

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

---

Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche

Dipartimento Scienze della Persona

Ciclo n. XXIII

**«INTERCULTURA A SCUOLA»**

**DALL'EPICA CLASSICA ALLE NUOVE NARRAZIONI  
FAMILIARI**

Supervisore

Chiar.ma Prof. ssa Gregoria Cannarozzo

Tesi Dottorato di Ricerca di

Maria Giovanna Fantoli

Matricola n. 1004393

ANNO ACCADEMICO 2009/2010



## SOMMARIO

INTRODUZIONE.....	7
-------------------	---

### CAPITOLO PRIMO

#### QUESTIONI PRELIMINARI

1. La prospettiva pedagogica e l'educazione possibile .....	25
2. Per una filosofia dell'educazione che abbia al centro la persona.....	34
3. La metodologia di lavoro.....	44
4. Lo sfondo culturale e antropologico del nostro tempo.....	55
5. Intorno ai concetti di intercultura, narrazione, mito ed epica.....	67
5.1. <i>Il dibattito italiano e la situazione dell'interculturalità nelle istituzioni scolastiche di secondo grado</i> .....	68
5.2. <i>I nodi teoretici della narrazione</i> .....	95
5.3. <i>Mito ed epica</i> .....	110

### CAPITOLO SECONDO

#### IL VALORE DELLA NARRAZIONE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA FRA GENERAZIONI E CULTURE DIVERSE

1. Il rischio della libertà nella relazione educativa.....	130
1.1. <i>Intenzionalità e ragionevolezza, libertà e affetto</i> .....	131
1.2. <i>Dall'educazione alla narrazione</i> .....	140
2. Le generazioni in dialogo .....	151
2.1. <i>«Coloro che il nostro tempo chiameranno antico»</i> .....	152
2.2. <i>I punti critici nel rapporto fra generazioni</i> .....	157
3. Narrazione e testimonianza nella relazione educativa.....	159
3.1. <i>L'impegno del testimone con la verità</i> .....	161
3.2. <i>Verità e relativismo</i> .....	167

3.3.	<i>Il rapporto fiduciale.</i>	170
3.4.	<i>Un adulto autorevole.</i>	175
4.	Narrare la tradizione	178
4.1.	<i>La tradizione come origine della narrazione.</i>	180
4.2.	<i>Universalità e particolarità nella tradizione</i>	186
4.3.	<i>La tradizione nelle narrazioni degli studenti</i>	192

### CAPITOLO TERZO

#### LE POTENZIALITÀ INTERCULTURALI DELL'EPICA

1.	All'origine della narrazione orale: l'epica	200
1.1.	<i>Oralità e scrittura</i>	201
1.2.	<i>Fra le tante narrazioni, perché l'epica?</i>	211
1.3.	<i>L'educazione alla diversità attraverso l'epica</i>	223
2.	La narrazione epica: una voce corale	235
2.1.	<i>L'epica e la saggezza del senso comune</i>	239
2.2.	<i>L'epica familiare</i>	243
3.	L'epica in classe: un aiuto alla ragion pratica per un'azione interculturale	248
3.1.	<i>Movimenti, azioni, gesti e comportamenti</i>	249
3.2.	<i>Unitarietà dell'esperienza umana e l'esempio dell'epica.</i>	251
3.3.	<i>L'aspirazione al bene e le sfide del vivere umano</i>	256
3.4.	<i>Rischi opposti dell'agire: hybris e passività</i>	262

### CAPITOLO QUARTO

#### LE CONDIZIONI PER COSTRUIRE UNA NARRAZIONE INTERCULTURALE

1.	La cultura e le culture	273
1.1.	<i>La cultura secondo l'antropologia filosofica.</i>	273

1.2.	<i>L'apporto dell'antropologia culturale</i> .....	277
1.3.	<i>Un'altra interpretazione all'interno dell'antropologia culturale</i> .....	282
1.4.	<i>Dalla cultura all'intercultura attraverso l'antropologia filosofica</i> .....	283
1.5.	<i>La cultura in senso 'filosofico' e 'antropologico': due testimonianze</i> .....	288
2.	<i>Identità personali e culturali liberamente e responsabilmente assunte</i> .....	294
2.1.	<i>«Ed io che sono?»</i> .....	295
2.2.	<i>Il contributo dell'approccio narrativo</i> .....	304
2.3.	<i>La narrazione come mediazione fra aspetti diversi dell'io</i> .....	307
2.4.	<i>I tanti aspetti dell'identità personale</i> .....	310
2.5.	<i>Identità e riconoscimento</i> .....	317
3.	<i>Riconoscenza e perdono</i> .....	326
3.1.	<i>«La memoria è del passato»</i> .....	327
3.2.	<i>Memorie personali e condivise</i> .....	332
3.3.	<i>Scambi di memorie e necessità di 'traduzioni'</i> .....	339
3.4.	<i>Dall'uso corretto della memoria alla 'convenienza' del perdono</i> .....	342
3.5.	<i>Le memorie ferite di En. e Sl.</i> .....	350
4.	<i>L'humus della narrazione interculturale: la speranza</i> .....	355
4.1.	<i>Dal significato della vita la speranza</i> .....	357
4.2.	<i>La speranza è l'origine più vera dell'immigrazione?</i> .....	359
4.3.	<i>L'ultima condizione per l'interculturalità</i> .....	362
4.4.	<i>Gli adulti che sperano</i> .....	363

## CONCLUSIONI

1.	<i>Il quadro riassuntivo del lavoro svolto</i> .....	367
2.	<i>La natura esplorativa della ricerca</i> .....	371
3.	<i>Dalla ricerca quali possibili guadagni conoscitivi e pratici?</i> .....	374
3.1.	<i>La possibilità di un luogo 'fraterno'</i> .....	374
3.2.	<i>Le 'imprese' familiari e il loro valore educativo</i> .....	377
3.3.	<i>La presenza dell' 'io'</i> .....	378

4. Guadagni e prospettive di educazione interculturale: la metafora dei punti cardinali .....	379
4.1. <i>Il Nord: l'attenzione alla questione umana</i> .....	379
4.2. <i>L'Est: avvenimenti e incontri</i> .....	389
4.3. <i>Il Sud: la statura morale della persona</i> .....	391
4.4. <i>L'Ovest: l'importanza dell'adulto e della storia che ci precede</i> .....	393
5. L'esito interculturale: uno stile di vita fatto di ospitalità e accoglienza.....	394

#### APPENDICE

1. Materiali della ricerca.....	397
2. Trascrizione delle interviste e del <i>focus group</i> .....	408
3. Le risposte dei questionari.....	515
 BIBLIOGRAFIA .....	 523
 SITOGRAFIA .....	 539
 FILMOGRAFIA .....	 541

## INTRODUZIONE

Il fenomeno migratorio e le ripercussioni che lo spostamento di migliaia di persone delle più disparate provenienze geografiche hanno sulle società occidentali sono oggetto di discussione da parte del mondo accademico e dei media, dell'opinione pubblica e delle istituzioni politiche, economiche e sociali nel tentativo di suggerire opportune soluzioni ai problemi posti da una convivenza caratterizzata da mobilità e, talora, da prospettive incerte sia sul piano lavorativo che su quello, ben più importante, del progetto di vita nel suo complesso.

Il sistema scolastico italiano ha fatto fronte alla prima ondata di migrazioni negli anni Novanta con risposte di emergenza, che non sempre hanno saputo cogliere la presenza degli stranieri in classe come un'opportunità e una risorsa e non solo come limite per le normali attività didattiche. In un certo senso, l'arrivo nell'istituzione scolastica italiana di tanti bambini e ragazzi non italiani si è rivelata una cartina al tornasole della capacità stessa di educare mettendo a nudo la crisi educativa delle generazioni adulte nei confronti delle più giovani<sup>1</sup>. Dice bene una docente riflettendo sulla sua esperienza con alunni stranieri: « (...) se sono incapace di insegnare a un immigrato sono incapace di insegnare *tout court*»<sup>2</sup>.

Dal punto di vista normativo, la tutela del diritto dei minori stranieri di essere inseriti nella 'scuola dell'obbligo' viene recepita come un impegno da parte dello Stato italiano con la circolare ministeriale n. 301/89 (*Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*), emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione e sancita, quasi dieci anni più tardi, dalla legge n. 40/98 (*Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*) e dal d.lgs. n. 286/98, (*Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*), pubblicato nella

---

<sup>1</sup> Cfr. Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009. In particolare, il primo contributo, *Per un'idea di educazione*, presenta i motivi profondi della crisi e propone la riscoperta di una visione antropologica ed essenziale necessaria a superarla. Si legge infatti che «nella coscienza condivisa, ai suoi diversi livelli, sembra smarrita non solo la pratica felice di processi educativi, bensì l'idea stessa di educazione», p. 3.

<sup>2</sup> A. Stoppa, *Il canto di Mohammed*, in «Tracce», n. 2, 2010, p. 42.

*Gazzetta Ufficiale* il 18 agosto 1998. In particolare, il Titolo V del T.U. contiene le *Disposizioni in materia scolastica, nonché di istruzione, alloggio, partecipazione alla vita pubblica e integrazione sociale*, che garantisce a ogni minore sul territorio italiano il diritto all'istruzione e formazione. Si legge, infatti, all'art. 38 (*Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*)<sup>3</sup>, commi 1 e 3, che «I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica» e che «La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni».

Tali acquisizioni legislative sono state integrate negli anni successivi con altri provvedimenti (linee guida, circolari, decreti ministeriali, ecc. ) fra i quali segnaliamo i più rilevanti. Al *Testo Unico* ha fatto seguito con D.P.R. n. 394/99 il *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Per quanto riguarda i minori, si attribuisce alle istituzioni scolastiche il compito di attuare concretamente il diritto allo studio, per esempio 'adattando' programmi di insegnamento o progettando interventi individualizzati o a gruppi e tutte quelle iniziative volte al successo scolastico degli stranieri.

Nel 2002, la legge 189 (la cosiddetta Bossi-Fini) non modificava gli articoli del *Testo Unico* sul diritto allo studio dei minori stranieri. Neppure la legge 53/2003 affrontava direttamente questo problema, tuttavia sottolineava nell'impianto pedagogico generale la centralità della persona dell'allievo e delle famiglie nel processo di istruzione e formazione e ribadiva per tutti «il diritto all'istruzione e formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età» (art. 2, commi a e c).

La circolare ministeriale n. 24/02 detta le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni migranti riassumendo quanto precedentemente stabilito.

---

<sup>3</sup> L'articolo riprende le disposizioni dell'art. 36 della legge 6 marzo 1998, n. 40, e dell'art. 9, commi 4 e 5 della legge 30 dicembre 1986, n. 943.



Un acceso dibattito suscitò nel 2008 la mozione presentata da un gruppo di deputati, con primo firmatario Roberto Cota, che, sulla scorta delle politiche scolastiche degli altri Paesi europei, proponeva di istituire classi di «inserimento» costituite da bambini stranieri al fine di allineare i prerequisiti di accesso e di evitare loro il rischio dell'insuccesso scolastico. La mozione è stata approvata dalla Camera nella seduta del 14 ottobre 2008.

Con l'ultima legge in materia di immigrazione – la legge n. 94/09 (*Norme in materia di sicurezza pubblica*) –, per quanto riguarda i minori, il legislatore ha ribadito quanto in precedenza stabilito.

I suddetti interventi si erano resi necessari sulla spinta del crescente numero di bambini nati in Italia oppure giunti nel nostro Paese nei primi anni di vita, a partire da una serie di indicazioni provenienti da organismi internazionali (art. 34 della *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* ONU 1959, in seguito revisionato e confluito negli artt. 28 e 29 della *Convenzione di New York* del 1989; *Direttiva C.E.E. n. 486 del 1977* relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti; *Dichiarazione di Maastricht di educazione alla cittadinanza mondiale – 2002* – dove si delineano le strategie europee per promuovere la cittadinanza mondiale in cui l'educazione interculturale è dimensione essenziale di tale progetto; la pubblicazione da parte della Commissione europea e a cura di Eurydice di uno studio su *Integrazione scolastica dei bambini immigrati* nell'aprile 2009) e in attuazione della normativa italiana allora vigente<sup>4</sup>. Tuttavia, si procedette senza una legge che inquadrasse in modo organico e coerente i diversi aspetti del problema<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> In realtà, la storia dei provvedimenti in questa delicata materia è ben più complessa. Qui si sono ricordati solo gli atti più significativi sia per la situazione italiana che per quella europea. Fonti: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm.301\\_89.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm.301_89.html), [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1040\\_98.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1040_98.html), <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>, <http://www.camera.it/parlam/leggi/030531.htm>, <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/.htm>, <http://cism.provincia.veneziana.it/dati/minori.html>, [http://www.provincia.bz.it/.../Ferretti\\_Schulgesetzgebung\\_als\\_Ressource.pdf](http://www.provincia.bz.it/.../Ferretti_Schulgesetzgebung_als_Ressource.pdf), <http://eacea.ec.europa/education.../101IT.pdf>. Data di consultazione: 01/12/10 e 17/11/2010.

<sup>5</sup> Si evince dalle disposizioni di legge che ai minori stranieri extracomunitari è riconosciuto il diritto dell'istruzione e formazione scolastica e che lo Stato italiano garantisce che siano applicate tutte le norme vigenti per favorire la piena integrazione del minore stesso.

Il dibattito sui problemi dell'immigrazione si è fatto mano a mano più articolato arricchendo la possibilità di comprendere meglio tutti i fattori in gioco. Pertanto, sulla base della riflessione teorica<sup>6</sup> e di esperienze realizzate<sup>7</sup> da docenti impegnati in progetti di accoglienza e inserimento di ragazzi stranieri e immigrati, si possono oggi, considerando le esigenze formative<sup>8</sup> delle seconde e, in alcuni casi, delle terze generazioni, prospettare nuovi scenari di intervento.

Nel fare riferimento ai giovani immigrati, si utilizzerà, fra le altre, anche l'espressione 'seconde generazioni', sebbene essa sia attualmente sottoposta al vaglio critico degli studiosi che, a vario titolo (antropologia, etnografia, sociologia, psicologia, ecc.), si occupano del fenomeno migratorio. Maurizio Ambrosini e Stefano Molina, nel testo, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, hanno messo in rilievo importanti risvolti socio-culturali che riguardano «i figli degli stranieri nati in Italia o i ragazzi immigrati che hanno qui compiuto la formazione scolastica primaria e oltre»<sup>9</sup>.

Rifacendosi a Rubén G. Rumbaut, Ambrosini sostiene che «definire le seconde generazioni è però meno scontato di quanto non appaia»<sup>10</sup>. Dire 'seconde generazioni', infatti, non coglierebbe le tante sfumature della condizione dei figli di immigrati che

---

<sup>6</sup> V. Capitolo primo, §: 5. Intorno ai concetti di intercultura, narrazione, mito ed epica.

<sup>7</sup> Cfr. S. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002 che costituisce il resoconto di una rilevazione effettuata su un campione di 949 alunni stranieri e italiani di terza media all'interno della ricerca: *Appartenenza etnica, processi di socializzazione e modelli formativi*, svoltasi nell'anno scolastico 1998-1999 oppure il testo curato da M. Santerini, P. Reggio, *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007, rivolto in particolare alla formazione degli insegnanti sulle tematiche interculturali. Oppure ancora i tanti resoconti di progetti ideati e realizzati dalle amministrazioni locali, provinciali, regionali o da altri enti e istituzioni. V. Capitolo primo, §: 5. Intorno ai concetti di intercultura, narrazione, mito ed epica.

<sup>8</sup> Dal punto di vista del rapporto con le società dei Paesi di arrivo, le 'seconde generazioni' chiedono un'integrazione non più subalterna (cfr. M. Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2004, p. 17), non si percepiscono più 'temporanee', (cfr. *Ivi*, p. 21) e chiedono occupazioni simili ai loro coetanei autoctoni di cui condividono sovente modelli e stili di vita (cfr. *Ibidem*).

In questa tesi si sottolineerà l'esigenza educativa che passa, dopo la famiglia, attraverso tutti i gradi e gli ordini del sistema scolastico italiano. Nella fattispecie si immaginerà una situazione 'interculturale' per la scuola secondaria di secondo grado.

<sup>9</sup> M. Demarie, S. Molina, *Introduzione. Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, cit., p. IX.

<sup>10</sup> M. Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, cit., p. 5.

hanno biografie molto differenti tra loro. Alcuni sono figli di genitori stranieri migranti, ma nati in Italia, altri sono giunti nel nostro Paese con i genitori e hanno frequentato la scuola italiana dalla primaria o anche dalla scuola dell'infanzia, altri ancora possono essere appena arrivati a seguito di ricongiungimenti familiari oppure sono minori non accompagnati o giovani, senza la famiglia, inseriti nel mondo del lavoro o studenti universitari. Si tratta, quindi, di un universo molto articolato.

Rubén G. Rumbaut utilizza l'espressione «*generazione 1.5*»<sup>11</sup>, individuando una sorta di misurazione inferiore a 2 in relazione all'età di arrivo in Italia di questi giovani immigrati e quindi della loro maggiore o minore esposizione al sistema scolastico italiano. Matilde Callari Galli, docente di antropologia presso l'Università degli Studi di Bologna, che ha coordinato la ricerca «Contesti urbani, processi migratori e giovani migranti» commissionata e finanziata dal MIUR – PRIN 2006, parla di 'giovani migranti' riferendosi a giovani adolescenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado, oppure a giovani che, giunti in Italia in età scolare, sono inseriti nel mondo del lavoro o compiono studi universitari<sup>12</sup>. Tuttavia, ancorché la categoria di 'seconde generazioni' corra il rischio di irrigidire le differenze tra i giovani immigrati e la popolazione di coetanei autoctoni, essa è ampiamente in uso e documentata da numerose pubblicazioni. Del resto, se la si intende come «concetto analitico che segnala una particolare *posizione sociale*, risultato di una serie di relazioni che includono tanto i giovani figli di immigrati quanto la società autoctona»<sup>13</sup>, allora continua ad avere una sua ragion d'essere.

Poiché qui ci siamo rivolti agli adolescenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado, utilizzeremo le espressioni 'giovani immigrati' e 'giovani generazioni' e, sia pure con le dovute precisazioni, l'espressione 'seconde generazioni'.

---

<sup>11</sup> Cfr. R.G. Rumbaut, *Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality*, in «International Migration Review», vol. 31, n. 4, 1997, pp. 923-960; A. Portes, R.G. Rumbaut (a cura di), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkeley 2001, p. 24. Gli autori affermano che la definizione di 'seconde generazioni' si applica, in senso stretto, ai bambini, figli di immigrati, nati nel Paese di accoglienza, mentre coniano la formula 'generazione 1,5' per bambini, nati all'estero, ma giunti molto piccoli nel Paese di immigrazione.

<sup>12</sup> Una sintesi di tale ricerca è stata presentata presso l'Università degli Studi di Bergamo durante la conferenza dal titolo *La città – Le città. Contesti urbani, processi migratori e giovani migranti: una ricerca a Bologna*, svoltasi il 6 maggio 2010, proposta dalla Facoltà di Scienze della Formazione e Scuola di Dottorato in Antropologia ed Epistemologia della complessità.

<sup>13</sup> Nell'*abstract* della ricerca si legge che una delle finalità della stessa è di «ridefinire la nozione stessa di 'seconde generazioni'» che appare insufficiente a descrivere la complessità delle situazioni dei giovani immigrati. Fonte: [http://ricercaitaliana.it/prin/dettaglio\\_prin-2006118849.htm](http://ricercaitaliana.it/prin/dettaglio_prin-2006118849.htm). Data di consultazione: 31/08/10.

Il tema preso in esame è, infatti, indirettamente legato all'ambito familiare, alla relazione fra giovani e adulti e alla riproposta di tale relazione nell'esperienza scolastica. La parola chiave è dunque 'generazioni'. Essa sottolinea sia i legami di consanguineità sia il legame educativo di adulti che 'generano' alla vita (nel senso più ampio possibile) i loro figli. Per questa ragione – e per l'uso consolidato in letteratura – tale termine ricorrerà più frequentemente.

Oltre alla motivazione appena addotta, 'giovani generazioni' indica la scelta di comprendere insieme alunni italiani, stranieri e stranieri immigrati. La variabile più importante, in questa sede, rimane sempre la loro età e il loro essere figli.

In sostanza, il presente lavoro vuole offrire un contributo al dibattito teorico e una proposta di realizzazione concreta per l'integrazione di allievi stranieri e immigrati scegliendo con decisione l'approccio interculturale che mette al centro la persona, unica e irripetibile, che ciascuno di noi è. Così, la prospettiva dell'interculturalità si configura come un metodo che è in sé anche fine, cioè è il modo di vivere il processo educativo in tutti i suoi fattori costitutivi. In tal senso, non c'è differenza fra educazione ed educazione interculturale se non per una considerazione più attenta e rispettosa della persona straniera che più di ogni altra, in molti casi, vive con difficoltà il rapporto con noi e noi con lei.

Proprio la discussione circa il concetto di interculturalità è *il primo* dei tre elementi centrali che caratterizzano questa tesi (gli altri due sono la narrazione epica e la metodologia adottata). L'analisi della letteratura specifica sull'argomento<sup>14</sup> mette in luce che l'educazione interculturale è intesa dai diversi autori in diversi modi: come un processo eminentemente verbale e dialogico, di mediazione e negoziazione di significati derivati dalle culture di appartenenza, come riflessione teorica sui concetti di uguaglianza/differenza, come uno sforzo empatico di comprendere i vissuti e le esperienze dell'altro, come l'attuazione di una serie di interventi volti a inserire gli alunni stranieri in una nuova classe, più spesso, come l'insieme di tutte queste forme.

Inoltre, la sua collocazione a scuola è, per lo più, in spazi e tempi deputati a svolgere l'integrazione con gli stranieri. Per esempio, c'è tutta la fase di accoglienza durante la quale il docente che si occupa di alunni stranieri e immigrati utilizza una serie

---

<sup>14</sup> V. Capitolo primo, §: 5. Intorno ai concetti di interculturalità, narrazione, mito ed epica.

di procedure affinché l'inserimento del nuovo arrivato avvenga nel modo migliore possibile. Oppure si organizzano corsi pomeridiani di lingua italiana o di sostegno laddove vi siano carenze dovute alla sfasatura dei percorsi di studio dei Paesi stranieri rispetto a quelli italiani.

A fronte di tali e diffuse progettualità, pur meritevoli di molta attenzione, si è cercato, invece, di seguire un'altra direzione: considerare l'interculturalità come una dimensione dello stesso processo educativo. Se in via preliminare diamo all'educazione il valore di un processo che conduce la persona alla realizzazione di se stessa, allora fra le dimensioni essenziali di tale percorso di crescita dovrebbero esserci apertura e accoglienza della diversità. Viceversa, senza educazione – considerata nella complessità dei suoi fattori – non c'è neppure interculturalità<sup>15</sup>. Per questo la scuola dopo (in senso cronologico e 'valoriale') la famiglia e insieme a essa (in collaborazione e in sinergia reciproche) è luogo deputato all'educazione interculturale che, pertanto, può trovare posto – anzi dovrebbe trovare posto – all'interno delle discipline di insegnamento.

Si è anche insistito sul fatto che l'interculturalità è, prima di tutto, un 'agire', un processo pratico<sup>16</sup> nel quale occorre esercitare la *phrónesis* alla ricerca dell'azione migliore in una situazione data. E la narrazione è un'azione di tipo particolare.

---

<sup>15</sup> Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; M. Abdallah-Preteceille, *L'école face au défi pluraliste*, in C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (a cura di), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 1989; G. Favaro, *Aprire le menti nel tempo della pluralità*, in D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

<sup>16</sup> Il termine 'pratico', secondo la lezione aristotelica, rimanda all'etica e quindi a quella competenza, propriamente umana, di scegliere azioni libere e responsabili che siano rivolte a un fine buono in una situazione data. Aristotele utilizza l'espressione «filosofia pratica» nel II libro della *Metafisica* dove dichiara: «È anche giusto denominare la filosofia scienza della verità perché il fine della scienza teoretica è la verità, mentre il fine della pratica è l'azione. (Infatti coloro che hanno per fine l'azione, anche se osservano come stanno le cose, non tendono alla conoscenza di ciò che è eterno ma solo di ciò che è relativo ad una determinata circostanza e in un determinato momento)». (Aristotele, *Metafisica*, II, 1, 993b 19 - 23). Il rapporto fra la filosofia teoretica e filosofia pratica è ulteriormente illustrato nella classificazione delle scienze contenuta nel libro VI, sempre della *Metafisica*. Lo Stagirità sta parlando della scienza fisica ritenendo che essa «non è scienza *pratica* né scienza *poietica*». Prosegue affermando che: «il principio delle produzioni è in colui che produce, ed è o l'intelletto o l'arte o altra facoltà; e il principio delle azioni pratiche è nell'agente ed è la volizione, in quanto l'oggetto dell'azione pratica e della volizione coincidono». (*Ivi*, VI, 1, 1025b 25).

Dunque dalle cose pratiche, cioè dalle azioni, deriva la filosofia pratica. Ora attraverso le azioni, l'uomo cerca di cambiare lo stato delle cose in una forma volta al bene individuale e della *polis*. La capacità di deliberare circa i mezzi necessari per raggiungere un fine buono è la *phrónesis*, che per Aristotele è una virtù, anzi è la più alta virtù della ragione pratica. Il discorso sulla ragion pratica è ripreso anche nel libro VI dell'*Etica Nicomachea*. Per lo sviluppo di queste tematiche si rimanda al capitolo terzo, §: 3. L'epica in classe: un aiuto alla ragion pratica per un'azione interculturale.

Sul piano teorico, si metteranno in evidenza i punti più significativi della narrativa approfondendo la correlazione racconto/memoria. È facile vedere il nesso che lega naturalmente questi due termini<sup>17</sup>. La capacità di ricordare è componente essenziale della personalità, tuttavia, il problema teoretico di che cosa essa sia e lo studio degli enigmi<sup>18</sup> che la connotano hanno affascinato pensatori di ogni tempo, a cominciare da Platone e Aristotele. Quest'ultimo nel breve trattato intitolato appunto *Della memoria e della reminiscenza* codifica, per così dire, le linee di riflessione più significative al riguardo. Molto più tardi nel tempo, ma vicino allo Stagirita in quanto a interessi filosofici, Paul Ricoeur fa del medesimo tema uno dei più rilevanti, per spessore concettuale oltre che per volume di scritti, della sua speculazione. Le sue osservazioni costituiranno un importante riferimento per i temi da affrontare relativamente alla narrazione. In una prospettiva di pedagogia interculturale appellarsi a tale facoltà parrebbe costituire un buon punto di partenza. Con le memorie personali e con quelle collettive, infatti, fanno i conti tutti gli uomini, qualunque sia la loro provenienza, situazione culturale o credo religioso.

Contestualmente, l'attenzione sarà rivolta alla narrazione epica che costituisce *il secondo elemento* portante della ricerca, vale a dire, la scelta dell'epica classica come strumento che si presta assai bene per suscitare *nuove narrazioni* da parte di alunni stranieri e italiani.

Con questo non si vuole proporre un'analisi antropologica o comparativa dei poemi, oggetto di studio nella scuola secondaria di secondo grado, e neppure il punto di vista della psicologia su miti e figure ricorrenti nei diversi contesti culturali, ma una lettura che, partendo da episodi particolari, suggerisca ai ragazzi analogie con le loro

---

<sup>17</sup> V. capitolo quarto, §: 3. Memoria e perdono.

<sup>18</sup> Il termine 'enigma' ricorre nelle opere di Paul Ricoeur dedicate al tema della memoria. La sua riflessione si colloca sotto l'egida di Aristotele. In particolare, nelle lezioni che il filosofo tenne nel quadro di un corso di dottorato della Facultad de Filosofia y Letras della Universidad Autónoma di Madrid (19-21 novembre 1996) egli sviluppò due citazioni dello Stagirita. La prima, «la memoria è del passato», è contenuta nel trattato dedicato alla memoria *De memoria et reminiscencia* all'interno dei *Parva Naturalia (De memoria et reminiscencia 449b,15)*; la seconda è un passo della Fisica (*Fisica*, IV, 13, 222b,16-20): «Nel tempo, invero, tutte le cose nascono e periscono. Perciò mentre alcuni lo solevano definire "il più saggio", il pitagorico Parone lo definì "il più ignorante", in quanto che in esso nasce l'oblio (...)». Il testo delle lezioni spagnole è stato pubblicato con il titolo *Passato, memoria, storia, oblio* contenuto in Paul Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (1998), tr. it. di N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004.

epoee familiari, quando queste ultime siano state tramandate da una generazione all'altra.

I poemi omerici oppure le grandi epoee che gli adolescenti incontrano normalmente nel sistema formale suscitano, nella maggior parte di loro, interesse e attenzione, ma, soprattutto, costituiscono possibili modelli su cui riflettere. In questo senso, la rilevanza dell'epica in funzione interculturale si esplicita secondo tre *corollari*. In primo luogo, essa è connotata da una forte impronta educativa e da una concezione antropologica ultimamente positiva. Infatti, una cosa è ritenere che l'assurdo e il caso dominino l'esistenza dell'uomo – e così non vi sarebbero né educazione e neppure narrazione –, altra cosa è, invece, nutrire la convinzione che la propria vicenda umana sia dotata di senso e che valga la pena viverla. Inoltre – ed è il secondo corollario –, l'epica rappresenta una ricca sorgente alla quale attingere per significatività dei fatti raccontati, complessità delle trame esistenziali e dei fattori in gioco, rilevanza dell'agire nella realizzazione di sé e – soprattutto – per l'evidenza dell'aspirazione all'*eydaimonìa*<sup>19</sup>, alla felicità, grazie alla quale la vita dell'uomo può dirsi veramente compiuta, pur nella consapevolezza del limite e della fragilità della condizione umana<sup>20</sup>.

Come ultimo corollario, dalla narrazione epica deriverebbero il coraggio di raccontare di sé e delle vicende familiari vissute direttamente o indirettamente da parte dei ragazzi, la stima espressa nei confronti della tradizione di cui si è parte e l'autostima per essere protagonisti e non comparse nell'esistenza e, quindi, il sentimento di fierezza per la dignità e il valore delle proprie narrazioni.

Per rendere concreta la riflessione che si sta facendo sul valore interculturale dell'epica, si prendano due episodi molto noti dei poemi classici: il racconto di Ulisse davanti ai Feaci e quello di Enea alla corte della regina Didone. I due eroi sono stranieri in mezzo a un popolo che essi avvertono come diverso dal proprio e del quale temono il giudizio. Eppure si dà loro la parola ed essi raccontano suscitando nell'uditorio commozione, rispetto e condivisione delle sofferenze patite. Allo stesso modo, in questa

---

<sup>19</sup> Le parole greche sono traslitterate in italiano rispettando l'accento della parola greca. Nel caso di citazioni si riporterà la traslitterazione dell'autore.

<sup>20</sup> M. Nussbaum, *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. di M. Scattola, il Mulino, Bologna 1996. In tale voluminosa opera, l'autrice riflette su alcuni capolavori della cultura greca ravvisando in essi esempi di precarietà dell'esistenza la cui bontà e bellezza non sono mai definitivamente assicurate all'uomo, nonostante egli coltivi la virtù.

prospettiva, le aule scolastiche dovrebbero divenire spazi di vita in cui ogni ragazzo possa narrare le vicende che lo riguardano e insieme ai compagni iniziarne di nuove che siano intenzionalmente rivolte ad accogliere e aiutare coloro che si sono così tanto esposti. Infatti – è ancora l’epica a insegnarlo – che cosa segue al racconto di Ulisse e a quello di Enea? I Feaci e i Cartaginesi offrono in dono le navi per la ripresa del viaggio, agendo per il bene di uno straniero. In tal senso, davvero, l’epica fornirebbe aiuto alla ragion pratica e, forse, susciterebbe nei ragazzi il desiderio di agire bene, proprio come gli eroi delle grandi epopee.

L’uno accanto all’altro sui banchi di scuola, ragazzi dalle più diverse provenienze hanno ascoltato nella loro infanzia fiabe e leggende dei loro popoli oppure le storie di chi iniziava sempre con l’espressione «Ai miei tempi» quasi equivalente a «C’era una volta» e oggi ascoltano gli antichi poemi epici, ne apprezzano le vicende, ne ammirano gli eroi, magari desiderano imitarli. Nel silenzio commosso che accompagnerebbe il racconto degli alunni-eroi, i ragazzi stranieri potrebbero sentirsi fieri di quanto i loro genitori ed essi stessi hanno vissuto; e i ragazzi italiani accorgersi, a loro volta, che le vicende ascoltate sono simili a quelle raccontate dai nonni, magari migranti – anche loro – in altri tempi e verso altri luoghi.

In questa sorta di lavoro archeologico nelle memorie familiari, ci siamo rivolti soprattutto agli alunni stranieri ipotizzando che essi sono stati e sono tuttora più esposti ai racconti dei loro padri rispetto a quanto non siano i loro coetanei italiani.

L’idea di fare emergere il mondo nascosto di storie familiari e di favorire e facilitare l’incontro con l’altro si appoggia su un convincimento personale e su una speranza.

Il convincimento è che molti dei ragazzi che ci vivono accanto hanno ricevuto da genitori, nonni, oppure da altre figure di adulti autorevoli, narrazioni e storie di vita personali e familiari avvertite da loro come preziose e ricche di senso. Nonostante tanti segnali possano far pensare a una deriva solipsistica e autoreferenziale del mondo dei giovani, in realtà essi riconoscono, più di quanto non si pensi, un tessuto di narrazioni in cui sono inseriti, ne apprezzano l’ordito che le sostiene e vorrebbero, a loro volta, ripeterle e farle conoscere.



Le nuove narrazioni, richiamate dal titolo, sono, appunto, le vicende vissute in prima persona dai ragazzi insieme alle loro famiglie, oppure, se di seconde generazioni si tratta, dai padri e dalle madri di quegli stessi figli che oggi raccontano. In tale contesto, l'aggettivo 'nuovo' è utilizzato sia con il significato di 'recente', 'appena comparso' sia con il significato di 'non usato', di 'intatto' e perciò tale da contrapporsi a ciò che è vecchio e conosciuto. Hannah Arendt ci ricorda che per i Greci i giovani erano semplicemente «i nuovi»<sup>21</sup> indicando, in tal modo, il loro aprirsi al mondo, ancora inesperti e indifesi di fronte a esso.

Occorre domandarsi, allora, se vi siano ancora padri e madri che raccontano di sé, del loro passato, del passato familiare ai loro figli. Oppure è diffusa una sorta di reticenza che impedisce loro di parlare, magari temendo di apparire estranei e lontani agli occhi delle nuove generazioni, separati da distanze incolmabili? È possibile rinvenire in tali racconti, laddove essi siano portati alla luce, una carica educativa che risulti convincente e affascinante per i più giovani? E non è forse vero che, attraverso le narrazioni degli adulti, figli e nipoti hanno modo di ascoltare, ma anche di incontrare, se pure, per così dire, 'in differita', la saggezza pratica, fatta di scelte e azioni dei loro cari? In sostanza, si vuole sostenere che parole e concetti quali 'tradizione', 'memoria', 'passato' e 'narrazione' possono ancora muovere la sensibilità dei giovani e orientarli verso la costruzione di forme di vita accoglienti e solidali.

Alle questioni iniziali appena accennate si sono aggiunte in *itinere* altre domande. Oltre a storie di vita e racconti, esistono 'mitologie familiari'<sup>22</sup> da trasmettere di generazione in generazione? I racconti familiari sono una componente tendenzialmente sempre presente nella relazione fra padri e figli in qualunque contesto culturale oppure dipendono dall'essere i genitori e altri familiari più o meno vicini al patrimonio letterario e mitico dei loro popoli e più o meno 'competenti' nel narrare? Si possono leggere in filigrana le linee educative che i racconti familiari hanno trasmesso

---

<sup>21</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 2005, p. 231.

<sup>22</sup> Con l'espressione 'mitologie familiari' si intende indicare quelle narrazioni che hanno il significato di eventi fondativi per la famiglia nel passare delle generazioni analogamente a quanto avviene per la storia dei popoli e di intere società. Per quanto riguarda le memorie personali, parla di «eventi salienti», di «fatti indelebili» in relazione a «mitologie personali» D. Demetrio in *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 88. Invece sul piano collettivo le espressioni «eventi fondativi» e «avvenimenti fondatori» ricorrono, per esempio, in P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare: l'enigma del passato*, cit.. V. Capitolo quarto, §: 3. Memoria e perdono.

insieme alle vicende raccontate? E ancora, quale incidenza può avere in tali narrazioni l'appartenenza o meno a una religione?

La speranza, di cui si diceva, riguarda la possibilità di riconoscere una dimensione di epicità nelle storie trasmesse all'interno della famiglia. Con tale espressione ci riferiamo, per esempio, alla metafora del viaggio, alla figura dell'eroe e all'idea della vita come agone nel quale e attraverso il quale realizzare la propria grandezza umana.

I poemi del passato mettono a disposizione tutta la ricchezza della narrazione. Ciò non sembrerebbe essere una novità. L'attenzione per la dimensione narrativa dell'esistenza è, infatti, diffusa nei molteplici ambiti del sapere. Anche a scuola, l'interesse per la biografia e per l'autobiografia riscuote consensi mano a mano più ampi. In particolare, la narrazione può avere un significato importante in funzione dell'inclusione della diversità. Tuttavia, si corre il rischio di confinarla in momenti rilevanti, ma occasionali ed estemporanei, durante i quali, per esempio, si invitano testimoni a raccontare le loro storie di vita, oppure quando si chiede ai ragazzi di presentare se stessi, il loro Paese e la loro cultura. E poi si entra nella *routine* delle attività didattiche. Qui, invece, si è cercato di collocare idealmente la narrazione di storie familiari nel lavoro di classe immaginando quali potessero esserne le condizioni di fattibilità e le opportunità per l'educazione interculturale.

Il *terzo elemento* della mia ricerca è costituito dalla metodologia adottata per illustrare la quale è bene introdurre la scansione temporale, e soprattutto concettuale, con cui si è operato costituita da quattro fasi diverse, ma collegate l'una all'altra, e dalla scrittura della tesi.

Nella fase preliminare sono state individuate alcune categorie di massima derivate dai miei precedenti interessi di studio, dalla professione di insegnante di Lettere negli istituti tecnici e di Filosofia e Storia nei licei, da conversazioni occasionali con alunni, insegnanti e genitori, da incontri con persone autorevoli, infine, dalle mie vicende personali. Ho potuto così orientarmi verso temi quali memoria, tradizione, narrazione, identità, riconoscimento, idealità e valori, grandezza umana. Tutto questo è compreso nella prospettiva interculturale che mi sembra di grande rilevanza per i

problemi dell'educazione oggi e posto alla sequela di un ideale di vita eroica che mi ha sempre affascinato.

Su questa base sono incominciate le letture specifiche che rientrano nell'ambito della narrazione, dell'intercultura e dell'epica. Ciò ha costituito la seconda fase. Paul Ricoeur è stato l'autore più importante per approfondire la dimensione narrativa dell'esistenza e per riflettere sul significato dell'identità e della memoria personale e collettiva.

Parallelamente a questo lavoro ho intervistato, in una terza fase, un gruppo di studenti, stranieri, immigrati<sup>23</sup> e italiani, nonché alcuni insegnanti e familiari dei ragazzi che hanno dato la loro disponibilità a parlare con me dei temi sopra accennati, ma soprattutto, a raccontarmi brani di storie di vita che essi avevano ascoltato da genitori e parenti. Con stupore ho potuto rendermi conto che le categorie approfondite a livello teorico trovavano riscontro in quanto i ragazzi intervistati mi riferivano, non, ovviamente, con la stessa capacità di analisi di pensatori e studiosi, ma con l'immediatezza e la spontaneità che caratterizza la vita stessa.

Come ultima fase, la riflessione sul materiale raccolto ha portato a precisare sia l'argomento della tesi che la peculiarità della ricerca condotta. In sostanza, si è trattato di elaborare l'idea di *intercultura in classe* – utilizzando i materiali dell'epica classica e sollecitando le narrazioni degli alunni – e di appurare se vi siano le condizioni affinché si possa proporla con ragionevolezza nella scuola secondaria di secondo grado. Poiché gli alunni e gli adulti intervistati si sono auto selezionati sulla base della disponibilità a collaborare, l'indagine è stata di tipo esplorativo, vale a dire, in un piccolo gruppo, come quello al quale è stata rivolta l'indagine, sono stati cercati quegli elementi che potrebbero rappresentare, in proiezione, un orientamento più generale. E, comunque, rimane il fatto che questo lavoro è caratterizzato da una «esasperata unicità»<sup>24</sup>, secondo l'espressione usata da Martha Nussbaum per descrivere il suo libro dedicato alle

---

<sup>23</sup> Il fatto di utilizzare sia il termine 'straniero' sia 'immigrato' risponde all'esigenza di distinguere studenti che vivono in Italia con nazionalità non italiana le cui vicende sono legate all'immigrazione da studenti che, invece, sono nel nostro Paese per motivazioni diverse connesse, per lo più, agli spostamenti professionali dei genitori.

<sup>24</sup> M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. di S. Paderni, Carocci, Roma 1999, p. 22.

particolarità dei tanti progetti multiculturali delle istituzioni scolastiche superiori americane.

Dalla metodologia adottata è derivata l'impostazione della scrittura: si sono, infatti, incrociati il filo della riflessione teorica con stralci delle narrazioni raccolte. Ciò è sembrato particolarmente utile a mostrare, da un lato, la fecondità degli apporti teorici e del lavoro accademico e, dall'altro, la saggezza pratica del senso comune che, soprattutto nella narrazione da padre in figlio, lascia trasparire una concezione dell'uomo e della vita particolarmente interessanti. È questo il caso nel quale una certa lontananza fra il mondo della cultura accademica e il mondo delle certezze quotidiane non è poi così grande da non poter essere colmata. Basti pensare, per esempio, alla stessa idea di educazione che per molti studiosi non solo è in crisi, ma è scomparsa perfino dall'ambito delle nostre rappresentazioni mentali per cui neppure più possiamo raffigurarcela o pensarla, ebbene questa idea e soprattutto la pratica educativa a essa connessa fanno capolino tra le righe dei racconti e delle parole raccolte.

Come detto, per rispettare la centralità delle storie narrate, si è provato a regolare la forma della scrittura sulla base dello stretto legame fra presupposti teorici e vivezza delle testimonianze raccolte. Pertanto si alterneranno la chiarificazione dei concetti di riferimento a brani delle interviste, con l'auspicio di creare una tessitura di due fili intrecciati, ma alla fine – speriamo – ordinati e armonici.

Dunque, la finalità della ricerca è di elaborare un paradigma concettuale che sia orientativo per la prassi, di accertarsi che esso non sia inficiato da astrattezza, ma abbia qualche fondamento e accoglienza presso le giovani generazioni. Quanto poi a verificarlo con strumenti quanti-qualitativi scientificamente adeguati è un ulteriore motivo di ricerca che, magari, altri condurranno.

Lo *sfondo teoretico* di questo studio è costituito da un'antropologia filosofica che mette al centro la persona umana<sup>25</sup>, come realtà sostanziale, caratterizzata dalla cifra

---

<sup>25</sup> Nel costruire lo sfondo teoretico di questa tesi si è tenuta presente la concezione di 'persona' elaborata dalla tradizione giudaico-cristiana con riferimento, in particolare, a Severino Boezio (*De persona et duabus naturis*, cap. 3, in J.P. Migne, *Patrologia latina* (a cura di), Garnier, Parigi 1882-1891, t. 64, 1343

della temporalità e contemporaneamente dalla dimensione della trascendentalità. La persona infatti sperimenta la fragilità strutturale del proprio essere (la «miseria» pascaliana), ma anche la sua «grandezza» dal momento che la domanda del proprio compimento eccede l'orizzonte del finito. In questo senso la persona ha di fronte a sé non solo una serie illimitata di possibili, ma può 'provarsi', essa stessa, in qualsiasi cosa. È pertanto inesauribile. In tal modo testimonia di essere fatta per qualcosa che non può darsi da sé.

La persona è inoltre relazionalità<sup>26</sup> e a essa vanno riconosciute le caratteristiche di unicità, unitarietà e la dignità di tutte le dimensioni che la costituiscono. La persona è ragione e libertà, desiderio di bene e impegno nel realizzarlo, lavoro e creatività. La serie dei binomi può essere molto più lunga. La persona, infatti, non può mai essere esaurita. Sostanzialmente è simbolo e mistero. Simbolo perché il suo valore è tutto e pienamente presente in ogni istante e insieme rimanda a un oltre da raggiungere, già presente e non ancora realizzato; mistero perché nell'autotrascendimento e nel tentativo di cogliere il nesso che lega ogni cosa al tutto, la persona postula l'apertura e la domanda a qualcuno che la compia.

In altri termini, le manifestazioni nelle quali e attraverso le quali la persona esprime se stessa, svelandosi e nascondendosi a un tempo, sarebbero contraddittorie se essa fosse solo riconducibile ai suoi ascendenti biologici, socio-economici, psicologici o culturali. Tale condizione umana lascerebbe intravedere, in controtelaio, un'origine misteriosa, un significato della vita con il quale la persona è drammaticamente in rapporto.

*L'organizzazione del lavoro* prevede quattro capitoli e le conclusioni. Nel primo capitolo sono poste, per così dire, le fondamenta dell'intera costruzione: si delinea cioè

---

D.) e Tommaso d'Aquino (*Summa Theologica*, 1a, q. 29, art. 1.). Questa linea di pensiero è stata ripresa nell'Ottocento da Antonio Rosmini nelle seguenti opere: *Antropologia in servizio della scienza morale, Psicologia e Teosofia*. Inoltre, in epoca più recente, si vedano: R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommavilla, Fabbri Editori, Milano 1964; E. Mounier, *Il personalismo*, tr. it. di A. Cardin, a.v.e., Roma 1978; P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2006; M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1997. Comunque, la trattazione del concetto di persona sarà svolta nel capitolo primo, §: 2. Per una filosofia dell'educazione che abbia al centro la persona.

<sup>26</sup> Nella prospettiva tomista, la relazione e il riconoscimento da parte dell'altro non istituiscono la persona, ma la riconoscono come tale. In questo senso, la persona ha una sua 'natura', ricordando che tale termine è participio futuro del verbo *nascor* e rimanda, da un lato, a qualcosa che c'è già, ma, dall'altro, al dinamismo del proprio compimento dato come 'compito' della vita.

la prospettiva pedagogica, si rimarca il concetto di persona che sostiene l'intera riflessione e si presenta il metodo di lavoro; inoltre, si prende in esame il contesto culturale e antropologico nel quale viviamo, non certo favorevole alle relazioni interpersonali e interculturali, e si anticipano i significati fondamentali delle categorie più frequentemente ricorrenti nella tesi.

Il secondo capitolo è dedicato alla dimensione narrativa all'interno della relazione educativa fra adulti e giovani e fra generazioni e culture diverse, portando l'attenzione su quanto potrebbe avvenire in classe fra docenti e alunni – soprattutto quando questi ultimi sono stranieri o stranieri immigrati – se si valorizzassero le storie di chi racconta. Si insisterà, in particolare, sui concetti di 'memoria', 'tradizione', 'autorità', 'fiducia' con l'intenzione di esplicitare l'importanza che la dimensione narrativa può assumere in questa prospettiva.

Nel terzo capitolo l'attenzione si concentra sulla narrazione epica. Essa è una ricca fonte di esempi di incontri fra stranieri, viaggi, situazioni inedite e diverse. In particolare, i grandi poemi che si studiano normalmente nella scuola secondaria di secondo grado – *Iliade*, *Odissea* e *Eneide* – non costituiscono forse occasioni per una comprensione maggiore di noi stessi e del nostro tempo? Come rapportarsi a essi nella prospettiva che si è fin qui delineata? Quali nessi profondi e non solo giustapposizioni casuali si possono ritrovare fra dimensione narrativa, epica e intercultura?

Anche nell'affrontare questo tema è bene dichiarare subito i limiti che si è scelto di dare al lavoro. Molti sono i racconti delle origini e le epopee di popoli ed eroi delle più diverse civiltà, incominciando dal più antico di essi vale a dire le gesta di Gilgamesh, re di Uruk.

Si poteva andare in quella direzione, ma così non è stato. Si è preferito, invece, considerare soprattutto i poemi omerici per due ordini di ragioni. Per un verso, si possono addurre motivi di ordine pratico dal momento che nella scuola secondaria di secondo grado i nostri studenti affrontano per lo più lo studio dei poemi classici della civiltà occidentale. Sarebbe stata probabilmente una forzatura fare diversamente. Infatti, l'impressione è che siano pochi i docenti che propongono alternative a questo stato di cose. Le motivazioni sostanziali sono però altre. La prospettiva da cui ci poniamo in

questo studio non è quella antropologica del confronto fra poemi lontani nel tempo e nello spazio. Non è neppure la prospettiva psicologica e psicoanalitica. Si è voluto invece considerare l'epica come strumento e occasione privilegiata per suscitare narrazione, azione responsabile e libera, e relazioni interpersonali e perciò interculturali.

Il quarto capitolo si appoggia alle conclusioni del precedente e intende ragionare sulle condizioni affinché possa prendere forma l'idea di educazione interculturale, sintetizzata nel titolo della tesi, grazie all'epica classica e considerando le epopee familiari delle quali ogni alunno è potenziale narratore. Entrando più nel merito del discorso, che è quello squisitamente educativo, dovremo chiederci se tale operazione non sia solo fattibile, ma anche rilevante e significativa, se, cioè, valga la pena elaborare i presupposti teorici e – soprattutto – pratici per la proposta della narrazione a scuola che valorizzi i patrimoni narrativi familiari.

Le conclusioni non hanno la pretesa di mettere un punto fermo. Piuttosto il contrario. Poiché questa tesi si presenta come un primo studio esplorativo in un ambito poco frequentato, essa vorrebbe sostenere con motivazioni adeguate l'intuizione originaria: che presso le nuove generazioni, soprattutto di stranieri immigrati, sussistono le condizioni per narrazioni familiari che siano supportate da forti e decise idealità sulla base delle quali incominciare a incontrarsi e agire insieme.

«Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea».

Giovanni di Salisbury, *Metalogion* III , 4 ; ed. Webb, Oxford 1929, p. 136, 23-27.

Diceva Bernardo di Chartres che noi siamo come nani sulle spalle di giganti così che possiamo vedere più cose di loro e più lontane, non certo per l'altezza del nostro corpo, ma perché siamo sollevati e portati in alto dalla statura dei giganti.



*Non si  
scalano più i  
giganti e, per di più, i  
nani hanno la vista  
corta.*

## CAPITOLO PRIMO

### QUESTIONI PRELIMINARI

L'intento di questo primo capitolo è quello di chiarire l'impostazione pedagogica e la filosofia dell'educazione a essa collegata nonché la metodologia adottata per la realizzazione della ricerca e la stesura della tesi. Si passerà, poi, a presentare a grandi linee la situazione socio-culturale in cui ci troviamo a vivere e si procederà a un'*explicatio terminorum* che consenta di comprendere e affinare gli strumenti concettuali di cui ci serviremo per ragionare di intercultura attraverso la narrazione e l'epica classica, nel rispetto di una concezione antropologica che abbia al centro il concetto di persona.

A questo scopo, si argomenterà a partire dalla lettura dei testi di alcuni significativi autori dai quali mutuare le idee chiave della tesi per discuterle nel prosieguo del lavoro e confrontarle con le testimonianze degli alunni e degli adulti intervistati.

#### 1. LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA E L'EDUCAZIONE POSSIBILE

La preoccupazione che orienta questo studio è di natura educativa e pedagogica. Si tratta di una 'occupazione' che viene prima (pre-occupazione) di qualunque altro impegno: che gli adulti siano in grado di dare un aiuto ai più giovani affinché essi intraprendano, più consapevolmente e responsabilmente, l'ardua impresa del diventare uomini.

Se accade che si operi per questo fine, almeno di rado, almeno qualche volta, allora deve essere possibile agire abitualmente in funzione di esso. A maggior ragione, è

importante che lo si faccia oggi, tempo nel quale si incontrano, per i motivi più vari, uomini e donne dalle disparate provenienze con l'effetto di rendere ancora più evanescenti e confusi i valori che sembravano assodati fino a qualche decennio fa. Il processo educativo si deve poter svolgere con pieno successo «per tutti e per ciascuno»<sup>1</sup>, altrimenti non ci sarebbe educazione per nessuno, come già si diceva nell'introduzione.

*Affinità e complementarietà di pedagogia e narrazione.* Alle questioni suscitate dalla presenza degli stranieri e, in modo speciale, degli stranieri immigrati e ai patrimoni biografici di cui essi sono portatori ci si può accostare da diversi punti di vista: delle scienze umane, della letteratura e dell'arte, delle scienze giuridiche ed economiche, anche da una angolazione politica e di governo dei fenomeni sociali. Tali approcci, però, non sono sembrati pienamente adeguati alla natura dell'oggetto che si investiga. *Narrazione e relazione* sono categorie eminentemente qualitative che attengono alla realtà originale di ogni persona.

Se il cuore della pedagogia è l'amore per la propria e altrui umanità in modo che essa sia 'guadagnata' ogni giorno di più in un instancabile lavoro verso il bene, liberamente scelto e assunto con responsabilità nelle fatiche e nelle difficoltà quotidiane, allora lo sguardo pedagogico, meglio di ogni altro, può avvicinarsi a cogliere lo specifico di narrazioni che siano occasioni di educazione interculturale.

Con un'articolata disamina della specificità della pedagogia che voglia esaltare le caratteristiche della persona umana, Giuseppe Bertagna nel libro *Dall'Educazione alla Pedagogia* mostra che per imparare ad agire bene non bastano la ragione teoretica e la ragione tecnica. Che cosa occorrerebbe, dunque? La risposta potrebbe venire dagli antichi filosofi.

Infatti, Aristotele che si è specificatamente occupato di azione umana e Platone, prima di lui, sottolineano come di essa – dell'azione buona – non si possano dare istruzioni per l'uso, non si possa cioè procedere come per l'*epistème* e per la *téchne*, con una serie di passaggi previsti e prevedibili che permettono la conoscenza e la familiarità con gli oggetti, studiati con la teoresi o realizzati con il fare tecnico. Occorre un altro strumento: la narrazione. Con essa gli uomini 'imitano' l'azione nella

---

<sup>1</sup> Questa felice espressione è mutuata dal titolo del libro di G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

quale presumono di trovarsi bene o male e questo favorisce in loro la riflessione<sup>2</sup>. «Già Aristotele, riecheggiando un'idea platonica, aveva intuito che, per migliorare l'*orthos lógos* pratico di ciascuno, si potesse e si dovesse dunque 'raccontarlo'. Tradurlo in letteratura»<sup>3</sup>.

Ciò permette di ribadire la natura pratica della pedagogia nel senso che essa attiene all'ambito dell'agire. L'etimologia del termine lo documenta: *paîs* (fanciullo) e *ágein* (accompagnare) significano appunto l'azione del condurre i bambini. La questione, dunque, è di natura morale, di quella moralità che si può constatare in azioni e decisioni capaci di rivelare chi una persona è. Non si tratta cioè di 'calare' sulla vita – imprigionandola – la struttura normativa del dover essere giustificandolo con la forza coercitiva di un potere, qualunque esso sia – società, famiglia, religione –; e neppure di obbedire kantianamente all'imperativo etico che si avverte in se stessi. Secondo un'interpretazione particolare<sup>4</sup>, l'uomo che è proteso alla moralità rispetta la verità delle cose e la verità di sé, e obbedisce all'ordine ontologico di fronte a cui si è posti con la nascita<sup>5</sup>. In questo caso, ciò vuol dire stimare la persona che si ha davanti, qualunque sia il colore della sua pelle o l'etnia a cui appartiene o le idee che ha, e favorirne la piena realizzazione.

Tuttavia, ultimamente, l'incontro con il reale e l'azione su di esso dipendono dalla metafisica che un uomo ha cioè se egli è in grado o meno di udire la domanda della propria incompiutezza e della incompiutezza della creazione che «geme e soffre (...) nelle doglie del parto»<sup>6</sup> verso la perfezione. L'enciclica *Spe Salvi* di papa Benedetto XVI coglie la contraddizione della nostra umanità per cui

«da un parte, non vogliamo morire; soprattutto chi ci ama non vuole che moriamo. Dall'altra, tuttavia, non desideriamo neppure di continuare ad esistere illimitatamente e anche la terra non è stata creata con questa prospettiva. Allora che cosa vogliamo veramente? Questo paradosso del nostro stesso atteggiamento suscita una domanda più profonda: che cosa è, in realtà, la 'vita' ? E che cosa significa veramente 'eternità'? Ci sono dei momenti in cui

---

<sup>2</sup> Cfr. Platone, *Repubblica*, X, 603 c e Aristotele, *Poetica*, 1449 b - 1450 a, in G. Bertagna, *Dall'Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 328.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano 1986, p. 47.

<sup>5</sup> Cfr. R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommovilla, Fabbri Editori, Milano 1964, vol. II, p. 82.

<sup>6</sup> S. Paolo, Rm 8, 22.

percepiano all'improvviso: sì, sarebbe propriamente questo – la 'vita' vera – così essa dovrebbe essere. A confronto, ciò che nella quotidianità chiamiamo 'vita', in verità non lo è. Agostino, nella sua ampia lettera sulla preghiera indirizzata a Proba, una vedova romana benestante e madre di tre consoli, scrisse una volta: "In fondo vogliamo una sola cosa – 'la vita beata', la vita che è semplicemente vita, semplicemente 'felicità'"»<sup>7</sup>.

Ebbene, la pedagogia ha a che fare con questo livello della questione esistenziale. Se ci mettiamo in una prospettiva di tal genere, allora, di *default*, l'approccio interculturale alle nuove narrazioni rivelerebbe molti spunti di riflessione.

Si pensi, per esempio, a situazioni favorevoli alla narrazione. Ci si figuri un clima raccolto e attento, in cui la consuetudine di gesti e sguardi, divenuti familiari nel tempo, abbia consolidato la fiducia reciproca e reso possibile il coraggio di esporsi, rivelandosi agli altri e a se stessi nel racconto. Le vicende narrate con voce esitante oppure spedita e lieta si dipanerebbero davanti agli occhi degli ascoltatori dotate di una direzione e di un significato. In tal modo esse diventerebbero, nel ripensamento e nella valutazione, elementi preziosi nella costruzione della propria identità e segni che evocherebbero la domanda sul destino ultimo di ogni uomo.

La narratività – come si dirà tra breve – implica la dimensione temporale dell'esistenza, si sovrappone e si confonde con essa. In termini iconografici designa un film e non una fotografia. Per tale motivo la narrazione non costituisce solo un 'oggetto' particolarmente adatto all'approccio pedagogico – poiché la narrazione guida, conduce, suggerisce, testimonia e invita un altro a seguire rendendolo però attore della scelta –, ma è anche uno degli strumenti più idonei affinché la persona si riveli come ragione, libertà e responsabilità e tali dimensioni, incrementandosi nel tempo, orientino la persona stessa verso il fiorire della propria umanità.

Se poi la narrazione rivela tutte le sue potenzialità interculturali, la rilevanza pedagogica è ancora più accentuata. Infatti, grazie agli spunti ricavati dalla ricerca sia nei suoi risvolti teorici sia in quelli pratici, si vuole mettere in evidenza che il rapporto di amicizia e di dono nei confronti della persona che ci sta accanto si basa sul dialogo che ogni uomo ha con se stesso e con la propria umanità.

---

<sup>7</sup> Benedetto XVI, *Spe salvi*, §: 10.

In senso ontologico e assiologico, viene prima l'intra-umano – che è il luogo nel quale si manifesta la presenza di Dio all'uomo e l'uomo riconosce se stesso come libertà e ragione, oppure, in termini meno marcatamente religiosi, avverte in sé l'esigenza del significato ultimo – poi l'inter-personale come riconoscimento della dignità assoluta dell'altro, infine l'inter-culturalità per la quale ogni cultura, come domanda e ricerca di una risposta che tenga insieme i vari aspetti della realtà, può essere affiancata alla cultura degli altri per la stessa esigenza drammatica che ne è l'origine.

In sintesi, quanto più una persona è avanti nel cammino della propria umanità tanto più è capace di accogliere, valorizzare e rispettare la cultura dello straniero-estraneo<sup>8</sup> nel quale si imbatte. Pertanto, la crisi di identità già sintetizzata da Paul Ricoeur in tre punti fondamentali, ha la sua radice nel ben più vasto e globale occultamento dell'umano. Scriveva infatti il filosofo francese nel 1998:

«Si possono dire tre cose sulla crisi di identità: anzitutto essa attiene alla relazione con il tempo, e più precisamente al mantenimento di sé attraverso il tempo. Una seconda fonte di abuso attiene alla competizione con gli altri, alle minacce reali o immaginarie per l'identità, a partire dal momento in cui essa si confronta con l'alterità, con la differenza. A queste ferite ampiamente simboliche si aggiunge una terza fonte di vulnerabilità, e cioè il ruolo della violenza nella fondazione delle identità, principalmente collettive»<sup>9</sup>.

Che cosa sono l'assenza della dimensione temporale nella vita di ciascuno oppure la paura dell'altro o ancora la violenza che istituisce una memoria obbligata se non sintomi di un'ultima e profonda insicurezza di sé e della realtà, avendone da tempo smarrito il senso?

Quindi, prendendo spunto da Ricoeur, appare ragionevole sostenere che non ci può essere relazione positiva e inclusiva (né educativa, né interpersonale, né, a maggior

---

<sup>8</sup> La percezione di estraneità si avverte nei confronti di tutto ciò che non ci è familiare, che non fa parte delle nostre abitudini, che non rientra nella nostra vita quotidiana. Ed è comprensibile e naturale che sia così. Addirittura siamo 'estranei' a noi stessi, non ci riconosciamo e patiamo la divisione come qualcosa di diabolico, appunto. Il verbo greco *dia-bállein* rimanda a qualcosa che 'gettato attraverso', in ciò che è integro e unito, divide e separa generando confusione e corruzione. Questo stato di cose risulta intollerante. La dottrina cristiana chiama peccato tale condizione di divisione. Tuttavia, la spinta all'unità di sé e con gli altri non è mai così sopita che non si possa ridestare. In tal modo, si ristabilisce la relazione con le cose e le persone che incontriamo, riconoscendo «*Sé come un altro*», ma reciprocamente anche l'altro come sé. Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

<sup>9</sup> P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, tr. it. di N. Salomon, il Mulino, Bologna 2004, pp. 71-72.

ragione, interculturale) senza che la persona sia unita in se stessa e consapevole delle dimensioni che la costituiscono. D'altra parte una delle caratteristiche più importanti della persona è quella di essere in relazione. Si tratta, dunque, di una circolarità di termini che sono inscindibili: la persona è in relazione, ma l'essere in relazione (quando la relazione è buona) fortifica la persona e la aiuta a realizzarsi nell'unità di sé e tale unità rilancia la persona nella relazione<sup>10</sup>.

*Il contributo delle scienze umane.* Alla luce di tutto questo, sono risultati parziali sia l'approccio psicologico che quello sociologico o qualunque altra lettura della narrazione e dell'interculturalità che obbedisse a criteri diversi da quelli della pedagogia, ancorata a una concezione dell'uomo come persona. Le scienze umane descrivono i fenomeni, li spiegano nelle loro cause e nei loro processi e hanno valore predittivo; invece gli aspetti che ci accingiamo a esaminare richiedono uno sguardo al dover essere dell'uomo, al livello etico dell'esistenza e riguardano l'unicità di singoli casi piuttosto che la genericità delle leggi<sup>11</sup>.

Con questo non si vuole dire che tali punti di vista non siano essenziali. Lo sono. Ma in altri contesti e secondo altre preoccupazioni. Anzi, nell'impostazione complessiva della ricerca sono numerosi i rimandi alla psicologia e alle indagini sociologiche sull'argomento. La loro presenza è giustificata da due ordini di motivi: da un lato, il desiderio di considerare, se pur, per così dire, con la 'coda dell'occhio', una pluralità di prospettive; dall'altro, il tentativo di verificare quanto gli strumenti epistemologici della psicologia e sociologia non possano considerare – perché non è nel loro statuto conoscitivo – la ricchezza dei temi trattati che debordano e fuoriescono dai limiti imposti da analisi di tipo quantitativo o predittivo. Pertanto nel prendere in esame narrazione e interculturalità sono state impiegate categorie dell'uno o dell'altro campo di ricerca, quali, ad esempio, identità, empatia, affettività, etc. o rapporto generazionale, memoria collettiva, gruppo, etc.. Tuttavia, si è cercato di sistemarle entro un quadro teorico di tipo pedagogico.

Da questa scelta è dipeso anche un limite: non si può elaborare una formula di educazione interculturale che passi attraverso la narrazione e sia valida per tutte le

---

<sup>10</sup> R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommovilla, Fabbri Editori, Milano 1964, vol. I.

<sup>11</sup> Cfr. G. Cannarozzo, *Pedagogia ed educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 16-19.

situazioni. Spetta, infatti, alla competenza dell'educatore e nella fattispecie dell'insegnante, prendere la decisione che la ragion pratica suggerisce in quella classe, con quegli allievi, con quelle particolari storie, con eventuali problemi e risorse che le relazioni in atto consentirebbero<sup>12</sup>.

*Preambolo alla pedagogia: è ancora possibile educare?* Il costruirsi di questa riflessione pedagogica adotta un principio basilare che talora può essere dato per scontato, ma che è bene esplicitare, vale a dire che sia ancora possibile educare ed educare bene e per il bene. Non è questione da poco.

Che cosa è accaduto dell'educazione? Fino a qualche decennio fa era diffuso, nella società italiana, un comune sentire circa questi problemi, mutuato da una concezione cristiana della vita e da valori che erano condivisi dalla maggior parte della gente. Oggi non è più così. Esperti, media e opinione pubblica sono concordi nel ritenere che si sia smarrita quella prospettiva educativa e che, attualmente, si stia vivendo una profonda e 'strutturale' crisi dell'educazione, essendo venuto meno quel determinato orizzonte di senso, salvaguardato dalle istituzioni religiose e dalle famiglie cattoliche, che alimentava un preciso modo di educare i figli.

Il punto di vista della Chiesa è stato esplicitato nel 2009 con la pubblicazione di un libro curato dal Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana e intitolato *La sfida educativa* al quale hanno lavorato numerosi esperti di tale argomento, a titolo diverso. Il primo contributo, *Per un'idea di educazione*, (che si è già citato nell'introduzione), coglie, secondo quel determinato angolo di visuale, il sintomo più grave della difficoltà a educare che attraversa tutti i settori della società italiana. Si tratterebbe della perdita dell'idea stessa di educazione. Sembrerebbe dunque che la parola 'educazione' sia *flatus vocis* al quale non corrisponderebbe nessuna rappresentazione mentale né, tanto meno, nessuna esperienza. Non solo non sapremmo più educare, ma si sarebbe smarrita la capacità di sapersi raffigurare una qualche sorta di educazione.

Secondo la CEI, se finora si individuavano problemi e difficoltà, ma sostanzialmente si era fiduciosi circa il fatto che il soggetto umano sia educabile e che l'educazione sia un 'oggetto' riscontrabile nella realtà, oggi non si saprebbe più

---

<sup>12</sup> V. Conclusioni.

nemmeno immaginare il processo educativo con il quale il piccolo di uomo parte da un punto e procede costantemente su una linea di sviluppo che sia gradualmente più completo, più corrispondente alla propria umanità e migliore del precedente.

D'altro canto, se è vero che una direzione educativa è stata abbandonata e che vi sono incertezze e confusioni circa la strada che si sta percorrendo – poiché si ha a che fare con i giovani e comunque si indica loro una via da seguire<sup>13</sup> –, è anche vero che l'essere educabile del bambino da parte degli adulti che provvedono a lui è una caratteristica che connota l'uomo in quanto tale. Di fatto quindi quando genitori ed educatori hanno cura dei piccini, li nutrono, li fanno crescere, insegnano loro determinati comportamenti e, soprattutto, mostrano loro il bene e il male, ciò che è giusto e ingiusto, il vero e il falso si inseriscono in una scia di intenzionalità educative, magari inconfessate, ma reali.

In questo senso, Luigi Secco parla di educazione riferendosi «all'azione pratica, ovunque presente e verificatasi in tutti i tempi, per cui la generazione più adulta si 'piega' verso la più giovane per aiutarla a sviluppare quella capacità di cui ciascun uomo necessita per inserirsi utilmente nel contesto sociale del tempo»<sup>14</sup>, e Giuseppe Bertagna afferma la «realtà esistente, non un'invenzione convenzionale e che mai nessuno potrà negare come fenomeno dell'esperienza umana»<sup>15</sup>, dell'educazione e della pedagogia.

L'autore del primo contributo del libro della CEI è invece convinto che «nella coscienza condivisa, ai suoi diversi livelli, sembra smarrita non solo la pratica felice di processi educativi, ma l'*idea stessa di educazione*. In ultima istanza sembra essere in crisi l'esperienza elementare e complessiva dell'educare alla vita e con essa l'interesse personale all'educazione, poiché ne è stata forse smarrita la chiave interpretativa e la motivazione essenziale»<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> In questa prospettiva, la via da seguire sarebbe perfino indicata laddove si pratica un'idea 'spontaneistica' dell'educazione per cui gli adulti non darebbero nessuna indicazione al bambino aspettando che, una volta cresciuto, egli stesso prenda le decisioni che riterrà più opportune per la sua vita.

<sup>14</sup> L. Secco, *Dall'educabilità all'educazione: riflessioni pedagogiche*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Utet, De Agostini Scuola, Novara 2007, p. 3.

<sup>15</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 12.

<sup>16</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 3.



L'impressione, derivata dalla ricerca, si colloca a metà fra le due interpretazioni appena citate. È senz'altro vero che non sono più presenti i punti cardinali dell'educazione e che, per questo, esistono forse surrogati di essa nel frastagliato ambito delle 'educazioni'<sup>17</sup>, tuttavia è parso di scorgere nelle parole degli intervistati elementi educativi importanti che sono più evidenti nell'ambito familiare. Nella maggior parte dei casi, tali aspetti sono inconsapevoli e non intenzionali, eppure orientano le scelte di persone e famiglie. Accade come se, dalla dimenticanza e dalla smemoratezza dell'educazione che sembra quasi sparita dall'orizzonte culturale del nostro tempo, si passasse a un suo recupero, se pur parziale e non esplicitato, allorché all'interno di una famiglia nascono i figli. A quel punto scatta qualcosa in molti genitori che li abilita a educare e li responsabilizza nei confronti di chi essi hanno generato. Franz Kafka coglie in modo semplice ed essenziale il cuore del problema: «Nel momento dell'amore l'uomo diventa responsabile non solo per sé, ma anche per l'altro»<sup>18</sup>. Anche il rinvio di avere figli da parte delle coppie appena sposate sarebbe un segno di una «maggiore consapevolezza del valore della paternità» unita a «un crescente timore rispetto all'assunzione della responsabilità genitoriale»<sup>19</sup>. Comunque, tutto il filone di studi e ricerche di sociologia relazionale che fa capo a Pierpaolo Donati sottolinea il «primato educativo» della famiglia e il suo contributo essenziale sia nel processo di «umanizzazione»<sup>20</sup> delle persone sia nei risvolti che tale processo ha per l'arricchimento dell'intera società<sup>21</sup>.

