenna, il cui nome arabo è Ibn Sina (morto nel 1037), scrisse un *Trattato sugli Angeli* in cui afferma che la "guardia angelica", nell'Islam, corrisponde alle "intelligenze" così come concepite dai filosofi, nei dieci intelletti che si identificano nei dieci angeli. L'Angelo Gabriele è posto al grado più basso, e viene chiamato *al-'aql al-fa'il*, ossia intelletto attivo, ed è l'intermediario celeste, ossia colui che può fornire conoscenza ai Profeti ed è chiave di conoscenza per gli uomini. Quindi nulla può essere conoscibile dall'uomo senza l'intervento celeste (cfr. Sachico Murata, *The Angels*, in Seyyed Hussein Nasr (a cura di), *Islamic Spirituality Foundations*, New York, SCM Press Ltd, 1989, p. 328.

2 Olga Lizzini, *L'angelologia filosofica di Avicenna* in G. Agamben, E. Coccia, *Angeli, Ebraismo, Cristianesimo, Islam*, Neri Pozza, p. 1855.



#### IV. Filosofia e dialogo interreligioso

passa da Dio all'uomo che, proprio grazie alla luce, riesce a riassumere in sé le qualità del giusto "Il giusto risplende come la luce" (Salmo 111-112)

Nello stesso Corano Dio è definito Luce: "Dio è la Luce dei cieli e della Terra, rassomiglia la Sua luce ad una nicchia in cui vi è una lampada, e la lampada è in un cristallo, e il cristallo è come una stella lucente ed arde la lampada dell'olio di un albero benedetto, un olivo né orientale né occidentale, il cui olio per poco non brilla anche se non lo tocchi fuoco. È luce su luce" (Cor. 24,35)

Gli angeli, dunque, nella accezione islamica, devono guidare l'anima verso questa dimensione, che è pura luce. Il loro movimento è creativo, è il movimento dell'anima, appunto, che fa ritorno al proprio Principio, a Dio, che è Luce pura.

Avicenna parla, in questo caso, di Intelligenze che muovono, poiché ispirano il desiderio delle anime, ossia realizzare la propria assimilazione al Principio, attraverso il moto "circolare" e "posizionale" dei corpi celesti<sup>3</sup>.

La filosofia è stato un ottimo canale per continuare a evidenziare quanto il processo di conoscenza di Dio, nelle due religioni, cristiana ed islamica, abbia in comune e quali sono, invece, le differenze nelle varie tappe di questo cammino, che portano l'uomo ad elevarsi a Dio. Citiamo, a questo proposito, Sant'Agostino che, nelle *Confessioni*, riprende questo concetto ma lo rielabora: il movimento è quello dell'uomo come ritorno dentro di sé, che coincide con la sua ascesa verso il Principio "*et surgere coeperam, ut ad te redimere*" (Così comincio ad alzarmi, per tornare a te)<sup>4</sup>.

Il percorso dell'ascesa avviene, in questo caso, attraverso il buon uso della retorica che non deve essere vuota ma coincidere, secondo la tesi agostiniana, con la faticosa ricerca del Vero. Sohrawardi definisce questo cammino dell'ascesa dell'anima al Principio, come cammino della Luce. Un cammino fatto di molte tappe, che sono chiamate le luci spirituali. Attraverso queste tappe l'uomo riesce a "desquamarsi", ossia a liberarsi, gradualmente, del proprio corpo fisico. È il percorso indicato da Platone, nella *Caverna*, quando narra dell'esperienza dell'uomo che riesce ad avere una visione diretta della Luce solo dopo essersi spogliato delle tenebre.

L'anima, infatti, può intraprendere il suo cammino verso la Luce solo dopo essersi liberata dal *soma*, ossia dal proprio corpo, poiché la corporeità si trasforma in *sema*, in sepolcro, racchiudendo solo la parte materiale della creatura che è destinata a perire. Tale cammino è una ascesa, intrapresa solo grazie all'aiuto degli Angeli. L'ascesa, dunque, verso la Luce equivale, come abbiamo detto, al cammino per ricongiungersi a Dio, Principio primo di tutte le cose. Tale processo è un percorso verso la conoscenza: l'uomo arriva alla conoscenza solo se la propria anima è in grado di elevarsi al suo Principio Luce, che è il Sommo Bene, che è Dio. Ma quali sono gli strumenti che l'uomo può utilizzare, attraverso l'intermediazione degli Angeli, per cercare di arrivare alla conoscenza? Sant'Agostino, ne *Le Confessioni*, indica la retorica, il buon uso della retorica, per intraprendere la faticosa ricerca del Vero, la retorica di Cicerone, la *splendida et il-*

<sup>3</sup> Olga Lizzini, *op. cit.*, p. 1846.

<sup>4</sup> Agostino (Maria Bettarini a cura di), *Le Confessioni*, Einaudi, Torino, 2002, pp. 68-69.

*lustris oratio*, che può sorgere solo dopo aver dedicato la propria vita alla contemplazione<sup>5</sup>. Sohrawardi, invece, utilizza il termine teosofia e rimanda alla parola araba *'irfan*, che origina dal verbo *'arafa* il cui significato è, appunto, conoscere. La novità, nell'accezione che Sohrawardi dà alla parola *'irfan*, conoscenza, è che essa non indica una conoscenza teorica, astratta, della Luce. Bensì è una scoperta graduale, *kashf*, una percezione diretta, della presenza reale dei mondi spirituali. Come gli Angeli, nella tesi del filosofo Avicenna, hanno, oltre ad una dimensione intellettuale e psichica, anche una dimensione corporea così la conoscenza, la percezione dell'uomo della dimensione spirituale, è percezione diretta di qualcosa che può essere anche tangibile.

Insomma la conoscenza di Dio, che di per sé è trascendente, diventa immanenza, esperienza concreta per l'uomo. In altre parole Dio si disvela all'uomo come presenza reale, quasi fisica, della propria anima<sup>6</sup>.

L'*'irfan* permette, quindi, una conoscenza di Dio come tangibile esperienza spirituale: nella quotidianità del credente Dio è presenza concreta e non Ente lontano ed irraggiungibile. Ed è proprio questa concretezza, l'immanenza di Dio nel presente, che permette all'uomo di generare la propria storia. La storia, dunque, non è più passiva poiché l'uomo, attraverso l'*'irfan*, ossia attraverso la conoscenza tangibile di Dio, diviene creatore della storia stessa<sup>7</sup>.

Nel mondo occidentale la demarcazione tra la dimensione sociale e quella religiosa è molto netta. In questo senso la traduzione della trascendenza di Dio nell'immanenza della Sua presenza nella storia degli uomini è alquanto diversa da quella applicata in un contesto islamico.

È, questo, un punto molto importante, la cui chiave di lettura ci permette di comprendere quanto siano diverse le categorie di pensiero tra il nostro senso laico di vivere la storia e la immanenza di Dio nella quotidianità di ogni musulmano.

Dunque, se è vero che condividiamo molte cose presenti sia nel credo islamico che in quello cristiano, come la mediazione angelica ed il processo di conoscenza descritto dalla filosofia della Luce, è innegabile che l'evolversi della storia ha portato a profonde differenze evidenti nei diversi stili di vita tra mondo islamico e mondo occidentale.

La netta demarcazione tra sfera sociale e sfera religiosa, nelle moderne società civili dell'Occidente, nel mondo islamico diviene connubio inseparabile. Nell'Islam vige, infatti, il binomio *din wa dawlah*, religione e società, che rappresentano due poli di una stessa calamita.

Ecco, il difficile cammino di conoscenza parte proprio da questo: dall'umiltà di capire, di mettersi in ascolto, per cercare di risolvere le drammaticità del presente senza cadere nei pregiudizi e nelle intolleranze.

È quello che ha cercato di fare Federica, che ci regala le sue bellissime pagine su Sohrawardi e sulla Filosofia della Luce.

5 Agostino, *op. cit.*, p. 610.

6 H. Corbin, *Nell'Islam iranico*, Mimesis, Milano-Udine, 2016, p. 21.

7 Ivi, pp. I-II-III.

8.

Sohrawardi, tra φιλοσοφία Occidentale e Falsafa Orientale

*Federica Marciello*

Classe III B - IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

**Docente Referente: Maria Luisa Albano**

Ai nostri giorni dove tutto è in continuo cambiamento e a portata di un “click”, dove vige la regola del “tutto e subito”, parlare di filosofia è sempre più raro. Questa è una scienza che nel corso degli anni è stata accantonata, per lasciare spazio a materie considerate più utili e “pratiche” e che, a mio giudizio, lasciano poco spazio al ragionamento ed a ideali più profondi e illuminati. Sembra che la direzione presa sia quella di tornare al pensiero romano antico il quale dava più importanza alla “pratica” che a materie teoriche disprezzando, quindi, il pensiero ellenico. Insomma, è uno dei tanti errori presenti nel XXI sec. perché le materie teoriche e antiche come il latino, il greco e, soprattutto, la filosofia ci permettono di comprendere argomenti che al giorno d’oggi vengono fraintesi o solo giudicati. Ed è proprio descrivendo una figura filosofica che vorrei mostrarvi tale tesi e dimostrare, dal mio punto di vista, uno dei grandi problemi che affligge il nostro secolo. Vi parlerò di *falsafa*, cioè pensiero arabo, sottolineando i tanti punti in comune con la φιλοσοφία (filosofia) occidentale di Platone, quindi quello che è oggi il nostro pensiero. Prima di parlare del famoso filosofo arabo è importante capire cos’è davvero la religione islamica. Quest’ultima spesso è giudicata negativamente da noi occidentali perché considerata molto lontana dalla nostra religione, anche alla luce dei tristi fatti a cui è collegata in questi ultimi tempi (ma anche quella è una cattiva interpretazione delle antiche scritture da parte degli stessi arabi, ma questo, poi, è un’altra storia!). In realtà le due religioni hanno molti punti in comune. Entrambe presentano una figura suprema cioè Dio, o Allah e in entrambe le religioni l’uomo credente tenta di raggiungerlo. L’eccezione che incontriamo è che Allah è INCONOSCIBILE per l’uomo, è vietato raffigurarlo ed è pura luce, mentre il nostro Dio è raffigurato e antropomorfizzato. Ma tale differenza non sussiste più quando lo stesso Dante, celeberrimo poeta fiorentino del 1300, nella Divina Commedia, incontrando Dio, lo descrive come un fascio di luci impossibile da vedere per l’occhio umano! Maometto, per l’Islam, non è considerato figlio di Allah ma solo un profeta; Gesù, per il Cristianesimo, è figlio di Dio. Inoltre, nelle due religioni sono presenti anche Scritture Sacre: il Corano e la Bibbia. Il paragone tra le due fedi è stato necessario anche perché nel mondo arabo la religione e la società sono due concetti inscindibili che si esprimono con DIN WA DA-WLAH (espressione che significa religione e società). Ciò sta ad indicare che il culto è presente nella politica, nell’amore e nel pensiero filosofico del quale parleremo. Compreso ciò possiamo passare alla presentazione del filosofo arabo SOHRAWARDI. Egli nacque nel 1155 nell’omonima città di Sohraward, viaggiò molto per gli studi interessandosi anche della fisica e della matematica, raggiungendo risultati molto alti. Inoltre appog-

giò la danza e la musica, a differenza di ciò che accade in alcuni paesi arabi odierni in cui vengono ancora vietati e puniti coloro che praticano tali discipline. Morì nel 1191, condannato a morte dal sultano Saladino a causa delle sue idee e teorie contrastanti e pericolose per il potere del sovrano, quindi senza possibilità alcuna di avere libertà di pensiero e parola (altro stato che possiamo riscontrare ancora oggi nel mondo arabo). Sohrawardi è considerato il FONDATORE DELLA FILOSOFIA ILLUMINAZIONISTA. Codesta filosofia pone come Αρχή, cioè principio, la LUCE che possiede varie caratteristiche:

- Pura,
- Immateriale,
- Sorgente di tutto.

Inoltre la luce è *TRASCENDENTE*, cioè proviene dall'alto su di noi, e *IMMANENTE*, cioè è dentro di noi. Elencate tali caratteristiche, il filosofo persiano afferma che la LUCE è CONOSCENZA e di conseguenza VERITÀ'. Dunque, poiché Allah/Dio è considerato luce, possiamo affermare che: DIO=LUCE=CONOSCENZA=VERITÀ'.

Sohrawardi afferma anche che Allah è monade delle monadi, cioè figura assoluta, e che si "sdoppia" in tanti "uno" per trasmettere ad ogni uomo la conoscenza. Questi "uno" vengono chiamati ANGELI e possiamo collegarli alle IDEE PLATONICHE poiché anche queste sono molteplici e trasmettono conoscenza all'uomo. Arrivati al terzo angelo, però, quest'ultimo cessa di sdoppiarsi pensando di compiere idolatria, la bestemmia più grande che possa esistere nella religione islamica. Tale angelo viene chiamato *Gabriele, proprio come l'Angelo Gabriele presente anche nella religione cristiana*. Per di più considera *Maometto superiore agli angeli*, ma questi ultimi sono *inferiori agli uomini* poiché non conoscono il nome degli oggetti che li circondano e ciò li obbliga ad inchinarsi all'essere umano. Sohrawardi, per concludere e spiegare l'origine del male nel mondo in cui viviamo, disse che questo è nato, insieme anche a Satana, da tutte quelle creature celesti che hanno rifiutato di inchinarsi all'uomo e, dunque, hanno disubbidito agli ordini di Allah/Dio. Brevemente e in modo generale ho illustrato il pensiero del filosofo arabo Sohrawardi per sottolineare che, in fondo, l'Oriente e l'Occidente non sono due mondi opposti, né nella religione, né nel pensiero filosofico, ma possiedono più punti in comune di quanto noi crediamo. In breve, per porre fine al conflitto e ai continui pregiudizi sull'Islam è necessaria la CONOSCENZA, la CULTURA, fondamentali per un futuro e un mondo migliore.

9.

**Il dialogo filosofico tra le religioni**

*Luigi Della Monica*

Docente di Filosofia

IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

Carlo e Roberto, dopo essersi occupati in un precedente volume – *l'Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi* – di questioni legate alla cultura islamica e all'errata percezione che di essa si ha in Occidente, affrontano quest'anno, nell'ambito del progetto "Le Giornate dell'Intercultura", un problema teorico di carattere generale: definire le condizioni di possibilità del dialogo tra diverse religioni. Il confronto con il *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano* di Pietro Abelardo rappresenta il momento iniziale della riflessione dei due pazienti studenti, ai quali va riconosciuto il merito di essersi cimentati nello studio di un classico della filosofia medievale di non semplice fruizione per la molteplicità di riferimenti a sistemi di pensiero e tradizioni religiose diverse. Per la comprensione della struttura del testo e delle argomentazioni in esso svolte, è stato utilizzato un saggio sulla *ratio* di Abelardo, tratto dal volume *Dialogus. Il dialogo filosofico fra le religioni nel pensiero tardo-antico, medievale e umanistico*. In un secondo momento, con il proposito di sviluppare una riflessione sul rapporto odierno tra le diverse religioni, Carlo e Roberto hanno confrontato le loro conclusioni sulla lettura del testo abelardiano con il pensiero del filosofo Vincenzo Vitiello, esaminando un passo del suo libro del 2002, *Il Dio possibile. Esperienze di Cristianesimo*. Da questo ulteriore incontro sono scaturite alcune domande relative agli aspetti fondamentali del tema affrontato. Si può entrare in relazione con l'altro senza imporgli, più o meno consapevolmente, il nostro modo di impostare la relazione dialogica? È possibile un confronto tra diversità che sia del tutto privo di finalità apologetiche? In caso affermativo, quale potrebbe essere un comune denominatore tra diverse dottrine religiose?

Porsi queste domande e provare a dare una prima, parziale risposta è per i due studenti non più una questione "accademica", ma manifesta il bisogno di chi, vivendo a contatto con l'altro, si sforza di elaborare nuove strategie efficaci per creare una società inclusiva della quale ciascuno, rispettando la propria identità e quella altrui, si senta parte insostituibile e necessaria. I nostri coraggiosi "pensatori" propongono, pertanto, la seguente chiave di lettura del dialogo interreligioso opportunamente inteso come "pratica sociale". Gli uomini di fede, invece di concentrarsi sulle specificità delle rappresentazioni religiose del proprio credo, dovrebbero soffermarsi sull'aspetto che forse più li accomuna: il sentimento di "dipendenza da una dimensione ulteriore" o di "tensione verso il trascendente".

Questo paradigma, che antepone il comune sentire alla differenza esistente tra le specificità culturali e culturali di ogni popolo, sembra essere la direzione giusta da seguire non solo nel dialogo tra diverse religioni, ma in ogni ambito del vivere civile. È molto

#### IV. Filosofia e dialogo interreligioso

probabile che, nel prossimo futuro, Carlo e Roberto si dedicheranno a studi diversi dalla filosofia. Tuttavia, mi rassicura sapere che, tra qualche tempo, se ripenseranno all'incontro con i testi sopra citati, alle chiacchierate fatte durante le pause tra una lezione e l'altra, e alle riflessioni contenute nel contributo che segue questa introduzione, avranno una traccia da seguire e sviluppare nella complessa costruzione del loro ruolo in società.

10.

**Dialogo interreligioso: utopia o possibilità reale?**

*Carlo Astone e Roberto Sgroia*

Classe V D IIS Perito-Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

**Docente Referente: Luigi Della Monica**

Al giorno d'oggi, il dialogo interreligioso è considerato uno strumento per favorire la mutua comprensione e prevenire la violenza dei fondamentalismi religiosi. Con l'espressione "dialogo interreligioso" si fa riferimento all'interazione che si instaura tra persone appartenenti a differenti tradizioni religiose e che è resa possibile dal presupposto secondo cui tutte le parti coinvolte si accettino e operino per la tolleranza e il rispetto reciproco. Esso si distingue dal sincretismo religioso in quanto, a differenza di quest'ultimo, si incentra sulla comprensione degli elementi specifici di religioni diverse, anziché sulla sintesi di diverse dottrine in nuove forme di fede.

Per riflettere sulla possibilità di un dialogo tra diverse religioni e sulle condizioni che possono ostacolare un tale confronto, abbiamo preso in esame un testo della tradizione medievale, considerato tra i primi esempi di trattazione filosofica della materia in questione: il *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano* di Pietro Abelardo. Dopo aver analizzato il testo, abbiamo cercato di valutare il metodo del "dialogare" abelardiano alla luce delle esigenze contemporanee di un confronto tra confessioni diverse, sforzandoci, per quanto possibile, di proporre un nostro paradigma di dialogo interreligioso.

Nell'opera di Abelardo, un filosofo, un giudeo e un cristiano, presentano, argomentandole, le proprie concezioni di Dio, caratterizzate da differenti connotazioni morali e dottrinali. Il prologo induce a sperare nella possibilità di un tollerante confronto con l'alterità: «nessuna dottrina è tanto falsa da non contenere anche qualcosa di vero e io penso che nessuna discussione sia così banale da non contenere qualche insegnamento<sup>1</sup>». In tal senso, ogni rapporto dialogico con l'altro può insegnare a ciascuno di noi qualcosa di utile, poiché in ogni espressione culturale o dottrinale c'è un rimando ad un contenuto di verità universale. Tuttavia, sempre nel prologo, si legge di una superiorità della filosofia rispetto a posizioni dottrinali non sostenute da argomentazioni razionali<sup>2</sup>. Ovviamente, la razionalità a cui si fa riferimento è quella della tradizione greca della quale è debitore anche il pensiero islamico di cui il personaggio del filosofo è rappresentante. Proseguendo nella lettura, si comprende che il testo si allinea al paradigma

1 Pietro Abelardo, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano* (d'ora in poi *Dialogo*), tr. it. Ornella Sardo, Istituto Italiano Edizioni Atlas, p. 2 (Prologo).

2 *Ibid.*: «Tu puoi far valere contro di loro tanto la ragione quanto la parola rivelata [...]. E tanto meno possono contestarti sulla base di argomentazioni razionali in quanto tu, avendo con queste una maggiore confidenza, disponi di un'armatura filosofica più potente».

tipico della filosofia patristica, secondo cui il cristianesimo è la religione superiore a tutte le altre proprio in virtù del suo radicamento nel pensiero greco che le conferisce la forza della ragionevolezza e quindi la capacità di persuadere anche gli infedeli con argomentazioni razionali<sup>3</sup>.

La lettura dell'opera abelardiana offre molti spunti di riflessione sulla difficoltà di stabilire un incontro a metà strada tra religioni diverse, in modo che nessun punto di vista particolare prevarichi su quello dell'altro, soprattutto se la finalità del dialogo è l'individuazione di un vero trascendente già dato<sup>4</sup>. A questo punto ci siamo chiesti: un confronto tra diversi credo religiosi scevro da finalità apologetiche è utopia o possibilità reale?

Nell'opera *Il Dio possibile*, il filosofo Vincenzo Vitiello invita a non attribuire valore assoluto alle forme storico-culturali assunte dai vari credo religiosi e a considerare incommensurabile la distanza di tali forme dal contenuto di verità che esse cercano di esprimere. Prendere consapevolezza dell'impossibilità di esprimere e di comprendere in modo compiuto il vero (o il divino) è l'unico modo per evitare l'integralismo religioso che si fonda appunto sulla pretesa di superiorità di una espressione religiosa sulle altre:

Bisogna rimuovere l'errore di base dell'integralismo religioso, che si fonda [...] sull'incomprensione dell'essenza veritativa della religione, la quale non risiede nella parola, ma nel rapporto negativo della parola con la Verità. Questo implica che il confronto tra esperienze religiose – e più in generale tra esperienze – non può fermarsi alle parole in cui le singole religioni trovano espressa la loro Verità. Se ogni Parola, in quanto portatrice di significato, tradisce la Verità che proclama perché riduce il Possibile a reale, l'Uno a molteplice, allora il “vero” rapporto con l'altra esperienza religiosa, il sincero interesse per la “fede” dell'altro, degli altri, deve attraversare la Parola, propria e altrui, per mirare a ciò che è Altro dalle parole e dalla Parola [...]. Se sono consapevole della finitezza della mia parola, della Parola della mia religione, dell'incolmabile distanza che la separa dalla Verità, allora la distanza e la finitezza dell'altrui Parola religiosa dalla Verità non potrà offendermi; sarà, al contrario, un'altra esperienza della finitezza della Parola, un altro vincolo alla Verità originaria<sup>5</sup>.

Oggi, con il fenomeno della globalizzazione e della rivoluzione del mondo della comunicazione, le diverse culture, e con esse le rispettive religioni, convivono di fatto in un mondo poliedrico e senza confini. In tale contesto, per vivere in pace insieme all'altro, la tolleranza non basta. Rispettare l'altro significa interessarsene, conoscerlo. Per far questo è necessario dotarsi di nuovi strumenti di comprensione. In passato, il rapporto

3 Cfr. *Dialogo*, pp.16-17

4 Su questa questione, molto utile è stata la lettura del saggio M. Coppola, La «ratio» nelle *Collationes* di Abelardo in *Dialogus. Il dialogo filosofico fra le religioni nel pensiero tardo-antico, medievale e umanistico*, a cura di M. Coppola, G. Fericola, L. Pappalardo, Città Nuova, Roma 2014, pp. 245-290 (sul rapporto metodo dialogico verità trascendente cfr. pp. 256-257).

5 V. Vitiello, *Il Dio possibile. Esperienze di Cristianesimo*, Città Nuova, Roma 2002, p. 29.



#### IV. Filosofia e dialogo interreligioso

con le altre religioni era una questione che interessava teologi e intellettuali. Ora, essa si impone come un'urgenza nella vita quotidiana della gente comune. Il pluralismo religioso è una realtà, non una scelta. La scelta sta nel decidere se prendere semplicemente atto dell'esistenza di altre religioni o se conoscerle e viverle, tra differenze e cose in comune. Il dialogo interreligioso non è pura teoria, ma vera e propria pratica sociale che avviene innanzitutto fra persone, non fra religioni, dottrine o sistemi di pensiero. Per vivere questo confronto è necessaria un'educazione al dialogo che ci consenta di "guardare" e "ascoltare" davvero l'altro. È un processo molto faticoso che implica un viaggio nelle differenze e soprattutto dentro noi stessi, mettendo in discussione le nostre categorie mentali e le nostre idee di mondo, ma anche approfondendo i nostri sentimenti. A volte ci sono limiti invalicabili, esperienze che non possono essere condivise; altre volte, invece, ci si accorge di quanto simili e intrecciati siano i valori, i percorsi, le storie di uomini apparentemente distanti sul piano culturale. Una cosa è certa: da questo viaggio si torna sempre più ricchi di emozioni e più poveri di pregiudizi. A prescindere dalla specificità storico-culturale di ogni religione c'è, secondo noi, un comune sentimento religioso che si configura come una tensione verso il trascendente o una dipendenza dell'uomo da una dimensione ulteriore. È su questa esigenza emotiva comune ad ogni uomo di fede che, forse, si potrebbe fondare un dialogo tra le diverse religioni. E allora, perché no?

---

## V. La didattica dei personaggi ponte

*Referente Scientifico*

**Vinicio Ongini**

Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione – Miur  
Osservatorio nazionale per l'Integrazione e l'Intercultura

*Docenti Referenti*

**Raffaella De Martino**

IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Classico

**Gisella Landi**

IIS Perito Levi Eboli – Sez. Liceo Artistico

**Lucia Cardiello, Lara De Vinco, Maria Giannini,**

**Nica Lattarulo, Valeria Marcucci**

IIS Vanvitelli di Lioni

**Lucia Di Palma, Loredana Maiorano, Patrizia Sedan**

Primo Circolo Didattico di Eboli

Plesso "Vincenzo Giudice"

*Destinatari*

**Alunni delle Scuole elementari / Studenti del Triennio Scuole Superiori**

*Discipline Coinvolte*

**Disegno, Italiano, Musica, Diritto**

*Parole Chiave*

**personaggio ponte, folklore, storia, didattica interculturale, velo, copricapi,  
diritto allo studio, arte come intercultura**

---

## V. La didattica dei personaggi ponte

### Indice

#### 1. La didattica dei Personaggi Ponte

di *Vinicio Ongini*

#### 2. Jinn, Elfi e Scorzamaurielli: I Personaggi Ponte nel folklore e nella Storia

di *Emma Amato, Beatrice Bonaparte, Sara Capozzolo, Francesca De Rosa, Carlotta Landi, Paolo Mellone, Angela Stabile, Raffaella Vitale, Elena Viviani*

#### 3. Hijab e Maccaturi, ovvero il velo come unico denominatore narrativo

di *Valeria Marcucci*

*Classi II CAT, IB IPIA*

#### 4. Calottine, foulard e cappelli a cono: viaggio nei copricapi da Fathy di al-Sharuni a Pinocchio di Collodi

di *Patrizia Sedan*

*Classi VA e VB Plesso "Vincenzo Giudice"*

#### 5. Arte come intercultura: l'interpretazione grafica dei personaggi ponte

di *Gisella Landi*

### Contenuti

Il tema sviluppato in questa sezione è quello dei Personaggi Ponte. Chi sono i personaggi ponte? Nella definizione data da Vinicio Ongini, Referente Scientifico di questa parte del nostro lavoro, essi sono "Personaggi che sono condivisi... portatori di molteplici appartenenze ...riconosciuti in Paesi diversi e lontani e costituiscono, o possono costituire, un minimo comun denominatore narrativo, una costellazione di senso, significati, metafore che aprono piste sulla storia, la filosofia, la letteratura, le religioni". Cenerentola, Giufà, il Lupo, i Folletti sono tra i personaggi ponte più conosciuti. Ma anche i sassi, o i copricapi, le storie, i sogni, la musica – sempre nelle parole di Ongini – possono essere considerati materiali con cui si costruiscono i ponti. Da questa traccia è partito il lavoro di ricerca che compone questa sezione. Partendo dai *jinn* presenti nella religione islamica, che trovano i loro 'doppi' nel folklore del Meridione, come nello Scorzamauriello partenopeo, o nel Munachicchio celebrato da Levi nel suo *Cristo si è fermato ad Eboli*, fino a veri e propri personaggi storici, quali Federico II e San Francesco. Famosi, questi ultimi, per avere avviato un vero e proprio dialogo con la diversità islamica in un periodo storico costellato da guerre e tensioni.