Cornac McCarthy, autore del romanzo *La strada* dal quale è stato tratto il film *The Road* esprime un concetto analogo nel suo libro. «McCarthy ha detto di avere scritto *La strada* per suo figlio John Francis, cui l'opera è dedicata. Ha dichiarato che il libro è per metà opera sua perché “quando hai un figlio vieni risvegliato dal tuo proprio sonno” e sei costretto “a guardare le cose con un nuovo sguardo. Ti costringe a pensare al mondo”»<sup>22</sup>. Tale buon esito non si verifica sempre.

---

<sup>17</sup> Si pensi per esempio alla fortuna anche lessicale di espressioni come 'educazione alla convivenza civile', 'educazione alla salute', 'educazione all'immagine', 'educazione motoria', ecc..

<sup>18</sup> G. Janouch, *Colloqui con Kafka*, in F. Kafka, *Confessioni e diari. Appendice* (a cura di E. Pocar), Mondadori, Milano 1988, p. 1139.

<sup>19</sup> P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. X dell'*Introduzione* e p. 10.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>21</sup> Cfr. *Ivi*, p. X.

<sup>22</sup> E. Boffi, *The Road. I nostri figli nel giorno del Giudizio*, in «Tempi», 2 giugno 2010, p. 10.

Allora nella confusione degli adulti, difficilmente i figli riescono a orientarsi nelle scelte della vita.

Comunque, basterebbero poche situazioni positive per concludere che l'educazione – come oggetto al quale si applica la pedagogia – esiste perché, almeno in pochi casi, è una realtà in atto. E se esiste sono poste le condizioni per un'apertura all'altro e alla realtà intera. Dunque, se si vuole operare per una ripresa del concetto di educazione, bisognerebbe moltiplicare occasioni per dire che cosa essa sia, ma soprattutto, per vederla agita nell'esperienza. La narrazione, in questo senso, potrebbe costituire una risorsa significativa.

Infatti, come sosterrò nel secondo capitolo, la relazione educativa è presupposta in ogni narrazione efficace<sup>23</sup> e quest'ultima rivela, meglio che non altre situazioni, alcuni elementi essenziali dell'educazione. In sostanza, laddove nelle famiglie qualcuno racconta e parla ai più giovani della propria storia, ciò è già educazione e l'educazione, mirando al perfezionamento dell'umano, è interpersonale e interculturale.

## 2. PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE CHE ABBIAMO AL CENTRO LA PERSONA

L'educazione non è mai 'neutrale', 'oggettiva', 'asettica' e chi educa, con passione e convinzione, trasmette ciò che crede di giovamento per la crescita umana del soggetto più giovane. Si ha a che fare sempre con valori ritenuti fondamentali, beni preziosi per la propria vita.

La formazione filosofica che ho ricevuto nella giovinezza e, soprattutto l'incontro con persone autorevoli, mi hanno insegnato a cercare gli aspetti ultimativi di un problema, la 'causa formale' che permette di avvicinarsi meglio alla natura di una difficoltà e, qualora non si arrivi a scioglierla, almeno la si imposti correttamente non trascurando nessuno degli elementi in essa presenti, soprattutto i più importanti.

---

<sup>23</sup> Per narrazione efficace intendiamo la capacità di raccontare coinvolgendo l'interesse di chi ascolta, lasciargli occasioni per riflettere, presentare esempi di valore, promuovere in entrambi – narratore e uditore – la propria 'edificazione' umana.

Applicando questo principio all'educazione ci chiediamo, allora, quale ne sia il fondamento. Per suggerire a un'altra persona un'ipotesi di senso, per orientarne la crescita, occorre riconoscere l'idea di uomo e del suo destino al quale esplicitamente o implicitamente ci riferiamo. Questo presupposto c'è in ogni caso per cui ritengo utile dichiararlo. È appunto ciò che desidero fare in questo avvio di tesi.

*Il concetto di persona.* L'ordine superiore comprende in sé e perfeziona l'ordine inferiore. Il regno animale supera e comprende il regno vegetale, il regno vegetale fa altrettanto con il regno minerale; nell'aritmetica e nella geometria, nei processi fisiologici nei confronti di quelli biologici e questi ultimi nei confronti dei processi chimici. Secondo questa logica il concetto di persona include e compie, perfezionandoli, i concetti di uomo, individuo e soggetto<sup>24</sup>. Romano Guardini parte dalla base di questa ipotetica piramide, dagli elementi del mondo inorganico per raggiungere la specificità dei gradi più alti, non «per inferire il superiore dall'inferiore, ma per procedere da ciò che porta, anche se essenzialmente meno importante, a ciò che è portato, ma che possiede i significati decisivi»<sup>25</sup>.

La 'superiorità' del termine persona e la capacità che esso ha di cogliere la profondità dell'animo umano ci è attestato, in primo luogo, dal linguaggio comune. L'uso linguistico quotidiano ci dice che gli aggettivi 'individuale', 'soggettivo', 'umano' derivati dai sostantivi corrispondenti non sono affatto scambiabili. Per esempio, nella frase: «Ho provato una gioia intima e personale» diventerebbe impossibile sostituire alla parola 'personale' la parola 'individuale' o 'soggettiva'. Dunque, il senso comune e il linguaggio che lo esprime ci indirizzano a comprendere in che cosa consista la peculiarità della persona che tanto si eleva al di sopra di altri concetti. Anche la storia filosofica del termine è molto utile a questo scopo. Tuttavia, non è il caso di inoltrarsi per una via tanto impervia. Invece è opportuno esplicitare le

---

<sup>24</sup> Cfr. G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della Religione Cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 33-142. Giuseppe Bertagna, nel saggio introduttivo al volume dell'Arcidiocesi di Milano - Servizio I.R.C., ragiona sul concetto di persona a partire dall'analisi lessicale di parole che, in modo improprio, sono usate come sinonimi. Si tratta appunto dei vocaboli uomo, individuo, soggetto. Il termine persona rimanda a essi, ma non si esaurisce in tali riferimenti.

<sup>25</sup> R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommovilla, Fratelli Fabbri, Milano 1964, vol. II, p. 71.

linee portanti di questo discorso, suggerite dall'antropologia filosofica alla quale – come già detto in precedenza<sup>26</sup> – ci ispiriamo in questo lavoro.

Il primo degli elementi che connotano la condizione dell'uomo è il riconoscimento di una mancanza strutturale per la quale il desiderio della pienezza e della soddisfazione totale sopravanza qualsiasi obiettivo raggiunto. C'è sempre un oltre che affascina e attira il cuore dell'uomo: «(...)uno spron quasi mi punge/ Sì che, sedendo, più che mai son lunge/ Da trovar pace o loco»<sup>27</sup>. Già Platone nel *Simposio* coglieva il punto centrale di questa tematica: « “E che vantaggio avrà [l'essere umano] dal venire in possesso delle cose buone?”. “A questo – dissi io – mi è più facile fornirti una risposta: sarà felice”. “Infatti – disse –, è appunto per il possesso delle cose buone che sono felici quelli che sono felici, e non c'è più bisogno di fare questa ulteriore domanda: Chi vuole essere felice, a che scopo vuole essere felice? Perché la risposta ha ormai raggiunto il suo fine”. “Dici il vero”, risposi. “Questa volontà e questo amore credi che siano una cosa comune a tutti gli uomini, e che tutti vogliamo possedere? O come dici?”. “Proprio così – dissi –, che sia una cosa comune a tutti”»<sup>28</sup>.

Questo accadrebbe, nella prospettiva che facciamo nostra, perché ogni uomo coglie nel profondo di sé stesso il senso della sua unicità e la forza dell'io che chiede per sé tutto. Il riverbero di tale condizione è la 'solitudine' non come mera emozione, ma come caratteristica ontologica della persona. «Persona significa che io non posso essere abitato da nessun altro, ma che, in rapporto a me sono solo con me stesso; non posso essere rappresentato da nessun altro, ma io sono garante per me; non posso essere sostituito da nessun altro, ma sono unico – il che resta fermo anche se la sfera di riserva viene fortemente guastata da intrusioni ed esteriorizzazioni»<sup>29</sup>.

La spinta verso l'autotrascendimento, una sorta di impulso al raggiungimento della felicità, si accompagnerebbe a una riflessività su di sé e sulla realtà, se tale autocoscienza non fosse talora assopita o narcotizzata dalla smemoratezza che ci fa dimenticare chi siamo.

Tuttavia, in momenti particolari – di sconfitta o di vittoria, non importa – si ridesta imperiosa l'esigenza di un bene profondo per se stessi e per coloro che amiamo.

---

<sup>26</sup> V. Introduzione.

<sup>27</sup> G. Leopardi, *Canto notturno di un pastore errante nell'Asia*, vv. 52-54.

<sup>28</sup> Platone, *Simposio*, 204e-205a.

<sup>29</sup> R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, cit., vol. II, p. 80.

Nessun potere, per quanto perfetto, nessun antecedente biologico, psicologico o sociale per quanto forte o determinato esso sia, è stato in grado o sarà in grado di eliminare tale aspirazione. Questo accade perché c'è la realtà o meglio c'è la relazione che l'uomo intrattiene con le cose. La realtà del mondo, degli altri uomini e di se stesso interroga costantemente l'uomo circa il nesso che lega sé al particolare che gli sta di fronte o a quello più lontano al quale vorrebbe arrivare. Tale dinamica non si esaurisce mai e postula il significato ultimo.

Tutto questo richiama ciò che la filosofia scolastica aveva indicato con il termine di 'trascendentali' per riferirsi al continuo implicarsi di bene, vero, bello e buono. Sarebbero questi attributi universali dell'essere a destare l'interesse dell'uomo verso la realtà. «La vita dello spirito – e qui sta la sua caratteristica – è garantita non solo da ciò che è, ma anche in definitiva da ciò che vale: dalla verità e dal bene. Se lo spirito viene meno in ciò si compromette in quanto spirito»<sup>30</sup>. E, compromettendosi lo spirito, viene meno lo specifico della persona in quanto tale: «dalla giustizia e dall'amore. La persona si ammala se decade dalla giustizia. (Non già allorquando commette ingiustizia anche abbondantemente, ma quando rifiuta la giustizia). Giustizia è riconoscere che le cose hanno la loro essenza, ed essere pronti a prendere per vero il diritto dell'essenza e gli ordini che ne conseguono»<sup>31</sup>. In sostanza – secondo Guardini – la persona 'lavora' per il suo compimento se incontra il reale e lo riconosce nelle sue universali qualificazioni di bellezza e ordine. E in mezzo alle cose, più significativo di tutto è l'incontro con l'altro, con il tu, riflesso e via per imparare a riconoscere il Tu che mi fai»<sup>32</sup>.

È ineliminabile dalla coscienza dell'io il 'tu'. Quand'anche una persona fosse solissima in un deserto – tragica e dolorosa condizione – avrebbe sempre una domanda: perché? In tal modo, affermerebbe comunque, l'esigenza del significato.

Dunque, l'uomo è strutturalmente rapporto. L'origine della parola 'persona' e il suo contenuto concettuale rintracciabile nel pensiero giudaico-cristiano, ne fanno praticamente un sinonimo di relazionalità. Prima ancora, l'etimo del termine, sia che si consideri la lingua etrusca, piuttosto che quella greca o latina<sup>33</sup>, riguarda qualcosa che

---

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 82.

<sup>32</sup> Cfr. *Ivi*, p. 95.

<sup>33</sup> Il concetto e l'etimologia del termine persona sono fra i più ricchi della nostra civiltà occidentale. Al suo significato si può arrivare attraverso due percorsi linguistici principali, entrambi però confluiti verso

nasconde e contemporaneamente rivela come è il caso della maschera che l'attore si pone sul volto oppure come è il caso degli occhi che esprimono l'interiorità dell'animo. Comunque, qualcosa che, come la maschera o lo sguardo, convocano l'attenzione di chi sta di fronte. Non solo. Il legame di relazionalità si istituisce anche fra la maschera e l'attore e fra gli occhi e l'interiorità della quale essi sono parziale svelamento.

Sebbene, quella di relazione, per Aristotele, fosse una delle categorie più deboli, successivamente, in età cristiana essa è divenuta di primaria importanza grazie alla riflessione condotta sul concetto di uomo dai Padri della Chiesa, a loro volta eredi della tradizione giudaica. Per la riflessione teologica, la relazionalità, come cifra distintiva dell'essere umano, troverebbe il suo fondamento nella 'natura' stessa di Dio che è comunione di tre persone «uguali e distinte». Pur permanendo il mistero su come ciò sia possibile, dalla Rivelazione discenderebbe una luce di comprensione anche per la vicenda umana.

E, infatti, soprattutto san Tommaso – che medita a lungo sul dogma trinitario – concilia l'istanza aristotelica della priorità ontologica della categoria di sostanza con l'intuizione dell'importanza della relazionalità nell'uomo addivenendo alla conclusione che l'essere in relazione pertiene strettamente alla 'natura', cioè alla *phýsis* dell'essere umano. Concetto che egli esprime con la formula «sostanza relazionale» e, reciprocamente, persona come «relazione sussistente»<sup>34</sup>.

Del resto, lasciando i livelli profondi della filosofia tomista per avvicinarci ai nostri vissuti quotidiani oppure agli studi delle scienze umane o delle scienze naturali si ritrova la stessa centralità del concetto di relazione<sup>35</sup>.

Il mistero della nascita è paradigmatico della nostra natura relazionale. Per quanto venga scandagliato ogni più piccolo segreto biologico, rimane tale la domanda

---

un unico punto. La vulgata più diffusa di queste tradizioni etimologiche risale al vocabolo *pròsopon* con cui in età cristiana si interpretava il significato greco di 'stare davanti' (*pros*) allo sguardo (*opè*), come è caratteristico della maschera, richiamando così l'antico etrusco, *phersu*. L'altro significato è quello che si trova in Aristotele che indicava così «la parte sottostante al cranio» (Aristotele, *Ricerche sugli animali* I, 8: 491 b 9), riferendosi al viso, espressione sineddochica per indicare l'uomo nella sua più alta capacità di teoresi. In ogni caso, la parola 'persona' rimanda a una realtà che c'è, ma che non è pienamente svelata.

<sup>34</sup> Tommaso d'Aquino, *Summa Theologica*. I, q. 29, a. 4, respondeo.

<sup>35</sup> Perfino, le neuroscienze, attraverso recenti ricerche sui 'neuroni specchio' di scimmie superiori e sull'uomo, dimostrerebbero che l'attivazione di movimenti corporei sarebbero il risultato di una 'relazione' imitativa di movimenti analoghi compiuti da altri soggetti nello stesso ambiente. Questo a sostenere che, anche nel campo di una considerazione puramente biologica dell'uomo come puro e semplice fatto di natura, lo sviluppo delle caratteristiche genetiche della specie sarebbero legate al rapporto con i propri simili.

su come sia possibile che dalla somma di due minime quantità (l'ovulo femminile e lo spermatozoo maschile) nasca una qualità nuova, un nuovo essere umano completamente imprevedibile rispetto alla sua origine, legato ad essa, ma nel contempo unico e irripetibile. Viene al mondo un uomo, un figlio che porta l'impronta dei suoi genitori, che vive di relazione, dal primo organizzarsi delle cellule embrionali nel grembo materno, e diviene mano a mano capace, a sua volta, di instaurare nuove relazioni. Martin Buber insiste sulla natura relazionale dell'io che non c'è senza tu per cui l'origine dell'uomo è una sorta di espressione duale: io/tu.

«È dal bambino che riceviamo informazioni più complete.

Qui ci svela chiaramente che la realtà spirituale delle parole fondamentali scaturisce da una realtà naturale: quella della parola fondamentale io-tu dal legame naturale, quella della parola fondamentale io-esso dalla separazione naturale.

La vita prenatale del bambino è un puro legame naturale, scambievole flusso, reciprocità corporea; qui, in modo peculiare, l'orizzonte vitale dell'essere che si sta formando appare segnato – e tuttavia anche non segnato – in quello dell'essere che lo porta; (...)»<sup>36</sup>.

In generale, i 'segni' della natura relazionale dell'uomo con gli altri uomini, con se stesso e con le cose sono visibili ovunque. Lo stesso processo della conoscenza non si comprende esaurientemente che in questa prospettiva. Il concetto di intenzionalità è correlazione inscindibile della coscienza con ciò che essa ha presente.

Eppure, proprio nella relazione – soprattutto quando essa è intensa e profonda, come nell'amore – si insinua nuovamente il senso del limite, di un'insufficienza radicale. E si vorrebbe 'salvare' quel rapporto, metterlo 'al sicuro' per l'eternità. Rimanendo, per così dire, sul piano orizzontale, questo desiderio si presenterebbe come assurdo. Ma c'è. Può permanere, e quindi permettere all'uomo di vivere da uomo, solo ipotizzando l'apertura verso il trascendente. In questo caso non sarebbe tolto il mistero perché la vita diverrebbe una drammatica lotta con una presenza enigmatica (magari da odiare o meglio da amare), oppure sarebbe l'attesa di

---

<sup>36</sup> M. Buber, *Il principio dialogico ed altri saggi*, tr. it. di A. M. Pastore, Edizioni S. Paolo, Milano 1997, parte I, pp. 76-77.

essa, ma la statura umana sarebbe salvaguardata e nulla del cuore dell'uomo sarebbe censurato. È impressionante, in questo senso, la frase di Kafka che si sforza «di essere un vero aspirante alla grazia». Dice infatti: «Aspetto e sto a guardare. Forse verrà... forse anche no. Può darsi che questa attesa quieta-inquieta ne sia il sintomo o che sia essa stessa»<sup>37</sup>.

O ancora la poesia di Clemente Rebora *Dall'immagine tesa* («Dall'immagine tesa/ vigilo l'istante/ con imminenza di attesa – /e non aspetto nessuno:/ nell'ombra accesa/ spio il campanello/ che impercettibile spande/ un polline di suono □ / e non aspetto nessuno:/ fra quattro mura/ stupefatte di spazio/ più che un deserto/ non aspetto nessuno:/ ma deve venire;/ verrà, se resisto,/ a sbocciare non visto,/ verrà all'improvviso,/ quando meno l'avverto:/ verrà quasi perdono/ di quanto fa morire,/ verrà a farmi certo/ del suo e mio tesoro,/ verrà come ristoro/ delle mie e sue pene,/ verrà, forse già viene/ il suo bisbiglio».) che documentano la statura dell'uomo capace di vivere all'altezza del suo desiderio.

Il desiderio di compimento, che è inscindibile dal 'tu', e 'la solitudine' della persona, come suo contrappunto, sembrano elidersi reciprocamente. Si tratta di un ossimoro che non è affatto apparente: proprio nel momento in cui si avverte la vertigine del proprio destino<sup>38</sup>, unico e irripetibile, e quindi anche la solitudine che fa sudare sangue a Gesù nell'orto degli Ulivi<sup>39</sup>, ebbene proprio quello è il momento nel quale si annuncia che l'io è 'fatto' di Altro<sup>40</sup>.

Giuseppe Bertagna sintetizza la nostra tradizione occidentale su questo punto. Noi siamo

«“Persone” nel senso di essere soggetti che si trascendono, sempre, che rimandano in continuazione, intenzionalmente, ad altro ed ad altri, oltre a sé, e ciò perfino quando intendono confermarsi nella propria soggettività individua; nel senso, inoltre, di essere sempre, per questo, libera e voluta relazione a qualcosa e relazione con qualcuno; nel senso, di essere pure, dunque, *sýmbolon*. I Greci chiamavano simbolo (da *syn-ballo*, metto insieme) la metà di uno stesso oggetto (un dado, una tessera, una stoffa) che, dato a due persone,

---

<sup>37</sup> G. Janouch, *Colloqui con Kafka*, in F. Kafka, *Confessioni e diari. Appendice* (a cura di E. Pocar), cit., p. 1130.

<sup>38</sup> Qui il termine è inteso come sinonimo di destinazione e meta della vita.

<sup>39</sup> Lc 22, 44.

<sup>40</sup> Cfr. R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, cit., vol. II, pp. 94-96.



segnalava il legame originario che le univa, per quanto lontane o sconosciute si trovassero poi ad essere. “Persona”, da questo punto di vista, significa, perciò, un’esistenza che sa di non essere un intero autosufficiente (un *hólon*), ma, proprio per questo, anche di non essere soltanto la parte che è (la *móira* dei Greci) perché consapevole e desiderosa dell’interezza. Agendo di conseguenza, e quindi cercando nella vita, se non altro almeno per il suo senso, la verità che unisce sé a tutti e a tutto»<sup>41</sup>.

Nel dinamismo che si è fin qui descritto occorre evidenziare un terzo elemento che non si aggiunge agli altri due (il desiderio di felicità e la relazionalità), ma ne è il supporto e la condizione. Si tratta della libertà: quel fattore ineliminabile che può decidere del senso della vita e può imprimere svolte di bene o male a ogni istante del percorso esistenziale. Essa sola può rifiutarsi di vedere, sentire e seguire le domande che urgono nel cuore dell’uomo e a partire dalle quali la razionalità si muove nella ricerca di risposte adeguate. Insomma, può scegliere se salvarsi oppure perdersi. Da questo punto di vista, colpisce nel segno un brano tratto da *La Storia* di Elsa Morante. Conviene riportarlo interamente.

«C’era una SS che per i suoi delitti orrendi un giorno, sul far dell’alba, veniva portata al patibolo. Gli restavano ancora una cinquantina di passi fino al punto dell’esecuzione, che aveva luogo nello stesso cortile del carcere. In questa traversata l’occhio, per caso, gli si posò sul muro sbrecciato del cortile, dove era sbocciato uno di quei fiori seminati dal vento, che nascono dove capita e si nutrono – sembrerebbe d’aria e di calcinaccio. Era un fiorelluccio misero, composto da quattro petali violacei e da un paio di pallide foglioline, ma in quella prima luce nascente la SS ci vide, col suo splendore, tutta la bellezza e la felicità dell’universo e pensò: “Se potessi tornare indietro e fermare il tempo sarei pronto a passare l’intera mia vita nell’adorazione di quel fiorelluccio”. Allora, come sdoppiandosi, sentì dentro di sé la sua propria voce, ma gioiosa, limpida, eppure lontana, venuta da chissà dove che gli gridava: ”In verità ti dico: per questo ultimo pensiero che hai fatto sul punto della morte, tu sarai salvo dall’inferno”. Tutto ciò a raccontartelo mi ha preso un certo intervallo di tempo, ma là ebbe la durata di mezzo secondo. Fra la SS che passava in mezzo alle guardie e il fiore che si affacciava al muro c’era tuttora più o meno la stessa distanza iniziale, appena un passo. “No – gridò – fra sé e sé la SS, voltandosi indietro con

---

<sup>41</sup> G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 22.

furia – Non ci ricasco, no, in certi trucchi!, e siccome aveva le due mani impedito, staccò quel fiorellino fra i denti, poi lo buttò a terra, lo pestò sotto i piedi e ci sputò sopra»<sup>42</sup>.

La libertà accompagna ogni passo della conoscenza, predispone l'animo all'affetto e all'adesione convinta verso persone e situazioni che la interessano, trova soluzioni impensate quando uomini e società fossero chiusi negli spazi angusti dei loro limiti e si spinge fino al sacrificio di sé allorché diviene amore. Essa ha un unico confine, un confine positivo che le permette di non scadere in arbitrarietà, volontarismo o volontà di potenza, un confine che la custodisce nella sua natura originaria: il banco di prova della libertà è il rispetto per il reale e la ragionevolezza delle scelte. Questo significa che non tutte le opzioni sono equivalenti: alcune tengono conto, meglio di altre, di tutti gli elementi della realtà, di tutto ciò che consta e che chiede alla ragione uno sforzo di moralità per essere riconosciuto.

*Tre fattori della persona nell'unitarietà di essa.* Come si vede, non si può neppure parlare di un fattore – quale è la libertà – senza riferirsi contemporaneamente alle altre componenti della persona (ragioni, emozioni, scelte, volontà, ecc.). Il nostro linguaggio difetta di parole che esprimano adeguatamente tale unità. Per indicarla, si usano espressioni che designano sempre e solo parti ed elementi, non riuscendo a cogliere l'intero.

Forse si può capire l'unità dell'uomo in quanto essere biologico e naturale dal fatto che questa unità viene meno se subentra la morte a causa della quale le parti fuggono dal loro centro e 'rovinano'. Tuttavia, l'unitarietà della persona è molto di più della semplice unità fisica.

Tendenzialmente è l'essere presenti a noi stessi in ogni cosa che si fa. 'Tendenzialmente' perché ciò non sarà mai possibile in modo pieno e totale durante la vita terrena. L'unitarietà della persona è l'essere – essa – attraversata dal dinamismo del *lógos*, in tutte le sue movenze teoriche, pratiche e tecniche fino allo slancio della fede alla quale la ragione si consegna per ritrovarsi<sup>43</sup>. Lo stesso principio del *lógos* è

---

<sup>42</sup> E. Morante, *La Storia*, Einaudi, Torino 1974, pp. 604-605.

<sup>43</sup> Così suggerisce Platone con la famosa immagine della navigazione su una zattera in mare aperto allorché il cammino della ragione sfocia nella fede. Tale intuizione – per la quale affidarsi alla divina rivelazione sarebbe non in contrasto con le movenze del *lógos*, ma suo completamento – darà l'abbrivio alla riflessione di Agostino di Ippona sulla circolarità di fede e ragione (*Sermo* 118, 1 e *In Jo. tract.* 29, 6)

profondamente intrecciato con l'affettività e il sentimento, da un lato, e con la corporeità, dall'altro, fino ai vertici dell'amore e della gratuità.

La Bibbia – si avrà modo di dirlo altre volte – chiama tale unità con il termine 'cuore'. Essa discende dal fatto di essere l'uomo fatto a «immagine e somiglianza»<sup>44</sup> di Dio e di avere ricevuto da Lui l'«alito di Vita»<sup>45</sup>. Che cosa sarebbe altrimenti la creatura umana. Niente. Un antico padre della Chiesa, San Gregorio Nazianzeno, sintetizza il dramma dell'umano: «Se non fossi tuo, mio Cristo, mi sentirei una creatura finita. Sono nato e mi sento dissolvere. Mangio, dormo, riposo e cammino, mi ammalo e guarisco, mi assalgono senza numero brame e tormenti, godo del sole e di quanto la terra fruttifica. Poi muoio e la carne diventa polvere come quella degli animali che non hanno peccati, ma io cosa ho più di loro? Nulla, se non Dio. Se non fossi tuo, Cristo mio, mi sentirei creatura finita»<sup>46</sup>.

Si legge ancora in Bertagna:

«Questo alito speciale di Dio, che non lascerebbe alcuna traccia sullo specchio, perché cosa diversa da anima (...), quella di cui si accerta la mancanza quando si muore, sarebbe, per il Cristianesimo, il segno del misterioso legame di ragione, d'amore e di libertà che unirebbe in maniera esclusiva ogni creatura umana al suo creatore (Gn 2,7).

Sarebbe, in secondo luogo, il segno dell'*ordo ad Deum* di cui parla San Tommaso, se visto dalla soggettività razionale dell'uomo: il trovare argomenti per non chiudersi solo in sé, ma anche per aprirsi a lui e per giustificarne il sentire e la nostalgia<sup>47</sup>.

E sarebbe, infine, la *Cháris*, la grazia, l'offerta d'amore libera, gratuita e infinita di Dio, (...)<sup>48</sup>».

---

e soprattutto alla formulazione di Anselmo d'Aosta (*Proslogion* 1) per il quale vale il principio del «credo ut intelligam», ma anche «intelligo ut credam». Fonti: <http://www.augustinus.it> e <http://www.teologiaspirituale.org>. Data di consultazione: 15/10/2009.

Su questo tema, leggiamo dunque in Platone: «Trattando di questi argomenti, non è possibile se non fare una di queste cose: o apprendere dagli altri come stiano le cose, oppure scoprirlo da se stessi; ovvero, se ciò è impossibile, accettare, fra i ragionamenti umani, quello migliore e meno facile da confutare, e su quello, come su una zattera, affrontare il rischio della traversata del mare della vita: a meno che si possa fare il viaggio in modo più sicuro e con minor rischio su più solida nave, cioè affidandosi ad una rivelazione divina» (*Fedone*, 85 c – d).

<sup>44</sup> Gn 1, 26.

<sup>45</sup> Gn 2, 7.

<sup>46</sup> Gregorio Nazianzeno, in A. Socci, *Haiti ci ricorda la fragilità dell'uomo*, «Liberò», 16 gennaio 2010.

<sup>47</sup> Tommaso d'Aquino, *Summa Theologica* II – II, q. 81, a. 1, in G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della Religione Cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, cit., p. 93, nota 150.

Ora, anche senza ultimamente fondare e giustificare tale unità attraverso la risposta della rivelazione, rimane la constatazione empirica che non ci si muove a pezzi e brandelli, ma nella ‘compattezza’ di noi stessi. In particolare, la persona dimostra se stessa quando agisce e l’azione ha una sua continuità e coerenza interna e discende dalla ‘unità’ di chi la compie.

Sull’importanza dell’agire si dirà meglio in seguito<sup>49</sup>. Qui si vuole ribadire il motivo di tale rilevanza per cui «l’atto costituisce il particolare momento in cui la persona si rivela. Esso ci permette nel modo più adeguato di analizzare l’essenza della persona e di comprenderla nel modo più compiuto. Sperimentiamo il fatto che l’uomo è persona, e ne siamo convinti perché egli compie atti»<sup>50</sup>. Certo, l’azione non esaurisce la persona che trascende sempre la somma dei suoi atti, ma è occasione per sorprendersi come essere unico e irripetibile.

La riflessione sull’agire dell’uomo ci riporta alla libertà. A questo punto, diventa decisivo quanto sostiene Paul Ricoeur nell’opera *Il volontario e l’involontario* per il quale l’azione nasce da una attenta ponderazione dei motivi che la giustificerebbero, dei limiti (di contesto e ‘naturali’) che la circoscriverebbero e della volontà che la eseguirebbe<sup>51</sup>. Tutti questi aspetti sono raccolti e valutati dalla libertà che, comunque, accetta il rischio di andare in un senso piuttosto che in un altro poiché le conseguenze ‘buone’ che ci si attende dalle nostre azioni sono sempre e solo attese. E forse si vorrebbe ritrovarsi – dopo una scelta, dopo un’azione – un più uomini, un po’ più felici.

### 3. LA METODOLOGIA DI LAVORO

*Dalla centralità della persona e della realtà l’impostazione metodologica.* Fra le questioni preliminari occorre precisare l’impostazione metodologica che si è seguita, esplicitandone i diversi aspetti. Metodologia ha significato, in primo luogo, cercare una coerenza interna fra le parti della tesi: dai suoi fondamenti filosofico-epistemologici

---

<sup>48</sup> *Ibidem.*

<sup>49</sup> V. Capitolo terzo, §: 3. L’epica in classe: un aiuto alla ragion pratica.

<sup>50</sup> K. Wojtyła, *Persona e atto*, tr. it. di G. Girgenti e P. Mikulska, Bompiani, Milano 2001, p. 53.

<sup>51</sup> P. Ricoeur, *Il volontario e l’involontario*, tr. it. di M. Bonato, Marietti, Genova 1990.

fino agli strumenti adottati. Ha significato, in particolare, incrociare la riflessione teorica con quanto hanno detto i protagonisti delle interviste.

La concezione di persona alla quale si è accennato nel paragrafo precedente ha ispirato le principali scelte compiute per realizzare l'indagine esplorativa nella terza fase di lavoro della tesi, – dopo la fase di individuazione delle categorie principali e la fase delle letture specifiche – costituita da interviste realizzate in una scuola secondaria di secondo grado<sup>52</sup>. In questo paragrafo si sottolineeranno proprio aspetti attinenti a tale momento di lavoro.

Si è pensato, in primo luogo, al mondo interiore di ciascuno studente, qualunque fosse la nazionalità, valorizzando quella parte del libro della memoria<sup>53</sup> – facoltà che non dovrebbe variare con il variare delle latitudini – dove sono custoditi i ricordi che emergono, almeno parzialmente, nell'atto del raccontare.

In secondo luogo, l'attenzione è stata posta sulla centralità dell'«oggetto» dal quale – secondo Aristotele<sup>54</sup> – deriva il metodo più opportuno per conoscerlo. Ed essendo l'«oggetto» qualcosa di esclusivamente qualitativo quale è il racconto delle vicende familiari dei ragazzi, l'implicazione principale è stata la rilevanza dell'attenzione e dell'ascolto e il carattere idiografico di ogni testimonianza che è unica e originale. Questi due presupposti hanno permesso di delineare l'ambito di indagine e l'argomento del lavoro di ricerca dai quali è dipesa la scelta di consultare, nella vasta produzione scientifica su questi temi, alcuni autori piuttosto che altri. Di essi si sono discussi gli orientamenti e i diversi principi teorici.

Pertanto, da opere incentrate sull'educazione interculturale, sulla narrazione e sull'epica classica si sono prese le linee di indirizzo per affrontare la riflessione complessiva, la formulazione dei protocolli di intervista e del questionario e la successiva lettura degli stessi. Nell'introduzione facevo riferimento a quattro fasi di lavoro che sono state di carattere concettuale prima che cronologico: studi ed esperienze pregresse e scelta dei temi più rilevanti, letture specifiche, ricerca di carattere esplorativo (con interviste, questionario e *focus group*), continua ridefinizione e

---

<sup>52</sup> V. Introduzione per gli aspetti metodologici.

<sup>53</sup> Dante Alighieri, *Vita Nova*, Proemio, 1.

<sup>54</sup> «La realtà stessa fece loro da guida e li costrinse ad approfondire l'indagine». Aristotele, *Metafisica*, I, 3, 984 a 18.

riposizionamento delle parti della tesi a partire dalle letture e dagli spunti offerti da studenti e docenti intervistati.

Le interviste, come il questionario, sono state condotte su un gruppo limitato di persone (particolarmente studenti italiani, stranieri e stranieri immigrati<sup>55</sup> di un liceo e di un istituto commerciale facenti parte della stessa scuola) che hanno accettato di raccontare episodi significativi delle loro biografie e delle biografie delle loro famiglie e di riflettere su temi quali tradizione, memoria, racconti dell'infanzia, storie e luoghi del proprio popolo di appartenenza.

All'esiguità del numero di ragazzi (32 in tutto di cui 23 stranieri e 9 italiani) fa da contrappeso il volume delle trascrizioni delle interviste e soprattutto il valore di esse. Certo, le testimonianze raccolte rappresentano, per così dire, solo se stesse. Pertanto sarebbe difficile elaborare un modello teorico esportabile ad altre situazioni. Né questa era l'intenzione originaria. Si è voluto prestare attenzione alle tante narrazioni, guardare volti e cogliere emozioni; percepire, insomma, l'intensità di un gesto e la 'pregnanza affettiva' di un codice verbale utilizzato<sup>56</sup> e, a partire dal materiale raccolto, immaginare un approccio diverso all'insegnamento/apprendimento dell'epica nel quadro di una preoccupazione di pedagogia interculturale.

Per quanto riguarda la conduzione delle interviste, oltre alle indicazioni di Silvia Kanitzsa<sup>57</sup>, si è rivelato importante tenere presente ciò che Jean Guitton dice nell'*Arte nuova di pensare*. Egli sostiene che non bisogna fermarsi alla sensazione di estraneità che può generarsi dall'avvertire il racconto dell'altro tanto diverso dal proprio – cosa che, per altro, sarebbe da accertare –. Occorrerebbe invece valorizzare quello che in molti casi si teme: l'impressione di estraneità suscita il desiderio della conoscenza e l'«ammirazione passiva», una sorta di contraccolpo alla presenza di qualcosa che ci appare con caratteristiche spesso opposte a quelle cui siamo abituati<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> V. Introduzione, nota 23.

<sup>56</sup> M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994, p. 70. Utilizzo queste significative espressioni in un contesto diverso da quello utilizzato dall'autrice che lo riferisce invece all'interazione verbale «fra una giovane mamma e il suo bambino».

<sup>57</sup> Cfr. S. Kanizsa, *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 1998.

<sup>58</sup> Cfr. J. Guitton, *Arte nuova di pensare*, tr. it. a cura del Circolo Fucino di Vittorio Veneto, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, pp. 16-19.

La sensazione di estraneità si capovolge allora nel riconoscimento di una familiarità più profonda dell'apparenza. Ci accade come per i viaggiatori in un paese sconosciuto. «I viaggiatori hanno l'impressione di percorrere e esplorare paesi stranieri: ma se riflettessero un po', converrebbero che il paese straniero non è 'estraneo' a causa dei suoi abitanti, ma che l'impressione di estraneità deriva dal confronto costante che istituiscono tra i loro ricordi e le loro sensazioni, e che in fondo quello che essi intuiscono e scoprono in quelle terre lontane è l'immagine riflessa della loro terra natale: perché per pensare una cosa e forse anche per vederla, bisogna (...) paragonarla al suo contrario»<sup>59</sup>. Se questo vale per ogni esperienza di novità che ci fa uscire dall'abituale e dal solito, a maggior ragione, diventa significativo confrontarci con i contenuti della narrazione altrui.

I soggetti intervistati hanno dimostrato, nella maggior parte dei casi, di possedere una buona competenza narrativa derivata probabilmente dall'aver ascoltato da genitori e familiari racconti, fiabe e storie di vita, dalla prima infanzia. Secondo Marco Dallari<sup>60</sup>, la competenza narrativa, vale a dire l'attitudine a legare insieme elementi molteplici facendone una storia, può infatti essere favorita in un ambiente familiare in cui vi sia facilità a raccontare. In questo senso, e solo in questo, il livello socio-culturale della famiglia è apparso particolarmente buono.

Sono racconti di vita, storie di famiglie e di popoli che certo non possono essere scomposti in dati quantitativi, ma compresi attraverso l'atteggiamento empatico<sup>61</sup>, attento e riflessivo di un ascoltatore desideroso di condividere il senso profondo della narrazione. L'analisi qualitativa è, dunque, strutturalmente suggerita dall'argomento stesso, da una materia che si presta a essere comunicata e trasmessa e non tanto a essere de-costruita e contata. A tal proposito, è stato rilevato che numerose ricerche, pubblicate a partire dagli anni Novanta nella collana *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, edita da Vita e Pensiero, «tendono a confermare tale 'particolare

---

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>60</sup> In estrema sintesi il confronto fra il «pensiero narrativo» e ciò che si può definire per brevità di analisi il «pensiero simultaneo» è stato il contenuto della lezione tenuta dal prof. Marco Dallari della Facoltà di Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento nel seminario dal titolo: «Immagini e parole nella costruzione del sapere narrativo», svoltosi presso l'Università degli Studi di Bergamo e rivolto ai dottorandi della Scuola Internazionale di Dottorato il giorno 16 febbraio 2010. Egli ha appunto fatto riferimento al contesto familiare che può favorire la competenza narrativa.

<sup>61</sup> Non si può certo, secondo quanto sostiene Edith Stein, riferirsi all'empatia «originaria» che è «l'esperienza della coscienza altrui». «Soltanto l'esperienza vissuta non – originaria che ne manifesta una originaria è empatia (...)». E. Stein, *L'empatia*, tr. it. di M. Nicoletti, Franco Angeli, Milano 2002, p. 68.

adeguatezza' tra l'approccio qualitativo e la particolarità dell'oggetto famiglia»<sup>62</sup>. In questo caso, il tema scelto si è presentato dunque con le due dimensioni fondamentali della narrazione e della interculturalità che incrociano, nell'impostazione data a questa tesi, sia l'ambito familiare sia l'ambito scolastico.

È stato necessario andare verso di esso dalla prospettiva in cui siamo posti che è quella della nostra cultura, avendo avuto, però, l'attenzione di chiedere a chi appartiene a un'altra storia di fornirci la propria visuale dello stesso oggetto. A tale scopo si sono raccolti tanti 'indizi' che ci hanno condotto a comprenderne le specificità e a leggere in tali racconti possibili strumenti di interpretazione della condizione umana.

In realtà, molti fili si sono intrecciati rispetto a quello iniziale e più importante. In primo luogo, il fatto di muoversi in un ambiente formalizzato quale è la scuola, che prevede un'ora dedicata all'epica classica, ha costituito un elemento dal quale non si è potuto prescindere per il sovrapporsi dell'idea di contenuto scolastico a cui l'epica si riduce nelle considerazioni degli intervistati. D'altro canto, almeno per i ragazzi del liceo, di qualunque provenienza fossero, è stato possibile operare il confronto con un dato che era comune costituito appunto dalla narrazione omerica.

Invece, gli alunni dell'istituto commerciale hanno avuto più difficoltà a comprendere che cosa sia l'epica come genere letterario, e quindi a comprenderla anche come aspetto dell'esistenza. Per questo, a margine dell'indagine, si è dovuto tenere conto dei nodi problematici di tale insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado.

Le risposte degli alunni hanno costituito, in taluni casi, racconti così ricchi di implicazioni da rendere doloroso il privarsene, costretti dalla necessità di rimanere nel tema scelto. L'oggetto della ricerca si è, infatti, poco per volta precisato e definito a prezzo però della perdita di materiali preziosi.

È stato possibile, inoltre, realizzare un *focus group* con una parte degli alunni precedentemente intervistati e somministrare un questionario, relativo ai temi in oggetto, agli studenti di tre classi che, con i loro insegnanti di Lettere, si erano resi disponibili a collaborare<sup>63</sup>. Sugli stessi temi sono stati ascoltati alcuni testimoni privilegiati, che si sono proposti, per lo più fra i docenti, quali coordinatori di area o

---

<sup>62</sup> G. Tamanza, *La ricerca qualitativa*, in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *Nuovo lessico familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1995, p. 378.

<sup>63</sup> Per tutti i dati 'tecnici', v. Appendice, §: 1. Materiali della ricerca empirica.



insegnanti di Lettere Classiche, e fra i genitori o nonni che hanno desiderato raccontare le loro vicende ‘epiche’. Dunque, gli strumenti di indagine sono stati approntati pensando al modo migliore di rilevare nella pluralità delle voci il timbro distintivo di ciascuna di esse.

La formulazione delle domande<sup>64</sup> è derivata dai nuclei concettuali ricavati durante l’approfondimento teorico.

Le domande proposte si collocavano su due piani rispetto a ciò che si intendeva sapere. Il primo era quello di ottenere informazioni relative ai temi trattati, il secondo livello era quello di rendere possibile ai ragazzi di fare esperienza, essi stessi, di narrazione e di racconto riportando proprie vicende ritenute particolarmente significative oppure storie di familiari e di persone conosciute. La formulazione dei quesiti è stata, quasi sempre, volutamente ‘ambigua’ o, per meglio dire, aperta per consentire agli alunni intervistati di scegliere a quale livello di profondità situare la risposta. Essi, infatti, avrebbero potuto muoversi nella prospettiva di antropologia culturale, oppure nell’ambito di significati più vicini a un approccio impegnato con le questioni del bene e del male, del giusto e dell’ingiusto quindi sul piano dell’antropologia filosofica e della filosofia morale.

Nel primo caso sarebbero rimasti all’interno di una cultura intesa appunto «come concetto semplicemente antropologico, che significa tutto il modo di vita o il carattere di una particolare nazione»<sup>65</sup>, quindi ciò che normalmente si sintetizza nei termini usi, abitudini e costumi; nel secondo caso sarebbero probabilmente emerse tracce della «’cultura’ come consapevole ideale di umana perfezione»<sup>66</sup> e come traduzione in un agire libero e consapevole di quello stesso ideale interiorizzato e assunto come proprio.

Per esempio, tutto il discorso sulle tradizioni poteva essere affrontato in un’ottica di abitudini di cucina, canti, balli, feste, ecc. oppure nella trasmissione di un modo di assumersi l’impegno e la responsabilità della vita che si attrezza per così dire, della sapienza pratica, la *phrónesis*, di chi ci ha preceduto ed educato. Non che l’una cosa escluda l’altra. Infatti la significatività più esaustiva dell’antropologia filosofica e

---

<sup>64</sup> V. Appendice, §: 1. Materiali della ricerca empirica.

<sup>65</sup> W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell’uomo greco*, tr. it. di L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003, p. 29, nota 5.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

della filosofia morale dovrebbe essere in grado di dare consistenza e valore anche al corredo di tradizioni in senso quasi folcloristico che la vita di un popolo ha.

Il protocollo di domande si è rivelato strumento e non fine, pertanto è risultato adattabile alle diverse situazioni, una traccia flessibile da piegare alle esigenze di chi rispondeva. In alcuni casi, infatti, non tutte le domande sono state poste oppure alcune sono state modificate, o, ancora, se ne sono aggiunte di nuove.

Infine, è bene ribadire quanto è già stato anticipato nell'introduzione cioè la convinzione, maturata grazie alle «numerose vicissitudini del cuore», secondo l'espressione di Proust citata da Ricoeur<sup>67</sup>, e a tanta vita scolastica trascorsa insieme a generazioni di studenti della scuola secondaria di secondo grado, che il passato, prossimo o remoto che sia, attraverso la consegna di modelli ideali di vita incarnati nelle storie epiche degli eroi, ha continuato a esercitare ed esercita tuttora un indubbio fascino sui giovani.

Nonostante il contesto globale e complesso in cui viviamo sembri da una parte avvicinare le distanze e rimpicciolire lo spazio e, dall'altra parte, allontanare il passato riducendo l'esistenza a frenetici istanti senza memoria, è possibile constatare che non solo esiste un radicamento geografico del materiale epico<sup>68</sup>, un radicamento architettonico e urbanistico, ma anche un radicamento, per così dire, esistenziale nella memoria e nella vita delle persone.

I giovani, a qualunque cultura e storia appartengano, non sono indifferenti a tale patrimonio, anzi vi si accostano con curiosità e convinzione, sempre che ci sia chi trasmetta loro contenuti, ma soprattutto ipotesi di vita 'eroica', convincenti anche nel momento storico attuale. La narrazione epica e ideali 'eroici' di vita pratica potrebbero costituire la base per nuovi percorsi di interazione fra le culture.

Per gli alunni italiani, le domande si sono orientate verso gli stessi argomenti dei loro compagni stranieri con l'esclusione di pochi punti ridondanti o superflui. Si è già detto, infatti, che l'epica costituisce un oggetto equidistante rispetto alle diverse visuali proprio come nella circonferenza lo è il centro rispetto ai punti di essa.

Più problematico è risultato formulare i quesiti della sezione riguardante l'epica del popolo di appartenenza. L'impressione avuta è che i ragazzi italiani abbiano

---

<sup>67</sup> P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 1997, p. 65.

<sup>68</sup> Cfr. P. Angeli Bernardini, (a cura di), *L'epos minore, le tradizioni locali e la poesia arcadica. Atti dell'incontro di studio Urbino, 7 giugno 2005*, Serra, Pisa-Roma 2007.

meno dimestichezza a valutare le vicende che riguardano il nostro Paese. Ai fini della ricerca interessava soprattutto sapere che cosa essi avessero interiorizzato della nostra storia e della nostra cultura a partire non tanto o non solo dall'istruzione ricevuta a scuola quanto dai racconti trasmessi dai più grandi e dalle loro esperienze di vita. Credo, infatti, che in una situazione di minoranza numerica e culturale lo straniero sia portato 'a far quadrato' intorno alle peculiarità che ne connotano la fisionomia identitaria, mentre l'alunno italiano ha meno opportunità di riflettere su questi stessi elementi per riconoscerli come parti essenziali di sé o per allontanarsene. Per tali motivi ho ritenuto opportuno aggiungere una domanda fondamentale riguardante il concetto di identità, proprio per favorire una certa qual consapevolezza di questo problema.

Quindi, attraverso i racconti dei giovani, mi sono raffigurata persone in situazioni-limite, nelle quali tuttavia sono sembrate potenziate la capacità di scelta e la responsabilità verso se stessi e gli altri.

Il risultato non poteva, né doveva, essere rappresentato da generalizzazioni, classificazioni o 'modelli' da esportare in situazioni analoghe, ma solo dal resoconto di ciò che avevo raccolto. Mi proponevo, da un lato, di accostare un ambito poco frequentato saggiando il terreno su cui muovermi, senza alcuna pretesa di esaustività o rilevanza predittiva, dall'altro, di ricavare linee indicative circa la fattibilità e opportunità pedagogica nel sollecitare un confronto di narrazioni in funzione di educazione interculturale, prendendo spunto dall'epica classica. La fattibilità ha significato porsi la domanda della presenza o meno delle condizioni di base per la proposta di un'idea di tale genere presso gli studenti e poi presso gli insegnanti; l'opportunità ha invece richiesto un approfondimento sui benefici educativi guadagnati attraverso la narrazione nei termini di incremento della capacità di accoglienza, disponibilità e attenzione verso se stessi e verso gli altri, capacità che si dovrebbe potenziare dando credito all'ipotesi della ricerca.

Può essere, questa stessa ipotesi, una base sufficientemente stabile per affrontare, in un secondo momento, l'idea delle narrazioni di alunni stranieri e italiani durante l'ora di epica? Per ora mi sono fermata a una sorta di pre-ricerca esplorativa e orientativa. Quanto è stato fatto assomiglia piuttosto a una situazione sineddochica per la quale si può trasferire in proporzioni più generali quello che accade nella parte, oppure al concetto di paradigma quale lo spiega Giorgio

Agamben rifacendosi in particolare ad Aristotele: «Il paradigma è una forma di conoscenza né induttiva, né deduttiva, ma analogica, che si muove dalla singolarità alla singolarità»<sup>69</sup>. Essa procede «dal particolare al particolare»<sup>70</sup>. La qual cosa significa che una certa situazione diventa ‘esempio’ per facilitare la comprensione di molte altre. Difatti – continua Agamben, richiamando il significato della regola monastica come era intesa almeno fino a San Benedetto – l’esemplarità stava nella forma della vita del fondatore, modellata sulla sequela di Gesù. La conseguenza era che «*la vita di ciascun monaco tende al limite a diventare paradigmatica, a costituirsi come forma vitae*»<sup>71</sup>.

Ognuna delle brevi narrazioni e testimonianze raccolte può, forse, essere accostata a una sorta di ‘esempio’ alla maniera che abbiamo appena ricordato. Analogamente la ricerca nel suo complesso potrebbe assumere un valore esemplificativo per la comprensione di altre situazioni singolari come quella che abbiamo proposto.

*Il mondo esistenziale del ricercatore.* In un lavoro di questo genere ha trovato spazio il mio punto di vista e il mio vissuto personale, non come ostacoli, ma come una sorta di lente di ingrandimento che ha facilitato il rapporto con l’‘oggetto’ da investigare. Sono state chiamate in causa tutte le dimensioni della persona: la persona di chi poneva le domande e la persona di chi rispondeva. Non di rado i ruoli si sono invertiti.

«(...) Uno studioso non dovrebbe chiarire solo le proprie premesse teorico-metodologiche, ma anche gli orientamenti personali, i vissuti e le esperienze che potrebbero aver determinato selettivamente i suoi interessi di ricerca»<sup>72</sup>. Seguendo quanto dice Maria Teresa Moscato che riprende Dario Antiseri e Piero Bertolini, è bene che si esplicitino almeno due aspetti del *Lebenswelt* da cui la riflessione di questa tesi intende partire.

Molto presto, probabilmente dall’adolescenza, mi sono rivolta con attenzione verso il passato, forse per l’enorme e positiva impressione che mi facevano in quegli

---

<sup>69</sup> G. Agamben, *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 32.

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>71</sup> *Ivi*, pp. 23-24.

<sup>72</sup> M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, cit., p. 54.

anni lontani alcune figure di persone anziane da cui ero attorniata: il parroco ultraottantenne del paesino, dove vivevamo la mia famiglia e io, e la nonna materna. In generale, però, si può dire che la maggior parte delle persone con cui avevo a che fare – oppure di cui ho vivo il ricordo – avesse venerabili età. Attraverso il loro sguardo anche il mio si spingeva molto indietro nel tempo con un vivo interesse e un’ammirazione sconfinata per le loro imprese che erano proiettate, tra l’altro, sullo sfondo di una società solidale e compatta, pur nelle difficoltà e nelle fatiche quotidiane. Credo si possa sostenere che quelle furono le prime narrazioni epiche che ascoltai. E mi piacquero molto. Leggevo in quelle storie una grandezza umana, una saggezza profonda e una tensione verso la propria completezza e maturità che avrei voluto raggiungere anch’io. Ben inteso, non avevo allora la consapevolezza che possiedo oggi, ma certo avrei voluto assumere quello stile di vita. Quasi contemporaneamente, in quella che allora era la scuola media, incominciai la lettura dell’epica proseguita per i tre anni su un’antologia molto completa che ho conservato fino a qualche mese fa. Ebbene, quegli eroi mi sembrarono stranamente familiari alle persone che conoscevo.

Per analogia con quanto accadeva in me, pensai che anche gli altri ragazzi dovessero essere affascinati da modelli simili a quelli che avevo io. Era un’ipotesi e sapevo di poter essere ampiamente smentita. Con stupore, nei tanti anni di insegnamento che ho alle spalle, mi accorsi che tutte le generazioni dei miei alunni di scuola secondaria di secondo grado davanti a narrazioni di tal genere erano fortemente impressionati e desiderosi di ascoltare ancora. Dunque, il valore educativo delle narrazioni familiari e corali, oltre che dei miti a esse collegati e la grandezza eroica di biografie umanamente attraenti sono i punti ispiratori da cui nasce questa ricerca.

Sul piano prettamente epistemologico, il presupposto fondamentale è quello che si potrebbe definire di realismo moderato<sup>73</sup>. Avendo avuto il dono di seguire il corso di Istituzioni di Filosofia della prof.ssa Sofia Vanni Rovighi nel suo ultimo anno di docenza presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ho maturato la convinzione, a partire dalle sue lezioni e dai suoi libri e da altri significativi incontri ed esperienze di quegli anni, che la realtà goda di una sua autonoma concretezza, non fosse

---

<sup>73</sup> Tale termine compare qui al di fuori del contesto proprio in cui la prof.ssa Sofia Vanni Rovighi lo usava. Infatti nella spiegazione delle differenti posizioni rispetto al problema degli ‘universali’, ella lo distingueva dal nominalismo, dal concettualismo e dal realismo esagerato. Cfr. S. Vanni Rovighi, *Elementi di Filosofia*, 3 voll., La Scuola, Brescia 1975, vol. I, p. 134.

altro per la resistenza che essa oppone quando vogliamo piegarla ai nostri fini<sup>74</sup>. Sebbene l'oggetto si presenti sempre e solo se conosciuto, cioè se reso presente al pensiero, come chiarisce il concetto di intenzionalità, esso rimane irriducibile alla coscienza.

La filosofia moderna ha complicato la questione gnoseologica parlando della rappresentazione come di una sorta di fotografia delle cose con tutti i problemi relativi al fatto di validare la fotografia stessa. L'idealismo, come è noto, per superare lo scoglio riduce l'oggetto a creazione del soggetto, mentre la ripresa del concetto di intenzionalità ha riproposto la questione in altri termini: la rappresentazione del pensiero non è una copia, un filtro, una riproduzione, ma, piuttosto, l'unica modalità, l'unica imprescindibile condizione di presenza dell'oggetto a noi. Questa prospettiva è compatibile con il fatto che la realtà, appunto, è dotata di una sua organica coesione che si dimostra intelligibile allo sguardo dell'uomo, se pur mai esaurita da esso. È pur vero che molte sono le prospettive da cui guardare la cosa che ci sta di fronte poiché la nostra coscienza è sempre prospettica, situata e situante<sup>75</sup>, posizionata in un dato punto del tempo e dello spazio, pertanto condizionata dal proprio angolo di visuale che per quanto largo non potrà abbracciare l'intero orizzonte che comunque si preannuncia, per così dire, con la coda dell'occhio per successivi adombramenti – *Abschattungen* –.

Il mito dell'androgino<sup>76</sup>, dell'uomo rotondo di Platone, risponde a questa esigenza di sguardo circolare che però non è della nostra condizione umana. Tuttavia, pur scegliendo uno dei tanti punti di vista da cui si può guardare una cosa, non si può però evitarne la presenza, limitandosi a pregiudizi aprioristici. Questa banale constatazione è, a parer mio, ricca di implicazioni poiché è l'oggetto che guida la ricerca stessa. Potranno darsi tante visuali di esso, ma occorrerà comunque tener conto di un suo strutturale modo di essere che la coscienza, come si è detto, rende presente, ma non crea. Lo inventa piuttosto nel senso letterale del ritrovare qualcosa che non si aspettava. In modo poetico fa notare tale concetto Robert Hughes quando, a proposito dell'arte afferma che: «Ciò che conta nell'arte non sono i processi pseudoscientifici, ma i

---

<sup>74</sup> Cfr. M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, cit., p. 63. In alcuni significativi passaggi l'autrice riprende dal suo maestro, il filosofo Gino Corallo, il concetto di «costanza oggettuale» e di «irriducibilità» dell'oggetto alla coscienza.

<sup>75</sup> Trattando di «coscienza prospettica» e «adombramenti», Virgilio Melchiorre si riferisce a Merleau-Ponty e a Husserl nel definire il legame fra coscienza e corporeità. Cfr. V. Melchiorre, *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, Milano 1977, pp. 16-20.

<sup>76</sup> Cfr. Platone, *Simposio*, 189d-193d.

momenti di intensità, di intuito, di visione che non sono riducibili a un metodo e non sono ripetibili da altri (...); vedere è inventare; e l'arte veramente più grande è l'arte che incarna le famose parole di William Blake: "se le porte della percezione fossero sgombrate, ogni cosa apparirebbe com'è, infinita"»<sup>77</sup>.

Nel permettere alla cosa di svelarsi a noi accade non solo di accusarne l'esistenza, quasi in una passiva registrazione, ma scatta subito il processo della conoscenza che collega un particolare agli altri particolari e via via al tutto. In altri termini, da qualunque punto si parta della realtà, si arriva alla dinamica del segno per cui guardandola si è rimandati a porre la questione del senso. Sono senz'altro diverse le elaborazioni culturali che tentano di rispondere all'esigenza primaria di significato che ogni uomo avverte, ma la domanda, le domande, risultano fondamentali per la crescita della propria umanità nel rapporto con il reale poiché sulla base di esse si può trovare il punto di incontro disponibile a chiunque. Una posizione di tal genere ha come sua premessa la fiducia nella capacità della ragione di entrare in rapporto con il reale e di conoscerne, senza mai esaurirli, gli aspetti di fondo usando strategie e modalità diverse.

Il materiale prodotto dalla riflessione teorica e dalla ricerca empirica è stato organizzato secondo la logica di uno spartito in cui la mano destra e la mano sinistra suonano la stessa musica. Ora prende il sopravvento l'una – la discussione di quanto proposto dai diversi autori –, ora l'altra – le parole dei ragazzi e degli adulti intervistati. Ora procedono assieme nella speranza di avere eseguito una bella armonia.

#### 4. LO SFONDO CULTURALE E ANTROPOLOGICO DEL NOSTRO TEMPO

Dopo avere impostato in via preliminare la prospettiva pedagogica e la filosofia dell'educazione che si intende seguire e avere accennato ai criteri metodologici adottati è utile considerare quali siano le difficoltà che si oppongono alla scelta del tema '*nuove narrazioni*' e in che modo difendere l'ipotesi di un collegamento molto stretto fra narrazione e intercultura. Gli ostacoli riguardano entrambi i concetti e provengono dal contesto socio-culturale odierno marcato da una concezione antropologica che

---

<sup>77</sup> R. Hughes, *Contro l'arte feticcio. I nuovi mercati ci rubano il bello*, in «Corriere della Sera», 21 giugno 2009.

sembra ignorare alcune componenti essenziali dell'essere persone, in particolare ignora quel fondamento che Robert Spaemann riprendendo la Bibbia chiama «cuore»<sup>78</sup>, cioè l'esperienza originale della nostra umanità che ci fa decidere per il bene o per il male, per un tipo di vita o un'altra.

*La malattia mortale: l'assenza dell'io.* Secondo Massimo Borghesi la post-modernità ha sancito, insieme alla morte di Dio, anche l'assenza del soggetto<sup>79</sup>. Quindi non sarebbe solo venuta meno la capacità dell'uomo di riconoscere il nucleo vero di sé, il «punto infiammato, il locus»<sup>80</sup> della propria umanità, ma anche il suo essere come persona unica e irripetibile, capace pertanto di riconoscere le stesse caratteristiche nel 'prossimo' che gli sta a fianco<sup>81</sup>. La giustificazione di tale asserzione – secondo Borghesi – starebbe nella storia del pensiero contemporaneo nella quale alcune correnti maggioritarie, segnatamente lo strutturalismo e il decostruzionismo, sono lo spartiacque fra una concezione dell'uomo che, pur con tanti distinguo e complessità di motivazioni, riconosce l'io e il mondo in relazione fra loro e una concezione che abolisce il singolo dissolvendolo in 'qualcosa' (la struttura, l'universale, l'evoluzione, ecc.) che in un certo momento esprime brevemente l'uomo e poi lo riassorbe in sé. È necessario dunque chiarire quali sono, secondo Borghesi, le coordinate filosofiche – con le modulazioni che esse hanno nella vita della gente – utili a rendere più manifesti i motivi della improbabilità della narrazione in uno scenario quale è quello odierno.

La dimensione narrativa è un modo di conoscere il mondo che può riguardare tutti gli ambiti del sapere allorché essi non perdano di vista l'unicità di fatti, personaggi, situazioni nonché la centralità dell'uomo, del suo distendersi nel tempo, l'esemplarità della sua vita e la valenza morale dei suoi atti.

Invece, gli ultimi trent'anni del Novecento hanno visto il prevalere di tendenze che si sono orientate verso elaborazioni sempre più astratte e formalizzate della realtà. Si veda, per esempio, come è stato trasformato lo studio della storia antica e medioevale dopo le innovazioni introdotte dalla scuola delle *Annales*: non più gli avvenimenti, le

---

<sup>78</sup> R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza fra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 22.

<sup>79</sup> Cfr. M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005.

<sup>80</sup> C. Pavese, *Lettere (1926-1950)*, 2 voll., Einaudi, Torino 1968, vol. II, p. 655.

<sup>81</sup> Secondo Luigi Zoja, dopo la morte di Dio è seguita la 'morte del prossimo' dal momento che l'uomo contemporaneo non è più in grado neppure di rilevarlo. Cfr. L. Zoja, *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009.



persone, le vicende uniche scaturite dalle scelte, o non scelte, dei protagonisti, ma fenomeni generali, categorie di lunga durata alla ricerca di uno scheletro della storia, privato però di forza esemplare e di vita. L'affermarsi di tale linea di pensiero, nemico del significato di cui la realtà è segno, con lo strascico di relativismo, scetticismo e nichilismo ha prodotto, secondo Borghesi, la sparizione del soggetto e l'evanescenza del reale. Anzi, l'azione de-costruttivista e critica sfocerebbe in una visione del mondo che «conciliando esteticamente tutte le contraddizioni, si impone come *ecumene* di un mondo post-ideologico e post-metafisico. Un mondo contrassegnato dal primato del mito sul logos la cui funzione è di indicare, panteisticamente, il luogo dell'unità in cui le distinzioni perdono di valore. (...). In tal modo alla negazione gnostico rivoluzionaria dell'ontologia si sostituisce una nuova negazione, non più drammatica ma ottimistica, che sublima la delusione della sconfitta nell'euforia di una trasfigurazione ludica»<sup>82</sup>.

In un contesto di tal genere, difficilmente potrebbe avere luogo la narrazione alla quale serve proprio quello che è scartato da un pensiero che dissolve l'io<sup>83</sup>. Per la verità nella terra desolata in cui ci troviamo a vivere potrebbe prosperare «la narrazione postmoderna»<sup>84</sup> che è chiamata «a dare forma ad una assenza»<sup>85</sup> muovendosi «nell'orizzonte della de-realizzazione, dell'idealizzazione, dell'affabulazione»<sup>86</sup>.

A tali considerazioni si potrebbero aggiungere quelle di Walter Benjamin che individua nella diffusione del romanzo e nel potere dell'informazione le cause che hanno allontanato l'uomo moderno dalla forza dell'*épos*. L'uno – il romanzo – rinchiude il narratore e il lettore in separate solitudini: chi narra non ha «consigli» né «saggezza»<sup>87</sup> da comunicare e il lettore non ha desiderio di riceverli. L'informazione, dal canto suo, si offre al suo pubblico come controllabile, plausibile sempre nuova. Così l'evento è distrutto nel momento stesso nel quale è «infarcito» di spiegazioni oppure è «dissolto»<sup>88</sup> dal «chiaroscuro psicologico»<sup>89</sup>. Ancora, l'informazione si consuma «nell'attimo in cui è nuova». Al contrario, la narrazione viene da lontano (nello spazio e

---

<sup>82</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., pp. 42-43.

<sup>83</sup> V. Capitolo primo, §: 5.2. *I nodi teoretici della narrazione*.

<sup>84</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., p. 71.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 72.

<sup>87</sup> W. Benjamin, *Considerazioni sull'opera di Nicolaj Leskov*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1995, pp. 250-251.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 253.

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 255.

nel tempo), attinge al meraviglioso, lascia libero l'ascoltatore di interpretare e conserva il suo potere di germinazione nel corso dei secoli.

La ripresa della capacità di narrare andrebbe, allora, di pari passo con l'attenzione da rivolgere alla persona, preoccupazione che dovrebbe essere fondamentale nel processo educativo. Pertanto si configurerebbe un ricco intreccio di elementi positivi: l'educazione deriverebbe le sue ragioni dal rispetto dell'io e l'io tornerebbe a raccontare. In tal senso, varrebbe la pena valorizzare a scuola gli spazi ancora disponibili perché si verifichi un riscatto della modalità narrativa non solo nella didattica, ma proprio come proposta fatta al ragazzo di divenire narratore, anche a fronte di un mondo esterno alle aule scolastiche che invece è pieno di 'caricature' di narrazione, fondate sull'attrattiva estetizzante delle belle immagini, fugaci e presto dismesse.

*Due obiezioni preliminari alla scelta del tema.* I maestri del sospetto e i profeti del nichilismo hanno, dunque, una grave responsabilità nel privare il mondo di storie, nel privare soprattutto gli adolescenti di uno strumento per esprimere se stessi e la loro identità in formazione. Per questo, può apparire una pretesa infondata quella di condurre una ricerca sul valore che la narrazione, in generale, e la narrazione epica, in particolare, possono assumere presso le giovani generazioni in funzione del dialogo interculturale quando, a mala pena, i nostri ragazzi si ricordano quello che è successo il giorno prima.

Si potrebbe ancora obiettare che questo tipo di discorso poco si adatterebbe all'età giovanile «quando ancor lungo/ La speme e breve ha la memoria il corso»<sup>90</sup>. Eppure è lo stesso Leopardi a dirci quanto la 'rimembranza' sia gradita e cara ai giovani. E del resto che i giovani siano capaci di memoria e capaci soprattutto di accogliere le memorie altrui, se sollecitati e valorizzati in questo, è proprio una delle ipotesi che ha guidato la ricerca. Per fare emergere questa componente occorre però svolgere un lavoro di recupero che vinca la resistenza opposta da una mentalità diffusa basata su immediatezza e superficialità e su modalità reattive e non riflessive del pensiero.

---

<sup>90</sup> G. Leopardi, *Alla luna*, vv. 13-14.

*Scarsità di storie e incapacità di ascolto.* Limitandosi a uno sguardo che coglie tendenze generali, si ha l'impressione che le generazioni di persone che oggi hanno fra i quaranta e i cinquant'anni siano forse le ultime che raccontano, forse anche che parlano<sup>91</sup>. Hanno sentito i loro nonni risalire indietro fino agli ultimi decenni dell'Ottocento quando in decine di migliaia lasciavano l'Italia per cercare fortuna negli Stati Uniti o nell'America del Sud e hanno ascoltato le vicende terribili della Grande Guerra narrate con emozione dai 'ragazzi del '99'; in tempi appena più recenti i genitori di questi stessi cinquantenni furono testimoni del Fascismo, della Seconda Guerra Mondiale, della stagione della ricostruzione e della rinata Democrazia. Io stessa posso riferire, se pur indirettamente, attraverso una rete di testimoni che ormai attraversa due secoli, di eventi drammatici che hanno il respiro dell'epica e posso, a mia volta, raccontare. Inoltre, anche gli adulti intervistati come testimoni privilegiati confermano queste narrazioni con parole commosse.

Su questa questione – che gli adulti cioè abbiano ancora le risorse morali e intellettuali, per raccontare – Walter Benjamin, già nel 1936, esprimeva le sue riserve: «Capita sempre più di rado d'incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve: e l'imbarazzo si diffonde sempre più spesso quando, in una compagnia, c'è chi esprime il desiderio di sentire raccontare una storia. È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e la più sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze»<sup>92</sup>.

Alla scarsità di racconti si accompagna la fragilità della capacità di ascoltare. Già Plutarco in una preziosa opera intitolata *L'arte di ascoltare* ne sottolineava l'importanza, soprattutto per i giovani che traggono profitto da un ascolto attento e partecipato. «Eppure se persino un bravo invitato ha dei doveri da assolvere, molti di più ne ha chi ascolta, perché è coinvolto nel discorso ed è chiamato a cooperare con chi parla, e non è giusto che stia ad esaminarne con severità le stonature e a vagliarne criticamente ogni parola e ogni gesto, mentre lui, senza doverne rispondere, si abbandona per tutta la durata dell'ascolto a un contegno scomposto e variamente scorretto. Quando si gioca a palla le mosse di chi riceve devono essere in sintonia con

---

<sup>91</sup> « Siamo l'ultima generazione che parla ». Questa affermazione della dott.ssa Giuseppina Archetti Conte della delegazione del FAI di Brescia, durante una conversazione che chi scrive ha avuto con lei, ha dato l'inizio alla riflessione di questo studio.

<sup>92</sup> W. Benjamin, *Considerazioni sull'opera di Nicolaj Leskov*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, cit., p. 247.

quelle di chi lancia: così in un discorso c'è sintonia tra chi parla e chi ascolta se entrambi sono attenti ai loro doveri»<sup>93</sup>. La penuria di storie e la precaria attitudine all'ascolto di cui soffre il nostro tempo ci espongono al rischio della 'chiacchiera'<sup>94</sup> che Martin Heidegger indica come segnale di un'esistenza inautentica.

A tutto questo si aggiunga la problematicità di uno scenario mondiale ancora più complesso in cui la globalizzazione polverizza le distanze geografiche, ma sembra aumentare l'incomunicabilità fra gli uomini. A tal proposito, Papa Benedetto XVI nell'enciclica *Caritas in veritate* afferma: «Il rischio del nostro tempo è che all'interdipendenza di fatto tra gli uomini e i popoli non corrisponda l'interazione etica delle coscienze e delle intelligenze, dalla quale possa emergere come risultato uno sviluppo veramente umano»<sup>95</sup>.