Anche i copricapi possono essere considerati personaggi ponte, minimi comuni denominatori narrativi con cui confrontarsi con la diversità partendo da oggetti che si condividono. Il velo islamico, l'*hijab*, è un simbolo religioso, come il velo delle suore, che si ricollega, in quanto velo delle spose di Cristo, al velo nuziale, fino ad arrivare al "maccaturò", copricapo per eccellenza della tradizione e del folklore del Sud. Il velo, in questo approccio multidisciplinare, è stato indagato anche sotto il profilo giuridico. Il velo islamico, infatti, è parte integrante delle intese, non ancora ratificate, tra l'Italia e le molte comunità islamiche presenti sul territorio italiano.

La didattica dei personaggi ponte è stata utilizzata da un gruppo di bambini di una

scuola elementare, guidati dalla loro insegnante, che hanno costruito il loro percorso interculturale comparando due narrazioni: la storia di Fathy, protagonista di un racconto dello scrittore cairota per ragazzi al-Sharuny, e la storia di Pinocchio. Il minimo comune denominatore è stato il loro copricapo: tipo calottina per Fathy, cappello a cono per Pinocchio. Nella drammatizzazione di questo lavoro questi copricapi, indossati dai bambini, accanto al velo-foulard di tre bambine, sono stati utilizzati come elementi scenici per caratterizzare le varie culture di appartenenza. Il Diritto allo Studio, nella sua universalità, accanto ai copricapi, è stato scelto come minimo comune denominatore narrativo. La storia di Pinocchio, burattino-bambino che non vuole andare a scuola, si contrappone a quella di Fathy, bambino garzone, impossibilitato ad andare a scuola ma desideroso di leggere e di istruirsi.

L'ultima parte di questa sezione è costituita da un percorso laboratoriale di grafica d'arte: il personaggio-ponte è stato fonte ispiratrice per l'attivazione di un corso di xilografia e punta secca da parte degli studenti di un Liceo Artistico. Il lavoro si è basato sull'interpretazione grafica dei personaggi ponte in un iter progettuale interpretativo che ha dato vita, almeno graficamente, ad un nuovo personaggio ponte, Beffardello, che ha in sé i tratti del Monachiccio e di Giufa, presente nelle storie di moltissimi Paesi che si affacciano sul Mediterraneo. L'arte, in questo caso, si declina come intercultura, e si trasforma in linguaggio universale, capace di aprire le porte ai mondi altri creando, nel contempo, il senso di appartenenza alla propria cultura, e alla propria comunità.

# 1. La didattica dei personaggi ponte

*Vinicio Ongini*

Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione – Miur  
Osservatorio nazionale per l'Integrazione e l'Intercultura

## *Abstract*

A quasi 30 anni dalla caduta del muro di Berlino l'Europa è tornata a costruire altri muri. Sembra percorrere la via della disintegrazione piuttosto che quella dell'integrazione. Si è tornati a parlare di confini e di frontiere. Anche nelle scuole sono aumentate le preoccupazioni e i dubbi sull'idea, sulla scelta e sull'uso degli "alfabeti interculturali". C'è bisogno di costruire o di ricostruire anche nel fare scuola quotidiano, con i materiali che abbiamo a disposizione.

L'arte della combinazione dei materiali è competenza didattica degli insegnanti. Dunque come si possono costruire "ponti" nella pratica didattica e tra le scuole e la comunità degli educatori, con l'apporto dei figli di migranti e di tutti gli allievi?

Le piste di lavoro che propongo sono fatte di figure, storie, oggetti, personaggi che sono comuni a bambini, ragazzi e giovani di provenienze e 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 comun denominatore narrativo, una costellazione di senso, significati, metafore che aprono piste sulla storia, la filosofia, la letteratura, le religioni.

*Parole chiave:* muri/ponti/costruttori/personaggi/narrazioni/didattica/materiali/comundenominatore

## *Introduzione*

Una delle parole che abbiamo sentito più spesso in questi ultimi anni è la parola "muri". L'Europa sembra diventata una fortezza assediata, un castello medioevale.

A quasi 30 anni dalla caduta del muro di Berlino l'Europa è tornata a costruire altri muri. Muri che dividono.

L'opposto della parola "muro" è, lo sanno anche i bambini, la parola "ponte".

\* In *Gli alfabeti dell'intercultura*, a cura di M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, ETS, Pisa, 2017.

Una parola familiare, costruttiva (fare ponte significa *facilitare*, fare muro significa *ostacolare*) e più vicina all'infanzia come dimostra la contina *Ponte ponente ponte pì*, una frase nonsense che si usa come incipit, come inizio di un gioco.

A Roma, di fronte ad una scuola primaria, c'è una libreria per bambini che si chiama *Ponte ponente*. È vicina alla fermata della metropolitana di Ponte lungo ed ha preso il nome da questa contina della quale si conoscono diverse versioni. Una di queste fa così (le libraie dicono che i bambini la usano ancora):

*Ponte ponente ponte pì*  
*tappetà Perugia*  
*ponte ponente ponte pì*  
*tappetà peri*

Una filastrocca nella quale alcuni suoni privi di significato si combinano con altre parole che ne sono invece dotate, come *ponte*, *ponente*, *Perugia*. Nell'insieme costituiscono una struttura semantica priva di senso ma che ha comunque un protagonista, anzi una parola protagonista: la parola *ponte*.

L'origine di questa filastrocca italiana si fa risalire ad una conta francese, *Pomme de reinette e pomme d'api*, che invece ha un senso compiuto e un preciso intreccio narrativo. Parla di una venditrice ambulante di frutta nel mercato coperto di Parigi che mentre decanta la sua mercanzia viene alle prese con un ladruncolo, o forse un passante dalla mano lunga. Scambi culturali tra Roma e Parigi, scambi interculturali tra contine!

Un vecchio detto popolare dice: "il bisogno aguzza l'ingegno" ed è proprio da questa ragione, cioè dal bisogno, che sono nati i ponti.

Fin dall'antichità, quando il problema era di attraversare un ruscello o un fiume per raggiungere nuovi pascoli e spostare merci e animali, fino alla comunicazione globale di oggi, la necessità di nuovi ponti è stata fonte di scoperte, di conoscenze, di progresso ma anche di lotte e di conflitti. In epoca moderna i ponti hanno deciso l'identità di paesi e città e le relazioni tra popoli e persone di lingue, religioni e culture diverse. Come il ponte di Mostar, in Croazia che collega la parte cristiana della città con la parte musulmana. Oppure pensiamo alle nostre città con i loro ponti: Venezia, Firenze, Roma. Sono un segno d'identità, un elemento irrinunciabile.

I ponti sono stati costruiti fin dall'antichità con i materiali più diversi: sassi, pietre, vegetali, legno, corde. Poi ferro, acciaio e vetro e, come accade con i ponti moderni, combinando materiali diversi e complementari.

Ma questi materiali, alcuni almeno, sono anche gli stessi che si usano nella scuola dell'infanzia (perché chiamarli "materiali poveri" se servono a costruire i ponti?) e l'arte della combinazione dei materiali è competenza didattica degli insegnanti. Dunque come si possono costruire "ponti" a scuola, con quali materiali, con quali combinazioni?

I ponti che propongo di utilizzare sono figure, storie, personaggi che sono comuni a bambini e ragazzi di provenienze e 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 comun denominatore narrativo e fantastico. Su questa pista didat-

## V. La didattica dei personaggi ponte

tica che avevo proposto, fin dall'inizio degli anni novanta, sono state fatte molte esperienze nelle scuole, dall'infanzia alle superiori, all'Università (ho presentato queste idee in alcuni cicli di lezione nei corsi di scienze della formazione delle Università di Bresanone e Lumsa di Roma) insieme a biblioteche, centri culturali, associazioni. La proposta didattica dei personaggi ponte è stata al centro del programma nazionale del Ministero della Pubblica Istruzione, rivolto alle scuole del primo ciclo, *L'Italia delle fiabe*, per i centocinquant'anni dell'unità d'Italia, negli anni 2010 e 2011.

### 1. I Sassi

L'idea è venuta agli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria dell'istituto comprensivo "Coverciano" di Firenze: organizzare un "progetto di continuità" tra le due scuole attraverso la storia di un ponte di pietre, per facilitare il passaggio tra i due "paesi", quello dell'infanzia e quello della primaria. Il primo incontro è avvenuto alla scuola dell'infanzia, le maestre hanno letto ai bambini seduti in cerchio il libro di Stepan Zavrel, *Il ponte dei bambini*, poi discussione, domande sulla storia e visione di immagini di ponti.

Il secondo incontro è avvenuto alla scuola primaria ed è stato chiesto ai bambini di disegnare i loro ponti incoraggiandoli a farlo a coppie (un bambino dell'infanzia e un bambino della primaria) Poi tutti insieme hanno discusso e risposto alla domanda: *a cosa serve un ponte?* Ecco alcune risposte:

- per passare da una parte all'altra
- per andare da una casa all'altra
- per attraversare sopra
- perché se c'è l'acqua sotto si passa sopra così non si cade di sotto
- per far incontrare le persone
- per unire le persone, i villaggi, le città
- perché il ponte levatoio unisce il castello alla terra e non fa passare i nemici.

La risposta più scientifica, quasi filosofica mi sembra: *per attraversare sopra*. Se servisse per attraversare sotto infatti si chiamerebbe "galleria" o "tunnel".

La storia del libro *Il ponte dei bambini* racconta di due famiglie di contadini che vivono sulle sponde opposte di un piccolo fiume. Sono invidiosi gli uni degli altri e non si parlano, anzi litigano e si tirano le pietre che finiscono in acqua. I bambini figli delle due famiglie scoprono che quando l'acqua del piccolo fiume si abbassa quelle pietre costituiscono un ponte e così loro lo possono attraversare, fare amicizia, scambiare cose e idee con gli altri bambini. Allora i genitori, ...non posso proseguire per non rivelare il finale, vi invito a cercare e a usare il libro.

Questa storia è diventata, in un'altra scuola dell'infanzia, a Predazzo, in val Fiemme, provincia di Trento, uno spettacolo teatrale interpretato proprio dai genitori perché nella storia sono loro i più chiusi, i più diffidenti verso le diversità.

È il grande studioso russo di fiabe Vladimir Propp a scrivere che gli oggetti possono essere personaggi e dunque i sassi sono personaggi ponte perché sono comuni a Paesi e lingue e religioni diverse, perché sono universali, si trovano in tutto il mondo. E sono materiali poveri e universali. Se i sassi fossero pane, dice un proverbio bolognese, sparirebbe la fame

### 2. Giufà

Un personaggio a tutto tondo è invece quello di Giufà, prototipo del furbo sciocco, che lo scrittore Italo Calvino, nella sua raccolta di *Fiabe italiane* (200 fiabe di tutte le regioni), colloca in Sicilia. Ma perché proprio in Sicilia?, dove è nato davvero Giufà?

Lo stesso personaggio si trova anche in altri Paesi, soprattutto quelli che si affacciano sul Mediterraneo: Albania, Marocco, Tunisia, Egitto, Israele. Ma c'è un personaggio simile a Giufà anche in Romania. Si chiama *Pacala*.

Naturalmente cambia il nome, cambiano alcuni sfondi, alcuni dettagli, a volte Giufà è più furbo, a volte più saggio, ma le narrazioni sono spesso molto simili.

Le innumerevoli storie raccolte su Giufà sono brevi, piene di comicità e di brio, comprensibili anche dai bambini non tutte, bisogna scegliere) e costituiscono delle piste che si aprono sulle diversità, anche religiose. Se ci sono in classe bambini di altre culture e religioni le storie di Giufà possono essere d'aiuto per accostarsi in modo leggero alle diversità. Per esempio in una storia il personaggio di Giufà, che in Marocco e in Egitto si chiama *Goha*, entra in una moschea di venerdì, sale sul pulpito al posto dell'imam e comincia fare una predica; in un'altra *Giocà*, così si chiama il personaggio in Israele, entra in una sinagoga, di sabato... La storia è la stessa ma il luogo e il giorno della preghiera cambiano e sono quelli giusti perché corrispondono alle religioni di quei paesi.

Le insegnanti della scuole dell'infanzia e primaria di S. Marinella, in provincia di Roma, diversi anni fa, avevano lavorato sulla figura di Giufà. Dapprima come personaggio ponte tra le diversità regionali delle famiglie italiane presenti a scuola, attraverso il coinvolgimento dei genitori, dei dialetti, delle musiche: ogni regione, quasi ogni paese aveva il suo tipo "alla Giufà" e certamente anche voi ne conoscete qualcuno. Poi lo stesso personaggio è stato usato come come figura ponte con le famiglie dei bambini provenienti dai Paesi del Mediterraneo perché il Giufà "siciliano", in realtà è nato sull'altra sponda del mare ed è stato portato in Italia dagli arabi mille anni fa. Quindi è un personaggio che appartiene a popoli diversi, è un ponte nel Mediterraneo, un "mediatore culturale".

Le insegnanti hanno utilizzato come materiali, oltre ai libri su Giufà, anche le novelle *Chichibio e la gru* e *Calandrino* (dove ci sono esempi di furbi-sciocchi) tratte dal *Decamerone* di Boccaccio. Nei racconti di furbi e sciocchi possiamo collocare anche i nostri *Bertoldo*, *Arlecchino* e *Pulcinella*, oltre alle innumerevoli maschere locali e poi il tedesco *Till Eulenspiegel*, il buffone malese *Pa' Kadok* che per assonanza e somiglianza richiama il furbo filippino *Pilandog*. E lo "studente" *Ben Sikram*, lo scroccone per eccellenza nei racconti orali delle tribù nomadi dell'Africa del Nord.



## V. La didattica dei personaggi ponte

Il tema dello “stolto”, dell’ “idiota” rimanda agli innumerevoli personaggi della fiaba, del romanzo, della letteratura filosofica e religiosa che trasgrediscono il senso comune, figure spesso ridicole ma portatrici di verità inquietanti di cui la ragione dominante diffida ma delle quali tuttavia non si può fare a meno.

### 3. Il Lupo

Il lupo può aiutarci ad aprire una pista di lavoro anche sul tema del colonialismo e della schiavitù. Il lupo è uno dei simboli più popolari dell’immaginario infantile, il “babau” per eccellenza, lo spauracchio, il pericolo ( “stai attenta bambina mia...”, *Cappuccetto rosso*). E questo nonostante una piccola ma tenace minoranza (ma in aumento) di lupi buoni, perdenti o in crisi d’identità che popolano le nuove storie per bambini, dai “vecchi”, ormai, Ezechiele lupo dei fumetti di *Topolino* a Lupo de Lupis dei cartoni animati, fino alle nuove storie della letteratura infantile contemporanea, *Il lupo che voleva essere una pecora* o *Sono io il più forte*, di Mario Ramos, per esempio, pubblicati da Babalibri: un lupo bullo si crede più forte di tutti fino a che incontra un piccolo insignificante rospetto draghetto da umiliare, dietro il quale però si intravede l’ombra gigantesca e minacciosa della mamma drago. Ma il lupo esiste anche nelle paure dei bambini cinesi, o indiani, o albanesi? E se non c’è chi svolge le funzioni del lupo e del “babau”? Chi fa la parte del cattivo e del nemico?

Nelle fiabe popolari dei diversi paesi del mondo, quelli da cui vengono tanti bambini stranieri delle nostre classi, non sempre si incontra il lupo. Nelle fiabe dei paesi africani, per esempio, ci sono leoni, volpi, coccodrilli, ragni, sciacalli ma non lupi. Tranne in alcuni casi. A Capoverde, per esempio, un Paese formato da un gruppo di isole, si raccontano le storie di *Ti Lobo* (zio lupo). È un lupo meticcio, nato dall’incrocio tra Europa e Africa, probabilmente “ereditato” dai racconti degli europei nelle rotte di navigazione che portavano uomini (schiavi) e merci e che facevano scalo a Capo Verde. Vicino alle isole di Capoverde c’è l’isola di Goreè, che appartiene al Senegal, sede del museo della memoria della schiavitù. *Ti Lobo* non è solo il personaggio per bambini, è anche l’emigrante capoverdiano ammalato di nostalgia (la “morna” capoverdiana è la musica della nostalgia), è anche l’adulto che vorrebbe scappare, è anche l’uomo che non si dà pace. C’è un racconto di uno scrittore capoverdiano che ; Gabriel Mariano, che è intitolato *Ti-Lobo* e ci parla della realtà drammatica dell’arcipelago, della fame e del vento. È in questo scenario desolato che lo scemo del villaggio, Mario –Matto, va in giro raccontando la sua fiaba che è quella del lupo e dell’agnello, gli stessi personaggi della favolistica occidentale ed europea, da Esopo a Fedro, a La Fontaine, ma *tradotti* in capoverdiano. Una cultura elaborata a partire da influenze europee ma che è riuscita ad affermarsi come propria. I capoverdiani, si dice, sono i più europei degli africani e i più africani degli europei...

Questo per esempio è l’incipit di un storia capoverdiana, raccolta dalla giornalista Maria Jesus de Lourdes, che ha come protagonisti *Ti Lobo* (il lupo) e la capretta, una coppia di opposti proverbiale che viene dall’antichità:

Ti lobo era amico inseparabile di una capretta. Ma un giorno senza dire niente alla sua amica saltò su una pianta di fico e disse: “Figuerinta riba!”, che vuol dire: “pianta di fico sali!” Così sali in cielo e quando Dio lo vide, sapendo che era un gran mangione, gli offrì un bel piatto di cous-cous e poi gli disse: “adesso ti lego a questa corda, così potrai scendere e ti regalo questo tamburo così quando tocchi terra lo suonerai e io taglierò la corda...”.

La capretta è furba, il lupo è stupido e rimarrà a pancia vuota e pieno di dolori ma nella letteratura popolare capoverdiana è anche possibile riconoscersi nel lupo e capire la sua fame, come fa Mario-Matto, lo scemo del villaggio che grida la sua parentela con il lupo, con il lupo di tutti i poveri e disperati del mondo. Risulta così una fratellanza nella fame, quella che ti fa condividere una scodella di cibo o che ti fa rubare i pantaloni a un morto. Nella storia c'è un riferimento al cous-cous, un piatto tradizionale di molti Paesi nord africani (ma integrato anche nella cultura alimentare siciliana, come Giufà!). La storia può essere illustrata, cambiata, confrontata con altre storie di lupi che finiscono nei guai, per esempio *Il Lupo e i 7 caprettini*, dei fratelli Grimm, molto conosciuta in Europa. O la fiaba *La capra e i tre capretti*, storia popolare diffusa in Romania, Moldavia, Albania.

Un altro, sorprendente, inatteso punto di vista, è quello contenuto nella storia del giapponese Yuichi Kimura, *In una notte di temporale*.

In questa storia, illustrata in bianco e nero, con poche parole, succede che un lupo e una capretta si rifugiano, inzuppati d'acqua, nella stessa capanna, mentre infuria il temporale. Non si riconoscono, è buio, ci sono i tuoni, e così incominciano a parlare e fanno amicizia.. Decidono di darsi un appuntamento per il giorno dopo, alla luce del sole, così potranno vedersi in faccia...Già, ma cosa succederà il giorno dopo, miei piccoli e grandi lettori, quando i due “nemici” si riconosceranno? Saranno ancora “nemici”? Non è un tema *solo* per bambini, si potrebbe continuare questa pista leggendo *Con gli occhi del nemico. Raccontare la pace in un Paese in guerra* di David Grossman, scrittore d'Israele. Come si può parlare di pace in un Paese che ogni mattina si sveglia pensando alla guerra? E cosa significa e come si fa mettersi nei panni dell' “altro” quando l' “altro” è il nemico?

### 4. Cenerentola

La prova di identità attraverso la scarpetta è il motivo più caratteristico della fiaba di Cenerentola. La scarpa più famosa, naturalmente, è la scarpetta di vetro. Ma questa è solo una delle tantissime scarpe consumate da Cenerentola nei suoi viaggi per il mondo. Perché non c'è una sola storia di Cenerentola, ce ne sono 345!, almeno secondo il primo grande censimento fatto a fine ottocento dalla folklorista inglese Marion Rolfe Cox.

La storia della scarpetta di vetro è quella “francese”, scritta da Charles Perrault, nel 1696, pubblicata a Parigi alla corte di Luigi XIV e ripresa da Walt Disney nel suo film a cartoni animati, uscito nel 1950. In questa versione Cenerentola non può recarsi al

## V. La didattica dei personaggi ponte

ballo del principe perché la matrigna gliel'ha proibito. Interviene un aiutante magico, una fata, che le lascia in dono un vestito nuovo e le scarpette.

Così può andare al ballo ma deve tornare a casa prima che finisca la festa ("prima dello scoccare della mezzanotte", nella versione di Perrault). Fugge precipitosamente dalle scale perdendo la scarpetta. Il principe la trova e manda i suoi aiutanti a cercare la ragazza che potrà calzare quell'oggetto meraviglioso. Questo è l'intreccio più diffuso della storia che tutti i bambini e tutti gli adulti, o quasi, conoscono. Ma ci sono tantissime versioni diverse della storia e importanti differenze da Paese a Paese.

In Scozia, per esempio, al posto della "nostra" fatina, c'è una pecora che aiuta Cenerentola; in India e in Bosnia c'è una mucca, in Iraq e in Cina c'è un pesce, in Vietnam c'è Budda, a Napoli c'è una palma di datteri.

Ma non cambiano solo gli aiutanti di Cenerentola, cambiano anche e soprattutto le sue scarpe!

Nella Cenerentola tedesca, scritta dai fratelli Grimm e pubblicata nel 1812, la scarpetta non è di vetro ma è dorata e la protagonista non la perde per distrazione ma solo perché l'astuto principe ha cosperso di pece la scalinata (e non deve tornare a casa entro mezzanotte, Cenerentola tedesca non ha orario!). E soprattutto nella Cenerentola tedesca il principe arriva di persona nelle case per far provare la scarpetta alle fanciulle. È un principe attivo, determinato, sicuro di sé. E anche la matrigna lo è: convince le figlie a tagliarsi una parte del piede per riuscire ad indossare la scarpetta.

La prima versione di Cenerentola in Europa non è né francese, né tedesca ma italiana, anzi napoletana: Cenerentola si chiama Zezolla, detta anche *Gatta Cenerentola*. La storia fu scritta e pubblicata da Giovanbattista Basile nel libro *Lo cunto de li cunti* ovvero *Lo trattenimento de lo Piccirille*, noto anche come il *Pentamerone* (un libro che conteneva 50 fiabe). Siamo nell'anno 1634, alla corte del re di Napoli e, nonostante il titolo indichi un pubblico infantile come destinatario ideale, questa raccolta di fiabe in dialetto napoletano si rivolgeva prevalentemente ad un pubblico di corte, adulto e maschile. La calzatura perduta alla festa dalla Cenerentola napoletana è una pianella ("lo chianiello", in napoletano), una specie di zoccolo che veniva calzato come una sovra scarpa ed aveva un'altissima zeppa di legno per aumentare la statura anche di un palmo e mezzo: "Il servitore, che non riuscì a raggiungere la carrozza che volava, raccolse la pianella da terra e la portò al re. E lui, presala in mano, disse: "Se le fondamenta sono così belle come sarà la casa." È interessante questa immagine usata dal re napoletano: se il corpo è come una casa, le scarpe sono le sue fondamenta. Si potrebbe aprire una pista di lavoro con i bambini e gli adolescenti: cosa sono le scarpe rispetto al corpo intero? Le scarpe non sono un semplice accessorio, sono anche un segno di appartenenza sociale, d'identità di gruppo. Rimandano al significato profondo delle calzature come "confine", come passaggio, come strumento per crescere ed alzarsi da terra (il bambino piccolo che si mette le prime scarpe, che si mette le scarpe dei genitori o dei fratelli grandi, e il gesto di togliersi le scarpe per entrare in luogo sacro, in altre religioni...). Mettersi nelle scarpe degli altri, è un esercizio interculturale!

Ma la più antica di tutte le Cenerentole, la sorella maggiore di tutte le fanciulle, colei che aveva i piedi più piccoli del regno, è quasi certamente nata in Cina.

L'esaltazione della piccolezza del piede femminile su cui è incentrata la storia di Ce-

nerentola è stata collegata alla consuetudine, praticata dalle classi elevate in Cina, di fasciare strettamente fin dall'infanzia i piedi delle donne. In Cina il piede piccolo, detto "giglio d'oro", era considerato simbolo di bellezza. La più antica tra le versioni più conosciute al mondo di Cenerentola venne redatta da un dotto funzionario cinese che si chiamava Tuang Cheng-Shih e che l'aveva sentita raccontare da uno dei suoi servi (come sostiene lo storico Carlo Ginzburg nel libro *Storia notturna*) vissuto nell'ottocento dopo Cristo, quasi 900 anni prima che facesse i primi passi la Cenerentola francese dalle scarpette di vetro. La protagonista, la Cenerentola cinese, la fanciulla che aveva i piedi più piccoli del regno, si reca alla festa della grande grotta con un vestito di penne di piume di Martin pescatore e un paio di sandali d'oro. Sono i doni che le ha lasciato il pesce, l'aiutante magico.

Anche Cenerentola del Vietnam porta dei sandali così come la Cenicienta del Perù. La Cenerentola dei Balcani, che faceva la badante degli animali, calza delle semplici babbucce contadine, Cenerentola araba invece degli zoccoli d'oro, Cenerentola del Tibet degli stivaletti di pelliccia. E se una Cenerentola marchigiana, proveniente dal ducato di Camerino, proponeva delle popolarissime "ciavatte", una Cenerentola toscana del Casentino calzava eleganti ciabattine d'oro. Eleganti sì, ma non originali come le calzature della Cenerentola del campidanese, in Sardegna. Lei si chiama Ottighitta, "sugherina", e le sue scarpe sono di sughero.

### 5. I folletti

Un altro protagonista delle narrazioni infantili, e dei discorsi degli adulti, compagno di giochi, spesso invisibile e immaginario, presente con le stesse caratteristiche (e alcune importanti differenze) in tante culture, è il folletto.

"Ma dove abitano i folletti?". Aveva chiesto, qualche anno fa, un bambino della scuola primaria di Torre Pellice, in Piemonte, durante un'esperienza di raccolta di storie e modi di dire sul "piccolo popolo" che abitava in valle. Si potrebbe rispondere così: i folletti abitano in tanti luoghi diversi, a seconda dei gruppi o delle famiglie o delle tribù di appartenenza. Ma soprattutto i folletti abitano in tre posti: nei boschi, nelle case, (o nei dintorni delle case) e nel vento.

In provincia di Venezia, per esempio, c'è un folletto che si chiama *Mazarol*, in Friuli si chiama *Mazzarot*: si aggira nei boschi percuotendo gli alberi con un mazzuolo. Viene descritto come un omino con il vestito e il cappuccio rosso, barba e capelli lunghi, viso grinzoso, scarpette a punta.

Insomma assomiglia ai tanti gnomi, nani e folletti presenti nel folklore europeo e in tante fiabe e leggende nordiche. Questi personaggi ci rimandano anche all'antico abitatore delle selve, quel *Silvanus* latino di cui sono rimaste tracce nei dialetti d'Italia: il *servan* piemontese che getta a terra la roba stesa, scambia il sale con lo zucchero, da tutto il fieno alla mucca più bella e alle altre niente, il *salvanel* trentino che lega le code delle bestie, i *sanguaneli* vicentini che fanno deviare e girare a vuoto i viandanti, battono le mani, imitano le voci e a volte rubano i bambini.

I folletti sono piccoli e dispettosi, e questo è sicuro. Ma un'altra loro fondamentale

## V. La didattica dei personaggi ponte

caratteristica è che sono personaggi multiculturali. Appartengono non solo alle fiabe, alle tradizioni, al folklore del Nord ma anche alle regioni del Sud d'Italia e a tanti Paesi del mondo, quelli da cui vengono molte famiglie e bambini immigrati. Anche i folletti sono migranti!