Da alcuni decenni, infatti, il mondo è completamente cambiato come se avessimo doppiato un capo della storia oltre il quale il tempo subisce continue accelerazioni e porta via ogni evento nel vortice dell'oblio. La situazione è inedita e strana poiché la rete informatica sembra scalzare la comunicazione verbale e, soprattutto, il valore della narrazione.

Ci si chiede, allora, se la trasmissione orale, che può ancora avere un senso in una dimensione familiare o localistica, sia in grado di raccogliere la sfida lanciata con tanta potenza, dall'informatizzazione di ogni rapporto a livello globale, magari trasformando quegli stessi strumenti che la mettono in crisi, nell'occasione di trovare nuove forme di vitalità. Nell'era della globalizzazione, infatti, la parola corre il rischio di essere asservita alle esigenze di un'informazione rapida, velocissima e in grado di raggiungere gli angoli più nascosti della Terra, ma altrettanto frammentaria e scomposta. Questo genere di comunicazione deriva dalla ferrea logica del profitto, potenzialmente totalizzante. Le nostre esistenze scorrono, infatti, sui binari del consumo

---

<sup>93</sup> Plutarco di Cheronea, *L'arte di ascoltare (De recta ratione audiendi)*, in *L'educazione*, tr. it. e note di G. Pisani, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1994, pp. 161-187. Fonte: <http://www.estovest.net/testi/artescoltare.html>. Data di consultazione: 04/06/2009.

<sup>94</sup> In questo caso, ci si appoggia infatti a una consonanza di vedute del sentire comune, di per sé anche positivo, correndo il rischio di rinunciare a pensare in modo personale e approfondito. Nella parola 'inautentico' si potrebbe vedere un rimando al termine greco *autós* che significa da se stesso, a intendere qualcosa – magari il pensiero – che proviene proprio dal singolo. Dunque, quando il linguaggio si riduce a una serie di formule date per scontate e ovvie, tale fatto può costituire – secondo Heidegger – un pericolo per la capacità dell'essere umano di far nascere da sé e dalla propria interiorità il linguaggio autentico. Cfr. M. Heidegger, *La chiacchiera*, in *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi rivista da F. Volpi, Longanesi, Milano 2006, §: 35.

<sup>95</sup> Benedetto XVI, *Caritas in veritate*, §: 9.

e della dimenticanza. I due sostantivi devono per forza stare insieme altrimenti non si reggerebbe quell'immenso mercato in cui tutti siamo immersi. L'uso e l'abuso delle cose naturali e artificiali di cui siamo circondati è all'insegna di un sentire immediato che si esaurisce nell'istante, rescindendo continuamente la continuità del vivere e del ricordare. Blaise Pascal direbbe che siamo tutti presi dalla smania del «*divertissement*». «E per questo, dopo averli tanto sovraccaricati di incombenze, se rimane loro (*agli uomini*) qualche momento di sosta, si consiglia loro di impiegarlo a divertirsi, a giocare e a occuparsi sempre in qualche cosa con tutto il loro se stesso»<sup>96</sup>. La nostra è, infatti, la civiltà dell'ebbrezza momentanea e della serialità. Non ci sono pezzi unici che sarebbero tali grazie all'investimento umano di esperienza e di ricordi che su di essi si appoggierebbe. «Una 'cosa', dunque, non è in grado di implicare di per sé il peso della singolarità. Ciò che la singolarizza proviene dal di fuori, dagli eventi e, in ultima istanza, dalle persone. È questa la differenza fra esperimento ed esperienza»<sup>97</sup>. L'osservazione del filosofo Rémi Brague rende ragione del fatto che, nella società odierna, prevale l'uniformità del tutto uguale. Solo così gli oggetti e persino le persone possono essere velocemente dismessi, dimenticati e sostituiti. Ciò probabilmente non accadrebbe o probabilmente accadrebbe di meno se, al contrario, oggetti e persone, fossero dentro una storia di vita, dentro una narrazione. Diventerebbero unici e perciò difficilmente rimpiazzabili. Lo dice bene il *Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry parlando della sua rosa e della sua volpe alle altre rose sconosciute: «Voi non siete per niente simili alla mia rosa, voi non siete ancora niente, (...). Nessuno vi ha addomesticato, e voi non avete addomesticato nessuno. Voi siete come era la mia volpe. Non era che una volpe uguale a centomila altre. Ma ne ho fatto il mio amico ed ora è per me unica al mondo»<sup>98</sup>. Unicità delle cose, esperienza e narrazione costituiscono una costellazione di elementi non facilmente disgiungibili che affrontano l'insieme oppositivo di serialità, esperimento e dimenticanza caratterizzanti invece il nostro tempo. Tanta insistenza sull'istante, sulla reattività, su un'emotività senza ragioni e una ragione senza affetto<sup>99</sup> sembra connotare l'uomo del nostro tempo che ha smarrito il

---

<sup>96</sup> B. Pascal, *Pensieri* (a cura di A. Bausola), tr. it. di A. Bausola e R. Tapella, Rusconi, Milano 1993, n. 207 dell'edizione Chevalier e n. 143 dell'edizione Brunsvicg.

<sup>97</sup> R. Brague, *Il Dio dei cristiani. L'unico Dio?*, tr. it. di M. Sori, Raffaello Cortina, Milano 2009, p. 28.

<sup>98</sup> A. de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, tr. it. di N. Bompiani Bregoli, Bompiani, Milano 1983, p. 115.

<sup>99</sup> Cfr. Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, cit., pp. 7-8.

significato di sé e delle cose. Con un'immagine efficace, si potrebbe dire «di una certa postmodernità»<sup>100</sup> che «è sparita la terra ferma, galleggiamo e ci muoviamo su un globo oceanico che è tutto e solo un'immensa distesa d'acqua senza direzione possibile; per quanto si lavori e ci si dia da fare sulla piattaforma galleggiante, non si sta andando da nessuna parte. Si nasce a caso su un globo casuale su cui ogni ordine, forma e relazione sono solo un fatto culturale. Nessun senso raccoglie e accomuna e si appartiene a nessuno»<sup>101</sup>. Di qui la diffusione di un modello antropologico nel quale poco spazio è riservato alle dimensioni temporali che implicano la capacità di rientrare in se stessi, di non disperdersi nello scorrere di istanti uguali, di tendere all'unità di sé. Il risultato è una concezione dell'esistenza «per la quale il vivere non è privo di senso per qualche grave causa di sofferenza, bensì è sofferente perché privo di senso»<sup>102</sup>. È che «l'insensatezza domina l'esistenza, producendo le patologie del cinismo carrierista o del conformismo gregario, del desiderio di appropriazione rapace e della violenza gratuita oppure del rifugio in mondi allucinati, in cui comunque, contro altri o contro se stessi, si manifesta risentimento verso una realtà opaca e muta»<sup>103</sup>. Ancora, è l'imporsi del rumore e del caos per cui «abbiamo disimparato a stare in silenzio, a raccoglierci, ad aprirci, a guardare, a far salire in noi le cose essenziali»<sup>104</sup>.

In tale contesto, si fa fatica a comprendere il valore della narrazione epica dal momento che essa racchiude un disegno di proporzioni tali da coinvolgere tutte l'interezza della persona: la ricerca di un senso per quello che si vive, l'appartenenza a realtà sociali da cui ci si sente sorretti, la fedeltà a cause ideali che permette di superare le crisi<sup>105</sup>, il conforto di poter raccontare e di conoscere meglio se stessi. A dispetto della leggerezza dei momenti conviviali durante i quali, al tempo di Omero, le storie epiche venivano raccontate e della facilità con cui in apparenza esse potevano venire dimenticate, si movimentano, in tale tipo di narrazione, le energie più profonde dell'umano. E non è forse vero che soprattutto si esprime quel desiderio di grandezza e compimento al quale tutti aspiriamo? Invece il denaro, la lussuria e il potere di cui parla

---

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>101</sup> *Ibidem*.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>104</sup> R. Guardini, *L'opera d'arte*, in *Scritti filosofici*, cit., vol. I, p. 347.

<sup>105</sup> Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, cit., pp. 28-32.

Thomas Stearn Eliot<sup>106</sup> ci vogliono banali e ordinari, non in quello che si fa, ma per come lo si fa. Di qui quella lotta – davvero epica – per tenere desta l’aspirazione a una vita buona.

Di fronte alla sensazione diffusa che tutto si debba giocare nel presente senza voltarsi indietro né spingere lo sguardo verso il futuro, l’epica potrebbe venire in soccorso. Certamente aiuterebbe gli stranieri immigrati a non sentirsi come parti indistinte in un mucchio di cose, come numeri all’interno di un problema, come anonime ripetizioni di un unico *cliché*. Infatti, ogni uomo, raccontando la vicenda epica di cui è protagonista, si colloca come co-protagonista su uno sfondo di narrazioni ancora più ampio, tale da coinvolgere interi gruppi sociali per molte generazioni. Nonostante le storie possano assomigliarsi – così da rientrare in un determinato genere – esse hanno ciascuna un intreccio e una qualità inconfondibili. Hannah Arendt sottolinea che inizialmente il termine eroe designava nell’antica Grecia ogni uomo libero che avesse partecipato a una spedizione militare<sup>107</sup>. Singolare attribuzione che conferiva al semplice soldato un valore unico. E quanti sono i nomi propri, quasi sempre accompagnati dall’epiteto specifico di ciascuno o da una breve presentazione della genealogia dell’eroe, che sono citati nei poemi omerici a indicare come nell’alveo della grande epopea confluiscano le mille storie di tanti attori.

*Lontananza di contesto.* Un ulteriore motivo che rende ardua l’impresa del narrare vicende epiche è costituito dalla distanza, in termini di tempo, spazio e contesto che ci separa dalle antiche storie. Oggi viviamo nelle condizioni di chi ha attraversato un fiume su un ponte pericolante che poi è definitivamente crollato. La sponda lasciata appare lontana e confusa. Su di essa si scorgono ombre che agiscono e si muovono, ma noi, che le osserviamo distanti, non riusciamo a decifrare il senso delle loro azioni. Si potrebbe prendere a prestito il racconto con cui MacIntyre inizia il libro *Dopo la virtù* quando, a proposito della scienza, ci dice di immaginare, seguendo «un’ipotesi inquietante», che

«le scienze naturali debbano subire le conseguenze di una catastrofe. L’opinione pubblica incolpa gli scienziati di una serie di disastri ambientali. Accadono sommosse su vasta

---

<sup>106</sup> T. S. Eliot, *Cori da 'La Rocca'*, in *Poesie*, tr. it. di R. Sanesi, Bompiani, Milano 1987, p. 425.

<sup>107</sup> Cfr. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999, p. 136.

scala. Laboratori vengono incendiati, fisici linciati, libri e strumenti distrutti. (...) Più tardi ancora c'è una reazione contro questo movimento distruttivo, e persone illuminate cercano di riportare in vita la scienza, pur avendo in larga misura dimenticato che cosa fosse. Non possiedono altro che frammenti: una conoscenza di esperimenti separata da qualsiasi conoscenza del contesto teoretico che conferiva loro un significato; parti di teorie senza legami né con gli altri pezzetti di teoria che essi possiedono, né con gli esperimenti; strumenti il cui uso è stato dimenticato; mezzi capitoli di libri, singole pagine di articoli, non sempre del tutto leggibili perché stracciate e bruciacchiate»<sup>108</sup>.

Qualcosa di analogo capita a noi moderni – anzi postmoderni – che, guardando indietro, riconosciamo con stupore eroi, semidei o uomini simili a noi che si muovono con la leggerezza dei personaggi della narrativa o della storia su uno sfondo inarrivabile. Ci mancano però l'alfabeto, la chiave di lettura o, forse, – cosa ben più greve da sopportare – l'esperienza adeguata a comprenderne l'agire. Insomma è stato distrutto il contesto a partire dal quale poteva risultare abbastanza semplice entrare in rapporto con loro. Occorrerà verificare se è venuta meno la capacità di operare ciò che Paul Ricoeur in *Tempo e Racconto* chiama «prefigurazione» dell'azione umana o «mimesis I», vale a dire la possibilità spontanea e naturale di distinguere azioni e gesti da semplici movimenti fisici ravvisando in essi le dimensioni della semanticità, della simbolicità e della temporalità e quindi una struttura unitaria di fini, motivi, agenti, circostanze, esiti<sup>109</sup>. Il risultato di una situazione tanto negativa sarebbe uno sguardo che, anche quando si rivolgesse al passato, non saprebbe comprenderlo.

Del resto, la distanza in termini di tempo, luogo e contesto che si potrebbe avvertire nei confronti delle antiche narrazioni epiche non è forse la stessa che si proverebbe davanti allo straniero? E non è forse vero che tale distanza cresce quanto più aumenta il divario fra la nostra cultura e la cultura dell'altro? Fino a quando lo straniero giunge da un Paese del mondo occidentale allora è avvertito come molto prossimo a noi; se invece ha lasciato Paesi del Quarto Mondo ci sembra che egli non sia solo geograficamente lontano, ma che provenga da un passato remotissimo, benché in realtà sia nostro contemporaneo. I gesti che compie, le parole che dice risultano tanto diverse

---

<sup>108</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007, p. 29.

<sup>109</sup> Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, 3 voll., tr. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1986, vol. I, pp. 91-108.



dalle nostre. Comunque, cogliere il significato delle azioni e delle parole, soprattutto quando queste si inseriscono in sistemi culturali differenti, può non essere così difficile: basterebbe chiedere a chi le ha compiute o dette di raccontarcene il valore.

A fronte dei problemi che si sono fin qui segnalati poco favorevoli ad attribuire valore al processo di inclusione che possa passare attraverso la narrazione, il riscontro avuto durante le interviste ad allievi e docenti va nella direzione opposta: quanto meno nei confronti della narrazione epica ci sono interesse e attenzione nella maggior parte dei casi.

In sostanza, ha trovato conferma quanto afferma Tzvetan Todorov: «In linea generale il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio sé stesso»<sup>110</sup>. L'atteggiamento che si è appena descritto vale sia per gli studenti di nazionalità italiana che per gli altri. Dunque, usando un ragionamento di tipo matematico: se A (gli alunni italiani) è congruente con C (l'epica classica) e B (gli alunni stranieri) è congruente con C (l'epica classica), per la proprietà transitiva ne consegue che A (gli alunni italiani) e B (gli alunni stranieri) sono fra loro congruenti. Detto diversamente: se tanto gli alunni italiani quanto gli alunni stranieri avvertono una consonanza con le storie epiche non bisognerebbe chiedersi quali siano gli elementi che tale consonanza rendono possibile? Sarebbero evidentemente gli stessi elementi che l'epica sprigiona in maniera convincente per tutti gli alunni di una classe.

Per ovviare a superficialità e a smemoratezza, la presenza accanto a noi di immigrati e, in generale, di persone provenienti da altre culture potrebbe costituire un'occasione preziosa affinché si combatta insieme la stanchezza spirituale che tanto ottenebra la ragione e indebolisce il cuore. Infatti, ho avuto l'impressione, durante l'indagine sul campo, che gli stranieri abbiano da raccontare storie familiari in cui meglio si riconosce la dimensione epica dell'esistenza. La loro memoria è più esercitata della nostra dal momento che è lo spazio interiore in cui trovano rifugio luoghi<sup>111</sup> e

---

<sup>110</sup> T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, tr. it. di E. Lana, Garzanti, Milano 2008, pp. 24-25.

<sup>111</sup> Durante le interviste alcuni studenti hanno riferito di luoghi e situazioni ai quali erano particolarmente legati. V. Appendice, §: 2. Trascrizione delle interviste.

persone care che si sono dovuti abbandonare e si consolida, nonostante la dispersione delle vicende, l'identità personale. Converrà ritornare su questo punto per riflettere sulla forza di legami che non si allentano, pur essendo venuta meno la familiarità con essi.

Occorre dunque dare loro la parola. O darla ai loro figli. Infatti, accade ancora che le prime generazioni di immigrati abbiano difficoltà con la lingua del Paese di accoglienza. In questo senso, ridare la parola a chi l'ha persa risulta essere il primo dovere per chi accoglie e forse il primo diritto di chi è accolto. Nella storia di integrazione che in alcuni Paesi europei è più lunga della nostra – si vedano per esempio Francia e Germania – le politiche governative in tema di immigrazione hanno affrontato con strategie e soluzioni diverse il problema linguistico, limitandosi, per lo più, alla sola emergenza della alfabetizzazione<sup>112</sup>, senza poi proseguire sulla strada intrapresa, nel senso appunto di dare opportunità agli immigrati di ricostruire la loro storia di vita e di narrarla. Anche nelle sedi istituzionali a ciò preposte, per esempio, nell'ambito dell'educazione degli adulti<sup>113</sup>, bisognerebbe incentivare le occasioni adatte a far sì che gli immigrati raccontino le loro vicende e, laddove questo accade, ciò non abbia il carattere di eccezionalità e casualità. Per questo può essere importante creare le condizioni affinché siano i figli a raccontare – le cosiddette 'seconde generazioni' o giovani generazioni<sup>114</sup> – che in numero sempre maggiore percorrono tutti i gradi di istruzione e formazione fino all'università. In particolare, la scuola secondaria di secondo grado dovrebbe assolvere a un compito di così vasto respiro, certo immaginando spazi e forme nuove di insegnamento e apprendimento.

In parte simili alle difficoltà che incontra la narrazione, sono quelle che impediscono una comprensione piena e non pregiudiziale o, peggio, ostile delle questioni sollevate dagli immigrati e dagli stranieri che ci vivono accanto e dal fatto che tale fenomeno risulti irreversibile e strutturale<sup>115</sup>. Senza dubbio l'approccio interculturale gode oggi di una fortuna maggiore che non nel passato. Non è raro, tuttavia, che un certo sentire comune si nutra ancora di diffidenza e di ostilità nei

---

<sup>112</sup> Cfr. A. Perotti, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Francia*, in A. Portera, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>113</sup> È vero che dalla metà degli anni Novanta la narrazione biografica è diventata oggetto di studio e di ricerca anche in ambito pedagogico, tuttavia bisognerebbe vedere quanti sono gli immigrati che hanno l'opportunità di usufruire di progetti educativi per adulti. Cfr. M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 110-122.

<sup>114</sup> V. Introduzione, p. 10.

<sup>115</sup> Cfr. A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna 1994, p. 10.

confronti di mondi culturali differenti oppure che la convinzione di avere trovato un *modus vivendi* accettabile impedisca di cercare soluzioni più idonee e rispettose della dignità di ogni persona. L'intercultura presuppone un principio basilare che non può essere dato per scontato e cioè che ci sia la volontà di aprirsi all'altro, di considerarlo, di entrare in rapporto con lui. Se, invece, predominano indifferenza ed egoismo, è vano ogni tentativo che si ponga su questa via.

Tutto questo – le difficoltà causate da una mentalità poco favorevole ai rapporti interpersonali e poco aperta alle narrazioni degli altri – è indice di un problema più grave al quale si è accennato: una concezione antropologica molto fragile. Al fondo di essa ci potrebbe essere il pericolo dell'autosufficienza che fa di ogni uomo una monade, senza appartenenze né storia, e dell'altro, estraneo a noi, un potenziale nemico. Per questo la frase che Giovanni di Salisbury attribuisce a Bernardo di Chartres riferita ai nani sulle spalle dei giganti parrebbe rovesciarsi nell'opposto per cui *non si scalano più i giganti e, per di più, i nani hanno la vista corta*.

Una delle finalità di questa ricerca è invece quella di chiedersi se vi siano potenzialità di memoria e di accoglienza nei giovani, siano essi stranieri o italiani oppure se, più di altri, segnatamente gli immigrati subiscano – come ha detto una docente durante l'intervista<sup>116</sup> – il fascino dei modelli negativi occidentali. E quand'anche fosse così, per gli uni e per gli altri, e soprattutto per gli adulti che hanno, con loro, la responsabilità dell'educazione si apre una sfida culturale di indubbia rilevanza: quella di riportare l'umano al centro di ogni questione. Le narrazioni familiari potrebbero costituire un buon punto di avvio.

## 5. INTORNO AI CONCETTI DI INTERCULTURA, NARRAZIONE, MITO ED EPICA

*L'explicatio terminorum* che segue ha lo scopo di chiarire le categorie concettuali più frequentemente utilizzate in questa tesi e, al contempo, incominciare a individuarne gli intrinseci legami. Si tratta di parole che afferiscono ad aree semantiche lontane, tuttavia le connessioni che si possono istituire tra di esse potrebbero rivelarsi

---

<sup>116</sup> Un brano dell'intervista alla docente è proposto a p. 92 di questo capitolo. Per l'intera intervista: V. Appendice, §: 2. Trascrizione delle interviste e del *focus group*.

feconde per affrontare i problemi dell'educazione da un'angolazione inusuale. L'interculturalità è dunque il primo argomento. Lo è, in un certo senso, *quoad nos* per un'urgenza che ci coinvolge tutti, soprattutto il sistema di istruzione e formazione, ma *quoad se*, per la natura della cosa, l'interculturalità – nella prospettiva che adottiamo – si appoggia al concetto di cultura e a quello fondativo di persona. Di quest'ultimo abbiamo già incominciato a dire nel paragrafo due di questo capitolo. Di cultura si parlerà invece al capitolo quarto.

### 5.1. *Il dibattito italiano e la situazione dell'interculturalità nelle istituzioni scolastiche di secondo grado*

*Positività e limiti del multiculturalismo.* Il concetto di interculturalità richiede alcune precisazioni iniziali. Il testo di Pierpaolo Donati, *Oltre il multiculturalismo*, ha proposto nel dibattito italiano il superamento della visione multiculturalista. Essa racchiude sostanzialmente due significati. Se si considera l'aggettivo 'multiculturale' applicato, per esempio, alla situazione delle attuali società sempre più abitate da gruppi etnici e culturali differenti, si indica appunto il dato di fatto della compresenza in uno stesso spazio pubblico di numerose, e potenzialmente illimitate, identità culturali.

Come sostantivo, il multiculturalismo è caratterizzato da una connotazione etica e designa un modo di affrontare a livello politico, sociale, economico e giuridico<sup>117</sup> la *governance* dei problemi indotti dalla non sempre facile convivenza di istanze differenti quando non opposte. La soluzione adottata è nota: permettere a ogni singola cultura di esprimersi all'interno dei limiti che sono determinati dalla cultura stessa per i quali ciascuna di esse è autoreferenziale e 'assoluta' nel senso di *ab-soluta*, cioè sciolta dall'onere e dall'onore di relazionarsi con le altre. In alcuni casi – emblematica è in questo senso la politica francese al riguardo – le culture possono vivere solo nell'ambito del privato familiare o di gruppi ristretti, dal momento che la *laïcité* non consente alcuna forma di visibilità a segni e simboli che identificano una cultura e una religione<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> Si veda al proposito L. Antonini, A. Barazzetta, A. Pin, *Multiculturalismo e hard cases* in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 17-31. Gli autori affrontano dal punto di vista giuridico l'urgenza di conciliare la legislazione del Paese accogliente con tradizioni e consuetudini di gruppi stranieri poco, se non del tutto, compatibili con le leggi vigenti.

<sup>118</sup> Cfr. legge n. 228/2004, la cosiddetta 'legge sul velo', approvata dal parlamento francese il 15/03/2004.

Un altro modello è quello statunitense. Martha Nussbaum nel libro *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* offriva, già nel 1997, un dettagliato compendio delle esperienze allora in atto, o in via di definizione, nelle università e nei *college* americani. Si trattava di iniziative che andavano nella direzione di formare «cittadini del mondo»<sup>119</sup>, secondo l'ideale del cosmopolitismo già propugnato dagli stoici. Tale finalità si raggiungerebbe adottando il metodo socratico dell'esame critico di tradizioni, modi di pensare, valutazioni e quant'altro un individuo abbia in mente, esame condotto da un punto di vista che non sia quello al quale siamo abituati. È necessario inoltre che si sappia correttamente ragionare e argomentare anche imparando la logica formale. In sostanza, gli studenti americani di facoltà umanistiche o sociali – ma la proposta era ed è, in realtà, rivolta a tutti – hanno la possibilità – quando non l'obbligo – di seguire corsi sulle culture e religioni diverse dalla propria.

Pur valutando positivamente il contesto culturale nel quale si nasce e si cresce e con la consapevolezza che risulterebbe impossibile «mettere lo studente in grado di conoscere tutto ciò che sarebbe utile sapere», tuttavia – secondo Martha Nussbaum – «la conoscenza di una tradizione non familiare, e qualche nozione sulle altre, è già sufficiente per far nascere la consapevolezza tipicamente socratica di quanto sia limitata e limitativa la nostra esperienza»<sup>120</sup>. In questo disegno di «educazione liberale»<sup>121</sup>, di apertura e comprensione verso le differenze, rimangono per la Nussbaum alcuni punti fermi. In primo luogo, il sostegno dato alla ricerca della verità e dell'oggettività il cui rifiuto da parte del mondo accademico «rappresenta un grave pericolo»<sup>122</sup>. Secondo punto fermo: stigmatizzare la tendenza allo scetticismo negli studenti. «Lo scetticismo», infatti, «costituisce la posizione da cui partono molti studenti che si avvicinano al tema delle differenze in campo etico»<sup>123</sup> con la conseguenza che, per la volontà di accogliere l'altro, si arriva fino al punto da far violenza alla propria capacità di giudizio. Scrive al proposito la studiosa americana: «L'atteggiamento di rifiuto verso la critica è così diffuso e profondo fra i giovani di oggi che si può verificare che costoro, in alcuni casi, mantengano questa posizione anche verso atti che li colpiscono intuitivamente come

---

<sup>119</sup> M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. di S. Paderni, Carocci, Roma 1999, pp. 65-97.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>121</sup> *Ibidem*.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 58.

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 151.

esempi paradigmatici del male»<sup>124</sup>. Questa osservazione ci porta, da ultimo, al terzo punto fermo, cioè la necessità di valutare e ‘criticare’ anche le altre culture e non solo la nostra. E, comunque il terreno più favorevole per incontrare l’altro è quello costituito da «problemi umani comuni», vale a dire il fatto di muoversi «in quelle sfere della vita in cui gli esseri umani, ovunque essi vivano, sono obbligati a compiere delle scelte»<sup>125</sup>.

Il multiculturalismo si fonda sulla condivisibile esigenza di riconoscere la dignità di ogni essere umano in tutte le condizioni di vita e di bandire ogni sorta di discriminazione, tuttavia i suoi esiti suscitano critiche e perplessità poiché per salvaguardare i diritti culturali, esso ha eretto steccati che impediscono di fatto ogni tipo di interazione fra diversi. Si è arrivati così a giustapporre le culture separandole in modo radicale, con la conseguenza di un aumento di diffidenza e conflittualità tale da aprire la strada anche a logiche di assimilazione del più forte sul più debole, nei termini di rapporti di violenza e di potere. In sostanza, la politica multiculturalista, per difendere il valore della differenza, ha reso le differenze comunicabili tra loro perché ha totalmente ignorato l’“umano” presente in ogni persona, fattore che viene prima della cultura e costituisce il solo criterio che permette di cogliere la diversità come tale, ma anche la maniera di includerla nell’incontro e nel dialogo. L’assolutizzare le differenze significa non solo renderle reciprocamente impenetrabili e incomprensibili, ma annullarle radicalmente. Infatti, «la manifestazione e il riconoscimento della diversità dell’altro, della sua infinita alterità (...) implica strutturalmente il rapporto a una originaria identità»<sup>126</sup>.

Una critica dura e argomentata è stata condotta da Giovanni Sartori contro il multiculturalismo che, a suo dire, mina radicalmente la possibilità di costruire società aperte, pluraliste e tolleranti. Il multiculturalismo nei suoi aspetti più negativi, non solo separa e divide le differenze, chiudendole in se stesse, ma è «la negazione stessa del pluralismo. Il pluralismo sostiene e alimenta una società aperta (...) e certamente rispetta una società multiculturale che c’è, esistente e preesistente. Tuttavia l’intento primario del pluralismo è di assicurare la pace inter-culturale, non di fomentare una

---

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>126</sup> C. Di Martino, *L’incontro e l’emergenza dell’umano* in J. Prades (a cura di), *All’origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 94.

ostilità fra culture»<sup>127</sup>. Anche nei confronti della tolleranza, i multiculturalisti dimenticano spesso che essa, come una corda, non si può tirare all'infinito. Prima o poi si spezza. Per questo Sartori fissa i tre criteri che stabiliscono il «grado di elasticità della tolleranza»<sup>128</sup>. «Il primo è che dobbiamo sempre fornire ragioni di quel che consideriamo intollerabile (...). Il secondo (...) coinvolge il principio di 'non far male', di non danneggiare. Insomma non siamo tenuti a tollerare comportamenti che vi infliggono danno o torto. E il terzo criterio è sicuramente la reciprocità: nell'essere tolleranti verso gli altri ci aspettiamo a nostra volta, di esserne tollerati»<sup>129</sup>.

Tutto questo ha significato, secondo il filosofo Carmine Di Martino, l'abbandono della prospettiva multiculturalista soprattutto da parte di quei Paesi quali, per esempio, Canada e Australia, dove essa ha più lunga storia<sup>130</sup>.

Se la situazione attuale in fatto di politiche di inclusione<sup>131</sup> rende urgente il superamento del multiculturalismo, si tratta però, prima, di comprenderne a fondo la natura al fine di formulare ipotesi adeguate per oltrepassarne i limiti.

Ancora Di Martino svolge in proposito un ragionamento interessante che mette conto riportare in sintesi. Il multiculturalismo si configurerebbe come il punto di arrivo di un percorso filosofico «tutto interno all'Occidente, che ha subito una peculiare accelerazione nell'ultimo secolo e che ha messo a capo a quello che, in sede antropologica, si è chiamato 'relativismo culturale'»<sup>132</sup>. Tale linea di pensiero considera qualunque idea, concetto, teoria, ipotesi esplicativa come storicizzabile ed ermeneuticamente connotata. La qual cosa, tradotta in una vulgata abbastanza diffusa, significa l'affermarsi della *dóxa* in cui ciascuno ha e si tiene le proprie opinioni senza mai approfondirle seriamente nel confronto con gli altri. Leggiamo in Di Martino:

---

<sup>127</sup> G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano 2000, pp. 29-30.

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>129</sup> *Ibidem*.

<sup>130</sup> Cfr. *Ivi*, p. 86.

<sup>131</sup> Si utilizzeranno come sinonimi sia il termine 'integrazione' sia, quello più recente, di 'inclusione'. L'etimologia e il significato delle due parole indicano lo stesso processo, ma con sfumature differenti. In senso generale 'integrare' significa aggiungere elementi per rendere completa una certa realtà. Dando valore a tale accezione, l'integrazione degli stranieri – in cui il genitivo è da intendersi in senso soggettivo – li vedrebbe protagonisti di un'azione di completezza rispetto a una mancanza. In sostanza sarebbero da considerarsi un'importante risorsa. Inoltre, il prefisso 'inter' rimanderebbe al dinamismo di scambio reciproco fra persone di diversa cultura e mentalità. Il termine 'inclusione' si riferisce all'azione di comprendere in un gruppo qualcuno che prima non lo era. Ha quindi il vantaggio di opporsi all'esclusione e alla discriminazione.

<sup>132</sup> C. Di Martino, *L'incontro e l'emergenza dell'umano*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 86.

«La filosofia del secolo appena trascorso ha soprattutto svolto questa funzione di ricontestualizzazione della cultura occidentale in genere e filosofica in specie, mettendo in questione ogni pretesa di ‘verità’ e di ‘universalità’, a cominciare dalla propria. (...). Ora, il processo di storicizzazione della razionalità occidentale segna per così dire la fine della pretesa metafisica di dire la verità dell’uomo e del mondo. (...) abbiamo interiorizzato lo sguardo storico-ermeneutico e diffidiamo di ogni ‘realtà’ che si proponga come universale, vale a dire come istanza strutturale sottratta allo storico (...). Un solo principio, da un punto di vista filosofico, è riconosciuto e tenuto fermo: l’equipollenza delle diverse interpretazioni e la libertà di sostenerle tutte. Ognuna di esse si autocertifica, non dovendo più passare il vaglio di una razionalità comune»<sup>133</sup>.

Una prospettiva simile a quella di Di Martino è sostenuta anche da Costantino Esposito che colloca il multiculturalismo alla confluenza di fondamentalismo e relativismo, esiti entrambi della visione nichilista della modernità. Essi, infatti, solo apparentemente sembrano opposti. In realtà, si «rovesciano» l’uno nell’altro a svelare il tratto peculiare del nichilismo. Il fondamentalismo si caratterizza come «l’affermazione di una verità senza l’io», mentre il relativismo come «un io senza verità»<sup>134</sup>.

Anche Giovanni Jervis fa risalire alla pervasività dell’ermeneutica la diffusione del relativismo per il quale non esistono conoscenze ma solo opinioni<sup>135</sup>. Tuttavia la sua critica è svolta in nome di una concezione illuministica della ragione che ha fondamento nei fatti verificabili grazie ai metodi della scienza e non, per esempio, in una concezione di un ordine di verità dal quale siamo tutti misurati<sup>136</sup>. In realtà ci sembra di leggere nell’analisi di Jervis un motivo sottaciuto di dissaccordo con le tesi relativistiche e cioè il fatto di non poterle arruolare, dalla sua parte, contro il nemico vero rappresentato «dalle forme storiche delle religioni», *in primis* dalla Chiesa cattolica, che «devastano il mondo»<sup>137</sup> con l’oscurità delle loro superstizioni.

Milena Santerini, rifacendosi a Nicola Abbagnano, propone la distinzione fra relativismo metodologico, presupposto dell’antropologia contemporanea e relativismo

---

<sup>133</sup> *Ivi*, pp. 88-89.

<sup>134</sup> C. Esposito, *Il nesso tra «fondamentalismo» e «relativismo»*, in J. Prades (a cura di), *All’origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 119.

<sup>135</sup> Cfr. G. Jervis, *Contro il relativismo*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 35.

<sup>136</sup> Cfr. G. Bertagna, *Introduzione*, in G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 14.

<sup>137</sup> G. Jervis, *Contro il relativismo*, cit., p. 19.



«assoluto»<sup>138</sup>. «Il primo (...) conduce a misurare la condotta degli individui di una data società in base al sistema di valori a cui appartengono. (...). Il secondo comporta invece la tesi dell'assolutezza dei valori nell'ambito di ogni singola cultura»<sup>139</sup>. Carlo Cardia sostiene invece che non si può essere «relativisti a metà» e che il relativismo «è un modo di essere e di ragionare»<sup>140</sup>.

Possiamo osservare che, certamente, da un punto di vista metodologico, esso serve a classificare i prodotti di ogni singola cultura, ma tale operazione non avrebbe senso se fosse fine a se stessa. A che pro infatti inventariare i dati culturali se non si arriva a una valutazione complessiva che può essere o di tipo relativistico e quindi multiculturalista oppure di tipo interculturale alla ricerca dello spazio di dialogo e confronto.

Dunque, il multiculturalismo mostra il fianco a parecchie critiche, in sostanza il fatto di avere aumentato relativismo etico e separazione fra individui e gruppi fino alla conflittualità<sup>141</sup>, e appare incapace di prospettare soluzioni. Il che – sia detto per inciso – dovrebbe indurre più d'uno a riconsiderare le questioni più rilevanti per l'investigazione umana: i concetti di verità, ragione, libertà, per esempio.

Tuttavia, senza, per ora, chiamare in causa un orizzonte tanto vasto di significato, il fallimento è sul piano dei fatti. Le persone che appartengono a culture diverse si incontrano, si capiscono, sempre più frequentemente accade che arrivino all'amicizia e all'amore. La vita dunque supera e vince l'ideologia. Del resto, basterebbe un solo caso di incontro, di comprensione, di scambio di doni e reciprocità per smentire i casi opposti, quand'anche fossero questi ultimi tutti contro uno. Di Martino sostiene, al proposito, che occorre capovolgere il principio di onere della prova che secondo il relativismo di un tempo toccherebbe a coloro che affermano la presenza di una dimensione universale dell'esperienza umana. Invece, «bisognerebbe impegnarsi a dimostrare che non c'è un piano di identità, che non esiste un nucleo comune, giacché l'esperienza attesta che la comprensione è già da sempre accaduta e accade, la traduzione è in corso, tra individui appartenenti a mondi storico-ambientali diversi»<sup>142</sup>.

---

<sup>138</sup> M. Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003, p. 60.

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>140</sup> C. Cardia, *Tensione etica e universalità dei diritti*, in «Atlantide», n. 20/2010, p. 35.

<sup>141</sup> Cfr. P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari, 2008, p. 6.

<sup>142</sup> C. Di Martino, *L'incontro e l'emergenza dell'umano* in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 93.

*Per andare oltre il multiculturalismo.* Il superamento del multiculturalismo avviene riconoscendo concretamente la possibilità dell'incontro, del dialogo, della stima reciproca, persino della fraternità. Su questo punto insiste l'economista Stefano Zamagni che, commentando l'enciclica, *Caritas in Veritate*, di Papa Benedetto XVI, evidenzia, fra i principali punti innovativi, l'invito da parte del pontefice a superare la «dicotomia fra la sfera dell'economia e la sfera del sociale» e a improntare la società non solo alla solidarietà, ma alla fraternità. Per l'autorevole studioso, «la società fraterna è anche solidale, ma non è vero il contrario. Prendiamo una società di socialismo reale: è solidale, ma non fraterna. La fraternità è il principio di organizzazione sociale che consente agli uguali di essere diversi»<sup>143</sup>. Con ciò si afferma un punto fondamentale: nell'esperienza si dà la possibilità del riconoscimento dell'umano, dunque che ci si riconosca come fratelli, liberi di mostrare la propria unicità rispetto agli altri e non solo come cittadini di pari dignità.

Una certa astrattezza di origine illuministica propende per una concezione dell'uomo nei termini di una razionalità 'pura' e disincarnata. Invece, da parte di autori come appunto Di Martino, Esposito, Botturi, Cartabia, Donati, l'umano è l'emergere di un'esperienza originale che tutti possiamo fare. Sono molte le espressioni che designano tale esperienza: «struttura nativa»<sup>144</sup>, «soglia elementare universale»<sup>145</sup>, «struttura universale dell'esperienza umana»<sup>146</sup>, «soglia indeducibile»<sup>147</sup>, «soglia minimale-universale dell'umano»<sup>148</sup>, «comune appartenenza»<sup>149</sup>.

---

<sup>143</sup> Intervista, *Diciotto anni dopo la Chiesa non gioca in difesa ma in attacco*, rilasciata da Stefano Zamagni in occasione della pubblicazione dell'enciclica *Veritas in caritate* di Benedetto XIV. Fonte: <http://www.ilsussidiario.net/articolo.aspx?articolo=30039>, in data 8 luglio 2009. Data di consultazione: 7/10/10.

<sup>144</sup> L. Antonini, A. Barazzetta, A. Pin, *Multiculturalismo e hard cases*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 27.

<sup>145</sup> M. Cartabia, *Diritti umani e pluralità delle culture: un percorso possibile*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità*, cit., p. 41.

<sup>146</sup> C. Di Martino, *L'incontro e l'emergenza dell'umano*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità*, cit., p. 92.

<sup>147</sup> *Ivi*, p. 95.

<sup>148</sup> *Ibidem*.

<sup>149</sup> P. Donati, *Diseguaglianze, divergenze e diversità: l'integrazione sociale oltre il multiculturalismo*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità*, cit., p. 111.

Di Martino appoggia la sua riflessione su una osservazione di Husserl a proposito del rapporto tra «mondo familiare» e «mondo estraneo»<sup>150</sup> allorché il filosofo tedesco riconosce che ci comprendiamo gli uni gli altri in quanto uomini<sup>151</sup>.

Anche dal punto di vista biologico, apparteniamo tutti alla specie umana senza conoscere la divisione in razze, pur essendo ciascuno dotato di un DNA, unico e irripetibile<sup>152</sup>.

Per risolvere questo tipo di problematiche, occorrerà approfondire il rapporto fra dimensione universale e dimensione locale e mettere a fuoco pienamente i termini di cui si sta trattando. Lo si farà, infatti, nel secondo capitolo al paragrafo *Universalità e particolarità nella tradizione*. Comunque, da questo decisivo punto di approdo del ragionamento proposto da Carmine Di Martino derivano due importanti conseguenze.

*Dall'«esperienza elementare»<sup>153</sup> due conseguenze.* Prima di tutto, a partire da una maggiore o minore corrispondenza con l'esperienza umana, si configurerebbe per ogni uomo la possibilità di confrontare, valutare, scegliere la propria o altrui cultura giudicandola come buona o meno buona. Tutti si rientrerebbe in un orizzonte di verità a partire dal quale misurare la propria posizione, proprio come avviene per i naviganti con le stelle. In altri termini, ogni uomo avrebbe fra le mani il criterio per giudicare ogni cosa e trattenere il valore. Il criterio è ciò che Luigi Giussani definiva «esperienza elementare» cioè «quel complesso di evidenze ed esigenze»<sup>154</sup> con le quali siamo in grado di incontrare la realtà senza timore di perderci e perdere l'umano che è in noi.

Seconda conseguenza. Sulla base di questo criterio originario per cui la persona sopravanza la situazione culturale alla quale pure appartiene – ancorché essa si esprima

---

<sup>150</sup> C. Di Martino, *L'incontro e l'emergenza dell'umano* in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 98.

<sup>151</sup> Cfr. E. Husserl, *Fenomenologia statica e genetica. Il mondo familiare e la comprensione degli estranei. La comprensione degli animali*, in *Metodo fenomenologico statico e genetico*, a cura di M. Vergani, Il Saggiatore, Milano 2003, pp. 97-98.

<sup>152</sup> Il concetto di razza se applicato alla specie umana è scientificamente scorretto. Già nel 1987, alcuni genetisti di diverse università statunitensi coordinati da Allan C. Wilson, sostennero che non è possibile introdurre divisioni all'interno della specie umana poiché il DNA dell'uomo non presenta variazioni significative che giustifichino una distinzione fra persone che hanno differenze esteriori, ma stessa struttura genetica. Cfr. A.C. Wilson, *African Populations and the Evolution of Human Mitochondrial DNA*, in «Science», Vol. 325, 1 January 1987, pp. 31-36. Fonte: <http://www.dna1.genome.ou.edu/5853/outofafrica/MitoDNA-ACWilson-Nature1987.pdf>. Data di consultazione: 15/10/2010.

<sup>153</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, Bur, Milano 2005, p. 8.

<sup>154</sup> *Ibidem*.

solo nei termini singolari e specifici di una cultura – sarebbe possibile confrontare fra di loro i diversi sistemi simbolici e scegliere ciò che corrisponde più profondamente alla propria umanità. Le culture quindi non sarebbero monolitiche cappe simili a quelle portate dagli ipocriti nella sesta bolgia dell’ottavo cerchio dell’Inferno<sup>155</sup>, ma sistemi simbolici mobili, confrontabili tra loro che si intrecciano e si condizionano reciprocamente dal momento che rispondono in modo diverso alle uniche domande dell’umano. Nessuna di esse può vantare una sorta di ‘superiorità’ in base alla propria ‘purezza’<sup>156</sup>, tuttavia, una cultura piuttosto che un’altra può essere avvertita come meglio rispondente alle proprie domande esistenziali.

Insomma, se ciò che conta è il proprio compimento di uomini e la realizzazione di una vita buona, allora non sarà più tanto scandaloso ritenere che si possa trovare ciò che si avverte come più vero e più buono in un’altra cultura e in un’altra religione che non sia quella di ‘nascita’. Perché si eserciti tale libertà, occorre però che si moltiplichino le occasioni di incontro e di comunicazione con l’altro.

Vi è anche un corollario della conseguenza appena indicata: paradossalmente le società multietniche invece di far crollare definitivamente – come forse qualcuno si augurerebbe – il mondo occidentale basato sulle «radici classiche e giudaico-cristiane»<sup>157</sup>, rendono possibile il recupero di un’immagine di uomo che è quella difesa dalla filosofia antica e dal Cristianesimo, un uomo che si incontra con chi gli è prossimo sulla base dell’aspirazione al bene e alla verità. Ciò accadrebbe – è bene ribadirlo – non tanto e non soprattutto a livello teorico, quanto sul piano pratico della concretezza delle persone che si incontrano. A meno che tutta la questione dei flussi migratori e della presenza degli immigrati nei Paesi occidentali non sia gestita e orchestrata da potenti *lobby* sovranazionali e ‘globali’ che mirano alla omologazione sincretica degli individui, fragili pedine in giochi più grandi di loro.

---

<sup>155</sup> Dante Alighieri, *Inferno*, canto XXIII, vv. 61-66.

<sup>156</sup> «Non esistono culture pure che si sarebbero conservate intatte. Ogni cultura è un miscuglio, un meticcio elaborato durante i secoli e che ha, poco a poco, conquistato la sua originalità, la sua definizione, le sue specificità. La pluralità è la condizione ordinaria degli uomini, e pretendere di rifiutarla è semplicemente un’assurdità (*nostra traduzione*)». M. Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris 2001, p. 19.

<sup>157</sup> G. Cannarozzo, *L’ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, p. 44; G. Bertagna, *Le radici classiche e giudaico-cristiane dell’Italia e dell’Europa nella riforma della scuola italiana*, in Aa.Vv., *Essere e Divenire del “Classico”. Atti del Convegno internazionale (Torino-Ivrea 21-22-23 ottobre 2003) con l’Alto Patronato del Presidente della Repubblica* (a cura di U. Cardinale), Utet, Torino 2006, pp. 421-463.

Questi due punti tanto decisivi – cioè il prevalere della persona sulla cultura e la cultura come espressione dell’umano – saranno ulteriormente approfonditi allorché si considererà il tema della cultura e delle culture<sup>158</sup>.

*Intercultura*. Accantonato, da parte di molti, il multiculturalismo, lo si è sostituito con il termine intercultura o interculturalità. Questa nuova categoria<sup>159</sup> «descrive un progetto di interazione nella società multiculturale, (...) il quale presuppone l’idea che le culture si aprano reciprocamente e apprendano le une dalle altre in un’interazione, appunto, dinamica e come interscambio creativo, senza perdere la propria identità»<sup>160</sup>. In tal modo, si dà importanza al prefisso ‘*inter*’ che designa la possibilità dell’incontro reciproco e del reciproco cambiamento.

Anche in questo caso si profila, però, il rischio di interpretazioni fuorvianti. È lo stesso Donati, che pure sostiene la necessità di percorrere questa via, a indicare la fragilità dell’interculturalità quando essa «presenta una insufficiente riflessività interna alle singole culture e manca di un’interfaccia relazionale fra le culture (fra i soggetti che ne sono portatori)»<sup>161</sup>. Comunque, l’educazione interculturale sembrerebbe costituire un punto fermo oltre il quale si può andare solo avanti, visti i guadagni che essa ha apportato nel diffondere atteggiamenti di rispetto e di dialogo reciproco. Seguendo una suggestione di Hannah Arendt, in questa tesi si cercherà di mostrare come nel prefisso ‘*inter*’ sia contenuta l’idea di una dimensione pratica, riferita quindi alle modalità agite dalla persona che cerca di realizzare azioni buone. Innanzitutto il parlare e l’agire hanno

«come riferimento quel mondo di cose in cui vivono gli uomini, un mondo che fisicamente si trova tra loro e dal quale derivano i loro interesse specifici, oggettivi, mondani. Tali interessi costituiscono, nel senso più letterale del termine, qualcosa che *inter-est*, che sta tra

---

<sup>158</sup> V. Capitolo quarto, §: 1. La cultura e le culture.

<sup>159</sup> Su alcuni aspetti del fenomeno migratorio si veda il volume di S. Bodo, M. R. Cifarelli, *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma 2006 nel quale sono raccolti, in forma di saggio, i contributi presentati dai relatori nell’ambito del convegno internazionale *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, svoltosi a Genova dal 19 al 21 novembre 2004 e organizzato dall’Università degli Studi di Genova, con la collaborazione del DAMS, e dall’Associazione per l’Economia della Cultura. Tenendo presente, soprattutto, la situazione in Gran Bretagna, gli autori offrono una serie di approfondimenti su termini ed espressioni con i quali si indicano le problematiche più rilevanti delle nostre società multietniche.

<sup>160</sup> J. Prades, *Occidente: l’ineludibile incontro*, tr. it. di C. Sellinger, Cantagalli, Siena 2008, p. 11, nota 1.

<sup>161</sup> P. Donati, *Diseguaglianze, differenze e diversità: l’integrazione sociale oltre il multiculturalismo*, in J. Prades (a cura di), *All’origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 106.

le persone e perciò può metterle in relazione e unirle. La maggior parte delle azioni e dei discorsi riguarda questo spazio relazionale, questo infra che varia in ogni gruppo di persone, così che gran parte delle parole e degli atti sono intorno a qualche realtà oggettiva del mondo, in aggiunta al fatto di consentire il rivelarsi di chi parla e agisce»<sup>162</sup>.

Ciò significherebbe assicurare la pedagogia interculturale al fondamento della ragion pratica che, appunto, dispiega le sue potenzialità nell'ambito dell'agire.

*Il 'mondo' dell'interculturale.* L'ambito dell'interculturale è molto vasto e, soprattutto, articolato al suo interno. Per illustrare anche solo, a grandi linee, lo stato dell'arte sugli studi, le esperienze, le ricerche e i progetti incentrati sul problema dell'integrazione degli alunni stranieri nelle istituzioni scolastiche italiane, occorrerebbero probabilmente molti volumi. Qui ci limitiamo a distinguere due possibili percorsi di avvicinamento a esso con la consapevolezza di sfiorare soltanto la complessità del tema.

Con il primo percorso di avvicinamento si vogliono riepilogare almeno alcune tipologie di intervento, siano esse a livello della riflessione teorica oppure di realizzazioni concrete oppure di entrambe queste modalità, con il secondo percorso l'intenzione è di far emergere le principali idee circa l'educazione interculturale sostenute dagli studiosi e recepite da docenti e dirigenti nei singoli istituti dove quotidianamente la progettualità si misura con la concretezza delle questioni da affrontare e possibilmente risolvere.

Per quanto riguarda il primo punto – quindi le diverse forme nelle quali si esprime l'impegno del nostro Paese verso il fenomeno dell'immigrazione –, limitandosi agli ultimi cinque anni e solo in Italia, si segnalano i contributi di pedagogisti<sup>163</sup> e di sociologi che prestano il loro punto di vista alla pedagogia<sup>164</sup>. Se poi si passa agli antropologi e, in generale, all'ambito delle scienze umane, la produzione è

---

<sup>162</sup> H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, cit., p. 133.

<sup>163</sup> Fra gli altri citiamo: G. Milan, *Comprendere e costruire l'interculturale*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007; M. Santerini, P. Reggio, *Formazione Interculturale. Teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007; M. Santerini, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2008; G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, cit.; G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura, 1° seminario di dialogo interculturale*, Bergamo 23 maggio 2009, cit.; G. Cannarozzo, *Famiglia oggi e prospettive interculturali*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2009.

<sup>164</sup> P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008.

vastissima<sup>165</sup>. Molto interessanti sono le curatele che riuniscono diversi approcci ai problemi posti da società plurali<sup>166</sup>.

Esistono intere collane editoriali dedicate all'immigrazione come quelle della Fondazione Giovanni Agnelli di Torino intitolate *Mondo Islamico*, *Universi culturali e modernità*, *Nuove migrazioni*, oltre a monografie e riviste autorevoli. Allargando ulteriormente lo sguardo a comprendere pubblicazioni di fondazioni, associazioni, enti amministrativi quali comuni, province, regioni, osservatori nazionali, istituti di ricerca che danno conto di sperimentazioni, progetti, collaborazioni in rete di soggetti che uniscono, in modo sinergico, le loro forze secondo logiche di sussidiarietà orizzontale e verticale oltre che i dati quantitativi ricavabili dai rapporti annuali della Caritas Migrantes oppure dell'Istat, allora l'elenco diventerebbe illimitato e la navigazione in Internet non avrebbe mai un punto di arresto.

Tornando all'ambito scolastico, il quadro di sperimentazioni, innovazioni e, in generale, di tentativi in atto o ancora in fase di progettazione, ripropone una varietà ancora più articolata. E, tuttavia, secondo Milena Santerini che riprende Cristina Allemann Ghionda<sup>167</sup> non sembra che il sistema scuola nel suo complesso abbia fatto propria l'ottica interculturale. «Si potrebbe affermare che, per quanto riguarda la scuola italiana ed europea, l'utopia interculturale sia ancora da realizzare a livello di curricoli, programmi, formazione e soprattutto di presa a carico del pluralismo culturale e linguistico degli stranieri»<sup>168</sup>. Vi sono, infatti, numerosissimi interventi, ma spesso

---

<sup>165</sup> M. Ambrosini, *Perché l'immigrazione familiare è un tema strategico*, in M. Simoni, G. Zucca (a cura di), *Famiglie migranti. Primo rapporto nazionale sui processi di integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia*, Franco Angeli, Milano 2007; M. Callari Galli, *Relazione introduttiva del convegno Città plurali. Giovani migranti e contesti urbani: esperienze di ricerca*, Università di Bologna, 27 marzo 2009.

<sup>166</sup> Ci riferiamo, per esempio, a J. Prades, *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano 2008, nel quale si trovano contributi di filosofi quali Francesco Botturi, Carmine Di Martino, Costantino Esposito e di giuristi come Marta Cartabia, Luca Antonini, Aurelio Barazzetta, Andrea Pin e ancora, sul versante delle scienze umane, Pierpaolo Donati.

<sup>167</sup> Cfr. C. Allemann Ghionda, *Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, in «Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle», n. 38, 2003, p. 44. Si legge, infatti: «*Les discours rhétoriques de la politique scolaire ne se traduisent qu'exceptionnellement en pratiques scolaires adéquates. Les systèmes d'enseignement resistant au changement. Pourquoi?*». Fonte: <http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/Sommaire38/05ALLEMANN-GHIONDA.pdf>. Data di consultazione: 07/05/2010. L'articolo è una versione dell'intervento presentato dall'autrice nel quadro del Simposio organizzato da Colette Sabatier (Parigi) e Hanna Malewska (Varsavia) al Congresso di ARIC di Ginevra, nel Settembre 2001.

<sup>168</sup> M. Santerini, *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?* Fonte: [http://www.africaemediterraneo.it/documents/Art\\_Santerini\\_58.pdf](http://www.africaemediterraneo.it/documents/Art_Santerini_58.pdf), p. 1. Data di consultazione: 02/03/2010.

all'insegna della frammentarietà ed estemporaneità. «Il panorama si presenta così piuttosto variegato, a seconda delle decisioni e delle programmazioni curricolari delle singole scuole nelle varie città» – sostiene Milena Santerini<sup>169</sup>.

Quando anche si vedono i vuoti da colmare nella proposta educativa per portare la nostra società a un alto tasso di accoglienza, integrazione, promozione e sviluppo di ogni persona, qualunque siano i tratti della sua inconfondibile unicità, si rimane poi incerti sulla strada da intraprendere.

Quindi, la competenza interculturale di molti insegnanti «svolge il ruolo di progettare compiti di accoglienza, inserimento, insegnamento della L2 o della lingua d'origine, promozione della comprensione delle differenze culturali e prevenzione del pregiudizio»<sup>170</sup>, ma talora in modo estemporaneo e senza un inquadramento teorico che la supporti.

Il circolo virtuoso, a questo punto, si chiude poiché, infatti, si torna alla riflessione della pedagogia. Si era detto di analizzare – come secondo punto, dopo una sorta di classificazione della produzione teorica e pratica circa l'educazione interculturale – gli orientamenti principali che di essa si danno nella letteratura italiana sull'argomento.

*Esempi di punti di vista diversi sull'interculturale.* In primo luogo, una considerazione generale: la pedagogia si muove, da un lato, attenta al mondo più vasto della società, dall'altro ai progetti e alle pratiche educative e didattiche che si realizzano nelle scuole in fatto di integrazione. Così ancorata a due validi punti di appoggio, essa legge la realtà, ma indica il dover essere. E qui fra gli studiosi si produce una prima differenziazione: coloro che valutano ancora «utopia»<sup>171</sup> l'educazione interculturale in Italia e coloro che, meno pessimisticamente, sono più confidenti nella possibilità di renderla atteggiamento abituale non solo a scuola, ma nella società intera. Come rappresentanti di queste due diverse valutazioni, si prendano, per esempio, le posizioni di Milena Santerini e di Pierpaolo Donati.

Milena Santerini ritiene appunto che l'educazione interculturale risulti ancora un'«utopia», avendo di fatto, l'istituzione scolastica solo modificato o introdotto alcuni

---

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 2.

<sup>170</sup> M. Santerini, P. Reggio, *Formazione interculturale: teoria e pratica*, cit., p. 8.

<sup>171</sup> M. Santerini, *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?*, cit., p. 1.



elementi e non sostanziali. Sulla base degli studi compiuti in Italia e della letteratura internazionale su questi temi, la pedagogista sostiene che il nostro sistema scolastico è caratterizzato da una sorta di immobilismo che lo rende refrattario a introdurre cambiamenti rilevanti e ‘strutturali’; d’altro canto, molta della responsabilità per questi parziali cambiamenti sarebbe da imputare alla politica che dovrebbe meglio governare i processi nella direzione di una effettiva promozione delle pari opportunità per tutti i ragazzi che intraprendono il percorso di istruzione e formazione in Italia. La studiosa propone allora di intervenire su diversi fronti, in particolare sulla formazione degli insegnanti

«per renderli capaci di apertura alla diversità e di interpretazione degli aspetti singolari e soggettivi. (...) A questo aspetto va aggiunta la competenza di gestire le grandi questioni etiche inerenti all’intercultura, tra relativismo e rischio di assimilazione. Si deve poi dotare l’insegnante di strumenti metodologici per inserire la prospettiva interdisciplinare nelle discipline scolastiche. Infine, non può mancare nella formazione l’immersione e la scoperta, per quanto parziale, di almeno un universo culturale degli immigrati, cioè la conoscenza il più possibile approfondita di una comunità etnica della propria zona, nelle sue forme di vita e di relazione»<sup>172</sup>.

Una posizione di questo genere presenta alcuni elementi di criticità. Prima di tutto, sembra fragile l’assunto di partenza per il quale l’educazione interculturale sarà l’esito di un cambiamento di mentalità da indurre nei docenti, alunni, dirigenti, famiglie e, a seguire, nella società intera per diffondere l’idea di tolleranza, del rispetto reciproco, di apertura e di dialogo nei confronti di persone di diverse culture. Ci si chiede però quale sia il motore di tali cambiamenti. La politica? Il Ministero della Pubblica Istruzione? Gli esperti di pedagogia o coloro che dovrebbero formare gli insegnanti?

Il confronto e la diffusione di idee volte al miglioramento delle modalità di incontro fra uomini sono senz’altro indispensabili. Ma forse non bastano. Si sorvola su un elemento che può rivelarsi importante: è il livello dell’agito, di ciò che c’è già in atto ed è ‘buono’. È vero che tale livello presenta una varietà di situazioni non riconducibili a un’unica modalità educativa, però proprio questa frammentarietà può rivelarsi una

---

<sup>172</sup> *Ivi*, p. 3.

risorsa se è l'espressione della 'competenza' e dell'autonomia educativa dei docenti e degli adulti che trovano per i tanti problemi le soluzioni più opportune in quel determinato contesto e che si assumono la responsabilità dei risultati conseguiti. Soprattutto bisognerebbe andare a osservare – per imparare – i casi in cui la questione degli alunni stranieri non si pone: non perché essi non vi siano, ma perché l'incontro con bambini e ragazzi stranieri è all'insegna dell'inclusione e dell'amicizia.

In sostanza sono gli insegnanti, nell'*hic et nunc* delle lezioni, a mostrare la loro competenza educativa nei confronti degli alunni, qualunque ne sia la provenienza e ciò è l'esito di una pluralità di fattori, fra i quali la formazione dei docenti improntata all'educazione *tout court*. E qui si innesta l'altra riserva verso una posizione come quella indicata. Nell'articolo citato, *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola?*, che riassume posizioni espresse in testi precedentemente pubblicati, l'intercultura, definita sinteticamente «come costruzione di dialogo e confronto a partire dalle differenze, nella ricerca di un difficile equilibrio tra valori universali e diritti specifici delle minoranze immigrate»<sup>173</sup>, appare un 'di più' rispetto a quanto 'normalmente' si fa in classe. Anche quando si parla opportunamente di coinvolgere la didattica delle discipline, l'attenzione è a integrare i contenuti in senso interculturale quindi immettendo nell'impianto di insegnamento della storia, della geografia, della letteratura italiana, ecc. testi che appartengono ad altri orizzonti culturali. Ebbene si tratta pur sempre di aggiungere delle parti e di toglierne altre al fine di dare consistenza a quella prospettiva interculturale nelle materie scolastiche che, altrimenti, si fa fatica a immaginare in altro modo. Invece, potrebbe darsi che la dimensione dell'apertura e dell'incontro con chi presenta differenze rispetto a noi sia inclusa nello sviluppo del processo educativo in quanto tale. Con questo, non si vuole minimizzare il problema, ma provare a ricondurlo a una radicalità più decisiva: la capacità dei docenti di educare insegnando. In altri termini – come già si è detto nell'introduzione –, il problema non è prima di tutto l'educazione interculturale, ma l'educazione stessa. In questa prospettiva, il punto non sarebbero i contenuti – che possono cambiare o rimanere gli stessi: non è rilevante rispetto alla questione centrale –, ma come si intende usarli.

---

<sup>173</sup> *Ivi*, p. 1.

La proposta di questa tesi è che si può partire ora, così come stanno le cose, da un argomento di studio della scuola secondaria di secondo grado quale è l'epica classica, per esempio, al fine di favorire occasioni di incontro fra gli alunni italiani e stranieri di una stessa classe attraverso la lettura di storie epiche antiche e moderne<sup>174</sup>. L'*Iliade* e l'*Odissea* – oppure uno dei tanti testi che si possono proporre dentro il quadro normativo dell'autonomia scolastica<sup>175</sup>, fermo restando il rispetto per le norme di legge che indicano le finalità e il profilo dello studente in uscita dal secondo ciclo di istruzione – si presterebbero a sperimentare nuove forme di lavoro con i ragazzi.

Sul versante di posizioni più 'ottimiste' a riguardo della capacità delle nostre istituzioni scolastiche e della nostra società di educare all'intercultura, Pierpaolo Donati mette in luce la valenza relazionale della ragione umana o, più precisamente, il compito della ragione di farsi riflessiva e quindi relazionale. Ciò può avvenire laddove la «semantica del riconoscimento»<sup>176</sup> non si limiti a un atto mentale<sup>177</sup>: di riconoscere 'mentalmente' che l'altro ha determinate caratteristiche che permettono di 'inserirlo' in un determinato gruppo (semantica dell'identità), che le cose stanno proprio come le dice (semantica dell'accettazione) e che, pertanto, ci si può aprire e dimostrare gratitudine (semantica della riconoscenza)<sup>178</sup>. Donati propone una quarta categoria che chiama semantica relazionale in cui le tre precedenti semantiche sono sostanziate di un valore aggiunto, che è appunto la relazione, e si collegano reciprocamente. In tutto questo processo, il riconoscimento si configura come attività riflessiva. In sostanza, «Riconoscere è applicare la distinzione-guida dell'accettazione dell'Altro (la sua identità, la sua verità e la riconoscenza nei suoi confronti) a ciò che emerge nell'interazione con lui e, in particolare, nel corso del tempo, quando il cambiamento trasforma l'Altro in modo così rilevante che io potrei dis-conoscerlo nel suo modo di ripresentarsi»<sup>179</sup>. A commento di tale osservazione, si vorrebbe solo notare che la

---

<sup>174</sup> Si potrebbero vedere come esempi ai due estremi di uno spettro di opere contemporanee *Il signore degli anelli* di John Ronald Reul Tolkien e il primo libro, *Gli eroi del crepuscolo*, di una giovane scrittrice esordiente, Chiara Strazzulla, che ha raccolto tante suggestioni di carattere epico provenienti dal mondo celtico e irlandese.

<sup>175</sup> Il D.P.R. n. 275/99 disciplina le norme in materia di autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle istituzioni scolastiche.

<sup>176</sup> Per un approfondimento del concetto di «semantica del riconoscimento» formulato da P. Donati si veda il capitolo quarto, §: 2.4. *Identità personale e intercultura*.

<sup>177</sup> Come secondo Pierpaolo Donati farebbe Paul Ricoeur. Cfr. P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, cit., p. 38.

<sup>178</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 42.

ragione non avrebbe bisogno di «farsi» relazionale perché già lo sarebbe strutturalmente. Certo bisognerebbe favorirne i processi di riflessività che tuttavia nascono concretamente da relazioni agite e da momenti condivisi di opere comuni.

Dopo questa prima distinzione fra punti di vista che considerano lontana dalla mentalità diffusa la logica di apertura all'altro e altre opinioni che la ritrovano nella modalità del riconoscimento relazionale, un ulteriore motivo di discussione è rappresentato dalle numerose concettualizzazioni che si danno dell'educazione interculturale.

In effetti, se si osservano le tante formule che precisano il principio generale – sul quale l'accordo è unanime –, si constata una molteplicità di opinioni. Si oscilla fra una tendenza che si incentra sull'idea del dialogo, della comunicazione reciproca dei contenuti dei rispettivi universi simbolici, dello sforzo ermeneutico ed empatico di comprensione dell'altro<sup>180</sup>, a una tendenza che invece vede l'intercultura come occasione per riportare al centro dell'attenzione di tutti la persona umana nella integralità delle sue dimensioni e come principio-guida dal quale dipendono processi di vita in comune in cui riveste un ruolo fondamentale la ragione relazionale e riflessiva<sup>181</sup> e la ricerca di un bene comune riconoscibile, appunto, da tutti.

C'è chi colloca l'educazione interculturale all'interno di una più ampia educazione alla cittadinanza globale e chi, valorizzando una serie di procedure di accoglienza e inserimento di alunni stranieri, risolve l'intercultura nello sforzo di creare una cultura di base comune che coincide con lo sviluppo di uno spirito critico capace di decostruire i propri riferimenti culturali, magari per crearne di nuovi<sup>182</sup>. A titolo esemplificativo si propongono tre orientamenti di pedagogia interculturale che, pur avendo proprie caratteristiche, hanno diversi punti di contatto.

*Primo orientamento di pedagogia interculturale.* Per un primo orientamento, l'educazione interculturale è legata all'affermazione dei diritti universali a partire dai quali tutti dovrebbero riconoscersi. Questa posizione però implode su se stessa poiché

---

<sup>180</sup> Per esempio questa è la posizione di M. Santerini espressa nel testo *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003.

<sup>181</sup> Si vedano P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, cit., oppure G. Milan, *Comprendere e costruire l'intercultura*, cit.

<sup>182</sup> È la tesi sostenuta da D. Zoletto in *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

incombe nel circolo vizioso di chi dimostra una conclusione (l'accettazione dei diritti umani) basandola su una premessa da dimostrare (che i diritti siano appunto universali).

Da un lato, dunque, si sostiene la necessità di riferirsi alla dignità dell'uomo giudicando le singole culture sulla base di questo valore irrinunciabile, dall'altra però si ammette che vi sono numerose «versioni» di questo stesso valore. «Seppure in modi diversi, tutte le culture intendono promuovere la vita e la persona umana; non esistono culture che dichiarano consapevolmente violare questi diritti. Tuttavia diverse sono le interpretazioni possibili»<sup>183</sup>. C'è una sorta di imbarazzo nell'affermare la bontà di una scelta universalistica e, al contempo, l'esigenza di salvaguardare la dignità delle singole culture così che si continua a ripresentare, senza scioglierla, l'opposizione iniziale spostando mano a mano l'asticella a un livello crescente di difficoltà di soluzione. L'esito di un percorso di questo tipo è, per esempio, secondo Milena Santerini, la prospettiva ermeneutica per la pedagogia interculturale. Lo sforzo è quello di comprendere il punto di vista dell'altro, il contesto di significati nel quale la persona iscrive la sua concezione dell'essere e dell'azione. La finalità è, dunque, quella di incrementare lo scambio reciproco di comunicazione, in un dialogo aperto e rispettoso. Ma tutto questo a che cosa porterebbe? Si risponderà probabilmente indicando l'obiettivo di realizzare l'idea di cittadinanza planetaria nella quale ogni uomo impari a essere responsabile della propria e delle future generazioni, una cittadinanza fondata sulla tutela dei diritti umani garantiti e riconosciuti a tutti gli uomini. Il ragionamento si concluderebbe ancora con i diritti 'universali', senza uscire dall'*impasse* iniziale<sup>184</sup>.

*Secondo orientamento di pedagogia interculturale.* Un secondo orientamento ha alla base una proposta pedagogica che si risolve nella capacità di 'decostruire' e 'smontare' le certezze, i riferimenti, i presupposti culturali impliciti o espliciti facendo sì che ciascuno prenda coscienza di tali elementi e li rimetta in discussione. L'educazione interculturale si configurerebbe così come ricerca di una cultura di base

---

<sup>183</sup> M. Santerini, *Intercultura*, cit., p. 67.

<sup>184</sup> Sulla trattazione dei diritti universali come elemento imprescindibile, ma anche controverso dell'educazione interculturale si vedano M. Cartabia, *L'ora dei diritti*, in M. Cartabia. (a cura di), *I diritti in azione*, Il Mulino, Bologna 2007 e il libro di E. Roccella e L. Scaraffia, *Contro il Cristianesimo. L'ONU e l'Unione Europea come nuova ideologia*, Piemme, Casale Monferrato 2005 dove le due autrici mettono in luce, documentandolo ampiamente, il tentativo in atto da parte di organismi sovranazionali, quali ONU e UE, di porre il fondamento dei diritti dell'uomo nei principi da essi stabiliti e nelle decisioni che essi prendono.

costruita dallo scambio di punti di vista e dalla necessità per ciascuno degli interlocutori di procedere a una sorta di straniamento nei confronti dei propri riferimenti culturali. È emblematica di questo modo di ragionare la proposta di Davide Zoletto<sup>185</sup> sulla quale è utile soffermarsi per mostrare i tanti risvolti di una riflessione che appare però problematica rispetto alla direzione che seguiamo in questa tesi.

Zoletto considera il problema della convivenza fra culture diverse. Rifiuta l'ipotesi multiculturale basata sulla giustapposizione dei differenti orizzonti culturali che avrebbe come conseguenza la chiusura di ciascuno verso gli altri; critica altresì l'ipotesi opposta di un *patchwork* di culture inserendo fra i 'contenuti' di studio anche qualche argomento 'esotico'. Fra i due estremi quale è l'alternativa? Per l'autore si dovrà trattare «di un progetto e di una cultura di base aperti, che possano di volta in volta essere contestualizzati nei luoghi in cui facciamo educazione». E continua con l'esempio del *wrestling*: «se come scuola e insegnanti poniamo la capacità critica al centro del nostro progetto di cultura di base, potremo partire dal *wrestling* per lavorare a un percorso che esplori i concetti di verità, di finzione e di fiction, e quindi il rapporto realtà/finzione/virtualità come si articola oggi nei linguaggi di una società dello spettacolo»<sup>186</sup>. Questa logica è applicata a tutte le fasi e ai relativi problemi del percorso di inserimento. Lo si potrebbe sintetizzare con lo slogan: né qui, né là, ma in mezzo.