Diversissimi tra loro, sparsi in tutto il mondo, hanno però alcune cose in comune che ce li fanno riconoscere come membri della stessa specie. Tutti diversi, tutti uguali: ecco alcune delle principali famiglie di folletti.

Il *Munaciello*, il folletto di Napoli e delle regioni del sud: piccolo, vestito da monaco. Può essere generoso e servizievole e dare anche i numeri al lotto. Ma attenzione: se qualcuno rivela di averlo in casa, il munaciello sparisce e non torna più. Il tipo *monachello* è diffuso in tutto il centro sud: il monacheddu calabrese e il monachicchio lucano abitano le soffitte o si nascondono in mezzo alle correnti d'aria: "vive in un piccolo armadio dalla serratura guasta", Annamaria Ortese, in *Il Monacello di Napoli*; "si vedono frequentemente ma acchiapparli è difficilissimo", dice la contadina Giulia in *Cristo si è fermato a Eboli*.

Il *Duende* è il nome del folletto spagnolo e portoghese: il nome deriva dalla radice *duar* che in arabo significa abitante. Esce solo di notte e si diverte a disturbare chi dorme togliendogli le coperte ma la sua qualità principale è che sa aggiustare tutto ciò che è rotto e non funziona.

Il *Jinn* è un folletto arabo, vestito di verde ma invisibile agli occhi umani. Il suo nome infatti deriva dalla radice *Gianna*, che significa nascosto. Vive nelle oasi, intorno ai pozzi, nelle case, negli hammam. Può insegnare agli uomini la scienza e la medicina ma può anche farli ammalare o diventare pazzi. Ci sono molte fiabe arabe e romanzi ma anche storie di disagio reale di adulti e bambini migranti che vedono i *Jinn* come protagonisti o come personaggi ritenuti responsabili di malattie o situazioni di disagio, come documentato dalla ricerche di etnopsichiatria su gruppi e famiglie di immigrati. Nel romanzo *La terrazza proibita*, di Fatema Mernissi, scrittrice marocchina, i *Jinn* sono frequentatori abituali dell'hammam, il bagno pubblico, e partecipano, anzi interferiscono e talvolta "deviano" i discorsi delle donne.

Sono personaggi importanti e complessi nell'immaginario e nelle credenze di alcuni Paesi di tradizioni islamiche: nel Corano una sura (un capitolo) è dedicato ai Jinn.

Il *Ching Chi* è un folletto cinese, vestito di giallo, abita nelle paludi (c'è sempre l'acqua nei luoghi abitati dai folletti di tutto il mondo)' è alto dieci centimetri. La sua qualità è che salva chiunque si perda. Certo bisogna chiamarlo e lui accorre al volo anche se si trova a mille chilometri di distanza.

Ma come bisogna chiamarlo? E con quali parole? E lui accorre a salvare anche persone di altre lingue e culture? Questo non lo so ma si può chiedere ai bambini cinesi e ai loro genitori o ai mediatori linguistici e culturali che lavorano con loro.

## 6. Il copricapo. Il velo, il turbante, la kippah

Una giornalista, responsabile delle pagine culturali dell'*Osservatore Romano* racconta un episodio della sua infanzia da bambina scout: "Eravamo al campo estivo, coccinelle

e lupetti dell'Agesci, trascorrevamo una settimana in un paesino dell'Umbria. Non ricordo perché ma ad un certo punto, un po' accaldati e trafelati, io, il mio amico Federico e Bagheera, uno dei grandi, un capo, entrammo in una piccola chiesa. Noi bambini facemmo il gesto di toglierci il cappellino che indossavamo per proteggerci dal sole ma Bagheera mi bloccò dicendo: *Tu lo puoi tenere*. Ci rimasi male, avevo fatto il gesto in segno di rispetto, esattamente come Federico. *Sei una femmina*, aggiunse Bagheera di fronte alla mia faccia perplessa. Non capivo. Come mai la testa scoperta di Federico e la mia testa coperta erano in grado di esprimere lo stesso tipo di messaggio di devozione e di rispetto". Andirivieni di senso, contraddizioni del copricapo come personaggio ponte.

Da qualche anno la questione del capo coperto femminile, in relazione alla religione islamica, si è posta in modo rilevante, e anche preoccupante.

Dice una giovane impiegata di Nizza, Martine, i giorni seguenti alla strage del 14 luglio 2016: "Quando ero ragazza in classe avevo tante compagne musulmane. Si vestivano come noi, frequentavamo gli stessi posti. Oggi quando le incontro per strada non le riconosco più, sono tutte con il velo". Perché il velo diventa il simbolo di una diversità incomprensibile? Perché "ferisce" lo sguardo di Martine? Ed è davvero in aumento l'uso del velo? Alcune insegnanti delle scuole della periferia di Roma segnalano casi di bambine con il velo, in aumento ma anche più piccole d'età rispetto a qualche anno fa.

Presente, in modo e con significati diversi, nelle religioni monoteiste questo copricapo riassume alcuni importanti temi del nostro tempo: la rinascita dell'islam, i suoi rapporti con l'occidente, la concezione della donna, l'idea di sottomissione o di cambiamento e di emancipazione. È riduttivo collegare il velo solo all'Islam. Anche le suore lo portano, anche le ebreo ortodosse, anche le vedove e le contadine di alcune realtà rurali del Sud d'Italia hanno un copricapo. Ed è riduttivo associarlo solo all'idea di sottomissione. A chi chiede loro di "vestirsi all'italiana", cioè di scoprirsi e togliersi il velo, cioè di integrarsi assimilandosi, alcune ragazze rispondono affermando la possibilità di essere belle e musulmane. Attraverso i social network e youtube imparano a rendere moderna e giovane la prescrizione islamica del velo: "Hijab elegante mi piace perché mettono diversi vestiti, moderni, di ultima generazione insomma. E allora tu riesci a trovarti, a ispirarti. Le stiliste musulmane hanno lavorato tanto e ci sono sempre nuovi modi o di mettere il velo e di combinarlo con i vestiti..."

E un'altra ragazza osserva: "Non è che bisogna portare il velo in modo anonimo... Cioè può essere un punto che va a valorizzare il tuo stile, la tua personalità... però dipende anche dal budget economico della tua famiglia...". Nella religione ebraica è invece il capo dell'uomo a dover essere coperto durante la preghiera. Gli ebrei osservanti portano un copricapo a forma di zuccotto, la kippah, e lo portano anche i bambini, è considerato obbligatorio in sinagoga, quando si studiano i testi sacri e quando si mangia ma gli ortodossi lo portano sempre. Un ragazzo di Roma in gita a Milano, maggio 2016, è stato aggredito in un parco e insultato da un gruppo di giovani perché portava il copricapo ebraico, la kippah, simbolo visibile e "in pubblico" di appartenenza religiosa. Molto diverso come significato è l'obbligo per le donne di coprirsi il capo: se per gli uomini è un segno di rispetto per il divino, per le donne è invece un segno di pu-

## V. La didattica dei personaggi ponte

dore, di modestia. Molte donne ebreo girano liberamente a capo scoperto, soprattutto nelle comunità italiane.

Nel mondo cristiano il velo si è “emancipato” sia sul piano simbolico che sul piano normativo. Non è più obbligatorio né per le religiose, né per le laiche, dal Concilio vaticano II, 1965.

Un altro copricapo al centro di dinamiche interculturali è il turbante degli indiani sikh, copricapo maschile.

I sikh del Punjab sono un gruppo di immigrazione con presenze molto significative nelle province della pianura padana e nell’agro pontino della provincia di Latina, essendo impegnati per la gran parte in lavori agricoli. Il turbante è uno dei simboli della religione sikh e “non è un cappello che si può mettere e togliere come e quando e dove si vuole”, scrivono gli autori di una pubblicazione on line sulla storia e i significati del turbante voluta dalla comunità di indiani che fa capo al tempio sikh di Pessina Cremonese, in provincia di Cremona. Ci sono stati diversi incidenti, malintesi e mediazioni in questi anni intorno all’uso del turbante: quando è diventato obbligatorio portare il casco per andare in motorino, quando si è trattato di fare documenti d’identità, di toglierlo in aeroporto per i controlli e a scuola, naturalmente. Il caso più clamoroso, negli anni settanta del secolo scorso, è quello di uno studente inglese a cui il preside ha proibito di portare il turbante perché “rovinava” l’estetica della divisa ufficiale dell’istituto scolastico. In Francia ci sono stati diversi problemi dopo la legge che proibisce di mostrare e di indossare, in modo vistoso, simboli religiosi nella scuola pubblica (marzo 2004).

Intanto a Cremona gli Enti locali per far conoscere questo gruppo d’immigrazione, gli indiani del Punjab, passato quasi inosservato e molto diffuso nel territorio, anche nei piccoli centri rurali, ha organizzato, diversi anni fa, una serie di iniziative (ricerche, film, mostre, incontri) sotto il titolo *Indi-visibili*. Una delle mostre fotografiche che li ritrae era intitolata *Turbanti che non turbano*.

Dal velo islamico alla kippah degli ebrei al turbante indiano il copricapo, indumento dalla storia millenaria, si rivela, con i suoi andirivieni di senso, un utile personaggio ponte, un “evidenziatore” attualissimo di simboli, appartenenze religiose, diversità di genere, culture giovanili, dinamiche intergenerazionali. Su questa pista stanno lavorando i giovani del centro interculturale *Mondinsieme* di Reggio Emilia con gli studenti, le seconde generazioni di figli di immigrati e le comunità religiose del territorio.

### *Conclusioni*

A volte adulti, ragazzi, bambini sembrano popoli diversi, anzi “etnie” che parlano lingue diverse. Il popolo dei bambini e dei ragazzi conosce tante lingue, anzi tanti linguaggi. E anche se sono “stranieri”, figli di immigrati, conoscono spesso gli stessi linguaggi dei compagni italiani. Era il 1981 quando la mostra itinerante “I 100 linguaggi dei bambini” cominciò il suo viaggio per il mondo. Raccontava l’esperienza, o forse sarebbe più esatto dire, l’avventura educativa, dei Nidi e delle Scuole dell’infanzia del comune di Reggio Emilia e le tante culture e competenze che i bambini avevano già prima di arrivare a scuola.

Non bisogna mai dimenticare che in una classe multi-etnica non ci sono solo problemi linguistici (imparare l'italiano da parte degli alunni stranieri) e opportunità linguistiche (le conoscenze di alfabeti e lingue diverse portate dai compagni di scuola "stranieri"), *ci sono già tanti linguaggi ed alfabeti comuni*: il corpo, il gioco, la musica, le storie, i sogni, i sassi, la musica, la moda. Materiali con cui si costruiscono i ponti.

Alla fine del 2015 c'è stato un primo incontro, organizzato dal Ministero dell'istruzione con l'Istituto Cervi: *Costruttori di ponti*, 27/28 novembre 2015, a Gattatico, Reggio Emilia, alla Casa Museo dei fratelli Cervi, un luogo della memoria e della resistenza.

Tanti anni fa, nello scenario di macerie del nostro Secondo dopoguerra, aprile 1945, un giurista fiorentino e militante della resistenza, Piero Calamandrei, aveva fondato una rivista che si chiamava *Il Ponte* con l'obiettivo di seguire le fasi dell'attuazione della Costituzione della Repubblica e di mettere di nuovo in dialogo e in "cammino" persone e culture, idee e territori, memorie e città. Questo è stato anche l'obiettivo del primo dei seminari *Costruttori di ponti* di Casa Cervi. C'è bisogno di portatori di "utopie concrete", come affermava da Alex Langer, insegnante e politico cosmopolita ma con le radici nel suo Alto Adige, scomparso quasi trent'anni fa, e il cui esempio a Casa Cervi è stato ricordato. Un secondo appuntamento dei *Costruttori di ponti* è stato organizzato per l'8 aprile 2016, dedicato a *Modelli di integrazione a confronto: Italia, Francia, Germania* e un terzo per la fine di marzo 2017 insieme alle associazioni dei figli di migranti delle seconde generazioni.

I ponti sono necessari, oggi. E servono i costruttori e i materiali, come nel nostro secondo dopoguerra.

### *Bibliografia*

#### **Introduzione**

Sui primi passi della didattica dei personaggi ponte rimando ai miei saggi: "Arlecchino lava i vetri al semaforo, Ali babà va in metropolitana", catalogo della mostra itinerante *Libri senza frontiere*, Assessorato alla cultura, Provincia di Roma, 1992; "Cenerentola è nata in Cina", in *Altri lati del mondo*, a cura di M.A. Saracino, Sensibili alle foglie, Roma, 1993; "La pedagogia di Giufà. Un personaggio ponte tra l'Italia e il mondo arabo", in *Giufà tante storie*, a cura di C. Capizzi e Vassalli, catalogo della mostra di illustratori, Edizioni C'era una volta, 1994

*La biblioteca multi-etnica. Libri, percorsi, proposte tra culture diverse*, Bibliografica, 1992

Alcune parti di questo contributo sono stati pubblicati nelle riviste *Gulliver*, novembre 2015 (per le scuole dell'infanzia) e *Sesamo. Didattica interculturale*, Novembre 2015

#### **Sui Sassi:**

Stefan Zavrel, *Il ponte dei bambini*, BohemePress

Etienne Delessert, *Come un topo piglia un sasso in testa e scopre il mondo*, E. Elle

Anais Vaugelade, *Una zuppa di sasso*, Babalibri

(un lupo, uno "straniero", arriva in un villaggio, portando con sé un sasso. Bussa alla casa della gallina e chiede di preparare una minestra con il suo sasso. Arrivano i vicini che portano ciascuno un nuovo ingrediente e alla fine viene cucinata una zuppa squisita.



## V. La didattica dei personaggi ponte

### **Su Giufà:**

Si potrebbe allestire una piccola biblioteca di libri su Giufà, in diverse lingue, e con video e musiche. Mi limito a questi titoli:

Chiara Carrer, *Giufà*, Sinnos, 2007

Francesca Corrao, *Giufà il furbo, lo sciocco, il saggio*, Sellerio, 2001

Ambrogio Sparagna, *Giufà, il servo del re*, CD musicale, BMG, 1993

Diego Lanza, *Lo stolto. Socrate, Eulenspiegel, Pinocchio ed altri trasgressori del senso comune*, Einaudi, 1997

### **Sul Lupo**

Vinicio Ongini, “Anche le fiabe sono migranti. Dal Lupo di Capoverde al Califfo di Bagdad.: in viaggio con i mediatori culturali”, in Atti del convegno nazionale dei centri interculturali, *Storie narrate, storie di sé*, Fano, 10/11 ottobre 2012

Yuichi Kimura, *In una notte di temporale*, Salani, 1998

G.Favaro, *La capra e i tre capretti*, bilingue italiano-rumeno, Carthusia, 2005

Mario Ramos, *Il lupo che voleva essere una pecora*, Babalibri, 2008

Mario Ramos, *Sono io il più forte*, Babalibri, 2012

Mario Ramos, *Il segreto di Lu*, Babalibri, 2006

(Lu è l'unico lupo in una scuola dove tutti gli altri sono maialini, e sono maiali anche il direttore e la maestra. E così lo trattano con diffidenza, dicono che ha un'aria cattiva e che puzza... Ma Ciccio, il maialino a cui piace giocare al lupo cattivo, invece di evitarlo come fanno gli altri, diventa suo amico)

David Grossman, *Con gli occhi del nemico*, Mondadori, 2007

### **Su Cenerentola**

Vinicio Ongini, Chiara Carrer, *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe*, Sinnos, 2009

Fabienne Morel, Gilles Bizouerne, *Cenerentola raccontata nel mondo*, Sonda, 2009

Carlo Ginzburg, *Storia notturna: una decifrazione del sabba* Einaudi, 1989

Un'esperienza didattica con le “altre cenerentole” in una scuola multiculturale di Roma, in Vinicio Ongini, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, 2011

### **Sui Folletti**

Fatema Mernissi, *La terrazza proibita*, Giunti, 1996

Anna Maria Ortese, *Il monacello di Napoli*, Adelphi, 2001

Francesca Lazzarato, *Il piccolo popolo. Elfi, nani, folletti*, Mondadori, 1995

Gian Luigi Beccaria, *I nomi del mondo*, Einaudi, 1995

### **Sul Copricapo. Velo, turbante e kippah**

Sumaia A.Qader, *Porto il velo, adoro i Queen. Nuove italiane crescono*, Sonzogno, 2008

Nadia Ghulam, Agnes Rotger, *Il segreto del mio turbante*, Sperling e Kupfer

Azar Nafisi, *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, 2013

A.Bruno -Nassim, *Come il velo è diventato musulmano*, Raffaello Cortina, 2015

Renata Pepicelli, *Il velo nell'islam*, Carocci, 2012

Maria Giuseppina Muzzitelli, *A capo coperto. Storie di donne e di veli*, Il Mulino, 2016

Giulia Galeotti, *Il velo. Significato di un copricapo femminile*, EDB, 2016

Anna Maria Rivera, *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*, Dedalo, 2005

## V. La didattica dei personaggi ponte

*Indi-visibili. Immagini di immigrati indiani nel cremonese*, Catalogo della mostra fotografica, a cura di Domenica Denti e Mauro Ferrari, Provincia di Cremona, 2002;

*Vecchi e nuovi volti della Bassa padana*, Catalogo della mostra fotografica, a cura della Lega di cultura di Piadena, Mazzotta, 2011

Le testimonianze sul velo delle giovani musulmane citate nel capitolo sono in *Giovani musulmane. Percorsi biografici e pratiche quotidiane*, a cura di Ivana Acocella e Renata Pepicelli, Il Mulino, 2015

### **Conclusioni**

Alexander Langer, *Il viaggiatore leggero*, Sellerio, 2011

Scuola dell'infanzia di Cadelbosco di Sopra, Reggio Emilia, *Un grande paese di fiume di ponte*, 2015 (dai ponti di Calatrava all'arcobaleno, un anno di lavoro sui ponti in un libro fatto dalla scuola)

Sui seminari *Costruttori di ponti*: [www.istitutocervi.it/costruttori diponti](http://www.istitutocervi.it/costruttori diponti)

2.

**Jinn, elfi e Scorzamaurielli:  
I Personaggi Ponte nel folklore e nella Storia**

*Emma Amato, Beatrice Bonaparte, Sara Capozzolo, Francesca De Rosa, Carlotta Landi,  
Paolo Mellone, Angela Stabile, Raffaella Vitale, Elena Viviani*

Classe III A - IIS Perito Levi Eboli – Sezione Liceo Classico

**Docente Referente: Raffaella De Martino**

Il termine *jinn*, spesso tradotto come “genio”, “goblin” o “folletto”, indica nella religione preislamica e in quella musulmana un’entità sovranaturale, intermedia tra mondo angelico e umano; può avere un carattere maligno, però in alcuni casi può essere benevolo e protettivo. L’etimologia della parola è stata a lungo discussa. Alcuni studiosi fanno derivare il termine *jinn* dal *Genius* della mitologia romana, altri dalla radice linguistica aramaica che significa “nascondersi” o “occultarsi”. Se invece si tiene conto della mitologia greca possiamo scindere i due termini di “Mytos” e di “Logos”, si considera il passaggio dalla tradizione orale, avente come sfondo storico il pieno riconoscimento del discorso logico-razionale (*nous*) che trae origine dalle prime scuole di filosofia interessate alla ricerca dell’archè che viene identificata nei 4 elementi: aria, acqua, terra e fuoco, alla tradizione scritta. Tuttavia la riflessione diventa più profonda nel momento in cui Parmenide si sofferma sul concetto di essere e quindi di unità. Le credenze popolari spesso sconfinano in superstizione, dando credito a fatti e fenomeni non dimostrati e portando a credere in personaggi mitologici e leggende, legate a fatti naturali. Una figura mitologica che rientra nella tradizione folkloristica ebolitana è quella dello Scorzamauriello. Il nome è di probabile derivazione greca: *scopticos* significa, infatti, “nano burlone” e *mauros* significa “appena visibile”, “evanescente”. Secondo Benedetto Croce il termine Scazzamauriello deriva da Scacciamaurino (monaci Benedettini dell’ordine di San Mauro). D’Annunzio lo chiama Mazzamurello: entità che attraversa (ammazza) le pareti (i muretti) delle case. ‘O Scazzamauriello, in italiano equivale al folletto. È presente in tutto il Sud Italia ed è chiamato in diversi modi. La descrizione dell’equivalente “Munachicchio” nel Materano, per esempio, la si può estrapolare nel “Cristo si è fermato ad Eboli” scritto da Carlo Levi. Nel testo del libro è così riportato:

I Monachicchi sono esseri piccolissimi, allegri, aerei, corrono veloci qua e là, e il loro maggior piacere è di fare ai cristiani ogni sorta di dispetti. Fanno il solletico sotto i piedi agli uomini addormentati, tirano via le lenzuola dai letti, buttano sabbia negli occhi, rovesciano bicchieri pieni di vino, si nascondono nelle correnti d’aria e fanno volare le carte e cadere i panni stesi in modo che si insudicino, tolgono la sedia di sotto alle donne sedute, nascondono gli oggetti nei luoghi più impensati, fanno cagliare il latte, danno pizzicotti, tirano i capelli, pungono e fischiano come zanzare. Ma sono innocenti: i loro malanni non sono mai seri, hanno sempre l’aspetto di un gioco, e, per quanto fastidiosi, non ne nasce mai nulla

di grave. Il loro carattere è una saltellante e giocosa bizzarria, e sono quasi inafferrabili. Portano in capo un cappuccio rosso più grande di loro: e guai se lo perdono. Tutta la loro allegria sparisce ed essi non cessano di piangere e di desolarsi finché non l'abbiano ritrovato. Il solo modo di difendersi dai loro scherzi è appunto di cercarli di afferrarli con il cappuccio: se tu riesci a prenderglielo, il povero monachicchio scappucciato ti si butterà ai piedi, in lacrime, scongiurando di restituirglielo. Ora i monachicchi, sotto i loro estri e la loro giocondità infantile, nascondono una grande sapienza: essi conoscono tutto quello che c'è sotto terra, sanno i luoghi nascosti dei tesori. Per riavere il suo cappuccio rosso, senza cui non può vivere, il monachicchio ti prometterà di svelarti il nascondiglio di un tesoro. Ma tu non devi accontentarlo fino a che non ti abbia accontentato; finché il cappuccio è nelle tue mani, il monachicchio ti servirà. Ma appena riavrà il suo prezioso copricapo, fuggirà con un gran balzo, facendo sberleffi e salti di gioia, e non manterrà la sua promessa.

Altri esempi di creature mitologiche li troviamo nella cultura britannica e anglosassone: sono chiamati elfi. Simili agli uomini sono simboli delle forze dell'acqua, dell'aria, del fuoco, della terra e dei fenomeni atmosferici. In genere, in Sicilia, possono abitare sugli alberi o in alcune foreste nascoste e possono avere influssi benefici o malefici. Nel contesto delle *donas de fluera*, streghe dalle sembianze di fate sono presenti gli Elfi, unica presenza in Italia e in Europa meridionale, che accomuna la Sicilia al folklore e alla mitologia nordica delle isole britanniche. In Puglia, invece, ritroviamo la tradizione di questo elemento popolare col nome di "Municaciddo"; a tal proposito occorre ricordare che in questa regione ci sono vari elementi che si intrecciano con la filosofia, la religione e la storia sia occidentale che orientale.

Anche i personaggi della Storia possono essere definiti personaggi ponte, personaggi in grado di creare un ponte con le diversità.

A tale proposito citiamo la figura di Federico II di Svevia che, durante la sesta crociata, fu scomunicato per la prima volta. A inasprire i rapporti di Federico II con il Pontefice vi furono sia alcune iniziative nel regno di Sicilia che intaccavano i privilegi del clero e della Chiesa, sia i rinvii di una nuova crociata. In occasione dell'incoronazione a Imperatore (1220), Federico aveva promesso a Onorio III di partire per la Terrasanta; ma, occupato nella riorganizzazione del regno di Sicilia, non aveva tenuto fede a quell'impegno. Solo Papa Gregorio IX, appena eletto, lo costrinse a partire nel 1227. Una pestilenza colpì l'esercito a Brindisi, dove stava per imbarcarsi. Convinto si trattasse dell'ennesimo pretesto, il Papa scomunicò l'Imperatore. Federico partì per la Terrasanta l'anno successivo (6° crociata, 1128-1229). Egli evitò di affrontare militarmente i musulmani e preferì trovare un'intesa diplomatica con il Sultano del Cairo, Malik al Kamil, in quanto a Federico II spettava di diritto il protettorato (dominio su Gerusalemme) come marito di Isabella di Brienne, figlia a propria volta di Giovanni di Brienne, re di Gerusalemme. Nel 1211, dopo alcuni interventi saltuari, concluse una tregua di cinque anni col Sultano Malik d'-Adil, fratello di Aladino. Nel 1223 incontrò Papa Onorio III a Ferentino. Qui si stabilì un accordo per cui all'Imperatore veniva promessa in sposa la figlia di Giovanni, Isabella (Jolanda), erede del regno di Gerusalemme, in cambio dell'impegno per una crociata e del recupero della Terra Santa. La soluzione

## V. La didattica dei personaggi ponte

pacifica raggiunta dall'imperatore deluse le aspettative papali, che bandì contro di lui una Crociata utilizzata come strumento di lotta politica. Il Regno di Sicilia fu invaso e scoppiò una rivolta dei feudatari pugliesi. Federico, sconfitti i nemici, ottenne la revoca dalla scomunica, impegnandosi a non interferire nelle nomine dei vescovi e a rispettare l'immunità fiscale e giudiziaria dei chierici nel regno (Pace di Ceprano, 1230).

Federico II si accorge subito che il mondo arabo possiede una cultura eccezionale e universale. In questo contesto è da inserire San Francesco D'Assisi, uno dei più grandi conoscitori, studioso e amico del mondo arabo. Cominciò subito, arrivato in queste località orientali, a predicare la fratellanza a tutti i popoli di qualsiasi razza, religione, dottrina, cultura politica e ceti sociale. Tutti dobbiamo essere, con l'esempio del Santo, fratelli in Cristo. Basta leggere il cantico delle Creature: è un invito alla fratellanza. Sono molto venerati, sin da questo periodo, l'Angelo Custode, San Gabriele e San Michele. A quest'ultimo santo molte sono le chiese dedicate, per devozione. A proposito di opere d'arte costruite in questo periodo, bisogna ricordare che Federico II è anche famoso perché fece costruire uno splendido castello a forma ottagonale, con torri prospicienti. Le finestre sono feritoie, lunghe e sottili per permettere di difendersi e colpire facilmente il nemico, puntando le armi dalle feritoie. Il castello è maestosamente situato su un'altura che domina sul paesaggio, e si affaccia in un vasto panorama di colline circostanti ben coltivate. La zona è riserva di caccia.

Federico II era dotato di una personalità poliedrica e affascinante che, sin dalla sua epoca, ha polarizzato l'attenzione degli storici e del popolo. Parlava sei lingue: latino, siciliano, tedesco, francese, greco e arabo; promosse lo studio delle lettere attraverso la poesia della scuola siciliana.

Anche San Francesco può essere considerato un personaggio ponte della Storia perché, come Federico II, fu promotore di un vero dialogo con la diversità islamica. Nel 1219 si recò ad Ancona per imbarcarsi per l'Egitto e per l'Israele dove, da due anni, era in corso la Seconda crociata. Nel viaggio, in occasione dell'assedio crociato alla città egiziana di Damietta, ottenne dal legato Pontificio Pelagio Galvani, cardinale e vescovo di Albano, il permesso di poter passare nel campo saraceno e di incontrare disarmati, al loro rischio e responsabilità, il sultano Ayyubide Al Malik Al Kamil, nipote di Saladino.