In conclusione, relativamente a un primo *focus* del libro rappresentato dall'idea di una pedagogia dell'ospitalità, essa consisterebbe nella capacità dell'insegnante di entrare in rapporto con lo straniero, applicando a se stesso la disciplina dello straniamento nei confronti di tutto ciò che caratterizzerebbe la sua storia e la sua biografia per scendere sul terreno dell'altro non per abbracciarne le opinioni, ma per collocarsi in una terra di mezzo dalla quale guardare da una parte e dall'altra. Ma la terra di mezzo che cos'è? È fuori dalla cultura? È sovra-culturale? È a-storica? A-temporale? Coincide con lo spirito critico?

Per quanto riguarda l'altro *focus* del libro di Zoletto, cioè l'interculturalità, vi è un aspetto importante da sottolineare. L'autore afferma di considerare sovrapponibili il concetto di educazione e il concetto di intercultura, se non che, nel procedere della lettura, si scopre che non l'educazione è di per se stessa intercultura (per la qual cosa

---

<sup>185</sup> Cfr. D. Zoletto, *Straniero in classe*, cit., p. 25.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 115.

saremmo pienamente d'accordo), ma l'educazione si risolve nell'intercultura. Come a dire che l'educazione dovrebbe trasformarsi in interculturalità oppure sparirebbe. D'altro canto nel corso delle sue argomentazioni, Zoletto offre diverse definizioni di intercultura, tutte di significato circoscritto e limitato a determinati aspetti. Si incomincia dalla premessa dove sono poste due ipotesi di educazione interculturale che costituiscono i due estremi di uno spettro: «limitarsi ad aggiungere qualche contenuto esotico o reinventare in chiave planetaria il nostro modo di fare scuola per tutti?»<sup>187</sup>. In sostanza, l'autore ha in mente un'idea di intercultura, praticata nella scuola, che egli ritiene inadeguata. Pertanto procede a una *pars destruens*. Di fatto fino alla metà del libro si trovano riferimenti a un'educazione interculturale interpretata in modo riduttivo che Zoletto critica per inadeguatezza ad affrontare il problema dell'inclusione degli stranieri. Più precisamente: non ci si può limitare a una omogeneità culturale solo contaminata da qualche aspetto delle culture dei nuovi arrivati (ed è un estremo dello spettro di cui si diceva); neppure è sufficiente parlare di competenza interculturale come conoscenza e padronanza degli schemi comunicativi tipici delle varie culture che l'insegnante *manager* deve possedere e dovrebbe far acquisire ai suoi allievi. Vale a dire una serie di elementi che concorrono a costituire la competenza interculturale, quali, ad esempio, posture e atti non verbali, modalità di contatto fisico e visivo, distanze interpersonali, regole di apertura e chiusura delle conversazioni, modalità di gestione dei turni conversazionali, regole di deferenza e di contegno, ecc.<sup>188</sup>.

Qualche pagina più avanti si trova l'indicazione della 'base' dell'intercultura. L'autore sta parlando della necessità che gli alunni stranieri apprendano la lingua italiana poiché è in gioco «l'inevitabile paradosso su cui deve fondarsi ogni educazione interculturale e ogni educazione *tout court*: il paradosso del potere e della resistenza al potere che educatore e allievo esercitano l'uno verso l'altro». L'allusione è rivolta alla relazione docente/discente che l'intercultura dovrebbe sottrarre al rischio dell'asimmetria negativa del più forte sul più debole.

Da parte di molti, l'intercultura viene anche erroneamente scambiata per una materia a sé oppure identificata come un insieme di tecniche e di saperi che riguardano gli alunni stranieri<sup>189</sup>. È poi indicato l'altro estremo dello spettro di significati attribuiti

---

<sup>187</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 68.

<sup>189</sup> Cfr. *Ivi*, p. 99.

all'educazione interculturale, in sostanza la proposta pedagogica del libro. Essa riguarda la scuola nel suo insieme e non solo gli stranieri. L'interculturalità «deve essere vista più in generale come un'occasione per decostruire e costruire continuamente il modo in cui si fa educazione nei diversi contesti educativi, formali e non».

L'affermazione chiama in causa i contenuti da proporre e i contenuti si riferiscono a una certa cultura. Si ritorna così alla necessità di scendere sul terreno degli allievi e di mediare con spirito critico da parte dell'insegnante i sistemi di vita agiti concretamente da ciascuno di loro. In questo senso, la pedagogia interculturale si configura come pedagogia del rischio, di pedagogia come rischio. Tale espressione assume un significato completamente diverso da quello che il termine 'rischio' legato all'educazione avrebbe in un contesto pedagogico di carattere personalista. Nel testo di Zoletto 'rischio' significa rinunciare a cautelarsi dietro a una certa idea di formazione, di cultura, di testi 'canonici' nella scuola, ma operare affinché gli studenti raggiungano «una qualche comprensione del loro coinvolgimento nel mondo e nella produzione del loro futuro»<sup>190</sup>. Per ottenere questo risultato si può partire indifferentemente da qualunque spunto offerto dagli allievi, dalle loro pratiche culturali di vita nei contesti sociali in cui sono calati per cercare insieme un esito tutto a venire.

La lunga trattazione delle tesi di Davide Zoletto è giustificata dal fatto che in esse si trova riproposta l'idea diffusa della conoscenza della cultura dell'altro, l'esame critico della propria (dove critica significa decostruzione e 'straniamento' dalla tradizione di origine) e l'impostazione di una nuova cultura che ha al centro la formazione del cittadino del mondo. In tale insieme di spunti si riconoscono alcune 'matrici' quali la preoccupazione di Martha Nussbaum che vorrebbe sì uno studente preparato ed esperto in un'ottica multiculturale, ma anche equilibrato nel maneggiare strumenti critici<sup>191</sup>, il consiglio di Matilde Callari Galli di 'smontare' le rappresentazioni che i media e soprattutto il «mediatore universale»<sup>192</sup> ci propina e di pensare una formazione alla quale «è affidato il compito di creare i presupposti affinché ogni individuo di volta in volta costruisca e proponga percorsi interpretativi che

---

<sup>190</sup> *Ivi*, p. 110.

<sup>191</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, cit..

<sup>192</sup> M. Callari Galli, *I percorsi della complessità umana*, in M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998, p. 129.



individuino i significati delle rappresentazioni»<sup>193</sup>, l'auspicio di Louis Porcher e Martine Abdallah-Preteceille che si affermi nelle istituzioni scolastiche l'«éducation comparée» pur ribadendo chiaramente che «la conoscenza non migliora necessariamente le relazioni. Conseguentemente, le domande di formazione in termini di descrizioni etnografiche, sociologiche di persone o di gruppi non permettono di rispondere alle richieste (...) che si annunciano a partire da problemi e non a partire da una somma di saperi empirici e puntuali (*nostra traduzione*)»<sup>194</sup>. Proprio gli studiosi francesi appena citati insistono sulla dimensione etica e pratica dell'educazione interculturale che è eminentemente, prima di ogni altra cosa, il risultato di relazioni fra persone.

*Terzo orientamento di pedagogia interculturale.* Quest'ultima considerazione introduce il terzo orientamento di pedagogia interculturale che, a partire da Luigi Secco, Agostino Portera fino a Pierpaolo Donati, pone al centro, senza ambiguità o reticenze di sorta, «la persona umana nella propria interezza a prescindere dalla lingua, cultura o religione di appartenenza»<sup>195</sup> e, come già si diceva, la persona che agisce, che incontra, che è capace di donare e di donarsi. Quindi è nella concretezza di fatti e processi di vita che si vede in atto la «ragione relazionale»<sup>196</sup>, concetto al quale si è già fatto, più volte, ricorso. Proprio su questo aspetto insisteremo particolarmente poiché lo riteniamo decisivo nel sostenere l'impegno di costruire buone pratiche di vita. Il diventare amici fraterni o, per lo meno, rispettosi gli uni degli altri richiede, in primo luogo, lavorare insieme, realizzare insieme qualcosa, stimarsi in un compito<sup>197</sup>. In tal modo, il prefisso 'inter' del termine intercultura non significa immediatamente e soltanto individuare uno spazio di dialogo comune, ma è il 'tra' che precede il pronome personale 'noi' quando insieme si è coinvolti in un'opera comune. Ciò, renderebbe vicini e conosciuti coloro che, altrimenti, sarebbero lontani per etnia e cultura.

---

<sup>193</sup> *Ibidem.*

<sup>194</sup> L. Porcher, M. Abdallah-Preteceille, *Étique de la diversité et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1998, p. 97.

<sup>195</sup> A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, cit., p. 92.

<sup>196</sup> P. Donati, *Diseguaglianze, differenze e diversità: l'integrazione sociale oltre il multiculturalismo*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, cit., p. 106.

<sup>197</sup> V. Conclusioni.

In proposito, gli studi di psicologia confermati dalle ricerche pionieristiche delle neuroscienze dimostrerebbero scientificamente quanto siano forti i legami che si creano alimentando la prossimità e l'azione condivisa<sup>198</sup>.

Poiché l'intercultura non è l'esito di un ragionamento astratto, dal quale derivino magari anche convinzioni e idee accettate come buone, ma uno scopo sempre da perseguire che connota un modo di vivere, risultano particolarmente significative le storie esemplari che si tramandano. Esse mostrano in atto il legame esistente fra virtù e felicità cioè fra gli aspetti etici dell'esistenza umana e il bene che si spera per la propria vita. In fondo, uno dei temi ricorrenti di tutti i sistemi culturali – qui si potrebbe dire di tutte le narrazioni – è proprio l'attenzione per l'azione attraverso cui ogni uomo desidera la pienezza di sé. Si darà corso a questa riflessione nel capitolo terzo dedicato, in un paragrafo specifico, alle implicazioni di filosofia pratica che l'epica può avere.

*Dai ragionamenti teorici alle applicazioni a scuola.* L'intreccio di linee teoriche su multiculturalismo e intercultura quale riscontro trova nell'individuazione di soluzioni ai problemi posti dalla presenza di più etnie nel sistema scolastico italiano? Gli istituti secondari di secondo grado sono solo marginalmente interessati da iscrizioni massicce di alunni stranieri e, tuttavia, anche in questi casi è necessario avviare una più articolata analisi.

Dalle interviste ai docenti dell'istituto dove ho svolto la ricerca emerge una situazione complessa pur in una realtà piccola. In relazione all'accoglienza e all'inserimento degli studenti stranieri, di fatto, all'epoca dell'indagine, c'era un solo professore che se ne occupava con entusiasmo e competenza. Egli era riuscito a

---

<sup>198</sup> La condizione di prossimità fisica, nel lavoro e nelle diverse condizioni di vita, porterebbe con sé atteggiamenti di vicinanza emotiva e pietà che interverrebbero a orientare i nostri giudizi morali e la nostra capacità di apertura verso chi ci è estraneo, una volta egli divenga conosciuto attraverso parole e azioni. Gli studi neurologici farebbero dipendere tali disposizioni di pietà e compassione dai neuroni dell'area cerebrale ventro-mediale che, se lesa, pregiudicherebbe seriamente il 'funzionamento' di questi delicati sentimenti. Comunque, a prescindere dalle analisi relative all'estensione e alla forza di queste strutture neurologiche, rimane la constatazione esperienziale di come gli stereotipi e lo stigma agiscano, soprattutto, nella direzione di gruppi generici. Nel momento in cui intervengano prossimità e vicinanza, lo straniero, l'estraneo diventano un po' più simili a noi e 'raggiungibili' dalla nostra simpatia umana. Per ulteriori approfondimenti si vedano: J. Greene et alii, *The neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment*, in «Neuron», n. 44, 2004, pp. 389-400; M.D. Hauser, *Menti morali. Le origini naturali del bene e del male*, tr. it. di A. Pedeferra, Il Saggiatore, Milano 2007, e il test ideato da questo autore per studiare il giudizio morale degli esseri umani sulla base di una serie di dilemmi circa che cosa sia giusto e sbagliato in diverse situazioni. Fonte: <http://moral.wjh.harvard.edu>. Data di consultazione: 23/09/2010. Inoltre: L. Zoja, *La morte del prossimo*, cit.; Id., *Contro Ismene*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

realizzare una rete di relazioni fra i docenti, di cui costituiva il perno, in modo da prendere a carico le difficoltà dei ragazzi stranieri, laddove si presentavano, per tentare di superarle.

Un colloquio con il prof. Z. ha permesso di delineare meglio quali erano, nel periodo in cui ho effettuato le rilevazioni, le criticità più rilevanti dell'istituto in merito alle questioni considerate. Sostanzialmente l'urgenza più grave per gli alunni di recente immigrazione che sono nel nostro Paese solo da pochi anni è il problema della lingua a cui si legano ovviamente difficoltà di apprendimento e quindi il rischio di abbandono degli studi. Il professore lamentava l'eccessiva rigidità di alcuni insegnanti che non sono «disposti» a personalizzare il loro insegnamento e a curvare contenuti e metodi alle esigenze di chi si trova svantaggiato per lingua e cultura differenti.

In molti docenti, secondo il professore, mancherebbe proprio la capacità di comprendere che l'alunno straniero è un arricchimento perché porta un passato, un punto di vista diverso sulle cose. «Dovrebbe esserci il tempo per far parlare i ragazzi della loro storia, delle loro origini. Cosa che non si fa quasi mai».

Il professore indica, poi, una difficoltà del sistema scuola almeno per due aspetti: la sensibilità verso i problemi di inserimento e di successo scolastico degli alunni stranieri è sempre demandata alle iniziative generose di singoli docenti «per cui, accanto a professori che hanno chiusure forti perché devono portare avanti il programma e non possono transigere, ci sono docenti che arrivano anche a sostenere economicamente le famiglie o addirittura a dare lezioni pomeridiane gratuite. Quindi la generosità la si trova, però non c'è un modello pedagogico condiviso dal collegio docenti»; inoltre la carenza più grave che frena iniziative e progetti verso gli alunni stranieri è costituita dalla disinformazione.

«Infatti, per questi ragazzi le indicazioni che giungono da Roma sono di avere tempi più lunghi, prove equipollenti, magari con contenuti simili, ma con tempi dilatati. In modo tale da avere più flessibilità e avere un'attesa educativa magari sul biennio invece di bruciare subito al primo anno un cinese o un indiano che ha problemi linguistici. Se tu dai al ragazzo un tempo più lungo per maturare, lo si valuta alla fine del biennio e quindi gli agevoli un pochino il percorso. Queste cose trovano spesso il timore da parte di molti docenti che gli italiani possano fare qualche ricorso, che queste prove siano differenziate e quindi possano far sorgere delle

situazioni di ingiustizia scolastica. Se non c'è la consapevolezza di un mondo che dobbiamo affrontare che è quello degli stranieri, questo mondo ci sommergerà»<sup>199</sup>.

In generale, gli insegnanti di Lettere, dalle cui parole sugli studenti stranieri emerge un'idea di intercultura vicina alla posizione dell'antropologia culturale, non hanno però la percezione di grandi difficoltà. E, infatti, su questi argomenti c'è chi insiste sulla necessità di sottolineare gli elementi che uniscono invece di quelli che dividono, di operare un confronto fra le diverse posizioni, accostandole le une alle altre. L'immagine è quella di interventi che relegano l'intercultura in momenti particolari, in orari pomeridiani, che non incidano sulle lezioni.

Solitamente, se gli alunni stranieri sono bravi, l'insegnante non si pone neppure il problema e non avverte alcuna differenza con i compagni italiani. Ciò accade sempre più frequentemente quando ormai le seconde generazioni, da anni in Italia, arrivano al secondo grado della scuola secondaria con un percorso scolastico del tutto simile a quello dei compagni autoctoni. In questa situazione, l'atteggiamento interculturale non vale più? Oppure, siccome ne va dell'educazione, la vigilanza degli adulti dovrebbe essere ancora più attenta per evitare di ignorare problemi meno evidenti?

Una docente, riflettendo sull'atteggiamento degli alunni che ha avuto finora, nota una sorta di ammirazione dei giovani immigrati verso le forme più 'consumistiche' e meno positive del nostro Occidente. Per evitare che prevalgano tali aspetti è necessario, a suo avviso, attingere alle fonti classiche della cultura.

«Io vedo che i ragazzi che vengono in Italia, non vorrei generalizzare, ma io ho questa percezione, loro hanno un atteggiamento di ammirazione, quasi – non è un bel termine – quasi di invidia per la cultura occidentale. Se da una parte sono legati al loro mondo e alle loro tradizioni, dall'altra il modello consumista occidentale ha un grandissimo fascino».

*Intervistatrice:* Questo non mi sembra molto bello, cioè che prendano uno degli aspetti peggiori della nostra cultura?

«Per questo dico che è importante far vedere qual è la base, l'origine. Se il ragazzo non ha particolari problemi di carattere linguistico, io non vedo una grandissima differenza nella ricezione e percezione. Dipende poi da ragazzo a ragazzo, esattamente come un ragazzo italiano».

---

<sup>199</sup> V. Appendice. Trascrizione delle interviste. Da qui in poi tutte le citazioni delle interviste sono ritrovabili nella trascrizione integrale delle stesse, in appendice alla tesi.

*Int.:* Quindi, se capisco bene, secondo lei, la cultura di appartenenza ha un peso limitato in questo genere di approccio?

«Non credo ne abbia, però io non ho tantissima esperienza da questo punto di vista perché ho insegnato 5 anni alle medie e gli anni precedenti solo al triennio del Liceo. Quindi per me è il terzo anno nel biennio. Io ho notato che o c'è un atteggiamento di chiusura, ma è una chiusura totale su vari aspetti, se invece c'è apertura anche dal punto di vista culturale purché la lingua non costituisca una barriera, allora, appunto, l'apertura è su tutti i fronti».

Pur riferendoci a questo limitato campione di docenti si possono ritrovare, in sintesi, due linee di pensiero: da una parte vi è la necessità di rafforzare l'identità poiché intercultura non significa annullamento o indifferenza o peggio condanna di ciò che costituisce il tratto specifico di un popolo, di un gruppo di persone, di ciascuno di noi; dall'altra parte, si avverte la tensione a mettersi in relazione gli uni con gli altri trovando possibili punti di incontro senza però immaginare ipotesi alternative all'esistente. Quest'ultima considerazione vale, in linea di massima, per i professori intervistati nei quali prevale un atteggiamento che potremmo definire 'multiculturale', di accostamento e giustapposizione con qualche reciproca comunicazione circa gli usi, i costumi e le tradizioni della propria cultura. Ecco un esempio con le osservazioni della professoressa C..

*Intervistatrice:* Quali strategie suggerirebbe per intercultura?

«Mostrare che ogni epoca e ogni popolo ha una propria cultura. Non si può dire che una sia inferiore all'altra, ma che sono diverse e poi forse farli parlare di più della loro cultura e questo nelle medie lo facevamo. Le medie sono molto più avanti per quanto riguarda l'intercultura perché il problema era molto grosso già allora. Nelle medie il problema era pressante. Eravamo anche aiutati dai mediatori culturali. Avevamo fatto una mattina in cui una ragazza marocchina aveva portato i suoi dolci e aveva spiegato con la madre; poi un'altra ragazzina cinese aveva fatto la stessa cosa e così via. Però ci deve essere anche l'aiuto dei genitori che non sempre c'è. Nella scuola superiore questi spazi sono molto limitati».

Da questo atteggiamento, però, si potrebbe passare – favoriti in questo proprio dalla cultura del vecchio Occidente – a una riflessività maggiore su di sé e sulle proprie origini per cercare le ragioni profonde del proprio modo di vivere. Secondo tale

prospettiva, poco importa che gli altri facciano o no la stessa cosa. Quando una persona, un gruppo, una società intraprendono la strada della revisione critica<sup>200</sup> e dell'approfondimento consapevole dei significati che sostanziano il proprio modo di pensare e di agire, allora non si richiede la reciprocità, cioè che anche i membri delle altre culture facciano la stessa cosa. Si tratta, infatti, di un processo che può nascere solo dalla libertà, non dalla imposizione più o meno esplicita di stili di comportamento e di convinzioni diffuse.

Oppure può nascere dalla testimonianza che è in grado di suscitare imitazione consapevole e personale. La 'robustezza' di una cultura e di una civiltà può darsi solo in questi termini e in tempi lunghi, molto più lunghi di una generazione. In questo senso, occorrerebbe adottare un ritmo lento e pacato, che è condizione indispensabile perché si manifesti il vero e sia condiviso intersoggettivamente. Il testimone da passare ai giovani da parte degli anziani è dunque estremamente prezioso. L'ambito nel quale può avvenire tale passaggio è l'educazione. Di qui l'urgenza di porre attenzione alla famiglia e alla scuola.

Di tante considerazioni, una in particolare vorremmo evidenziare: l'idea che l'educazione interculturale sia collegata alle relazioni fra persone nelle quali trovano posto l'esperienza del dono, della gratitudine, del riconoscimento dell'altro. In questo senso, la narrazione si configura come il dono di raccontare e incrementare un atteggiamento di disponibilità e attenzione gli uni verso gli altri. Quando anche si arrivi a narrare storie inventate, sempre della vita si parlerà. In questo senso, è possibile asserire, sulla scorta di Ricoeur, che l'atto del narrare permette di riflettere sulla propria identità che si costruisce attraverso lo strumento del linguaggio e con il ricorso a ruoli mutuati dalla propria cultura. Questi ultimi, però, sono scelti, cambiati, rivisitati da un io personale che viene prima dei riferimenti simbolici adottati dalla comunità di appartenenza. Inoltre, come si cercherà di mostrare<sup>201</sup>, la narrazione è un agire che coinvolge tutte le dimensioni della persona e, per questo, ha tutte le potenzialità per realizzare contesti relazionali in cui i locutori coinvolti stiano bene.

---

<sup>200</sup> Si usa il termine 'critica' nel senso originario di arte del giudicare dal verbo greco *krínô*.

<sup>201</sup> V. Capitolo terzo, §: 3. Un aiuto alla ragion pratica per un'azione interculturale.

## 5.2. I nodi teoretici della narrazione

Dall'intercultura si è passati dunque alla narrazione per parlare della quale occorre circoscrivere l'ambito nel quale ci muoveremo.

Che la dimensione narrativa dell'esistenza goda attualmente – e per la verità da alcuni decenni – dell'attenzione tanto del mondo accademico e della ricerca quanto della *opinio communis* e che tale interesse riguardi trasversalmente varie branche del sapere non è cosa da dimostrare.

Difficile risalire a un'opera o a una data che si possa indicare, almeno convenzionalmente, come inizio recente della valorizzazione e dell'interesse per la narrativa. Difficile perché l'approccio a questo tema può essere di vario genere e dipende dalla domanda che implicitamente o esplicitamente muove lo studioso. Sembra, tuttavia, di individuare almeno tre filoni principali di impostazione di questa tematica.

*Tre linee di approfondimento sulla dimensione narrativa.* Se il punto di partenza è l'interrogativo circa il significato che possono avere nell'epoca postmoderna concezioni unitarie e complessive dell'esistenza, allora, in questo ambito, si trovano coloro che prendono atto della fine delle grandi narrazioni e coloro che, al contrario, ne dimostrano l'incidenza sul mondo della cultura e della elaborazione simbolica. Nel primo gruppo, si trova, per esempio, Jean-Francois Lyotard con il saggio intitolato *La condizione post moderna: rapporto sul sapere*<sup>202</sup>. Egli confronta, inoltre, il paradigma epistemologico della scienza con quello della narrazione discutendo il problema della legittimazione del sapere scientifico nel quadro più vasto di una società globalizzata dalla diffusione degli strumenti informatici. Nell'altro gruppo figura Northrop Frye con il libro *Il grande codice: la Bibbia e la letteratura*<sup>203</sup>. In tale opera l'autore dimostra la fecondità di immagini e racconti dell'Antico e Nuovo Testamento per la produzione letteraria di tutti i tempi.

Vi è poi il filone che predilige l'utilizzo del pensiero narrativo nella scienza e nelle scienze umane. Per queste ultime, la prospettiva di fondo è di tipo psicologico: ci si chiede cioè quali siano le caratteristiche di questo congegno della mente, quale ne sia

---

<sup>202</sup> J-F. Lyotard, *La condizione post moderna: rapporto sul sapere*, tr. it. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 1981.

<sup>203</sup> N. Frye, *Il grande codice: la Bibbia e la letteratura*, tr. it. di G. Rizzoni, Einaudi, Torino 1986.

l'origine (se naturale, culturale oppure in parte l'uno e l'altro), quali i guadagni che da esso provengono nel processo di crescita e di sviluppo dell'essere umano. Su questa linea si colloca il libro di Andrea Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, che presenta una articolata sintesi della letteratura internazionale, sull'argomento, sia di matrice psicologia che epistemologica. In estrema sintesi sono due le direzioni della sua analisi. In primo luogo, l'influenza del paradigma narrativo sulla scienza propriamente detta e sulle scienze umane. La narrazione è proposta come metafora della scienza. A suo dire, infatti, i cambiamenti del paradigma scientifico che hanno portato al superamento di un sistema conoscitivo «neutro e disincarnato» per passare a un «modello di scienza che potremmo definire più 'quotidiana'»<sup>204</sup> hanno messo in luce la centralità dell'osservatore. L'ermeneutica si è incaricata di mostrare come il principio dell'interpretazione e comprensione non valesse solo per l'esegesi di testi, ma si estendesse a tutta la conoscenza dell'uomo e condizionasse quindi tutte le discipline, compresa la scienza stessa. La narrazione non sarebbe altro che la ricostruzione della realtà a partire dal punto di vista del narratore. Il ragionamento lega il paradigma del costruttivismo con l'ermeneutica per un nuovo modello epistemologico da applicare non solo alla scienza, ma alle scienze umane nel loro complesso.

Su questo terreno, secondo Smorti, si è verificato uno spostamento di tali specie di saperi verso il modello narrativo. Il metodo classificatorio, categoriale, in molti casi, è sostituito da una modalità attenta alla sceneggiatura con la conseguente preferenza per strumenti quali biografie, storie e racconti. La narrazione costituisce, così, anche la metafora della psicologia, in particolare delle teorie cognitive che fanno capo al contestualismo.

Il secondo tema affrontato nel libro di Smorti è la narratività come risorsa sociale di indubbio peso. L'autore sottolinea il nesso fra l'utilizzo del pensiero narrativo e la capacità di comprendere l'azione umana in chiave sociale. In altri termini, lo sviluppo della capacità di produrre storie e comprendere i comportamenti altrui sarebbe funzionale alla vita sociale nella quale sono necessarie strategie mentali diverse da quelle impiegate nelle scienze. Dunque, anche seguendo l'approccio psicologico si

---

<sup>204</sup> A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze 1994, p. 19.



giungerebbe a verificare la ‘convenienza’ della modalità narrativa nell’incontro con l’altro in società multiculturali. Si tratterebbe di un congegno meta cognitivo, trasversale alle diverse culture che renderebbe più semplice la convivenza civile.

Una terza linea di approccio alla narrazione è prettamente filosofica e considera la narrazione come aspetto fondamentale della persona. Rientrano in questo filone di ricerca l’opera di Paul Ricoeur e quella di Alasdair MacIntyre. In particolare il volume di Paul Ricoeur, *Tempo e racconto*, costituisce una pietra miliare per una fenomenologia dell’atto narrativo. In esso, alla narrazione è riconosciuto il merito di comporre ciò che sul piano filosofico si presenta come enigma insolubile, in particolare l’aporia del passato che non è più, ma continua, in qualche modo, a essere presente. Il filosofo francese si rifà ad Aristotele che aveva appunto posto il problema: la ragione teoretica prende atto dell’impossibilità di comporre la dissonanza interiore fra le tre dimensioni temporali; tale composizione si verifica invece nella costruzione di intrecci sul piano narrativo<sup>205</sup>. In sostanza, «la narratività è richiesta dall’esperienza temporale nella misura in cui la tematizzazione concettuale, diretta, del tempo è impossibile. Il tempo interiore non può essere osservato, può solo essere narrato in una tensione costitutiva tra *intentio* e *distentio*»<sup>206</sup>.

Alasdair MacIntyre sottolinea, invece, la valenza etica ed educativa della narrazione che, lungi dal discettare in modo teorico su regole da ottemperare, mostra concretamente esempi di virtù, di qualità morali ‘agite’ dagli attori del racconto.

In realtà, ben prima degli autori citati, vera antesignana di questo tipo di studi rimane Hannah Arendt che in *Vita Activa* in un paragrafo dedicato a *L’intreccio delle relazioni umane e la narrazione* pone gli elementi necessari a sviluppare tutto il seguito della riflessione, vale a dire il binomio narrazione/identità e il legame fra il piano della narrazione e quello dell’azione. Comunque, dell’opera della Arendt e di questi cardini della narratività si terrà ampio conto nel prosieguo della riflessione. E in generale è su questo terzo filone che si basa quanto sarà proposto in queste pagine.

---

<sup>205</sup> Si è già fatto cenno al tema della narrazione in Aristotele al capitolo primo, §: 4. Lo sfondo culturale e antropologico del nostro tempo. Inoltre, per approfondire i temi della memoria, del ricordo, delle tracce lasciate dal passato e del loro rapporto con il presente e il futuro nonché la lettura che Ricoeur propone del libro XI delle *Confessioni* di Agostino di Ippona si vedano in questo stesso capitolo gli approfondimenti sul rapporto narrazione/temporalità e il capitolo quarto §: 3.1. *La memoria è del passato*.

<sup>206</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., p. 73.

*L'interesse degli studiosi di educazione (e non solo) verso la narrazione.* Oggi, dunque, la narrazione è divenuta metodo biografico presente in un arco molto vasto di discipline: dalle scienze umane alle scienze dell'educazione arrivando persino a coinvolgere l'ambito aziendale e produttivo, dove sempre più frequentemente esso è utilizzato all'interno del vasto capitolo della promozione e valutazione delle risorse umane. Per esempio, a vario titolo, si interessano del filone narrativo dell'esistenza l'antropologia culturale, la etnopsichiatria, la psicoanalisi, la psicologia, oltre naturalmente alla pedagogia e alla didattica. Proprio nell'ambito dell'educazione, gli studi sulla narratività conoscono un'ampia diffusione.

Fra i numerosi autori che valorizzano nei loro campi di indagine la narrazione si possono citare, per fare solo qualche esempio, Duccio Demetrio<sup>207</sup> che si è occupato, in particolare, del pensiero autobiografico come utile 'terapia' con la quale agli uomini e alle donne accade di raccontarsi e quindi di ridefinire la propria identità; Maria Luisa De Natale che, parlando dei *Metodi dell'educazione degli adulti. Fra ricerca e formazione*, nel suo libro *L'educazione degli adulti*, dedica puntuali considerazioni alle strategie biografiche che, a suo dire, «possono costituire il vero tema della ricerca biografica in ambito educativo. Sia per comprendere i bisogni educativi dei soggetti, sia per conoscere gli stili cognitivi e le modalità di apprendimento personale»<sup>208</sup>; o ancora Adriana Cavarero con il libro *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Attraverso una serie di figure, voci e situazioni, antiche e contemporanee, lasciandosi guidare, in particolare, dal pensiero di Hannah Arendt, l'autrice delinea una filosofia della narrazione che si concentra sull'incrocio della tematica della identità come unità con l'inessenzialità del testo<sup>209</sup>; Giuliano Minichiello che nel libro *Le parole dell'io. Forme dell'autobiografia da Rousseau a Kafka* indaga il rapporto fra verità e finzione nel racconto di sé<sup>210</sup>; Maria Teresa Moscato che ne *Il sentiero nel labirinto* rintraccia in prospettiva interculturale le figure archetipiche presenti nei miti e nelle

---

<sup>207</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; Id., *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1999.

<sup>208</sup> M. L. De Natale, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 112.

<sup>209</sup> Cfr. A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 58.

<sup>210</sup> G. Minichiello, *Le parole dell'io. Forme dell'autobiografia da Rousseau a Kafka*, Anicia, Roma 1999.

‘grandi narrazioni’. Di quest’ultimo libro si avrà modo<sup>211</sup> di parlare quando si affronteranno le questioni relative alla relazione educativa e al mito.

Non solo scienze umane e pedagogia, come si è già avuto modo di dire, si occupano di narrazione. Persino tutte le discipline scientifiche, in senso stretto, avendo esse uno sviluppo storico-temporale, partecipano della dimensione narrativa. Di recente anche l’economia si è affacciata sul vasto mondo della narrazione. In un convegno tenutosi presso l’Università degli Studi di Bergamo sul tema delle competenze, il 7 marzo 2008, il prof. Riccardo Leoni della Facoltà di Economia della locale università esprimeva l’idea che nell’ambito aziendale la valutazione delle competenze debba combinarsi con l’autovalutazione e che, quest’ultima, abbia un’utile modalità di verifica proprio nel raccontare e raccontarsi da parte del soggetto che così si autovaluta.

*Quale limite per la narrazione?* Se, però, di fronte alla diffusione del metodo narrativo, si adotta un atteggiamento più cauto, la pervasività e l’estensione degli studi su questo argomento farebbero sorgere il sospetto che si tratti, tutto sommato, di una tendenza passeggera, veloce nel diffondersi, ma ‘non razionale’ nella sostanza. Infatti, neppure lo stesso Jerome Bruner, che, a partire dagli anni Settanta è stato il pioniere del valore della narratività in ambito psico-pedagogico rivendicando per essa la stessa dignità del metodo scientifico<sup>212</sup>, ma riconoscendone un diverso statuto conoscitivo, si sottrae al dubbio per il quale, in fondo, tale dimensione, certamente legata all’emisfero della parte destra del cervello e quindi agli aspetti della creatività e della fantasia inventiva, non dia però le stesse garanzie di esaustività conoscitiva di quanto non faccia la scienza propriamente detta<sup>213</sup>. Parlando della formazione di uno scienziato egli afferma: «Imparare a essere uno scienziato non è la stessa cosa che ‘imparare le scienze’: è imparare una cultura con tutto il contorno ‘non razionale’ del fare significato

---

<sup>211</sup> V. Capitolo secondo, §: 2. Le generazioni in dialogo.

<sup>212</sup> Cfr. J. Bruner, *L’interpretazione narrativa della realtà* in *La cultura dell’educazione*, tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 145-164.

<sup>213</sup> Anche all’interno della scienza, dopo Popper, Kuhn e Feyerabend, si sono relativizzati i criteri di scientificità, essendosi verificato il mutamento del paradigma scientifico tradizionale. Dunque, dopo questi fondamentali contributi il dibattito fra scienze nomotetiche e scienze idiografiche, già vivace da Dilthey in poi, si è rivelato uno dei più fecondi della storia del pensiero contemporaneo. Per una sintesi di questi aspetti si veda T. Manna, *Il metodo autobiografico: esigenze epistemologiche e percorsi ermeneutici*, in G. Minichiello (a cura di), *Autobiografia e didattica*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 13-21.

che l'accompagna»<sup>214</sup>, come se la costruzione di significati tipica della modalità narrativa non appartenesse pienamente alla sfera del *lógos*<sup>215</sup>.

Dunque, lo scenario complessivo sull'argomento sembra essere caratterizzato, per un verso, da una soprastima del modo narrativo di vedere il mondo, per l'altro verso, da una presa di distanza da esso in nome di un rigore epistemologico che appunto l'azione del narrare non avrebbe. Nel corso di questo studio, si cercherà di vedere se il pensiero narrativo non solo costituisca un 'congegno' mentale che serve a capire e a comunicare meglio con gli altri, ma diventi una modalità con la quale la trasmissione generazionale e interpersonale di un orizzonte di senso che valga per la vita sia rivolta a incrementare l'incontro fra persone di culture differenti.

Tutto questo a fronte di un contesto culturale che sembra sbilanciato su un pensiero simultaneo, pragmatico, classificatorio e tassonomico; un pensiero schiacciato sul presente e condizionato dal meccanismo stimolo/riflesso e da forti quanto effimeri momenti carichi di emotività<sup>216</sup>. Per chiarezza lessicale occorre dichiarare che, volendo essere coerenti con l'argomento di questa tesi, useremo soprattutto le espressioni 'dimensione narrativa' e 'narratività', escludendo 'pensiero narrativo' e 'sapere narrativo': infatti, le prime due appaiono comprensive di tutta la persona nell'atto della narrazione evitando il rischio di restringere il discorso solo all'ambito mentale e cognitivo. Oppure, opteremo per la parola 'racconto' e per il verbo 'raccontare'.

*La natura temporale della condizione umana.* Nel vasto ambito dei significati della narrazione, dei quali finora si sono indicati alcuni filoni<sup>217</sup>, è utile, per il tema che si affronta, restringere il campo e procedere nella direzione di cogliere il nodo teoretico della narratività che appare legata alla *natura temporale* dell'esperienza umana (primo

---

<sup>214</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 147.

<sup>215</sup> Il valore e il significato della narrazione a scuola chiama in causa un problema molto importante che si vuole solo segnalare e non prendere in considerazione più puntualmente. Si tratta dello statuto conoscitivo e 'scientifico' della letteratura come disciplina scolastica. Evandro Agazzi nel libro *Cultura scientifica e Interdisciplinarietà* dimostra come, a proposito del valore della scienza, permanga diffusa l'idea che essa sola presenti le caratteristiche di un sapere « affidabile e fondato ». Pertanto le altre discipline – in modo speciale le umanistiche – possono avere o non avere valore culturale, a seconda dei punti di vista, ma non sono 'scientifiche'. Cfr. E. Agazzi, *Cultura scientifica e Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 26-34.

<sup>216</sup> Abbiamo già ricordato il concetto di « pensiero simultaneo » espresso dal prof. Dallari della Facoltà di Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento nel seminario dal titolo: « Immagini e parole nella costruzione del sapere narrativo », cit.. V. Capitolo primo, §: 3. La metodologia di lavoro, p.47, nota 60.

<sup>217</sup> V. Capitolo primo, §: 5.2. *I nodi teoretici della narrazione*, p. 95.

aspetto), alla categoria di *avvenimento* (secondo aspetto) e *all'implicazione di senso* (terzo aspetto) che ogni racconto porta con sé.

Il compito che ci si prefigge in questa parte di analisi è duplice: cercare ciò che in termini eidetici è l'essenza dell'atto narrativo; e valorizzare i racconti familiari quando e se essi abbiano ancora un posto nel rapporto fra generazioni, cosa che si farà nel secondo capitolo.

Per quanto riguarda la temporalità (primo aspetto), la narrazione prende vita dal distendersi nel tempo dell'animo umano. Essa, da un lato, salvaguarda il rapporto con la tradizione e la memoria del passato, dall'altro rende possibile un'apertura piena di speranza verso il futuro. Infatti, il filo tenace che annoda i momenti del tempo è quel 'desiderio' di riscatto, di redenzione per tutti gli eventi, le persone, gli animali, le cose che vorremmo eterni. Riconosciamo nel modo in cui abbiamo vissuto, in cui viviamo e vorremmo vivere domani un anelito all'eternità che abita nel cuore di ogni uomo e che, in alcuni temperamenti particolari, diviene trasparente a se stesso come testimonia Camus. «Ciò che trovo sempre, nel corso degli anni, al centro del mio atteggiamento, è il rifiuto di sparire dal mondo, dalle sue gioie, dai suoi piaceri e dalle sue sofferenze, ed è questo rifiuto che ha fatto di me un artista»<sup>218</sup>.

Le tre dimensioni temporali sono strettamente collegate a tal punto che la 'qualità' di un'esistenza dipende dal modo con cui esse sono vissute.

Analizzando il libro XI delle *Confessioni* di Sant'Agostino, Paul Ricoeur in *Tempo e Racconto* ne mostra l'inscindibile legame, continuamente sottoposto al rischio della dispersione, ma anche proteso, in modo uguale e contrario, verso l'unità<sup>219</sup>. In questo drammatico contrasto fra discordanza e concordanza, frammentazione e coesione, la dominante, e quindi la cifra distintiva di una personalità, è costituita dal raccogliersi dell'uomo interiore, cioè dalla densità di coscienza con cui si vive l'istante in cui si è posti. Siamo, in tal modo, invitati a essere attenti all'*hic et nunc* così che esso sia carico di significato.

Tuttavia, l'unità della persona tesa intenzionalmente a «ricapitolarsi»<sup>220</sup> dalle origini e protesa all'unità di sé è un punto tendenziale collocato sempre oltre i nostri

---

<sup>218</sup> A. Camus, *Taccuini (1951-1959)*, tr. it. di E. Capriolo, Milano 1992, p. 197.

<sup>219</sup> Si veda l'analisi che P. Ricoeur sviluppa sul libro XI delle *Confessioni* di Agostino di Ippona in *Tempo e racconto*, cit., pp. 19-42.

<sup>220</sup> G. Ungaretti, A. Soffici, *Lettere a Soffici 1917-1930*, Sansoni, Firenze 1981, p. 14.

sforzi. Essa difficilmente si realizza nell'esperienza. L'impossibilità esistenziale del vivere unitario che non si raggiunge, se non in rari momenti, nei vissuti quotidiani trova una composizione nella costruzione di intrecci narrativi. Nell'analisi, alla quale già accennavamo<sup>221</sup>, Ricoeur affianca Aristotele ad Agostino, la *Poetica* al Libro XI delle *Confessioni*. L'uno completa l'altro.

Eppure la dialettica fra dispersione e unità, ancorché non sia mai risolta, può spostarsi da un estremo all'altro a seconda che l'uomo viva 'attento' a sé oppure smemorato.

Nell'ipotesi negativa, per la quale passato e futuro diventano punti di fuga slegati l'uno dall'altro ed entrambi dal presente, non si vive da uomini. Lo nota bene Blaise Pascal: «Ciascuno esamini i propri pensieri, li troverà tutti presi dal passato oppure dall'avvenire. Non pensiamo quindi affatto al presente; e se ci pensiamo, è solo per prendere lumi per predisporre l'avvenire. Il presente non è mai il nostro scopo: il passato e il presente sono i nostri mezzi; l'avvenire solo è il nostro scopo. In tal modo noi non viviamo mai, ma speriamo di vivere; e, predisponendoci sempre ad essere felici, è inevitabile che non lo siamo mai»<sup>222</sup>.

Nell'azione del raccontare, l'unità di sé non vale solo per le tre ipostasi temporali. Essa significa anche l'intreccio inscindibile delle altre dimensioni della persona; quelle componenti che la ragione teoretica osserva, dividendole nell'analisi, trovano la loro riunificazione nel racconto.

Proprio così, a partire dal centro della personalità, è possibile recuperare il senso del proprio cammino ed evitare la deriva di infelicità di cui parla Pascal.

La persona 'riconciliata' e unita in se stessa è in grado così di investire la sua energia unitiva anche nei confronti di ciò che è stato e di ciò che sarà. In questa prospettiva, trova il suo senso pieno l'affermazione che Giovanni di Salisbury attribuisce a Bernardo di Chartres<sup>223</sup>, frase apparentemente negata dall'incapacità del nostro tempo di guardare indietro. Non si tratta solo di un generico e superficiale riconoscimento di quanto si deve al passato, ma della capacità di recuperare, nella memoria e nella speranza, il senso della vicenda umana.

---

<sup>221</sup> V. Capitolo primo, §: 1. La prospettiva pedagogica e l'educazione possibile, p. 28.

<sup>222</sup> B. Pascal, *Pensieri*, cit., n.168 dell'edizione Chevalier e n. 172 dell'edizione Brunschvicg.

<sup>223</sup> V. Esergo.

A tal proposito, Hannah Arendt, nel suo libro *Tra passato e futuro*, cita un poeta francese René Char con un aforisma molto significativo: «*Notre héritage n'est précédé d'aucun testament*»<sup>224</sup>. «(...) quando il poeta parla di eredità ricevuta senza testamento, allude proprio alla mancanza di un nome. Elencando quel che sarà legittima proprietà dell'erede, il testamento lega beni passati a un momento futuro. Senza testamento, o fuor di metafora, senza la tradizione (che opera una scelta e assegna un nome, tramanda e conserva, indica dove siano i tesori e quale ne sia il valore), il tempo manca di una continuità tramandata con un esplicito atto di volontà, e quindi, in termini umani, non c'è più né passato né futuro, ma soltanto la sempiterna evoluzione del mondo e il ciclo biologico delle creature viventi»<sup>225</sup>. In poche righe, la Arendt individua una possibile malattia del nostro tempo che si rapporta al passato senza la consapevolezza che esso è dono; è un lascito legato a un testamento e quindi chiama in causa la responsabilità di chi lo riceve. Inoltre, nella sua osservazione sono sintetizzate alcune piste di riflessione che il presente studio intende seguire: l'importanza del fatto che la tradizione sia accompagnata da un padre o da una madre che la consegnano, che ci siano i nomi dei destinatari a cui essa è indirizzata e una prospettiva buona per il futuro di chi la riceve.

In sostanza, la temporalità acquista valore solo se c'è un io che la preserva, che si concentra nel presente, ma è in grado anche di distendersi nel passato e nel futuro. Il passato non è una congerie di fatti, tutti uguali, neppure un pesante destino che incatena alla ripetizione o, al contrario, qualcosa di cui liberarsi in fretta e il futuro non è un'incognita destinata a finire nel nulla di ciò che domani sarà già stato. Nella prospettiva che si sta delineando attraverso i contributi della Arendt e di Ricoeur come di Sant'Agostino e Aristotele, nel passato ci sono fatti significativi che si differenziano dagli altri e rimangono impressi. E perché sono significativi? Forse perché si scorgono in essi i «punti alti»<sup>226</sup> del nostro essere uomini e l'apertura di credito verso il domani? Ancora con la Arendt che commenta la parabola di Kafka<sup>227</sup>, si può dire che la temporalità è istituita grazie alla libertà dell'uomo (che ella chiama 'Egli') che spezza il *continuum* di un tempo sempre uguale e introduce la lotta con ciò che precede e segue,

---

<sup>224</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 1999, p. 25.

<sup>225</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>226</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., p. 96.

<sup>227</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 29-37.

per cui «la posizione di ‘Egli’ non è il presente come si intende di solito, bensì una lacuna del tempo mantenuta in essere dall’incessante combattimento con cui ‘Egli’ prende posizione contro passato e futuro insieme»<sup>228</sup>.

*La categoria di ‘avvenimento’.* Da questa prima riflessione riguardante la dimensione della temporalità che connota la narrazione si può ricavare, con il filosofo Massimo Borghesi<sup>229</sup>, che la narrazione e la storia si fondano sulla categoria di avvenimento (secondo aspetto dell’analisi teoretica), qualcosa che ci viene incontro sorprendendoci e risvegliando il nostro desiderio di una umanità piena e felice. «Perché la memoria è legata ad *avvenimenti*, a *eventi* che segnano tempo e spazio. La memoria è ridestata quando ci sono avvenimenti reali che colpiscono. In un contesto in cui tutto è indifferente, tutto è uguale, tutto è interscambiabile, la memoria viene così attutita e dissolta»<sup>230</sup>. E con essa – si potrebbe concludere – la narrazione. Invece, è avvenimento ciò che trova un’eco nel mio cuore, ciò che mi interessa e coinvolge il desiderio di farne parte. Non il semplice «imbattersi»<sup>231</sup> nelle cose costituisce la ricchezza dell’uomo, ma «l’incontro»<sup>232</sup> grazie al quale noi riconosciamo negli avvenimenti, persone e circostanze ciò che potrebbero diventare e come potremmo diventare noi nella forma sempre più compiuta di noi stessi. L’incontro apre gli occhi sull’avvenire. Si potrebbe definire l’uomo come «quell’essere che è capace di rispondere con la propria interiore realtà alle cose del mondo e in questa stessa risposta di realizzarsi»<sup>233</sup>. Per questo – secondo Guardini – «Quanto maggiore è il valore di un uomo, tanto più forte, ricca, fine, profonda è in lui questa capacità di incontro, di risposta e di ritorno in se stesso»<sup>234</sup>.

Nella mia vita riconosco molti avvenimenti e incontri che hanno coinvolto pienamente la mia umanità. Per questo, credo di essere particolarmente coinvolta nelle tematiche che affronto in questo lavoro di tesi.

Un avvenimento fondamentale è stata la morte di mio padre. A differenza di quanto accade per la maggior parte delle persone che alla morte dei loro cari, ne

---

<sup>228</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>229</sup> *Ivi*, pp. 65-113.

<sup>230</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>231</sup> R. Guardini, *L’opera d’arte*, in *Scritti filosofici*, cit., vol. I, p. 339.

<sup>232</sup> *Ibidem*.

<sup>233</sup> *Ibidem*.

<sup>234</sup> *Ibidem*.



ricevono l'eredità secondo l'impersonale e fredda applicazione delle leggi vigenti, a me è toccato il bene di possedere per iscritto le ultime volontà di mio padre che a sua volta le aveva ricevute dal suo e di avere fra le mani il testamento spirituale di mio zio prete che, a sua volta, lo aveva ricevuto dal suo zio prete, il mio prozio. Il loro esempio e la loro testimonianza sono un tesoro prezioso di cui vorrei essere degna nel corso della vita.

Del resto, questo del testamento e delle ultime volontà ricevute dai figli da parte dei genitori è un racconto che ho sentito alcune volte nel corso delle interviste, non solo dagli adulti, ma anche, per esempio, da un ragazzino musulmano di nazionalità siro-palestinese<sup>235</sup>. Deve dunque contare qualcosa nell'economia complessiva di un'esistenza. Si dimostra, anche in tal modo, quanto la memoria sia 'segnata' da eventi che assumono una valenza simbolica tanto forte da rendere possibile una lettura complessiva della propria vita.

*L'attribuzione di senso.* Un altro importante snodo teoretico (il terzo aspetto) attiene alla dimensione del 'senso'. L'azione del narrare è di fatto la ricomposizione di «sparsi ricordi»<sup>236</sup> in una storia significativa. È come se dalle quinte più lontane del palcoscenico del passato, persone ed eventi guadagnassero poco per volta il proscenio dando vita a una rappresentazione la cui regia, firmata dall'«io tessitore»<sup>237</sup>, restituisce un senso compiuto. Così, secondo Duccio Demetrio, la collocazione diacronica dei ricordi si riposizionerebbe in modo sincronico grazie al lavoro della memoria. Invece per Paul Ricoeur, che riprende Aristotele, i ricordi sono collocati a distanze diverse dal presente. Thomas Mann, con una sensibilità squisitamente letteraria, parla del passato come un pozzo profondo. «Non dovremmo dirlo insondabile? Insondabile anche, e forse più che mai, quando si parla e discute del passato dell'uomo: di questo essere enigmatico che racchiude in sé la nostra esistenza per natura gioconda ma oltre natura misera e dolorosa»<sup>238</sup>.

---

<sup>235</sup> Torneremo su questa testimonianza nel capitolo secondo dedicato a mettere in evidenza il valore della narrazione quando questa unisce generazioni diverse.

<sup>236</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., p. 10.

<sup>237</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>238</sup> T. Mann, *Prologo*, in *Le storie di Giacobbe*, tr. it. di B. Arzeni, Arnoldo Mondadori, Milano 1983, p. 23.

La narrazione, sia che venga espressa a un uditorio, sia che venga fatta a se stessi, dimostra la ricerca mai interrotta di un significato per il quale valga la pena vivere. Il termine ‘senso’ richiede una precisazione preliminare: rimanda all’idea di una direzione e quindi di una meta, ma anche alla ragionevolezza dell’impresa esistenziale. Come l’attribuzione e la ricerca del senso si precisano a vari livelli, così accade della narrazione.

Il livello, per così dire più semplice, è quello delle ‘produzioni’ fatte dall’uomo per cui si dà significato a ciò che si costruisce, non importa quanto grande sia il nostro artefatto. Per esempio, si edifica una casa perché sia dimora per la famiglia, per ospitare gli amici, per aprire le porte alla solidarietà, ecc.. Questa attribuzione di senso diventa la trama di una storia.

Se però le cose di fronte a cui siamo posti ci sono date (le stelle, la luna, il mare..), quindi non ne siamo noi gli artefici, allora la ragione si mette sulle tracce di nessi e relazioni fra le cose e ne cerca il significato, cioè motivazioni adeguate che rispondano alle tante domande suscitate dallo sguardo ‘intelligente’ dell’uomo. In questo caso, la storia che ne fosse il risultato si appoggerebbe a un’ipotesi più generale che, nei vari ambiti del reale, sarebbe continuamente in cerca di verifiche.

C’è poi un ulteriore livello di ricerca di senso nel quale è in questione non un particolare, non un’opera dell’uomo, ma l’intera sua vita e la vita dell’universo intero. Sul piano della narrazione ciò si traduce nella configurazione di «grandi racconti»<sup>239</sup> attraverso i quali si include nell’unità del significato ogni aspetto dell’esistenza.

«Alla base di un ‘grande racconto’ sta l’idea che l’uomo si caratterizza tra i viventi per uno sguardo su di sé e sull’altro, sul mondo e sulla storia, capace di abbracciare tutta la realtà in unità, attribuendole così un senso. Lo sguardo dell’uomo non è anzitutto analitico e per segmenti, ma sintetico e per scenari complessivi, per orizzonti comprensivi, ultimamente riferiti a un senso che tutto abbraccia, che giunge sino alla questione di Dio»<sup>240</sup>.

---

<sup>239</sup> La sfiducia che una parte consistente della cultura postmoderna dimostra nei confronti delle ‘grandi narrazioni’ deriverebbe proprio dall’assenza di un significato che ultimamente leghi insieme i frammenti altrimenti dispersi dell’esistenza.

<sup>240</sup> Cfr. Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, cit., p.16.

Il fatto di non raccontare più costituirebbe dunque un sintomo della deriva di insensatezza che l'uomo del nostro tempo asseconda. Su queste questioni, la speculazione filosofica andrebbe però confrontata con la risposta immediata che forse il comune sentire darebbe nel ritenere la narrazione per quella che semplicemente è: una componente essenziale della vita delle persone. Roland Barthes suggerisce, al proposito, che: «Indipendentemente da una suddivisione in buona o cattiva letteratura, la narrazione è internazionale, transtorica, transculturale: essa è semplicemente lì, come la vita stessa»<sup>241</sup>.

Essa è tanto più importante quanto più costituisce per ragazzi immigrati, e per gli stranieri in generale, un modo diretto e immediato di comunicazione di sé all'altro. In tal senso, la ricerca che è stata realizzata ha evidenziato che gli studenti intervistati hanno avuto meno difficoltà a raccontare che non a esprimere opinioni sugli argomenti oggetto dell'indagine. E ancora più agevole per loro è stato riferire quanto avevano ascoltato da genitori e familiari. Non solo, infatti, come si vedrà<sup>242</sup>, i poemi antichi si prestano come modelli per leggere la storia dei popoli, così come le vicende personali e familiari. Il tessuto mitico<sup>243</sup> che li sostiene fornisce categorie sempre attuali per interpretare il nostro presente. In questo senso, il mito non riguarda solo il tempo passato, ma, come nota Duccio Demetrio, «è l'articolazione dell'avvenire e, soprattutto, dell'interpretazione della vita, anche la più modesta, come avventura umana, come *ad-ventura*, come viaggio che muove verso una ricerca, un fine, il suo santo Graal, seppur momentaneo»<sup>244</sup>. Questo recupero dei ricordi in funzione del presente e del futuro è ciò che l'autore chiama «mitologia personale»<sup>245</sup> e che, nel presente lavoro, diviene mitologia familiare. Il motivo di tale slittamento è la natura relazionale della persona.

Demetrio, attento alle narrazioni degli adulti, sostiene che

«il pensiero autobiografico, quell'insieme di ricordi della propria vita trascorsa, di ciò che si è stati e si è fatto, è una presenza (...) che da un certo momento in poi accompagna il resto della nostra vita. È una compagnia segreta, meditativa, comunicata agli altri soltanto attraverso sparsi ricordi, a meno che diventi uno scopo di vita.

---

<sup>241</sup> R. Barthes, *Introduction to the structural analysis of narratives*, Fontana, London 1977, p. 79, in A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, cit., p. 45.

<sup>242</sup> Alla fecondità interculturale della narrazione epica è dedicato il capitolo terzo del presente lavoro.

<sup>243</sup> V. Capitolo primo, §: 5.3. *Mito ed epica*.

<sup>244</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., p. 96.

<sup>245</sup> *Ivi*, p. 97.

Soltanto in questo caso, oltre a mutarsi in progetto narrativo compiuto, a diventare diario retrospettivo, storia di vita e suo romanzo, ridà senso alla vita stessa»<sup>246</sup>.

Tale considerazione non sembra pienamente adattarsi a quanto è stato osservato durante la ricerca (esplorativa) che ho effettuato. L'autore ritiene che il pensiero autobiografico propriamente detto sia tale solo se l'intenzione di narrare diventa «progetto narrativo compiuto»<sup>247</sup> e in tal modo sia in grado di dare senso alla vita. Gli alunni intervistati hanno invece mostrato – alcuni di più, altri meno – di avere colto nei racconti frammentari ed episodici dei loro familiari non solo il significato di quelle storie per come erano state vissute, ma anche una finalità educativa espressa nei loro confronti. Questo conduce a un'altra osservazione: Demetrio sembra considerare gli adulti per se stessi e non per le relazioni che intessono con gli altri. Al contrario, nello spazio di questo studio, gli adulti che compaiono come protagonisti dei racconti sono connotati dal grado di parentela rispetto ai giovani intervistati e quindi sono padri, madri, zii, nonni, fratelli e sorelle maggiori. Il raccontare, infatti, si modula e si costruisce non solo in relazione a colui che narra, ma molto di più in relazione a chi ascolta, soprattutto se si tratta di figli.

*Sfumature del termine 'racconto'*. Prima di concludere questa altra 'incursione'<sup>248</sup> in ambito filosofico, è interessante proporre dal punto di vista di due diversi autori, una considerazione sul termine racconto. Giuseppe Bertagna – secondo un orientamento di pedagogia filosofica – e Luca Doninelli – seguendo un sensibilità poetica e letteraria – colgono quattro sfumature importanti. L'uno sottolinea l'idea del ri-conto, *operazione matematica* che separa e divide ciò che nella realtà si dà e si vive in modo unitario, ma anche un ri-conto che nel racconto trova, *ogni volta, una nuova formulazione*. Infine, il ri-contare permette di praticare quella «ricerca continua»<sup>249</sup> che appartiene ai veri filosofi e di 'inseguire' con la narrazione l'unità che si frantuma necessariamente quando si assume la prospettiva del *lógos* e della teoresi. Lo scrittore

---

<sup>246</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>247</sup> *Ibidem*.

<sup>248</sup> 'Altra' dopo la riflessione condotta nel §: 2. Per una filosofia dell'educazione centrata sulla persona.

<sup>249</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 330.

Doninelli ‘traduce’, invece, il termine racconto come *rendiconto*, resoconto e «un rendiconto implica in qualche modo un’esperienza»<sup>250</sup>.

Dunque, pare di capire, dopo questo primo approccio alla narrazione che, in essa, si riassumono elementi importanti per comprendere la condizione umana, in particolare l’intreccio di narrazione e temporalità e di attribuzione di senso agli accadimenti della nostra vita.

Si tratta, a questo punto, di ritrovare tale tematica – e lo si farà più diffusamente nel secondo capitolo – nella quotidianità dell’esistenza quando adulti autorevoli si implicano con i più giovani raccontando di sé e del significato dell’esistenza che essi vivono.

*Tutti possono essere narratori.* Potenzialmente siamo tutti narratori, ma solo la decisione di esserlo traduce in atto tale capacità. Tutti, infatti, siamo portatori di storie: tranquille come il lento scorrere di un fiume o tortuose e travagliate come il percorso di un torrente di montagna, in ogni caso, degne di essere ascoltate poiché veicolano l’identità narrativa dell’io che le racconta, ordinano secondo un significato i fatti accaduti e ci permettono «di vivere entro l’universo fittizio dell’opera; in tal senso, possiamo già dire che le storie si raccontano, ma anche che si vivono nel modo dell’immaginario»<sup>251</sup>.

Ricoeur, in un breve saggio intitolato *La vita: un racconto in cerca di un narratore* esamina appunto il rapporto fra vita e racconto. È vero quanto dice un commentatore: «(...) le storie sono raccontate e non vissute; la vita è vissuta e non raccontata»<sup>252</sup> oppure la tesi contraria per cui vita e racconto coincidono? Egli risponde affermando che la finzione narrativa «è una dimensione irriducibile della *comprensione di sé*. Se è vero che la finzione può compiersi solo nella vita e che la vita si comprende soltanto attraverso le storie che raccontiamo su di essa, ne consegue che una vita *esaminata*, nel senso socratico della parola (...), è una vita *raccontata*»<sup>253</sup>.

---

<sup>250</sup> Dall’intervento di Luca Doninelli all’incontro per la presentazione del libro di Massimo Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, svoltosi durante il Meeting di Rimini 2005. Fonte: <http://www.meetingrimini.org>. Data di consultazione: 22/09/2009.

<sup>251</sup> P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e Linguaggio*, tr. it. di G. Losito, Guerini e Associati, Napoli 1994, p. 178.

<sup>252</sup> *Ivi*, p. 168.

<sup>253</sup> *Ivi*, p. 182.

Non c'è, però, sovrapposizione piena tra i due termini poiché attraverso la comprensione di noi stessi, che il racconto rende possibile, «impariamo a diventare *il narratore della nostra storia* senza diventare interamente l'autore della nostra vita». Ricoeur prosegue: «Sussiste una differenza insuperabile, ma questa differenza viene in parte abolita dal potere che abbiamo di applicare a noi stessi gli intrecci che abbiamo ricevuto dalla nostra cultura e di provare così i diversi ruoli assunti dai personaggi preferiti delle storie che ci sono più care»<sup>254</sup>. La citazione obbedisce all'esigenza di mostrare lo scarto ineliminabile fra la constatazione che non si può essere autori dell'esistenza e la possibilità però di narrarla. Si intravede qui, sullo sfondo, la questione del rapporto fra verità, finzione e verosimiglianza la cui trattazione porterebbe lontano dai limiti di questo lavoro<sup>255</sup>. L'osservazione di Ricoeur serve molto semplicemente a dire che le storie ascoltate e raccontate dagli studenti immigrati, stranieri e italiani non coincidono con la vita di chi le racconta, ma certo ne sono una componente essenziale. E, comunque, interessa evidenziare non tanto la verità di quanto gli alunni dicono, ma la percezione che essi ne hanno e quanto abbiano inciso tali narrazioni nell'educazione ricevuta.

### 5.3. Mito ed epica

L'ultima precisazione, all'interno della disamina delle categorie utilizzate, riguarda i concetti di mito ed epica. Le grandi costruzioni mitiche come le singole figure mitologiche interessano indirettamente gli argomenti che si stanno trattando, tuttavia occorre tenerne conto per avere un elemento in più che aiuti a comprendere i poemi del mondo antico e forse anche le 'nuove narrazioni' che stiamo considerando. In questo paragrafo concentreremo l'attenzione su due aspetti complementari: la natura e l'origine del mito e l'interrogativo circa il ricorrere di tante immagini simili in miti lontani nello spazio e nel tempo. Il primo punto, dunque.

---

<sup>254</sup> *Ivi*, p. 185.

<sup>255</sup> Torneremo a occuparci di questo problema parlando del libro di A. Avanzini, *Educazione allo specchio*, nel quale l'autrice si occupa del processo immaginativo e di finzione nel rapporto educativo. V. Capitolo secondo, §: 1.2. *Dall'educazione alla narrazione*.

Anche sul concetto di mito la letteratura è vastissima. Molto dipende dal punto di vista dal quale si pone lo studioso. Considerata la complessità del tema, è più opportuno mettere a fuoco solo alcuni elementi da una prospettiva teoretica.

Quando la filosofia nasce in Asia Minore nel VII secolo a.C., e ancora prima quando circolavano oralmente le vicende della dura contesa fra Achei e Troiani, la storia del mito era già molto lunga. È semplicemente coeva alla comparsa dell'uomo sulla terra.

Con il termine mito (*mýthos*) ci si riferisce, normalmente, a narrazioni di gesta di dei ed eroi. Tuttavia, in una prima fase della storia di tale parola, essa non era collegata all'idea di produzione favolistica e fantastica.

A questo punto, il ricordo commosso va al mio professore di filosofia teoretica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Adriano Bausola, che incominciando l'anno accademico 1980 – 1981 esordiva con l'approfondimento del significato delle parole greche *mýthos*, *lógos* e *alétheia*. Alle trascrizioni delle sue lezioni fatte circolare dagli studenti e ai miei appunti farò riferimento per questo argomento. Egli affermava:

«Si è soliti porre l'inizio della filosofia nel passaggio dal mito al logos; Aristotele diceva che ci sono i *philómuthoi* (coloro che amano il mito) e i *philólogoι* (coloro che amano il logos). Comunemente tale passaggio è inteso come passaggio dalla favola alla ragione, dalla favola alla verità elaborata secondo determinati criteri. Ma queste affermazioni sono poi del tutto esatte? Innanzitutto, bisogna notare che *mýthos* assume solo in seguito il significato di 'favola', originariamente significava: 'dire le cose che sono' o 'la cosa detta'. In un secondo momento *mýthos* diventa sinonimo di poesia (...): è il raccontare le cose che sono, ma avendo una tale familiarità da non mettere a tema in che cosa consiste il sapere le cose che si sanno. Il *lógos* che è il momento successivo, è la tematizzazione di questo sapere. Il passaggio dal mito al *lógos* non è perciò il passaggio dalla favola alla verità, ma alla testimonianza della verità».

Lo slittamento verso il significato di favola si realizza quando sulle 'cose che sono', date per scontate in una familiarità con esse, si costruisce il lavoro dell'immaginazione. Il *lógos*, invece, opera il passaggio alla consapevolezza e al sapere le cose che si sanno.

Secondo questo ragionamento non vi sarebbe molta differenza fra la costruzione mitica e lo sforzo teoretico dell'uomo. Infatti, anche coloro che amano il mito sono preoccupati dell'intero, della totalità, quindi non è il contenuto che li differenzia dai filosofi, ma il modo di porre tale contenuto.

Nel corso del tempo si è poi imposta l'accezione favolistica e, infatti, l'area semantica che inerisce al concetto di mito (mitologia, produzione mitopoietica, racconti mitici, ecc.) o che è contigua a essa (fiabe, leggende, ecc.) delimita sostanzialmente i prodotti della fantasia. E con questo significato i ragazzi intervistati hanno usato tale lessico.

Anche l'epica si iscrive nell'insieme che Tzvetan Tudorov ha indicato come «letteratura fantastica»<sup>256</sup> ed è strettamente connessa al mito. Si potrebbe sostenere che i racconti mitici rappresentino l'ambiente simbolico nel quale crescono e si sviluppano i poemi dell'antichità. Eppure, nonostante la sua impronta 'fantastica', W. Benjamin sostiene che la narrazione epica rappresenta la forma di narrazione più completa ed efficace affinché sia trasmessa da una generazione all'altra la saggezza del vivere. La ricchezza che la caratterizza risiede nella correlazione stretta con la memoria. «Mnemosyne, colei che ricorda, era per i Greci la musa dell'epica»<sup>257</sup>. Dunque, nell'*épos* è racchiusa in potenza ogni altra forma di narrazione che si svilupperà in seguito con caratteri anche diversi dalla originale epopea. In una nota del curatore del testo *Angelus Novus* di Benjamin sono precisati i termini che in tedesco traducono la parola 'ricordo'. Essi definiscono «le varie forme dell'epica. Il ricordo (*Erinnerung*) è il principio universale dell'epica. La memoria (*Gedächtnis*) è quello specifico della narrazione (o racconto). La 'rimembranza' volontaria e consapevole (*Eingedenken*) che tradurremo con reminiscenza o ricordo interiore, è il principio formale del romanzo. *Andenken*, viceversa, è il ricordo oggettivato e conservato, l'oggetto-ricordo (...)»<sup>258</sup>.

Che cosa hanno, dunque, in comune lessemi quali 'epica', 'favola', 'fiaba', 'mito', 'leggenda'? L'etimologia può essere utile a mostrare come tali parole non siano equivoche l'una rispetto alle altre, ma abbiano un fondo analogico che permette di

---

<sup>256</sup> T. Tudorov, *La letteratura fantastica*, tr. it. di E. Klersy Imberciadori, Garzanti, Milano 1983.

<sup>257</sup> W. Benjamin, *Considerazioni sull'opera di Nicolaj Leskov*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, cit., p. 262.

<sup>258</sup> *Ivi*, p. 262, nota.



usarle in modo sinonimico. Tale significato condiviso rimanda ai verbi ‘parlare’ e ‘dire’, dunque verbi che hanno uno stretto legame con l’attività della ragione e del pensiero. Con questo percorso di indagine lessicale ed etimologica si ritorna all’idea degli antichi Greci e dello stesso Aristotele per la quale *mýthos* e *lógos* non sono affatto lontani, anzi per dirla con Ricoeur: «il simbolo dà a pensare»<sup>259</sup> e permette di progredire nella conoscenza dell’animo umano.

È bene allora controllare i significati dei termini che si stanno usando. ‘Épos’ rinvia a ‘parola’, ‘favola’ e ‘fiaba’<sup>260</sup> risalgono al latino ‘*fabula*’ che deriva, a sua volta, dal verbo ‘*fari*’ vale a dire ‘parlare’. *Mýthos* in senso generale significa ancora ‘parola’ e nella *Poetica* di Aristotele è l’intreccio narrativo dei fatti. Dunque l’elemento in comune è rappresentato dalla ‘parola’ e dalla capacità di parlare (in latino *parabolare*, *paraulare*) che fanno dell’uomo un ‘fante’ (dal latino *fans-fantis*, participio presente del verbo *fari*). Anche ‘legenda’ che è distante dai significati appena ricordati è legata, comunque, all’idea di ‘parola da leggere’, quindi così importante e significativa che va fissata nella scrittura e nella memoria. L’area semantica che è così circoscritta ancorché abbia al suo interno numerose articolazioni è sostanzialmente omogenea nei significati di fondo. In generale, è tutto il linguaggio letterario che segue regole differenti<sup>261</sup> dal linguaggio scientifico.

La lingua italiana ha la fortuna di avere due lessemi per indicare in apparenza la stessa cosa: ‘parola’ e ‘termine’. Si potrebbe dire, seguendo la proposta di Roberto Filippetti che ‘termine’ è adatto al linguaggio scientifico e filosofico ed è usato nel linguaggio logico dei concetti, poiché definisce e de-termina in modo tendenzialmente preciso una certa cosa. Il linguaggio analogico delle immagini si serve, invece, «della più aperta ‘parola’ (dal greco *parabolé*: un arco che collega due realtà analoghe poste a confronto) e prevale nella poesia e nella narrativa fantastica»<sup>262</sup>. In questo caso, la

---

<sup>259</sup> P. Ricoeur, *Il simbolo dà a pensare*, tr. it. di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 2002. Si ritornerà sulla rilevanza di questo titolo alla conclusione del paragrafo.

<sup>260</sup> Per distinguere la fiaba dalla favola si possono individuare diversi criteri: quale ne sia l’origine, se popolare oppure d’arte, se abbia una morale solo suggerita o esplicitamente dichiarata, se finisca bene o male. Noi preferiamo adottare il consiglio di Bruno Bettelheim quando suggerisce di chiedersi se si può «definirla a buon diritto un dono d’amore fatto a un bambino. Questo può essere un buon sistema per giungere a una classificazione» (B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it. di A. D’Anna, Feltrinelli, Milano 1990, p. 31).

<sup>261</sup> Il linguaggio letterario e, anche se in misura minore, il linguaggio ordinario accentuano l’aspetto connotativo e i principi della metonimia e della metafora.

<sup>262</sup> R. Filippetti, *Educare con le fiabe*, Itaca, Castel Bolognese 2008, p. 7. Il libro presenta una proposta di lettura delle fiabe che le valorizzi come straordinari strumenti educativi.

parola istituisce legami, confronta e cerca una composizione simbolica delle cose, mentre il termine scientifico precisa e contorna in modo univoco ciò a cui si riferisce. Nella storia della cultura questo ultimo tipo di linguaggio non è mai bastato e nonostante i tentativi del neopositivismo logico o di una parte della filosofia analitica di estenderlo a tutti gli ambiti della esperienza umana, tornano sempre «ad ardere le favole»<sup>263</sup> e a scaldare così il cuore dell'uomo.

Dal punto di vista dell'approccio interculturale è preferibile il linguaggio dei termini o il linguaggio delle parole? In prima battuta si potrebbe propendere per il primo. Sopravvive, infatti, nella mentalità, per così dire, massmediale – e non solo – l'assunto galileiano del linguaggio universale della matematica che renderebbe 'globale' e 'univoco' il discorso scientifico e, in prospettiva, tutti gli altri linguaggi ridotti a protocolli verificabili. Per il tema in questione, ciò significherebbe la possibilità di avere uno strumento oggettivo – il linguaggio della scienza, appunto – da scambiarsi reciprocamente<sup>264</sup>. In realtà questo scambio non modifica nulla delle persone coinvolte. Non è interazione, né inclusione, né interculturalità.

Se invece si preferisce il linguaggio delle 'parole', si corrono molti più rischi perché è continuamente messa in gioco l'umanità di chi parla e di ascolta. Si apre, dunque, lo spazio del fraintendimento, del conflitto, dell'equivoco, ma anche quello dell'incontro e dell'accordo, un vero spazio interculturale. Questa seconda modalità è comunque quella più naturale che ciascuno apprende insieme al latte materno. Nessuno, infatti, si esprime abitualmente – meno che mai in famiglia – con il linguaggio scientifico. Dunque, è a questo tipo di 'parola' che si vuole prestare attenzione. È la parola di cui è intessuto il mito.

Le narrazioni mitologiche entrano a far parte di diritto dell'epopea classica, vengono incontro al bisogno dell'uomo di rispondere, attraverso l'immaginazione e la fantasia, a domande fondamentali circa la genesi, le leggi e il destino del mondo e dell'uomo nel rapporto con gli dei e, in quanto tali, non hanno mai perso la loro attualità in ambito scolastico e non solo.

---

<sup>263</sup> G. Ungaretti, *Stelle*, da *Sentimento del tempo in Vita di un uomo. Tutte le poesie*, a cura di L. Piccioni, Mondadori, Milano 1990.

<sup>264</sup> Ultimamente, sembrerebbe che la possibilità di costruire relazioni aperte all'incontro non dipenda dagli 'oggetti' con cui si ha a che fare – i contenuti della scienza piuttosto che di altre discipline –, ma dalla persona che si appassiona a essi. E, comunque, l'argomento di cui si parla, quando la relazione diventa personale, non basta più a suscitare un dialogo sempre più profondo.

Un'indagine promossa dalla cattedra di Educazione degli adulti della Università degli Studi di Milano nell'anno accademico 1993-1994 e coordinata dal prof. Duccio Demetrio aveva avuto come *focus* la sopravvivenza del mito nel mondo adulto dando risultati confermativi di tale ipotesi. La ricerca aveva permesso di appurare che «la maggior parte delle persone stabilisce una stretta connessione (...) tra la propria esperienzialità quotidiana e i riferimenti mitologici di tipo culturale, per cui il mito diventa uno *strumento di lettura, comprensione e interpretazione* della realtà e della propria esistenza»<sup>265</sup>.

Per quanto riguarda il sistema formale, in un articolo pubblicato su «Scuola e Didattica» nel numero di Giugno-Luglio 2008, Wolfgang Sahlfeld sintetizza le ragioni per le quali gli insegnanti di italiano continuano a proporre pagine appartenenti al genere mitologico. In primo luogo, secondo lo studioso, vi è la questione della «presenza del classico» nell'insegnamento delle lettere italiane<sup>266</sup>. L'altra grande preoccupazione è costituita dal rimando al sacro con le relative domande sul senso della vita. Infine, vi sarebbe la 'novità' dell'approccio interculturale per cui «la lettura dei miti di popoli diversi consente l'incontro con l'altro attraverso le sue produzioni testuali»<sup>267</sup>. Sahlfeld precisa, inoltre, che, pur nella varietà dei racconti possibili, si possono individuare dei «nuclei tematici universali»<sup>268</sup> attorno ai quali ragionare appunto in termini interculturali.

Tale proposta costituisce un primo passo, utile, ma non sufficiente, in tale direzione. Non basterebbe leggere e confrontare miti diversi per parlare di educazione interculturale. Ben altro è, infatti, il processo che riguarda non tanto e non solo contenuti confrontabili fra di loro, magari per trovare elementi in comune, dal coinvolgimento di tutte le dimensioni delle persone che dialogano tra loro.

Secondo lo studioso svizzero, la caratteristica principale delle narrazioni mitologiche sarebbe la questione «dell'uomo in lotta con il suo destino»<sup>269</sup>, questione slegata dai diversi ambiti spazio-temporali e, pertanto, fruibile immediatamente da parte di chi si accosta a esse. In altri termini, lo studente non avrebbe bisogno di un apparato

---

<sup>265</sup> M. Castiglioni, *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico. Con un saggio introduttivo di Duccio Demetrio*, Unicopli, Milano 2002, p. 226.

<sup>266</sup> W. Sahlfeld, *Il mito: quali usi e potenzialità per questo genere?* In «Scuola e Didattica», n.18/19, Giugno-Luglio 2008, p. 31.

<sup>267</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>268</sup> *Ibidem*.

<sup>269</sup> *Ibidem*.

di note critiche, di rimandi al contesto storico o alla conoscenza della rete intertestuale per comprendere il mito, ma soltanto della sua umanità immediatamente e direttamente chiamata in causa dal racconto. La tesi di Sahlfeld costituisce un avvio interessante per approfondire il tema che qui si affronta. Infatti, la particolarità del mito starebbe, dunque, nel confronto serrato fra l'uomo e Dio. E non sarebbe questo solo un tema letterario, ma la dimensione profonda dell'umano che tutti potremmo comprendere, ritrovando in racconti lontani l'immagine di noi stessi?

Su questo punto nodale converge, ampliandolo con un vasto repertorio di esempi tratti dalla letteratura universale, la riflessione che Maria Teresa Moscato offre nel suo libro *Il sentiero nel labirinto* dedicato appunto a rintracciare un sentiero nel labirinto costituito dalla produzione mitopoietica. Le figure, alle quali ella si riferisce e che sono tratte dal patrimonio letterario di luoghi e tempi assai distanti tra loro, hanno in comune un sentimento della vita e della condizione fragile dell'uomo in cui risulta determinante il rapporto con la divinità.

Questo aspetto segna radicalmente l'esistenza di ogni figlio che nasce. Con la ragione che investiga e con la poesia che addensa in immagini di straordinaria bellezza quanto lo sforzo conoscitivo trova, si può giungere a scorgere la signoria di Dio sulla vita umana e dell'intero universo. La pensosità tragica, l'ampiezza eroica dei poemi, l'ariosità di certe fiabe di magia riportano le narrazioni al tema per eccellenza: tutto è di Dio. A tale conclusione arrivano personaggi straordinari come Edipo o Antigone e quindi ci arrivano gli autori che queste storie hanno inventato – cioè trovato – nel leggere la loro esperienza storica ed esistenziale. Commuove profondamente l'animo leggere in testi tanto lontani il senso profondo dell'essere Padre e Madre, Sposa o Sposo riconoscendo che l'amore e la vita sono doni di cui siamo custodi e non padroni, che dobbiamo essere pronti a restituire i tesori che avremo saputo 'trafficare', che la prima responsabilità è nei confronti di noi stessi e del nostro destino di uomini chiamati al grande compito di 'salvare' le nostre esistenze migliorando il mondo, che gli uomini e le donne di una stessa famiglia, di uno stesso popolo e anche dell'intero genere umano sono legati da una condizione di corresponsabilità fraterna nei confronti dell'unico Padre.

Il linguaggio cristiano esprime tutto questo con la parola 'verginità' cioè lo stare profondamente radicati nelle cose spendendosi fino all'ultimo residuo di energia

per il più piccolo e insignificante particolare dell'esistenza, senza però coincidere con esso poiché al centro del proprio cuore è posto l'unico necessario: Dio appunto.

Quindi sia considerando l'essere umano alle prese con la dimensione trascendente dell'esistenza, sia prendendo spunto dall'analisi etimologico-lessicale, il mito porta all'epica. Quest'ultima, infatti, non è forse un altro organico tentativo di mostrare l'imponenza del drammatico rapporto dell'uomo con la divinità in storie di eroi e popoli? E l'accoglienza dell'altro, che è parte di una storia diversa dalla mia, non è forse favorita dal ritrovare una forte consonanza sull'unico punto veramente importante cioè l'assunzione di responsabilità verso il compimento del proprio percorso umano? Emerge, dunque, un nesso molto stretto che lega l'apertura dell'esistenza a Dio con la cultura, da un lato, e la narrazione epica, dall'altro. Tale argomento verrà ripreso nel quarto capitolo di questo studio allorché sarà riproposta un'importante riflessione che, su questo tema, si deve a Thomas Stearn Eliot.

In relazione alla curvatura interculturale del discorso che si sta conducendo, il mito è motivo di interesse anche perché il patrimonio mitico di un popolo costituisce uno strumento privilegiato per conoscerne gli aspetti culturali e di mentalità più rilevanti e profondi. MacIntyre afferma, in proposito, che «non esiste nessun modo per comprendere qualsiasi società, inclusa la nostra, se non attraverso l'insieme delle storie che costituiscono le sue risorse drammatiche originarie. La mitologia, nel suo significato originario, è il nucleo essenziale delle cose»<sup>270</sup>.

Questo per quanto riguarda l'origine del mito. Circa la seconda questione del ripresentarsi, nelle diverse tradizioni mitologiche, di immagini, intrecci, «funzioni»<sup>271</sup> occorre prendere in esame alcune prospettive diverse. In effetti anche nei racconti e nelle fiabe alle quali si sono riferiti i ragazzi intervistati emergono gli stessi temi e le stesse storie; cambiano i nomi dei personaggi, ma la sostanza non cambia. Per esempio Sv., un ragazzino proveniente dalla Siberia e giunto in Italia all'età di sei anni, ricorda ancora una fiaba che sentiva raccontare da piccolo.

«È la storia di un gallo, di un gatto e di una volpe. Una volpe cerca di tirar fuori il gallo dalla casa e ci riesce, una prima volta, lo prende, ma poi arriva il gatto e lo salva. La

---

<sup>270</sup> A. MacIntyre, *Dopo la Virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007, p. 262.

<sup>271</sup> V. Propp, *Morfologia della fiaba*, a cura di G.L. Bravo, Einaudi, Torino 1966.

seconda volta, la volpe prende il gallo e lo mette in un sacco. Poi torna a casa per darlo da mangiare ai suoi cuccioli. Ma il gatto riesce ancora a liberare il gallo. Però ritorna a casa della volpe e porta da mangiare ai cuccioli di quella al posto del gallo».

S., egiziana di religione islamica, aggiunge una considerazione importante.

«Essendo nata in Italia tutte le storie sono di cultura e tradizione italiana, però nello stesso tempo confrontandomi con le mie cugine che sono in Egitto, mi sono resa conto che la cultura è la stessa. Per esempio la storia di “al lupo al lupo” è uguale solo che per noi non c’è il lupo. Si parla di un ragazzino che entra nell’acqua e dice “sto per annegare”. La gente crede e accorre, poi alla fine annega realmente. Le storie sono le stesse, cioè la morale è sempre la stessa, solo che cambiano i personaggi. Un altro esempio sono i tre porcellini. Noi non abbiamo i porcellini, ma parliamo di pecorelle».

Da un punto di vista interculturale, le tante analogie fra storie di contesti e provenienze diverse è già di per sé un fatto importante poiché mette le basi per il riconoscimento di molti punti in comune. Tuttavia, poiché lo studio comparativo esula dall’ambito di indagine di questa ricerca, si vuole solo segnalare la presenza di una sorta di ‘linguaggio’ simbolico che ragazzi di varia provenienza possono comprendere.

*Il ricorrere di simboli nelle diverse epopee: quali teorie?* Il problema che concerne la presenza di tante somiglianze in narrazioni differenti per contesto, periodo storico e cultura ha trovato diverse proposte di spiegazione. Qui si accenna soprattutto alle più importanti di esse. La prima è quella di matrice psicoanalitica. È noto come sia stato Carl Gustav Jung a rilanciare l’antica espressione platonica di ‘archetipo’ nell’ambito della psicanalisi. Egli definisce, come segue, il concetto distinguendolo da altre interpretazioni. «La mia teoria sui ‘resti arcaici’, da me definiti ‘archetipi’ o ‘immagini primordiali’, è stata sempre criticata da coloro che non hanno conoscenza appropriata dei sogni e della mitologia. Il termine ‘archetipo’ è spesso frainteso in quanto viene identificato con certe immagini definite o precisi motivi mitologici. Questi, in realtà, non sono altro che rappresentazioni cosce (...). L’archetipo è invece la tendenza a formare singole rappresentazioni di uno stesso motivo che, pur nelle loro

variazioni individuali anche sensibili, continuano a derivare dal medesimo modello fondamentale»<sup>272</sup>.

Si tratterebbe, dunque, di una predisposizione, comune a tutti gli uomini, a generare immagini, componente fondamentale di ciò che la corrente junghiana della psicoanalisi chiama inconscio collettivo. In un altro passaggio, Jung precisa che l'archetipo «è in sé un elemento vuoto, formale, nient'altro che una *facultas praeformandi*, una possibilità data a priori della forma di rappresentazione. Ereditarie non sono le rappresentazioni, bensì la forma, che sotto quest'aspetto corrispondono esattamente agli istinti, anch'essi determinati nella forma soltanto»<sup>273</sup>. La teoria degli archetipi è stata diffusa da Marie-Louise von Franz, collaboratrice di Jung, che la applica alla lettura delle fiabe. Secondo la studiosa, «Al di sotto della superficie delle nostre vite quotidiane esiste uno strato della vita psichica dove gli eventi scorrono proprio come nelle fiabe. I grandi miti emergono e si sviluppano a partire da tale livello, per poi ridiscendere nuovamente nel profondo dell'inconscio e trasformarsi in fiabe»<sup>274</sup>. In altri termini, «Una fiaba è (...) l'espressione di un modello, è una specie di schizzo delle leggi che governano alcuni aspetti del funzionamento psichico»<sup>275</sup>.

Maria Teresa Moscato nel libro *Il sentiero nel labirinto*, già ricordato, riprende le teorie psicoanalitiche e le utilizza per leggere le opere letterarie, in genere. E, infatti, secondo la studiosa, la letteratura – ma in forme diverse anche le altre creazioni umane – sarebbe l'emergere al livello dell'espressione verbale di un fondo oscuro e inconsapevole comune a tutti gli uomini, a qualunque tempo o cultura essi appartengano. Le numerose varietà delle combinazioni, delle figure e delle trame che costituiscono miti, fiabe di magie, tragedie e, in generale, testi narrativi si ricondurrebbero ad alcuni, tutto sommato, limitati nuclei archetipici la cui influenza sulla produzione mitopoietica sarebbe fondamentale. In ogni racconto dunque vi sarebbe il significato immediato e letterale determinato però dal livello più profondo delle figure ancestrali. «Sono gli archetipi», infatti, «che, sia pur mediati da relazioni umane concrete, animano la relazione che li incarna, la spingono costantemente a

---

<sup>272</sup> C. G. Jung, *L'uomo e i suoi simboli*, tr. it. di R. Tettucci, Longanesi, Milano 1980, p. 52.

<sup>273</sup> C. G. Jung, *Il concetto di archetipo* in *Opere 9\**: *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, tr. it. di L. Baruffi, Bollati Boringhieri, Torino 1980, p. 81.

<sup>274</sup> M.-L. von Franz, *L'Animus e l'Anima nelle fiabe*, a cura di F. De Luca Comandini e R. M. Mercurio, Edizioni Scientifiche Ma.Gi, p. 22.

<sup>275</sup> *Ivi*, p. 53.

trascendersi; essi spezzano di fatto il determinismo condizionante di una singola relazione umana, lo ‘schiacciamento’ riduttivo nella materialità di una singola biografia, con le sue nevrosi e le sue ottusità, o con i suoi meriti e le sue profondità. Si tratta di un caso in cui, paradossalmente, il ‘personaggio’ (il Genitore archetipico) è più vitale dell’‘attore’ che lo incarna (l’educatore/genitore materiale), e in cui il ruolo immaginato (l’Eroe/Eroina archetipico) è più potente delle concrete capacità del suo protagonista (l’immaturo in crescita)»<sup>276</sup>.

La lunga citazione – con le maiuscole attribuite solo alle matrici originali inconse – ci permette di evidenziare il fulcro attorno a cui si incardinano gli esempi letterari che si potrebbero addurre. Come per l’archeologia, anche per la psicoanalisi scendere nella profondità della terra/psiche significa risalire a ritroso nel tempo fino a lambire età lontane quando si sarebbero formate le prime narrazioni nelle quali più evidente sarebbe l’archetipo originario.

Rimane aperto, però, il problema di quale sia l’eziologia dell’inconscio collettivo: in alcuni passaggi del libro citato sembrerebbe affermata la derivazione da antiche ritualità iniziatiche, in altri l’autrice propenderebbe per l’idea che l’inconscio collettivo sia un dato presente nella specie umana, da paragonare, per esempio, all’intelletto comune di Averroé. L’universalità della condizione umana sarebbe raggiunta, in tal caso, attraverso la via dell’inconscio. Le storie prese in considerazione, all’apparenza tutte molto diverse, addirittura dai significati manifesti contrapposti, in realtà, grazie alla linfa latente che le nutre, avrebbero tutte la stessa origine.

Dunque, se ci collochiamo nella prospettiva psicoanalitica la risposta all’interrogativo circa le ‘corrispondenze’ fra narrazioni appartenenti a culture diverse è fornita dalla teoria degli archetipi.

Gilbert Durand e Chaoying Sun nel loro libro, *Mythe, thèmes et variations*, intendono mostrare come ricorrono immagini, simboli e significati analoghi in culture ed epoche diverse seguendo una linea interpretativa in parte diversa. Essi, infatti, intendono attenersi a una «stretta fenomenologia». «Mais la phénoménologie est plus qu’une simple revue de phénomènes: elle en tire ‘l’intention’ – comme disait Vico – qui est quasi une kèrygmatische»<sup>277</sup>. Vale a dire: Ma la fenomenologia è più di una

---

<sup>276</sup> M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia 1998, p. 433.

<sup>277</sup> G. Durand, C. Sun, *Mythes, thèmes et variations*, Desclée de Brouwer, Paris 2000, p. 115.



semplice rassegna di fenomeni: essa ne ricava 'l'intenzione' – come diceva Vico – che è una sorta di *kerigma*. (*Nostra traduzione*). Anche l'approccio fenomenologico e l'intento comparativo dei due studiosi porterebbe troppo lontano rispetto ai limiti di questa ricerca.

Una terza linea di pensiero è ancora più vasta perché allarga l'attenzione al repertorio di simboli che accompagna l'attività conoscitiva dell'uomo. Di questo lato dell'esperienza umana si è occupato un ricco filone di studi che da Platone a Ernst Cassirer ha evidenziato le caratteristiche della capacità simbolica dell'uomo. Tuttavia, è gioco forza andare oltre attenendosi all'argomento principale.

Nel contesto di questa tesi, infatti, il mito e l'epica designano *tout court* i contenuti di una disciplina scolastica che gli allievi della scuola secondaria di secondo grado incontrano fra i tanti generi letterari loro proposti. Certamente, in essi ricorrono immagini, trame e personaggi che si possono definire archetipici nel senso, però, precisato da Northrop Frye. Per lo studioso, un archetipo è: «Un simbolo, di solito un'immagine, che ricorre nella letteratura abbastanza spesso da essere riconosciuto come uno degli elementi di un'esperienza letteraria nel suo complesso»<sup>278</sup>. Seguendo tale linea di sviluppo, le figure e le situazioni simboliche che compaiono nell'epica quali sono, ad esempio, il viaggio, l'eroe, il duello, ecc., sarebbero archetipiche per la loro frequenza e la loro ricomparsa in testi letterari di varia provenienza e qualità.

Circa poi il motivo per cui esse sono tanto diffuse, un'altra possibile spiegazione chiamerebbe in causa la facoltà immaginativa e 'poetica' dell'uomo e più in generale la stessa natura umana. Si tratta di considerazioni che si sviluppano a partire da un'angolazione filosofico-letteraria e tenendo presente solo il livello consapevole e responsabile dell'agire umano. Ritengo cioè che tutto il mondo dei simboli possa essere esplorato a partire dall'attività poetica. È in tale capacità e nel linguaggio che la esprime che potrebbero essere visibili le radici di immagini e simboli che attraversano l'immaginario letterario e artistico nonché quello di racconti e leggende popolari di tutti i tempi. Il 'meccanismo' più importante per questo genere di questioni credo sia quello analogico per cui il pensiero – quello poetico, in particolare – collega aspetti della realtà che fra loro non hanno connessioni di ordine logico (quindi non sono una causa

---

<sup>278</sup> N. Frye, *Anatomia della critica. Teoria dei modi, dei simboli, dei miti e dei generi letterari* (glossario alla voce 'archetipo'), tr. it. di P. Rosa-Clot e S. Stratta, Einaudi, Torino 1969.

dell'altro, né sono contigui, ecc.) utilizzando ciò che Elio Gioanola ha definito «sintassi simbolica»<sup>279</sup>.

Dal punto di vista ontologico la potenzialità poetica di ogni uomo, che è potenzialità del pensiero in quanto tale, si attiva su suggerimento della stessa realtà, interpretata sulla base della teoria tomista dell'*analogia entis* per cui gradi diversi di essere sono però fra di loro proporzionali. Gli oggetti stessi permetterebbero così una trama di relazioni sempre diverse, ma anche affini fra di loro. Il punto nodale della questione starebbe – in questa prospettiva – nello sguardo che interroga le cose, va al di là delle forme che si presentano alla nostra sensibilità e ne coglie l'essenza attraverso la quale scoprire anche la propria di uomini<sup>280</sup>. Dipende se esso sia solo di sfruttamento oppure di 'silenzio e contemplazione'.

«Prendiamo per esempio il filo. Un filo si può immediatamente usare per fini pratici (...). Lo si può studiare scientificamente (...). Si può considerarne il valore economico (...). Ma la sua specifica forma implica un senso più profondo; questo si rivela se parlo del 'filo della vita' (...). Una simile immagine è in grado di spiegare l'esistenza. (...). L'oscurità dell'esistenza si rischiarà in un elemento che i sensi afferrano: semplice e tuttavia ricco, in ogni suo lato di significato. Ciò che esso contiene non sono concetti di natura scientifica ma sentimenti vitali; in esso l'esistenza si apre per chiunque abbia sentimenti svegli. Costui ha in tal modo un mezzo a portata di mano per subito orientarsi; non nell'attività pratica, tecnica e scientifica, ma nello spirito che cerca la direzione e il significato. Egli si conquista così qualcosa di ciò che si chiama 'sapienza'»<sup>281</sup>.

In questo complesso intreccio di posizioni, come si vede, il teologo svizzero Romano Guardini – di cui abbiamo riportato un brano tratto dal saggio *L'opera d'arte* – combina l'approccio della psicologia e la teoria dell'inconscio con la prospettiva dell'antropologia filosofica di stampo personalistico. Egli rileva quanto siano importanti alcune semplici immagini che sono elementi originari della vita e che hanno la capacità di «spiegare l'esistenza»<sup>282</sup>. Come sorgente inesauribile l'immagine può svolgersi in mito. «Ma essa non si identifica con il mito, è anteriore ad esso, inserita nell'essenza

---

<sup>279</sup> E. Gioanola, *Storia letteraria del Novecento in Italia*, Sei, Torino 1988, p. 9.

<sup>280</sup> Cfr. R. Guardini, *L'opera d'arte*, in *Scritti filosofici*, cit., vol. I, pp. 338-339.

<sup>281</sup> *Ivi*, p. 341.

<sup>282</sup> *Ibidem*.

delle cose e nella profondità delle anime»<sup>283</sup>. La sua origine è la «profondità dell'inconscio» da dove risale per influenzare «la zona della vita consapevole»<sup>284</sup>.

Tuttavia, mi sembra che l'inconscio di Guardini abbia però una connotazione più vicina allo «spirito» e all'essere personale dell'uomo<sup>285</sup> che non alle strutture archetipiche del profondo, grazie alla potenzialità di questo genere di immagini di far emergere le risorse più autentiche della persona.

Lasciamo Guardini ma rimaniamo in tema scegliendo un altro simbolo interpretato da una diversa angolazione che però permette di svolgere analoghe considerazioni e, pur nel variare del linguaggio, esprime a mio avviso gli stessi concetti. Si tratta dell'immagine dell'albero proposta da Durand e Sun, vero «fascio di tutti gli schemi archetipici che costituiscono l'immaginario umano» (*nostra traduzione*)<sup>286</sup> che compare trasversalmente in culture e contesti diversi.

Di quanti significati esso è origine? Durand cita la studiosa Maria Teresa Lezzi, che si è dedicata all'analisi dell'albero pavimentale della cattedrale di Otranto per mostrare quanto l'epoca medievale se ne sia appropriata e l'abbia arricchito di nuovi contenuti. Comunque tutti i significati sono fra di loro affini: l'albero della vita, l'albero del bene e del male, l'albero di Jesse, l'albero genealogico. Da ciò si potrebbe evincere che l'attività analogica e poetica lavori in modo originale e unico in ogni uomo, ma il riferimento è comune ed è costituito dalla realtà stessa. I pensieri, gli stati d'animo, le emozioni, i sentimenti trovano correlazione con particolari modi di essere delle cose. Ecco allora l'albero possente del mio giardino – che a me bambina sembrava perenne, protettivo e forte – abbattuto e con esso superata l'infanzia ; e più alberi insieme con il loro intrico di rami e foglie sono il bosco, la foresta, ma anche il labirinto pericoloso o la selva oscura di Dante.

Perché mai dovrebbe essere così strano il fatto che una ragazzina in Giappone o una sua coetanea negli *States* guardando, l'una, il ciliegio in fiore nei giardini di Tokio

---

<sup>283</sup> *Ibidem*.

<sup>284</sup> *Ivi*, p. 342.

<sup>285</sup> Lo spirito è, per Guardini, sinonimo di personalità, il 'grado' che annuncia la persona stessa. «Personalità», per come l'ha elaborata il pensiero moderno, è «il fondo vivo dell'essere umano individuale in quanto distinto da tutti gli altri. Tale fondo collega i singoli elementi della simultanea esistenza dell'uomo in una intuibile totalità; e così pure i singoli atti ed eventi del processo vitale in una sola forma di sviluppo e di destino» (R. Guardini, *La persona in Scritti filosofici* cit., vol. II, pp. 78-79). Mentre la persona è «'Io' (...). Ed esattamente, essa è l'essere formato, interiore, creatore, in quanto – con le limitazioni di cui si dovrà ancora parlare è in sé e dispone di sé» (*Ivi*, p. 79).

<sup>286</sup> G. Durand, C. Sun, *Mythes, thèmes et variations*, cit., p. 104.

o passeggiando, l'altra, al Central Park di New York possano fare la stessa riflessione magari scrivendola in una poesia adolescenziale? In effetti, il 'numero' di cose che costituiscono la realtà, grande quanto si voglia, è pur sempre finito (e non è neppure così grande), il numero dei segni di una lingua, qualunque essa sia, è pur sempre limitato, il numero di popoli e etnie del nostro pianeta, pur grandissimo, è finito. Chaoying Sun, parlando della Cina, dice che in essa si contano ben 56 etnie differenti di cui la più importante è la etnia Han<sup>287</sup>. Comunque numeri accettabili, che possono essere afferrati dalla mente umana.

Con questo si vuole dire una cosa sola, senz'altro banale: in fondo sono limitate le cose che la persona comune sperimenta e che hanno una presenza imponente poiché interagiscono continuamente con i nostri sensi tanto da risultare per la maggior parte di noi scontate. Queste cose alle quali nessuno, tranne i poeti, presta attenzione sono il cielo, il sole, il mare, le montagne, i fiori, gli alberi, la notte e il giorno, le stelle: insomma le creature per cui San Francesco d'Assisi loda Dio nel *Cantico di Frate Sole*.

Oltre alle immagini che si riferiscono a realtà naturali vi sono figure 'costruite' dall'attività mitopoietica dell'uomo. Tra di esse è possibile ravvisare somiglianze e affinità, pur essendo diverse le longitudini e le latitudini spazio-temporali in cui si collocano. Vi sono, per altro, anche molte differenze, talora anche opposizioni: ciò che in una cultura significa una cosa, in un'altra significa il suo opposto. Anche all'interno della stessa cultura una figura può assumere in un contesto un significato e in un altro il suo opposto. Che cosa può significare tutto questo? Che ci sia un'attitudine archetipica inconscia – come sosteneva Jung – oppure, rimanendo al livello della consapevolezza, che le domande, gli interrogativi dell'uomo di fronte alla realtà si concretizzano in una serie di oggetti culturali di varia pregnanza simbolica? Forse insieme queste due cose. Qui interessa sottolineare quanto avviene in modo consapevole nel momento in cui osserviamo la realtà con lo sguardo di cui parla Guardini. Davanti a noi vi è un insieme finito di cose. Di conseguenza anche le immagini che su di esse si appoggiano, pur essendo potenzialmente infinite, di fatto ricorrono in tempi e luoghi diversi con affinità e somiglianze sempre uguali. A spiegare un enigma tanto denso, non potrebbe essere il fatto di avere in comune tutti noi uomini la natura umana che legge la realtà come segno

---

<sup>287</sup> Cfr. *Ivi*, p. 57.

di altro, di un Mistero che in ogni istante fa «nuove tutte le cose»<sup>288</sup>? In questo senso, le immagini di cui sono intessuti miti e poesia sarebbero suggerite dalle cose stesse che allo sguardo attento rivelano gradi diversi di profondità. Il livello sorgivo, quello per così dire essenziale, può essere colto solo da una sensibilità che abbia dimestichezza con la propria umanità e con la ricerca di una risposta esauriente da cui essa è costituita.

In questo senso, la teoria della corrispondenza fra microcosmo e macrocosmo, fra uomo e natura, cielo e terra è antica e presente in tutte le culture, idea che Rémi Brague definisce di «antichità memorabile»<sup>289</sup>. Del resto anche a livello filosofico si può individuare uno stretto legame fra cosmologia e antropologia, fra senso dell'ordine e della bellezza e l'armonia che tale ordine suscita nell'animo umano<sup>290</sup>.

«È come se una cortina, calata per nascondere un mondo trascendentale, fosse alzata appena di qualche centimetro e alcuni raggi di luce filtrassero per poi chiudersi ancora...Questo è il gioco della vita quotidiana»<sup>291</sup>.

Probabilmente tutti noi abbiamo vissuto almeno una volta nella vita la straordinaria esperienza di una sorta di sospensione del respiro di fronte alla bellezza delle cose aspettandoci una parola da loro che ci rivelasse l'indicazione verso il compimento di noi. E magari abbiamo provato in quel momento un tale infinito struggimento e una tenerezza verso noi stessi e verso il nostro posto nel mondo da piegarci in ginocchio e ringraziare. Quello è il momento della poesia perché la poesia è l'avvenimento di un rapporto ritrovato con la realtà. In quel caso, il mito «aiuta a pensare» – secondo la celebre affermazione già citata di Ricoeur<sup>292</sup> – dal momento che attraverso di esso l'uomo è rimesso costantemente in un atteggiamento di stupore e di domanda di fronte a ciò che lo circonda. Dunque, per leggere la produzione mitopoietica occorrerebbe tener conto di due categorie: una è appunto quella del mito e dell'attività immaginativa e poetica che ne è il presupposto e l'altra è il principio 'economico' che ci permette di riutilizzare immagini e figure che ci sembrano belle e adatte, meglio di altre, a esprimere quanto vogliamo dire. In questo senso, nella storia dello sviluppo del genere umano sono sempre esistite una fitta circolazione e una

---

<sup>288</sup> Ap 21, 5.

<sup>289</sup> R. Brague, *La saggezza del mondo. Storia dell'esperienza umana dell'universo*, tr. it. di M. Zannini, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, p. 133. Nella stessa pagina, l'autore propone una sintesi veloce della storia di questo concetto.

<sup>290</sup> Tema affrontato da R. Brague nel libro, *La saggezza del mondo*, cit..

<sup>291</sup> E. Lévinas in M. Corradi, *Quando si alza la cortina di nebbia*, in «Tempi», 23 luglio 2009, p. 66.

<sup>292</sup> V. Capitolo primo, §: 5.3. *Mito ed epica*, p. 113, nota 258.

costante ibridazione di forme e significati, dal momento che quanto è detto e icasticamente fissato in immagini da artisti e letterati può esprimere l'esperienza di ogni uomo di fronte alla realtà e – inversamente – il vissuto quotidiano può diventare tesoro della grande arte.

Se accettiamo questa prospettiva, per la quale le tante analogie nella produzione narrativa e artistica sarebbero l'esito dello sguardo ammirato dell'uomo verso la realtà e quindi dipenderebbero dalla 'struttura' antropologica che caratterizza appunto l'essere umano, allora anche i racconti epici degli stranieri o dei figli di immigrati e il loro apprezzamento per l'epica classica troverebbero in questa ipotesi interpretativa una spiegazione plausibile. Perché i loro racconti si assomigliano e assomigliano alle grandi storie epiche? Forse perché la realtà stessa suggerisce all'uomo le modalità più opportune per leggerla.

Dovere di completezza vuole che si accenni anche a un'altra teoria – se pur indirettamente collegata a quanto si sta dicendo – che unifica in uno stesso punto iniziale la produzione mitica ed epica degli antichi abitatori dell'Eurasia. In sostanza, tutti i popoli discenderebbero da antenati comuni; poi, attraverso scambi, migrazioni, contaminazioni, tipici di processi di meticciato culturale, le immagini e i simboli primordiali si sarebbero composti in una serie pressoché illimitata di racconti aventi però un alfabeto di figure basilari.

Uno studioso italiano, Felice Vinci, dando credito a tale suggestiva proposta rilancia nel suo libro intitolato *Omero nel Baltico*<sup>293</sup> la tesi derivata da Lokamanya Bal Gangâdhar Tilak secondo la quale durante l'età del bronzo popoli indoeuropei quali per esempio gli stessi Achei, per il continente europeo, e gli Aarii, per il continente asiatico, abbiano coabitato nelle regioni che lambiscono il circolo polare artico dando luogo a fenomeni di ibridazione culturale che spiegherebbero così le tante analogie fra le saghe nordiche, i Veda indiani e le narrazioni omeriche. Secondo questa ipotesi, infatti, gli Aarii, antenati degli Indiani, parlavano una lingua appartenente alla stessa famiglia del greco e delle lingue nordiche, pertanto potevano provenire da una terra polare. Le parentele sarebbero ancora più strette per quanto riguarda popoli occidentali come avviene per gli Achei omerici dell'età del bronzo, i Germani dell'epoca romana ed i Vichinghi medioevali.

---

<sup>293</sup> F. Vinci, *Omero nel Baltico. Le origini nordiche dell'Odissea e dell'Iliade*, Palombi, Roma 2008.

Solo con il declinare delle favorevoli condizioni climatiche, alla fine dell'età del Bronzo, sarebbero cominciate le migrazioni dei popoli del Nord verso regioni meridionali più vivibili, giungendo gli Achei nel Peloponneso all'incirca 3600 anni fa. Secondo la teoria di Felice Vinci, essi avrebbero attribuito al nuovo territorio dove si erano appena insediati i nomi che erano a loro familiari nel Baltico senza però che vi fosse corrispondenza morfologica fra la vecchia e la nuova sistemazione. In sostanza, la guerra contro Troia e le avventure di Ulisse sarebbero il retaggio dell'epoca precedente la loro migrazione verso il Sud.

Senza entrare nel merito di tali ipotesi rimane il fatto di un indubbio fascino che il problema delle origini esercita su chi ne affronta lo studio. Per l'approccio interculturale è importante favorire nei ragazzi la consapevolezza delle immagini e dei simboli comuni di cui si sostanziano i loro racconti così che gli uni – gli alunni italiani – ritrovino negli altri – gli alunni di altre culture, per esempio, – gli stessi familiari accenti dei racconti epici o delle fiabe dell'infanzia.

Pur quasi sovrapponendo, per le ragioni che si è cercato di mostrare, il concetto di epica con quello di mito, è comunque necessario precisare che, in questa tesi, ci riferiamo soprattutto all'epica, utilizzando la parola secondo tre principali accezioni. In senso lato, in modo sinonimico rispetto a letteratura fantastica, si comprendono fiabe e miti antichi che i ragazzi hanno sentito ripetere dal capo del villaggio, come è accaduto a Mr., senegalese, di etnia ualu, o da genitori e nonni che hanno trasmesso le fiabe della tradizione popolare come per il giovane danese D.; sempre in senso lato, il pensiero è condotto alle vicende 'epiche' del passato recente o remoto delle famiglie dei ragazzi intervistati; in senso stretto, invece, il termine 'epica' sarà utilizzato in riferimento all'*Iliade*, *Odissea* ed *Eneide* che si studiano a scuola, oppure laddove siano conosciute, ad altre epopee nazionali.

In sintesi, con questa iniziale disamina degli strumenti concettuali e terminologici che si adopereranno nel corso della riflessione, si sono evidenziati, da un lato, la preoccupazione di salvaguardare la specificità dell'approccio interculturale con l'insistenza sugli aspetti di reciprocità, dinamicità e scambio nella relazione fra persone di culture differenti e sulla dimensione pratica dei processi di inclusione, e dall'altro lato, un modo, per così dire, immediato e vicino al senso comune di dare significato a categorie quali narrazione, mito ed epica.





## CAPITOLO SECONDO

### IL VALORE DELLA NARRAZIONE NELLA RELAZIONE EDUCATIVA FRA GENERAZIONI E CULTURE DIVERSE

L'analisi terminologica e concettuale del primo capitolo ha consentito di guadagnare il significato, l'ambito di pertinenza e le finalità dell'educazione come educazione interculturale, di avvicinarsi all'immediatezza con la quale il senso comune si rappresenta la narrazione, infine, di circoscrivere l'orizzonte semantico dei vocaboli 'mito' ed 'epica' all'uso che se ne fa normalmente in classe. Da questa prima ricognizione lessicale è emerso, se pure inizialmente, l'intreccio di educazione e intercultura e come entrambe queste realtà abbiano a che fare con l'azione del narrare.

Si tratta, ora, di saggiare tale intuizione approfondendo il ruolo della narrazione, fra persone di età e culture diverse, quando essa abbia l'intento pedagogico, più o meno motivato, di educare. E, viceversa, provare a notare se in una relazione educativa c'è spazio per la narrazione. La circolarità fra i termini è importante: la narrazione è avvalorata nel processo educativo e interculturale e contribuisce, a sua volta, a creare la relazione stessa. Pertanto, il fatto stesso di raccontare si presenta come una risorsa insostituibile. Anzi, è una delle modalità privilegiate con la quale l'adulto può aprire il suo cuore al giovane e quest'ultimo desiderare di fare altrettanto.

Chiunque, da bambino, abbia avuta la fortuna di sentirsi raccontare, da genitori o nonni, storie di vita o le fiabe della tradizione sa quanto sia importante questo aspetto dell'educazione. Vi sono, infatti, elementi della narrazione che hanno *tout court* una forte impronta educativa.

Sono questi potenzialmente in grado di ricostruire quei ponti tra generazioni di cui alcune<sup>1</sup> correnti del pensiero filosofico moderno hanno teorizzato il crollo? Inoltre, è

---

<sup>1</sup> Secondo J. Burckhard, autore dell'opera *La cultura del Rinascimento in Italia*, pubblicata nel 1860 a Basilea, vi è una netta cesura che separa l'inizio dell'età moderna dal Medioevo. Già gli umanisti e i riformatori religiosi nel XV e XVI secolo avevano espresso la consapevolezza di trovarsi in un'età diversa dalla precedente. Nel '600, la *querelle* fra antichi e moderni aveva riproposto la questione del rapporto con il passato. La tendenza generale dell'Illuminismo era stata quella di stigmatizzare quanto era stato prodotto dalle epoche oscure che avevano preceduto l'*Aufklärung* della ragione. La storia di Otto e Novecento riproponeva a momenti alterni nel pensiero e nella cultura l'idea di una discontinuità profonda con quanto il presente si era lasciato alle spalle. In particolare, il nichilismo dissolve l'io insieme al senso della storia. Il passato diviene o una congerie di errori dei quali prendere coscienza oppure un archivio di

possibile che le culture diverse, presenti nelle nostre società multietniche l'una accanto all'altra, magari senza parlarsi, riscoprano profonde analogie nell'ascolto, nella fruizione e nelle riproposte degli antichi racconti?

Per tentare di rispondere a queste domande occorre fissare l'attenzione su alcuni aspetti del vasto ambito della narratività, consapevoli di operare delle scelte che ne sacrificano altre, altrettanto importanti, ma che sono forse marginali rispetto ai temi di questo lavoro. La specificità di questo capitolo consiste nell'ipotesi appena enunciata di cogliere i legami fra educazione e narrazione. Se, finora, nel capitolo precedente si sono esaminate le parole fondamentali della tesi, considerate, per così dire, in modo assoluto, si vuole ora ragionare sulla possibilità concreta di coniugare educazione e narrazione mostrando altresì come entrambe si traducano in un *habitus* umano fatto di accoglienza e valorizzazione dell'altro.

## 1. IL RISCHIO DELLA LIBERTÀ NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Le persone ne incontrano altre per i motivi più diversi: occasionalmente sull'autobus, per strada, nel negozio sotto casa, oppure intenzionalmente allo sportello di una banca, del servizio sanitario o negli uffici della pubblica amministrazione e in molte altre occasioni che il nostro cervello non registra né tanto meno ricorda per non essere sommerso nella complicazione di migliaia di dati. Può capitare anche che in incontri di questo genere scatti qualcosa che assomigli alla simpatia umana, a una sorta di vicinanza e prossimità con chi ci sta accanto, magari anche che si arrivi a raccontare brandelli di vita all'interlocutore con cui imbastiamo un discorso estemporaneo destinato a non lasciare traccia o a lasciarne una debolissima. In ogni circostanza in cui qualcuno incontra qualcun altro può esservi narrazione e magari anche una forma

---

reperiti da consultare con spirito di erudizione archeologica oppure ancora un tempo mitico e immobile che sovrasta e schiaccia il soggetto. In tutti questi casi è assente la libertà dell'uomo, chiamato a porsi in relazione con ciò che lo precede e che lo seguirà, ingaggiando nella «lacuna» del presente – secondo la bella immagine di Hannah Arendt suggerita da Kafka – la lotta tra passato e futuro. Cfr. H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 1999, pp. 33-34 e M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, pp. 23-24, che commenta il passo della Arendt.

debole di ‘edificazione’<sup>2</sup> reciproca, ma non relazione educativa in senso forte che, invece, è presente se sono riconoscibili almeno tre condizioni che, per altro, sono dipendenti l’una dall’altra e hanno significative implicazioni.

Pertanto, ci soffermeremo, in primo luogo, sulla relazione educativa e poi passeremo a considerare la narrazione e quali caratteri essa abbia, infine, cercheremo i nessi fra educazione e narrazione.

### *1.1. Intenzionalità e ragionevolezza, libertà e affetto*

Nel rapporto educativo, innanzitutto, occorre l’intenzionalità in quanto tale, vale a dire la scelta di un adulto che voglia essere educatore nei confronti di chi è più giovane e la scelta del giovane che concede all’adulto un’apertura di credito per ascoltarlo. Chi educa si assumerebbe così un impegno e una fatica onerosa; ma forse anche la gioia di educare e di vivere.

La parola intenzionalità non richiama solo la scelta di proporre e accettare il percorso educativo. Assumendo un significato più ‘tecnico’, derivato dalla filosofia della scolastica ripresa nel Novecento prima da Franz Brentano e poi da Edmund Husserl, essa significa l’emergere alla nostra coscienza di ciò che ci viene incontro<sup>3</sup>, della presenza di ciò che non sono io all’io. In tal senso, l’educatore dovrebbe «non dimostrare (...), bensì aiutare a vedere in maniera nuova. Provate a pensare che in una camera buia vi sia un quadro. Solo con studi chimici si può mostrare la raffinatezza dei colori, o con documentazioni storiche si può provare che esso è l’opera di uno straordinario maestro del colore. Si può però anche aprire una finestra nella parete di fondo ed ecco che entra la luce e i colori brillano. Allora non serve più alcuna dimostrazione. Si vede»<sup>4</sup>. Il ruolo dell’educatore che accompagna a vedere e a incontrare la realtà si completa con la ragionevolezza dell’agire quando si realizza una

---

<sup>2</sup> Può essere, infatti, che anche dopo il racconto di una persona sconosciuta rimanga nell’animo un’impressione che duri a lungo e ci faccia riflettere su noi stessi, contribuendo così a edificare la nostra umanità.

<sup>3</sup> Al concetto di intenzionalità si è già fatto riferimento nel capitolo primo, §: 3. Metodologia di lavoro.

<sup>4</sup> R. Guardini, *Vom Sinn des Gehorchens*, in *Auf dem Wege*, Mainz 1923, p. 20, in M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 63.

‘giusta’ proporzione fra considerazione della situazione, valutazione dei mezzi più idonei a intervenire e realizzazione dell’azione stessa<sup>5</sup>.

*L’ipotesi di senso dell’adulto al ragazzo.* L’apertura della mente e del cuore che è ‘in tensione’ (intenzionalità) verso le cose non si esaurirebbe nei particolari, pure importanti, ma si inoltrerebbe alla ricerca di un significato complessivo in cui siano esaltate le piccole come le grandi sfumature del reale. Questa dinamica assumerebbe toni drammatici, ma veritativi, qualora proprio l’educando domandasse implicitamente o esplicitamente all’adulto di introdurlo nella realtà con un’ipotesi di senso per esempio interrogandolo con una domanda decisiva: «Perché fai così?».

Secondo Maria Teresa Moscato occorre che l’adulto «materialmente presente in una relazione educativa, faccia riferimento a un orizzonte di senso, del quale egli può anche vivere e riprodurre drammaticamente le contraddizioni; per contro, l’immaturo, nel corso della sua crescita, e per effetto del processo educativo in cui è interattivamente inserito, opera progressivamente una nuova sintesi personale, fortemente selettiva che gli permette di unificare in forme imprevedibili anche gli orizzonti culturali in conflitto»<sup>6</sup>.

Dunque, l’intenzionalità educativa si precisa – in chi educa – come proposito di comunicare una visione della vita che sia convincente e corrispondente alle esigenze della propria umanità, carica di ragioni positive. L’autore del primo saggio del libro già citato, *La sfida educativa*, afferma con chiarezza:

«L’educazione ha bisogno alla sua base di un’esperienza elementare di positività, di relazioni semplici e buone, in cui sia tangibile la stima per l’uomo, la (com)passione per il suo cammino e il suo travaglio, la speranza forte nelle sue risorse; relazione dunque di fiducia creativa. Per questo il prendersi cura iscritto nell’educare non nasce e non è giustificato da un senso di insufficienza cui provvedere e di un vuoto conoscitivo da riempire, oppure da un senso di esuberanza senza direzione da lasciar esprimere. L’accoglienza che si esercita nella relazione

---

<sup>5</sup> Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, Bur, Milano 2005, pp. 17-22.

<sup>6</sup> M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia 1998, p. 433.

educativa, non può avvenire, invece, che alla luce di un senso di sovrabbondanza dell'esistenza; quello per cui si può dire che l'esistenza è 'cosa buona'»<sup>7</sup>.

Attraverso l'adulto, il ragazzo si avvicina al reale provvisto di una serie di strumenti o 'dispositivi'<sup>8</sup> che egli non ha chiesto, ma che gli sono stati forniti dall'ambiente circostante, dalla famiglia soprattutto, senza i quali, vista la condizione di neotenia che caratterizza la specie umana, nessuno potrebbe sopravvivere. In tal modo, si mettono in atto, da parte del mondo dei grandi, i processi dell'allevare, dell'avere cura, dell'insegnare, dell'addestrare i piccini ad affrontare i passi nell'esistenza. Tuttavia, le azioni appena ricordate, del crescere i bambini facendo attenzione al loro benessere fisico, psicologico e di adattamento sociale, se sono separate da una intenzionalità più profonda falliscono il fine educativo che dovrebbe animarle. Come sostiene Giuseppe Bertagna, «non esiste educazione, formazione e istruzione che non sia altrettanto *necessariamente* costituita da operazioni e comportamenti di «cura», «sviluppo o crescita», «addestramento», «modellamento», ecc.

Il problema pedagogico è, però, non esaurire i primi fenomeni nei secondi, bensì sussumere questi secondi al livello dell'intenzionalità, del *lógos* pubblico e dell'azione umana libera e responsabile che caratterizzano i primi»<sup>9</sup>.

Se ci fermassimo al livello di una trasmissione di conoscenze e di 'astuzie' con cui la nostra specie, nel lungo processo di miglioramento di se stessa e di attualizzazione delle sue potenzialità, si è costruita una memoria biologica e neurologica che le permette di abitare il pianeta secondo una modalità sempre più efficace ed

---

<sup>7</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa, La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 14.

<sup>8</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 278-296. I dispositivi, nell'interpretazione di Giuseppe Bertagna sono ciò da cui, in un certo senso, l'uomo è posto, disposto, in una sorta di passività che viene prima della capacità di agire. Molte delle azioni umane sono volute intenzionalmente, liberamente e responsabilmente, ma, in generale, sono molto più numerose le situazioni nelle quali, invece di porre e ben porre le azioni, subiamo il contraccolpo delle cose che non abbiamo voluto. I dispositivi possono provenire dal mondo della natura, dai manufatti e dalle macchine che l'uomo stesso ha creato, ma che poi hanno preso il sopravvento su di lui, dalla famiglia con i condizionamenti, le abitudini, gli insegnamenti con i quali i grandi avviano i nuovi nati alla vita, e poi, mano a mano, dalle comunità più grandi in cui si vive fino alla società intera. Questo insieme di regole, conoscenze, comportamenti veicolati nei rapporti familiari e sociali sono senz'altro necessari per evitare che si incominci da zero con ogni bambino che nasce, tuttavia c'è modo e modo di viverli: o subirli e identificarsi con essi oppure riconoscerli, trasformarli o accettarli con libertà, scegliendoli come nostri. L'educazione aiuta a compiere tale passaggio: dall'impersonalità alla personalizzazione; dall'essere plasmati al plasmare, dall'automatismo alla creatività.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 354.

efficiente, ci collocheremmo su un piano che è altra cosa rispetto alla vita ‘umana’<sup>10</sup> e all’educazione. In tal caso, risuonerebbe ancora più tragicamente la domanda leopardiana: «Ma perché dare al sole, /Perché reggere in vita/ Chi poi di quella consolar convenga?»<sup>11</sup>. Che tradotta nei termini che si stanno usando potrebbe suonare così: «Perché far nascere, crescere, allevare bambini, se poi non si offre loro un motivo adeguato per diventare grandi?».

Si vuol dire con questo che l’educazione si dovrebbe configurare come «Eine Einführung in die Wirklichkeit<sup>12</sup>, introduzione nella realtà» secondo la suggestione di Joseph A. Jungmann, ripresa e approfondita da Luigi Giussani. Certo, l’ipotesi – per la quale chi educa spende la propria credibilità – va solo proposta in modo che il giovane la verifichi personalmente trovandola persuasiva e ragionevole, oppure scartandola, nel caso contrario.

Non per nulla, a figli e nipoti, gli anziani, i genitori o figure autorevoli raccontano fiabe e leggende oppure storie vere. Questa attitudine alla narrazione rientra in una delle ‘funzioni’ del prendersi cura che il mondo adulto svolge verso i più piccoli? Oppure, forse, essa risponde ad altre esigenze di trasmissione di senso, seguendo intenzionalità che vanno ben oltre i doveri di accudimento della prole che i genitori, anche legalmente, hanno l’obbligo di assolvere nei confronti dei figli? Le risposte a un questionario che ho somministrato durante l’indagine effettuata presso alcuni alunni di prima liceo su questi argomenti farebbe propendere per la seconda considerazione.

Gli alunni dicono di ricordare, nella loro infanzia, gli adulti raccontare. Nella maggior parte dei casi, i racconti sono stati ascoltati dai genitori – la madre o il padre in modo pressoché uguale – dai nonni e, in misura minore, da parenti o amici. Un ragazzino cita il fratello maggiore, un altro i vicini di casa. È la famiglia il luogo per eccellenza in cui trova spazio l’attività affabulatoria dei più grandi nei confronti dei più piccini, è quel luogo sicuro e privato di cui parla la Arendt<sup>13</sup>. In particolare, prima del sonno il bambino ha bisogno di sperimentare la saldezza del rapporto con le figure parentali che si fanno presenti anche raccontando fiabe.

---

<sup>10</sup> Sulla differenza fra il concetto di vita dell’uomo e vita umana si ritornerà nel capitolo terzo, §: 3.1. *Movimenti, azioni, gesti e comportamenti*.

<sup>11</sup> G. Leopardi, *Il canto notturno di un pastore errante nell’Asia*, vv. 52-54.

<sup>12</sup> L’affermazione è tratta da J. A. Jungmann, S. J., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i. B. 1939, p. 20, in L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, p. 65.

<sup>13</sup> Cfr. H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 243.

Uno studente italiano nell'intervista spiega di avere apprezzato fin da piccolo i racconti che i genitori e i nonni gli narravano, non tanto per il loro contenuto, ma perché quello era il modo con cui i grandi gli dimostravano il loro affetto. «Io ero contento perché c'erano i miei nonni e mia madre che mi dedicavano tanto del loro tempo». Questo stesso ragazzo mostra di avere ben compreso quanto grande fosse l'intenzione educativa trasmessa attraverso quei racconti<sup>14</sup>.

Insomma, non ci sarebbe educazione senza una 'metafisica' più o meno confessata dove per 'metafisica' si intende l'affermazione di un significato ultimo per cui valga la pena vivere<sup>15</sup>. In caso contrario, rimarrebbero in piedi l'addestramento, l'insegnamento, la cura, con il rischio però che si mortifichi, talora anche in modo sottilmente violento, il cuore dell'uomo.

Eppure, nessun potere, per quanto sofisticati e pervasivi siano i 'dispositivi' messi in atto per riplasmare e resettare la coscienza e l'autocoscienza umane, strapperanno la possibilità dell'azione libera, fosse anche una sola. L'intero edificio repressivo prima o poi crollerebbe e, comunque, avrebbe fallito il suo scopo. Non avrebbe, infatti, estirpato l'impeto della libertà.

Ripuntualizziamo il significato di libertà, come abbiamo già in parte fatto<sup>16</sup>, ricorrendo a due spezzoni di film. Il primo è una scena de *Le ali della libertà*<sup>17</sup> che è di grande impatto emotivo. Detenuti in un carcere, abbruttiti dalle migliaia di azioni compiute senza porsi, certo, la domanda sul bene, vero, bello, giusto, e dalle azioni, altrettanto disumane, compiute dagli aguzzini e dai compagni di cella; ebbene, un giorno uno di loro riesce ad avvicinarsi al giradischi. Nell'aria si librano le note di musica classica. L'intero penitenziario si ferma. Gli uomini ammutoliti ad ascoltare. L'incontro, improvviso e inaspettato con la bellezza, ferisce il cuore e lo ridesta alla vita. La seconda scena è il finale del film di Stanley Kubrick, *Orizzonti di gloria*<sup>18</sup>. In questo caso è il canto di una giovane donna fra i soldati, disavvezzi a ogni azione propria dell'uomo, a restituire loro la nostalgia dell'umano.

---

<sup>14</sup> Il testo dell'intervista a Er., come tutte le altre interviste, si trova in Appendice §: 2. Trascrizione delle interviste.

<sup>15</sup> V. Capitolo primo, §: 1. La prospettiva pedagogica e l'educazione possibile, p. 27.

<sup>16</sup> V. Capitolo primo, §: 2. Per una filosofia dell'educazione che abbia al centro la persona, p. 41.

<sup>17</sup> F. Darabond, *Le ali della libertà*, prodotto da N. Marvin, Usa 1994.

<sup>18</sup> S. Kubrick, *Orizzonti di gloria*, prodotto da K. Douglas, J. B. Harris e S. Kubrick, Usa 1957.

Dunque, dopo avere preso in esame il fattore dell'intenzionalità, il secondo (la libertà) e il terzo elemento (l'affetto) potrebbero rivelarsi come i più importanti ed essere fondativi della capacità stessa di educare. Senza libertà non c'è vita pienamente umana, non c'è crescita, né conoscenza, né esercizio della virtù e del bene. Ciò significa che se non c'è la decisione di 'starci' fino in fondo da parte del ragazzo come dell'adulto, non accade nulla: non c'è educazione.

Potrebbero esserci comportamenti 'addestrati' e, magari, perfettamente rispondenti alle richieste dell'educatore; non sarebbero, tuttavia, comportamenti umani perché privi della decisione libera che li rende tali. Chi ha la responsabilità di guidare i giovani e si accontenta di addestramento teme forse la delusione e l'insuccesso. Eppure, senza tale livello di profondità, senza che le persone siano libere, non può esserci crescita umana.

*Spunti dall'etimologia della parola libertà.* Contro qualunque fraintendimento tanto facile nel nostro tempo, la libertà non si configura come licenza o arbitrio o, ancora, come mera esplicitazione della volontà. A limitarla vi sono, da un lato, la 'struttura' stessa dell'animo umano quando lo si ascolta e, dall'altro, l'inesorabile presenza del reale che ci riconduce ai nostri limiti. Scrive al proposito Hannah Arendt:

«Il *che del dato* – sia esso la realtà del mondo o l'imprevedibilità dell'altro uomo o il dato di fatto che non mi sono fatto da me stesso – diviene lo sfondo su cui si staglia la libertà dell'uomo,[costituisce] il materiale che infiamma questa libertà. Che io non possa ridurre il reale al pensabile, ecco il trionfo della libertà possibile. O, paradossalmente: solo perché non mi sono fatto da solo io sono libero; se mi fossi fatto da solo, avrei potuto prevedermi e in tal modo avrei perso la mia libertà»<sup>19</sup>.

È significativo, in questo senso, scoprire attraverso il contributo della glottologia come il vocabolo latino *liber* e il vocabolo greco *eleúthèros* hanno un'unica radice indoeuropea che è *leu*. La tradizione semantica di queste parole conferma quanto si è detto finora a proposito della libertà come condizione senza la quale non c'è umanità e neppure educazione. Moreno Morani sintetizza la storia linguistica di questo suffisso.

---

<sup>19</sup> H. Arendt, *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?*, tr. it. di S. Maletta, Jaca Book, Milano 1998, p. 75.



«Dunque, *liber* e *eleythèrios* significano in prima istanza il popolare, l'appartenente al popolo. E liberi sono per antonomasia i discendenti dal *liber*, cioè i figli che costituiscono la famiglia. Direttamente contrapposto a *eleythèrios*, in greco come formazione, potrebbe essere *ekthròs*, che significa esattamente l'opposto: se *eleythèrios* è l'appartenente al popolo, *ekthròs* è quello che viene *ex*. Il nemico è colui che viene dal di fuori, il non appartenente allo stesso corpo sociale, il cittadino straniero. Ma la radice indoeuropea comporta anche altri due significati fondamentali, che è utile ricordare: uno è il significato di identità, che noi ritroviamo in parole quali il gotico *laudi*, aspetto, *ludia*, faccia; nel territorio iranico, parole come *rauda*, statura, aspetto. Quindi, l'idea dell'appartenenza al popolo si connette anche con l'idea di un'identità precisa. E c'è una terza idea, che è sempre inerente alla radice indoeuropea ed ha anche una particolare importanza: cioè l'idea della crescita. *Leud* significa infatti – in numerose derivazioni e formazioni – crescere. Noi troviamo questo valore, ad esempio, nel verbo germanico gotico *liudan*, crescere, nel verbo antico indiano *rodati*, egli cresce, nel territorio iranico *raudat*, egli cresceva, e così via.

Riassumendo, i termini usati dalle lingue classiche per designare l'uomo libero, si collocano nel punto di intersezione di tre aree semantiche cruciali: appartenenza, identità, crescita. Quasi che l'essere liberi significhi originariamente poter essere fedeli alla propria identità, che non viene considerata astrattamente, ma all'interno di una trama di rapporti e di valore. La libertà è condizione indispensabile per la crescita e senza libertà non può esserci sviluppo né materiale né spirituale»<sup>20</sup>.

*Liberà: condizione e sostanza dell'educazione.* I rilievi appena evidenziati permettono di cogliere tre direttrici significative del concetto di libertà e come essa non si identifichi affatto con quel surrogato tanto diffuso oggi del 'fare ciò che si vuole'. Del resto, se si pensasse all'esperienza del nostro sentirci liberi, sostiene Luigi Giussani<sup>21</sup>, si comprenderebbe qualcosa di più di questo prezioso concetto.

Non è forse vero che ci sentiamo liberi davvero quando realizziamo un nostro desiderio – sia esso rappresentato da una piccola cosa oppure da una grande

---

<sup>20</sup> Dall'intervento di Moreno Morani, docente di Glottologia presso l'Università degli Studi di Genova e presidente del comitato scientifico di «Zetesis», moderatore della tavola rotonda dal titolo *L'idea di libertà in Grecia e a Roma*, svoltasi al Meeting di Rimini Lunedì 22 agosto 2005, cui hanno partecipato inoltre come relatori Alfredo Valvo, Docente di Storia Romana presso l'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano; Marta Sordi, Docente Emerito di Storia Romana presso l'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano. Fonte: <http://www.meetingdirimini.org>. Data di consultazione: 24/06/2010.

<sup>21</sup> Cfr. L. Giussani, *Si può vivere così? Uno strano approccio all'esistenza cristiana*, Rizzoli, Milano 2008, p. 77.

aspirazione –? E che cosa potremmo desiderare di più se non il compimento di noi stessi? Secondo questo ragionamento, che si apparenta strettamente con l'analisi linguistica di Moreno Morani, l'essere liberi è la 'conseguenza' della nostra realizzazione umana, quindi dell'educazione che il giovane riceve e che l'adulto continua, se pur in forme diverse, a perseguire anche per sé. Converrà tenere conto dei significati che l'essere liberi comporta – appartenenza, identità, crescita – nel prosieguo di questo lavoro.

La libertà non è solo la condizione per la quale si dia l'educazione. Essa ne è la sostanza: perché si avvii il processo educativo, perché si mantenga nel tempo, con tutta la pazienza necessaria a coltivarlo, perché si raggiungano, senza mai concluderle, le tappe significative della propria crescita umana. Con la libertà, istante per istante, ci si affida alla scelta reciproca di ridecidersi per quel rapporto, nella fedeltà di sopportare insieme i momenti più duri. Ecco perché, istante per istante, bisogna accettare il rischio che l'uno o l'altro incespichi e cada. Ciò rende tesa e drammatica la vita e ogni relazione che si avventuri nelle regioni profonde del cuore umano. Ma allora, la relazione educativa è lasciata alla mutevolezza del volere?

Non è questa la conclusione. Non lo è perché la ragion pratica – che presiede all'ambito dell'agire – opera insieme alla ragione teoretica e alla ragione tecnica. Prima della scelta dovrebbero esserci, dunque, la ponderazione e il giudizio e la consultazione delle ragioni del cuore.

La famosa frase di Pascal per cui «il cuore ha le sue ragioni che la ragione non conosce»<sup>22</sup> non introduce affatto una separazione fra cuore e ragione; semmai fra una «ragione strumentale»<sup>23</sup> e «calcolante»<sup>24</sup>, avulsa dall'interezza della persona, e il cuore come sede della propria consistenza umana. Quindi, pur nell'accettazione del rischio, l'educazione accade se fondata sulla fiducia nell'umano come fedeltà a se stessi.

Sul tema dell'educazione come rischio perché fondata sulla libertà e che ha la libertà come fine ha scritto parole di saggezza Luigi Giussani nel libro *Il rischio educativo*. «Senza affrontare la prova del rischio educatore ed educando partirebbero

---

<sup>22</sup> B. Pascal, *Pensieri* (a cura di A. Bausola), tr. it. di A. Bausola e R. Tapella, Rusconi, Milano 1996, pensiero 477 dell'edizione Chevalier corrispondente al n. 277 dell'edizione Brunschvicg.

<sup>23</sup> Cfr. T. W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'Illuminismo*, tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1997.

<sup>24</sup> M. Heidegger, *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, tr. it. di G. Vattimo, Mursia, Milano 2007, pp. 9 e ss.; per ulteriori approfondimenti si veda: M. Heidegger, *L'abbandono*, tr. it. di A. Fabris, Il Melangolo, Genova 1983.

entrambi da una finzione: un mistero supposto, riducibile a evidenza oculare e una libertà immaginata come meccanicamente reattiva in corrispondenza a uno stimolo dato»<sup>25</sup>. Commenta Onorato Grassi: «Proprio in questa concezione della libertà sta l'idea che l'educazione implica inevitabilmente il rischio: infatti non si può sapere dove si va a finire – come al contrario si saprebbe se fosse un processo meccanico e prevedibile –, ma soprattutto perché bisogna mettersi in gioco, rischiare la propria libertà con la libertà altrui. In questo rischio della libertà (...) sta il valore ultimo e supremo dell'educazione»<sup>26</sup>.

*Affezione perché il ragazzo cresca.* A completare il quadro fin qui delineato, non si può prescindere dal sentimento di affetto che l'adulto dovrebbe avere e mostrare nei confronti di chi intraprende il cammino della vita. Il verbo latino *afficere* (*ad-facere*) che significa 'influire', 'fare impressione su qualcuno', designa l'azione di lasciare un'impronta concreta sull'animo di qualcun altro. In questo caso, l'etimologia coglie perfettamente l'adesione del cuore di chi si coinvolge fino in fondo in un'opera comune per il bene di entrambi i soggetti della relazione educativa.

Questa affermazione ha due importanti implicazioni: la pazienza di attendere e la fiducia positiva nei confronti del giovane che ha le risorse e le capacità di mettere in moto se stesso, appassionandosi al compito di crescere. È necessario molto tempo perché la relazione si instauri mettendo in conto la possibilità di andare avanti, ma anche di tornare indietro e poi di riprendersi per l'ennesima volta. L'educatore sa aspettare e 'difende' il terreno su cui la giovinezza può dimostrare se stessa ed essere così utile all'intera società.

Si propone su questo tema un ampio brano, ricco di suggestioni ricavate da diversi autori, dell'intervento di Onorato Grassi all'incontro di presentazione della nuova edizione del volume di Luigi Giussani, *Il rischio educativo*, durante l'edizione del Meeting di Rimini 2005 dedicata appunto alla libertà.

---

<sup>25</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 44.

<sup>26</sup> Dall'intervento di Onorato Grassi all'incontro di presentazione della nuova edizione del *Rischio educativo* di Don Luigi Giussani nell'edizione del Meeting per l'amicizia dei popoli di Rimini 2005. Fonte: <http://www.meetingdirimini.org>. Data di consultazione: 24/06/2010. All'incontro, svoltosi Sabato 27 agosto 2005, hanno partecipato come relatori: Giorgio Chiosso, Docente di Storia dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Torino; Onorato Grassi, Docente di Storia della Filosofia presso la LUMSA di Roma; Alessandro Profumo, Amministratore Delegato Unicredito Italiano.

«E se l'educatore, come lo definì Hermann Nohl, uno dei padri della pedagogia del primo novecento, è "colui che rappresenta il senso della gioventù di fronte alle pretese autoritarie della società", Giussani fu, anche in questo, un grande educatore.

Nel *Rischio educativo* si incontra questa grande stima per la giovinezza, che non è solo un'età nella vita dell'uomo, ma è un "atteggiamento del cuore", e anche si trovano i criteri e il metodo per quella formazione mentale, che comporta la lotta contro i pregiudizi e l'amore disinteressato alla verità. (...).

Il giovane non è l'anello di una catena biologica, storica e culturale, che si aggiunge indistintamente ad altri anelli, ma è un *novum*, un'irripetibile novità che rivive e passa al setaccio la storia del genere umano. Egli è "l'inizio dell'inizio", come diceva Guardini, il punto in cui comincia qualcosa di nuovo, perché incontrato e rivissuto in una coscienza che sa dire "io". Una civiltà che trascura la gioventù o che la riduce ai suoi schemi è destinata a fallire, in breve o medio tempo, perché, per non correre rischi, perde la più profonda possibilità che ha di rigenerarsi e rinnovarsi. Lo scopo dell'educazione è la libertà della persona; non può ridursi alla formazione del buon cittadino, dell'utile lavoratore, dell'individuo sociale e moralmente corretto. C'è una "grandezza" dell'uomo che solo l'educazione è favorita a considerare, e che essa mette in primo piano, davanti ad ogni altra figura e immagine. La vita, infatti, non è un nulla riempito dalla distrazione, ma una positività in cui l'uomo si incammina, "tra mete e ritorni, come gigante che va verso l'infinito", era solito ripetere Giussani con le parole di Clemente Reborà. L'uomo, il giovane, è un 'gigante', anche nella sua debolezza, provvisorietà, problematicità»<sup>27</sup>.

Di tutto questo percorso, c'è un esito che, in fondo, costituisce una sorta di 'verifica' del fatto che sta avvenendo l'educazione: è la serenità interiore dell'adulto e la consapevolezza del giovane di vedersi crescere e di esserne contento. Non c'è risultato migliore di un processo educativo positivo che il desiderio di entrambi i soggetti coinvolti di andare avanti, nonostante le difficoltà.

### *1.2. Dall'educazione alla narrazione*

Ebbene, gli aspetti dell'educazione che abbiamo evidenziato – intenzionalità, libertà e affetto – sono anche in grado di descrivere che cosa avviene nella narrazione? E, in particolare, nell'epica classica si possono ritrovare segnali che facciano pensare

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

alla presenza di questi elementi<sup>28</sup>. Si prosegue così con una sorta di sillogismo di cui si è data la premessa maggiore – l'educazione in quanto è tale è educazione interculturale – alla quale però deve seguire la minore – la narrazione, in quanto ha una dimensione educativa, è educazione – per giungere alla conclusione: la narrazione, in quanto ha di educativo, è intercultura.