### I PERSONAGGI PONTE

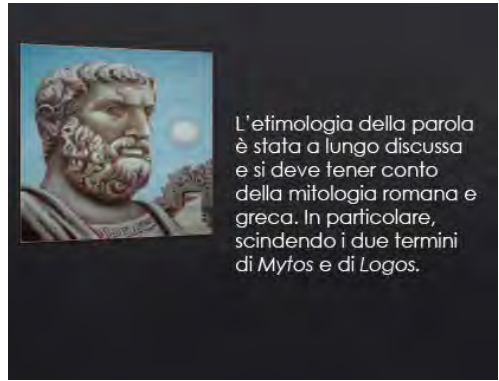
JINN, ELFI E SCORZAMAURIELLI



Il termine "jinn" spesso tradotto come "genio", "goblin" o "folletto" indica nella religione preislamica e quella musulmana un'entità soprannaturale, intermedia tra mondo angelico e umanità, può avere un carattere maligno, però in alcuni casi può essere benevolo e protettivo.



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/06-I-PERSONAGGI-PONTE.compressed.pdf>



◊ Altri esempi di creature mitologiche li troviamo nella cultura anglosassone e sono chiamati "elfi".

◊ Essi sono accomunati al folklore in Sicilia; e in tutta l'Italia meridionale abbiamo la tradizione di questi esseri benevoli chiamati in modi diversi. Ricordiamo che nella tradizione folkloristica ebolitana rientra la figura dello "scorzamauriello".

Ulteriori richiami sono presenti in Benedetto Croce, D'Annunzio e Carlo Levi.



San Francesco D'Assisi è stato uno dei più grandi conoscitori e amico del mondo arabo. Predicò la fratellanza tra tutti i popoli di qualsiasi razza e religione. Possiamo ricordare, come esempio «il Cantico delle creature». Incontrò, come Federico II di Svevia, il Sultano Al-Malik Al Kamil.



◊ Federico II, detto anche "stupor mundi" era dotato di una personalità poliedrica, parlava 6 lingue: latino, siciliano, tedesco, francese, greco e arabo. Incontrò il Sultano Ayyubide Al Malik Al Kamil (nipote di Saladino) con il quale stipulò degli accordi contro il volere di Papa Onorio III.



A CURA DI:  
Prof.ssa De Martino Raffaella

anno scolastico 2016/2017  
CLASSE III A:  
Amato Emma Letizia  
Bonaparte Beatrice  
Capozzolo Sara  
De Rosa Francesca  
Landi Carlotta  
Mellone Paolo  
Stabile Angela  
Vitale Raffaella  
Viviani Elena

3.  
**Hijab e Maccaturi,  
ovvero il velo come unico denominatore narrativo**

*Valeria Marcucci*

Docente di Diritto / IISS L. Vanvitelli - Lioni

Il progetto intercultura intitolato “L’hijab”, realizzato dagli studenti del nostro Istituto “L. Vanvitelli” di Lioni, è partito dalla lettura di alcuni articoli di giornale recenti, in cui una delle parole più utilizzate era la parola “muri”. L’Europa è sembrata diventare, a noi tutti, insegnanti e studenti, una fortezza assediata. A quasi trent’anni dalla caduta del muro di Berlino, l’Europa era tornata a costruire muri che dividono. Ci siamo chiesti, invece, se fosse possibile concentrarsi sull’opposto della parola “muro” e l’abbiamo individuata nella parola “ponte”, come elemento di unione, un qualcosa che è condiviso, che è “in comune”, un oggetto interculturale. Dal punto di vista didattico il nostro personaggio-ponte è stato rappresentato dal velo, una figura di unione, un comune mediatore narrativo, che ha unito le diversità, ha legato elementi culturali diversi, tra Paesi lontani, e ci ha fatto intravedere un tessuto comune. Abbiamo scorto, nel velo, un oggetto narrativo che, pur appartenendo a culture, religioni ed epoche diverse, potesse unire e affratellare perché in possesso di plurima cittadinanza.

Il velo, come personaggio-ponte, è stato, infatti, un importante aiuto didattico ed è servito a unire le differenze nel contesto classe e a smorzare i toni sulle appartenenze etniche, purtroppo ancora così forti, nel tessuto sociale.

Partendo dal velo come minimo comune denominatore narrativo, i nostri ragazzi si sono impegnati in attività afferenti la storia, la letteratura, il diritto e le religioni. Si è partiti dal velo islamico per poi confrontarlo con quello delle suore e delle spose fino ad arrivare al nostro “maccaturò”, copricapo per eccellenza della tradizione e del folclore del Sud. L’ultima parte del lavoro è stata dedicata al riconoscimento, nel nostro Paese, dei simboli islamici, compreso l’*hijab*, alla luce di un’Italia laica e del recente Patto concluso con le Comunità islamiche in Italia, dal nostro Ministro dell’interno Minniti.

## L'hijāb

Progetto Intercultura

Gruppo di lavoro

IISS "L. Vanvitelli" – Lioni (Av)

**Classi II CAT, IB IPIA**

Docenti referenti proff.

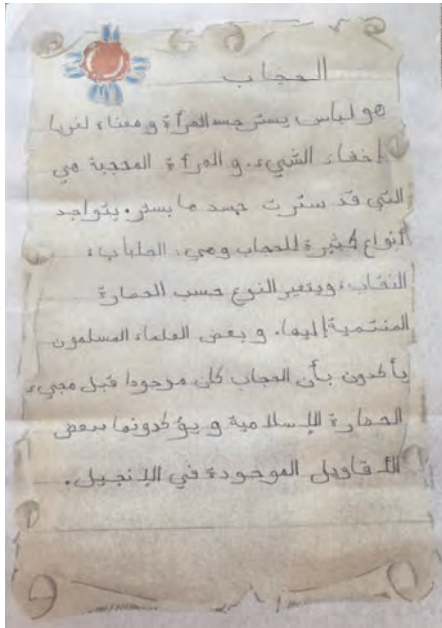
Valeria Marcucci, Lucia Cardello, Lara De Vinco,

Maria Giannini, Nica Lattarulo



### Etimologia

Il termine *hijāb*, significa “tirare una tenda, celare allo sguardo, nascondere, coprire” e viene usato in riferimento a un particolare tipo di abbigliamento femminile che copre il capo e, al massimo il collo, lasciando scoperto il viso.



### Il velo Islamico

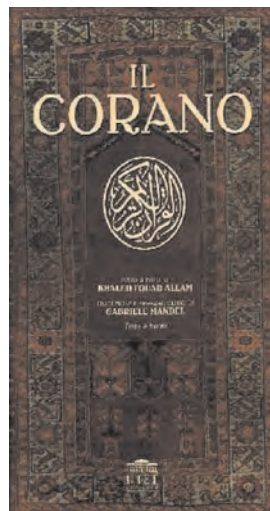
L'*hijāb*, il velo islamico che copre i capelli di molte donne musulmane, interseca questioni sociali, politiche e filosofiche fra le più discusse e irrisolte: la condizione della donna, la libertà di culto, la possibilità di autodeterminarsi e il rapporto privacy-sicurezza.



## V. La didattica dei personaggi ponte

### **Il Corano prescrive l'utilizzo del velo?**

Il testo non ne parla esplicitamente, tuttavia per molti esegeti è chiaro che lo prescrive, mentre per una minoranza di riformisti non è possibile giungere a una conclusione simile. I versetti attorno ai quali gira il dibattito sono il 31 della Sura XXIV, il 59 e soprattutto il 53 della Sura XXXIII. È, però, abbastanza pacifico, per gli storici, il fatto che l'usanza, per le donne, di coprire il capo esistesse già prima della nascita di Maometto. Era una pratica prevista per le donne di alto rango e proibita alle altre.



### **Il significato spirituale del velo islamico**

Con l'avvento dell'Islam, il velo diventa un segno esteriore di adesione delle donne alla religione islamica. La descrizione puramente coranica non menziona assolutamente alcuna imposizione del velo sui capelli e nemmeno sul viso, ma semmai è l'espressione di un'essenza spirituale dell'Islam, un segno di sottomissione alla volontà del Signore.



### **Il velo islamico e l'Occidente**

Nell'Occidente il discorso del velo è apparso, alle cronache soprattutto dopo i fatti dell'11 settembre 2001. In presenza di condizioni di convivenza, infatti, scatta il meccanismo del confronto sulla base delle proprie culture. Il confronto avviene con lo "straniero", portatore di ciò che è "estraneo" a noi. Il velo generalmente, è visto negativamente in Occidente con una connotazione simbolica di una profonda diversità culturale che sfocia, spesso, nella visione pretestuosa di presunta sottomissione, arretratezza, arcaicità e si inserisce in un quadro di propaganda anti-islamica più o meno esplicita.





### Il velo islamico e l'Occidente

In Occidente è idea comune che una donna che porti il velo lo faccia per rendersi invisibile agli occhi di tutti. In realtà l'Islam prescrive al genere femminile di essere discreto, ma non mortificato. Il corpo deve essere curato e valorizzato. Sotto il velo i capelli possono essere tinti e acconciati nella maniera desiderata. Ci si può profumare, si possono truccare occhi e labbra, si possono decorare unghie e mani con l'henné.

Le ragazze musulmane hanno di solito numerosi veli da abbinare ai colori degli abiti. Gli *hijab* possono essere personalizzati tramite il modo di indossarlo o scegliendo creativamente pinzette, spille, perline e brillantini atti a tenerlo fermo e a renderlo unico al tempo stesso. È recente la notizia che gli stilisti Dolce & Gabbana abbiano lanciato Abaya, la loro prima linea di abiti dedicata alle donne musulmane.

### ETIMOLOGIA

- Velum (lat.) = tenda o cortina
- Dalla radice val = coprire
- Voile (fr.) = velo
- Veil (en.) = velo

### Esiste il velo fuori dal mondo islamico?

L'uso del velo da parte delle donne, è molto antico e diffuso, benché oggi sia riferito soprattutto alle donne di religione musulmana. La prima traccia dell'uso femminile del velo è attestata in un documento legale assiro del XIII secolo a.C. secondo il quale l'uso del velo era permesso esclusivamente a donne nobili mentre veniva proibito a donne comuni che dovevano girare a capo scoperto.



### “Ogni tempo il suo velo”

L'uso del velo apparve anche nel mondo greco: nell'Iliade, infatti, si dice che Elena, moglie di Menelao, si velasse per uscire, così come Penelope nell'Odissea.

L'uso del velo si diffuse poi in tutto il mediterraneo e nelle religioni monoteiste Ebraismo, Cristianesimo e Islam e il concetto di coprire la testa fu associato a quello di “sacralità”: coprire la testa significava non subire influenze esterne e rimanere concentrati verso il divino.

Anche le antiche spose romane indossavano il *flammeum*, un indumento che copriva il volto ed era portatore di buon auspicio. La sua importanza nella tradizione è ben testimoniata anche dall'utilizzo del verbo *nubere* per le donne, che appunto significava “prendere il velo, velarsi”. Ed in molte famiglie era tradizione tramandare il velo di madre in figlia, purché si fosse trattato di un matrimonio felice.

## V. La didattica dei personaggi ponte

### Il velo cristiano

Nella Prima lettera ai Corinzi, l'apostolo Paolo prescrive come obbligatoria la regola per le donne cristiane di coprirsi il capo durante la preghiera. Tertulliano nel *De Virginibus velandis*, testo controverso, prescrive il velo per le donne ogni qualvolta queste escano di casa. Nel Corano, la prima volta che appare il termine *hijab* è in relazione a Maria, madre di Gesù, che si nasconde dietro a un velo in attesa del figlio.



### Il velo nuziale

Il velo nuziale, bianco, simboleggiava l'aspetto sacrale della verginità. Era considerato peccato indossare il velo se la verginità non c'era più. Anzi, se durante la cerimonia accadeva che il velo dovesse malauguratamente cadere, l'onore della ragazza era ritenuto compromesso e la ragazza rovinata. Questo evento era considerato come una denuncia magico-sacrale: la ragazza non era degna del velo bianco.



### Il velo nel lutto

In molte località del Sud Italia, durante il periodo di lutto, le donne indossavano (e talvolta indossano tuttora) il velo nero. Nel Meridione italiano, durante il pianto rituale per la morte di una persona cara, il velo viene strappato via dal capo come segno di disperazione. I capelli vengono sciolti e strappati, ripetendo gesti che hanno origini antichissime: anche nell'antica Grecia, o nell'antico Egitto, infatti, le donne piangevano in maniera rituale.





### Il velo delle suore

Il velo per le suore, nel mondo cattolico, simboleggia l'essere esclusivamente sposa di Cristo, il sottrarsi allo sguardo di altri possibili pretendenti e amanti. La suora, generalmente, vive ritirata dal mondo, nel chiostro (*claustrum*, da cui deriva il termine clausura), per essere sempre sotto lo sguardo di Dio e a lui solo piacere per la purezza e l'intensità dell'amore. Come il velo delle suore, come segno di sottomissione a Cristo, anche il velo islamico è un segno di sottomissione alla volontà del Signore. Portare il velo è una scelta personale che appartiene a ogni singola donna. Chi ama Allah è pudica, riservata e cerca sempre di essere una buona credente rispettando tutti i comandamenti del suo Creatore.



### Il velo in Chiesa

Il velo veniva indossato per coprirsi quando si usciva e soprattutto per andare in Chiesa. Tuttora le donne anziane meridionali usano il velo, ormai solo appoggiato sulle spalle.



### La diffusione del velo

L'uso del velo diventa poi più comune: come copricapo, per ripararsi dal vento, dal sole o dalla sabbia, non più per indicare lutto o per nascondere l'identità di una donna che si reca ad un convegno amoroso. Viene utilizzato come strumento di seduzione e fascino, come la Danza dei Sette Veli ci ricorda.



## V. La didattica dei personaggi ponte

### Il velo nella tradizione popolare italiana

Anche nella tradizione popolare italiana il velo è presente e riveste ruoli e significati diversi e profondi.

Fino a pochi decenni fa, di solito, soprattutto nel meridione, le donne portavano il velo quotidianamente.

Esso consisteva in un fazzoletto annodato sotto il mento.



### “Il maccaturo”

Il termine “maccaturo”, significa fazzoletto ed era molto utilizzato nel dialetto arcaico. Esso deriva dal catalano *mocador* ed è legato al latino *muccus* (muco). Oltre a soffiarsi il naso, esso era utilizzato come accessorio in molte occasioni, arrivando ad assumere la funzione di simbolo in varie situazioni.

Esso copriva il capo delle donne che andavano in campagna o in chiesa la domenica ed era nero quando simboleggiava lutto.

Gli uomini asciugavano, con il loro maccaturo, il sudore delle dure giornate di lavoro nei campi o ne usavano uno abbastanza grande per avvolgere e contenere il pranzo da consumare durante la pausa.

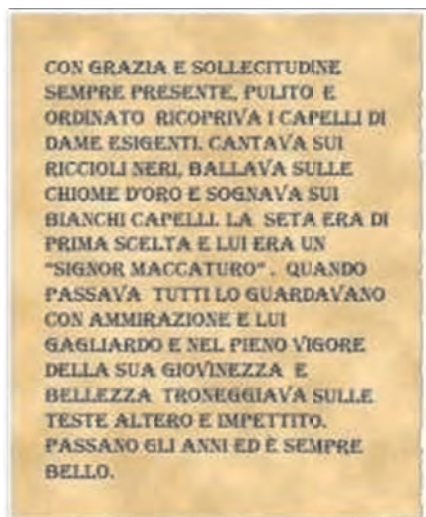
### Il maccaturo e il colore

Al colore era legata la forte simbologia di un accessorio intimamente collegato al folclore della nostra terra e alle varie situazioni che scandivano i momenti di vita dei nostri avi.

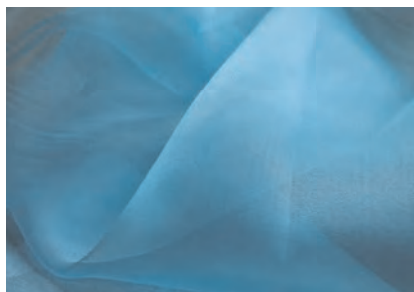
Il maccaturo di colore azzurro si sventolava al porto, per salutare i propri cari che partivano per terre lontane in cerca di fortuna.

Il bianco caratterizzava il momento del matrimonio, ma era anche legato ad usi casalinghi e proteggeva in caso di malattie. Il maccaturo di colore blu con le sue sfumature si usava per comunicare qualcosa o dare una risposta, mentre al verde era attribuita la simbologia della speranza.

Infine, quello di colore marrone era legato alla devozione per la Madonna del Carmine e si indossava il mercoledì, il giorno della novena e in occasione della festa del Carmine, abbinando un abito dello stesso colore.



CON GRAZIA E SOLLECITUDINE  
SEMPRE PRESENTE, PULITO E  
ORDINATO RICOPRIVA I CAPELLI DI  
DAME ESIGENTI. CANTAVA SUI  
RICCIOLI NERI, BALLAVA SULLE  
CHIOME D'ORO E SOGNAVA SUI  
BIANCHI CAPELLI. LA SETA ERA DI  
PRIMA SCELTA E LUI ERA UN  
“SIGNOR MACCATURO”. QUANDO  
PASSAVA TUTTI LO GUARDAVANO  
CON AMMIRAZIONE E LUI  
GAGLIARDO E NEL PIENO VIGORE  
DELLA SUA GIOVINEZZA E  
BELLEZZA TRONEGGIAVA SULLE  
TESTE ALTERO E IMPETTITO.  
PASSANO GLI ANNI ED È SEMPRE  
BELLO.

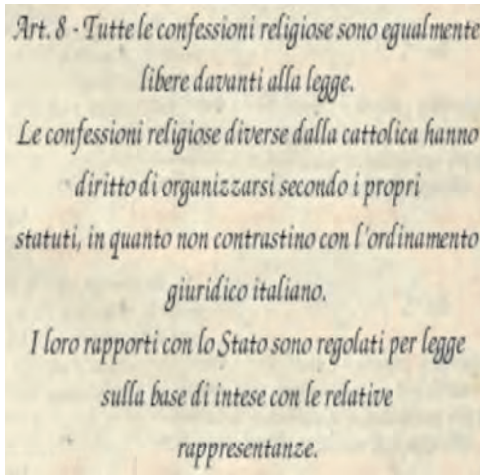


### **Il velo islamico e l'Italia: Il punto giurisdizionale. Premessa**

Il nostro Paese è uno Stato laico, non confessionale, per cui è tutelata la libertà di religione con l'unico limite del rispetto della legge italiana. Il nostro sistema giuridico regola il vivere civile dei cittadini completamente e indipendentemente dai precetti della religione, sia essa cristiana o non cristiana, che regolamentano, invece, la vita dei fedeli.

La libertà di religione nel nostro Paese è garantita dagli articoli 8 e 19 della Costituzione che sanciscono il diritto, per tutti, di professare liberamente la propria fede religiosa.

Secondo la nostra Costituzione i rapporti tra lo Stato Italiano e le confessioni religiose, diverse da quella cattolica, sono regolate da Intese.



Art. 8 - Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge.  
Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano.  
I loro rapporti con lo Stato sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze.



### **Le Associazioni islamiche in Italia**

L'UCOII è la più diffusa organizzazione islamica italiana che riunisce 122 associazioni e gestisce circa 80 moschee e 300 luoghi di culto non ufficiali. Fu fondata nel 1990 con l'intenzione di fornire alla comunità e ai musulmani, servizi e orientamento. Il presidente dell'organizzazione è Izzeddin Elzir.

Finalità dell'UCOII:

- Studio ed elaborazione di programmi e proposte generali nei settori dell'istruzione tradizionale tecnica e della formazione professionale
- Attività sociali e umanitarie
- Organizzazione di attività e mediazioni culturali

### **COREIS**

COREIS (Comunità Religiosa Islamica)

È un'istituzione islamica italiana con sede centrale a Milano. Il presidente è René Guénon. Nata nel 1993 come Associazione internazionale per l'informazione sull'Islam, si trasforma nel 1977 nella CO. RE. IS. Italiana.

Finalità della Coreis:

- Attività di dialogo interreligioso, in particolare con la comunità ebraica e Chiesa cattolica
- Corsi di educazione interculturale per insegnanti
- Sensibilizzazione dell'opinione pubblica sulla piena compatibilità tra fede islamica e identità italiana

## V. La didattica dei personaggi ponte

### L'AMI

L'AMI (Associazione Musulmani italiani)

È situata a Napoli e risale al 1982 istituita da Ali Mòallim Hussen, un cittadino italiano avente origini somale.

Nel 1985 la sede venne trasferita a Roma. I fondatori sono cittadini italiani convertiti alla religione islamica. L'obiettivo principale è il dialogo interreligioso tra ebrei, cattolici e protestanti.

### **Verso l'Intesa: il Patto con le comunità islamiche in Italia**

Ci sono, nel nostro Paese, molte comunità islamiche con le quali l'Italia non ha, al momento, ancora ratificato alcuna Intesa.

Il ministro dell'Interno Minniti ha firmato l'1 febbraio 2017 con le associazioni del tavolo islamico italiano un importantissimo documento che riguarda il presente e il futuro dell'Italia: il Patto nazionale per un Islam italiano, espressione di una comunità aperta, integrata e aderente ai valori e principi dell'ordinamento statale.

Il documento è stato sottoscritto dalle principali associazioni e organizzazioni islamiche in Italia, rappresentative di circa il 70 per cento dei musulmani che attualmente vivono in Italia. Il Patto sostiene il dialogo per combattere l'integralismo, la violenza e il terrorismo e si muove nell'ambito della nostra Costituzione.



### **Il riconoscimento del velo islamico sotto il profilo giuridico**

In Italia non è lecito utilizzare in luogo pubblico abiti, caschi o maschere che impediscano o rendano difficoltoso il proprio riconoscimento; se, invece, permangono ben visibili i tratti del viso della persona, il limite della riconoscibilità non viene valicato. Risulta, pertanto, esclusa la possibilità di indossare forme estreme di velatura femminile, come il burqa, che non lasciano intravedere il viso, anche se il dibattito legale è ancora in corso.

L'uso comune del velo, e quindi dell'*hijab*, rientrando all'interno delle attività di culto della religione musulmana, fa parte di un diritto sancito secondo i principi del rispetto della libertà di religione, garantito appunto dalla Costituzione italiana. Gli unici limiti riguardano l'uso del velo all'interno del comune senso del buon costume, della pubblica decenza e della riconoscibilità visiva del soggetto.



4.

**Calottine, foulard e cappelli a cono:  
viaggio nei copricapi da Fathy di al-Sharuni a Pinocchio di Collodi**

*Patrizia Sedan*

Docente I Circolo Didattico – Eboli  
Plesso “Vincenzo Giudice”

Nel corso dell’anno scolastico 2016-2017 il Primo Circolo Didattico di Eboli ha raccolto l’invito dell’Associazione “Mediterranea Civitas” a partecipare al progetto “Le Giornate dell’ Intercultura”, sottoscrivendo un protocollo d’intesa, di cui sono stata progettista e conduttrice, con l’ausilio della collega Loredana Maiorino e la consulenza artistica della collega Lucia Di Palma.

Le due classi quinte, nelle quali insegno, hanno aderito all’iniziativa con interesse e curiosità. Gli alunni coinvolti sono stati 42. Il percorso formativo è stato portato a termine in orario curricolare ed extra-curricolare per un totale di 25 ore.

All’interno della più ampia finalità educativa di rafforzare negli alunni le proprie radici culturali e favorire la consapevolezza delle “diversità” per una piena integrazione positiva e arricchente, i nostri obiettivi sono stati:

- conoscere racconti della letteratura per l’infanzia appartenenti alla cultura arabo-islamica
- utilizzare i testi come strumenti di pratica interculturale per promuovere lo sviluppo della cultura del confronto e dello scambio attraverso una metodologia dell’analisi e della comparazione di *testi e personaggi* appartenenti alle diverse tradizioni letterarie.

La fase iniziale del percorso è stata caratterizzata da un’attività di cooperative learning. Gli alunni sono stati suddivisi in sette gruppi da sei con lo scopo di stimolarli al confronto di opinioni e convinzioni, talvolta superficiali o precostituite, sul tema dell’intercultura. Utilizzando la tecnica del “6x6” ogni alunno del piccolo gruppo ha risposto, anche per iscritto, a tre domande-stimolo (1- Cosa significa, secondo te, la parola *intercultura*? 2- Che cos’è la *letteratura per l’infanzia*? 3- Quali *storie o personaggi letterari* sono particolarmente noti a te e ai tuoi coetanei?) e ha condiviso col resto del gruppo le proprie idee. Il leader-portavoce di ciascun gruppo, individuato dagli stessi compagni, ha poi sintetizzato e socializzato con tutti gli altri gruppi quanto emerso. I personaggi più menzionati, oltre al celeberrimo e più recente Harry Potter, sono risultati essere pienamente appartenenti alla nostra tradizione letteraria: Cappuccetto Rosso, Cenerentola, Hansel e Gretel, Alice nel Paese delle meraviglie, Pinocchio e Peter Pan.



## V. La didattica dei personaggi ponte

In seguito si è proposto di leggere insieme due racconti egiziani tratti da *Il cavallo che non nitriva più* (collana Culture in dialogo: Egitto e Italia) edito da UniversItalia e tre capitoli (VIII, IX e XXXVI) scelti dal libro italiano *Le avventure di Pinocchio*.

Gli alunni, dopo un ascolto attento e affascinato delle storie, sempre a gruppi, hanno analizzato i tre testi individuando l'introduzione, lo sviluppo e la conclusione di ciascuno riuscendo bene a cogliere le caratteristiche dei protagonisti, dei luoghi e del tempo, nonché i temi più rilevanti come il desiderio di istruirsi, l'amore per i libri, la necessità di guadagnare, lo sfruttamento del lavoro minorile.

Si è deciso, poi, di approfondire il tema del "Diritto allo Studio" sotteso alle tre storie attraverso l'apporto di riflessioni personali in una discussione collettiva, con la guida delle insegnanti.

"Un po' di riposo sulle scale" di Yacoub el Sharouny, "Un amico per la strada" di Hala el Sharouny, "Le avventure di Pinocchio" di Carlo Collodi, con i tre rispettivi protagonisti, sono risultati interessanti e coinvolgenti tanto da rendere naturale il passaggio alla loro drammatizzazione.

Comparando le storie egiziane di *Fathy*, il garzone del droghiere maltrattato e impossibilitato a frequentare la scuola ma desideroso di leggere e istruirsi, del *giovanissimo venditore ambulante* costretto a studiare per strada alla fioca luce dei lampioni e la storia italiana di *Pinocchio*, il burattino-bambino che non vuole andare a scuola, ma che scopre solo dopo numerose avventure che sono lo studio e la formazione a trasformarlo in "bambino in carne ed ossa", gli alunni hanno adattato i testi per la messa in scena. Essi stessi hanno scelto tre compagni fra loro per ciascuno dei tre personaggi da rappresentare.

Insieme ci si è impegnati a trovare semplici elementi scenici che potessero caratterizzarli: un copricapo colorato tipo calottina per i tre Fathy, un velo-foulard per le tre donne che fanno amicizia con il piccolo ambulante, il tipico cappello a cono per i tre Pinocchio.

Si è pensato, ancora, a realizzare la *sporta della spesa* colma di alimenti che il piccolo Fathy, il primo protagonista, è costretto a portare su per le scale – a lui non è permesso usare l'ascensore –, a volte fino al quinto piano; il *lampione* sotto il quale la gentile signora scorge il bambino che studia per strada, l'*abbecedario* che Pinocchio si pentirà di aver venduto per quattro soldi. Si è anche costruito e decorato, con le preziose istruzioni della collega consulente artistica, un maxi-libro da portare sulla scena intitolato "Le tue storie, le mie storie". Sulle pagine da sfogliare in scena sono stati scritti, sulla prima, i tre titoli dei racconti, sulla seconda l'incipit delle tre storie e, sull'ultima, la frase finale di ciascuna storia, accomunate dalla parola "libro".

A ogni racconto è stato abbinato uno specifico tappeto musicale a sottolineare la storia nel momento della sua narrazione.

Una semplice coreografia simbolica con libri da scambiare, scale da salire e burattini impacciati da trasformare in umani, ha permesso a tutti gli altri alunni di partecipare attivamente anche nella fase della socializzazione-spettacolo.

Il percorso progettuale ha previsto ancora una fase interpretativa delle storie a livello grafico, con il cui prodotto si è realizzata la copertina di un libriccino-diario personalizzato dal titolo “I miei pensieri, i miei desideri”. Questo titolo è la sintesi della più profonda considerazione fatta dagli alunni e cioè che i bambini di tutto il mondo provano il comune desiderio di *conoscere e di esprimersi*.

Il progetto si è concluso con un festoso incontro di feedback con gli alunni attraverso il quale si è potuto verificare la piena acquisizione degli obiettivi prefissati e la nuova consapevolezza delle proprie radici all’interno delle diversità dei popoli del mondo.



### 2. Copricapi e cappelli

*Titolo:* Calottine, foulard e cappelli a cono: viaggio nei copricapi da Fathy di al-Sharuny a Pinocchio di Collodi

*Scuola:* Primo Circolo - Eboli • Classe V A - V B “Vincenzo Giudice” • Docente: Patrizia Sedan

*Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=kv4S0IyiwFE>

5.

**Arte come intercultura:  
l'interpretazione grafica dei personaggi ponte**

*Gisella Landi*

Docente Discipline Grafico Pittoriche  
IIS Perito-Levi Eboli – Sezione Liceo Artistico

L'efficacia di una cultura che lascia il segno attraverso tracce che consentono alla memoria di preservare il valore dei percorsi intrapresi, pur in presenza di attori che si succedono nel tempo, è stata la motivazione che ci ha spinto a partecipare per il secondo anno consecutivo al progetto d'intercultura.

Si è voluto continuare nel percorso intrapreso già lo scorso anno con: *“L’islam spiegato dai ragazzi dell’Istituto Superiore Perito Levi attraverso la letteratura, il diritto, la musica e l’arte”*; per non disperdere il lavoro promosso come dialogo illustrativo-narrativo nel quale gli alunni hanno utilizzato la fiaba come ponte tra le differenze culturali, materiale racchiuso nel laboratorio che ha raccolto una molteplicità di approcci grafici-pedagogici divenuti basi su cui costruire dialoghi, confronti, analisi, condivisioni, ma anche riflessioni critiche utili a ridefinire percorsi e metodologie comuni.

Abbiamo deciso d'intraprendere un percorso laboratoriale di grafica d'arte considerando il “personaggio Ponte” come nostra fonte ispiratrice per l'attivazione di un corso di xilografia e punta secca nella sede del liceo artistico.

Nello scorso anno abbiamo visto quindi, quanto e come le fiabe siano importanti per l'educazione Interculturale; come, attraverso le fiabe, si possono scoprire le differenze tra i vari popoli, e, nello stesso tempo, sorprendersi di come ci siano, proprio nelle storie di origine popolare, somiglianze profonde.

In queste storie possiamo trovare personaggi “ponte”, che ritroviamo in tante culture diverse. Quest'anno, ricollegandoci al lavoro già svolto, abbiamo trattato i personaggi ponte, e nello specifico: “Giufà” e il “Monachicchio”.

I “personaggi ponte” nell'insieme costituiscono un comune mediatore narrativo, un nucleo di temi, motivi, intrecci che uniscono le diversità, che fanno da evidenziatore, da legame, tra elementi culturali diversi, tra regioni del nostro paese e tra Paesi lontani. Figure, oggetti, trame e luoghi narrativi che sono comuni a Paesi di culture, lingue, religioni diverse. Argomenti universali, che hanno “sfondi” diversi, ma che vengono riproposti dalla notte dei tempi.

Uno di questi personaggi è senz'altro Giufà, personaggio furbo sciocco che compare nei racconti popolari siciliani raccolti da Calvino, ma anche di tutti i popoli del Maghreb, della Turchia, dell'Albania (in questi ultimi il suo nome è Nasreddin Hodja).

Il *Monachicchio* invece, secondo la tradizione di Grassano, in provincia di Matera, è lo spirito di un bambino morto prima di ricevere il battesimo. Di bell'aspetto e di ca-

rattere gentile, porta in testa un berrettino di color rosso, detto *u cuppulichchi* (“il cappellino”).

La scelta dei personaggi non è stata casuale. Il nostro istituto è intitolato a Carlo Levi, e questa figura del monachicchio più volte ritorna nel suo libro “*Cristo si è fermato a Eboli*”.

I nostri studenti conoscono molto bene queste descrizioni e i luoghi che l'autore indica, in quanto è ormai “tradizione” recarci ad Aliano nel mese di maggio per l'estemporanea-concorso (dei licei artistici), paese in cui Carlo Levi è stato esiliato.

Carlo Levi, nel libro *Cristo si è fermato a Eboli* cita:

sono esseri piccolissimi, allegri, aerei, corrono veloci qua e là, e il loro maggior piacere è di fare ai cristiani ogni sorta di dispetti. Fanno il solletico sotto i piedi agli uomini addormentati, tirano via le lenzuola dei letti, buttano sabbia negli occhi, rovesciano bicchieri pieni di vino, si nascondono nelle correnti d'aria e fanno volare le carte e cadere i panni stesi in modo che si insudicino, tolgono la sedia di sotto alla donne sedute, nascondono gli oggetti nei luoghi più impensati, fanno cagliare il latte, danno pizzicotti, tirano i capelli, pungono e fischiano come zanzare. Ma sono innocenti: i loro malanni non sono mai seri, hanno sempre l'aspetto di un gioco, e, per quanto fastidiosi, non ne nasce mai nulla di grave. Il loro carattere è una saltellante e giocosa bizzarria, e sono quasi inafferrabili. Portano in capo un cappuccio rosso più grande di loro: e guai se lo perdono. Tutta la loro allegria sparisce ed essi non cessano di piangere e di desolarsi finché non l'abbiano ritrovato. Il solo modo di difendersi dai loro scherzi è appunto di cercarli di afferrarli per il cappuccio: se tu riesci a prenderglielo, il povero monachicchio scappucciato ti si butterà ai piedi, in lacrime, scongiurando di restituirglielo. Ora i monachicchi, sotto i loro estri e la loro giocondità infantile, nascondono una grande sapienza: essi conoscono tutto quello che c'è sottoterra, sanno i luoghi nascosti dei tesori. Per riavere il suo cappuccio rosso, senza cui non può vivere, il monachicchio ti prometterà di svelarti il nascondiglio di un tesoro. Ma tu non devi accontentarlo fino a che non ti abbia accontentato; finché il cappuccio è nelle tue mani, il monachicchio ti servirà. Ma appena riavrà il suo prezioso copricapo, fuggirà con un gran balzo, facendo sberleffi e salti di gioia, e non manterrà la sua promessa.

Il nostro lavoro si è basato sull'interpretazione di questi personaggi, sullo studio grafico attraverso le similitudini, le somiglianze e le caratteristiche, iniziando da schizzi preparatori a bozzetti, un iter progettuale interpretativo, che ha dato vita in alcuni casi, ad un nuovo personaggio, soprannominato: “Beffardello”.

Il percorso ha costituito un itinerario in orario scolastico ed in maniera trasversale al piano delle attività previsto per le classi. Il progetto ha aperto un percorso laboratoriale di stampa artistica, attraverso la tecnica della Xilografia e della calcografia (punta secca).

## V. La didattica dei personaggi ponte

### *Cenni sulle tecniche:*

La Calcografia, è una tecnica di stampa che si ottiene attraverso la realizzazione di una matrice di metallo opportunamente lavorata. La lastra incisa si identifica con la denominazione di 'stampa ad incavo'. È, infatti, nell'incavo del segno scavato sulla lastra che si deposita l'inchiostro, che per mezzo di un torchio, definito anch'esso 'calcografico', viene trasferito sul foglio di carta.

Per xilografia si intende un procedimento di stampa con matrici lignee, incise a rilievo. Sulla matrice è eseguito il lavoro d'intaglio, mediante coltellini affilati e sgorbie, risparmiando il disegno da riprodurre che, quindi, risulta a rilievo; dopo aver inchiostrato la matrice, si procede alla stampa manualmente. Nella stampa le parti incavate corrispondono al colore della carta.

Questo laboratorio grafico è stato aperto a tutti gli alunni che ne hanno fatto richiesta, e anche grazie alla collaborazione della docente Patrizia Santoro (attualmente impegnata sul potenziamento) si è potuto ottenere questa grande partecipazione. La docente referente del laboratorio di incisione, ha affiancato la sottoscritta durante tutto il percorso.

Il corso è stato un'introduzione generale di xilografia, sia teorico che pratico, per gli allievi che si avvicinano a questo metodo di realizzazione dell'immagine, sia in termini di tecnica che di linguaggio artistico. Lo scopo è stato quello di fornire, ad ogni allievo, la capacità di creare un'immagine xilografica e, nello stesso tempo, apprendere un metodo per esprimere la propria emozione attraverso la forza dei segni xilografici. Associando gli aspetti teorici e pratici legati al fare artistico gli allievi sono stati orientati alla creazione di elaborati, coerenti con il personale linguaggio creativo.

Il corso di Xilografia ha introdotto la tecnica dalle sue forme più semplici fino a quelle più complesse, esplorando la stampa in bianco e nero, e a colori, il procedimento della matrice a perdere, il chiaroscuro, i materiali alternativi al legno per la stampa a rilievo. L'attività laboratoriale ha permesso di evidenziare i problemi tecnologici e grafici che si pongono di fronte al lavoro a stampa, stimolandone anche la sperimentazione. Attraverso l'applicazione delle tecniche nelle loro specificità si sono affrontate le reali possibilità espressive dell'incisione xilografica e della stampa a rilievo, finalizzandole alle esigenze creative dei singoli studenti, in un percorso operativo che ha teso ad evidenziarne l'autonomia linguistica nei confronti di altre forme artistiche: ricerca di una metodologia personale nell'espressione dei concetti con una caratterizzazione del processo di elaborazione orientato al lavoro finale.

Il percorso operativo è stato particolarmente incentivato a valorizzare l'attività collettiva, l'esperienza personale, a favore dell'attività di gruppo.

Questo progetto ha ampliato le conoscenze dei ragazzi, rafforzato i saperi con l'utilizzo di varie tecniche, ciascuna con peculiari caratteristiche, con modalità d'uso e possibilità espressive che hanno favorito l'integrazione effettiva nel gruppo di laboratorio, nel contesto scolastico e sociale.

Sono stati utilizzati strumenti teorici e lezioni frontali, ma soprattutto, gli studenti sono stati coinvolti in attività e percorsi individuali e di gruppo, favorendo il passaggio dall'esperienza alla conoscenza.

I lavori prodotti e selezionati sono il risultato delle nostre scelte, sia tecniche che concettuali, aderenti al progetto. Il lavoro ha assunto una configurazione sempre più stimolante: il materiale raccolto lo scorso anno ha costituito un avanzamento, in quanto coniuga percorsi concreti di documentazione con un tema sempre più pressante: quello della pedagogia interculturale e della sua applicazione nei contesti educativi.

Quanto fatto durante questo percorso, ci avvicina sempre più alla definizione di “arte come intercultura”, un linguaggio universale, che si concretizza e spalanca le porte a qualsiasi giovane abbia la voglia, la curiosità e l’impegno di volere conoscere questo mondo. Al centro delle attività ci sono sempre i giovani per i quali il progetto ha rappresentato un momento di grande impegno artistico-culturale, ed un importante strumento di crescita personale, di partecipazione attiva, di condivisione di valori umani e solidaristici, creando un senso di appartenenza alla propria comunità per rafforzare la coesione sociale. Ma, oltre alla motivazione ideale, c’è stata anche una motivazione di carattere formativo e professionale: quella di acquisire competenze che possano essere investite, poi, nel percorso professionale dei nostri giovani.

Le attività, strutturate, sono state strumento utile al fine di creare nei ragazzi uno spirito critico, un atteggiamento di partecipazione attiva e condivisione di spazi e strumenti, ma anche, e soprattutto, di sentimenti, emozioni e punti di vista.

Un monitoraggio costante ha garantito che l’esperienza sia stata rispondente alle ragioni e agli obiettivi esplicitati. Le stesse attività hanno costituito oggetto di attenzione per rilevare l’acquisizione delle conoscenze e delle abilità ipotizzate: dialoghi, confronti, rappresentazioni grafiche.

Pertanto l’utilizzo del personaggio ponte si innesta su un terreno culturale che non conosce limiti geografici e l’arte diventa mezzo per esprimersi, conoscersi, superare preconcetti, avvicinarsi e lasciarsi avvicinare dall’altro.

### **I lavori di seguito riportati sono stati realizzati da:**

*Miriam Cavallo, Elenoire Cirillo, Melissa Citro, Angela D’Alessandro, Martina Fiore, Angelo Galdi, Mirko Mallo, Simone Nicolino, Giovannadrea Regazzi, Sara Zoppo*

*Classi I e IV A - IIS Perito-Levi Eboli Sezione Liceo Artistico*

## V. La didattica dei personaggi ponte

[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601\\_112224.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601_112224.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601\\_112444.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601_112444.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601\\_112530.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601_112530.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601\\_112926.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170601_112926.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602\\_145349.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602_145349.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602\\_145520.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602_145520.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602\\_145617.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602_145617.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602\\_145648.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602_145648.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602\\_145711.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/20170602_145711.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/IMG\\_6915.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/IMG_6915.jpg)  
[https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/IMG\\_6916.jpg](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/IMG_6916.jpg)





V. La didattica dei personaggi ponte





V. La didattica dei personaggi ponte



---

**VI.**  
**Le culture alimentari**  
**La Cultura della Qualità, ovvero la qualità nelle Culture**

*Referente Scientifico*

**Sonia Piacente**

Docente di Biologia Generale, Farmacognosia e Fitochimica  
Dipartimento di Farmacia  
Università degli Studi di Salerno

*Con il contributo di*

**Margherita Pappalardo**

Referente per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale  
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

*Docenti Referenti*

**Marzia Albano, Violetta Giordano**

**Mario Monaco, Antonio Di Cosmo**

I.I.S. Mattei Fortunato – Eboli – Sezione Ist. Agrario

**Mariarosa Altilio, Marinella Cavalieri, Maria Gaudiosi, Giulia Pacella,**

**Rossella Rocco, Gina Tagliamonte, Aniello Visone**

I.I.S. E. Corbino – Contursi Terme

*Esperto Esterno*

**Maria Teresa Caruso**

*Destinatari*

**Studenti del biennio e del triennio superiori**

*Discipline coinvolte*

**Italiano, Storia, Scienze, Chimica, Trasformazione dei prodotti,**

**Matematica, Scienze degli Alimenti, Cucina**

*Parole Chiave*

**inclusione, alimentazione, benessere, dieta mediterranea,  
ricette, giochi, diritti, *Made in Italy*, qualità, integrazione,  
certificazioni, *halal*, *kosher*, lavoro**

## VI. Le culture alimentari

### Indice

- 1. La Dieta Mediterranea: patrimonio culturale intangibile in continua evoluzione nel tempo**  
di *Sonia Piacente*
- 2. Il cibo espressione di identità**  
di *Margherita Pappalardo*
- 3. Il linguaggio universale della qualità, attraverso le culture alimentari**  
di *Marzia Albano*
- 4. Le diete mediterranee tra natura e cultura (Cibi *Halal*, *Kosher*, *Made in Italy* a confronto)**  
di *Edoardo Albano II C; Gabriele Bottiglieri III A; Simona Cennamo, Rosaria Cimino, Andrea G. Di Biase, Luigi Farabella, Angela Garofalo III C; Arthur De Chiara, Vitale Di Verniere, Raffaele Iavarazzo, Carmelo Petraglia, Noemi Rocco, Anna Chiara Vesce III D; Osvaldo Amodio, Donato Longo, Veronica Panetta, Emanuele Picarone, Andrea Simeone IV A; Alberto Giuliano, Ines La Rocca IV B; Antonella Apicella, Angelo P. Boffa, Antonio La Regina IV C; Martino Campagna, Vito Perna, Vito Spirito V B; Andrea Pastorino V C.*
- 5. Ricette e curiosità dal mondo**  
di *Maria Rosa Altilio*  
*Classi IA, IIA, IC, IPSEOA*

### Contenuti

Nella prima parte di questa sezione si indaga sul ruolo della condivisione del pasto quale collante sociale e veicolo di scambi culturali. Le diete mediterranee sono proposte come interpretazioni diverse di valori e risorse comuni. Il linguaggio universale della qualità viene espresso attraverso le abitudini alimentari di più popoli. Le possibili interazioni sono valutate in termini di accresciuta ricchezza a livello personale, sociale e lavorativo.

Il percorso si articola in sei fasi, partendo dalla cultura dell'*inclusione*. Il cibo buono viene contrapposto al cibo cattivo in un comune scenario: il bacino mediterraneo, dove si affacciano, e interagiscono, paesi europei, africani, asiatici.

Seguono le successive fasi: *benessere, qualità, integrazione, legalità, lavoro*, ma l'intera strada può essere ripercorsa in senso inverso, con una chiave di lettura individuale, in quanto una persona che lavora, rispetta le regole, crea relazioni sociali, persegue la qualità con continue azioni di miglioramento, raggiunge il benessere.

Nella tappa dedicata al *benessere* si è indagato sul significato della corretta alimentazione, partendo proprio dalla *dieta mediterranea*, che è a supporto di uno stile di vita sano, che salvaguarda la propria salute e l'ambiente, oltre a valorizzare le tradizioni ed i prodotti del proprio territorio, in particolare il *made in Italy*.

La cultura della *qualità* esamina il significato di questo termine, ripercorre la storia, l'evoluzione del pensiero di grandi economisti, che hanno fatto della filosofia della *qualità totale* una strategia produttiva vincente. Applicata alle filiere agroalimentari, con i suoi principi universalmente riconosciuti, non solo valorizza il fattore umano all'inter-

no delle aziende e della società, ma si fa garante di alimenti salubri, di accresciuto valore commerciale.

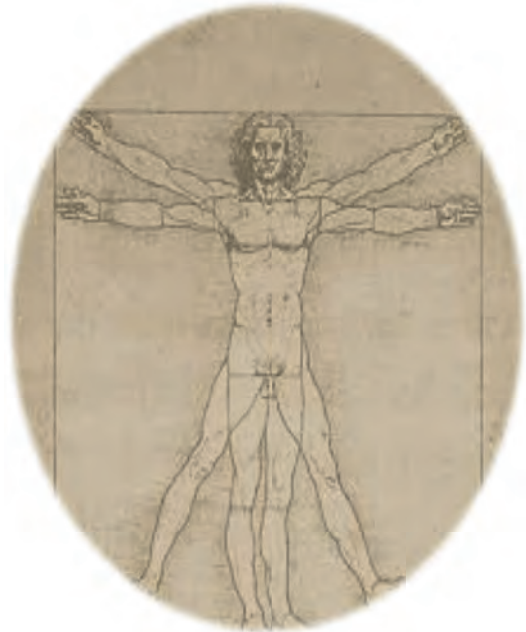
La cultura della *integrazione* confronta le abitudini alimentari del mondo islamico e di quello ebraico fortemente condizionate dalle rispettive religioni i cui dictat sono garantiti dalle certificazioni di qualità *Kosher* e *Halal*. Viene, infine, predisposto un *menu* “integrato” per la fruizione di un pasto condiviso, strumento di interazione sociale e scambio culturale.

La cultura della *legalità* è intesa come il corretto comportamento regolato da leggi stabilite dagli uomini stessi per garantire il bene, nello specifico la produzione di alimenti nel rispetto delle persone e dell’ambiente. Si studiano le certificazioni europee e internazionali nel settore alimentare

La cultura del *lavoro* è dedicata alle opportunità che le interazioni dei saperi e dei sapori altri offrono. Si analizzano dati relativi al crescente consumo di prodotti pluricertificati, sia a livello internazionale che nazionale.

Nella seconda parte della sezione gli studenti, con l’ausilio dei docenti referenti, hanno indagato, in modo particolare, sugli usi, le tradizioni, i giochi, e sull’alimentazione dei diversi popoli, nonché sulle ricette caratteristiche di alcune Nazioni. I ragazzi hanno raccolto le ricette più svariate, provenienti da tutto il mondo, facendone oggetto di osservazioni e confronto; infine, quando è stato possibile, hanno sperimentato le ricette in cucina. Un gruppo di studenti si è soffermato sulla normativa Internazionale per quanto riguarda i Diritti Umani, con particolare attenzione ai Diritti dei Minori e alla piaga della prostituzione infantile e del lavoro minorile.

*I nostri corpi si nutrono  
attraverso il cibo che consumiamo  
e le nostre anime si nutrono  
della purezza e della legittimità  
di quello stesso cibo»*



1.

**La Dieta Mediterranea: patrimonio culturale intangibile  
in continua evoluzione del tempo**

*Sonia Piacente*

*Docente di Biologia Generale, Farmacognosia e Fitochimica  
Dipartimento di Farmacia – Università degli Studi di Salerno*

Come riconosciuto dall'UNESCO, la Dieta Mediterranea è molto più che un modello alimentare; essa combina aspetti nutrizionali, culturali ed antropologici insieme alle tematiche della sostenibilità e della biodiversità agricola. È uno stile di vita quotidiano improntato ad un'alimentazione sana ed equilibrata che coniuga la sicurezza alimentare con un uso sostenibile delle risorse naturali.

Il “mangiare insieme”, tipico della Dieta Mediterranea, non si risolve semplicemente nel consumare un pasto, ma significa molto di più. Esso si traduce nel rafforzare il fondamento delle relazioni interpersonali, enfatizzare i valori dell'ospitalità, del vicinato, promuovere il dialogo interculturale e la creatività, tramandare l'identità e i valori delle comunità attraverso la condivisione delle reciproche conoscenze ed il riconoscimento delle analogie e delle diversità.

Pane, pasta, verdure, legumi, frutta fresca e secca, ma anche carni bianche, pesce, olio d'oliva e vino sono gli alimenti alla base della Dieta Mediterranea, un modello alimentare sano ed equilibrato fondato prevalentemente su cibi di origine vegetale e sul loro consumo diversificato e bilanciato.

I componenti nutrizionali presenti negli alimenti tipici dei gruppi alimentari della Dieta Mediterranea sono veri e propri “nutraceutici”: sostanze di origine naturale che consentono a chi le assume di vivere in salute e più a lungo. La parola “nutraceutico” deriva infatti dalla fusione dei termini “nutrizionale” e “farmaceutico” e sottolinea gli importanti benefici, non solo conservativi, ma soprattutto preventivi, apportati da questi componenti alla salute.

Nel caso degli alimenti di origine vegetale, la capacità di ridurre il rischio di malattie croniche è spesso attribuita alla presenza di metaboliti secondari – quali derivati polifenolici, glucosinolati, composti solforati e terpenoidi – generalmente definiti come *phytochemicals* e caratterizzati dal possedere differenti attività biologiche. Queste sostanze sono indispensabili per la sopravvivenza delle specie vegetali, in quanto naturalmente coinvolte, in qualità di “molecole segnale”, in complessi sistemi di interazioni biotiche e abiotiche che vedono coinvolte le piante e l'ecosistema naturale. Ingerite frequentemente attraverso i cibi di origine vegetale che le contengono, sebbene di per sé posseggano un'attività modesta se confrontata con quella di farmaci, risultano in grado di esercitare diverse attività biologiche. Le loro proprietà benefiche sono state per lo più legate alla loro capacità di esercitare un'azione antiossidante in grado di limitare i danni

dovuti all'azione dei radicali liberi, spesso responsabili dell'inizio di molte patologie degenerative.

Numerose sono le evidenze scientifiche che hanno dimostrato che la Dieta Mediterranea è una dieta salubre che aiuta a prevenire le principali patologie del benessere, dalle malattie cardiovascolari a quelle metaboliche, neurodegenerative e perfino tumorali, a migliorare lo stato di salute, a ritardare il processo di invecchiamento e ad aumentare l'aspettativa di vita.

La Dieta Mediterranea è un patrimonio culturale intangibile che deriva da millenni di scambi tra le popolazioni e le culture alimentari dei Paesi affacciati sul "Mare Nostrum" e che va preservato come risorsa finalizzata ad uno sviluppo sostenibile di tutta l'area Mediterranea. È l'espressione di uno stile di vita Mediterraneo in continua evoluzione nel tempo, che conferisce un senso di identità e di continuità alle popolazioni del Mediterraneo, testimoniando direttamente la vitalità della cultura in cui è radicata. Pertanto va considerata come un unico sistema culturale non frammentabile, un canale di dialogo aperto, permanente, ed interculturale, attraverso il quale poter dividerne reciprocamente i benefici, sia nei Paesi industrializzati che in quelli in via di sviluppo.

2.

## Il cibo espressione di identità

*Margherita Pappalardo*

Referente per l'Integrazione degli alunni stranieri e l'Educazione interculturale  
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania

“*Dimmi cosa mangi e ti dirò chi sei*”: la frase pronunciata circa 200 anni fa da Anthelme Brillat-Savarin, politico e gastronomo francese, ben si addice ad esprimere il rapporto tra cibo e identità, un rapporto molto profondo, accanto a quello determinato dalla lingua, dalla religione, dai costumi. Anzi, rivisitandola potremmo, quasi sicuramente, affermare “*dimmi cosa mangi e ti dirò in cosa credi*”, e se immediatamente il pensiero va ai divieti alimentari islamici (*haram*) o alla cucina ebraica *kosher* – “conforme alla legge” –, nello stesso tempo tornano alla mente le molte altre peculiarità riguardanti l'alimentazione proprie delle varie confessioni religiose.

La maggioranza delle religioni attribuisce al cibo, in maniera più o meno determinante, un significato tale da giustificare la predisposizione di regole che condizionano, a vari livelli, la vita del singolo o del gruppo, poiché stabiliscono non solo divieti di consumo di determinati alimenti, ma anche indicazioni sulla preparazione degli stessi, nonché, in alcuni casi, disciplinano il consumo rituale degli alimenti.

L'induismo, ad esempio, che proibisce in maniera assoluta il consumo di carne bovina, rispetto alla carne suina dell'alimentazione musulmana ed ebraica, ritiene che ciò che si mangia sia importante nel determinare la posizione sociale di un individuo o di un gruppo, poiché l'appartenenza ad una casta gerarchicamente superiore comporta maggiori restrizioni alimentari. Nello stesso tempo impone la convivialità con un numero limitato di persone, per evitare la contaminazione del cibo e, di conseguenza, lo svilimento dello *status* sociale.

Anche il Buddismo dà una grossa importanza al cibo, in quanto esso costituisce il primo passo attraverso il quale corpo, psiche, mente e coscienza iniziano un viaggio da cui dipende il destino personale di ogni uomo: salvarsi o morire.

Nel Cristianesimo, sebbene la relazione con il cibo sia relativamente libera, alcune indicazioni spingono verso momenti di astinenza e digiuno.

Il divieto di consumare determinati alimenti, o il divieto assoluto di consumare del cibo in determinati periodi religiosi, o consumare solo specifici alimenti, rende il cibo fattore di differenziazione sociale, economica, politica e religiosa e, quindi, fattore di profonda connotazione culturale.

Il cibo si configura, pertanto, come elemento decisivo dell'identità umana e come uno dei più efficaci strumenti per comunicarla. Ma “Identità” è in stretta connessione con “Alterità” e il cibo rappresenta uno degli strumenti più importanti per conoscere

l'“altro”, le culture “altre”, ed entrare in contatto con esse: condividere il proprio cibo e mangiare quello altrui risulterebbe più facile che comprendere una lingua diversa da quella di origine.

La storia ci insegna che sono proprio le differenze e l'incontro fra diverse culture a generare l'identità, proprio perché essa non è statica o già scritta, ma modificabile e in continuo divenire. La cultura alimentare dei vari popoli si è modificata, nel corso del tempo, in base alla quantità di risorse disponibili, alla loro accessibilità, alla facilità con cui potersene procurare, ma si è modificata anche nel momento in cui il processo migratorio ha introdotto nuovi elementi, cambiando il gusto degli individui attraverso influenze bidirezionali.