Si tratta dunque di chiedersi se i fattori che si sono indicati come caratterizzanti il processo educativo, siano presenti anche nella narrazione e in particolare nell'epica classica.

Che essa sia intenzionale, presupponga la libertà di chi racconta e di chi ascolta, nasca dall'affetto e lo incrementi è quanto si assume di mostrare nel corso di queste riflessioni, evidenziando altresì la forza interculturale di questi elementi.

*Qualche riscontro dell'intento educativo nella narrazione?* I poemi classici e i racconti epici, in generale, esprimono un intento educativo? La domanda è in effetti retorica. Anche senza basarsi sull'autorità di Werner Jaeger, la semplice lettura dell'*Iliade*, dell'*Odissea* e dell'*Eneide* – per citare solo le opere della tradizione occidentale – trasmette ai giovani una concezione del mondo e cerca di dare risposta alle questioni fondamentali dell'esistenza. In questo senso, l'epica come il mito forniscono, in forma fantastica, ipotesi esplicative della realtà nel suo complesso.

Se, lasciando l'ambito di indagine frequentato dagli esperti per avvicinarci alla nostra vita quotidiana, considerassimo le fiabe che genitori e nonni raccontano a figli e nipoti oppure le preoccupazioni di tante mamme e papà di suggerire ai loro bambini programmi televisivi opportuni, oppure i racconti delle maestre al gruppo classe, nella maggior parte dei casi, troveremmo una viva preoccupazione educativa nel trasmettere quella che una volta si chiamava 'la morale della storia'. Certo, essa va offerta e lasciata intuire, non imposta. Altrimenti, ciò toglierebbe il gusto e l'efficacia del racconto<sup>29</sup>.

È, dunque, presente nelle nuove narrazioni, che gli alunni hanno ascoltato dai loro parenti, lo stesso desiderio che avevano gli antichi di comunicare, insieme alle vicende vissute, anche il senso di esse?

---

<sup>28</sup> Riprendiamo qui quanto avevamo anticipato nel capitolo primo, §: 1. La prospettiva pedagogica e l'educazione possibile, a proposito della affinità e complementarietà di pedagogia e narrazione.

<sup>29</sup> Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it. di A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 1990, p. 30.

Gli adulti intervistati hanno risposto positivamente a questa domanda. Hanno affermato di volere dare ai loro figli quegli insegnamenti che si sono rivelati importanti per loro e che li hanno sostenuti nelle peripezie della vita. Per esempio, il papà di V. ritiene sia importante che i suoi figli apprezzino e scelgano uno stile di vita improntato alla sobrietà, alla speranza nel futuro, ai vincoli solidali con la comunità di appartenenza che, per lui calvinista, è diventata la comunità parrocchiale cattolica del paese in cui vive.

*Il valore dell'esperienza.* In un certo senso, una narrazione qualificata da intendimenti educativi si rifà sempre all'esperienza, intesa non come una mera congerie di fatti, ma con il giudizio che su di essi si formula. Il concetto di esperienza assume una valenza decisiva. L'etimo della parola, se lo si fa derivare da *ex-perire*<sup>30</sup>, ci avverte di essere usciti da una situazione perigliosa o, comunque, di avere lasciato alle spalle qualcosa di rischioso che poteva farci perire oppure se lo si avvicina al termine greco *pêira*, esso significa, in modo meno drammatico, 'prova' 'saggio'. Secondo tutte e due le accezioni, sembrerebbe che l'esperienza si formi quando, nei confronti di ciò in cui ci imbattiamo, esprimiamo una valutazione che è esito del paragone fra l'accaduto e i criteri di valore di cui ciascuno è dotato. In questo senso l'esperienza «connota perciò il fatto *dell'accorgersi di crescere*. E ciò nei due aspetti fondamentali, la capacità di capire e la capacità di amare»<sup>31</sup>. Ogni narrazione che riferisca un'esperienza nei termini appena indicati è dunque particolarmente significativa. E infatti si capisce che la crescita si realizza grazie e per la 'realtà' che si incontra. Di qui la riconoscenza dell'amore.

Sottolineiamo, però, che l'esperienza, cioè l'insieme del mero provare e del giudizio di valore, precede l'analisi teorica. In altri termini, se fra persone di etnie diverse ci sono relazioni di amicizia e di vita condivisa, sarà più facile affrontare la differenza. E in effetti la prima esperienza è l'attestazione dell'umano che è in noi e negli altri. Questo permette di superare l'estraneità che non dovrebbe più essere un

---

<sup>30</sup> La parola 'esperienza' deriva dal latino *experire*, composto di 'ex' e 'perior' che significa 'io provo'. Il verbo 'perire' è, a sua volta, composto di 'per' e 'ire' con il significato di 'andare oltre'. G. Devoto, *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico*, Le Monnier, Firenze 1967 alla voce 'esperienza'.

<sup>31</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 89.

problema. È l'esperienza di ciò che Donati chiama «comunanza» nella relazione che, però «non emerge prima del sentire la differenza, ma solo dopo di essa»<sup>32</sup>.

Insomma la dinamica descritta da Donati è simile, in un contesto diverso, alla teoria dell'umorismo di Pirandello. Come è noto, fra l'immediata reazione di riso e comicità e l'umorismo si introduce il momento riflessivo che permette di passare dall'«avvertimento del contrario» al «sentimento del contrario»<sup>33</sup>. Analogamente alla dissonanza percepita in un comportamento culturale diverso dal proprio segue la riflessione e la conseguente scoperta di ciò che è condiviso. In tal senso, l'atteggiamento del «professionista riflessivo»<sup>34</sup> dovrebbe caratterizzare chiunque abbia una responsabilità educativa, soprattutto quando ci si rivolga a giovani, talora, fuorviati dalla temperie socio-culturale del nostro tempo poco, o per nulla, incline alla riflessione.

Durante l'indagine a scuola, in particolare nel momento del *focus group*, si è constatato che c'era molta più affinità di idee fra ragazzi e ragazze di culture lontane tra loro, ma attenti e riflessivi, che non fra alunni con approcci e stili cognitivi e relazionali molto diversi. Tutto ciò ci riporta allora alla persona che, come sottolineato più volte da Gregoria Cannarozzo, precede la cultura<sup>35</sup>. E ci riporta altresì a quelle dimensioni di libertà, intenzionalità e affetto di cui si diceva. Tali aspetti costituiscono la ricchezza, ma anche la drammaticità di ogni relazione educativa che è, per questo, sempre esposta al rischio<sup>36</sup> del fallimento, ma anche alla ripresa inaspettata di un profondo dialogo fra posizioni mano a mano più vicine.

*La narrazione: espressione di affezione e libertà.* Sull'apertura intenzionale della narrazione e sul significato che i racconti assumono per chi li ha vissuti e ne ha fatto esperienza si è già detto. Come può essere, allora, che l'azione del narrare sia espressione di affetto e, soprattutto, abbia a che fare con la libertà?

Si comprende, forse, perché parliamo di sfumatura affettiva qualora vi sia l'intento educativo del narratore che, appunto, dona con gratuità una parte di sé a chi ascolta. E la libertà?

---

<sup>32</sup> P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. XI.

<sup>33</sup> L. Pirandello, *L'umorismo*, Arnoldo Mondadori, Milano 1992, p. 126.

<sup>34</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della professione*, tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1999.

<sup>35</sup> G. Cannarozzo, *Persona, cultura, intercultura, e non viceversa*, in Id., *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 49-70.

<sup>36</sup> Cfr. L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., pp. 59-62.

Rifacciamoci al racconto di Shehrazade che ha salva la vita grazie alla sua capacità affabulatoria<sup>37</sup>. Narrando, la giovane ottiene di essere liberata dalla triste sorte che il re, suo marito, le avrebbe inflitto e, ancor prima, nell'atto stesso di raccontare, sperimenta la libertà stessa del pensiero. Sia che si usi l'immaginazione e ci si inoltri con essa in mondi possibili, sia che il racconto sia improntato al realismo di ciò che ci è accaduto, la narrazione vive della categoria della possibilità, quindi dell'alternativa rispetto all'esistente. Eppure si tratta di un'alternativa che permette di vedere meglio la realtà, rifacendo e ricreando le cose secondo un'altra modalità.

È quanto dice Aristotele nella *Poetica* parlando della distinzione fra poesia e storia.

«Compito del poeta è di dire non le cose accadute, ma quelle che potrebbero accadere e le possibilità secondo verosimiglianza e necessità. E infatti lo storico e il poeta non differiscono per il fatto di dire l'uno in prosa e l'altro in versi (...), ma differiscono in questo: che l'uno dice le cose accadute e l'altro quelle che potrebbero accadere. E perciò la poesia è cosa più nobile e più filosofica della storia perché la poesia tratta piuttosto dell'universale, mentre la storia del particolare. L'universale poi è questo: quali specie di cose a quali specie di persone capiti di dire o di fare secondo verosimiglianza o necessità, al che mira la poesia pur ponendo nomi propri, mentre invece è particolare che cosa Alcibiade fece e che cosa patì»<sup>38</sup>.

Il possibile, dunque, non è fuori dalla ragione, fuori dall'essere, fuori dalla realtà. Nasce dall'esistenza e all'esistenza ritorna, avendola compresa meglio. Non, però, secondo noi, nel modo proposto da Alessandra Avanzini che, leggendo la trilogia di Lewis Carroll, vede nel viaggio di *Alice nel Paese delle Meraviglie* la metafora della relazione educativa caratterizzata dal duplice movimento di fuga e ritorno, di finzione e realtà per approdare alla conclusione secondo la quale l'immaginazione ci consente di evadere nel mondo del possibile e di ritornare in quello reale per accorgersi che «alla fine a ben vedere abbiamo davanti due ipotesi di realtà che si alternano e che si intrecciano e che non sono realtà vere, ma sono entrambe realtà convenzionali costruite dalla mente dell'uomo: la Realtà e il Sogno»<sup>39</sup>. Sorge il dubbio che questa

---

<sup>37</sup> *Le mille e una notte*, 2 voll., Einaudi, Torino 1995, vol. I, p. 10.

<sup>38</sup> Aristotele, *La Poetica*, 1451a 37 – 1451b 10.

<sup>39</sup> A. Avanzini, *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 94.



interpretazione sia tutta spostata sull'idea del possibile come invenzione dell'immaginazione che diventa reale nella misura in cui vi sia un diffuso consenso a garantirlo. Non sembra questo il possibile di Aristotele, possibile che ha il suo banco di prova nella verosimiglianza e la verosimiglianza nella verità del reale.

La posizione della Avanzini rientrerebbe in ciò che il filosofo Massimo Borghesi definisce narrazione «postmoderna» per la «negazione della soggettività» e il «decentramento dell'io che è ovunque e in nessun luogo»<sup>40</sup> tant'è che l'identità personale è costruita dalla narrazione stessa.

Comunque, l'avventurarsi con la narrazione alla ricerca del verosimile è un atto della libertà e alla libertà si rivolge proprio come accade nella relazione educativa.

*La libertà nella concezione greca e latina.* Riprendiamo a questo punto il filo della riflessione sulla libertà che avevamo iniziato a proposito del valore di tale esperienza nella relazione educativa e quindi nella narrazione. E proseguiamo con l'intervento di Moreno Morani che abbiamo già commentato. Si tratta di provare a rispondere all'obiezione che mette in dubbio la possibilità stessa della libertà nei poemi omerici. Quale spazio essa ha se le azioni degli eroi, come il cammino di ogni uomo, è sottoposto ai voleri capricciosi degli dei e, soprattutto, all'imperscrutabile sorte che il Fato assegna a ciascuno? Ne costituirebbe una prova, per esempio, l'oscuramento della mente, provocato da incontenibili passioni, a loro volta causate dalle volubili decisioni degli dei. Eppure anche in tali situazioni, si può insinuare nell'eroe agitato dalla sua furia, un'esitazione, un attimo di sospensione, proprio come avverrebbe di un cuneo che frantumasse la rigidità di comportamenti scontati e decisi a priori. Come sottolinea Giuseppe Bertagna citando Simone Weil<sup>41</sup>, «attraverso questa esitazione passa il processo tipicamente umano dell'intenzionalità non automatica, non meccanica, non necessariamente obbligata, ma conseguente ad una decisione razionale che sottomette le stesse forze non razionali alla razionalità»<sup>42</sup>.

Questa osservazione ha il merito di aprire il varco per l'attestazione della libertà che, comunque, appare ben più riconoscibile, anche nel mondo omerico, di quanto non

---

<sup>40</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., p. 71.

<sup>41</sup> Cfr. S. Weil, *L'Iliade poema della forza*, tr. it. di C. Campo, in *La Grecia e le intuizioni precristiane*, Borla, Torino 1984.

<sup>42</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 100.

sembri. Secondo Moreno Morani, l'idea che essi (i Greci) avevano della libertà, testimoniata dai poemi omerici e dalla cultura classica nel suo complesso (arte, letteratura, filosofia) presenta infatti un duplice aspetto. Da un lato, c'è la sottolineatura della posizione particolare dell'uomo che è riconosciuto come creatura eccezionale poiché: «Molte sono le cose meravigliose, ma nulla è più meraviglioso dell'uomo»<sup>43</sup>, impegnato in una concezione della vita da spendere in azioni e gesta, le più straordinarie possibili che lo sottraggono all'oblio. Una controprova di tale concetto lo si trova nella parola 'egemonia' (*hegemonía*) «che formalmente è il comando in guerra, riconosciuto a chi vale di più»<sup>44</sup>. Marta Sordi spiega, però, che si tratta di «una libertà che accetta il limite rappresentato dalla legge divina, che è poi la legge naturale»<sup>45</sup>.

Accanto a questa concezione positiva dell'uomo, che ha sempre un margine di scelta, anche quando gli dei lo indirizzerebbero su altre strade, vi è però l'altro aspetto rappresentato dall'inesorabilità del destino che appare limitare o contrastare l'azione dell'uomo. Fato e libertà sono fra loro contraddittori. Eppure, approfondendo l'etimologia del vocabolo 'destino', ancora Moreno Morani rileva sfumature importanti di questo concetto.

Morani incomincia proprio da Omero, dal primo libro dell'*Odissea* che presenta una sorta di esordio nell'Olimpo dove Zeus e Pallade discutono della morte di Egisto – a sua volta assassino di Agamennone e usurpatore del trono e della moglie del defunto re, Clitemnestra – per mano di Oreste, «l'inclito figlio del più vecchio Atride»<sup>46</sup>. Gli dei sottolineano come la punizione toccata al traditore sia giusta. «”Poh –, disse Giove, – “incolperà l'uom dunque/ sempre gli dei? Quando a se stesso i mali/ fabbrica, de' suoi mali a noi dà carico, e la stoltezza sua chiama destino/ (...)»<sup>47</sup>.

Ben diverso è il caso di Ulisse che, invece, senza apparente colpa, è trattenuto dalla ninfa Calipso nell'isola di Ogigia. Morani commenta così il confronto fra queste due vicende:

«Nel caso di Egisto abbiamo dunque dolori e morti che non sono da addebitare al fato: la sua morte è definita “oltre il fato”, conseguenza di una scelta deliberata la cui responsabilità

---

<sup>43</sup> Sofocle, *Antigone*, 1<sup>a</sup> stasimo, vv. 332-333.

<sup>44</sup> Dall'intervento di Moreno Morani, *L'idea di libertà in Grecia e a Roma*, cit..

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> Omero, *L'Odissea nella traduzione di Ippolito Pindemonte*, Mondadori, Milano 1938, libro I, v. 47.

<sup>47</sup> *Ivi*, vv. 48-51.

ricade completamente e soltanto su chi l'ha attuata. Però anche Odisseo sta soffrendo da anni, e la sua infelicità non è dovuta ad azioni colpevoli. (...) la sofferenza e il dolore di Egisto sono *hypermoron*, oltre il fato, ma Odisseo è definito da Atena *dysmoros*, “infelice, dal fato cattivo”. Entrambe le parole contengono nella seconda parte un termine fondamentale per destino: *moros*, collegato ad un'altra parola greca fondamentale per quest'area semantica, *moira*. Queste parole si rifanno ad una radice molto produttiva che contiene l'idea del “fare le parti, del distribuire”. *Moros* è collegato con *meros*, parte, con il latino *mereo*, “io merito”, propriamente “ricevo lo stipendio, ottengo il compenso, in relazione alla mia parte, al servizio prestato”. Accanto all'idea di parte, *moros* e *moira*, la radice ne conteneva anticamente un'altra, quella della memoria, perché alle parole greche si affiancano, sempre dalla stessa radice, termini come l'antico indiano *smarati*, “egli ricorda”, o il latino *memor*, memoria.

Che cosa significa tutto ciò? Se ricordiamo che un'altra delle parole chiave della cultura greca è *kosmos*, ordine, disposizione ordinata, arriveremo facilmente alla conclusione che l'uomo è concepito all'interno di un universo strutturato e regolato secondo un ordine preciso, in cui una quantità di forze e di tensioni contraddittorie hanno trovato un momento di equilibrio»<sup>48</sup>.

Quindi, compito degli dei, di Zeus in particolare, è di garantire l'ordine del mondo o di ristabilirlo qualora esso venga infranto. Ciò avviene attraverso una giusta distribuzione delle parti. Egli non può tollerare la trasgressione e la licenza che è il contrario della libertà poiché significa azione tracotante e presuntuosa. La libertà per i Greci – conclude Morani – è rispettare questo ordine che ci precede e al quale gli dei stessi sono sottomessi. Si comprende così che «nessuno è libero, se non Zeus»<sup>49</sup> poiché il padre degli dei si identifica e ama l'ordine che mantiene.

Il Cristianesimo completerà tale concezione della libertà con un'ulteriore decisiva aggiunta. Quell'ordine che era riconosciuto nell'antica Grecia dall'uomo comune come dal filosofo è, nella nuova alleanza tra Dio e uomo, espressione dell'amore del Padre. Il seguirlo, da parte dell'uomo, significa trovare la propria realizzazione e il compimento della propria natura umana.

Alla domanda se il fato impedisca la libertà dell'uomo, seguendo l'interpretazione di Morani, si potrebbe rispondere che non la libertà è negata, ma la licenza.

---

<sup>48</sup> Moren Morani, *L'idea di libertà in Grecia e a Roma*, cit..

<sup>49</sup> Eschilo, *Prometeo*, v. 50.

*Due esempi di narrazione educativa.* A questo punto prendiamo due esempi nei quali sono più chiaramente presenti le dinamiche che abbiamo finora esaminato nelle quali si attivano le energie della libertà, dell'affetto, dell'accoglienza. L'uno è costituito dalla *Telemachia*, l'altro dal film *Gran Torino* di Clint Eastwood. I primi quattro canti dell'*Odissea*, appunto la 'Telemachia', vedono Telemaco, guidato da Pallade, recarsi a Pilo e a Sparta per raccogliere notizie del padre. Il giovane figlio di Ulisse accetta di essere 'educato' da Mente, Mentore, Nestore e Menelao che, insieme, rappresentano l'unico educatore in grado di sollecitare la libertà, il cuore (coraggio), l'affetto e la speranza del giovane. Essi sono figura del padre lontano o forse morto, ma comunque presente nei pensieri e nei sentimenti del figlio. «Il mio padre io perdei! Che dico il mio?/Popol d'Itaca, il nostro: a tutti padre/più assai che re si dimostrava Ulisse»<sup>50</sup>.

Nella vicenda di Telemaco, l'azione educativa è supportata dalla narrazione che ha la funzione di suffragare con l'autorità di fatti ed eventi significativi quanto il maestro dice. L'analisi che si è voluta riportare permette di mettere a confronto gli antichi racconti con le nuove narrazioni.

Di qui la parola agli alunni. Alcuni di essi hanno raccontato episodi significativi alla luce di quanto si è detto. Si sceglie un breve stralcio del racconto di Sz., significativo da questo punto di vista, e poi con la stessa finalità si porta ad esempio un intero film.

Sz. è un ragazzo peruviano. Si stava parlando, durante l'intervista, delle vicende accadute al padre del ragazzo.

«Siccome a volte sono un po' lazzarone, mio papà mi dice di quando era piccolo lui. Perché abitava in un paesino in montagna a una decina di chilometri dalla Foresta Amazzonica e lui andava alle quattro di mattina, faceva i suoi lavori e poi tornava indietro per andare a scuola. Io pensavo, tanto sarà lì vicino...Due anni fa sono andato là, ho fatta anch'io quella strada e sono rimasto distrutto» .

Sz. conclude affermando che suo padre è davvero un eroe ed è il suo modello di vita. Su questo breve episodio si possono fare alcune osservazioni relative al tema che si sta affrontando. In primo luogo, c'è l'esigenza educativa del padre di far comprendere al

---

<sup>50</sup> Omero, *Odissea*, Libro II, vv. 60-62.

figlio il valore dell'istruzione. L'obiettivo non è raggiunto con una ramanzina o una serie di argomentazioni teoriche, ma con un racconto. Sz. probabilmente rimane colpito, ma ha bisogno di fare esperienza. Ripete la strada che faceva il padre alle quattro di mattina per andare a lavorare e poi tornare a scuola. E conclude con una valutazione: «Sono rimasto distrutto». Il che significa, implicitamente, il fatto di avere compreso il valore dell'istruzione tant'è che suo padre è per lui l'eroe da imitare.

In questa semplice narrazione si riconosce tutta la forza educativa del maestro, o, come nell'episodio appena riportato, del padre verso il figlio, poiché egli rende attuale e pieno di ragioni il passato mostrandolo corrispondente al proprio cuore. Sz. rifà l'esperienza del cammino. Il ragazzo prende sul serio un'ipotesi di vita per il suo presente che, infatti, vorrebbe modificare nel senso di un maggior impegno nello studio.

L'altro esempio è costituito da un film di Clint Eastwood, arrivato in Italia nei primi mesi del 2009 e intitolato *Gran Torino*. Ci sembra uno dei più bei film dedicati all'educazione interculturale nel quale la narrazione del regista e, all'interno della vicenda, la narrazione del protagonista sono esemplari sia del concetto di esperienza sia dell'intento educativo nella relazione fra adulti e giovani.

Il vecchio e burbero Walt Kowalski, di origine polacca, diventerà per il giovane coreano Thao, di etnia Hmong, suo scomodo vicino di casa, un maestro, una guida, il padre che il ragazzo aveva perso da tempo. La relazione fra i due si snoda dalla ostilità iniziale all'affetto sincero, conoscendo poco a poco le mille sfumature della stima e della riconoscenza reciproca. Il percorso educativo scatta nel momento in cui l'anziano signore si sente chiamato in causa dal giovane che gli domanda di insegnargli a vivere. L'uno, carico di anni e di esperienza, consegnerà all'altro, immaturo e inesperto, una saggezza profonda nell'affrontare il reale così che alla fine sarà possibile il passaggio, da una generazione all'altra, del testimone, rappresentato nel film dalla "Gran Torino", un'auto d'epoca tanto amata da entrambi. L'intenzionalità educativa dell'uno si traduce nel desiderio che l'altro dispieghi totalmente le proprie capacità e realizzi in un modo unico e irripetibile il proprio potenziale umano. In verità, l'educazione non è mai a senso unico: anche quando è evidente una asimmetria nel rapporto fra chi insegna e chi impara, si verifica sempre una bilateralità di influenze. Nel film, il vecchio Walt, a contatto con la giovinezza e l'entusiasmo di Thao, si riconcilia con il passato doloroso

che aveva sepolto nella memoria e trova la forza per il sacrificio supremo: morire per la salvezza del suo giovane amico.

Dunque, la narrazione che è oggetto di questo studio ha, implicitamente o esplicitamente, una funzione educativa e, come tale, ribadisce il valore della libertà la cui dinamica è evidente nella pellicola di Eastwood. Si tratta di mettere in gioco la libertà: non in un momento, non una volta per tutte, ma continuamente, dando credito a una storia che si dispiega nel tempo, una storia in cui ciascuno potrà mostrare ciò che è. «Quando chiediamo a qualcuno: “Chi sei?”, la maggior parte delle volte intendiamo dire: “Come ti chiami?”, “Che lavoro fai?”, “Per quale motivo sei qui?”, “Che cosa ci fai qui?”. Ma quando la domanda è autentica e corrisponde al desiderio di conoscere la persona in quanto tale, l’unica possibile risposta è: “Vedrai”. Una risposta, del resto, che può essere data solo in un’esperienza di amore o di amicizia. Infatti, l’amore consiste proprio nel lasciare aperto lo spazio in cui l’altro potrà dire, o fare, ciò che lui o lei è o, meglio, ciò che lui o lei *sarà*»<sup>51</sup>.

Questa osservazione riecheggia, nell’ambito gnoseologico, quanto già Romano Guardini aveva osservato a proposito dell’essenza di persona, in un’ottica cristiana. Scriveva il teologo: «Il divenire di una persona umana ha per meta quell’immagine di sé che le è stata assegnata come compito dalle sue disposizioni native e dalle disposizioni provvidenziali»<sup>52</sup>. Tale processo si compie nel modo migliore allorché la persona ama cioè vede «la forma»<sup>53</sup>. Rémi Brague e Romano Guardini descrivono bene la prospettiva della libertà per la quale è necessario aprire alla possibilità che l’altro mostri ciò che può diventare. O ancora, secondo quanto afferma Giuseppe Milan nel suo libro *Comprendere e costruire l’intercultura*, l’educazione è intesa come «l’itinerario del soggetto verso un dover essere, un traguardo, un fine»<sup>54</sup>, per cui l’essere umano è tale perché animato da una spinta ineliminabile ad andare verso il meglio, a superare se stesso in un continuo auto-trascendimento.

Tutta la tradizione educativa, messa in campo dalla riflessione cristiana e personalista, richiama costantemente l’intreccio fecondo di libertà e intenzionalità nonché il valore unico e prezioso di cui ognuno è portatore in quanto essere umano. Su

---

<sup>51</sup> R. Brague, *Il Dio dei cristiani. L’unico Dio?*, tr. it. di M. Sori, Raffaello Cortina, Milano 2009, p. 31.

<sup>52</sup> R. Guardini, *L’opera d’arte*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommovilla, Fratelli Fabbri, Milano 1964, vol. I, p. 348.

<sup>53</sup> R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, cit., vol. II, p. 83.

<sup>54</sup> G. Milan, *Comprendere e costruire l’intercultura*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007, p. 31.

questo fondamento può sbocciare il fiore più bello dell'educazione, cioè la capacità da parte del maestro di volere bene a coloro che si affidano e sono affidati alla sua premura e responsabilità, quindi di guardare coloro che sono educati avendo a cuore l'uomo che ciascuno è e può essere ancora di più. Così la relazione educativa è feconda. Lo è soprattutto quando a incontrarsi sono generazioni diverse e – per il tipo di società in cui tutti viviamo oggi – culture diverse. Se, nel rapporto fra persone che hanno mentalità e abitudini differenti dalla propria, sono presenti libertà, intenzionalità e, soprattutto affetto, allora la convivenza non solo è civile, ma umanamente gratificante e felice.

Per rifarci ancora una volta al film *Gran Torino*, c'è una scena che esemplifica quanto si cerca di dire. Dopo una giornata trascorsa con i vicini asiatici, il protagonista si accorge di avere più cose in comune con i «musi gialli» che non con i suoi figli che mancano semplicemente di umanità. Egli si è già scontrato con tradizioni e atteggiamenti culturali molto distanti dai suoi così da fargli dire riferendosi ad alcuni rituali legati alla nascita: «È stupido, ma lo accetto». Con questa semplice affermazione supera, d'un balzo, tutte le questioni teoriche di inclusione. Non rinuncia alla sua capacità di giudizio, non adotta un linguaggio 'politicamente corretto', non finge di non avere visto o sentito ciò che è differente, ma sa – perché lo ha sperimentato – che il vincolo che lo unisce alla strana gente che abita accanto è più forte di ciò che potrebbe dividerli.

## 2. LE GENERAZIONI IN DIALOGO

Fra i tanti elementi che narrazione, epica familiare e relazioni interculturali hanno in comune è utile esaminare ora il rapporto generazionale. Fin qui si è visto che non tutti coloro che raccontano esprimono una finalità educativa sebbene qualunque racconto possa produrre per tangenza positivi cambiamenti sia in chi parla che in chi ascolta. Si sono esaminate altresì le condizioni che, da un punto di vista pedagogico, rendono molto interessante la dimensione narrativa. Infatti, intenzionalità e ricerca di senso, libertà e affetto entrano di diritto fra le categorie indispensabili per capire sia l'educazione sia la narrazione.

L'epica, che costituisce uno dei temi dominanti di questa ricerca, presenta i fattori appena indicati, per così dire, allo stato puro: il poema è il mondo letto,

interpretato e volutamente trasmesso alle generazioni a venire; nasce dalla decisione dell'aedo di cantare e dall'uditorio di ascoltare; raccoglie e potenzia correnti affettive che legano ancora di più i gruppi sociali dei quali è espressione; supera, nella commozione del ricordo e nell'ammirazione per la *virtus* degli eroi, le divisioni e le barriere fra i popoli; infine, ridesta continuamente la speranza che gli uomini insieme potranno affrontare le difficoltà della vita e guardare positivamente al domani. Due voci lontane nel tempo come quelle dello Jaeger e della Arendt ricordano che lo sguardo di Omero abbraccia con la stessa simpatia sia Achille che Ettore. Dove trovare migliore esempio di educazione interculturale?

### 2.1. «Coloro che il nostro tempo chiameranno antico»

Per tutto quello che si è detto, l'epica è anche esempio di educazione intergenerazionale poiché le epopee delle origini, sia che riguardino viaggi di fondazione piuttosto che viaggi di ritorno<sup>55</sup> oppure imprese di stirpi contro altre stirpi, sono destinate a vincere «di mille secoli il silenzio (...) finché il sole splenderà sulle sciagure umane»<sup>56</sup>. È commovente, in questo senso, l'interpretazione che Foscolo dà della figura di Cassandra nei *Sepolcri*<sup>57</sup>. L'infelice figlia di Priamo, di fronte all'imminente rovina della sua patria, raccontava ai nipoti la storia di Troia in modo che essi la tramandassero ai loro discendenti. E così sarebbe accaduto di età in età fino all'avvento del poeta Omero che, con il suo canto, avrebbe reso quella storia imperitura. Cassandra è esempio letterario di una tradizione che diventa testamento ed eredità da proporre, in situazioni diverse, anche oggi.

Infatti, il paradigma pedagogico costruito sull'idea di intercultura in classe attraverso l'epica classica e le nuove narrazioni può essere possibile se si evita il pericolo che i giovani siano privi di eredità oppure – per parafrasare la frase già citata di René Char, commentata da Hannah Arendt<sup>58</sup> – abbiano solo eredità senza testamento. Le grandi narrazioni epiche costituiscono, in certo qual modo, la forma più antica e

---

<sup>55</sup> Cfr. M.T. Moscato, *Il Viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>56</sup> U. Foscolo, *I Sepolcri*, v. 234 e vv. 294 e 295.

<sup>57</sup> Cfr. U. Foscolo, *I Sepolcri*, vv. 258 - 295.

<sup>58</sup> V. Capitolo primo, §: 5.1. *I nodi teoretici della narrazione*.



articolata di testamento orale che non solo l'individuo, ma un'intera società lasciavano a coloro che sopravvivevano a essa.

In tal senso, la tradizione è stata importante per tante generazioni di uomini che nel comune riferimento al passato, arrampicandosi appunto sulle spalle di giganti, hanno spinto lo sguardo verso un orizzonte che fosse altro e oltre rispetto al loro presente. Nei gesti quotidiani, essi si sostenevano affidandosi alla convinzione di costruire qualcosa di buono per i loro figli e per i figli dei figli ai quali avrebbero trasmesso un lascito prezioso di saggezza. L'immagine di Bernardo di Chartres trova allora il suo naturale completamento in quella proposta da Virgilio nel libro secondo dell'*Eneide* dove Enea, profugo da Ilio incendiata, porta sulle spalle il vecchio padre Anchise e trascina per mano il piccolo Ascanio. Viene dunque il momento, in ogni civiltà, – e il momento può essere proprio il nostro – in cui i giganti hanno bisogno, loro, di essere caricati sulle spalle più robuste dei figli, affidando a essi il senso della loro esperienza, cioè la loro eredità. Queste considerazioni non sono il frutto di un nostalgico rivolgersi indietro, ma mi sono state suggerite proprio da quello che ho ascoltato nel corso delle interviste. Come esempio di questa adesione piena a ciò che ci precede si possono citare i giovani credenti islamici per i quali nulla è più importante delle regole e dei rituali ricevuti dai padri che vanno onorati con l'osservazione scrupolosa dei loro insegnamenti.

La considerazione del passato e il valore della tradizione entrano come dimensioni imprescindibili anche nel discorso scientifico e nella storia della civiltà per i quali la testimonianza di chi precede e trasmette quanto, a propria volta, ha ricevuto, diventa il fondamento su cui costruire il passo successivo. Se ogni generazione ricominciasse sempre daccapo nelle esperienze e nelle acquisizioni, saremmo ancora fermi al punto di partenza. Così non è stato grazie al metodo della tradizione e della fiducia che riponiamo nei giganti del passato. E questo stesso metodo rende possibile la trasmissione di un mestiere, di un'arte, insomma di ogni esperienza che passi da padre in figlio.

Inoltre, l'intreccio di narrazione e temporalità riguarda sia la sfera personale che quella sociale in senso lato: non si può, infatti, scindere quanto l'uomo si rappresenta e vive nello spazio interiore della sua libertà e della sua coscienza dal manifestarsi di questo stesso spazio verso il vasto mondo del sociale così che esso si

palesa in prodotti simbolici, quali ritualità, commemorazioni, feste, opere artistiche e culturali, aperti alla dimensione collettiva<sup>59</sup>.

Rispetto al rapporto fra generazioni diverse, ma appartenenti allo stesso periodo storico e visibili l'una all'altra, l'epica va oltre. Non riguarda solo il tempo sempre brevissimo della vita di uomo, ma chiama all'ascolto tutte quante le generazioni. E quando la musa cristiana di Dante Alighieri avrà mostrato che tutte insieme le generazioni, con le glorie che esse possono vantare, sono poca cosa di fronte all'eterno (perché «più corto spazio all'eterno, ch'un muover di ciglia al cerchio che più tardi in cielo è torto»<sup>60</sup>) e avrà trasferito la narrazione sullo scenario del mondo ultraterreno che non passa, allora l'incontro fra chi ha più anni e chi meno avverrà alla luce indefettibile della Verità. Di fronte alla quale si è come bambini che la ricevono con il cuore aperto e senza pregiudizi. Il racconto di Cacciaguida nei canti XV, XVI e XVII del Paradiso e le consegne che ne seguiranno per Dante sono emblematici di questo stato di cose<sup>61</sup>.

Per evitare che il riferimento alla poesia dantesca sembri una digressione poco pertinente, possiamo sottolineare il tipo di relazione intergenerazionale che potrebbe essere presupposta nella narrazione epica. Per un verso essa si rivolge, certamente a padri, figli e nipoti; per un altro verso si estende ben oltre l'arco di una vita quando faccia riferimento a valori che sono considerati assoluti. Il nesso fra questi due livelli potrebbe essere rappresentato dal fatto che chi racconta pensa e ritiene la vicenda meritevole di essere ricordata.

Anche secondo questa particolare angolazione, l'epica si iscrive in un presente, raccoglie il passato e si apre a coloro che «questo tempo chiameranno antico»<sup>62</sup>. E nel rivolgersi agli uomini e alle donne di domani, li chiama a raccolta proprio in forza del loro 'venire dopo'.

In fondo, appartenere a una generazione o all'altra sarà un semplice dato cronologico, ma ha l'effetto di essere trasversale a tante diversità culturali, soprattutto oggi. Sul piano, per così dire, orizzontale dei rapporti fra coetanei, i ragazzi potrebbero già trovare tanti punti in comune per il fatto di essere tali, di essere nati negli anni Novanta del secolo scorso quasi a ridosso del nuovo millennio. Tutti, per esempio,

---

<sup>59</sup> V. Capitolo quarto, §: 3. Memoria e perdono.

<sup>60</sup> Dante Alighieri, *Purgatorio*, canto XI, vv. 106-108.

<sup>61</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto XV, vv. 91-148; canto XVII, vv. 124-142.

<sup>62</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto XVII, v. 120.

hanno fra le mani gli ambigui strumenti virtuali che possono essere risorse e opportunità, o al contrario, limiti e difficoltà nello sviluppo di personalità complete ed equilibrate. Conferma questa percezione Luca Queirolo Palmas che scrive: «Rimane difficile trovare dimensioni che differenziano in maniera forte e coerente ragazzi italiani e stranieri: la differenza e la comunanza presumibilmente si intrecciano, proprio perché i fenomeni sono sempre più complessi e, in più, i nostri soggetti stanno cambiando, stanno modificando la loro posizione anche in relazione a variabili evolutive. Molto probabilmente è all'opera un effetto *generazione e relazione con i pari* che travalica i dati culturali di partenza»<sup>63</sup>.

Inoltre, la letteratura psico-sociologica ha scandagliato in molteplici direzioni e profondità l'incidenza del rapporto generazionale, in senso 'verticale', da una generazione all'altra, di età diverse. Non solo, dunque, tra pari e pari, ma anche fra giovani e adulti. Il vincolo che si stabilisce fra generazioni può addirittura determinare il «confine tra salute mentale e malattia, tra capacità di compiti condivisi e paralisi entro un universo personale escluso allo scambio con il diverso da sé»<sup>64</sup>. Si può ben capire dunque quanto sia importante la «matrice di interconnessione»<sup>65</sup> che contribuisce a informare di sé l'identità di ogni persona. Essa infatti è in relazione con il sentimento di appartenenza senza il quale non può esservi vita sociale. Il nucleo originario di tale movimento verso l'esterno rimane sempre la famiglia dove si incontra, per così dire, sperimentalmente la parentela da cui ciascuno di noi proviene e di cui è parte. In questo senso, risulterebbe plausibile, anche da un punto di vista psicologico, l'ipotesi di una stretta connessione fra consistenza del legame intergenerazionale e narrazione epica per cui quanto più è forte l'uno tanto più sarà utile e feconda l'altra. Le interviste condotte nel corso della presente ricerca<sup>66</sup> hanno permesso di evidenziare quanto la coesione familiare sia importante per i giovani. Nonostante possano esserci conflitti

---

<sup>63</sup> G. Giovannini, L. Queirolo Palmas, *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003, p. 123.

<sup>64</sup> C. Pontalti, G. Rossi, *Legame intergenerazionale* in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *Nuovo lessico familiare. Studi interdisciplinari*, Vita e Pensiero, Milano 1995, p. 72. I due studiosi mettono in evidenza alcuni concetti fondamentali per comprendere adeguatamente il legame intergenerazionale. Esso si costituisce sulla consapevolezza che ogni persona ha di occupare un punto preciso del tempo, la «nicchia temporale» e di inserirsi in una rete di parentele nelle quali l'elemento fondamentale è la genealogia che può essere percorsa nei due sensi delle ascendenze e discendenze. Nel legame intergenerazionale, inoltre, non solo si trasmette il «sapere sulla vita», ma se ne rende possibile l'accumulo e la trasformazione.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> V. Appendice, §: 2. Trascrizione delle interviste.

generazionali<sup>67</sup>, incomprensioni e rotture, rimane una sostanziale unità che lega persone di età diverse all'interno della famiglia. Può essere che si sviluppi una sorta di spirito di appartenenza verso il proprio nucleo familiare allorché bisogna presentarlo all'esterno, magari difenderlo da occhi e orecchie indiscrete. Così almeno sembra di capire da quanto si è ascoltato.

In sostanza, sono da evidenziare due aspetti che accomunano tutte le testimonianze raccolte, pur con sfumature e intensità diverse, e cioè lo stretto legame affettivo con la propria famiglia – anche quando questa sia priva di qualcuno dei suoi membri (per separazioni, divorzi, lutti, lontananza) – e la narrazione in chiave 'epica' di vicende difficili, vissute in particolare dai familiari di alcuni ragazzi.

Per quanto riguarda il primo punto, sembra che il voler bene a chi ci ha dato la vita e ci ha consentito di crescere sia avvertito come parte essenziale di sé. In alcuni racconti traspare l'ammirazione per il padre o la madre o per entrambi i genitori. Il secondo elemento è riferito alla ricostruzione che gli alunni – in particolare i figli di immigrati – fanno delle vicende dei loro cari, in alcuni casi assimilabili ad autentiche odissee. Occorre precisare, infatti, che non tutti i ragazzi stranieri sono in Italia per motivi drammatici quali la ricerca di migliori condizioni di vita o la fuga da pesanti limitazioni personali subite in patria; qualcuno ha seguito semplicemente i genitori che si sono spostati all'interno di un quadro rassicurante di motivi professionali.

La tendenza a leggere in chiave eroica le biografie dei propri parenti si riscontra in figli di immigrati oppure in ragazzi italiani o stranieri che risalgono a nonni e bisnonni, a loro avviso, protagonisti di vicende che vale la pena raccontare. Comunque, nella maggior parte dei soggetti rispondenti si trova, in varia misura, la consapevolezza di avere una storia più articolata e complessa di altre, che coinvolge generazioni, Paesi e lingue diverse. Un ragazzino ha riferito che i suoi compagni parlano di 'epopea di C.' per designare il racconto delle 'imprese' che lo riguardano. Tra l'altro, si è verificato anche che alcuni alunni, fra quelli intervistati, presentino nel loro albero genealogico nazionalità differenti. In questo senso, il mosaico delle storie è risultato particolarmente ricco e stimolante.

Si può dunque asserire che la relazione fra generazioni è sempre anche una relazione interculturale? A considerare quanto si è ascoltato, si dovrebbe rispondere

---

<sup>67</sup> V. Capitolo secondo, §: 5. Narrare la tradizione.

positivamente. Si delineerebbe allora – non solo il condizionale è d’obbligo, ma anche la precisazione che si tratta di un’intuizione tutta da supportare – un possibile circolo virtuoso scandito in tre momenti principali: se c’è dialogo fra generazioni (che è anche dialogo fra punti di vista diversi), c’è racconto epico e il racconto epico presuppone e alimenta il dialogo intergenerazionale. In altri termini, se il gruppo familiare è affettivamente coeso, è più facile che circolino fra i suoi membri racconti significativi dai quali risulta rafforzata la coesione interna e l’apertura verso l’esterno.

Una volta, almeno in Italia, si parlava di ‘leva’ per indicare l’anno di nascita e ci si trovava fra ‘coscritti’ per festeggiare date e ricorrenze particolari. C’è una profonda saggezza in quei termini di chiara derivazione militare, quasi fosse la vita stessa ad arruolarci sul campo di battaglia che è il tempo storico in cui siamo chiamati a vivere. In sostanza, si vuole sostenere che vi sono molte più affinità fra un giovane africano, per esempio della Costa d’Avorio, e un giovane australiano, della stessa età, che non fra due italiani, l’uno ormai anziano e l’altro adolescente.

Tanti anni fa una canzone in voga era dedicata ai ragazzi del “56<sup>68</sup>. Mi colpì allora quell’idea di pensare alle persone nate in quell’anno come a un insieme connotato da specifiche caratteristiche derivanti dall’essere apparse, esse, sulla scena della storia proprio in quel particolare momento e, tuttavia, con la consapevolezza che prima e dopo una generazione ci sono altri anni, altre ‘leve’.

## *2.2. I punti critici nel rapporto fra generazioni*

Se è vero che la comunicazione e, per l’argomento che qui interessa, l’educazione, per gli esseri umani, sono questioni delicate, sempre esposte a tanti pericoli, fraintendimenti e sconfitte, è maggiormente vero che i punti di più acuta frizione fra generazioni si concentrano nel rapporto Padre-Figlio e Maestro-Allievo. Si tratta di relazioni vitali eppure appesantite da paure reciproche. Partendo da punti di vista diversi, dovuti alla specificità dei loro studi, si sono occupati di questo Maria Teresa Moscato e Ivo Lizzola che individuano la natura profonda di tali paure. La Moscato, commentando il seguente passo del Quèlet:

---

<sup>68</sup> M. Bosé, *Bravi ragazzi* di F. Morra, CBS, Milano 1982, (versione in CD 1992).

«E presi in odio tutto il lavoro da me fatto, perché dovrò lasciarlo al mio successore. E chissà se questi sarà savio o stolto? Eppure potrà disporre di tutto il mio lavoro, per cui spesi fatiche e intelligenza» (Qo 2,17-19),

dice: «Si osservi come questa riflessione riporti in primo piano la figura del rischio, che lega fra loro le generazioni umane che sempre ‘si scambiano la fiaccola della vita’: il successore che ‘sarà padrone’ di tutto ciò per cui i suoi ascendenti spesero fatica e intelligenza, dove porterà l’umanità futura? (...). Il dubbio e il sospetto reciproci accompagnano l’identificazione fra Padre e Figlio, e si generano soprattutto nel delicato momento del ‘passaggio delle consegne’, sebbene questo sia in genere un fatto graduale e progressivo»<sup>69</sup>.

Dal canto suo, Ivo Lizzola in un libro dedicato proprio a questo tema, intitolato *Di generazione in generazione*, esplora il significato della nascita il cui valore dovrebbe accompagnarci in ogni stagione della vita e vede nella figura di Abramo il corretto modo di relazionarsi al proprio figlio. Egli «non trattiene presso di sé suo figlio né lo immola per un suo sacrificio che segnerebbe ancora il possesso sul figlio»<sup>70</sup>, ma gli permette di rispondere in modo libero e personale alla particolare vocazione cui Dio lo chiama. Analogamente Maria Teresa Moscato propone la figura del vecchio sacerdote Eli che si dimostra capace, nonostante la sua indegnità personale, di comprendere che cosa Dio voglia da Samuele<sup>71</sup>.

Ci siamo dilungati sul rapporto fra le generazioni poiché esso appare strettamente legato a quanto si sta dicendo. Ancora Ivo Lizzola afferma: «È tempo di aprire una stagione nella quale pensare insieme l’educazione, perché trovi forme e forza il confronto intergenerazionale»<sup>72</sup>. E una delle modalità di tale confronto potrebbe essere la trasmissione da padri a figli di un racconto di vita in cui inserirsi, un racconto che crea identità narrativa, appunto, e relazionale. Del resto, poiché l’educazione trova il suo significato nel fatto che le generazioni si parlano e si trasmettono vicendevolmente la speranza per vivere, la narrazione costituisce una modalità naturale e immediata di

---

<sup>69</sup> M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto*, cit., pp. 252-253.

<sup>70</sup> I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L’esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 13.

<sup>71</sup> Cfr. M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto*, cit., pp. 425-428.

<sup>72</sup> I. Lizzola, *Di generazione in generazione*, cit., p. 165.

crescita umana sia per chi racconta che per chi ascolta. A tal proposito, interpretando un antico modo di dire, Giuseppe Ferraro scrive: «Una volta, nei momenti di più grande pericolo, si diceva di mettere in salvo donne, vecchi e bambini. Non era perché fossero i soggetti più deboli, ma era perché i vecchi rappresentavano la memoria, i bambini il futuro, le donne la possibilità di generare il presente vivente. Non lo si dice più. Non si rappresenta il tempo nell'espressione del seguirsi delle generazioni e del generare. Si rappresenta il tempo come scorrere frenetico di azioni in una confusione di generi e di generazioni. In una confusione della memoria»<sup>73</sup>. Ritorniamo così alla narrazione che si costituisce a partire dal legame ordinato di passato, presente e futuro.

### 3. NARRAZIONE E TESTIMONIANZA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Il *focus* di questo paragrafo come del successivo è sempre lo stesso: la narrazione presa nelle sue componenti costitutive ha una forte valenza educativa e, viceversa, il processo dell'educazione può essere migliorato con la narrazione.

L'esame della relazione educativa che si può stabilire fra generazioni diverse e che trova nel racconto una delle espressioni di sé all'altro si arricchisce ora dell'elemento testimoniale a cui si è fatto riferimento all'inizio del capitolo e che appare decisivo nelle situazioni 'multietniche' tipiche del nostro tempo. Infatti, quando il dialogo fra persone si fa più profondo e intenso, implicitamente o esplicitamente, ci si chiede, in modo reciproco, di portare all'evidenza il fattore decisivo per la propria vita, ciò a cui si dà testimonianza e che si presenta alla coscienza con i caratteri del vero. Poiché il ragionamento che stiamo conducendo si rivolge, in particolare, a chi opera nella scuola secondaria di secondo grado, ci chiediamo se valga la pena favorire negli studenti la consapevolezza di tale fondamento a fronte di un clima culturale dominato da una concezione relativistica dell'esistenza. Abbiamo già accennato<sup>74</sup> al fatto che il multiculturalismo rischia di chiudere le culture ciascuna nei propri significati e mondi simbolici. Il presupposto implicito di tale teoria è il relativismo di ogni singola

---

<sup>73</sup> G. Ferraro, *Genere e generazione. L'insegnamento della tragedia greca e l'educazione generativa della cittadinanza*, in F. Cambi (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008, pp. 116-117.

<sup>74</sup> V. Capitolo primo, §: 5.1. *Il dibattito italiano e la situazione dell'interculturalità nelle istituzioni scolastiche di secondo grado.*

posizione dal momento che l'affermazione indifferenziata e aprioristica del valore e della dignità di ogni tradizione culturale senza però accettare la sfida del confronto, di fatto porterebbe all'impossibilità del dialogo che si alimenta della stima reciproca, del rispetto, ma anche della dichiarazione leale delle proprie convinzioni e della ricerca comune di comuni punti fermi.

Figli del relativismo sarebbero, infatti, sia l'atteggiamento rigido di chi, per salvaguardare la propria cultura, la isola dalle altre, sia l'atteggiamento di colui che cerca un accordo a spese della rinuncia a se stesso. Parlando del dialogo interreligioso, Xavier Prades afferma: «La tentazione di relativizzare la propria fede conduce alla ricerca di una specie di minimo comune denominatore, distinguendo tra aspetti che 'uniscono' e aspetti 'che separano'. (...). Il dialogo consisterebbe quindi in un interminabile compito di 'alleggerimento' della propria identità, paradossalmente a danno dell'interlocutore, il quale, infatti, davanti a sé troverebbe non più quella ricchezza atta a promuovere la sua libertà ma solo ciò che in un certo senso già conosce»<sup>75</sup>.

È diffuso un clima di sostanziale ostracismo nei confronti di qualunque posizione che si presenti con i caratteri della certezza e che sia vissuta come nota dominante della propria identità. Invece, si può provare a ipotizzare quale contributo all'interazione fra persone di culture diverse ne deriverebbe se ciascuna mettesse in campo l'elemento testimoniale, vera pro-vocazione a un dialogo più autentico.

In classe dovrebbe essere più semplice affrontare questo nodo di questioni poiché a incontrarsi sui banchi di scuola non sono le culture, intese spesso come sistemi rigidi e imm modificabili, ma ragazzi e adulti impegnati nell'avventura della conoscenza di se stessi e della realtà. Per questo sembrerebbe di poter dire che dare spazio alla narrazione aprirebbe concrete possibilità di dialogo, a patto che tale narrazione sia testimonianza cioè conduca narratore e pubblico di ascoltatori a prendere posizione nei confronti delle questioni più rilevanti dell'esistenza. A tal proposito, l'epica costituisce un esempio interessante di impegno del narratore verso un orizzonte di senso a partire dal quale si configura il racconto.

Quindi, i passaggi di questa parte di ragionamento comprendono il rapporto testimonianza/verità, l'approccio alla questione della verità e della sua negazione con il

---

<sup>75</sup> J. Prades, *Occidente: l'ineludibile incontro*, tr. it. di C. Sellinger, Cantagalli, Siena 2008, p. 71.



relativismo, il credito dato alla testimonianza di una persona a cui si dà fiducia e che è avvertita perciò come autorevole.

### 3.1. *L'impegno del testimone con la verità*

Dunque, in quella particolare relazione che è l'educazione, la narrazione assume un valore specifico se, e solo se, diventa testimonianza. E di una testimonianza che si avvale sia della parola che dell'azione. Anzi la narrazione ha in sé l'una e l'altra dimensione, molto simile a quanto Ricoeur dice a proposito di quegli atti linguistici che impegnano la volontà poiché impegnano il locutore a fare qualcosa. È la «teoria degli atti di discorso (*speech acts*)» nella quale si distinguono, appunto, gli atti locutori dagli atti illocutori.

«L'atto locutorio è la semplice proposizione: “la carta è sul tavolo”. La forza illocutoria dell'enunciazione è diversa, a seconda che il discorso sia una semplice constatazione come nell'esempio fatto, o una promessa, un avvertimento, una minaccia: in questo caso si può asserire che il linguaggio fa qualcosa»<sup>76</sup>.

Alla luce di questa osservazione crediamo che narrare sia un atto esistenziale che contiene una forte valenza pragmatica. È sempre Ricoeur a sottolineare la centralità dell'azione nella *Poetica* di Aristotele. In un certo senso, si potrebbe dire che la narrazione è sia *poiesis* sia *práxis* poiché da un lato è un costruire intrecci, (*mythoi*), dall'altro ha in sé il motivo del suo stesso svolgersi e accadere<sup>77</sup>. Quando si narra si scelgono i fatti, si dà a essi un ordine, si stabilisce un senso e, contemporaneamente, si vive la narrazione come un atto in sé compiuto che è esso stesso evento. Ciò si applica particolarmente al racconto orale che, ben lontano dalla fredda immutabilità di un testo scritto, coinvolge tutte le dimensioni della persona poiché è evento che accade in quell'istante, unico e irripetibile.

Insomma, la narrazione orale condivide con il semplice fatto lo *status* della contingenza e fragilità dell'istante. In questa fragilità si danno insieme ricchezza e

---

<sup>76</sup> P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 2006, p. 52.

<sup>77</sup> Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 5,1140b, 6-7.

povertà. Florence Dupont, in un testo in cui ha accostato Omero a *Dallas*, insiste sulla differenza fra enunciazione ed enunciato. L'una è l'evento che accade, l'altro è la memoria scritta di esso. Nel sottolineare il valore dell'oralità, la studiosa riporta come esempio quanto accade in Giappone. Sostiene infatti che «l'oralità è memoria viva, trasmissione, che passa da un uomo all'altro, di una competenza e non di imprese realizzate. Conosciamo la tradizione giapponese del Tempio d'oro, meraviglia dell'architettura, regolarmente distrutta per permettere che un giovane architetto, allievo del costruttore precedente, la riedifichi. Significa che ciò che va conservato non è un tempio perfetto, ma piuttosto il sapere che permette di ricostruirlo simile e diverso»<sup>78</sup>. Senza arrivare agli estremi appena riferiti dal momento che la distruzione è sempre un atto negativo, rimane il valore di una trasmissione che si serve di una modalità interattiva e condotta «faccia a faccia»<sup>79</sup>, sulla base appunto della testimonianza. A ben pensarci la condizione della narratività, caratterizzata dalla cifra dell'unicità irripetibile, ma fragile, è la stessa condizione che connota l'esistenza umana. Non per nulla autori della levatura di Ricoeur, MacIntyre o, in campo psicopedagogico, Bruner riflettono sul concetto di identità narrativa il cui valore si illustrerà nel prosieguo di questo studio<sup>80</sup>.

Ora, però, vogliamo insistere sulla relazione fra narrazione e testimonianza. L'etimologia ci consente di riflettere su due termini: *testimōniu(m)* e *tēste(m)*. Il primo indica l'attestazione, l'azione del testimoniare, il secondo sembra essere collegato al termine *terstis*, composto di 'trī', e 'sto'. Significherebbe «colui che sta nel tre»<sup>81</sup>, a

<sup>78</sup> F. Dupont, *Omero e Dallas. Narrazione e convivialità dal canto epico alla soap-opera*, tr. it di M. Baiocchi, Universale Donzelli, Roma 2001, p. 16. Sul libro e sulle osservazioni dell'autrice si tornerà più avanti, in particolare, al capitolo terzo, §: 1.3. *Oralità e scrittura*.

<sup>79</sup> L'espressione è di Lévinas in una conversazione con Philippe Nemo: «La vera unione, o il vero insieme, non è un insieme di sintesi, ma un insieme di faccia a faccia». E. Lévinas, *Etica e infinito. Il Volto dell'Altro come alterità etica e traccia dell'Infinito*, tr. it. di E. Baccarini, Città Nuova, Roma 1984, p. 18.

<sup>80</sup> A titolo indicativo ed esemplificativo si citano solo i passi più rilevanti per il concetto di identità narrativa. P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 68, dove l'identità narrativa è definita come «coesione di una persona nella concatenazione di una vita umana»; P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e Linguaggio*, tr. it. di G. Losito, Guerini e Associati, Napoli 1994, p. 184 dove si legge che identità narrativa «è proprio quel tipo di identità che soltanto la composizione narrativa può creare con il suo dinamismo»; A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007, p. 93: «Non c'è modo di fondare la mia identità, o la mancanza di essa, sulla continuità o discontinuità psicologica dell'io. L'io è situato in un personaggio la cui unità è data come l'unità di un personaggio»; J. Bruner, *L'interpretazione narrativa della realtà* in *La cultura dell'educazione*, tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 145-164. Comunque, si ritornerà specificamente sul concetto di identità narrativa al capitolo quarto, §: 2. Identità personali e culturali liberamente e responsabilmente assunte.

<sup>81</sup> G. Devoto, *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico*, cit., alla voce 'teste'.

indicare una sorta di garanzia fra due parti. Incrociando i due significati si rileva che il testimone è una sorta di arbitro *super partes* che salvaguarda la verità delle cose, vincolato dalla oggettività dei fatti. Dunque considerando l'origine etimologica della parole e le tante sfumature del termine che ricorre in situazioni molteplici, dall'ambito giuridico al linguaggio religioso, vi è un comune denominatore rappresentato dal legame con la verità.

Si consideri, per esempio, l'aula di un tribunale dove sono chiamati a deporre dei testimoni. Che cosa si chiede loro se non di accertare quanto è accaduto e si vuole, in tal modo, verificare? Oppure quelle occasioni in cui solennemente si prende a testimone la propria coscienza per garantire di qualcosa che è di capitale importanza. In questi casi e in molti altri, colui che narra acquista un ruolo particolare perché garantisce che le cose siano andate proprio come lui le ha viste. È questa la modalità che diffonde la conoscenza e, ancora di più, la saggezza del vivere.

Fino a non molti anni fa, le narrazioni che avvenivano di fronte al fuoco nella grande cucina patriarcale o nella stalla, dopo la recita del Rosario, avevano il tenore di autentiche testimonianze sul tipo di vita che secondo i vecchi valeva la pena di trasmettere ai più giovani. Io ho raccolto dalla mia nonna materna, non più in una stalla, ma seduta su un comodo divano, i resoconti di quel tempo lontano. Nelle storie che raccontava, la mia nonna ci metteva tutta l'autorità della sua persona e spendeva tutto il suo credito verso di me. Al di là delle parole mi colpiva quel piglio di certezza che accompagnava la sua parola sulle questioni più importanti della vita e sulla vita stessa. In altri termini, la mia nonna non faceva prediche, ma testimoniava. Un esempio potrebbe essere utile a chiarire quanto cerco di dire. Lei era di quelle generazioni per le quali la preghiera era forma essenziale della giornata. Non credo avesse mai teorizzato su questo. Parlavano le sue ginocchia, rosse e piene di calli; dicevano delle ore passate a pregare sulla pietra o su ruvidi pavimenti. Nel caso della mia nonna l'azione e il gesto erano diventati racconto essi stessi e hanno contato più di un discorso volto a persuadere. Questo aspetto è molto importante nel processo educativo che si svolge insegnando. «L'educatore, lungi dall'astrarre da sé, è implicato nel 'ciò' che comunica. Il 'che cosa', lo scritto, il testo, rimanda al 'chi', a colui che parla, commenta, interpreta»<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 61.

Quanti racconti di questo genere avrebbero da riferire gli studenti delle nostre scuole? Quanti alunni immigrati hanno alle spalle storie personali e familiari in cui sono testimoniati i valori fondamentali della vita? Dalla maggior parte delle vicende ‘epiche’ che gli alunni intervistati hanno narrato si può affermare che l’anelito alla verità riguarda il cuore dell’uomo e la prima espressione di essa è l’amore a se stessi e alla propria famiglia dove amore a sé significa fedeltà all’esigenza di bene che, sebbene ‘fragile’, tutti gli uomini cercherebbero. Abbiamo già ricordato nell’introduzione Martha Nussbaum che, scandagliando nella letteratura e nella filosofia degli antichi Greci, ha mostrato come fosse presente il desiderio di una vita buona e quali vie potessero essere percorse per raggiungerla<sup>83</sup>. A tal proposito, non è un tema rilevante nella letteratura epica quello della *quête*, alla ricerca appunto di una vita di tal genere?

Inoltre, diversi ragazzi, a proposito delle vicende dei loro familiari, hanno manifestato l’esigenza di conoscere come sono andate le cose e attenzione alla realtà. Che non sia anche questo un modo di onorare la verità? Si potrebbe forse dire lo stesso del desiderio di Telemaco che vuole sapere se il padre sia ancora vivo e, a tal fine, conduce un’inchiesta a Pilo e Sparta? Analogamente un giovane alunno intervistato ha espresso il desiderio di completare la storia di un suo avo irlandese che, molte generazioni fa, era stato deportato in Australia. Le narrazioni raccolte dai parenti non gli avevano dato alcuna certezza sulla conclusione di quella vicenda. Ciò lo rendeva insoddisfatto.

Dunque, arrivando a una conclusione si potrebbe dire che un adulto che voglia essere educatore dovrebbe aderire al valore fino al punto da farlo diventare vita così che il racconto come l’azione ne portino l’impronta. L’autore del primo capitolo de *La sfida educativa* al quale ci siamo più volte riferiti afferma al proposito:

«La pertinenza alla vita è ciò che dà rilievo ai valori, per cui essi hanno senso per l’esperienza che rendono possibile, quella cioè di un esistere umano dotato di unità e di consistenza interna, ricco dell’eredità di un passato e dell’apertura a un futuro, e quindi capace di memoria e di speranza»<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> M. Nussbaum, *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. di M. Scattola, il Mulino, Bologna 1998.

<sup>84</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, cit., p. 11.

Nella relazione educativa si crea così una situazione per certi aspetti simile al processo di osmosi poiché dall'educatore all'educando passano valori, certezze, stili di azione e di pensiero.

O, per usare ancora una volta un concetto che Ricoeur riprende da Gadamer, si verifica fra l'uno e l'altro una sorta di co-appartenenza a una realtà che li comprende entrambi proprio come accade nella sfera estetica, della storia e del linguaggio<sup>85</sup>.

Nel caso dell'educazione è in gioco il fatto stesso di diventare uomini. Intraprendere questo tipo di lavoro richiede comunque l'adesione della libertà e la responsabilità di continuare ciò che si è iniziato. In tal modo si ritorna al cuore della persona che Giuseppe Bertagna così sottolinea: «Libertà perché nel valore che si desidera risuona, per la persona, ciò che ella vorrebbe essere (...). Responsabilità perché la persona non esiste, se non appunto come mera possibilità, prima di aderire 'materialmente' al valore, cioè prima di rispondere con la propria azione all'appello del valore, facendolo del tutto suo, senza più distinzioni con sé. La persona, dunque, è se e solo se si con-creta (da con-crescere) col valore razionale che desidera. Se e quando lo incarna»<sup>86</sup>.

E ancora: «Non solo tuttavia non esiste società senza promesse reciproche, ma non esiste nemmeno la possibilità di dire 'io' senza che l'io attuale prometta di voler essere anche l'io di ieri e di domani. È vero, oggi è di moda parlare di 'identità multiple'. Cambiare e cambiarsi nel tempo. Non riconoscere questi cambiamenti, negarli e teorizzare soltanto l'esistenza di 'identità puntuali' tra loro incoerenti e disparate senza alcuna continuità significa confessare patologie schizoidi. Senza promessa di rispondere anche domani dell'io di oggi, non c'è persona umana»<sup>87</sup>.

Dunque, in educazione è necessario che la narrazione si faccia testimonianza, cioè conferma di un'ipotesi di senso che valga per sé e per chi si ha di fronte<sup>88</sup>.

---

<sup>85</sup>«Nella sfera estetica, l'esperienza d'essere presi è ciò che sempre precede e rende possibile l'esercizio critico di quel giudizio che Kant ha teorizzato sotto il titolo di Giudizio di gusto. Nella sfera storica è la coscienza di essere portati dalle tradizioni che mi precedono, ciò che rende possibile ogni esercizio di una metodologia storica a livello di scienze umane e sociali. Infine, nella sfera del linguaggio, (...) la co-appartenenza alle cose dette dalle voci dei grandi retori precede e rende possibile ogni riduzione strumentale del linguaggio e ogni pretesa di dominare attraverso le tecniche oggettive, le strutture del testo della nostra cultura». P. Ricoeur, *Tradizione o alternativa. Tre saggi su ideologia e utopia*, tr. it. di L. Rovini, F. Colombo e P. Vidali, Morcelliana, Brescia 1980, p. 91.

<sup>86</sup>G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 47.

<sup>87</sup>*Ivi*, p. 248.

<sup>88</sup>Recentemente si è sviluppato un filone della pedagogia che sta riscoprendo e analizzando l'incidenza della testimonianza morale nella professione docente. In particolare si deve agli studi e alle ricerche

Il modello di questo intreccio fra narrazione, testimonianza e verità è costituito dalle *Confessioni* di Sant'Agostino. Come Romano Guardini ha messo in evidenza nel suo commento alla lettura dell'opera, 'confessione' non significa solo elencare i peccati, ma dichiarare e testimoniare il senso di un'esperienza *coram populi*<sup>89</sup>.

Che la narrazione si faccia testimonianza può essere ancora più importante nell'ottica di una pedagogia interculturale. Essa, infatti, permette di rivelare ciò che una persona è. Infatti, «là dov'è il tuo tesoro, è anche il tuo cuore»<sup>90</sup> – afferma il Vangelo – e «poiché la bocca parla della pienezza del cuore»<sup>91</sup>, la narrazione è strettamente legata alla verità. Certo di fronte alla tentazione di usare un linguaggio poco impegnato con questioni di senso, il riferimento alla verità «a molti fia sapor di forte agrume»<sup>92</sup>.

Papa Benedetto XVI l'ha rimessa al centro dell'attenzione – a partire dal discorso di Ratisbona fino all'enciclica *Caritas in veritate* – e ne ha fatto il criterio principale per una corretta analisi di tante questioni economiche quali, per esempio, lo sviluppo integrale dei popoli e delle persone, o i correttivi a una finanza senza regole etiche.

In effetti, nonostante la dichiarata diffidenza da parte di molti verso la verità, tutti, di fatto, nella vita quotidiana come nella riflessione teorica, ci riferiamo a essa o a espressioni che comunque la sottintendono. È l'antica questione su cui già Aristotele tagliava corto quando parlando del principio di non contraddizione sosteneva che non si può negarlo senza usarlo oppure si potrebbe solo essere «simili a un tronco»<sup>93</sup>.

---

guidate o condotte da Elio Damiano sull'*ethos* degli insegnanti un rinnovato interesse per questo tema. Egli ha valorizzato la lettura del filosofo tedesco Fenstermacher e della sua proposta dell'insegnante come «agente morale». «L'originalità di Fenstermacher sta nell'aver combinato la riflessione su Aristotele e sulle virtù aristoteliche quali il coraggio, la lealtà, la sincerità, la giustizia, la moderazione, la generosità e la simpatia, con l'osservazione dell'ambiente scolastico in cui gli insegnanti trasmettono quello che pensano circa le loro credenze e opzioni morali». E. Damiano, *L'ethos degli insegnanti*, in «Orientamenti Pedagogici», N. 3, Giugno 2008, p. 439. Anche in area francofona le ricerche in questo ambito rivalutano quegli aspetti valoriali, etici ed emotivi che possono fare la differenza a parità di competenze professionali specifiche. Per ulteriori approfondimenti si vedano alcuni *cahiers* monografici curati dagli studiosi del Girsef (*Groupe Interfacultaire de recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation*) dell'Università di Lovanio a proposito, per esempio, di intelligenza emotiva o dei riferimenti assiologici che dovrebbero trasparire ed essere manifesti nel comportamento dei docenti.

<sup>89</sup> Cfr. R. Guardini, *La conversione di Sant'Agostino*, tr. it. di V. Faleschini, Morcelliana, Brescia 1957, pp. 17-22.

<sup>90</sup> Mt 6, 21.

<sup>91</sup> Lc 6, 45.

<sup>92</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto XVII, v. 117.

<sup>93</sup> Aristotele, *Metafisica* IV, 4, 1008b 10 – 12.

### 3.2. Verità e relativismo.

Tuttavia, per ritornare all'oggetto di questo studio, non intendiamo affrontare l'analisi di un concetto di tale portata che sostanzialmente è la questione centrale della storia umana icasticamente fissata nella domanda di Pilato «*Quid est veritas?*» e neppure accennare a essa, ma solo toccare marginalmente due aspetti che interessano gli argomenti che stiamo trattando.

In primo luogo, sul terreno della verità e delle verità delle varie culture si muove in modo particolare la pedagogia interculturale. Essa è chiamata a confrontarsi con il problema del relativismo culturale del quale si è in parte detto nel primo capitolo a proposito dei rischi del multiculturalismo. Per esso ogni cultura è un sistema chiuso e statico, da difendere come valore primario e indiscutibile, con la conseguenza che il bene, il vero, il bello sono relativi solo a quel sistema. La deriva relativistica sta mostrando effetti molto problematici in campo giuridico dove ci si basa, ormai sempre più diffusamente, su un principio chiave del relativismo, cioè – per usare le parole di Carlo Cardia – sull'idea che «il diritto non ha nulla a che vedere con l'etica, e sul suo corollario per il quale la legislazione della società moderna deve avere come unico presupposto che ciascuno di noi sia libero di fare quello che vuole purché non pretenda di imporre all'altro la propria scelta»<sup>94</sup>. Ciò darebbe luogo a un «*politeismo etico*» equivalente al «*politeismo religioso* già realizzato con l'illuminismo»<sup>95</sup>. Cardia continua mostrando la contraddizione interna a una posizione siffatta poiché, da un lato, si afferma la misura dell'individuo o di una cultura, dall'altro si stigmatizza la mancanza di senso etico in molte questioni della vita pubblica e privata. Conclude affermando che «il punto vero del conflitto antropologico apertosi nelle nostre società è un conflitto di valori, di cui però si cerca di parlare il meno possibile, perché si scoprirebbe che determinati valori hanno una valenza universale»<sup>96</sup>.

Per superare la visione relativistica che divide invece di unire e scoprire insieme l'aspirazione a un bene che sia condivisibile si propongono soluzioni che privilegiano il dialogo e la «ragione relazionale»<sup>97</sup>, vale a dire un confronto sincero fra posizioni che avanzano insieme e insieme trovano almeno una parte di verità condivisa. In questo

---

<sup>94</sup> C. Cardia, *Tensione etica e universalità dei diritti*, in «Atlantide», Anno VI, n. 20, n. 2/2010, p. 38.

<sup>95</sup> *Ibidem*.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>97</sup> Cfr. P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 91-121.

senso, emerge da tanti autori che la verità e il bene hanno a che fare con l'intersoggettività, il che significa che l'evidenza, per essere tale, ha bisogno del riconoscimento libero e convinto di tutti. Non per nulla la dottrina cristiana, lega il mistero delle ultime cose al fatto che «Cristo sarà tutto in tutti»<sup>98</sup>.

Nel frattempo però possono esserci riconoscimenti parziali, suggeriti e mediati dalla presenza di testimoni. Per la particolare concretezza del Cristianesimo, rispetto al pensiero greco, che comunque ne costituisce una radice importante<sup>99</sup>, la verità ha più a che fare con la solidità di una presenza che con la luce intellettuale della teoresi. Il discorso ci riporta così allo stretto legame di verità e testimonianza. Su questo punto offre un importante contributo Joseph H. H. Weiler che «in un saggio esplorativo» dedicato a «un'Europa cristiana» mostra l'inscindibile dovere per i credenti in Cristo, «Via, Verità e Vita»<sup>100</sup>, di annunciare al mondo la salvezza portata da Gesù di Nazareth. Proprio per la responsabilità nei confronti della verità, continua Weiler, a loro, soprattutto, è chiesto lo sforzo della tolleranza che significa proprio la capacità di sopportare che gli altri non la riconoscano oppure che, pur riconoscendola, in libertà, decidano di rifiutarla. Egli chiama tale impegno «disciplina della tolleranza» con la quale vuole indicare «un'educazione seria e stimolante alla tolleranza attraverso la purificazione delle stesse anime di coloro che la praticano»<sup>101</sup>.

Del resto, ed è la seconda osservazione, i ragazzi intervistati si sono riferiti a criteri personali di valutazione delle cose, criteri che si sono rivelati identici. È emerso – come si è già detto<sup>102</sup> – che per tutti loro, qualunque fosse la provenienza, gli affetti familiari risultano essere una ricchezza da salvaguardare e custodire, come una parte essenziale della propria vita. Un alunno albanese ha dichiarato che nel sentimento di sé è compreso l'amore per i suoi familiari tanto che «egoisticamente» il suo interesse coincide con l'interesse della sua famiglia. Ha, dunque, una giustificazione, e non solo teorica, il fatto di pensare che esistano comuni evidenze ed anche quelle che José Ortega

---

<sup>98</sup> San Paolo, Col 3, 11.

<sup>99</sup> Cfr. Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Università di Ratisbona, 12 settembre 2006. Fonte: <http://storico.radiovaticana.org>. Data di consultazione: 25/02/2009.

<sup>100</sup> Gv 14, 6.

<sup>101</sup> J. H. H. Weiler, *Un'Europa cristiana. Un saggio esplorativo*, tr. it. di A. Ciampi, G. Scala e M. Zanichelli, BUR, Milano 2003, p. 140. Nel libro che unisce la prospettiva giuridica a quella storico-filosofica, lo studioso rilegge tre importanti encicliche di Giovanni Paolo II, la *Redemptoris Missio*, la *Centesimus Annus* e la *Fides et Ratio* per mostrare il contributo significativo che esse danno alla comprensione del nostro tormentato tempo.

<sup>102</sup> V. Capitolo secondo, §: 2. Le generazioni in dialogo.



y Gasset chiamava «*creencias*»<sup>103</sup>, cioè una serie di certezze che non hanno bisogno di essere dimostrate. Del resto, già Aristotele affermava che «è stupido chiedersi le ragioni di ciò che l'esperienza mostra come fatto»<sup>104</sup>.

Nonostante la modernità con i suoi *maîtres à penser* abbia attaccato questo livello tanto profondo dell'umano fino a minare il fondamento stesso di ogni conoscenza, presso i giovani e le persone che pensano e vivono usando 'la loro testa', permane miracolosamente la possibilità di riconoscere le stesse cose e riconoscersi fatti in un certo modo. È ancora Papa Ratzinger a ricordarci nell'enciclica *Caritas in veritate* che «in tutte le culture ci sono singolari e molteplici convergenze etiche, espressione della medesima natura umana, voluta dal Creatore, e che la sapienza etica dell'umanità chiama legge naturale. Una tale legge morale universale è saldo fondamento di ogni dialogo culturale, religioso e politico e consente al multiforme pluralismo delle varie culture di non staccarsi dalla comune ricerca del vero, del bene e di Dio»<sup>105</sup>.

La capacità di giudicare sembra dunque costituirsi di due elementi: le evidenze del cuore e il rispetto per la realtà. Per questo non risultano sostanziali differenze di posizioni fra ragazzi che appartengono a culture diverse, segno questo di uno stesso approccio dell'uomo alle domande più importanti della vita. Insomma la realtà ci interpella tutti allo stesso modo. La testimonianza degli adulti può aiutare i più giovani a divenire coscienti di questo.

Esisterebbe, dunque, un fondamento comune rappresentato da ciò che biblicamente si chiama 'cuore', costituito dall'umano che è in ciascuno di noi. Si potrebbe forse interpretare in questo senso un'importante osservazione della Arendt: «Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi fra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori. Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi a vicenda. Sarebbero soltanto sufficienti segni e suoni per comunicare desideri e necessità immediati e identici»<sup>106</sup>.

---

<sup>103</sup> Per la nozione di credenza cfr. J. Ortega Y Gasset, *Idee e credenze*, in *Aurora della ragione storica*, tr. it. di L. Rossi, Sugarco, Milano 1983, pp. 239-271.

<sup>104</sup> Aristotele, *Topici*, I,11, 105a 3-7.

<sup>105</sup> Benedetto XVI, *Caritas in veritate*, §: 59.

<sup>106</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999, p. 127.

Quando la narrazione-testimonianza – non solo nel senso di colui che ha visto cose incredibili e ignote agli altri, ma nell’accezione che stiamo cercando, poco per volta, di delineare – si impegna con una pretesa di verità, o quanto meno con un’ipotesi forte che sorregge colui che testimonia, allora la relazione educativa diventa particolarmente incisiva. In essa si esprime una sorta di paternità poiché l’autentica generazione non consiste nel fatto biologico di mettere al mondo nuove creature, ma come afferma Gaspare Mura nell’introduzione a una conversazione di Philippe Nemo con Emmanuel Lévinas raccolta in un volumetto intitolato *Etica e Infinito*, «la filialità biologica è solamente una prima ed embrionale figura della filialità, laddove la vera filialità è sempre una filialità morale, ossia un autentico rapporto di alterità, come si conviene ad esseri umani. Anzi, le relazioni spirituali, che sostanziano di valori etici la vita quotidiana, come ad esempio il rapporto maestro-discepolo, hanno un’importanza fondamentale per lo stabilimento di un rapporto con l’altro fondato sulla giustizia»<sup>107</sup>.

### 3.3. *Il rapporto fiduciale.*

Questa osservazione ci riporta al centro della rosa di temi che il binomio narrazione/testimonianza implica. In questo quadro dove si intrecciano attestazione di verità, autorevolezza, ipotesi di senso, rapporto fra generazioni e speranza che le sostiene, l’elemento implicito che è bene portare all’evidenza è il rapporto fiduciale che esiste fra chi narra e testimonia e chi ascolta e domanda. Senza tale fiducia non può darsi la complessa costellazione di significati evidenziati in questo paragrafo. Sia l’educatore che l’educando sono chiamati a fidarsi l’uno dell’altro: da un lato, infatti, il più giovane guarda all’adulto accertandone e accettandone la parola, dall’altro, l’adulto guarda al ragazzo con un credito verso le potenzialità umane di colui che gli è affidato e che egli ha il compito di favorire e promuovere.

Prima di proseguire con questo discorso è utile discutere due punti di vista diversi su questo tema. È utile discuterne perché solo in una delle due prospettive avrebbe senso quanto stiamo dicendo.

Una è riassunta da Giuseppe Bertagna che, riconoscendo i meriti delle neuroscienze nel ricostruire il *phylum* evolutivo della filogenesi replicato

---

<sup>107</sup> E. Lévinas, *Etica e infinito. Il Volto dell’Altro come alterità etica e traccia dell’Infinito*, cit., p. 17.

nell'ontogenesi di ogni essere umano, riporta le tesi scientifiche per cui un comportamento come la pietà verso i propri simili e, appunto, una «pulsione» quale la fiducia si devono allo sviluppo o meno di precise regioni cerebrali. Il sentimento compassionevole sarebbe ascrivibile all'area cerebrale ventro-mediale<sup>108</sup>, mentre il fidarsi e la concessione di credito deriverebbero dall'area di Brodmann 8 nella corteccia mediale prefrontale. «Chi ha lesioni in queste aree del cervello fatica, infatti, a “credere” a chiunque e, soprattutto, a mettersi nella mente dell'altro che dovrebbe a sua volta “credere” a quanto gli si dice o gli si lascia intendere»<sup>109</sup>.

Questa posizione ha l'indubbio vantaggio di avvalorare l'idea del *continuum* che lega l'evoluzione del genere umano, dai primi antenati ominidi all'*homo sapiens sapiens* e, in senso contrario, dall'*homo sapiens sapiens* alle specie animali che si collocano ai gradini precedenti della scala evolutiva. Inoltre, spiega su basi scientifiche le manifestazioni del vivere umano.

A questa teoria ormai accreditata dagli scienziati si possono muovere due obiezioni qualora essa pretenda di spiegare tutto dell'uomo grazie ai neuroni.

La prima: non c'è forse una sovrapposizione fra il piano organico e morfologico e quello fisiologico? Vale a dire, se la pietà e la fiducia sono da ricondurre al funzionamento o meno di aree del cervello, la mancanza di tali atteggiamenti è da attribuire alla lesione di quelle stesse aree. Non potrebbe essere però che si verificano anche per il cervello, come per gli altri organi, delle anomalie dovute al cattivo funzionamento. E il cattivo funzionamento non è da imputare anche a fattori che dipendono dalla scelta dell'uomo. Un esempio potrebbe forse chiarire meglio. Lo stomaco dell'uomo che il gastroenterologo ha in cura non ha nulla di organico, ma non funziona bene. Il medico scopre che le abitudini alimentari e di vita del suo paziente sono la principale causa di questo stato di cose. Gli consiglia dunque di cambiare dieta, ma il paziente non vuole rinunciare ai cibi che preferisce. Riportando l'esempio al caso del sentimento della fiducia si dovrebbe concludere che o tutti gli uomini sono pietosi e si fidano dei loro simili oppure se qualcuno non manifesta questo genere di atteggiamento ha di certo subito qualche lesione nelle parti del cervello deputate a spiegare i comportamenti 'pietosi' e 'fiduciosi', oppure ancora che ci sono altre

---

<sup>108</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 50.

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 59.

motivazioni riconducibili a scelte libere. Inoltre, si osserva una sorta di graduatoria di manifestazioni di fiducia o di pietà dal più al meno e ciò sembrerebbe contrastare con l'ipotesi della lesione cerebrale.

Una seconda obiezione riguarda la possibilità del cambiamento. Si danno casi in cui da diffidente, l'uomo si faccia fiducioso, da impietoso diventi pietoso. Magari ciò accade in una notte come quella dell'Innominato<sup>110</sup>. In una notte, il suo cervello cambierebbe di stato oppure interverrebbero altre motivazioni di natura non neurologica?

Infine, un'altra considerazione deriva dal fatto che pietà e, soprattutto fiducia, sono da considerarsi fra le più compiute manifestazioni dell'essere umano proprio in quelle caratteristiche che lo rendono tale: ragione e libertà.

Per la seconda posizione si considera la riflessione di Luigi Giussani. Egli parla della fiducia come di un metodo della ragione, un metodo con cui conosciamo la realtà che riguarda i rapporti interpersonali e, più in generale, l'ambito della ragione pratica e la conosciamo in un modo più profondo di quanto non ci permettono di fare altri procedimenti, quali il metodo dimostrativo, il metodo ipotetico-deduttivo, il metodo dialogico-confutativo, il metodo induttivo<sup>111</sup>. Afferma, infatti, che «si chiama fede, conoscenza per fede, il riconoscimento della realtà attraverso la testimonianza che porta uno, che si chiama appunto testimone, teste – uno: perciò si tratta di persona, è un problema che c'è soltanto a livello di persone –; è una conoscenza della realtà che avviene attraverso la mediazione di una persona fidata, adeguatamente affidabile»<sup>112</sup>.

Le due posizioni ricordate sono distanti poiché la prima si limita a considerare l'uomo solo come un determinato *step* della linea evolutiva che dagli ominidi porta all'*homo sapiens sapiens*; la seconda, riconduce comportamenti quali la pietà e la fiducia alla persona umana che ogni individuo della specie *homo* è potenzialmente sempre, potenzialmente poiché l'essere davvero pietoso o fiducioso dipende dalla sua libertà. Quindi la fede/fiducia si rivela decisiva proprio quando l'uomo sceglie, agisce,

---

<sup>110</sup> A. Manzoni, *I promessi sposi*, cap. XXI.

<sup>111</sup> Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 175-184.

<sup>112</sup> L. Giussani, *Si può vivere così?*, cit., p. 25.

compie azioni che siano umane<sup>113</sup> e quindi contengano i tratti distintivi della fisionomia umana, unica fra le specie viventi ad avere tale carattere.

La fiducia è presente non solo in situazioni in cui bisogna decidere in fretta e bene, ma conosce, nel tempo, un andamento esponenziale.

Nell'ambito scolastico, l'inizio della relazione educativa – potrebbero essere le prime ore di lezione – è fondamentale. L'investimento di energie e di credibilità è alto soprattutto da parte dell'adulto, poi ogni giorno che passerà incrementerà la corrente di umanità fra l'uno e l'altro polo della relazione. Ciò non significa che si debba dare per scontata la fiducia acquisita. Piuttosto il contrario. Il tempo va considerato come risorsa preziosa che svela e compie quanto è contenuto in *nuce* nell'esordio di ogni percorso che si intraprende in educazione. Per un docente, 'tenere sulla durata' è proprio l'elemento che convince gli alunni. La mia, ormai lunga, esperienza di insegnante di scuola secondaria di secondo grado mi ha convinto di quanto sia basilare il rapporto di fiducia reciproca. Da quanto ho visto e provato direttamente, neppure la coerenza risulta tanto importante. Posso affermare, infatti, che i giovani, rispettano gli adulti che sbagliano e riconoscono gli errori, non rispettano, invece, e non accordano fiducia, all'adulto, magari 'tecnicamente preparato', ma che non ha nulla da testimoniare e da narrare di sé e pone perciò una distanza infinita fra la cattedra e i banchi. Se questo è vero, cioè se la fiducia è la condizione *sine qua non* per un raccontare che sia ricco di significato, allora ci chiediamo quale sia il tempo migliore per raccontare poiché come dice il libro di Qoelet «c'è un tempo per tacere e un tempo per parlare»<sup>114</sup>.

Il momento propizio non è forse quello di una consolidata conoscenza, di una familiarità e frequentazione assidua fra le persone? Per quanto riguarda la scuola e la particolare relazione educativa che si realizza in essa, la testimonianza dovrebbe darsi sempre e comunque, anche senza narrazione. Quest'ultima si può verificare in determinati momenti quando il clima comunicativo della classe lo consente. A meno che non si voglia utilizzare, secondo un'altra modalità, l'ora di epica, la qual cosa costituisce appunto una parte della riflessione che si sta conducendo. In questo caso si avrebbe uno strumento interessante con il quale far emergere sia teoricamente, che praticamente, le molteplici dimensioni della narrazione.

---

<sup>113</sup> Le azioni sono dell'uomo poiché è l'uomo il soggetto che le compie. Altra cosa è che le azioni siano anche 'umane' cioè portino il contrassegno della libertà, intenzionalità e affetto di chi le pone in atto.

<sup>114</sup> Qo 3, 8.

Se già prima di iniziare lo studio di questo argomento avevo la convinzione, maturata negli anni di insegnamento, che i ragazzi fossero solo apparentemente distanti da una sensibilità non molto diffusa, quale è quella rivolta a sondare le possibilità della testimonianza fra le generazioni, con le interviste mi sono persuasa che si poteva tentare l'impresa e che essa non fosse tanto vana. All'inizio con una certa ritrosia, poi con più naturalezza e spontaneità gli alunni hanno raccontato le vicende dei loro genitori, dei loro nonni, persino dei bisnonni. Qualcuno si è spinto fino all'Ottocento avendo saputo di antenati le cui vicende si erano tramandate da un generazione all'altra. Attraverso le loro parole, le memorie di un passato più o meno lontano si ripresentano con estrema vivezza. L'attestazione di stima verso i genitori o i nonni o qualcuno dei propri parenti è sottolineata da una considerazione ricorrente: «Vorrei tanto assomigliargli!». Un ragazzo italiano ha espresso la sua ammirazione per il passato della sua famiglia con accenti commossi. Nelle storie che ha raccontato si coglie quanto le narrazioni dei nonni siano per lui testimonianza del motivo per cui valga la pena vivere.

«Il mio nonno mi racconta sempre del suo papà, il mio bisnonno Emilio. Era una persona eccezionale. Se avessi un figlio lo chiamerei senz'altro come lui. Era cavaliere di Vittorio Veneto, ha fatto la guerra, ma non ha ucciso nessuno. Era una persona buonissima tanto che quando è morta gli hanno anche dedicato scritto un articolo sul giornale. Mio nonno mi racconta sempre del suo papà. Nella semplicità delle loro vite hanno fatto cose grandi. Io ho nostalgia del passato e non mi ritrovo nel presente. Oltre al mio bisnonno, i miei nonni mi raccontano della loro giovinezza. Sono molto diversi l'uno dall'altro: un nonno è impegnato in mille associazioni, si dà un gran da fare in tante cose e gli piace apparire nella vita del paese di cui si sente parte attiva. (...) L'altro nonno è più riservato: non dice in giro tutto il bene che fa: fa la spesa per chi non è autosufficiente, va a trovare le persone che hanno bisogno ed è sempre disponibile con tutti.

Passando poi a mio padre, lui è un mito. È una persona che io stimo immensamente per come ha vissuto e sta vivendo la sua vita. (...). La mia famiglia è originaria di .... Anche questa è una bella storia: il mio bisnonno aveva cinque fratelli. Sono andati tutti in guerra e sono tornati tutti vivi. Dopo la guerra avevano una gran voglia di fare e di ricostruire. Decisero che uno di loro avrebbe cercato un posto sicuro, mentre gli altri avrebbero provato a mettere in piedi un'azienda, così in caso di bisogno si sarebbero aiutati e chi aveva il lavoro sarebbe intervenuto a sostenere gli altri. Quel fratello era il mio bisnonno che divenne l'uomo di fiducia della X. Siamo tutti molto orgogliosi di lui ed è un vanto per noi la nostra storia».

Allo stesso modo, un ragazzo albanese dichiara la sua ammirazione per i genitori.

«Una storia che mi piace molto sentire raccontare ogni volta è quella che hanno vissuto i miei genitori venendo qui, anche perché ha dell'incredibile! Uno va a vedere un film di avventura e non c'è paragone. Le avventure che ha vissuto mio papà sono ... Tra l'altro quando lui raccontava, le prime volte, non ci credevo neanche perché erano così esagerate: gente che era ammassata sulle navi per tre giorni con la nave rotta, senza acqua, senza cibo. Sentire queste storie mi piace» .

Comunque tutti gli alunni intervistati, chi più chi meno, hanno trovato parole molto simili per descrivere il loro rapporto con il passato, con le tradizioni e con le narrazioni ascoltate. Dunque, pur basandosi su un campione così poco numeroso, troverebbe conferma quanto si è riscontrato a livello teorico in alcune voci di autori contemporanei.

### 3.4. *Un adulto autorevole.*

Sul tema della testimonianza e dell'autorevolezza dell'adulto-educatore si sono confrontati illustri studiosi intervenuti al Convegno dal titolo: *Tre icone per l'educazione del futuro. Giussani, Morin, MacIntyre*, svoltosi nei giorni 17, 18 e 19 ottobre 2007 per iniziativa della Facoltà di Scienze della Formazione e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Torino<sup>115</sup>. In particolare gli interventi dedicati a Giussani hanno ripreso proprio i concetti di cui ci stiamo occupando.

Martino Feyles nel suo intervento *L'autorità autorevole* ha illustrato il percorso storico-filosofico che ha portato all'annullamento del valore dell'autorità ad opera della modernità. Per altro lo stesso Kant non riesce a prescindere totalmente. Autorevole è

---

<sup>115</sup> I contributi, partendo dai diversi punti di vista della sociologia (Luciano Gallino, Guglielmo Malizia, Sergio Manghi), della psicologia (Gian Piero Quaglino), dell'economia (Lorenzo Caselli), della filosofia (Enrico Berti, Costantino Esposito, Martino Feyles, Giovanni Maddalena, Massimo Mori), della storia (Giovanni De Luna), del diritto (Mario Dogliani) e, naturalmente, della pedagogia (Anna Marina Mariani, Enrico Miatto, Concepcion Naval, Sara Nosari, Carla Xodo) e della storia dell'educazione (Roberto Sani) hanno avuto il merito di cogliere gli aspetti più rilevanti del pensiero di tre grandi autori del nostro tempo al fine di delineare un percorso possibile per l'educazione delle nuove generazioni.

chi si propone con un'ipotesi esplicativa della vita, ipotesi che egli non afferma teoricamente, ma rende credibile con la testimonianza. Questo non significa imporre o condizionare, ma affidare al giovane una chiave interpretativa del reale che egli liberamente potrà accettare o respingere sulla base di quella corrispondenza con l'esperienza elementare che costituisce il suo io. Per Giussani, infatti, «l'io, un io vivo, desto, cosciente, è irriducibile, ha un'energia e una creatività indomabili che sfuggono a ogni logica di dominio»<sup>116</sup>.

La stessa valutazione, nettissima, si trova in Paul Ricoeur: «L'autorità esercitata dalle persone non ha il suo fondamento ultimo in un atto di sottomissione e di abdicazione della ragione, ma in un atto di riconoscimento e di conoscenza, cioè nell'atto in cui si riconosce che l'altro ci è superiore in giudizio e in intelligenza, per cui il suo giudizio ha la preminenza, cioè sta al di sopra del nostro proprio giudizio»<sup>117</sup>. Dunque di intelligenza e di conoscenza si tratta. Si aprirebbe una digressione molto importante, ma che ci porterebbe lontano dal seminato, se applicassimo quanto scrive il filosofo francese non solo al rapporto fra le persone, ma anche a quello fra le culture. In tal caso si porrebbe la questione se una cultura è più autorevole di un'altra. Per quanto riguarda le religioni sembrerebbe che questo sia possibile dal momento che ultimamente e sempre più spesso si verificano numerose conversioni da una religione all'altra, segno questo di una capacità di giudicare che porta a scegliere quanto è ritenuto il meglio per sé.

Basandosi su questa profonda stima nella capacità del giovane di riconoscere ciò che è buono per lui, l'educatore propone con altrettanta libertà e responsabilità ciò che è importante e significativo nella sua vita. In questa prospettiva di incontro di libertà, l'educazione non si limita all'età giovanile, ma riguarda anche l'adulto nella misura del suo impegno con se stesso. Inoltre viene valorizzata la tradizione che non è uno sterile passaggio di consegne, ma la trasmissione di un'ipotesi di senso che il giovane è invitato a sperimentare. In tal modo essa è continuamente rinnovata divenendo una risorsa per il futuro.

Testimonianza, autorevolezza e impegno personale nei confronti della realtà sono categorie importanti non solo per la pedagogia. Di esse si occupano anche la

---

<sup>116</sup>G. Chiosso (a cura di), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, SEI, Torino 2009, p. 85.

<sup>117</sup> P. Ricoeur, *Tradizione e alternativa*, cit., p. 49.



filosofia e la teologia. Nell'ambito della fenomenologia e dell'ermeneutica come delle ragioni della fede religiosa le domande su chi sia il testimone, sull'autenticità di quanto egli afferma e vive e sulla verità che egli attesta sono fondamentali. Si è cercato di mostrare come per il punto di vista che qui interessa, narrazione, testimonianza, autorevolezza e fiducia siano termini profondamente collegati l'uno all'altro, aspetti cioè di un'unica 'realtà' che è il volto con cui chi educa si presenta o dovrebbe presentarsi all'educando.

Anche sul versante della psicologia, scrive Maria Grazia Riva, «È stata introdotta l'idea di "matrice trans personale", che passa tra le generazioni in modo inconscio e invisibile eppure potente, coinvolgendo nella sua rete di significati e di atteggiamenti di base verso il mondo tutti coloro che fanno parte dei diversi gruppi di appartenenza»<sup>118</sup>. Sebbene questo studio non abbia un taglio psicologico, tuttavia la valutazione della studiosa costituisce una conferma della necessità di imparare dagli altri – dai familiari in primo luogo – ciò che essi ci suggeriscono per diventare più creativi. In effetti, nei racconti dei ragazzi intervistati è sembrato di leggere come nei loro contesti familiari e culturali di appartenenza fossero presenti narrazioni ricche di valore testimoniale. Semmai ci sarebbe da chiedersi se ne fossero coscienti gli stessi ragazzi.

La risposta alla prima questione è affermativa; la risposta alla seconda lo è solo in parte poiché pochi alunni si sono dimostrati consapevoli del patrimonio di significati ricevuto dalle generazioni più adulte. In ogni caso, la narrazione-testimonianza è un elemento che riguarda sia gli alunni italiani che quelli stranieri. Anzi, in certe culture come quella della ragazzina di etnia *walo* oppure in quelle islamiche il racconto orale degli antenati e la saggezza di vita che essi comunicano risultano fondamentali. Circa poi l'incremento della consapevolezza dei giovani, potrebbe essere questo un compito che la scuola 'interculturale' di oggi e di domani sarà chiamata ad assumersi.

---

<sup>118</sup> M.G. Riva, *Formazione personale, cura di sé e cura degli altri* in «Pedagogika», n. 3, Maggio-Giugno 2006, p. 17. Concetti quali «matrice familiare satura o insatura», «matrice trans personale», «trasmissione trans generazionale» costituiscono, in ambito psicologico, riferimenti importanti per i temi che sono affrontati in questo studio.

#### 4. NARRARE LA TRADIZIONE

Gli psicologi e i sociologi nelle ricerche sulla famiglia di migranti hanno spesso trovato che uno dei motivi di conflittualità fra le generazioni all'interno dello stesso nucleo familiare è costituito dal contrasto fra conservazione e innovazione, modernità e tradizione. Sembra, infatti, soprattutto alle seconde generazioni, che le società dei Paesi di accoglienza siano, per valori di riferimento, comportamenti e mentalità, di gran lunga più 'moderni' delle società di Terzo o Quarto mondo che i giovani immigrati si sono lasciati alle spalle<sup>119</sup>.

Un altro motivo di tensione è rappresentato, per molti di loro, dalla necessità di 'saltare' da un modello culturale a un altro fino a correre il rischio di cadere in una sorta di schizofrenia che lacera l'identità personale. La testimonianza di una ragazza turca immigrata in Germania riportata da Ivana Markova è illuminante della tematica in questione.

«Alla mattina mi sveglio come una ragazza turca e mi preparo per andare a scuola. Sulla strada per la scuola sono neutrale e cerco di soppesare cosa c'è di buono e di cattivo nell'essere l'una o l'altra. A scuola sono tedesca (...). Sulla via del ritorno sono di nuovo neutrale, anche se devo dire che mi sento meglio sulla strada per andare a scuola piuttosto che quando torno verso casa. Non appena sono a casa devo indossare la mia 'maschera' da turca, altrimenti non potrei andare d'accordo con i miei familiari»<sup>120</sup>.

Pertanto all'interno della famiglia stessa si verificano talora dinamiche di scontro e di opposizione alla ricerca di un difficile equilibrio fra realtà avvertire come contrapposte.

In relazione a questo particolare aspetto, i ragazzi intervistati durante la ricerca hanno dato l'impressione di bilanciarsi assai bene fra poli esistenziali che potrebbero, in generale, costituire fattori di disagio, soprattutto in età adolescenziale. Il dato comune a tutte le 32 interviste è stato il rispetto per la tradizione e il desiderio – il 'gusto' in alcuni – di narrarla, ma anche la libertà di combinarla con gli spunti offerti dalla nuova

---

<sup>119</sup> Su questo argomento cfr. I. Markova, *Le problematiche intergenerazionali nelle famiglie migranti*, in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *La famiglia in una società multietnica*, Vita e Pensiero, Milano 1993, pp. 191-212.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 196.

situazione. La sostanziale univocità delle risposte non va però a detrimento di una articolata gamma di sfumature dovute in particolare al diverso ‘peso’ emotivo che la tradizione assume per ciascuno degli studenti intervistati: si passa da un rispetto abbastanza distaccato e formale a un’adesione convinta e personale. Vi sono ragazzi per i quali parole come ‘tradizione’, ‘eroismo’, ‘eredità del passato’ e simili hanno ancora un senso, quanto meno perché essi lo riconoscono nei genitori o nei nonni, quando non lo vivano direttamente, e altri per i quali è rilevante solo lo sguardo verso il presente e verso il futuro.

Questi ultimi si presentano come disinvolti abitanti di un mondo globale e indifferenti rispetto al ‘colore’ delle culture e tradizioni locali. In tale gruppo si collocano i ragazzi più giovani oppure, almeno per quanto riguarda alcuni tratti, quelli più grandi con un atteggiamento apparentemente scettico. Esiste una sorta di ‘laicità’ anche nei confronti del passato e delle tradizioni, vale a dire quell’atteggiamento impostosi nell’età moderna di sufficienza quando non di aperta ostilità nei confronti delle religioni si ripropone anche verso le tradizioni e le culture. In questo caso troverebbe conferma quell’idea di Hannah Arendt per cui religione, autorità e tradizioni si danno insieme o cadono insieme<sup>121</sup>.

Fra il primo gruppo di ragazzi si trovano coloro che mostrano una cultura fortemente identitaria quali sono, per esempio, le culture irlandese o polacca, in Europa, la cultura senegalese di lingua *walo*, in Senegal e in parte quelle latino-americane. Il secondo gruppo di alunni considera il rapporto con il passato come fattore trascurabile se non inesistente nella comprensione di se stessi e della realtà. Per esempio, i figli nati in Italia da genitori immigrati sono meno coinvolti emotivamente di quanto non siano i ragazzi che hanno vissuto direttamente il trauma del distacco e che coltivano il sogno di tornare indietro. Un’eccezione sono i giovani musulmani praticanti per i quali l’essere di seconda generazione non altera la piena venerazione che essi manifestano per le tradizioni.

Narrare la tradizione significa, in molti casi, richiamare alla memoria i luoghi cari dell’infanzia; in tutti la nostalgia per una città, un villaggio, uno scorcio particolare, una dimora pur modesta, ma propria. Colpisce, fra i tanti, il racconto di En., ragazza romana che, all’età di quattordici anni, ha abitato un intero anno da sola, vigilando sulla

---

<sup>121</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 171.

sua casa. I genitori erano già venuti in Italia, ma lei non aveva voluto seguirli sembrandole in tal modo di difendere il suo futuro e di salvaguardare il passato. In situazioni diverse, anche lei, come Penelope, si era tenacemente attaccata a una tela da tessere; diversamente da Penelope, la tela non era bastata a farla rimanere. Era stata costretta a raggiungere i genitori, a imparare velocemente la lingua italiana, a frequentare il Liceo per tre anni. Poi la bocciatura e, complice la crisi economica del 2009, il ritorno in Romania, nel settembre di quell'anno.

È parso significativo incominciare il paragrafo sulla tradizione con la vicenda di En. – peraltro simile a quella di altre ragazze dei paesi dell'est – poiché per lei la scelta di immigrare da parte dei genitori è stata vissuta come un trauma, una rottura profonda di legami in cui lei si riconosceva e a partire dai quali stava costruendo la sua identità. Insomma, nel racconto di En. era palese l'amore per la terra in cui era cresciuta che si traduceva nella volontà di ravvivarne il ricordo e di coltivare il sogno del ritorno. Mi colpiva il fatto che non idealizzasse la realtà del suo Paese del quale, anzi, formulava giudizi molto realistici e addolorati, eppure lo amava.

Il discorso sulla tradizione, o il racconto stesso delle tradizioni, (come si svolge, come se ne parla, ecc.), fa intravedere qualcosa d'altro, una certa qual morbida piega dell'animo che è più o meno segnato dalla commozione. En. mi ha ringraziato per averle permesso di raccontare e di esprimere insieme il suo affetto e il suo dolore per la Romania. Prima di tornare indietro, mi ha consegnato – appunto la tradizione – quanto le premeva di più che si sapesse sulla storia della sua famiglia e della sua terra affinché ne facessi tesoro anche per altri. Raccontare la sua storia – così mi ha confidato una volta – l'aveva aiutata molto a capire quanto le era successo e a crescere.

#### *4.1. La tradizione come origine della narrazione*

La narrazione è un atto linguistico. Pertanto prende naturalmente forma all'interno di ciò che Ricoeur chiama «istituzioni giuste»<sup>122</sup>. Il linguaggio, la saussuriana *langue*, da cui ricaviamo *la parole*, cioè il nostro unico e particolare modo di parlare, è il risultato di un 'noi', di una storia che ci precede, una storia, diventata, appunto, istituzione. Per quanto riguarda, dunque, la sua forma di discorso, la

---

<sup>122</sup> Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 39.

narrazione non può fare a meno della tradizione. Ma vi sono altri modi con cui ogni narrazione ha a che fare con la tradizione. Come è noto, Bruner ha sintetizzato in novici punti le caratteristiche fondamentali della narrazione<sup>123</sup>. Due di essi in particolare evidenziano il nesso con la tradizione. Le nostre narrazioni, qualunque contenuto esse abbiano e per quanto siano originali, sono ascrivibili a tipologie definite e codificate che la critica letteraria chiama ‘generi’. Inoltre, la particolarità del mio racconto si precisa proprio in relazione allo ‘scarto’ che si verifica rispetto alla norma. Poiché gli stereotipi e le norme sono fonti di noia, il narratore innovativo è colui che ci fa vedere in modo nuovo ciò che è normale. In tal modo rende strano l’ordinario. Il caso della «particolarità generica» e l’altro della «canonicità implicita» che cosa sono se non espressioni diverse della tradizione? Genere e canone sono infatti riferimenti imprescindibili per chi voglia raccontare. Essi vengono dal passato.

Tuttavia, il senso forte per il quale la tradizione è origine della narrazione è un altro. Ciò si verifica quando l’oggetto della narrazione è proprio la tradizione. La scelta può essere consapevole e intenzionale oppure può accadere che la tradizione sia il riferimento implicito del racconto. In tal senso, agli studenti intervistati è stato chiesto di mettere a fuoco proprio questo tema. Alcuni di loro come la ragazzina di stirpe *walo*, o la ragazzina egiziana di religione islamica o ancora il ragazzo italiano tanto affezionato ai suoi nonni hanno risposto con lunghi e dettagliati resoconti. La facilità di narrazione su questo punto da parte degli stranieri potrebbe essere dovuta al principio di confronto e a quello di straniamento per il quale in una realtà culturale nuova rispetto alla loro risulta relativamente più semplice individuare specifiche caratteristiche di abitudini e stili di vita.

Passando dalla scuola dove ho raccolto le interviste al più vasto orizzonte della società in cui viviamo sarebbe lecito aspettarsi racconti ancora più ricchi di riferimenti alle tradizioni del Paese di provenienza.

Invece, negli scritti di coloro che Milena Santerini chiama «*migrant writers*»<sup>124</sup> altri sembrano essere i temi preferiti dai nuovi scrittori: il sogno della terra promessa e il

---

<sup>123</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, cit., p. 148-164.

<sup>124</sup> M. Santerini, *Il racconto dell’altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2008, p.132. L’autrice si occupa del rapporto fra letteratura e intercultura. Il taglio complessivo del libro appare mutuato dalla antropologia culturale perché la letteratura è indagata per quanto le varie culture e atteggiamenti mentali di una certa epoca storica e società sono riflessi in essa, in particolare per il modo di considerare l’altro e il diverso.

disinganno successivo all'arrivo, le difficoltà di una vita dura senza prospettive di miglioramento socio-economico, l'incapacità di riconoscere il proprio posto avendo smarrito la prospettiva dell'origine e non avendo ancora trovato una nuova identità, i brevi ritorni a casa, per lo più imbarazzanti a causa di fallimenti sempre nascosti a coloro che si sono lasciati, l'assunzione, nella maggior parte dei casi, di processi di assimilazione subiti e non voluti veramente.

Sono piuttosto le vicende legate alla storia e all'identità di un popolo quelle in cui è rintracciabile la memoria di antiche tradizioni. Ci si può riferire, per esempio, ai libri di Antonia Arslan dedicati all'eccidio del popolo armeno<sup>125</sup>. Il romanzo: *La casa delle allodole* si apre proprio con il pellegrinaggio annuale che il nonno Arslan con i nipoti compiva presso la Basilica di Sant'Antonio a Padova, vero e proprio rituale della famiglia.

C'è poi un ulteriore senso per il quale la narrazione riprende e trasmette quanto il passato consegna al presente e al futuro. Accade talora di raccontare con la consapevolezza di essere, per così dire, entro un alveo, una continuità, una storia per la quale la nostra vicenda si inserisce in un «involupamento delle storie»<sup>126</sup>. Secondo questa prospettiva, la tradizione non è solo il complemento oggetto del verbo narrare, ma ne diventa il soggetto. Essa si prende i suoi spazi, ha una sua inoppugnabile visibilità. Negarlo significherebbe non scoprire il velo della verità, ma stendere quello della menzogna sulla realtà di ciò che è stato e continua a permanere nel tempo.

Per questo, il tentativo dell'Unione Europea di misconoscere le origini cristiane del vecchio continente appare, da questo punto di vista, cieco e vuoto, oltre che antidemocratico. Non si ha certo qui la velleità di affrontare tale spinosa questione su cui si è concentrata l'attenzione di illustri studiosi<sup>127</sup>. Si vuole solo cercare di condurre un ragionamento a partire dalla tradizione stessa. Pur privilegiando il filone della narrazione orale, non si può non riconoscere che a parlare possono essere anche le pietre. La visibilità cui si faceva prima riferimento è infatti quella di un tessuto urbano,

---

<sup>125</sup> Cfr. A. Arslan, *La masseria delle allodole*, (Prologo), Rizzoli, Milano 2004, pp. 7-15. Ritorno a parlare di questo libro a p. 239.

<sup>126</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 69. Il filosofo francese riprende l'espressione «involupamento delle storie» dal titolo dell'opera di Wilhelm Schappé, *Involupati dentro alle storie*, il cui titolo originale è *In Geschichten verstrickt*, B. Heymann, Wiesbaden 1976.

<sup>127</sup> Gregoria Cannarozzo propone una sintesi delle questioni relative alla Costituzione europea e alle 'radici' della nostra cultura nel libro *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, cit., pp. 44-53.

artistico, architettonico, – e la lista proseguirebbe con tutte le forme di artefatti in cui si imbattono i nostri occhi, fatta eccezione per un numero ristretto di essi che compaiono con la seconda rivoluzione industriale e con la terza rivoluzione informatica e cibernetica – buona parte del quale risale all’operosa generosità del medioevo cristiano e ai fondamenti posti dal mondo classico. Si è autorizzati a dare a questo insieme di cose il nome di tradizione oppure bisognerebbe archiviarlo come brandelli di un passato destinato a svanire? La differenza è infatti di quelle che pesano molto.

Come l’etimo del termine dichiara, affinché qualcosa sia tradizione occorre che essa sia ‘consegnata’, che vi sia cioè un’intenzionalità da parte di chi la trasmette come da parte di chi la riceve e che sia impegnata la libertà di chi la consegna come la libertà di chi la accoglie. In questo senso essa è molto lontana da quella deriva cui va soggetta quando diventa sterile abitudine per cui si cristallizza in forme rigide che hanno smarrito il rapporto con l’origine e con lo scopo diventando inutile o peggio dannosa.

La tradizione non esime dall’usare ragione e libertà, anzi le sollecita continuamente poiché continuamente chiede alla persona di esercitare la propria capacità di giudizio. In generale, dunque, la tradizione può essere vissuta come un fardello da cui liberarsi oppure come occasione continua di relazione fra le generazioni. Per MacIntyre si tratta di una « discussione che si estende nella storia e si incarna nella società, e una discussione che verte proprio sui valori che costituiscono tale tradizione»<sup>128</sup>. In altri termini ancora, vi è una dialettica interna alla tradizione per cui innovazione e conservazione vanno di pari passo o meglio si integrano vicendevolmente. È ancora MacIntyre a ricordare che la tradizione può essere intesa in un duplice modo. In un caso, quello di Aristotele, la tradizione va ripresa e studiata, ma anche superata; nell’altro caso, il suo, il legame fra passato, presente e futuro è costantemente attivo e dinamico. Insomma ad Aristotele mancherebbe la dimensione storica che, invece, si aggiunge con l’interpretazione che del Filosofo daranno autori cresciuti nella cultura biblica che è, al contrario di quella aristotelica, eminentemente storica<sup>129</sup>.

La dinamica cui abbiamo accennato assume un rilievo straordinario se considerata alla luce dell’esigenza di potenziare ragione e libertà. La tradizione

---

<sup>128</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D’Avenia, Armando, Roma 2007, p. 269.

<sup>129</sup> Cfr. *Ivi*, p. 219.

costituisce infatti un'occasione di continuo confronto fra una serie di dati e il 'cuore'<sup>130</sup> di ogni persona dotato dei criteri utili a valutare la realtà. Essa, infatti, può fornire chiavi interpretative del reale che però vanno sempre 'sperimentate' nelle diverse situazioni quotidiane e comunque sono consegnate ai giovani dagli adulti. Ciò significa che a questi ultimi corre l'obbligo di fornire le ragioni di ciò che propongono mentre ai primi di prendere sul serio quanto è loro trasmesso. Dunque la ragione è chiamata in causa proprio nell'attività, leale e scevra da pregiudizi, di confrontare e valutare; la libertà è invece presente in ogni momento del rapporto con la tradizione: dall'attenzione iniziale di chi si volge a essa fino allo scatto della decisione di chi la assume in modo convinto. Prendendo in prestito il detto evangelico e trasformandolo un poco, si potrebbe dire che la tradizione è per l'uomo, non l'uomo per la tradizione.

Proprio l'allusione al passo biblico permette di slittare in un campo semantico affine chiamato in causa da Ricoeur in un testo intitolato *Finitude et culpabilité*<sup>131</sup> dove il filosofo analizza il fenomeno dello scrupolo di coscienza, in particolare riferendosi al rapporto che gli Ebrei avevano con la legge, appunto scrupolosamente sminuzzata in una serie di prescrizioni dai Leviti. Come per il popolo di Israele la fedeltà a Dio significava, nell'interpretazione levitica, la rigidità delle norme, analogamente la tradizione può trasformarsi in un pesante fardello di norme aride, lontane dalla vita. Fatti di cronaca, in molti casi tragica, dimostrano quanto possa essere pericoloso un atteggiamento del genere per il quale si è verificato che padri musulmani uccidessero le loro figlie, colpevoli di amare uomini di fede cattolica. Questa dell'omicidio non è però, per fortuna, una strada 'obbligata'. La normalità dei rapporti fra persone di tradizioni e culture diverse si può e si deve edificare sulla base del rispetto reciproco e della stima vicendevole.

La scuola è chiamata ad assolvere questo compito invitando i ragazzi a raccontare tradizioni e cultura. Così facendo essa potrebbe coinvolgere gli adulti in un processo che favorisca relazione e rispetto. Come afferma Demetrio, i bambini – si potrebbe dire qui gli studenti e i giovani – si fanno educatori dei genitori. A maggior ragione se occasione per tale educazione sono proprio le vicende di vita degli adulti

---

<sup>130</sup> Si usa qui il termine 'cuore' nell'accezione biblica come centro della persona umana nell'interezza delle sue dimensioni come si è detto nell'introduzione di questa tesi.

<sup>131</sup> Cfr. P. Ricoeur, *Finitude et culpabilité*, Aubier Editions Montaigne, Paris 1960, pp. 115-134.



stessi<sup>132</sup> che i figli raccolgono e fanno interagire con le storie dei loro compagni di classe. E forse proprio con gli adulti si può meglio cogliere il senso per cui la tradizione è oggetto della narrazione. Gli anziani, in particolare, la pongono a tema del loro ricordo. Essa può addirittura sopravvivere quando la mente è devastata da sindromi neurodegenerative che intaccano la memoria. Qui non si tratta solo di quanto siano profonde le tracce mnestiche o di quanto siano strutturati meccanismi e comportamenti acquisiti nel corso del tempo, ma del riconoscimento di un valore che ci precede e ci sorpasserà.

Quando intervengono patologie tali da atrofizzare il lobo del cervello preposto all'attività della memoria, si verifica talora che sia la tradizione stessa a salvaguardare integra l'umanità della persona. L'iniziale atto di libertà con cui si è riconosciuta come propria l'eredità consegnata dai volti del passato continua, infatti, a riverberarsi nel presente e a essere fonte di significato in una condizione di malattia e vecchiaia. Ho in mente – e nel cuore – quella tradizione per antonomasia che è la fede cattolica poiché lì è evidente, a mio avviso, la dinamica prima descritta.

Basta un solo umilissimo gesto che la tradizione ci insegna – quale è stato per mio padre il bacio al Crocefisso sul letto di morte o la preghiera quotidiana e smemorata di mia madre in preda all'Alzheimer – per mettere al sicuro cioè 'salvare' un'intera giornata, un'intera vita. Sono tante le immagini dell'arte e della letteratura fiorite nell'alveo della storia cristiana che ripetono questa certezza. Si prenda per esempio il trittico degli episodi riferiti da Dante nel canto V del Purgatorio dedicati ai morti di morte violenta che «pentendo e perdonando» finirono i loro giorni «a Dio pacificati»<sup>133</sup>. È bastato loro una 'lagrimetta', un'unica preghiera, un pensiero alla Madonna per essere salvi. In altri termini, nel solco della Chiesa accade questa particolare dinamica fra libertà dell'uomo e tradizione: la tradizione si consegna all'uomo e l'uomo si consegna alla tradizione cosicché l'una sostiene l'altro che, a sua volta, la testimonia e la diffonde.

Forse l'irruzione della tematica religiosa, in questo contesto, appare forzata. Essa si giustifica, da un lato, attraverso il materiale raccolto durante le interviste e i

---

<sup>132</sup> D. Demetrio, *Percorsi di integrazione attraverso i figli: scuola e servizi educativi facilitatori di cambiamento*, in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *La famiglia in una società multietnica*, cit., p. 151.

<sup>133</sup> Dante Alighieri, *Purgatorio*, canto V, vv. 55-56.

questionari agli studenti poiché laddove è comparsa la fede c'è anche la tradizione, dall'altro la tradizione è implicata dalla natura stessa del fatto cristiano.

In sintesi, il Cristianesimo si fonda sulla pretesa di Cristo stesso di permanere nel tempo proprio come storia e tradizione. La centralità di tale tematica risulta importante anche per definire il rapporto fra dimensione locale e dimensione universale, fra ciò che è legato alla contingenza di tradizioni particolari e la tensione verso l'unità dell'intero genere umano e, insieme, la salvaguardia della dignità di ogni persona. Si tratta di una questione delicata a cui converrà prestare attenzione.

#### *4.2. Universalità e particolarità nella tradizione*

A prima vista i termini 'tradizione' e 'universalità' ripropongono una dicotomia. La tradizione richiama un contesto locale e particolare, qualcosa che, se affinato, arriva a cogliere dimensioni familiari e individuali. Esistono, infatti, tradizioni che sono proprie di una famiglia o addirittura di una singola persona. Certo, normalmente, essa si associa alla cultura di un popolo.

Noi Europei, fino a qualche decennio fa, accettavamo, nella stragrande maggioranza, le tradizioni e la cultura di origine classica e cristiana. Oggi non è più così. Al posto della tradizione, riconosciuta e magari rifiutata o criticamente esaminata, regna una grande confusione di mode e comportamenti standardizzati oppure di pretese individuali che si fanno diritti. Pur tuttavia, ciascuno di noi, ne sia consapevole o meno, nasce in una certa situazione, quella e non un'altra, che concorrerà, insieme ad altri fattori, a costituirne l'identità personale.

D'altro canto, l'universalità è un'aspirazione presente nell'animo umano che può dare esiti buoni quando si traduce in azioni, strategie, politiche per le quali ogni uomo sia trattato sempre come fine e mai come mezzo<sup>134</sup>; ma può anche degenerare in ideologie che pretendano di imporre una certa unità del genere umano sulla base di progetti egemonici di pochi che si sostituiscono alla libertà di tutti.

---

<sup>134</sup> Nella *Fondazione della Metafisica dei costumi*, Kant scriveva: «Agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia in quella di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo e mai come semplice mezzo». I. Kant, *La fondazione della metafisica dei costumi*, tr. it. di V. Mathieu, Rusconi, Milano 1994, p. 144-145.

Un'applicazione recente dell'opposizione tradizione/universalità è costituita dal contrasto fra i sostenitori dei diritti universali e i sostenitori di 'identità comunitarie' e quindi di diritti culturali relativi a un certo gruppo di tipo etnico o religioso, o aggregato sulla base di altri variabili quali genere, condizioni di salute, ecc..

Come è possibile allora conciliare ciò che sembra inconciliabile, salvando la dignità dell'espressione particolare e, al contempo, l'apertura a un valore che sia condiviso da tutti e da tutti difeso perché intuito come pienamente corrispondente alla propria natura di esseri umani? Preliminarmente al tentativo di risposta occorre scartare le due ipotesi estreme poiché esse dovrebbero negare dati di esperienza molto importanti: l'universale, alla maniera delle idee platoniche oppure dell'assoluto hegeliano freddo e uniforme, che toglie realtà ai dettagli di cui è fatta la vita e il particolare chiuso in se stesso, asfittico e senza redenzione.

Una ricognizione di carattere semantico rivela che una prima accezione del termine 'universale' indica ciò che riguarda tutti gli uomini e quindi dovrebbe obbligare ognuno a riconoscerlo, ma poiché tale riconoscimento non è unanime, lo stesso concetto di universalità è compromesso. In secondo luogo, ricorrendo alla logica *maior* di Aristotele si guadagnerebbe l'idea che universale è il concetto, cioè «un oggetto di pensiero che può essere predicato di più individui, *id quod est aptum praedicari de pluribus*<sup>135</sup>». C'è un'ulteriore accezione da evidenziare. Nell'Europa medioevale le università erano appunto *universitas* di studenti e professori, dove *universitas* significava semplicemente insieme di persone che si dedicavano agli studi superiori.

Infine è arguto e paradossale il modo con il quale Chesterton nel libro *Ortodossia* annoda fra loro le idee di universalità, democrazia e tradizione<sup>136</sup>. Egli incomincia con il valorizzare gli elementi comuni a tutti gli uomini sostenendo che «tutte le cose comuni a tutti gli uomini, sono più importanti delle cose peculiari di ciascun uomo»<sup>137</sup> dove per cose comuni intende quanto si ripresenta universalmente in ogni uomo, qualunque sia la condizione che lo caratterizza, e quanto vi è di essenziale. «Il semplice uomo su due gambe, in quanto tale, dovrebbe essere più commovente di qualunque musica o più sorprendente di qualunque caricatura. La morte è più tragica

---

<sup>135</sup> S. Vanni Rovighi, *Elementi di Filosofia*, 3 voll., La Scuola, Brescia 1975<sup>5</sup>, vol. I, p. 134.

<sup>136</sup> Cfr. G.K. Chesterton, *Ortodossia*, tr. it. di P. Ferrari, Piemme, Casale Monferrato 1999, pp. 54-56.

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 54.

perfino della morte per fame (...)»<sup>138</sup>. Il passaggio da questo primo assunto alla democrazia è diretto: «In breve, la fede democratica consiste nell'idea che le cose spaventosamente importanti debbano essere lasciate agli uomini comuni; l'accoppiamento dei sessi, l'educazione dei giovani, le leggi dello Stato. Questa è democrazia, e in questa ho sempre creduto»<sup>139</sup>. L'opinione degli uomini comuni conta e conta molto, anche quando, anzi, soprattutto quando si esprime nella storia o nelle leggende. La tradizione è la democrazia che estende il diritto di voto a chi non c'è più; è il modo con cui il presente dà la parola a coloro ai quali «l'incidente della morte» ha sottratto la possibilità di esprimersi. Tuttavia essi sono presenti con la tradizione. «La democrazia ci dice di non trascurare il parere di un uomo buono, anche se è il nostro stalliere; la tradizione ci chiede di non trascurare l'opinione di un uomo buono, anche se è nostro padre. Io, in ogni caso, non posso separare i due concetti di democrazia e di tradizione; mi sembra evidente che costituiscano un unico concetto»<sup>140</sup>.

Chesterton, con questo ultimo significato, unisce dunque la valorizzazione degli elementi in comune, essenziali e universali, con la possibilità che essi, attraverso la tradizione e la 'democrazia', abbiano una loro visibilità all'interno di una società. Secondo questa prospettiva, non c'è affatto soluzione di continuità fra universalità di elementi essenziali, comuni a tutti gli uomini, e tradizione di cui gli uomini stessi sono parte.

Ma anche negli altri significati è possibile evidenziare l'implicazione della tradizione con l'universalità. In primo luogo occorre subito dire che l'universale non può darsi senza particolare: l'insieme degli studenti e professori è tale se ci sono appunto le persone che lo costituiscono; all'astrattezza di un concetto si arriva facendo esperienza di un *hic et nunc* individuale; e non si può salvaguardare nessun diritto universale senza passare dalla difesa della persona in quanto proprio questa singola persona umana. Una qualunque teoria che voglia essere rispettosa dell'umano dovrà tenere in conto entrambi questi aspetti che, infatti, nell'esperienza si danno insieme.

Al proposito è utile riportare un passaggio dell'introduzione al CD *Mi tierra. Amor y canto* di canti della tradizione spagnola, firmata da Javier Prades. «Nessun bambino si accontenta di sapere che, in genere, le mamme vogliono bene ai figli. Il

---

<sup>138</sup> *Ibidem*.

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 55.

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 56.

bambino desidera che sua madre gli voglia bene. Solo così nel tempo potrà comprendere l'affermazione universale: "Ogni madre vuole bene ai suoi figli". Senza l'esperienza di essere amato, questo enunciato corretto risulterebbe lontano e inefficace. Al contrario, quando il bimbo si sente amato, non solo difenderà sua madre, ma potrà comprendere il valore per cui anche gli altri bambini sono amati dalle loro madri, ovunque»<sup>141</sup>.

Come l'«esperienza originaria»<sup>142</sup> dell'essere voluti bene da chi ci è stato padre e madre ci ha donato uno sguardo positivo sull'esistente, così l'essere accolti da una tradizione 'affettuosa' e positiva spalanca alla comprensione del medesimo fattore umano nell'incontro con gli altri. «Poiché l'uomo, un giorno, è stato realmente amato gli è possibile pensare il mondo come una 'casa'»<sup>143</sup>.

In sostanza, la tradizione ha come corrispettivo, nell'esempio proposto, l'esperienza dell'essere voluto bene del bambino da parte della propria madre; mentre l'affermazione generale dell'esempio corrisponderebbe a fattori universali dell'esperienza umana che, però, si danno solo se esperiti in una certa situazione.

Detto altrimenti: ogni tradizione, anche la più circoscritta, si sforza di declinare nel modo il più vicino possibile a ogni uomo valori che sono ritenuti condivisibili; viceversa, il principio universale dimostra la sua validità se comprende e valorizza il particolare.

Certo, c'è il rischio di irrigidirsi entro il proprio ambito e di non compiere il passo del riconoscimento degli aspetti universali e comuni. Secondo Prades il modo per superare le frontiere entro cui tendono a chiudersi le tradizioni è quello di commuoversi nel riconoscere in un'altra tradizione, come in un altro uomo, quegli aspetti essenziali di cui parlava Chesterton, vale a dire i tratti distintivi dell'umano.

Del resto, anche in senso numerico, ciò che si incontra nelle grandi masse di uomini, non ci dice in realtà nulla del singolo e non possiamo capire e amare ciò che ci sta di fronte. Solo un particolare può permettere che si colga il dramma dell'uomo in numeri consistenti, come avviene per esempio nell'affresco epico di *Guerra e pace* di Tolstoj, ricordato da Borghesi<sup>144</sup>.

---

<sup>141</sup> J. Prades, *Un'anima particolare e insieme universale*, in introduzione al CD «Mi tierra. Amor y canto», ed. «Tempi», Milano 2009.

<sup>142</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 103.

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>144</sup> Cfr. M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., p. 77.

Dunque, non si dà l'universale senza il particolare concreto che tuttavia è illuminato da un significato che lo oltrepassa.

Il rapporto fra tradizione e universalità, in un certo senso, propone un nesso ancora più radicale, quello fra singolarità e irripetibilità di ciascuno e tensione all'unità con gli altri uomini. Si tratta di una sorta di campo magnetico fra due poli che occorre tenere insieme, per cui quell'io «singolare e irripetibile che sono io è costitutivamente rapporto, che io sono nato come rapporto e che dunque la famiglia e altre modalità di espressione comunitaria sono essenziali alla mia maturazione e che dunque se mi venisse proposta una unità, al modo di un mondo di monade, non lo potrei sentire come un bene per la mia vita»<sup>145</sup>. Non sarebbe dunque corretto sciogliere il problema eliminando uno dei due elementi. Sempre secondo Prades, la Chiesa cattolica nel corso della sua storia mostra «la misteriosa coincidenza di esperienza locale – vale a dire di esperienza vissuta nella concretezza delle circostanze storiche – e di unità come l'unica Chiesa cattolica presente nel mondo. Io non conosco un modello di dimensione globale e dimensione locale più riuscito di ciò che da duemila anni è la Chiesa cattolica, come rapporto fra Chiesa particolare e Chiesa universale»<sup>146</sup>.

La tensione fra la particolarità della tradizione e l'aspirazione all'unità del genere umano è emersa anche nelle risposte degli alunni intervistati. Si prenda, per esempio, quanto sia importante per ciascuno di loro l'essere figli di quel padre e di quella madre e di essere cresciuti in quella determinata famiglia, anche quando quest'ultima abbia tanti problemi o peggio si sia divisa, e non solo perché una parte dei suoi membri ha affrontato l'immigrazione e un'altra no. In più di un caso, infatti, i genitori sono separati o divorziati, oppure hanno incominciato nuove relazioni magari con partner italiani. Ebbene, anche in questi casi, il legame con la famiglia, o con uno o l'altro dei genitori, è forte e avvertito come un elemento fondamentale. A partire dall'esperienza concreta dei legami affettivi familiari, il ragazzo non fa fatica a comprendere che anche per altri compagni italiani o stranieri accade la medesima cosa. Quindi nella particolarità di tradizioni e situazioni diverse si rendono incontrabili e verificabili principi e valori di natura universale. In altri termini, non ci dovrebbe essere contraddizione fra tradizione e universalità poiché, in ultima analisi, quest'ultima si

---

<sup>145</sup> Dal dialogo fra J. Milbank e J. Prades, *Alle radici della diversità: oltre il multiculturalismo*, in Aa.Vv., *O protagonisti o nessuno*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 110.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 111.

traduce sempre, si ‘incarna’, per così dire, in una particolare tradizione, altrimenti rischia di ipostatizzarsi in un’astrazione lontana dalla vita che, a lungo andare, degenera in violenza.

Questo ci riporta al discorso sull’universalità dei diritti umani di cui si è già trattato a proposito dei temi più rilevanti di educazione interculturale<sup>147</sup>. Comunque, è forse utile precisarlo ulteriormente a partire dalle considerazioni di Carlo Cardia, docente di Diritto ecclesiastico all’Università degli Studi di Roma Tre. Secondo il professor Cardia<sup>148</sup>, il dibattito attuale sui diritti dell’uomo verte su tre ordini di problemi. Il primo ordine riguarda, appunto, l’universalità dei diritti stessi, il secondo che cosa considerare come diritti e il terzo ordine di problemi il rapporto fra diritti e etica. Le tre linee di discussione convergono verso la domanda circa la natura dei diritti universali. Se infatti non si riconosce alla capacità razionale dell’uomo di riconoscerli e praticarli in relazione al valore assoluto di ogni persona, se non si stabilisce una gerarchia di diritti per cui, per esempio, un conto è il diritto all’integrità fisica della donna e un altro conto è il diritto ‘culturale’ del padre o del marito di infliggere mutilazioni o terribili torture, se non si collega la sfera giuridica a quella dell’aspirazione etica a riconoscere e migliorare la condizione umana di ogni persona, allora non si può evitare un cortocircuito per cui l’universalità può essere decisa solo dal numero di ‘adesioni’ o dalla forza di una istituzione internazionale, può valere solo in un campo e non in un altro, può essere, di fatto, relativa a situazioni e contesti culturali diversi. L’ostacolo più grave che impedisce il riconoscimento di diritti inalienabili che ineriscono a ogni persona umana rimane la mentalità relativistica dal momento che – come fa notare Cardia – «non si può essere relativisti a metà. Molti ritengono che la cultura relativistica si sviluppi esclusivamente in relazioni alle materie etiche, bioetiche, della famiglia e della sessualità. (...) l’orizzonte della cultura relativistica è più ampio e radicale (...). Il relativismo è un modo di essere e di ragionare (una mentalità), che ha molteplici applicazioni, serve a seconda delle circostanze per sostenere tesi e argomentazioni che più sono utili in quel momento, senza assumere l’onere di scelte che abbiano stabilità nel tempo»<sup>149</sup>.

---

<sup>147</sup> V. Capitolo primo, § 5.1. *Il dibattito italiano e la situazione dell’interculturalità nelle istituzioni scolastiche di secondo grado.*

<sup>148</sup> Cfr. C. Cardia, *Tensione etica e universalità dei diritti*, cit., pp. 35-40.

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 35.

Senza ammettere che ci sia nella interiorità di ogni uomo la capacità di riconoscere il bene – che, certamente, poco per volta, può essere più o meno illuminato dal dialogo con gli altri, dalle circostanze storiche e dal procedere verso il meglio dell'umanità – e di cogliere il valore di ciò che ci rende più uomini, non si potrà mai sostenere l'universalità dei diritti né sarà possibile conciliarli oppure, laddove conciliazione non c'è, premetterli a ogni altra considerazione.

#### *4.3. La tradizione nelle narrazioni degli studenti*

Fra le domande che, durante le interviste, sono state rivolte ad alunni italiani e stranieri, una riguardava proprio la tradizione. Si chiedeva di dire quale fosse il peso da attribuire a essa. Quasi tutti i soggetti intervistati ne hanno riconosciuto il valore e l'utilità. Si è avuta però l'impressione che la maggior parte di loro avesse in mente rituali, cerimonie, comportamenti e abitudini che nel tempo si sono consolidati divenendo un dato di fatto indiscutibile, ma anche, in parte, scontato. Ad esempio riferisce una ragazzina polacca:

«La cena della vigilia di Natale per noi è quasi più importante del Natale stesso. Si preparano rigorosamente 13 piatti a base di pesce. Inoltre prima di mangiare si aspetta la prima stella della notte, si mette un po' di fieno sotto al tavolo e si prepara la tavola con un posto in più. Prima di iniziare ci si scambia un'ostia di pane per farci gli auguri» .

Una sua coetanea egiziana di religione islamica spiega che per lei le tradizioni sono importantissime poiché esprimono «la continuità fra le generazioni», però ci tiene a distinguere ciò che è tradizionale da ciò che è prescritto dalla religione. Conviene riportare uno stralcio della sua intervista per meglio condurre l'analisi che qui interessa.

«Secondo me non bisogna legare la religione alla tradizione. Sono due cose completamente differenti altrimenti si cade nell'errore di dire: “ questo è determinato dalla religione”. Come ad esempio il burka. Il burka non è determinato dalla religione. Dio dice solamente di coprirsi: fate vedere le mani e il volto. Mentre il burka è una tradizione. Non è un dettame della religione. Altrimenti si tende ad assemblare le due cose e il messaggio viene recepito male da tutto il mondo.



*Intervistatrice:* Come si festeggia la nascita o si piange la morte?

«Per religione bisogna pesare i capelli tagliati ai bambini e dopo vendere la percentuale del peso comprando dell'oro e offrirlo alla gente. Poi si fa una festa e si invitano tutte le persone e dopo ci sono dei dolci tipici che si comprano. Per la morte ci sono due caratteristiche: religione e tradizione. Per la tradizione bisogna fare un'abluzione al defunto con la quale viene lavato correttamente dai capelli fino ai piedi poi viene ricoperto in un lenzuolo che è una tipologia di lenzuolo specifica che è uno dei lenzuoli più piccoli e umili perché appunto spiega l'umiltà del defunto che va da Dio. Praticamente non c'è la bara. Viene messo direttamente nella terra. Ancora per la religione si prende un *Corano* oppure dei piccoli versetti del *Corano* e si stampano in 100, 150 copie scrivendo "fai preghiera per questo defunto" perché quando fai preghiera Dio lo perdona. Per la tradizione in un posto abbastanza chiuso c'è un *imam* che legge il *Corano*. Ogni 15 minuti si ferma in modo che chi vuole uscire possa uscire perché non si può lasciare il *Corano* mentre si legge. Dovrebbe durare un giorno».

Sembra dunque di poter affermare che le tradizioni riguardino un aspetto significativo della vita, ma non così irrinunciabile come sono irrinunciabili altri aspetti, in particolare, per chi è credente, quelli religiosi. In questo senso, tuttavia, la studentessa musulmana ha dimostrato di avere trovato un equilibrio personale fra istanze diverse, alcune più cogenti, altre meno. Sullo stesso argomento, formulano, invece, una valutazione diversa due alunni italiani per i quali la fede cattolica che professano con grande convinzione è una testimonianza consegnata dalla tradizione, pertanto quest'ultima è il fondamento stesso del loro credo religioso.

A proposito di quanto dichiarato dai ragazzi, c'è, inoltre, un'altra considerazione da fare: il termine 'tradizione' compare con due accezioni ed 'estensioni' diverse, anche se complementari. Da un lato, c'è la tradizione, per così dire, implicita, quella che respiriamo nel tipo di società in cui viviamo ed è il fatto puro e semplice di provenire da un passato e di averne ereditato perciò determinate caratteristiche; dall'altro, il concetto di tradizione ha invece a che fare con consegne più precise e definite, per esempio, quelle che un padre o una madre trasmettono ai propri figli o che sono trasmesse da una generazione all'altra all'interno della famiglia o di una comunità solidale un po' più vasta.

L'estensione massima del significato del termine coinvolge tutti gli individui di uno stesso gruppo sociale. Si tratta di quelle tradizioni che, come si diceva, fanno ormai

parte del nostro modo di vivere. In campo psico-pedagogico la rilevanza per i processi di insegnamento e apprendimento di quanto è cultura implicita e inconsapevole è stata ampiamente dimostrata a partire dagli studi di Bruner, in particolare, quelli contenuti nel testo *La cultura dell'educazione*<sup>150</sup>. In questo caso la tradizione è uno degli elementi della nostra cultura nel quale siamo così immersi da non accorgercene, proprio come il pesce che non sa di essere nell'acqua, citato da Bruner<sup>151</sup>.

Paul Ricoeur, in *Tradizione e alternativa*, riprendendo il Gadamer di *Verità e Metodo*, afferma: «Ciò che è consacrato dalla storia e dall'uso è fornito di una autorità che è ormai diventata universale, e la nostra finitezza storica è definita proprio dal fatto che anche l'autorità di ciò che è tramandato, e non solo ciò che possiamo riconoscere come valido, esercita sempre un influsso (Gewalt) sulle nostre azioni e sui nostri comportamenti»<sup>152</sup>. Tuttavia, anche quando la tradizione è a tal punto consolidata, siamo chiamati a riconoscerla, ad assumerla o rifiutarla liberamente. Infatti, sempre secondo quanto afferma Gadamer costumi e tradizioni «vengono accettati liberamente ma non sono prodotti né fondati nella loro validità mediante una decisione libera. Anzi, col termine tradizione noi indichiamo appunto il fondamento della loro validità»<sup>153</sup>. Pertanto, prosegue Ricoeur: «(...) una tradizione chiede di essere colta, assunta, conservata; nel far questo essa è un atto di ragione: “La conservazione è un atto della libertà non meno di quanto non lo siano il sovvertimento e il rinnovamento”»<sup>154</sup>. L'educazione, più in particolare la scuola, è chiamata a favorire tale atto di libertà. In relazione a questo punto, nei ragazzi intervistati è emersa la consapevolezza che le tradizioni sono buone se sono al servizio della persona e non viceversa. Esse costituiscono una sicurezza su cui appoggiare uno stile di vita, ma sono veramente valide se incrementano la responsabilità personale e la tensione etica che porta ad agire per il bene proprio e altrui. Una ragazzina italiana intervistata identifica le tradizioni familiari con abitudini di vita, magari apprese nell'infanzia, e ne sottolinea i risvolti psicologici.

Il significato più circoscritto di tradizione che riguarda l'ambito personale o familiare o di un gruppo sociale definito può comprendere anche regole di condotta o

---

<sup>150</sup> J. Bruner, *Pedagogia popolare*, in *La cultura dell'educazione*, cit., pp. 57-78.

<sup>151</sup> *Ivi*, p. 162.

<sup>152</sup> P. Ricoeur, *Tradizione e alternativa*, cit., p. 100.

<sup>153</sup> *Ibidem*.

<sup>154</sup> *Ivi*, p. 101.

addirittura consigli per svolgere una professione. Werner Jaeger incomincia la sua *Paideia* affermando che: «L'educazione riveste talora la forma di comandamenti, quali: onora gli dei, il padre e la madre, rispetta lo straniero»<sup>155</sup>. O in età medioevale in un modo concreto e pieno di buon senso, i banchieri, gli artigiani, i mercanti consegnavano agli eredi apprendisti i segreti delle loro arti. Tutto il filone letterario dei libri della mercatura si è sviluppato a partire da questo significato familiare di tradizione.

In questo ambito di consegna familiare, la persona è interpellata direttamente e non può esimersi dal prendere posizione. L'oggetto consegnato dagli adulti ai più giovani può variare di consistenza e significato; in tutti i casi costituisce un impegno per chi lo riceve. Gli alunni intervistati hanno mostrato gradi diversi di questa consapevolezza. Alcuni si sono resi conto di avere tra le mani una ricchezza da custodire per la vita.

«Le tradizioni possono essere una bella cosa come trovarsi alla domenica. Adesso oramai si è persa, però era una cosa piacevole, era una certezza, era una convinzione che avevi: sapevi quello che dovevi fare. La domenica ci si doveva alzare, prepararsi e andare dalla nonna. Era una cosa che sapevi. Ti dà anche un certo senso di sicurezza».

*Intervistatrice:* E che cosa è una tradizione, secondo te?