Basti pensare, a tal proposito, alla dieta mediterranea. Fin dal Neolitico il mar Mediterraneo è stato meta di numerose migrazioni che hanno determinato l'insediamento di nuovi popoli fra le comunità preesistenti. Il connubio e la fusione dei modelli alimentari delle diverse civiltà hanno delineato il modello di alimentazione della dieta mediterranea quale parte dell'identità storica e culturale del Mediterraneo; quindi non solo un modo di nutrirsi, ma espressione di un intero sistema culturale, improntato oltre che alla salubrità, alla varietà, alla qualità degli alimenti e alla loro territorialità, anche ad una tradizione millenaria, che si tramanda di generazione in generazione.

Nonostante la diffusione di nuove diete, i continui mutamenti delle abitudini alimentari e degli stili di vita, la dieta mediterranea continua ad essere un punto di riferimento non solo per i paesi che si affacciano sul Mediterraneo, ma per il mondo intero, date le sue caratteristiche nutrizionali legate alla cultura dello “stare bene”.

La dieta mediterranea rappresenta una *“risorsa di sviluppo sostenibile molto importante per tutti i Paesi che si affacciano sul bacino del Mediterraneo, per l'incidenza economica e culturale che riveste il cibo nell'intera regione e per la capacità di ispirare un senso di continuità e identità per le popolazioni locali”*<sup>1</sup>.

1 Senato della Repubblica Italiana. Seduta n. 21, 17 giugno 2008.



3.

**Il linguaggio universale della qualità,  
attraverso le culture alimentari**

*Marzia Albano*

Docente di Scienze Integrate – Chimica  
IIS Mattei Fortunato – Eboli – Sez. Ist. Agrario

Uno dei compiti affidati alla scuola è quello di promuovere una partecipazione attiva e consapevole ai mutamenti socioculturali, mostrare possibili strade percorribili per costruire un comune mondo dove tutti si sentano accolti e ognuno possa esprimersi al meglio, con pari opportunità.

Il sapere scientifico può dare un grande contributo, specie se si interfaccia con realtà produttive. Il lavoro proposto è il risultato di un esercizio intellettuale che riduce il peso dei pregiudizi e potenzia la forza dello scambio tra culture.

Il filo conduttore è la contrapposizione tra il bene e il male, la tematica principale l'intercultura, espressa attraverso la condivisione del pasto e la comune incessante ricerca della qualità. Nello specifico, si affronta lo studio del cibo, quello buono e quello cattivo, si impara a considerare sano tutto ciò che viene prodotto nel rispetto delle persone, del territorio, della natura.

Le nostre abitudini alimentari si confrontano con quelle islamiche ed ebraica. La dieta mediterranea viene proposta attraverso cibi *Made in Italy*, che a loro volta si possono arricchire della certificazione islamica *Halal* che identifica i cibi leciti e della *Kosher* che certifica la legalità dei cibi ebraici, rivolgendosi così a oltre 2 miliardi di potenziali fruitori.

La finalità è quella di dimostrare che perseguire la qualità, l'integrazione, l'inclusione, lo scambio, crea ricchezza a livello personale, lavorativo, sociale.

4.

**Le diete mediterranee tra natura e cultura  
(Cibi *Halal*, *Kosher*, *Made in Italy* a confronto)**

*Edoardo Albano II C; Gabriele Bottiglieri III A; Simona Cennamo, Rosaria Cimino, Andrea G. Di Biase, Luigi Farabella, Angela Garofalo III C; Arthur De Chiara, Vitale Di Verniere, Raffaele Iavarazzo, Carmelo Petraglia, Noemi Rocco, Anna Chiara Vesce III D; Osvaldo Amodio, Donato Longo, Veronica Panetta, Emanuele Picarone, Andrea Simeone IV A; Alberto Giuliano, Ines La Rocca IV B; Antonella Apicella, Angelo P. Boffa, Antonio La Regina IV C; Martino Campagna, Vito Perna, Vito Spirito V B; Andrea Pastorino V C.*

**Docente Referente: Marzia Albano**

**Fasi:**

- a) *La cultura dell'inclusione*: costituzione di gruppi di lavoro, pianificazione condivisa delle attività.
- b) *La cultura del benessere*: la dieta come stile di vita; la dieta mediterranea e i prodotti *Made in Italy*.
- c) *La cultura della qualità*: significato, storia, universalità dei fattori che determinano la qualità; la filosofia della qualità totale applicata alle filiere produttive.
- d) *La cultura dell'integrazione*: l'alimentazione nel mondo islamico e in quello ebraico; influenza della religione sulle scelte alimentari; menu mediterraneo condiviso, strumento di interazione sociale e scambio culturale.
- e) *La cultura della legalità*: le certificazioni di qualità; la certificazione islamica *Halal* per l'identificazione dei cibi leciti; la certificazione ebraica *Kosher* per cibo conforme alla legge.
- f) *La cultura del lavoro*: sinergie tra culture e certificazioni diverse, ampliamento dell'offerta e della richiesta di prodotti di qualità; indagini di mercato.

Il percorso si articola nelle sei fasi su elencate.

La **Fase 1** sperimenta la cultura dell'inclusione attraverso la conoscenza reciproca dei partecipanti, l'analisi delle singole caratteristiche, la formazione di gruppi di lavoro in cui le capacità di ognuno contribuiscono al processo di crescita comune. Consapevoli e partecipi del lavoro da svolgere, i singoli gruppi scelgono quale tematica sviluppare, con numerosi momenti di scambio volti ad armonizzare di continuo le azioni intraprese.

Il filo è la contrapposizione tra il bene e il male, la tematica principale l'interculturale. Cibo buono contro cibo cattivo in uno scenario comune: il bacino mediterraneo dove si affacciano e interagiscono, paesi europei, africani, asiatici.

Le altre fasi, intese come "tappe", sono: *benessere, qualità, integrazione, legalità, lavoro*, ma l'intera strada, ripercorsa in senso inverso, offre una chiave di lettura a livello

## VI. Le culture alimentari

personale, in quanto una persona che lavora, rispetta le regole, crea relazioni sociali, persegue la qualità con continue azioni di miglioramento, raggiunge il benessere.

La cultura del *benessere*, **Fase 2**, ruota intorno a una corretta alimentazione e la dieta è intesa nel suo significato più autentico: uno stile di vita sano a supporto della propria salute, della salvaguardia ambientale, della valorizzazione dei prodotti del proprio territorio. Elemento cardine: *la dieta mediterranea*, che viene esaminata nel dettaglio e non solo dal punto di vista nutrizionale. Rappresentata da una vecchia e una nuova piramide, aggiornata secondo i più attuali dettami di esperti del settore, *la dieta mediterranea* rispetta il territorio e le biodiversità, protegge le attività tradizionali, è alla base dei costumi sociali, delle festività delle comunità che in essa si riconoscono. Con il suo corredo di conoscenze, canzoni, massime, racconti, leggende, è riconosciuta dall'UNESCO quale patrimonio culturale immateriale dell'umanità. Completano il quadro i prodotti made in Italy, sinonimo di bontà, genuinità, ma anche salubrità e sicurezza, apprezzati in tutto il mondo.

La **Fase 3** è quella della *qualità* non solo in senso generale, ma anche come scelta di strategia di produzione. Quando debutta il concetto di qualità nel mondo del lavoro? Quale il primo paese a praticarla, con quali risultati? La storia ha le sue radici nel pensiero di Quintiliano, 96 a.C., il cui schema è stato riproposto per le aziende da Lasweel ed è divenuto con semplici domande, (*cosa, chi, dove, quando, come, perché, con quali mezzi*) uno strumento indispensabile alla pianificazione per ottenere prodotti di qualità. In effetti sono gli Americani a intuirne il potenziale, ma sono i Giapponesi i primi ad adottare la filosofia della qualità totale nelle proprie aziende: una scelta che si è tradotta in una rapida ascesa alla conquista del mercato con prodotti certificati e garantiti in tutti i settori.

Oltre ai comuni punti saldi, quali organizzazione, distribuzione delle responsabilità, coinvolgimento globale, controllo, difetto zero, circoli di qualità e così via, nell'ambito alimentare, sono importanti le sinergie tra tradizione e tecnologie e le relazioni esistenti tra la scelta delle materie prime, i processi di trasformazione, le caratteristiche dei prodotti e l'impatto ambientale. La qualità presuppone un miglioramento continuo, una valorizzazione dell'uomo che trova espressione nel pensiero di grandi economisti come Kaoru Ishikawa per il quale: "Le aziende esistono all'interno di una società per soddisfare le persone che appartengono a quella società" e "Un'azienda non è né migliore né peggiore di chi ci lavora dentro".

La **Fase 4** è quella della *integrazione*, favorita dalla condivisione del pasto. Molti popoli che si affacciano sul "*mare nostrum*" sono accomunati dalla dieta mediterranea, ma altri offrono interpretazioni diverse delle risorse territoriali. Si è scelto di studiare l'alimentazione nel mondo islamico e in quello ebraico, dove le diete sono fortemente condizionate dalle rispettive religioni, i cui dictat sono garantiti dalle certificazioni di qualità *Kosher* e *Halal*.

Il termine *KOSHER* significa "conforme alla legge" e quindi alle norme stabilite dal-

la Torà, la Bibbia ebraica, e riguarda quasi esclusivamente i prodotti alimentari. Il processo produttivo deve essere continuamente supervisionato da un Rabbino per poter ottenere la certificazione. Il termine *TAREF*, all'opposto, significa *Impuro* per gli ebrei.

Il termine *HALAL*, per il popolo di religione islamica, significa *consentito* secondo il Corano, mentre il termine *HARAM* significa *proibito*. Proprio pensando all'“Harem” più comunemente conosciuto, è facile capire che la certificazione *Halal* si applica a molteplici settori oltre a quello alimentare.

Tra le due certificazioni è possibile riscontrare sia parallelismi che discordanze, quali quelli di seguito descritti:

- Sono proibiti, taref/halal: suino, anfibi, insetti (fatta eccezione di un piccolo numero di locuste e cavallette), predatori e rapaci, animali acquatici senza pinne e squame. I frutti di mare sono *Halal*, mentre crostacei e molluschi sono *Taref*.
- Sono ammessi, kosher/halal, solo gli animali con lo zoccolo fesso cioè spaccato in due parti, come la mucca, il vitello, la pecora, la capra etc.
- Il vino è *haram*, mentre per gli Ebrei è consentito solo quello di origine approvata dai rabbini. Un'antica usanza tesa a evitare i matrimoni misti, infatti, limitando la condivisione del vino, si riducono le possibilità di incontro tra commensali di origine diversa.
- Da ritenersi sia *TAREF* che *HARAM* il consumo di sangue. La macellazione deve essere operata mediante il taglio sul collo dell'animale con una lama, non seghettata, in un tentativo unico che recide i vasi sanguigni principali, evitando ogni sofferenza all'animale. Il midollo spinale non deve essere danneggiato durante la macellazione e il sangue deve essere drenato.

In realtà, in molte culture la religione, non si limita solo alla cura dell'anima, ma anche del corpo, in quanto tempio chiamato a custodirla. Non solo il cibo assume un ruolo simbolico, come il pane spezzato, il calice di vino, ma diviene veicolo di pratiche salutari che hanno un riconosciuto fondamento scientifico. Valgano alcuni esempi:

Il digiuno della quaresima purifica il corpo.

Il divieto agli Ebrei di assumere contemporaneamente carne e latte è una importante regola nutrizionale in quanto due proteine in un solo pasto possono provocare putrefazioni intestinali.

L'Islam vieta il consumo di alcol considerato universalmente la più pericolosa droga legale.

Al di là delle peculiari usanze e tradizioni, tutti i popoli del Mediterraneo condividono il valore della *convivialità*, il cibo rappresenta un mezzo con il quale entrare in comunicazione con le culture altre, non solo attraverso la compravendita dei prodotti alimentari, ma anche mediante uno scambio reciproco e costante di ricette culinarie, metodi di preparazione e conservazione dei cibi, conoscenze alimentari e medico-nutrizionali.

Utile dunque un MENU che soddisfi tutti i palati come quello di seguito proposto:

- Aperitivo: Liquore all'anice on the rocks;
- Antipasto: Giardiniera con uova in camicia;
- Primo piatto: Ciauliello (olio, aglio, pomodori secchi, zucchine secche, olive, peperoncino);

## VI. Le culture alimentari

- Secondo piatto: Formaggio di pecora, capra, datteri, con tocchetti di pane tostato a scelta;
- Caffè.

La **Fase 5** è quella della *legalità*, qui intesa come la cultura legata agli ambiti comportamentali regolati da leggi stabilite dagli uomini stessi per garantire il bene. Produrre alimenti nel rispetto delle persone e dell'ambiente è espressione di legalità e la salubrità degli alimenti è un valore universale tutelato dalle certificazioni di qualità.

I simboli aiutano ad orientarsi nella scelta degli alimenti, gli europei riconoscono prodotti D.O.P.; I.G.P.; D.O.C. ecc.; a livello internazionale è condivisa la certificazione I.S.O. per molti acronimo di International Organization for Standardization, ma in realtà derivante non a caso dal termine greco "isos" cioè uguale, a voler sottolineare che la qualità è la stessa per tutti senza confini o limiti di nazionalità o credi religiosi.

Ciononostante proprio le certificazioni *Kosher* e *Halal* sono divenute sempre più importanti per tutti i consumatori attenti alla qualità che, a ragion veduta, percepiscono i cibi con queste certificazioni come "più sicuri" e "più sani", più "puri" in generale.



Queste considerazioni, giustificano quanto emerge nell'ultima tappa del percorso, la **Fase 6**, quella dedicata al *lavoro* e alle opportunità che le interazioni dei saperi e dei sapori altri offrono. Produrre, conseguendo più certificazioni di qualità, amplia le possibilità commerciali delle aziende, crea maggiore ricchezza, potenzia le contaminazioni tra le varie culture alimentari favorendo l'integrazione. Il mercato che ne deriva diventa, a ben guardarlo, un esempio di inclusione straordinario, in cui il reciproco valore aggiunto, crea un sinergia che meglio garantisce il diritto alla qualità del singolo, qualsiasi sia la sua condizione e appartenenza.

A supporto di tali considerazioni alcuni dati:

- L'industria del cibo certificato *Halal* vale circa 600 miliardi di dollari e l'attenzione verso questo settore cresce di anno in anno. L'agenzia di certificazione Islamic Service of America, ha stimato una crescita per questo settore dal 25 al 30% nei prossimi 4-7 anni.
- Negli ultimi 10 anni il mercato *Kosher* ha registrato un incremento annuale del 10-15%. Tale crescita è paragonabile solamente a quella avuta dai prodotti "bio". Il mercato negli USA per l'industria *Kosher* si aggira intorno ai 12.500 miliardi di dollari con circa 110.000 prodotti certificati ai quali se ne aggiungono circa 2000 ogni anno. A rendere ancora più marcata la domanda per questi ultimi contribuisce quel 15% di Musulmani che, per le similitudini delle regole presenti nelle leggi di produzione, trovano negli alimenti *Kosher* una valida alternativa.
- Il mercato dei prodotti alimentari a certificazione islamica *halal*, sul piano nazionale, è stimato intorno ai 5 miliardi di euro (50 in Europa).
- Sempre più aziende ottengono almeno una di queste certificazioni con lo scopo di ampliare le proprie vendite sul mercato nazionale e internazionale.

In Italia molte aziende agroalimentari hanno ampliato il mercato per il made in Italy grazie alle certificazioni *Kosher* e *Halal*, allargando il bacino di vendita alle comunità ebraiche e musulmane.

Tra queste possiamo citarne alcune: Algida, Barilla, Buitoni, Mutti, Ferrero, Nestlè, Perugia, Scotti, Olio Sasso, Kimbo, Loacker, San Benedetto, Zuegg, Unilever, Mulino Bianco, Pavesi, Rio Mare, Ferrarelle, Carapelli, Kellogg's, Esselunga.

Tali certificazioni soddisfano, inoltre, consumatori sensibili alla "qualità" dei prodotti pur non appartenendo alle comunità religiose di pertinenza.



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/07-Powerpoint-qualità.pdf>

Indirizzo: Via Salaria, 100 - Roma (RM) - Italia  
 Tel. +39 06 49911111 - Fax +39 06 49911112  
 www.fse.it - www.fse.it/contatti  
 FSE FONDO SOCIALE EUROPEO  
 FSE 2014-2020

**PROGETTO**  
 "Ritzi sulla cima del mondo, noi scegliamo una volta ancora la nostra sfida alle stelle!"  
 Percorso interculturale: Conosci te stesso per scoprire la diversità e la ricchezza dell'altro

**Modulo:**  
**LE DIETE MEDITERRANEE**  
**TRA NATURA CULTURA**

Prof.ssa Marzia Albano – I.I.S. MATTEI - FORTUNATO EBOLI (SA)  
 Prof.ssa Violetta Giordano – I.I.S. MATTEI - FORTUNATO EBOLI (SA)  
 Prof. Antonio Di Cosmo – I.I.S. MATTEI - FORTUNATO EBOLI (SA)  
 Prof. Mario Monaco – I.I.S. MATTEI - FORTUNATO EBOLI (SA)  
 Esperto Esterno: Maria Teresa Caruso

**TEMA GENERALE**  
 La tematica principale è l'Intercultura

**Il filo conduttore dell'intero progetto è la contrapposizione tra il bene e il male.**

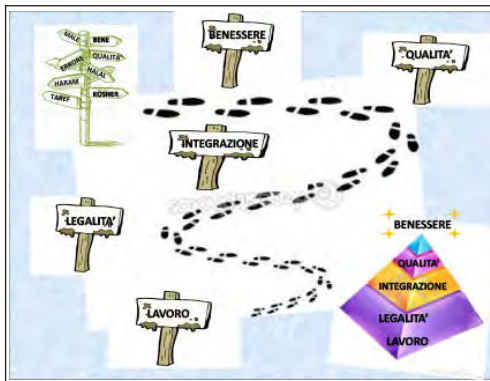
Cibo buono contro cibo cattivo, viaggio nelle diete mediterranee, condivisione del pasto come occasione di incontro di culture diverse.

## VI. Le culture alimentari



**FINALITÀ**

- *Dimostrare che perseguire la qualità, l'integrazione, l'inclusione, lo scambio, crea ricchezza a livello personale, lavorativo, sociale;*
- *Ampliare le competenze di settore, attraverso specifiche indicazioni e analisi utili alle certificazioni;*
- *Promuovere la salute del singolo e dell'ambiente attraverso il consumo di cibo sano prodotto nel rispetto delle persone e della natura;*
- *Elaborazione di un menu interculturale;*
- *Preparazione di un e-book divulgativo.*



**Dieta Mediterranea Patrimonio dell'Umanità UNESCO**

Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità e il UNESCO  
UNESCO Intangible Cultural Heritage of Humanity

*"La Dieta Mediterranea è molto più che un semplice alimento. Essa promuove l'interazione sociale, poiché il pasto in comune è alla base dei costumi sociali e delle festività condivise da una data comunità, e ha dato luogo a un notevole corpus di conoscenze, canzoni, massime, racconti e leggende. La Dieta si fonda nel rispetto per il territorio e la biodiversità, e garantisce la conservazione e lo sviluppo delle attività tradizionali e dei mestieri collegati alla pesca e all'agricoltura nelle comunità del Mediterraneo".*







**MADE IN ITALY**

- Un patrimonio enogastronomico senza pari al mondo, uno stile alimentare che fa perno sulla dieta mediterranea, quale modello di alimentazione sana ed equilibrata.
- Il comparto agroalimentare, facendo leva su una qualità che non si limita solo alla bontà e alla genuinità, significa anche garanzie di sicurezza, salubrità e origine, diventando così un fattore centrale di competitività.



**Qualità totale**

La metodologia proposta da Lasweel si basa sullo schema di Quintiliano (96 d.C.)

Scheda di Quintiliano	
Quid	Cosa
Subiectum	Chi
Ubi	Dove
Quando	Quando
Quomodo	Come
Cur	Perché
Quibus Auxiliis	Quanto

**Kaoru Ishikawa**

*"Le aziende esistono all'interno di una società per soddisfare le persone che appartengono a quella società."*

*"Un'azienda non è né migliore né peggiore di chi ci lavora dentro."*

*"Il fallimento è il seme del successo."*



## VI. Le culture alimentari



### LA CULTURA DELL'INTEGRAZIONE

- *La cultura del dialogo e della cooperazione attraverso il cibo: il pasto comune come strumento di interazione sociale*
- Le "Diete Mediterranee": interpretazioni diverse di uguali risorse.
- Può la religione influenzare le scelte alimentari?
- L'alimentazione del mondo islamico ed ebraico.

### L'ALIMENTAZIONE NEL MONDO ISLAMICO ED EBRAICO

- Le regole alimentari per i popoli ebraico e islamico sono rigorosamente su base religiosa, supportate rispettivamente dalle certificazioni di qualità Kosher e Halal.
- Il termine **KOSHER** significa "conforme alla legge" e quindi alle norme stabilite dalla Torà, la Bibbia ebraica, e riguarda quasi esclusivamente i prodotti alimentari. Il processo produttivo è continuamente supervisionato da un Rabbino, al fine di ottenere la certificazione.
- Il termine **HALAL**, per il popolo di religione islamica, significa "consentito" in contrapposizione con il termine Haram che significa "proibito", secondo i dettami del Corano. La certificazione Halal si applica a molteplici settori oltre a quello alimentare.

### PARALLELISMI KOSHER - HALAL

- Halal/Kosher
- Haram/Taref

### Parallelismi e discordanze Kosher - Halal

**TAREF** : Impuro per gli Ebrei -  
**HARAM** : Proibito per i Musulmani

- TAREF/HARAM : suino, anfibi, insetti (fatta eccezione di un piccolo numero di locuste e cavallette), predatori e rapaci, animali acquatici senza pinne e squame. Fatta eccezione per i frutti di mare: Halal - Crostacei e molluschi : Taref  
Gi animali ammessi sono quelli con lo zoccolo fesso cioè spaccato in due parti, come la mucca, il vitello, la pecora, la capra etc. Non sono ammessi, il maiale, il cavallo.
- Il vino è haram, mentre per gli Ebrei è consentito solo quello di origine approvata dai rabbini. (Un'antica usanza per evitare i matrimoni misti)
- TAREF/HARAM:Il consumo di sangue. La macellazione deve essere operata mediante il taglio sul collo dell'animale con una lama, non seghettata, in un tentativo unico che recide i vasi sanguigni principali evitando ogni sofferenza all'animale. Il midollo spinale non deve essere danneggiato durante la macellazione. Il sangue deve essere drenato dall'animale.



### LA RELIGIONE COME CURA DELL' ANIMA E DEL CORPO

- ***Da sempre il cibo assume un simbolismo religioso in tutte le culture*** (pane spezzato, calice di vino. Ecc..)
- In tutte le religioni, i dettami relativi alla alimentazione sono volti alla salvaguardia del corpo in quanto tempio dell'anima. ***Il digiuno della quaresima purifica il corpo***
- Per gli Ebrei vige il divieto di assumere contemporaneamente carne e latte, importante regola nutrizionale: ***due proteine in un solo pasto possono provocare putrefazioni intestinali***
- L'Islam vieta il consumo di ***alcol considerato universalmente la più pericolosa droga legale***

### LA CONVIVIALITÀ: UN VALORE UNICO

Tutti i popoli del Mediterraneo condividono il valore della

**CONVIVIALITÀ**

il cibo rappresenta un mezzo con il quale entrare in comunicazione con le culture altre, non solo attraverso la compravendita dei prodotti alimentari, ma anche mediante uno scambio reciproco e costante di ricette culinarie, metodi di preparazione e conservazione dei cibi, conoscenze alimentari e medico-nutrizionali.

## MENÙ

LE DIETE MEDITERRANEE  
TRA NATURA E CULTURA

**APERITIVO**

Liquore all'anice on the rocks

**ANTIPASTO**

Giardiniera con uova in camicia

**PRIMO PIATTO**

Ciaulielo

( olio, aglio, pomodori secchi, zucchini secche, olive, peperoncino)

**SECONDO PIATTO**

Formaggio di pecora, capra e datteri con tocchetti di pane tostato

## VI. Le culture alimentari

Caffè



### La cultura della legalità

Produrre alimenti nel rispetto delle persone e dell'ambiente è espressione di legalità. La salubrità degli alimenti è un valore universale tutelato dalle certificazioni di qualità.

### LE CERTIFICAZIONI DI QUALITÀ



### LE CERTIFICAZIONI EUROPEE

- D.O.P. = Denominazione di Origine Protetta)
- I.G.P. = Indicazione Geografica Protetta
- D.O.C. = Denominazione di Origine Controllata
- I.G.T. = Indicazione Geografica Tipica
- S.T.G. = Specialità Tradizionale Garantita



### LE CERTIFICAZIONI INTERNAZIONALI

- I.S.O. = International Organization for Standardization (non nasce come un acronimo ma deriva dal greco "isos" che significa 'uguale', con la finalità di uniformare le procedure per tutte le aziende)
- B.R.C. = British Retail Consortium



International  
Organization for  
Standardization



KOSHER

HALAL

### CERTIFICAZIONE HALAL

- Halal è un termine arabo che significa "lecito" o tutto ciò che è permesso secondo il Corano.
- Il concetto include anche settori no-food: cosmetici, farmaceutici, biotecnologie, viaggi e turismo, banche e finanza, assicurazioni, imballaggio, trasporti, pubblicità e tutte le categorie che si allacciano al concetto di lecito.
- - La certificazione Halal, comunque, serve ad attestare che tutti i prodotti delle filiere agroalimentari, dei processi industriali e di trasformazione siano conformi alle norme etiche ed igienico sanitarie della legge e della dottrina dell'Islam.



halal  
italia



## CERTIFICAZIONE KOSHER

- Il termine **Kosher** significa **“conforme alla legge”**, dunque alle norme dalla **Torà, la Bibbia ebraica**.
- Tale certificazione si applica quasi esclusivamente ai prodotti alimentari ed il processo produttivo è continuamente supervisionato da un rabbino, che ha un ruolo specifico nella comunità ed interviene direttamente in alcune fasi del processo.



## La cultura del lavoro


Produrre, conseguendo più certificazioni di qualità, amplia le possibilità commerciali delle aziende, creando maggiore ricchezza e opportunità di lavoro; potenzia le contaminazioni tra le varie culture alimentari favorendo l'integrazione.

## MERCATO E CONSUMATORI

- Molti consumatori si stanno rivolgendo ai prodotti certificati **Kosher e Halal** perché vengono percepiti come **“più sicuri” e “più sani”**, più **“puri”** in generale.
- L'industria del cibo certificato Halal vale circa **600 miliardi di dollari** e l'attenzione verso questo settore cresce di anno in anno. L'Agenzia di certificazione islamica **Service of America**, ha stimato una crescita per questo settore dal **35 al 30% nei prossimi 4-7 anni**.
- Negli ultimi 10 anni il mercato **Kosher** ha registrato un incremento annuale del **10-15%**. Tale crescita è paragonabile solamente a quella avuta dai prodotti **“bio”**. Il mercato negli USA per l'industria **Kosher** si aggira intorno ai **12.500 miliardi di dollari** con circa **100.000 prodotti certificati** ai quali se ne aggiungono circa **2000** ogni anno. A rendere ancora più marcata la domanda per questi ultimi contribuisce quel **25% di Musulmani** che, per le similitudini delle regole presentati nelle leggi di produzione, trovano negli alimenti **Kosher** una valida alternativa.
- Il mercato dei prodotti alimentari a certificazione islamica **halal**, sul piano nazionale, è stimato intorno ai **5 miliardi di euro** (50 in Europa). Uno dei motivi che spinge molte aziende a ottenere almeno una di queste certificazioni è quello di ampliare le proprie vendite sul mercato nazionale e internazionale.

## UN MERCATO IN CRESCITA

- In Italia molte aziende agroalimentari hanno ampliato il mercato per il **made in Italy** grazie alle certificazioni **Kosher e Halal**, allargando il bacino di vendita alle comunità ebraiche e musulmane.
- Tra queste possiamo citarne alcune: **Algida, Barilla, Buitoni, Mutti, Ferrero, Nestlé, Perugina, Scotti, Olio Sasso, Kimbo, Loacker, San Benedetto, Zuegg, Unilever, Mulino Bianco, Pavesi, Rio Mare, Ferrarelle, Carapelli, Kellogg's, Esselunga.**
- Tali certificazioni soddisfano inoltre consumatori sensibili alla **“qualità”** dei prodotti pur non appartenendo alle comunità religiose di pertinenza.



*«I nostri corpi si nutrono attraverso il cibo che consumiamo e le nostre anime si nutrono della purezza e della legittimità di quello stesso cibo»*

5.

## Ricette e curiosità dal mondo

*Maria Rosa Altilio*

Docente di Italiano

IIS Epicarmo Corbino – Contursi Terme

All'inizio dell'anno scolastico 2016/2017, è stato siglato un protocollo di intesa fra l'I.I.S. "E. Corbino", il Comune di Contursi Terme e l'Associazione "Mediterranea Civitas", per la realizzazione di un progetto sull'intercultura.

Destinatari del progetto sono stati gli alunni delle classi I A, II A e I C IPSEOA dell'IIS «E. Corbino» di Contursi Terme, alcuni dei quali di nazionalità straniera.

Il materiale prodotto, è stato assemblato in una raccolta da pubblicare e in una presentazione video (Power Point), mostrata in una delle giornate conclusive, a Contursi Terme, con la presenza straordinaria di Hajar M. Seif Elnasr, Direttore dell'Ufficio Relazioni Didattiche e Culturali dell'Ambasciata d'Egitto in Roma.

Il lavoro è stato svolto in orario curricolare, durante l'intero anno scolastico, con il mio coordinamento e con raccordi interdisciplinari di italiano, storia, cittadinanza, matematica, scienza degli alimenti e cucina.

L'entusiasmo e lo spirito di ricerca hanno confermato, ancora una volta, che il lavoro di gruppo, la lezione autentica, le attività laboratoriali e multimediali, sono le strade da seguire per motivare e perseguire la vera inclusione di tutti gli alunni. Le classi coinvolte, infatti, hanno aderito all'iniziativa con interesse e curiosità. All'interno dei gruppi di lavoro, gli alunni di nazionalità straniera diventavano il punto di riferimento per impostare le ricerche ed assemblare le informazioni raccolte sui loro Paesi di provenienza.

La finalità educativa del progetto è stata quella di rafforzare in tutti gli alunni le proprie radici, nell'ottica dello scambio interculturale, per favorire la consapevolezza delle "diversità" e la piena integrazione di tutti.

I nostri obiettivi sono stati:

- studiare alcuni aspetti delle diverse nazionalità, legati alla tradizione, ai costumi e soprattutto alla cucina tipica, con particolare riferimento al mondo arabo;
- conoscere i diritti delle persone ed individuare casi in cui vengono violati;
- conoscere la condizione della donna nel mondo;
- comprendere le motivazioni che spingono le persone a migrare dal proprio Paese d'origine;
- utilizzare i testi come strumenti di pratica interculturale per promuovere lo sviluppo della cultura del confronto e dello scambio attraverso una metodologia dell'analisi e della comparazione.

Le competenze acquisite dagli alunni sono state molteplici, in modo particolare essi hanno sviluppato la capacità di fare ricerche nei libri e in internet, selezionando le in-

formazioni che potessero servire per portare a termine le consegne, di volta in volta date. Hanno sperimentato, in prima persona, la diversità come risorsa, come momento di confronto e arricchimento reciproco del proprio bagaglio culturale.

Inoltre hanno sperimentato il piacere di lavorare in gruppo; infatti le classi venivano divise in 4-5 gruppi; ad ogni gruppo veniva affidato un argomento da sviluppare. All'interno di ogni gruppo, poi, veniva attuata la divisione dei compiti: illustratore, ricercatore, montaggio della presentazione, ricerca di suoni e video...in un clima collaborativo e di confronto.

Ci siamo soffermati, in modo particolare, sull'alimentazione dei diversi popoli e sulle ricette caratteristiche di alcune Nazioni. I ragazzi hanno raccolto le ricette più svariate, provenienti da tutto il mondo, facendone oggetto di osservazioni e confronto; infine, quando è stato possibile, sono state anche oggetto di sperimentazione in cucina.

Il progetto si è concluso a maggio, con una manifestazione finale in cui gli alunni del Corbino e quelli provenienti da altre scuole vicini, hanno presentato i loro lavori sull'intercultura. L'evento si è concluso con l'intervento di Hajar M. Seif Elnasr, Direttore dell'Ufficio Relazioni Didattiche e Culturali dell'Ambasciata d'Egitto in Roma e, a seguire, un pranzo tipico della dieta Mediterranea, a cura degli alunni e dei professori di cucina, offerto dal Comune di Contursi Terme.



<https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2017/12/08-intercultura-Contursi-per-libro.pdf>

IIS "E.CORBINO" di Contursi Terme

Alumni 1 A e 2 A IPSEOA

LA CUCINA NEL MONDO






### Perché il riso si chiama "palay"

anche questa è una storia che parla di cibo: è una fiaba filippina sul riso e su come è nato uno dei suoi nomi.

Dovete sapere infatti che nelle Filippine si usano tre diversi nomi per indicare il riso: si chiama: "palay" la pianta e il chicco non lavorato; "bigas" il chicco bruciato e crudo; "kanin" il riso bollito. Tanto tempo fa viveva un uomo di nome Siguan che aveva una moglie di nome Tiguinlan. Erano nomadi, non avevano una casa e neppure un luogo preciso in cui abitare: giravano continuamente per villaggi e montagne fermandosi qua e là per brevi soste. Un giorno Tiguinlan si accorse di aspettare un bambino e da quel momento la loro vita cambiò; decisero di fermarsi a vivere per sempre in un posto e di costruirvi la loro casa. Ma proprio in quel periodo la terra divenne arida. Ecco allora una ricetta a base di cuscus per i vegetariani ma potete aggiungere anche la carne se vi piace. Naturalmente, potete usare il cuscus facile da cuocere e molto veloce!



## VI. Le culture alimentari

### IL CUSCUS, SIMBOLO DI OSPITALITÀ

Avete mai assaggiato il couscous? È il piatto più popolare e più diffuso del mio paese, la Tunisia, ma anche degli altri paesi del Maghreb (Marocco e Algeria). Il couscous è fatto di piccolissimi granelli di semola; viene cotto al vapore in una pentola speciale e viene poi condito con brodo, verdure, carne a seconda dei gusti e delle abitudini delle persone che abitano le diverse zone del mio paese. La mamma fa il couscous ogni venerdì. Ne prepara una montagna, così che possiamo mangiarlo per due-tre giorni. Prepara anche una grande pentola di verdure: ceci, melanzane, patate, cipolle e dello spezzatino di pollo con le spezie per accompagnarlo. Mi piace molto stare a guardarla quando cuoce il couscous. Fa dei movimenti continui, lenti e circolari con le mani, per separare i granellini di semola e impedire che si coagolino e si appiccicano fra loro. Adesso la mamma compra il couscous precotto che si trova nei supermercati, ma mi ha raccontato che quando era ragazzina passava lunghe ore ogni settimana per aiutare la nonna a preparare il couscous fresco. La nonna le diceva sempre che una ragazza poteva pensare a sposarsi solo se aveva imparato la pazienza e acquisito l'abilità necessaria per preparare il semolo. Il couscous è anche il simbolo dell'ospitalità nel mio paese. Si mangia tutti insieme, seduti intorno a un tavolino basso e rotondo sul quale trasogna la semola dorata e fumante. Mangiare insieme un piatto di couscous significa così diventare amici, sentirsi più vicini, condividere un momento di gioia. E naturalmente, si mangia con le mani o meglio con la sola mano destra. Siete pronti per fare l'esperienza?

Ecco allora una ricetta a base di couscous per i vegetariani ma potete aggiungere anche la carne se vi piace.

Naturalmente, potete usare il couscous facile da cuocere e molto veloce!

- ◆ Couscous con verdure (preparazione 2 ore)
- ◆ 500g di couscous precotto
- ◆ 200g di carote
- ◆ 200g di zucchine
- ◆ 200g di cavolo
- ◆ 200g di patate
- ◆ 100g di ceci secchi/100g di piselli o fave
- ◆ 6 chiodi di garofano
- ◆ 2 cucchiaini di salsa di pomodoro concentrata
- ◆ 1 cucchiaino di peperoncino
- ◆ 1 cucchiaino di burro o margarina
- ◆ Olio d'oliva, sale, pepe
- ◆ 250g di passata di pomodoro
- ◆ 100g di cipolla
- ◆ Se si usano i ceci, lasciateli in acqua per una notte
- ◆ Lavare, pelare e tagliare a pezzettoni le carote, le zucchine e le patate senza però mescolarle. Tagliare a pezzi grandi il cavolo. Tritare la cipolla.
- ◆ Coprire il fondo di una pentola alta con olio d'oliva e farvi rosolare la cipolla

### COUSCUS: LA LEGGENDA

#### ◆ Il giorno in cui piovve il couscous dal cielo

- ◆ Nel villaggio in mezzo al deserto la vita di Karim scorreva felice e serena con il padre Ali e la mamma Aïsha, che faceva il miglior couscous della zona. Ma un brutto giorno la mamma si ammalò e morì. Dopo qualche tempo il padre si ripose con Salima, che fingeva di essere gentile e dolce, ma che aveva il cuore duro e gelido come la pietra. Venne il mese di Ramadan e Ali partì per compiere il pellegrinaggio per Mecca. Affidò il piccolo Karim a Salima e le raccomandò inoltre di non aprire mai l'armadio di legno rosso. Appena Ali partì, la donna si precipitò ad aprire l'armadio e si impadronì dei gioielli e dei denari che Aïsha aveva lasciato al figlio. Ma Karim aveva visto tutto, decise di usare la sua astuzia e pensò a un piano. Durante la notte prese l'oro e lo nascose a sua volta. La mattina dopo, di buon'ora salì sulla terrazza e fece cadere nel loro giardino alcuni sacchetti di couscous. Salima vide il couscous cadere dal cielo e pensò a un miracolo o a una magia. Ma ben presto si accorse anche che l'oro era sparito e condusse Karim davanti al giudice accusandolo di furto. Il giudice interrogò donna e le chiese di raccontare con precisione quanto era successo. Salima cominciò a raccontare: -tutto è successo ieri, dopo che è piovuto il couscous dal cielo...  
◆ Il giudice non la lasciò continuare: pensò che fosse pazzo, la fece allontanare e rimandò Karim a casa libero. Al ritorno Ali seppe tutta la verità e fu felice di essersi liberato di una donna così malvagia e avida.

### LA CUCINA ITALIANA

Nei paesi mediterranei, e in particolare in Italia, la cucina divenne particolarmente ricca e variegata grazie agli apporti di tradizioni culturali diverse, dalla greca all'etrusca, dalla romana a quella araba. I cereali e le verdure ebbero un ruolo importante e nelle fasce rivierasche il pesce costituiva la base di nutrienti zuppe. La particolarità della cucina italiana risiede nella varietà regionale ben caratterizzata. Sono da ricordare, tra le molte tradizioni locali, l'elaborata cucina piemontese, basata su prodotti eccellenti quali il tartufo bianco e carni pregiate; la cucina pugliese, ricca di verdure; quella sarda, sia costiera, che propone sapidi piatti di pesce e squisite aragoste, e sia interna, ricca di sapori forti, come le carni suine e ovine; l'emiliana, saporita con tante paste fatte in casa anche ripiene; la ligure, semplice ed estremamente raffinata. La cucina italiana si distingue inoltre per le numerose salse per paste e risi spesso dettate da semplicità degli ingredienti e da leggerezza. Alcuni dei piatti che fanno conoscere in tutto il mondo la cucina italiana sono la pizza, gli spaghetti alla salsa di pomodoro, le trenette al pesto, le tagliatelle al ragù, il riso al nero di seppia, il risotto alla milanese, i ravioli con il ripieno di carne, le lasagne alla bolognese, gli gnocchi di patate variamente conditi, la costoletta alla milanese, gli ossibuchi, la zuppa di pesce, le seppie in zimino, la frittura di pesce, il brasato al Barolo, la bistecca alla fiorentina, il vitello tonnato, l'agnello in fricassea, la cima alla genovese, il panettone, il pandoro, il panforte, il torrone, la pastiera.



### LA CUCINA FRANCESE

La cucina in Francia si affina dopo l'arrivo di Caterina de' Medici, giunta nel 1553 alla corte dei Valois con un seguito di grandi cuochi. L'apporto culinario che ne seguì permise alla cucina francese di compiere una svolta storica che le consentì di diventare la più articolata tra quelle occidentali. Un impulso decisivo venne dato, all'inizio dell'ottocento, da Antonin Carême che codificò le regole della cucina transalpina. La cucina francese è per definizione quella delle grandi salse, con ricchezza di preparazioni in tutti i settori alimentari. Come in Italia, anche in Francia esistono specialità regionali come la *tarte à l'oignon* (torta di cipolle) e la *choucroute garnie* (verze e carne di maiale) dell'Alsazia; il *coq au vin* (pollo al vino) della Borgogna; le *rilettes* (rognoncini) di Tours del Centre, le *coquilles Saint-Jacques* (capesante) della Bretagna e molti piatti ancora.

49

### LA CUCINA SPAGNOLA

Così come avviene per l'Italia, anche in Spagna difficilmente si può parlare di una cucina nazionale, se non prendono a sintesi di un variegato panorama di tradizioni gastronomiche alcuni piatti e cibi internazionalmente conosciuti come tipici spagnoli: la *paella*, la *torrilla* di patate e il prosciutto serrano. Un rapido excursus non può dimenticare la sostanziale differenza tra le gastronomie delle regioni galiziane e basche-tradizione per quest'ultima recentemente impreziosita da innovative riletture da parte di chef ormai di fama internazionale-, caratterizzate dal connubio di prodotti di terra (*ortaggi*) e di mare (il freschissimo *pescado* delle *rias* e del golfo di Biscaglia); e quelle andalusa e murciana, dove echeggiano antiche risonanze arabe dagli aromi dolci e speziati; tra la cucina catalana, tradizionalmente aperta alle influenze europee (francese e italiana), e la chiusa e arcaica gastronomia dell'Estremadura e della Castiglia, arroccata sui sapori forti contadini del capretto e del maiale.

### LA CUCINA ARABA

La cucina araba è molto ricca e varia, così come profondamente diversi sono i paesi che appartengono al mondo arabo. Per comodità possiamo dividere questo mondo in tre grandi regioni: il Mashreq, l'Oriente che comprende l'Arabia Saudita, gli Stati del Golfo, lo Yemen, l'Irak, la Siria, il Libano, la Palestina, la Giordania e il Maghreb, l'Occidente, che comprende il Marocco, l'Algeria, la Tunisia, la Libia, senza dimenticare Sudan ed Egitto che in un certo senso collegano l'Occidente all'Oriente. Ogni regione esprime nella cucina le sue tradizioni ed il suo passato. Nell'Arabia Saudita il montone arrostito deriva chiaramente da una civiltà beduina dedita alla pastorizia e al nomadismo.

Le "Kafra" sono polpette di carne, aromatizzate con le *spezie* che gli Arabi introdussero nei loro commerci nel Mediterraneo; zafferano, cumino, cardamomo, canella ricordano l'intensa attività commerciale di un tempo. I dolci, raffinatissimi a base di mandorle e miele, aromatizzati con essenze deliziose come la rosa e il fiore d'arancio evocano i racconti delle *Mille e una notti*. I fiori d'arancio sono inoltre tuttora utilizzati in alcuni paesi arabi per aromatizzare l'acqua che servirà alla preparazione di altri piatti. Un trafilato a parte merita la cucina del Nord Africa e del Marocco di cui ci occuperemo più avanti. I "tagine", polpettoni di fave o di ceci, molto popolari in Egitto, sembrano essere ricetta ben più antica, si dice fossero già conosciute ai tempi dei Faraoni. La grande maggioranza degli arabi sono musulmani e si sottopongono quindi alle regole alimentari imposte dal Corano. Le più conosciute e seguite sono il divieto di mangiare carne di maiale e carne non "halal" ovvero proveniente da animali non sgozzati. Per questo nelle nostre città è ormai abbastanza facile trovare macellerie islamiche dove potete gustare anche voi una carne più saporita e con meno odore. Durante il Ramadan, mese in cui si pratica il digiuno dall'alba fino al tramonto, assumono particolare importanza alcuni piatti che vengono cucinati soprattutto in questo periodo. Ricordiamo il "khusht" una macedonia egiziana di frutta secca, e l' "harira" marocchina e algerina, zuppa con carne e legumi secchi che costituiscono un piatto particolarmente leggero, ma completo e quindi adatto a rompere le lunghe ore di digiuno.



Un "tagine" tipico del Marocco.

### Tagine marocchino con polpette, uova e piselli

La cucina araba più vicina a noi è senza dubbio quella marocchina. Alcune ricette e alcuni metodi di cucinare hanno origini millenarie. La storia conosciuta di questa antica tradizione risale a 2000 anni avanti Cristo e la prima relazione scritta l'abbiamo da Plinio il Vecchio. Il piatto più conosciuto è il *couscous*. Questo piatto, si deve far risalire ai Berberi, il popolo che abitava il Maghreb prima della conquista araba. Il couscous è una semola, spesso ancora fatta a mano; la cui preparazione richiede abilità e pazienza. Per fortuna in commercio si trova dell'ottima semola di couscous in pacchi. Ricordiamo anche il "tagine", piatto a base di carne o pesce con verdure che prende il nome dalla particolare pentola in terracotta in cui viene cucinato.



51



## VI. Le culture alimentari

### LA CUCINA EBRAICA

La cucina ebraica degli ebrei osservanti, ovvero quella del *kasher* (in ebraico "consentito"), distingue gli alimenti permessi da quelli vietati. Le norme prescritte sono applicate dalle comunità ebraiche sparse per il mondo, con differenti gradi di ortodossia. Queste comunità presentano cucine influenzate da quelle del paese in cui risiedono e pertanto tra loro differenti.

**La cucina Shanghainese** è anch'essa, come la Pechinese, più ricca e sostanziosa della Cantonese con maggior uso di olio, peperoni, aglio, zenzero, varie spezie dolci e con tempi di cottura lunghi particolarmente per gli stufati. Nonostante Shanghai sia sul mare, specialità sono i granchi d'acqua dolce: in settembre le femmine, in ottobre i maschi. I vivi gamberetti d'acqua dolce, poi, sono da preferire crudi. La <<gallina ubriaca>> curata con vino giallo; le anguille con vino con aglio; i germogli di bambù e salse di soia; i piatti di carni fredde; il pesce cotto su un piatto di metallo infuocato posto al centro della tavola.

**La cucina Secuianese** dall'abile uso di spezie in cibi piccanti che conservano i gusti originali, con metodi di cottura a vapore, a bagnomaria, affumicata. I taglierini ed il pane cotto a vapore sono preferiti al riso. Tra le specialità; la conserva salata di fagioli neri; i gamberetti al peperoncino rosso; le focaccine di riso croccante; le mele e banane caramellate. **L'anatra affumicata:** ricoperta per 24 ore con grani di pepe nero, zenzero, cannella, bucce d'arancio e coriandolo; cotta a vapore per 2 ore e affumicata su fuoco a legna con getti, sul fuoco, di ricci di canfora e foglie di tè rosso.

### LA CUCINA INDIANA

La cucina indiana privilegia il sapore del cibo, mentre l'aspetto e la consistenza della vivanda sono di secondaria importanza. Ciò spiega l'uso marcato del curry, ossia una miscela di spezie che varia in base al cibo che deve insaporire. La cucina indiana conta numerose portate vegetariane a base di riso, frumento, lenticchie. Tra le più famose il *kichri*, verdure finemente grattugiate, cotte o crude, mescolate a yogurt, lenticchie e riso, condite con sale, pepe e coriandolo. Il tipico forno della cucina indiana, il *tandoori*, permette cotture a elevate temperature.

### La cucina tandoori: per una cucina "snella"

Piacevolissimi all'occhio e al palato, i piatti *tandoori* devono il loro colore ramato alle spezie. È una cucina del Nord, precisamente del Punjab, quella provincia che si è vista tagliare in due per divenire metà indiana e metà pakistana.

È, insomma, una cucina al barbecue "all'indiana" e voi potete riprendere questi stessi principi di gusto e dietetica cuocendo i vostri cibi alla brace o sotto un grill, poiché la cucina *tandoori* non è solamente un modo di cottura senza grassi ma è anche un modo di preparazione.

Tutto il segreto risiede in una lunga marinatura fatta di un insieme sottile di yogurt, limoni e spezie. Il pollo o il pesce vengono tagliati profondamente affinché i sapori penetrino a fondo.

Vi sono differenti preparazioni *tandoori*:

due tipi di pane o focaccia: il *naan* e il *chapati*

il pollo (*tandoori murgh*)

il pollo *tandoori masala* (il solo *tandoori* ad essere servito in salsa)

l'agnello (*boti kebab*)

il pesce *tandoori* o *machi tikka*, creato a Bombay

le dita di pollo *tandoori* (*tandoori murgh tangeen*)

In Etiopia il pranzo inizia con un tipico rituale, il lavaggio delle mani. A tavola viene portata un brocca di metallo o terracotta contenente acqua, la quale viene versata sulle mani degli ospiti. Subito dopo viene servita la prima portata, un leggero piatto di fermenti o siero di latte seguito da specialità piccanti.

In Etiopia, la dieta è scandita dai lunghi periodi di digiuno previsti dalla religione copta, a cui hanno seguito periodi in cui la carne diventa la base principale dei pasti. E, da non scordare, il caffè è originario della provincia del Kaffa, da dove prende il nome, e in Etiopia bere questa bevanda è un vero e proprio rito. Se ne avete la possibilità prendete parte a questa cerimonia, gustando il caffè che verrà servito per tre volte in piccole tazzine di ceramica, e per una volta fate sì che il tempo non vi corra dietro, e prendetevi tutto il tempo necessario per partecipare a una cerimonia il cui ricordo vi rimarrà sicuramente molto impresso.

Molti altri piatti lasciano nel visitatore una impronta indimenticabile. Sono preparate in occasione della nostra festa e sono da assaggiare, non appena se ne presenta l'occasione.

**CUCINA ETIOPE**



**Ugnamu Injera**

**INJERA** - Pane lievitato e spugnoso sul quale si servono quasi tutti i piatti, simile ad una ciakla ricavato ad una miscela di Teff, (un cereale locale ed acqua.)

Le buone maniere del luogo insegnano che questo piatto vada mangiato rigorosamente con le mani. Staccate con tre dita un pezzo di injera, tanto per intenderci quella che sembra una sfoglia di gomma piuma, fate un piccolo fazzoletto, poggiatelo delicatamente sui pezzettini di carne e poi, stringendo i quattro polpastrelli, a cui avrete avuto l'accortezza di opporre l'ultimo dito della vostra mano, il pollice, fate in modo di pescare uno o più pezzettini di carne, imbevvelo in una o più salsine e, finalmente, portate il tutto alla bocca. Ripetere l'operazione fino a sazietà.

Sembra difficile ma non lo è; Se tutto questo vi sembra complicato- in parole povere "quello che bisogna fare è staccare un pezzo di injera e arrotolarlo ai pezzetti di carne di Wot. Vi si oppongono, però, atavici tabù che riaffermano e cui bisogna strenuamente opporsi: quante volte da bambini c'è stato, infatti, affermare che non bisogna mangiare con le mani?

## L'alimentazione

Gli antichi egiziani ritenevano che la vita continuasse dopo la morte e che l'anima avesse ancora bisogno di mangiare, di bere e di tutte le cose di cui godeva in vita; è grazie a questo importante concetto che noi siamo in grado di conoscere in modo abbastanza approfondito gli usi alimentari e le caratteristiche delle mense di questo antico popolo. Nei corredi funerari delle tombe egizie infatti non venivano depositi solo i beni personali del defunto, ma anche abbondanti cibi e bevande conservati in vari tipi di contenitori, che dovevano garantire al morto di che sopravvivere nell'aldilà: spesso questi cibi e contenitori sono arrivati intatti fino ai giorni nostri.

**TABÙ ALIMENTARI E GUSTI DIVERSI**

In Egitto come in tutti i paesi musulmani, vi sono alcuni tabù alimentari legati alla religione: il maiale, gli animali non consacrati prima della morte al rito di Allah e gli alcoholici.

Alcuni di questi divieti sono contenuti nel Corano quindi il maiale non si mangia, e si dovrebbe consumare la carne "Allah" cioè secondo le regole islamiche.

In Egitto non si mangia nemmeno la carne di cavallo e di asino, anche se non è proibita dalla religione. Invece la carne di cammello è molto apprezzata e se ne fanno polpette prelibate.

**Il pane e la birra**

Il pane e la birra erano la base dell'alimentazione degli antichi egiziani e pertanto costituivano anche la base delle offerte funerarie per i defunti, come riporta la classica formula dell'offerta che compare sulle stele e su numerosi oggetti dei corredi delle tombe. A conferma dell'importanza di questi alimenti venivano depositi nelle tombe dei modelli di servitori, caratteristici dell'Antico Regno, che raffigurano donne in atto di macinare cereali o di preparare la birra per l'anima del defunto.

## La pasqua egiziana

L'Egitto ha una interessante patrimonio storico e un clima invidiabile, combinazione che fa di questo paese la destinazione ideale per le vacanze di Pasqua. Anche l'Egitto conosce questa festività, e ospita oltretutto una ricorrenza dedicata alla primavera, Sham el Nessesim, nella quale si ritrovano le radici della Pasqua cristiana attuale.

Le festività della Pasqua Copta cominciano la sera del sabato con la lettura del salmo, il canto degli inni sacri e l'incenso. Durante la cerimonia tutte le luci vengono spente e riaccese solo nel momento in cui si celebra la resurrezione. Durante la domenica di Pasqua i fedeli vanno in chiesa, visitano i parenti, si scambiano regali e organizzano bei picnic. Il festival di Sham el-Nessesim ricorre sempre in seguito alla Pasqua ortodossa, di lunedì, ed è celebrato sia dai cristiani che dai musulmani come festa nazionale, piuttosto che come festa religiosa.



Il cibo tradizionale per questa festa è costituito dal fesikh (muggine fermentato), uova sode, lattuga e maiana, un ortaggio a foglie verdi. Durante il processo, la carne di pesce viene fatta macerare sottolo per alcuni mesi prima di venire consumata. Le uova sode vengono dipinte con le tempere e fatte asciugare al sole prima di essere divorate. La colorazione delle uova è rimasta una tradizione pasquale molto comune, in Egitto così come nel resto del mondo.

## LA CUCINA EGIZIANA

La cucina egiziana è l'espressione culinaria sviluppata in Egitto. Ha molte caratteristiche in comune con quella mediterranea, turca, greca, libanese e palestinese soprattutto, nonostante una grossa influenza della gastronomia mediorientale. Nelle regioni meridionali varie sono le influenze della cucina tipica africana. È una cucina molto varia, saporita, colorata, ed al tempo stesso raccomandabile per la salute perché è povera di grassi. Gli ingredienti più diffusi nella cucina egiziana sono il pane, la carne, le verdure e il pesce. Il pane è preparato con farina integrale o farina bianca e viene riempito con insalate o sughi. La carne è prevalentemente di agnello e di montone, e viene quasi sempre usata per occasioni particolari, solitamente accompagnata da riso e da verdure; molto diffusa è la carne bianca di pollo e di piccione ripieni e arrostiti e quella bovina; notevole è la varietà di pesce sia di mare sia d'acqua dolce arrostito tradizionalmente in crusca di frumento: il pesce più pregiato, costituito da anguille, gamberi, pesce persico e sogliole, è ritenuto quello vicino alle coste o sul lago Nasser. Le verdure più usate sono le melanzane, ma vi è anche un utilizzo in abbondanza di fave, cetrioli, pomodori, aglio e cipolle.

Quanto alle bevande egiziane, la più diffusa è sicuramente il Karkadè, infuso di fiori di ibisco, che può essere servito caldo o freddo; popolari in Egitto sono anche il tè alla menta, che si può consumare zuccherato o no, e il caffè arabo, che è in genere servito in una minuscola tazzina per metà colma di sedimenti: può essere aromatizzato al cardamomo, ma ha un sapore molto forte e spesso dolce, e il salhab, a base di varie sottospecie di orchidee pestate, semi di sesamo, latte e cocco, riconoscibile dal sapore vellutato e cremoso. Tutti serviti rigorosamente caldi.

## VI. Le culture alimentari

### RICETTE TRADIZIONALI

La cucina egiziana è costituita da piatti tipici quali il Ful Medames, il Kushari e il Molokhia e il kebab

#### IL FUL MEDAMES



- o Ingredienti:
- o 600 gr di fave secche
- o 4 aglio a spicchi
- o 1 cipollotto
- o 2 uova
- o 2 limoni
- o 2 cucchiaini di olio extravergine
- o Prezzemolo q.b.
- o Cumino q.b.
- o Sale q.b.
- o Pepe q.b.

#### Procedimento:

Far bollire per 2 ore circa le fave sgocciolate, messe a bagno la notte prima, in un pentola con abbondante acqua e un pizzico di sale girandole molto spesso. Scolarle in una zuppiera e condirle con sale, limone, aglio pestato, prezzemolo, cipolle e olio. Girare e lasciar insaporire per alcuni minuti.

### KEBAB



#### Procedimento:

Far bollire per 2 ore circa le fave sgocciolate, messe a bagno la notte prima, in un pentola con abbondante acqua e un pizzico di sale girandole molto spesso. Scolarle in una zuppiera e condirle con sale, limone, aglio pestato, prezzemolo, cipolle e olio. Girare e lasciar insaporire per alcuni minuti.

#### Ingredienti:

- 1 kg Carne macinata d'agnello
- 2 cipolle;
- 50 gr burro;
- 5 Pomodori pelati;
- 2 Peperoni verdi;
- Prezzemolo;
- Sale;
- Pepe;
- Cannella;
- Chiodi di garofano;
- Noce moscata;

### I PIATTI DELLA BULGARIA

o La cucina Bulgara è caratterizzata da una grande varietà di zuppe calde e fredde come il tarator. I piatti bulgari, per lo più, sono cucinati al forno o al vapore o in forma di spezzatino. I piatti di carne vengono spesso preparati alla griglia, mentre la frittura è poco diffusa. La carne di maiale è la più consumata in questa cucina.

#### o Zuppe

- o Tarator.
- o Bob chorba.
- o Shkembe chorba.
- o Kurban chorba.
- o Teleshko vareno.
- o Zuppa di pomodoro con formaggio.
- o Supa topcheta (zuppa con polpette di carne)
- o Zuppa fredda del giardino (tradizionale della zheravna)

#### o BANITZA CON RIPIENO DI ZUCCA ("TIKVENIK")

o **Ingredienti:** (6 porzioni) - 5 etti e mezzo di farina, 2 etti e mezzo di burro, 7 etti di zucca, 2 etti e mezzo di zucchero, 50 g di zucchero a velo, 50 g di noci, 20 g di cannella, 300 g di acqua, 100 g di sale.

#### **Preparazione:** Impastare la farina, l'acqua e il sale.

Dividere la pasta in tre quattro parti e lasciar lievitare al fresco. Coprire la pasta con un panno umido. Sbucciare la zucca e togliere i semi. Grattugiare non troppo finemente. Mescolarla in una pentola con lo zucchero, le noci tritate e la cannella. Stendere quindi col matterello, ad uno ad uno, i pezzi di pasta sul tavolo cosparsi di farina. Tirare le sfoglie ai lati in modo da ottenere dei cerchi. Lasciare le sfoglie ad asciugare un po'. Spalmare ciascuna sfoglia di burro sciolto e cospargere abbondantemente col ripieno di zucca, arrotolare e sistemare nella teglia, spalmata d'olio e cosparsa di farina a forma di cerchio. Cuocere nel forno a temperatura moderata (non oltre i 200 °C). Dopo la cottura lasciar raffreddare, coprendo con un panno umido. Cospargere quindi la banitza di zucchero a velo.



**"KJUPTENZA" ALLA GRIGLIA**

**Ingredienti:** 1 kg di carne (costata - 6 etti di vitello e 4 etti di manzo), 1 etto di cipolle, 3 g di pepe nero macinato, 2g di cumino, 1 cucchiaino di origano secco, 40 g di acqua (si può usare acqua gassata), sale.

**Preparazione:** Togliere gli ossi dalla carne, tagliarlo a pezzettini, cospargere di sale e tritare con il tritacarne. Sistemare la carne in una teglia e coprirlo con un panno umido. Lasciarla al fresco per 5-6 ore. Quando la carne si è raffreddata aggiungere della cipolla finemente tritata, origano, pepe nero, cumino e acqua. Impastare quindi il "kjuptenza" e arrostitire alla griglia (si consiglia di usare la carbonella). Vengono serviti caldi con un contorno a piacere: patate fritte, insalata di pomodori e cetrioli, insalata di cavoli, ecc.

**"KEBABCHEHA" ALLA GRIGLIA****Ingredienti:** 1 kg di carne (costata), 6 etti di carne di vitello e 4 etti di carne suina, 3 g di pepe nero macinato, 2 g di cumino, 40 g di acqua, sale.

**Preparazione:** Si separa la carne dagli ossi, la si taglia a pezzettini, la si cosparge bene di sale e la si trita col tritacarne. Si sparge il tutto in una teglia e si copre quest'ultima con un panno umido. Quindi si lascia la teglia al fresco per 5-6 ore per far raffreddare la carne. Una volta raffreddata la carne la si condisce col pepe nero e il cumino, si mescola la carne per bene aggiungendovi dell'acqua. Quindi si impastano i "kebabcheta" e si arrostitiscono alla griglia (è consigliabile usare la carbonella). I "kebabcheta" vanno serviti caldi con un contorno a piacere: patate fritte, insalata di pomodori e cetrioli, insalata di cavolo, insalata di fagioli lessi e cipolla, ecc.

**LA CUCINA DEL MAROCCO**

La cucina del Marocco è stata considerata come una delle cucine più variegata al mondo, a causa dei rapporti e scambi commerciali del Marocco con il resto del mondo. La cucina del Marocco è un mix costituito da cucine orientali, cucine mediterranee, cucine africane e cucine locali dei berberi. Il Marocco produce una vasta gamma di frutta e verdure mediterranee e perfino alcune tropicali. Il paese alleva grandi quantità di pecore, pollame, bestiame, frutti di mare ed pesce.

Le spezie sono molto usate nelle ricette marocchine, e mentre queste sono state importate per secoli in altri paesi, lo zafferano, la menta, le olive, le arance e i limoni sono di produzione nazionale.

Le spezie comuni sono rappresentate da: la cannella, il kamoun (cumino), il kharkoum (curcuma), lo skingbir (zenzero), il libzar (pepe), la paprica, i semi di sesamo, il kasbour (coriandolo) e il prezzemolo. Il pasto di mezzogiorno rappresenta il pasto principale, con eccezione del mese santo del Ramadan.

Il pasto convenzionale tipico inizia con una serie di insalate calde e fredde. Il pane è mangiato ad ogni pasto. Un piatto di pollo o spesso di agnello è seguito dal couscous preparato con carni e verdure. Una tazza di tè alla menta dolce è spesso usata per concludere il pasto.

**Il piatto principale marocchino è il COUSCOUS.**

un piatto molto antico e probabilmente di origine berbera. Il pollo è la carne il più mangiata nel Marocco. Fra i piatti marocchini più famosi troviamo il Couscous, la Pastilla, il Tajine, il Tanja e la Harira. Sebbene quest'ultimo sia una zuppa, è ugualmente considerato un piatto tipico ed è servito in occasioni di festa e soprattutto durante il mese del Ramadan.

Il dessert comune è il kaab el ghzal ("corni di gazelle"), che è un dolce farcito con la pasta di mandorla e zucchero. Un altro dessert tipico è la torta di miele. Biscotti tipici sono gli Halwa Shebakia, mangiati soprattutto durante il mese del Ramadan. La bevanda più popolare è il tè verde alla menta. È tradizione che il saper fare del buon tè verde alla menta, è considerato in Marocco una forma di arte, e berlo con amici e familiari è uno dei rituali più importanti del giorno.

Ora vi presentiamo alcune ricette tradizionali:

- o Kaab el ghzal;
- o Couscous;
- o Pastilla;
- o Tajine;
- o Harira;

**COUSCOUS**

- o **Ingredienti:**
- Couscous 400 gr.
- 1 Melanzana;
- 1 peperone;
- 2 zucchine medie;
- ½ Cipolle bianche;
- 2 pomodori rossi maturi;
- 1 prezzemolo, 2 foglie di basilico fresco;
- Olio extravergine d'oliva;
- Sale q.b.;
- Pepe nero q.b.

**Procedimento:** Aggiungete l'olio al cous, salate adeguatamente e sgranatelo con un cucchiaino. Aggiungete l'acqua bollente e coprite con la pellicola e lasciate idratare. Riscaldare un filo d'olio in una padella. Tagliate le melanzane a dadini per poi aggiungerle nella padella. Pulite i peperoni e tagliateli a pezzetti insieme alla cipolla e alla zuccina. Aggiungete dell'olio alla stessa padella e unite i peperoni e le zucchine. Aggiungete le melanzane nella padella e saltate il tutto. Aiutate la cottura delle verdure con un'aggiunta di acqua. Nel frattempo tagliate il pomodoro e il prezzemolo a pezzetti piccoli. Trasferite le verdure in una ciotola e sempre nella stessa padella, fate soffriggere la cipolla con un poco di olio. Unite i pomodori e il prezzemolo e fate appassire. Aggiungere tutte le verdure. Dopo aver fatto amalgamare il tutto aggiungere il couscous. Si può servire sia freddo che caldo.

## VI. Le culture alimentari

### PASTILLE



**Ingredienti:**  
 2 cipolle;  
 4 cucchiaini di olio vegetale;  
 2 cosce di pollo;  
 Aglio;  
 Zenzero;  
 Zafferano;  
 1 cucchiaino di cannella;  
 1 cucchiaino di paprika;  
 2 cucchiaini di coriandolo;  
 2 cucchiaini di prezzemolo;  
 100g di mandorle;  
 1 cucchiaino di zucchero;

**Procedimento:**  
 Scaldare l'olio in un'ampia padella e far dorare i pezzi di pollo su tutti i lati. Togliere il pollo dalla padella e metterlo da parte. Friggere leggermente le cipolle in padella fino a renderle molli, poi aggiungere aglio, zenzero, zafferano, cannella e paprika.  
 Aggiungere sopra quanto basta per ricoprire il pollo, aggiungere coriandolo e prezzemolo, e cuocere a fuoco lento per 30 - 40 minuti o fino a quando il pollo sarà completamente cotto. Scaldare il forno a 200°C (180°C ventilato). Togliere il pollo dalla padella e cuocere la salsa a fuoco lento fino a renderla densa. Aggiungere sale e pepe.  
 Tostare leggermente le mandorle in una padella asciutta, poi aggiungere lo zucchero e unire tutto alla salsa.  
 Separare la carne del pollo, tagliare grossolanamente e aggiungere alla salsa. Spennellare uno stampo a cerchiera di 24 cm con il burro fuso, e rivestilo con fogli di pasta fillo sovrapposti, spennellando anche ogni singolo foglio con il burro fuso. Lasciar fuoriuscire i fogli di pasta dai bordi dello stampo. Riempire lo stampo con tutto il composto di pollo, lasciar fuoriuscire i fogli di pasta oltre il bordo e cuocere in forno per 20 - 30 minuti o fino a completa doratura.

### RICETTE TRADIZIONALI DELLA CINA

Gli alimenti principali della cucina cinese, che caratterizzano la maggior parte dei pasti, sono riso e pasta. I piatti principali sono:

- Tofu in agrodolce;
- Pollo all'ananas e zenzero;
- Maiale in agrodolce, ananas e peperoni;

### TOFU IN AGRODOLCE



**Ingredienti:**  
 Salsa di soia scura  
 Peperoni gialli 1 cucchiaino  
 100 g Brodo di pollo (in grani)  
 Cipolle rosse 2 cucchiaini  
 2 Salsa agrodolce  
 Tofu 300 g Zucchero 2  
 200 ml Quanto basta  
 200 ml Salsa di ostriche  
 Acqua 2 cucchiaini  
 200 ml Fecola di patate  
 Salsa di soia chiara 1 cucchiaino  
 4 cucchiaini Olio di semi  
 Quanto basta

**Procedimento:**  
 Prendete il tofu, desolatelo su un tagliere e tagliatelo con un coltello affilato prima in fette non troppo sottili, poi in cubetti di circa 1,5 cm per lato. Prendete le cipolle e tagliatele a pezzi abbastanza grandi. Lavate accuratamente i peperoni e tagliateli a losanghe. Prendete un wok e mettetelo a scaldare abbondante olio di semi e lasciate che raggiunga la temperatura di 120°C circa. Mettete il tofu in un colino, immergetelo nell'olio fino a ottenere un colore dorato. Aggiungete direttamente nel wok i peperoni e le cipolle e continuate la cottura per altri 10 secondi. Utilizzate il colino per scolare l'olio in eccesso. Unite nel wok acqua, la salsa di soia chiara, la salsa di soia scura, il brodo di pollo in grani, lo zucchero, la salsa di ostriche e la fecola di patate disciolta in poca acqua fredda. Aggiungete il composto di tofu e verdure, saltate energicamente e aggiungete la salsa agrodolce. Fate amalgamare il tutto per 15 secondi.  
 Servite caldo.

### MAIALE IN AGRODOLCE, ANANAS E PEPERONI



**Ingredienti:**  
 Peperoni verdi 30 ml Aceto di riso  
 600 g Maiale (arista) 50 ml Zucchero di canna  
 2 Ananas sciroppato 30 g Amido di mais  
 150 g 60 g Farina 00  
 Peperoni rossi 100 g 100 g Bicarbonato  
 Ketchup Uova  
 150 g Salsa di soia

**Procedimento:**  
 Lavate la carne, tamponatela con carta da cucina e tagliatela a bocconcini. Mettetela in una ciotola, aggiungete due cucchiaini di salsa di soia, uno di aceto e l'aglio in polvere, mescolate e lasciate marinare per 10 minuti. Preparate la salsa agrodolce in una ciotola mescolate il ketchup, l'aceto, un cucchiaino di salsa di soia, lo zucchero e un pizzico di sale. Scegliete 1 cucchiaino di amido di mais in 100 ml di acqua e unite agli altri ingredienti. Mescolate e tenete da parte. Mondate i peperoni, lavateli e tagliateli a quadrati. Tagliate l'ananas a pezzi e tenete tutto da parte. Preparate la pastella. Setacciate la farina, il bicarbonato e la fecola in una ciotola capiente. Aggiungete un pizzico di sale, l'uovo, un cucchiaino di olio e una tazza di acqua. Sbattete bene con una frusta fino a ottenere un composto omogeneo. Riscaldate abbondante olio in una padella antiallergenica in un wok. Frigetevi i bocconcini di maiale immergendoli per prima nella pastella e poi nel olio, friggendoli fino a che sono dorati. Toglieteli e teneteli da parte. Togliete l'olio della padella e pulitela con poca carta da cucina, in padella versate due cucchiaini di olio nuovo. Unite i peperoni e saltateli per 2 minuti, aggiungete l'ananas e lasciate insaporire per mezzo minuto. Togliete dalla padella e mettetelo da parte. Versate la salsa nel wok e portate a bollore, lasciate cuocere per qualche minuto per fare addensare e restringere la salsa. Regolate di sale. Aggiungete il maiale e le verdure, mescolate e lasciate insaporire per un minuto. Servite caldo.



## MELANZANE ALLA TUNISINA

◦ **Ingredienti:**

- - 1 kg di pomodori
- - 1 kg di melanzane
- - 3 grandi cipolle
- - 5 spicchi d'aglio
- - 100 g di capperi
- - le foglie di alloro al gusto
- - Sale, pepe



**Preparazione:**

Tagliate le melanzane in due e svuotatele. Cospargete di sale fino a che cacciano tutta l'acqua. Soffriggete l'aglio e la cipolla. Mettere sulle melanzane il pomodoro fresco, capperi e alloro. Sale e pepe. mettete in una pentola. Non aggiungete acqua, poca, se necessario e monitorate regolarmente la cottura. Servitele caldo.

## I MAKROUD

◦ **Ingredienti:**

- - 10 datteri denocciolati
- - 1/2 tazza di Ghee (burro tunisino)
- - 1/2 tazza di margarina
- - 3 tazze di semolino
- - 1 pizzico di sale



**Preparazione:**

Denocciolate i datteri e tagliateli a pezzetti. Sciogliete a bagnomaria 1/2 tazza di ghee e 1/2 tazza di margarina, poi aggiungete 3 tazze di semolino e 1 pizzico di sale. Mescolate bene con le mani, sbriciolando bene la pasta come se si trattasse di un couscous. Aggiungete l'acqua poco per volta finché la miscela non acquista una consistenza simile a quella dei gnocchi (ossia, compatta ma non troppo bagnata). Formate dei lunghi cilindri con la pasta e, a distanze regolari formate un avvallamento in cui inserire un pezzetto di dattero. Coprite il dattero con altra pasta e arrotondate bene il cilindro in modo che i datteri siano interamente coperti da pasta. Poi tagliate il cilindro a pezzetti lunghi 2 cm circa con un taglio diagonale. Cuocete i dolcetti in forno su una teglia coperta con carta da forno a calore moderato finché non assumono un bel colore dorato. Poi immergeteli subito in una miscela di miele caldo e acqua e metteteli a raffreddare su una griglia. Il Ghee è un burro chiarificato prodotto dal comune burro non salato, dopo averlo scaldato a fuoco lento per eliminare la parte acquosa, le proteine e il lattosio.

## LA CUCINA AFRICANA

Il cibo in Africa è l'elemento base di un rituale di comunione, un'occasione per esprimere valori e simboli della tradizione. Mangiare e bere insieme vuol dire celebrare la vita. Celebrare la vita è incorporare frammenti del suo mistero. **Il cibo africano** varia da regione a regione e molta differenza si incontra tra i paesi della fascia sahariana e quelli della foresta tropicale dell'Africa centrale. Il piatto africano forse più conosciuto è lo zighini, piatto nazionale per l'Etiopia, la Somalia e l'Eritrea.

È costituito da carne di montone cotta in umido, accompagnata da berberé, un sugo ricco di paprika piccante, e verdure varie. Il tutto servito su uno strato di ingera. Anche il pollo è molto diffuso, dal pollo saka-saka al pollo al burro d'arachide, condito con il longo-dongo, una spezia che aiuta il sugo a compattarsi e a dargli il suo sapore particolare. **La cucina africana** è anche a base di pesce. In genere il pesce viene cotto alla brace, con spezie aromatiche e piccanti. Molto buone sono le crocchette di pesce e di verdure, cotte in tutte le maniere.

## DOLCI AFRICANI

La maggior parte dei dolci sono a base di frutta: banane, goyaba, cocco... Sono molto buoni anche i dolci fritti con farina di grano, oppure con le banane. Nelle isole, le torte di banane, di cocco e di ananas sono quasi sempre presenti nelle feste tradizionali, particolarmente in occasione dei matrimoni.



## VI. Le culture alimentari

### Il cibo in Arabia Saudita

- La cucina araba proibisce carne di maiale ed alcol, si permette di consumare solo cibo halal, ovvero il cibo accettato dalla legge islamica, e tutto ciò che si mangia deve essere approvato dagli altissimi standard nutritivi musulmani.
- I sauditi hanno ereditato le proprie tradizioni culinarie dai beduini. I cibi basilici sono la carne di pollo, il riso, i datteri, il pane fatir, lo yogurt e le fave, mentre l'agnello si prepara per occasioni speciali.
- **Kabsa**
- Il kabsa è il piatto nazionale dell'Arabia Saudita. Si tratta di una pietanza con riso Basmati mescolato con spezie fra cui cipolla, cardamomo, cannella ed aglio. Come contorno, si aggiungono uva passa, datteri e mandorle.
- Il pollo rappresenta l'ingrediente principale del kabsa; non viene grigliato, bensì cotto nel forno, e il suo brodo viene mischiato al riso nel momento in cui bolle nella pentola.



### Datteri



La tradizione di mangiare datteri è antica quanto la gente beduina. Questo frutto, raccolto dagli alberi di dattero che crescono nel deserto, simbolizza la resistenza degli arabi.

Gli usi del dattero sono molteplici: si possono riempire con mandorle e noci o glassare con sciroppo di glucosio per essere poi consumati come snack o a colazione.

Inoltre, dalla loro polpa, si può ricavare del succo. Servito principalmente durante eventi importanti, questa bevanda è l'equivalente arabo dello champagne.

### Khubz

Il khubz è un tipo di pane piatto che si mangia in tutto il Medio Oriente. Il suo sapore e la sua consistenza somigliano al pane pita ma il khubz è più grande e molle. Dal momento che è senza lievito e viene cotto senza fermento né bicarbonato in un forno speciale, la sua conservazione è piuttosto lunga, l'ideale per le famiglie nomadi che viaggiano attraverso vasti territori aridi. Spesso utilizzato per contenere un ripieno di verdure, il khubz è un buon sostituto del riso durante i pasti



### Kleeja

Il kleeja è un dolce tipico del mondo arabo. Ritenuto originario dell'Irak, è giunto in Arabia Saudita – in qualche remota panetteria dei boschi di Najd – grazie alla via delle carovane ed oggi si considera una prelibatezza regionale.

Si realizza con farina, burro e generose quantità di cardamomo di terra. Cotto finché la parte superiore diventa di color marrone dorato, è ottimo da consumare con del caffè forte. È un snack molto nutriente anche per i bambini.





**PASQUA**

La Pasqua è per i cristiani ortodossi la festa più importante dell'anno liturgico, la Resurrezione del Signore che coincide con il risveglio della natura e invita a un profondo rinnovamento dello spirito umano.

**Un dolce pasquale:  
il cozonac**

Ingredienti: 500 grammi di farina 2 uova 100 grammi di zucchero 20 grammi di lievito di birra 100 ml di Olio 125 ml di latte un bicchiere di rum un pizzico di sale.

Per il ripieno:

125 grammi di noci, 10 grammi di cacao

75 grammi di zucchero, 50 ml di latte



Preparazione

In una ciotola capiente mettete la farina con al centro il lievito sciolto assieme a un cucchiaino di zucchero, le uova sbattute con un pizzico di sale lo zucchero e il rum. Lavorate la pasta e unite pian piano il latte tiepido in modo da incorporare tutta la farina. Lavorate ancora l'impasto aggiungendo l'olio un po' alla volta fino ad ottenere un composto elastico e morbido. Coprite e mettete in un luogo caldo lasciando lievitare per almeno due ore

**Noi alunni dell'Istituto Corbino  
dopo tante letture, ricerche e riflessioni,  
abbiamo capito che...**



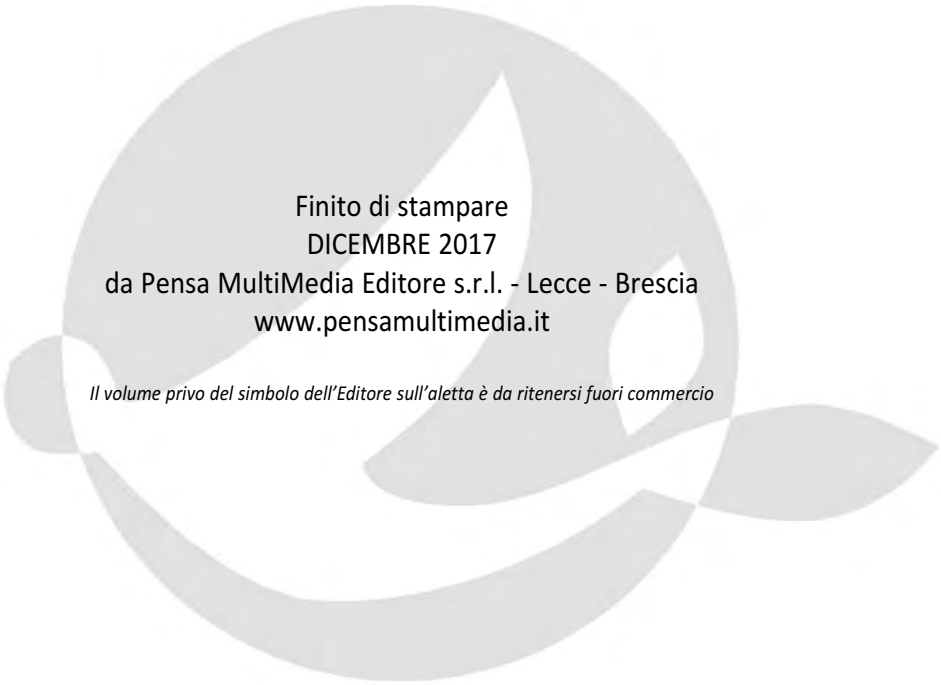
**«ognuno di noi è diverso dall'altro per colore, razza, abitudini e cultura»  
«ma siamo uguali perché abbiamo gli stessi sogni... gli stessi sentimenti»**

138









Finito di stampare  
DICEMBRE 2017

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio*



*Hijab e maccaturi: l'altro 'svelato' dai ragazzi ai ragazzi*, in continuità con il primo volume *L'Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi* (Il Saggio, 2016), contiene gli Atti del Progetto Didattico "Le Giornate dell'Intercultura", che ha visto la partecipazione di moltissimi studenti, coadiuvati dai propri docenti e con il supporto scientifico di referenti esterni, provenienti da dieci Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado ubicate, perlopiù, nella Valle del Sele, e nelle zone limitrofe delle aree dell'Alto Sele e degli Alburni Calore. Un territorio di oltre 80.000 abitanti di cui il 12% sono stranieri.

Il nostro è un tentativo di rispondere alla paura, provocata dalle stragi in Europa di matrice islamista, con la sete di conoscenza. Siamo, quindi, andati, alla ricerca di un paradigma, quello alla base della dimensione Islam, che è diverso dal paradigma, e dalle categorie concettuali, dell'Occidente.

Pochi sanno, forse, che la traduzione corretta di *Allah Akbar* non è "Dio è grande", bensì "Dio è più grande". C'è un comparativo, che prevede un secondo termine di paragone. Siamo andati alla ricerca di questo secondo termine di paragone. In questo l'approccio interculturale ci è stato molto utile ed è stato trasversale a tutte le sezioni che costituiscono il volume: Interletteratura, Letteratura per bambini e per ragazzi, Diritto, Filosofia, Personaggi Ponte, Culture Alimentari.

L'innovazione data dal nostro lavoro di ricerca è stata quella di utilizzare la Letteratura Araba contemporanea, in specie il segmento per bambini e per ragazzi, in traduzione italiana, esaminando temi che vanno dal lavoro minorile, al diritto allo studio, all'adozione della libertà come bene universale ed inviolabile, al gioco del pallone, che diviene strumento magico che annulla le differenze ed aiuta a vincere le difficoltà, a prescindere dalla latitudine geografica o dal contesto culturale in cui quella storia si narra.

Ciò ci ha aiutato a scoprire, pur nelle diversità delle categorie concettuali alla base dell'Islam e dell'Occidente, il tratto 'inter', che è comune a più appartenenze. Ed a utilizzare personaggi ponte che, come il velo, si chiami *hijab* o *maccaturu*, possono aprire la strada della conoscenza della diversità in chiave non antagonista. La nostra ricerca parte dalla Scuola, perché noi siamo Scuola, e siamo profondamente convinti che solo dalla Scuola può nascere un vero welfare di comunità, in grado di attuare una integrazione costituzionale, e non antagonista, e disinnescare la miccia delle stragi islamiste.

#### Con il patrocinio di



Comune di Eboli



Piano di Zaira Ambito SS



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per la Campania  
Direzioni Provinciali

Università di Salerno



Dipartimento di Scienze Umane,  
Filosofiche e della Formazione

Centro di Ricerca SKAI



Studi Kore sul corinzioarabismo Arabo-Islamico  
dell'Università di Eina