«È un qualcosa che può essere andare dalla nonna, oppure dire la preghiera prima di dormire. Può essere anche una piccolissima cosa che, se non la fai, senti che c'è qualcosa di sbagliato, comunque. Sono delle cose, dei gesti che ti danno sicurezza e che ti fanno dire: "Oggi ho fatto il mio dovere"».

Le considerazioni di Sa. permettono di approfondire un risvolto importante nel rapporto fra giovani e tradizioni. È noto come l'adolescenza sia l'età in cui, attraverso un rapporto spesso conflittuale con il resto del mondo, i giovani arrivano a ristrutturare i loro sistemi valoriali e di comportamento. Circa questo aspetto, si è notata una differenza di atteggiamento nei ragazzi intervistati: gli studenti di cultura 'occidentale' hanno espresso giudizi e valutazioni meno legati al passato; gli studenti musulmani, tutti credenti, o la studentessa senegalese hanno evidenziato riverenza e rispetto verso quanto ricevuto dagli adulti – si tratti di religione, cultura o tradizioni –. A fronte di questo, non

---

<sup>155</sup> W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003, p. 25.

è forse azzardato pensare che in Europa il concetto di autonomia e autodeterminazione della persona abbiano uno spessore e una rilevanza diversa che in altre culture. Da quando Kant ha rivolto a ogni uomo l'invito a uscire dallo stato di minorità, nel vecchio continente il processo di autoaffermazione dell'individuo ha subito una significativa accelerazione. Tuttavia l'uso o meglio il buon uso della ragione e della libertà non sono affatto in contraddizione con la stima verso la tradizione. Anzi, come si è già cercato di dire, proprio il rapporto con il passato costituisce un importante fattore di crescita e di miglioramento della persona. In altri termini, esiste anche una terza modalità con cui i giovani guardano alle tradizioni, oltre alla passiva acquiescenza o alla radicale contestazione. È proprio il caso di dire che *tertium datur*. L'impressione avuta è che gli alunni intervistati si situino in questa terza fascia poiché hanno dimostrato molto equilibrio nel coniugare il giusto amore di sé con il senso della tradizione e il rispetto per quanto la storia della famiglia o del popolo suggerisce loro. Certo, l'equilibrio non è una condizione guadagnata una volta per tutte o che non richieda sforzo e fatica. Su questo, i giovani andrebbero aiutati non solo da genitori e parenti, ma anche dagli insegnanti. Un esempio ricavato dalle interviste raccolte può essere utile a chiarire il pensiero. I giovani di fede islamica ricevono tradizionalmente un insegnamento religioso sull'origine del mondo e dell'uomo, creati da Dio. In classe, nelle lezioni di scienze si sentono spiegare la teoria del Big Bang e la teoria evolutivista. La loro ragione e il loro cuore sono impegnati a 'trovare la quadra' in una questione tanto complessa. Nella maggior parte dei casi, essi rifiutano la soluzione della 'doppia verità' arrivando da soli a darsi una risposta che tenga conto dell'una e dell'altra prospettiva. Non è strano però che in genere gli insegnanti si chiamino fuori dalla partita, ignorando perfino la rilevanza del problema?

## CAPITOLO TERZO

### LE POTENZIALITÀ INTERCULTURALI DELL'EPICA

Finora si è cercato di mostrare che la narrazione quando assolve ad alcune funzioni quali intenzionalità, unità di senso, testimonianza, incremento di esperienza ed esercizio di libertà acquista una forte valenza educativa. In questo quadro, l'epica, come tipo particolare di narrazione, è una sorta di «Mimesi elevata a potenza»<sup>1</sup> delle suddette qualità, vale a dire: «l'autore rappresenta, tramite immaginazione e intuizione, nella loro unità e complessità, azioni umane non necessariamente sue, ma comunque possibili di uomini; azioni poi a loro volta rappresentate dagli attori teatrali o dai protagonisti letterari che si sforzano di ripeterle come proprie, per farle poi a loro volta rivivere a chi le vede o le legge»<sup>2</sup>.

Il capitolo terzo è dedicato alle ragioni per le quali ci siamo avvalsi dei poemi epici – proposti nella scuola secondaria di secondo grado – come modalità efficace per perseguire le finalità della narrazione interculturale.

Nel capitolo primo sono già state messe in evidenza le categorie concettuali più rilevanti per comprendere la narrazione. A questo punto occorre approfondire i caratteri che rendono l'epica un *exemplum* di narrazione educativa interculturale. Benché, infatti, finora, i riferimenti all'epica e all'epica familiare siano stati numerosi e abbiano costituito una sorta di contrappunto all'argomento principale, si tratta, ora, di portare in primo piano ciò che è stato sullo sfondo, mettendo a fuoco l'apporto che può derivare al nostro ragionamento, in particolare, anche se non esclusivamente, dalla narrazione omerica.

Presupposto fondamentale per ogni altra successiva considerazione è il diffuso gradimento che le antiche storie riscuotono sia presso i docenti che presso gli allievi. La prima riflessione verte sulle caratteristiche che connotano la narrazione epica alla quale si può riconoscere una sorta di primogenitura nelle tradizioni letterarie di tutti i popoli.

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, la Scuola, Brescia 2010, p. 328.

<sup>2</sup> *Ivi*, pp. 328-329.

Una seconda riflessione è relativa alla dimensione corale che accompagna e sostanzia questo genere di narrazione. Infine, si vuole evidenziare il legame fra azione e racconto, fra agire e dire, fra etica e metafisica cioè fra una concezione della vita solo teorizzata e la sua traduzione nella volizione e nella scelta.

Dall'approfondimento di ciascuno di questi fattori, conto di far emergere le potenzialità interculturali dell'epica.

*Due immagini per parlare di epica.* Le immagini alle quali ricorrerò nella mia esposizione per specificare in quale senso le antiche epopee potrebbero costituire una risorsa per l'intercultura a scuola sono l'epica come 'reagente' dell'umano e l'epica come 'specchio'.

In sostanza, si tratta di procedere come per un'analisi chimica, con l'epica in qualità di reagente, per evocare nei nostri giovani una dimensione di grandezza e generosità che, altrimenti, rischia di passare inosservata. Un importante elemento di attenzione è il seguente: saggiare se caratteristiche dell'umano quali il sacrificio, la pietà, la dedizione a un ideale, la solidarietà, il coraggio, la tenacia, la responsabilità di fronte a un compito siano non solo temi letterari, ma possano costituire suggerimenti di vita. La domanda non è stata posta per così dire teoricamente chiedendo ai soggetti intervistati di dare il loro parere in proposito (cosa che poteva essere altrettanto interessante, ma non congruente con l'impostazione di questo studio), ma di raccontare. E attraverso questi racconti sorprendere, magari in filigrana, la presenza di tratti peculiari della natura umana. In questo senso le vicende della propria famiglia o del proprio popolo, soprattutto per gli stranieri immigrati nel nostro Paese, sono stati rivissuti e interpretati dai giovani narratori come un'epopea che coinvolge più generazioni.

La seconda immagine è quella dello 'specchio'. Nell'epica si potrebbero intravedere labili postille di un'immagine di noi stessi, l'immagine forse migliore, che corriamo il rischio di dimenticare per distrazione e superficialità. Su questo terreno i «sembianti rispecchiati» in contesti e letterature diverse non solo sono molto simili ai nostri, ma si rivelano essere «vere sostanze»<sup>3</sup>, cioè la fisionomia profonda dell'uomo a partire dalla quale imparare ad agire insieme e a capirsi.

---

<sup>3</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto III, v. 20 e v. 29.

Jean Guitton, al quale ci si è già riferiti, utilizza la metafora del viaggio per esprimere un concetto analogo: «I viaggiatori hanno l'impressione di percorrere e esplorare paesi stranieri: ma se riflettessero un po', converrebbero che il paese straniero non è "estraneo" a causa dei suoi abitanti, ma che l'impressione di estraneità deriva dal confronto costante che istituiscono tra i loro ricordi e le loro sensazioni, e che in fondo quello che essi intuiscono e scoprono in quelle terre lontane è l'immagine riflessa della loro terra natale: perché per pensare una cosa e forse anche per vederla, bisogna (...) paragonarla al suo contrario»<sup>4</sup>. Applicando questo spunto di lettura al tema che stiamo trattando si potrebbe dire che le narrazioni epiche forniscono il riflesso di una concezione di vita alla quale prestare attenzione.

In sostanza, la combinazione di narrazione, intercultura ed epica classica risulta efficace se aiuta il pensiero a rendersi conto della realtà in base ai due principi ricordati da Guitton del contrasto e della somiglianza, vale a dire l'idea che incontrare un mondo e un tempo tanto diversi come sono quelli della Grecia arcaica, per opposizione, avvia un processo di conoscenza di noi stessi; dall'altro il criterio della somiglianza della comune umanità che ci fa riscoprire, se mai lo dimenticassimo, il senso di una *Bildung*, di una formazione completa dell'uomo che è un ideale a cui tendere, in ogni epoca. Il nostro tempo non dovrebbe esimersi dal chiedersi quali siano la spinta ideale e il dover essere che lo animano dal momento che, invece, sembrano predominare quei comportamenti che riducono l'esistenza a un piacere risolto nell'immediato e al disimpegno assunto a regola di vita. Difficile dunque che si sospenda il fluire esistenziale e si 'esca' per così dire da esso al fine di conoscerlo e di riflettervi sopra. La narrazione potrebbe essere utile strumento per favorire la teoresi, appunto il guardare ciò che ci è accaduto, valutarne la bontà o meno e orientare l'azione successiva.

*L'esemplarità dell'epica.* Riassumendo in un'unica espressione si potrebbe sostenere l'idea della esemplarità dell'epica. Sulla scorta delle osservazioni di Giorgio Agamben, l'*exemplum* – ci insegnano i latini – esige «una valutazione più complessa» poiché coinvolge «un significato soprattutto morale e intellettuale»<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> J. Guitton, *Arte nuova di pensare*, tr. it. a cura del Circolo Fucino di Vittorio Veneto, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, p. 16.

<sup>5</sup> G. Agamben, *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 20.

Qualificare la narrazione epica con il termine *exemplum* e, poi, ragionare sulla differenza con il termine *exemplar* significa attribuire caratteristiche di soggettività, unicità, irripetibilità e perfettibilità a un oggetto invece che a una persona<sup>6</sup>. E, in effetti, se si pensa all'epica come al libro in cui sono scritte alcune vicende di eroi e dei, da leggere, spiegare e interpretare, si è molto distanti dall'uso corretto del vocabolo *exemplum*. Ma se si accantona in un angolo della mente l'immagine del poema reificato nel volume che prende polvere su uno scaffale della libreria e la si sostituisce con una narrazione orale che prende vita attraverso le parole del narratore – estensione sonora, impalpabile e leggera, del 'chi' quella persona è – allora potrebbe avere senso l'utilizzo del termine *exemplum*.

A proposito di questo, ricordo un anziano sacerdote, ragazzo del '99 nella Grande Guerra e lo rivedo, anzi, lo riascolto mentre narra storie di uomini in trincea e poi di reduci che si danno da fare per ricostruire la speranza. I racconti del mio vecchio parroco erano educativi poiché traducevano in modo accattivante, per bambini e adulti, un'ipotesi di senso per la vita.

Mentre l'*exemplar* è riproducibile, l'*exemplum* è imitabile e di una imitazione particolare poiché essa genera, in realtà, altri *exempla*, quindi altre unicità personali.

## 1. ALL'ORIGINE DELLA NARRAZIONE ORALE: L'EPICA

Con l'epica omerica – alla quale si è dato più ampio spazio in questa tesi – si torna indietro nel tempo, alle origini della civiltà occidentale, prima ancora che fosse inventata la scrittura alfabetica. Si torna al tempo dell'oralità.

Se un fenomeno rivela meglio le sue peculiarità al momento del suo sorgere, allora è utile sondare, anche solo brevemente, il terreno sul quale poggia la primitiva narrazione.

---

<sup>6</sup> Sul significato del termine *exemplum* rispetto a *exemplar*, in ambito pedagogico, ragiona Giuseppe Bertagna in Id, *Saperi disciplinari e competenze*, in « Studium educationis », vol. 2, n. 3, ottobre 2009 (pp. XX-XXXI), pp. 139-151.



### 1.1. Oralità e scrittura

*La funzione dell'oralità: conservare e trasmettere la tradizione.* Nelle migliaia di anni che separano la comparsa sulla terra della specie umana dalla invenzione della scrittura, gli individui di tale specie nascevano, generavano figli, crescevano e accudivano la prole, lavoravano i metalli, seppellivano i morti, onoravano le divinità, insomma vivevano e vivevano da uomini utilizzando intelletto e volontà per migliorare le loro condizioni di vita. Essi impararono a comunicare tramite il linguaggio e impararono a raccontare. E infatti l'arte rupestre e la narrazione orale sono più antiche della scrittura. A tal proposito, fra gli studiosi che si occupano di Omero è vivace il dibattito circa il fatto di considerare i canti del sacro vate come parte della storia greca dal momento che alcuni secoli lo separano dall'invenzione della scrittura. Gli storici si dividono fra coloro che come Denis Page considerano l'*épos* omerico come uno splendido, ma isolato fiore, sbocciato nei secoli bui dell'età arcaica e coloro che come Henri-Irénée Marrou o Erik Auerbach gli attribuiscono il merito di avere posto le fondamenta dell'intera civiltà occidentale. C'è poi la posizione di Werner Jaeger che, a giudizio di Biagio Lorè<sup>7</sup>, si è avvicinato al cuore del problema per avere evidenziato come la società arcaica dell'antica Grecia si fondasse sul dominio della parola orale. Pertanto, per comprendere Omero, non bisogna partire dai nostri criteri mutuati dallo statuto della scrittura. Il mondo omerico è infatti il mondo della pura oralità o – secondo la terminologia degli antropologi – di oralità primaria<sup>8</sup> ed esige, per questo, un'altra mentalità, un altro approccio che consenta di inoltrarsi in esso.

Il tema dell'oralità, a proposito dell'*Iliade* e dell'*Odissea*, incrocia la questione omerica in più di un punto. Come è noto, gli interrogativi circa Omero – se fosse realmente esistito e se i due poemi rivelassero, pur nelle differenze, una sostanziale unità compositiva da attribuire pertanto a un unico autore –, furono posti già nel terzo secolo a. C. quando i grammatici alessandrini ridimensionarono il numero delle opere

---

<sup>7</sup> Per una ricostruzione approfondita dei termini fondamentali che riguardano il rapporto fra oralità e scrittura nella storia greca si veda il volume di Biagio Lorè, *L'educazione dei figli. L'Antichità*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 3-27.

<sup>8</sup> W.J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the word*, Methven, London-New York 1982, tr. it. di A. Calanchi, *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*, Il Mulino, Bologna 1986. L'autore usa la categoria di «oralità primaria» per definire la situazione di trasmissione del sapere in società prive di scrittura; mentre l'espressione «oralità secondaria» designa la trasmissione orale in società nelle quali si conosce e si utilizza la scrittura.

attribuite al grande poeta e misero in dubbio la paternità dell'*Odissea*. Da allora iniziò un filone di studi che non si è ancora esaurito<sup>9</sup>. Oggi, però, dopo le acquisizioni della filologia (Milman Parry<sup>10</sup>), dell'antropologia cognitiva (Walter J. Ong<sup>11</sup>), degli studi sui popoli indoeuropei (Giacomo Devoto<sup>12</sup>), sembra prevalere la tesi dei cosiddetti 'neunitari' per i quali vi sarebbe una sostanziale unità compositiva nei due poemi da ricondurre a un unico autore.

Si deve a Milman Parry l'aver colto i due caratteri che connotano la produzione omerica: oralità e tradizione. L'*épos* omerico si costituirebbe come risposta all'angoscia oscura derivata dal rischio dell'oblio che incombe su quelle società prive di «orizzonte scritto»<sup>13</sup>. Si tratta della minaccia avvertita inconsapevolmente di perdere il patrimonio di sapere condiviso e trasmesso da una generazione all'altra. Lo strumento per fugare tale pericolo è costituito dalla narrazione che, sul piano semantico dei contenuti, inventa il concetto di *timé*, e sul piano formale della sintassi elabora una struttura linguistica fatta di formule verbali e metriche che consentono la ripetizione 'a memoria' e quindi la conservazione di una civiltà. È soprattutto con l'idea di *timé*, cioè la «fama portatrice di onore»<sup>14</sup> con la quale «si sanziona una vita o un gesto densi di *areté*», che l'uomo greco esprime il delicato intrecciarsi di speranza di immortalità e la consapevolezza della fugacità del tempo. Il mondo della pura oralità di Omero sa, infatti, conservare quanto nell'azione degli eroi è dotato di una visibilità di gloria che merita il ricordo imperituro e, dunque, vince il tempo.

Pur in una situazione completamente diversa, anche per i racconti trasmessi da una generazione all'altra nelle famiglie immigrate potrebbe valere il discorso

---

<sup>9</sup> In età moderna la questione omerica fu ripresa nella seconda metà del Seicento all'interno della più vasta *querelle* degli antichi e dei moderni. In Italia, Giovan Battista Vico dedicò il terzo libro della sua opera *Principi di scienza nuova intorno alla comune natura delle nazioni* alla *Discoverta del vero Omero*. Riconobbe la grandezza della poesia omerica, scaturita, secondo lui, non dalla genialità di una sola persona, ma dall'eroismo di un intero popolo. La teoria della non esistenza di Omero fu diffusa nel Settecento da Friedrich August Wolf.

<sup>10</sup> Milman Parry (1902 – 1935) è un filologo statunitense iniziatore della teoria della pura oralità (oralità primaria). Mentre con la decifrazione della lineare B da parte di Michael Ventris prese corpo l'idea di scrittura 'immediata' dei poemi omerici, Parry ne sostenne invece l'origine orale e propose la distinzione fra *auralità* e *oralità*. La prima è una condizione 'mista' di oralità e scrittura per cui i canti epici erano recitati da aedi sulla base di una matrice scritta. La seconda è la condizione nella quale i racconti eroici erano narrati oralmente e poi una sola persona o un gruppo di rapsodi li assemblò in un'unica composizione.

<sup>11</sup> W.J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the word*, cit..

<sup>12</sup> G. Devoto, *Origini indoeuropee*, Edizioni di Ar, Padova 2008.

<sup>13</sup> B. Lorè, *L'educazione dei figli. L'Antichità*, cit., p. 11.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 14.

sull'importanza da attribuire all'oralità che in modo diretto (senza la mediazione del testo scritto) stabilisce continuità con il passato e la tradizione.

Un approccio interculturale alla narrazione orale dovrebbe proprio far emergere l'intreccio di memoria, lingua e oralità che diventa fondamentale per la conservazione dell'identità di un gruppo sociale come di ogni persona. E infatti, «l'elaborazione di una difesa dal rischio dell'oblio culturale (...) passa (...) attraverso la lingua»<sup>15</sup> dal momento che, sostiene ancora Biagio Lorè: «Il sé sociale trova riscontro e si riverbera in primo luogo nel linguaggio verbale, prova ne è che per il greco lo straniero non è chi ha abitudini e costumi differenti, ma chi parla una lingua incomprensibile (barbaros)»<sup>16</sup>. Con questa affermazione Lorè sembra dimenticare che in realtà il termine 'barbaro' sarà in uso solo dopo le guerre persiane e assumerà anche un significato dispregiativo<sup>17</sup>.

*Platone contro la scrittura.* L'oralità è dunque fondamentale per due ordini di motivi, entrambi importantissimi: la conservazione del sapere e la difesa dell'identità di un gruppo sociale. Con l'avvento della scrittura si delinea un tipo d'uomo diverso che delega ai segni dell'alfabeto e a tutto l'apparato museale e conservativo che ne segue il compito di ricordare. Di qui l'origine del contrasto fra oralità e scrittura che ha attraversato i secoli. È noto quali fossero le preoccupazioni di Platone circa l'invenzione della scrittura da parte del dio Theuth. Ciò:

«ingenererà oblio nelle anime di chi la imparerà: essi cesseranno di esercitarsi la memoria perché fidandosi dello scritto richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma da di fuori, attraverso segni estranei»<sup>18</sup>.

«Questo ha di terribile la scrittura, simile per la verità alla pittura: infatti, le creature della pittura ti stanno di fronte come se fossero vive, ma se domandi loro qualcosa, se ne restano zitte, chiuse in un solenne silenzio, e così fanno anche i discorsi. Tu crederesti che parlano pensando essi stessi qualcosa, ma se, volendo capire bene, domandi loro qualcosa di quello che hanno detto, continuano a ripetere una sola e medesima parola. E una volta che un discorso sia scritto, rotola da per tutto, nelle mani di coloro che se ne intendono e così pure nelle mani di

---

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>17</sup> Si veda la puntuale ricostruzione dei significati dei vocaboli 'xenos' e 'barbaros' da parte di G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2007, pp. 9-14.

<sup>18</sup> Platone, *Fedro*, 275 a.

coloro ai quali non importa nulla, e non sa a chi deve parlare e a chi no. E se gli recano offesa e a torto lo oltraggiano, ha sempre bisogno dell'aiuto del padre perché non è capace di difendersi e aiutarsi da solo»<sup>19</sup>.

Spetta probabilmente ai sociologi dire se quell'antica opposizione si ripresenti oggi nella diatriba fra la cultura – per alcuni sottocultura – dell'immagine, da un lato, e testo scritto, dall'altro. Tuttavia poiché questo argomento è parte essenziale della presente ricerca, incentrata appunto sulla narrazione orale, è sembrato utile rivisitare in termini contemporanei le caratteristiche e il valore dell'oralità, per la qual cosa ci si affiderà all'autorevolezza di Walter Benjamin e alle osservazioni di Biagio Lorè e a quelle di Florence Dupont.

Walter Benjamin collega il momento del tramonto dell'epica all'imporsi della stampa, alla diffusione del libro e all'affermarsi del romanzo, che avrebbero definitivamente e su larga scala soppiantato l'oralità dell'epica. Infatti, «ciò che si lascia tramandare oralmente, il patrimonio dell'epica, è di altra natura da ciò che costituisce il fondo del romanzo»<sup>20</sup>. L'una, la narrazione epica attinge all'oralità e vi ritorna, deriva dall'esperienza di chi narra o di coloro ai quali il narratore si riferisce o da cui ha preso le storie, veicola una saggezza che osa «dare consigli»<sup>21</sup> a chi ascolta dove «consiglio (...) è meno la risposta a una domanda che la proposta relativa alla continuazione di una storia (...)»<sup>22</sup>. L'altro, il romanzo, sancisce l'isolamento del romanziere che si «è tirato in disparte»<sup>23</sup> rispetto alle grandi questioni dell'esistenza, che non ha più consigli da dare perché è espressione di un generale «disorientamento del vivente»<sup>24</sup>. L'oralità ha perso così la sua ragione d'essere in un mondo di individui sempre più soli e incapaci di ricordare e di raccontare<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> Platone, *Fedro*, 275 d-e.

<sup>20</sup> W. Benjamin, *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1995, p. 251.

<sup>21</sup> Cfr. *Ivi*, p. 250.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 250-251.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 251.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Queste osservazioni di W. Benjamin si collegano a quanto si è già detto del pensiero di questo autore a proposito della difficoltà che gli uomini del nostro tempo hanno nel raccontare (Capitolo primo, §: 4. Lo sfondo culturale e antropologico del nostro tempo) e a quanto si dirà in questo capitolo al §: 2. La narrazione epica una voce corale.

Un diverso taglio di lettura dell'oralità è fornito da Florence Dupont. La studiosa francese ha pubblicato nel 1991 un libro intitolato *Homère et Dallas*<sup>26</sup> che poi è stato tradotto e pubblicato anche in Italia. Collocandosi in una prospettiva antropologica, la Dupont intendeva sostenere la tesi di una omologia fra il senso e il contesto della narrazione omerica e il senso e il contesto della narrazione televisiva delle *soap-opera*. L'una e le altre condividono in particolare lo statuto dell'oralità in una situazione conviviale quale era il banchetto nell'età di Omero o il pranzo e la cena nella nostra società. In sostanza, il racconto dell'*Iliade* o dell'*Odissea* e il racconto delle vicende di *Dallas* si possono comprendere solo come enunciazione (la loro narrazione orale) e non come enunciati (il testo scritto)<sup>27</sup>. In questo senso l'autrice afferma che «un canto di Omero non è comprensibile a meno che in precedenza non sia stato ricostruito il suo contesto enunciativo: il banchetto dove viene cantato e, più precisamente ancora, il modo in cui viene cotta e tagliata la carne che viene servita durante il banchetto e di cui il canto rappresenta l'equivalente culturale»<sup>28</sup>. Dunque, il racconto di Omero avrebbe le caratteristiche dell'evento unico che, simultaneamente, ha un valore, per così dire, semantico e un valore pragmatico perché non solo narra intrecci, ma fa accadere una sorta di sospensione del tempo, una tregua della vita, nella quale colui che racconta e coloro che ascoltano sono accomunati dalla stessa esperienza.

Non è qui il caso di operare una disamina critica delle tesi sostenute dall'autrice, analisi che porterebbe lontano dalla linea di questo studio dove la citazione del libro di Florence Dupont è funzionale al discorso sull'oralità che è esemplificato proprio nella narrazione omerica. Infatti, per la studiosa occorre «restituire la sua autonomia alla cultura orale, ripetendo che l'oralità non è assenza di scrittura, che non c'è una linea di sviluppo obbligata della civiltà che passa dalla memoria orale a quella scritta. Senza voler citare “i nostri antenati, i Galli”, che praticavano simultaneamente le due forme – l'alfabeto greco per i registri commerciali e la poesia orale per mantenere in vita le loro epopee religiose – la nostra cultura occidentale ha una doppia tradizione di scrittura e di

---

<sup>26</sup> A tale libro si è già fatto riferimento nel capitolo secondo, §: 3.1. *L'impegno del testimone con la verità*. *Dallas* è il titolo della prima fortunata *soap-opera*, trasmessa in Italia dal 1978 al 1991. La serie televisiva dedicata alla saga della famiglia Ewing è stata poi seguita da altre produzioni analoghe il cui successo continua anche oggi come dimostrano le migliaia di puntate di *Beautiful* (negli Stati Uniti dal 1987, in Italia dal 1990 a oggi) che accompagna i pranzi di tanti Italiani ormai da decenni.

<sup>27</sup> W.J. Ong aveva già introdotto la distinzione fra enunciazione ed enunciato per cui la parola orale crea l'evento, la parola scritta il documento.

<sup>28</sup> F. Dupont, *Omero e Dallas. Narrazione e convivialità dal canto epico alla soap-opera*, tr. it di M. Baiocchi, Universale Donzelli, Roma 2001, p. 12.

oralità, nessuna delle due riducibile all'altra, nessuna delle due superiore all'altra»<sup>29</sup>. La tesi della Dupont fa dunque coesistere oralità e scrittura come forme in sé autonome. Altri autori, come si è detto, insistono molto di più sulla peculiarità dei due mondi. «Oralità e scrittura sono indici di modalità di essere uomini nella storia che si illuminano vicendevolmente, soprattutto nella particolare angolazione (...) educativa»<sup>30</sup>.

Biagio Lorè affronta la questione dell'oralità sottolineando anche un altro aspetto, oltre a quelli già evidenziati. In un suo contributo su *Figure femminili nell'Iliade e nell'Odissea* pubblicato nel volume curato da Franco Cambi e dedicato agli *Archetipi del femminile*, egli si domanda se «l'immagine che noi ci siamo fatti delle figure femminili, o di qualsiasi altra, sia precisamente la stessa che ne aveva l'ascoltatore di Omero, calato in un dimensione di oralità»<sup>31</sup>. Sostiene che nella narrazione, l'immaginazione è stimolata in modo diverso da quanto accade con la scrittura con la quale l'attenzione è sempre ricondotta al significato, mentre le immagini suscitate dal grande poeta sono sì «forti e potenti»<sup>32</sup>, ma evanescenti e fluttuanti – effimere direbbe Florence Dupont –. Lorè prosegue introducendo il termine *arche-fono* «di nuovo conio, ma di agevole comprensione, per marcare la differenza fra l'immagine provocata dalla scrittura e quella suscitata dalla parola orale»<sup>33</sup>. In sostanza, la funzione immaginativa suscitata dall'archefono, pur avendo a che fare con il residuo semantico di cui ogni parola è costituita, è spinta a inoltrarsi nel territorio della *rêverie* e a produrre «una vivida accensione di immagini». Lorè conclude, però, ritenendo «che il mondo della oralità riesca difficile da cogliersi, fino talvolta alla inatingibilità»<sup>34</sup>. Dunque, sia la Dupont che Lorè, pur rivendicando la qualità unica dell'oralità, ammettono la difficoltà a definirne i contorni e quindi a parlarne.

Walter Ong presenta la scrittura come una diversa modalità di pensare e di conoscere rispetto all'oralità quando afferma che la scrittura non è «una semplice appendice del discorso orale, poiché trasportando il discorso dal mondo orale-aurale a

---

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>30</sup> B. Lorè, *L'educazione dei figli. L'Antichità*, cit., p. 5.

<sup>31</sup> B. Lorè, *Figure femminili nell'Iliade e nell'Odissea*, in F. Cambi (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008, p. 72.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 76.

una nuova dimensione del sensorio, quella della vista, la scrittura trasforma al tempo stesso discorso e pensiero»<sup>35</sup>

A mio modo di vedere, forse, l'opposizione fra oralità e scrittura non è poi così netta. È certo importante riconoscere la natura sfuggente dell'oralità che tuttavia va completata, non bastando a se stessa. Le intuizioni, le scoperte, la visione migliore del nostro io e delle cose, tutto quanto ci accade di positivo quando raccontiamo potrebbero svanire l'istante successivo. Per questo il pregio dell'oralità cioè la sua connotazione evenemenziale e la sua immediatezza comunicativa e conoscitiva si trasformerebbero in un limite cioè in estemporaneità e superficialità se non si compisse il passo successivo della scrittura. Così, anche fisicamente nelle parole scritte sulle pagine dei libri siamo invitati a confrontarci con la realtà. Ben diversa è la «pratica decostruttiva»<sup>36</sup> che espunge dal racconto (orale o scritto che sia) il rimando al reale.

Come esempio di 'realismo' in letteratura potremmo indicare la scrittrice americana Flannery O'Connor quando scrive che: «La natura della narrativa è in gran parte determinata dalla natura del nostro apparato percettivo: la conoscenza umana ha inizio attraverso i sensi, e lo scrittore di narrativa inizia laddove inizia la percezione umana»<sup>37</sup>. Riteniamo, dunque, che la scrittura acquisti il suo pieno valore se favorisce l'incontro con la realtà, cosa meno scontata con l'oralità.

Resta da spiegare allora come mai in questa tesi sia stata rimarcata la dimensione orale della narrazione. Certamente, quest'ultima ha un 'dominio' molto più vasto rispetto alla oralità, abbracciando ambiti molto vari: dalla scrittura, *in primis*, alla filmografia, alla produzione artistica, soprattutto pittorica e plastica. Persino il corpo può raccontare la sua storia o – nell'arte del mimo – le storie che interpreta.

Si è pensato, però, che nelle aule scolastiche, sempre più multietniche, sarebbe interessante far risuonare le voci dei ragazzi che hanno timbro, inflessione e lingua differenti. Inoltre, poiché in questa ricerca la narrazione è associata all'educazione interculturale a partire dalla presenza, o meno, di narrazioni familiari, si può ritenere che all'interno della famiglia si raccontino storie significative per chi le ha vissute e per chi

---

<sup>35</sup> W.J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the word*, Methven, London-New York 1982, p. 126, in M. Squillacciotti, *Lezioni di antropologia cognitive*, 2. Fonte: [http://docenti.lett.unisi.it/.../antro\\_cogniva\\_lezione\\_2.pdf](http://docenti.lett.unisi.it/.../antro_cogniva_lezione_2.pdf). Data di consultazione: 17/12/10.

<sup>36</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, p. 51.

<sup>37</sup> F. O'Connor, *Natura e scopo della narrativa*, in Id, *Nel territorio del diavolo. Sul mistero di scrivere*, tr. it. di O. Fatica, Roma-Napoli 1994, p. 41.

le ha ascoltate. Proprio l'ambito familiare dovrebbe mettere al sicuro la narrazione dalla deriva rappresentata da una affabulazione vuota di esperienza in cui si sia insinuata la dissociazione fra segno linguistico e significato (l'esperienza fatta, appunto)<sup>38</sup>, fra racconto e vita.

Alcuni ragazzi intervistati e alcune risposte del questionario evidenziano la preoccupazione da parte degli alunni di perdere tempo poiché sembra loro che la narrazione orale non possa avere spazio nella scuola, ancor meno nella scuola secondaria di secondo grado. Per questo si vuole proporre un approccio che tenga conto di entrambe le cose: della oralità e della scrittura. Quest'ultima aiuta a comprendere le espressioni, i vissuti che nella vita si danno insieme (*Erleben e Erlebnisse*)<sup>39</sup> e il giudizio su di esso. Tale operazione rende possibile una consapevolezza che altrimenti si realizzerebbe solo in casi particolari.

Si tratterebbe pertanto di ascoltare le grandi narrazioni dell'epopea classica e cristiana o di altri popoli e culture e permettere agli alunni di raccontare le loro epopee familiari. Ciò gioverebbe al processo di scrittura poiché favorirebbe il pensiero e la riflessività e viceversa la scrittura sarebbe avvalorata dalla vivezza di immagini e racconti che possiedono la ricchezza della vita vera. D'altro canto, i poemi epici ci sono noti attraverso testi e non tramite la voce dell'aedo, sebbene come accade per il teatro essi possano riprendere forma se qualcuno li racconta o ne inventa di simili.

Nella narrazione accade sempre qualcosa; in tal modo, il livello della comunicazione è continuamente superato da un *lógos* più profondo che è in grado di mobilitare unitariamente tutte le dimensioni della persona nella ricerca dei significati ultimi dell'esistenza. È vero, infatti, che noi non siamo più in una condizione di oralità primaria. La scrittura è stata inventata ed è parte essenziale della nostra cultura. La scuola, per come è oggi, ha uno statuto quasi esclusivamente 'scrittorio', pertanto

---

<sup>38</sup> Il filosofo Massimo Borghesi nel suo libro *Il soggetto assente*, che più volte è stato citato, sintetizza le diverse posizioni verificatesi nella postmodernità circa la dicotomia introdotta fra segno e significato. Egli ne individua cinque. Il significato può essere colto solo eludendo il segno, con una conoscenza di tipo gnostico e intuitivo che colga lo 'spirituale' oltre la concretezza della cosa; il significato è distorto dal segno, pertanto «si ritrae nella sfera dell'indicibile»; il significato non c'è; per una quarta posizione è tolta ogni differenza fra apparenza e realtà; infine, la quinta posizione è costituita dalla lotta contro il significato. Cfr. M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, pp. 48-51.

<sup>39</sup> È noto come Wilhem Dilthey, nel tentativo di fondare la specificità delle «scienze dello spirito», abbia individuato il nodo teoretico del problema nel fatto che il mondo della storia sia costituito da espressioni di vissuti (*Erlebnisse*) dei quali è costituito il vivere umano (*Erleben*), invece inafferrabile come flusso di vita.



occorrerà trovare un nuovo equilibrio. L'occasione di una società multiculturale quale è la nostra e la presenza di un numero crescente di stranieri nelle aule scolastiche potrebbe favorire un ripensamento dei termini nei quali finora si è pensato il rapporto fra oralità e scrittura.

*La scrittura di Iliade e Odissea*<sup>40</sup>. I popoli dell'Europa preistorica ebbero, dunque, a che fare con racconti incentrati sulle vicende di stirpi, eroi e dei. Anche senza dare credito alle tesi, peraltro suggestive, riprese e diffuse in Italia da Felice Vinci<sup>41</sup> – alle quali si è già fatto riferimento – secondo le quali lo scenario delle vicende della guerra di Troia, da un lato, e di Ulisse, dall'altro, non sarebbe stato il Mediterraneo orientale, ma il Baltico, da dove poi sarebbero scesi gli Achei stanziandosi nella penisola del Peloponneso e portandosi appresso un patrimonio di storie da raccontare, certo l'area comune delle grandi civiltà euroasiatiche dovette essere percorsa da ampie narrazioni innervate di miti e leggende circa l'origine del cosmo, dell'uomo e del popolo o tribù di appartenenza. Verso il VII-VI secolo prima dell'era cristiana alcune di queste narrazioni, sempre trasmesse oralmente da generazioni, furono fissate per iscritto e attribuite a un personaggio di nome Omero. Era stata appena inventata la scrittura alfabetica quando «un aedo (o due aedi) particolarmente dotato, chiamato forse Omero, ebbe l'idea di rielaborare e di fare trascrivere utilizzando il sistema di scrittura appena introdotto qualcuno dei poemi epici che egli aveva l'abitudine di recitare; questi poemi sono stati in seguito pubblicati sotto il nome di Iliade e Odissea. (*Nostra traduzione*)»<sup>42</sup>.

La trasmissione orale di questo genere di storie era dunque un fatto diffuso ed era espressione fondamentale del modo di vivere del popolo greco. E non solo di quello. In verità la lista dei poemi epici, pur limitando l'attenzione al vecchio continente e alle rive asiatiche e africane del Mediterraneo, dai tempi antichi fino agli albori dell'età moderna, sarebbe molto lunga<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> V. La 'questione omerica' che abbiamo trattato a p. 201.

<sup>41</sup> V. Capitolo primo, §: 5.3. *Mito ed epica*.

<sup>42</sup> C. Calame, *Le récit en Grèce ancienne*, Belin, Paris 2000, p. 51. Proprio sulla base della diffusione dell'alfabeto fenicio, Calame data la scrittura dei poemi omerici uno o due secoli più tardi.

<sup>43</sup> Sono da citare fra i più noti e più antichi in Europa e in Asia, senza considerare i 'classici' *Iliade*, *Odissea* ed *Eneide*, le epopee medioevali legate al mondo germanico, anglosassone o scandinavo quali: il poema anglosassone Beowulf (secc. VII – VIII), il canto di Ildebrando (sec. VIII) scritto in idioma sassone-bavarese, la raccolta dei canti scandinavi dell'Edda (secc. IX – XIII), il cantare dei Nibelungi (sec. XIII), il canto delle schiere di Igor, poema russo del sec. XII. Se ci si sposta nel vicino oriente, l'epica affonda le sue radici molti secoli prima di Cristo. Il più antico poema di origine mesopotamica è

Tuttavia, in questo capitolo l'attenzione non è rivolta al numero, all'estensione, agli aspetti formali e ai contenuti di questo genere di opere, ma ai tratti distintivi dell'epica classica come racconto orale e alla sua sopravvivenza in narrazioni più recenti. La longevità delle grandi epopee è un dato molto significativo. Ci dovrà pur essere una ragione per la quale anche nel mondo globalizzato in cui viviamo esse non solo non spariscono, ma godono di costante interesse. Allo stesso modo, in generale, la fortuna di un genere affine all'epica, il genere *fantasy*, nelle sfaccettature in cui esso si presenta, appare inossidabile<sup>44</sup>.

Durante le interviste, in più di un caso, i ragazzi si sono riferiti alle storie epiche o a leggende fantastiche dei loro luoghi di appartenenza. Mr., per esempio, ha parlato dei regni in cui era diviso il Senegal e in particolare di un sovrano invincibile

« che non poteva essere ucciso mai. Potevi sparargli con una pistola, oltrepassarlo con un coltello, ma non moriva. L'unico modo per ucciderlo era quello di lanciargli una freccia con sopra lo sperone del gallo. (...). Sua moglie è andata a vivere nel regno di un altro re. In pratica

---

l'epopea di Gilgamesh di cui esistono molte redazioni in diverse lingue, seguito per antichità dall'epopea di Marduk, anche conosciuto come poema della creazione. Quest'ultimo fu composto fra i secc. XVIII e XVII a.C.. Nella stessa area (da Ur fino alla Palestina) si snodano le vicende bibliche che soprattutto nel libro della *Genesi* e nell'*Esodo* assumono il carattere dell'epica. Si possono citare, inoltre, tre grandi cicli culturali: islamici, indiani e dell'estremo oriente. Quello islamico è stato spesso definito scarsamente epico, ma si considera una vera e propria epica la letteratura islamica della Persia, con *Shāhnāme* (ossia Libro dei re) di Firdusi (sec. X), che narra le gesta degli antichi re dell'Iran e avrà poi imitazioni con personaggi musulmani, sia nella cultura persiana dell'India musulmana, con poemi come lo *Shāhnāma-e Hind* di Isāmī (sec. XIV), esaltante i sovrani musulmani, sia in Iran, con poemi firdusiani ma animati da personaggi della leggenda popolare musulmana, come il *Khāvarnāme* di Ibn Hosām (sec. XV). La cultura indiana è la patria delle immense epopee, come il *Mahābhārata* e il *Rāmāyana*, che sembrano rispecchiare, alla base, il tipico concetto indù dell'*avatāra*, cioè della discesa di entità divine sul piano umano, dove subiscono infinite avventure per ricongiungersi poi con l'assoluto. Un'epica, questa, che influenzò notevolmente le letterature indianeggianti del sud-est asiatico come la *thai* (siamese) o la *khmer* (cambogiana).

Passando al terzo ciclo culturale, quello estremo-orientale, l'elemento epico sembra qui concentrarsi o nelle narrazioni mitiche, pur date come «storia», del giapponese Kojiki (ossia *Memorie degli antichi eventi*), che narra del Giappone dalle sue origini celesti fino al sec. VII, o in certi grandi romanzi cinesi dove il lontano passato è rivissuto leggendariamente: si pensi soprattutto al San Kuo chih yen-yi (cioè *Il romanzo dei tre regni*) del sec. XIV, narrazione delle imprese di guerrieri e sovrani dei turbolenti anni dei «tre regni» (sec. III d.C.), da qualcuno paragonate alle gesta degli eroi dei romanzi cavallereschi occidentali. Fonte: <http://www.parodos.it/letteratura/epicaeopopea.htm>. Data di consultazione: 03/04/2009.

<sup>44</sup> Sono frequenti le rivisitazioni di episodi dell'epica antica, soprattutto nella filmografia contemporanea. In generale, il gradimento del pubblico per libri o pellicole di genere epico-storico oppure di genere epico-fantastico non conosce flessione. Si pensi, per esempio, al film *Troy* (regia di W. Peterson, casa di produzione: Warner Bros, Usa 2004) e al film *Alexander* (regia e produzione Oliver Stone, Usa, 2004) oppure alla Trilogia dei film tratti dal *Signore degli anelli* di John Ronald Reul Tolkien che si è già citato in questa tesi.

è stata rapita, però poi ha iniziato ad abituarsi a vivere così e così ha rivelato il segreto del marito che è stato ucciso».

Cn. ha riferito di avere ascoltato le leggende sui ritrovamenti delle ossa di dinosauro.

«Nel paese dove abitavo c'erano molte leggende tipiche della zona. Le prime ossa di dinosauro dell'Inghilterra sono state trovate lì. Quindi dietro a questa storia ci sono sempre le leggende. Come è successa la storia, perché sono stati trovati, perché erano lì».

*Intervistatrice:* Tu le ricordi bene quelle storie?

«Sì, tipo quella per non far scappare i bambini nel bosco. C'era la bestia nel bosco che se scappi ti cattura. Venivano raccontate queste storie».

Gli altri hanno parlato di fiabe ascoltate nell'infanzia. Non sono emersi però riferimenti ad altri elementi di carattere epico. Per questo la ricerca si è orientata specialmente verso l'epica greca che si affronta nel biennio della scuola secondaria di secondo grado o l'epica dell'età medioevale e moderna per gli alunni del triennio.

### *1.2. Fra le tante narrazioni, perché l'epica?*

*Una prima motivazione: l'epica piace.* Incominciamo a rispondere alla domanda con una ragione estrinseca e – per così dire – superficiale e, tuttavia, rilevante se si ha a che fare con giovani studenti: si tratta dell'apprezzamento che essi rivolgono al genere epico che si è più volte sottolineato. Nelle risposte date alle interviste e ai questionari su questo argomento si è riscontrato un gradimento quasi totale, più o meno accentuato. In un solo caso il ragazzo ha precisato che il suo apprezzamento andava al racconto in quanto tale e non invece a tutte le operazioni filologiche o di analisi del testo che su di esso possono essere condotte, ma che, a suo dire, perdono la fruibilità e la bellezza dell'ascolto o della lettura. Il gradimento è stato confermato anche dalle dichiarazioni dei docenti intervistati, tutti concordi nell'affermare che per gli alunni l'epica è «una bella materia».

Nella sezione di domande dedicate a sollecitare proprio questi aspetti, i ragazzi intervistati si sono divisi, per così dire, in due gruppi coincidenti grosso modo, gli uni, con gli alunni del liceo, gli altri, con gli alunni dell'istituto tecnico fra i quali solo alcuni

conoscevano l'epica per averla già studiata nei loro Paesi di origine o nella scuola secondaria di primo grado, in Italia. È il caso per esempio di una ragazza polacca che spiega di avere fatto l'*Iliade* e l'*Odissea* quando era ancora in Polonia, leggendo dei brani o sentendoli raccontare dall'insegnante di letteratura o di storia. Talora, l'atteggiamento è quello di chi non conosce l'argomento né è interessato a conoscerlo dal momento che non ne ravvisa l'utilità.

Diverso è invece l'approccio dei liceali – stranieri o italiani che siano – che valutano positivamente una materia che ritengono «affascinante». Del resto, sono stati loro a offrire la massima collaborazione non solo per le interviste, ma anche per il *focus group* che si è potuto svolgere grazie alla loro presenza. L'apprezzamento che essi hanno espresso si muove tra diverse motivazioni: da quelle di ordine culturale e per uno specifico desiderio di conoscere il patrimonio della letteratura classica giudicato indispensabile, fino a quelle entusiaste di chi ravvisa nelle antiche narrazioni la proposta di modelli ideali significativi in ogni tempo. Nello specifico, c'è chi sottolinea la 'bellezza' della storia e il forte potere di evasione che da essa può derivare; chi indica la necessità di considerare il punto di vista degli antichi anche per questioni moderne perché – come osserva un ragazzo di quarta liceo – «gli uomini sempre quelli sono»; chi ammira la familiarità di quel mondo con il mondo immortale degli dei così che l'epica costituisce un 'ponte' fra le divinità e gli uomini; chi ne avverte tutta la distanza eppure lo ritiene uno studio coinvolgente.

*L'epica è riproponibile oggi?* Sono state discordanti, invece, le valutazioni dei ragazzi circa la riproponibilità dell'epica nel contesto socio-culturale in cui siamo immersi. Per alcuni, le narrazioni di eroi e divinità sono storie interessanti che stimolano la fantasia e l'immaginazione, per altri con la forza mitica che li connota essi attraggono l'attenzione e costituiscono una sorta di evasione; qualcuno, ponendosi in un'ottica di apprendimento di contenuti, li considera come opere da conoscere, e come fondamento di una civiltà. Pochi avvertono la valenza formativa dell'epica, vale a dire la proposta del confronto con dei modelli di vita e di azione basati sull'eroismo e sulla tensione a 'ben fare' e a realizzare pienamente la propria grandezza umana. Forse per ottenere questo tipo di fruizione ci vorrebbe la mediazione del docente.

Per quanto riguarda gli insegnanti, si è riscontrata una serie di valutazioni positive sebbene siano poi diverse le motivazioni addotte. È forse utile, a questo punto, riportare alcuni stralci delle interviste a due professoressa che all'epoca della rilevazione svolgevano l'una la funzione di coordinatrice di Lettere del triennio liceo, l'altra la coordinatrice dell'area Lettere del biennio dell'istituto commerciale.

La professoressa C. fa presente la stratificazione dei possibili livelli di lettura di fronte alla narrazione epica. Secondo l'insegnante,

«l'affronto dei poemi omerici e del poema virgiliano nella scuola superiore si colloca normalmente su un piano prettamente filologico per cui l'attenzione è appunto rivolta all'analisi degli aspetti linguistici e formali. In pochi casi la strada scelta segue il taglio dell'antropologia culturale per cui si colgono nei poemi elementi di cultura e di civiltà oppure nuclei tematici ai quali confrontarne di simili in altre culture. Si possono trovare così argomenti quali, ad esempio, il ruolo della donna nelle società arcaiche o la figura dell'eroe e altri contenuti simili».

Su questo livello sembrerebbe dunque più semplice stabilire confronti di carattere interculturale. In realtà l'approccio sarebbe meglio descritto come multiculturale<sup>45</sup> poiché si adotta, verso usi e costumi del passato, lo stesso atteggiamento comparativo e, per così dire, sinottico che si assume verso manifestazioni di culture straniere. Prosegue ancora la professoressa:

«Questi due primi livelli non arrivano, però, a cogliere le potenzialità più importanti dell'epica che invece mostra tutta la sua fecondità se ci si pone dal punto di vista dell'ideale umano cui le narrazioni epiche si riferiscono. In altri termini ci si chiede se valga la pena confrontarsi con la statura umana che esse propongono.

C'è, infatti, nell'epica, e non solo in quella classica occidentale, un modo di vivere – dell'eroe, di una stirpe o di un intero popolo – che affascina i giovani. E c'è anche la possibilità, mano a mano, di definire il profilo ideale di un uomo all'altezza del suo destino. Si tratta di vedere, cioè, se le dimensioni dell'umano messe in campo negli scenari dell'epica siano ancora proponibili anche oggi, pur nel variare dei contesti e delle situazioni. È, per così dire, l' 'epicità'

---

<sup>45</sup> Cfr. A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, e Capitolo primo, §: 5.1. *Il dibattito italiano e la situazione dell'interculturalità nelle istituzioni scolastiche italiane* di questa tesi.

che si è offerta a noi nello studio degli antichi passi omerici e come essa sia ancora ricca di interesse per le nuove generazioni.

Proprio su questo piano si innesterebbe una proficua interazione fra studenti di culture diverse. In questo caso, tutti si misurerebbero a partire da un modello che prima convince e poi diventa criterio con cui valutare il proprio presente. La lontananza nel passato o il carattere mitologico dei racconti, quando non insieme questi due elementi, permetterebbero di togliere il sospetto e il pregiudizio che si annidano anche nei migliori rapporti fra persone fra di loro estranee e straniere».

Invece, la collega dell'istituto tecnico commerciale, pur riconoscendo le opportunità che lo studio delle narrazioni epiche darebbe a docenti e allievi, è 'costretta' a rinunciarvi.

*Intervistatrice:* Già mi aveva detto che non è utile o non è possibile svolgere l'ora di epica in una scuola tecnica. Per quali ragioni secondo lei?

«Non parlo di utilità, parlo proprio di tempistica cioè non la mettiamo perché generalmente rientrerebbe nella parte dedicata alla poesia che è già una parte di programma che noi riusciamo bene a impostare nel secondo quadrimestre della seconda. Quindi è già molto risicato il tempo dedicato alla poesia. Abbiamo fatto una scelta un po' forzata perché l'avevamo prevista negli altri anni. Addirittura c'erano le antologie che prevedevano il libro proprio dedicato all'epica, ma poi ci trovavamo a fare troppa poca poesia per lasciare spazio all'epica perché l'epica non puoi minimizzarla perché ha bisogno di un discorso molto ampio. O la agganciavamo in prima, quando facevamo l'introduzione alla narrativa e quindi si partiva con il discorso del mito e quindi con la nascita della letteratura con il mito (quindi il racconto epico) e allora lo facevamo rientrare in prima. Però restava un poco svincolato da quelle che sono invece un po' gli elementi narratologici tipici della narrativa in prosa. Eravamo un po' divisi: io infatti ho fatto per anni un'antologia che riservava una parte al mito di Ulisse che era molto bella, che a me piace molto perché poi lo riprendevo in poesia: l'Ulisse rivisto da Dante, ecc. Lo facevo proprio in questa chiave, cioè recuperando il mito di Ulisse perché mi piaceva molto. Il tema del viaggio e dell'eroe itinerante e mi agganciavo sempre all'eroe itinerante di Renzo. Quindi c'erano vari spunti. Però era molto difficile, a volte, trovare le antologie che mi permettessero questo itinerario e allora quella che avevo me lo permetteva perché aveva proprio una sezione riservata al mito di Ulisse nel tempo. Ed era molto bella. Infatti l'aveva fatto in un volumetto a parte e allora io recuperavo l'epica in quella chiave».

*In.*: Quindi dal punto di vista dei contenuti o di un tema che permetteva di riallacciarsi con la letteratura in generale?

«Esatto! Allora lo recuperavo in quella chiave. Adesso mi è più difficile perché l'impostazione delle antologie attualmente è fatta in chiave di analisi testuale della prosa e della poesia quindi non attraverso i temi. Allora per dare loro degli strumenti narratologici che servono per l'analisi testuale che serve, che è funzionale alla storia della letteratura che loro fanno nel triennio, io devo dare strumenti. Allora gli strumenti mi costringono, non dico a evitare alcune tematiche che comunque recupero in qualche altra maniera, ma a fare un itinerario un pochino diverso per cui laddove c'erano già strutturati certi percorsi tematici, riuscivo. Adesso un po' di meno. Il discorso del biennio è un po' particolare. Ti dicono: "Hai la possibilità di fare tanto" però hai veramente un *mare magnum* in cui tu devi comunque non perder di vista la metodologia perché è funzionale a degli strumenti che i ragazzi devono possedere per il triennio. (...).

*In.*: E piace ai ragazzi?

«Sì, è molto affascinante. Infatti loro lo ricordano nelle medie come un momento particolarmente bello. Però effettivamente mi rendo conto che epica riescono a farla meglio in un liceo perché si riagganciano alla storia della letteratura latina e anche greca e loro hanno un aggancio privilegiato. Noi del tecnico ci ritroviamo ad avere una massa importante di argomenti e di strumentazione notevole e alla fine ti trovi che in questo biennio si chiedono tante cose. Ci si chiede per esempio di formarli alla produzione scritta che è indirizzata verso il famoso testo argomentativo a cui devi portarli gradatamente, ma con un percorso abbastanza mirato. È un discorso su due fronti: devo riuscire a dare loro degli strumenti sia nella produzione scritta sia nell'analisi testuale privilegiando dei percorsi e in questi percorsi sono un po' costretta a scelte funzionali a quello che chiedono i colleghi del triennio».

*Una motivazione sostanziale: l'ideale antropologico delle antiche narrazioni e l'attenzione per chi rimane a casa.* Dunque, una volta ipotizzato l'apprezzamento degli alunni, rimangono da vedere altre ragioni sostanziali per indirizzarsi verso le antiche storie dell'epopea classica.

La prima delle insegnanti appena citate parlava di valore educativo nel senso di avvicinarsi a un ideale antropologico che può interessare anche i giovani di oggi. Soprattutto i ragazzi immigrati, ma non solo loro, invitati a riflettere su questo punto, hanno colto aspetti essenziali di uno stile esistenziale umano che si può leggere, per esempio, nei poemi omerici.

Le interviste e i questionari somministrati durante la fase esplorativa della tesi hanno dato risposte omogenee proprio in questo senso. L'epica, per gli alunni, riguarda l'eroismo, la guerra, il coraggio e presenta una visione organica del reale. Per questo è sembrata particolarmente adatta a leggere e a interpretare i racconti che i ragazzi riferivano delle loro famiglie. Nelle brevi storie che ho ascoltato si distinguono proprio le dimensioni prima richiamate e cioè l'impresa smisurata quale è il viaggio migratorio, affrontando il quale l'uomo comune diventa eroe, la lotta impari contro le avversità e l'audacia nell'affrontarle. Inoltre, alcuni alunni hanno dimostrato una sorta di consapevolezza nel considerare le vicende dei loro parenti come esemplari della condizione di un intero popolo. In altri termini, chi rimane nel Paese d'origine, rimane perché non può fare diversamente, ma il suo eroismo non è minore di chi parte. En., per esempio, ha raccontato di una sua amica adolescente rimasta in Romania.

«Non vedo l'ora di tornare al mio Paese. Noi ce ne siamo allontanati perché eravamo molto poveri. Tutti sono molto poveri. In verità, ci sarebbero le risorse per potere conoscere maggior benessere, ma chi ci governa non è capace. Si tratta per lo più di persone anziane corrotte. I vecchi ci stanno togliendo ogni speranza del futuro. Vanno in pensione e poi continuano a lavorare. E non sono capaci di governare. Possiamo solo pregare che i vecchi muoiano presto. È vero! Non si dovrebbe dire, perché la vecchiaia dovrebbe essere sinonimo di saggezza. Purtroppo non è così!

La corruzione domina ovunque! È una grande piaga. Guardi la mia amica. Ha la mia età. Ha concluso le scuole superiori con le migliori votazioni eppure non ha ottenuto la borsa di studio per frequentare l'università. Lei è davvero bravissima, bella e buona. Ma lei non aveva i soldi per corrompere il funzionario che poteva farle avere la borsa di studio così altri molto meno bravi di lei, ma che potevano pagare, hanno ottenuto quello che a lei è stato negato. A volte vorrei uccidere tutti coloro che l'hanno fatta soffrire, vorrei uccidere tutti coloro che fanno soffrire il mio popolo. Pensi che cerco di aiutare io la mia amica mandandole dei soldi perché vorrei che studiasse. Così metto da parte i dieci euro alla settimana che mi danno i miei genitori per mandare qualcosa a lei che non li vuole. Allora io le dico che sono a titolo di prestito e che me li renderà quando potrà».

Le fa eco Sv., un ragazzo russo proveniente da Novosibirsk.



«Da quello che mi hanno raccontato, i miei bisnonni russi non erano poveri. Quando c'è stata la rivoluzione gli hanno tolto tutto e sono stati mandati in Siberia. In quegli anni lì, queste cose non si potevano neanche dire».

Si dimostra fiero del suo cognome di cui fornisce l'origine e una interpretazione proprio in linea con il tema dell'intervista.

«Il mio cognome può derivare dal polacco, dallo spagnolo e dall'ebreo».

*Intervistatrice:* Ah, però!

«E infatti, mio padre mi ha detto che ha dei parenti in Spagna. Sono suoi zii».

*In.:* Sono parenti molto lontani.

«In spagnolo vuol dire una specie di pastore che guida il gregge. Che deve essere un uomo abbastanza forte e in russo si può tradurre con una specie di eroe».

*In.:* Ma pensa, abbiamo trovato proprio il cuore della questione. Ti ho chiesto all'inizio se c'è la possibilità di riproporre l'eroismo e tu ce l'hai nel DNA, ce l'hai nel sangue.

«E anche in ebraico vuol dire una specie di taglialegna, quindi c'è sempre l'idea di qualcuno di molto forte e coraggioso».

*In.:* La cui forza quindi si è trasferita dal piano fisico a quello morale e intellettuale?

«Direi di sì».

Sono soprattutto i ragazzi dei Paesi dell'Est dell'Europa ad avere presenti nei loro racconti le condizioni della loro gente e a esprimere l'auspicio di una vita migliore per essa. In sostanza nelle narrazioni raccolte, l'epica familiare è collocata sullo sfondo di vicende più ampie e complesse delle quali torneremo a parlare nel paragrafo successivo.

Per le ragioni che si è cercato di indicare finora, le narrazioni epiche si presentano come uno 'specchio' che rimanda un'immagine nella quale possiamo riconoscerci. Nessuno vede il proprio volto. Con il senso interiore possiamo percepire i nostri stati d'animo, emozioni, sentimenti; con i nostri sensi possiamo percepire il nostro corpo, ma in nessun modo il volto. Abbiamo bisogno di altro, di un altro nel quale scorgere noi stessi. L'epica potrebbe assolvere a questa funzione permettendo di vedere meglio come siamo. E poiché pensiamo che, solitamente, i tratti distintivi di un fenomeno o di una situazione siano più evidenti all'inizio della sua storia, le narrazioni

arcaiche, come lo sono quelle omeriche, ci mettono di fronte a modelli di umanità che colgono elementi fondamentali di noi stessi.

In effetti, aspetti come l'eroismo e la lotta contro le avversità sono i più significativi per tutti i ragazzi intervistati siano essi italiani, stranieri o immigrati. A questo proposito una docente ha raccontato l'impatto emotivo che, sull'intera classe, ha avuto il racconto della battaglia di Maratona quando la piccola Atene ha sconfitto l'esercito persiano.

«A loro è piaciuto tantissimo spiegata, al di là del libro, la battaglia di Maratona. Sono rimasti estasiati. Da questi undicimila che hanno sconfitto i 25 mila Persiani. Quindi il Davide e il Golia dei tempi. Questa è stata una delle lezioni forse più belle nel senso che mentre spiegavo un po' tutto e non c'era sul libro loro stavano attenti. Questa è epica. Della battaglia di Maratona dicevano: "Sì, è giusta la strategia, ecc., però loro combattevano per la loro casa, per i loro bambini". Sono stati colpiti da questo fatto che li ha presi. Mentre gli altri erano mercenari, erano uno stato e non una nazione».

*La primogenitura dell'epica rispetto ad altre forme letterarie.* Un altro motivo per scegliere l'epica è costituito da quella sorta di primogenitura che l'epica mantiene sia da un punto di vista prettamente cronologico sia sul piano della sostanza. Essa è, infatti, insieme al mito, la forma originaria fra le forme fantastiche con le quali l'uomo dei tempi antichi ha tentativamente cercato una spiegazione al mistero della sua esistenza e dell'esistenza del mondo e anche alla specificità della propria stirpe, tribù, clan o popolo di appartenenza. Come si diceva già alla conclusione del capitolo precedente, particolare e universale sono legati per cui attraverso una vicenda localmente e temporalmente circoscritta ci si innalza a uno sguardo complessivo sulla realtà intera.

Proprio questo aspetto costituisce il valore della letteratura classica secondo quanto afferma Mario Citroni: «Alla fine, è la singolarità, l'originale specificità dei grandi testi letterari, dei personaggi tormentati e complessi che ci propongono, in situazioni determinate e al tempo stesso 'ripetibili' e potenzialmente nostre, che ha resi affascinanti quei testi attraverso i secoli, e ha fatto apparire quelle situazioni e quelle figure come dei grandi emblemi di ciò che è universalmente umano»<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> M. Citroni, *Cultura classica e coscienza moderna*, in F. Cambi (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008, p. 26.

Inoltre, l'importanza dell'epica è di sostanza poiché in essa l'immaginazione e la fantasia, che sono espressioni dell'unica ragione, ricostruiscono in un sistema organico e coeso il mondo con le sue relazioni e stabiliscono i significati delle cose. Giovanni Reale, nell'Introduzione alla *Storia della Filosofia Antica* da lui curata, rifacendosi allo Jaeger, mette in luce il legame esistente fra la nascita della filosofia e i poemi omerici da cui essa è preceduta. In sostanza, la stessa filosofia nascerebbe proprio in Grecia su un terreno favorevole reso tale dalle narrazioni epiche<sup>47</sup>. Secondo Reale i caratteri che avvicinerrebbero l'*épos* al *lógos* sarebbero il senso del limite, della misura razionale, dell'equilibrio entro cui si muove l'immaginazione omerica, e ancora l'arte della motivazione per cui si cercano le ragioni di un fatto e la presentazione della realtà come una totalità che mito e ragione indagano attraverso strumenti diversi, ma convergenti verso lo stesso fine<sup>48</sup>.

Nel racconto biblico della Genesi si legge che Dio diede all'uomo il compito di dare il nome a tutte le creature. In modo analogo, le narrazioni epiche potrebbero costituire l'originaria formulazione di un vocabolario antropologico, cioè di parole che nominano le esperienze fondamentali della vita dell'uomo, nei suoi risvolti esterni verso gli altri uomini e nei recessi della *psyché*, attraverso le mille sfumature di sentimenti, emozioni, pensieri, vizi e virtù. Diversi secoli prima che Socrate e la filosofia indagassero con gli strumenti concettuali della ragione che l'anima è «la nostra coscienza pensante e operante»<sup>49</sup>, l'epica e, contestualmente a essa, la narrazione mitica avevano sondato la profondità dell'animo e l'intricato e drammatico nodo delle relazioni umane.

*L'apertura interculturale di contenuti e forma.* Il quarto elemento che, nel contesto di questo lavoro, è il più significativo e che, per altro, lega insieme gli aspetti già evidenziati – il diffuso gradimento, l'ideale antropologico dell'eroe che 'si commuove' per i suoi che rimangono indietro e la primogenitura fra le forme narrative – è il potenziale di incontro e scambio interculturale presente nelle opere connotate da epicità.

---

<sup>47</sup> Si è già fatto cenno nel primo capitolo, §: 5.3. *Mito ed epica*, alla interpretazione del prof. Adriano Bausola.

<sup>48</sup> G. Reale, *Storia della filosofia antica*, 4 voll., Vita e Pensiero, Milano 1976, vol. I, pp. 21-22.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 301.

La valenza interculturale si dispiega sia sul versante dei contenuti sia sul versante della forma. Ma ben più interessante è la generatività delle storie epiche, cioè la loro capacità di dare vita ad altre storie simili. È ciò che qui si è chiamato epica familiare, vale a dire un disegno interpretativo al quale ricondurre le vicende di famiglie straniere, immigrate e italiane. Di fronte al modello epico, giovani di culture diverse potrebbero riscoprire una familiarità di situazioni e di modi di affrontarle tale da ridurre le distanze e avviare interazioni più profonde.

I contenuti, nell'epopea classica, sono caratterizzati da alcuni temi che costituiscono il nerbo portante di una concezione dello straniero e dell'altro come ospite da onorare con debiti modi e rispetto sincero. Tali elementi si trovano sia nella mentalità dell'epoca arcaica, ma non solo. Infatti, la stessa cosa bisognerebbe dire per alcuni libri del Pentateuco quali la *Genesi* o l'*Esodo* oppure, in generale, per la cultura biblica.

Monsignor Patrizio Rota Scalabrini, intervenuto al secondo seminario sul tema del dialogo interculturale, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bergamo (2009), utilizzando un approccio di carattere storico-culturale, uno di carattere sapienziale e un terzo percorso di carattere teologico mostra la ricchezza che, sulla tematica dello straniero, è contenuta nelle Sacre Scritture. Secondo il primo punto di vista, il testo sacro è un repertorio di situazioni che appartengono a una cultura e a una tradizione del passato; da un punto di vista sapienziale antropologico, la Bibbia è «una scuola di umanità» per cui «il discorso sullo straniero riceverà un incremento dall'incontro con quei testi biblici che celebrano il valore dell'alterità e dell'accoglienza verso di essa»<sup>50</sup>; per la prospettiva teologica Dio stesso è «'altro' e nondimeno vuole essere 'vicino', 'prossimo'»<sup>51</sup>. Il punto di partenza per tutte le analisi sui diversi significati che lo straniero assume nella cultura biblica è il fatto che «la Scrittura non concepisce le persone e i popoli come isolati, ma intrecciati tra loro in rapporti di prossimità, più o meno stretta»<sup>52</sup>. Di qui quella sostanziale apertura dell'Antico e Nuovo Testamento verso chi è diverso e lontano<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> P. Rota Scalabrini, *Il Signore ama il forestiero. Elementi del pensiero biblico sul tema dello "straniero"*, in G. Cannarozzo (a cura di), *Dialogo interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, p. 34.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>53</sup> Si vedrà più avanti il caso della sepoltura di Sara, da parte di Abramo, in una terra straniera. V. Capitolo quarto, §: 2.4. *I tanti aspetti dell'identità personale*.

Per quanto riguarda la cultura greca, si consideri, per esempio, la vicenda del pastore Eumeo narrata da Omero nel libro XV<sup>54</sup> dell'Odissea. Egli fu sottratto alla sua casa e venduto come schiavo finché Laerte lo comprò. Conclude il pastore il suo racconto a Ulisse: «E così questa terra, ospite, io vidi»<sup>55</sup>. L'istituto della *xenia* è infatti fondamentale per l'uomo greco.

Anche, il nemico quando è tale lo è per tante ragioni fra le quali non compare mai il fatto di appartenere a un popolo diverso dal proprio. Nei racconti epici occidentali non compare neppure l'idea di una superiorità basata sull'appartenenza o non appartenenza a una determinata etnia e, soprattutto, accomuna vinti e vincitori la consapevolezza della fragilità della natura umana.

La glottologia fornisce importanti verifiche di questa affermazione. Riferendosi a Émile Benveniste, Gregoria Cannarozzo riprende la storia dei termini-chiave per il tema che qui si affronta. Nella lingua greca usata da Omero, *xénos* era l'ospite da rispettare e riverire, mentre, solo a partire dalle guerre persiane, lo straniero, pericoloso e da temere per la sua carica di violenza, sarà il *bárbaros*. Anche la vicenda della parola latina 'straniero' è interessante. Infatti, *hostis*, nel suo uso arcaico, significava ospite; solo in un secondo momento alla primitiva accezione si sostituisce quella unica e definitiva di nemico, quindi uno straniero ostile, mentre ospite sarà indicato con una trasformazione di *hostis* in '*hosti-pet-s*' e poi *hospes*<sup>56</sup>.

Un'altra conferma dell'apertura delle narrazioni epiche verso chi è diverso da sé proviene dalla storia della nobiltà, nelle sue origini germaniche prima e cristiane poi, che dimostra l'idea di una eccellenza nel coraggio e nell'impresa militare, nel servizio alla patria o alla fede, non certo nel disprezzo dello straniero. Del resto i cavalieri medioevali non di rado intraprendevano il cammino dei pellegrinaggi durante i quali essi stessi divenivano stranieri e ospitati. E in generale, fin dai primi secoli del Cristianesimo l'ideale antropologico dell'uomo della *Santa Romana Repubblica*<sup>57</sup> era proprio quello del pellegrino e del santo che avevano come unica patria il cielo.

---

<sup>54</sup> Omero, *Odissea*, libro XV, vv. 485-602

<sup>55</sup> *Ivi*, libro XV, v. 602.

<sup>56</sup> E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, tr. it. di M. Liborio, Einaudi, Torino 1976, pp. 64-75 e pp. 262, 267, in G. Cannarozzo, *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp.14-15.

<sup>57</sup> L'espressione è usata dallo storico Giorgio Falco che intitolò così il suo libro sulla formazione dell'Europa nel Medioevo. La prima edizione del volume comparve nel 1942, l'ottava e ultima nel 1968.

Mette conto qui rileggere un passaggio di quella straordinaria testimonianza della *Lettera a Diogneto* riportata da Gustav Bardy nel suo testo: *La conversione al Cristianesimo nei primi secoli*. Dice infatti l'anonimo autore parlando dei cristiani: «Essi non abitano in città a parte; non hanno una lingua esotica, non vivono una vita singolare...Abitando in città greche o barbare, secondo che la sorte ha dato ad ognuno, e osservando i costumi locali nel vestito, nel cibo, in tutte le cose, essi mostrano con ciò il carattere unico e, a detta di tutti, paradossale, della loro istituzione...Ognuno di loro abita in una patria particolare, ma alla maniera di persone che non vi sono domiciliate; prendono parte ai doveri dei cittadini e sopportano gli oneri degli stranieri. Ogni terra straniera è loro patria, e ogni loro patria è per essi una terra straniera»<sup>58</sup>. Il brano riportato è un esempio emblematico, proprio dal punto di vista interculturale, di come i cristiani affrontarono la convivenza con i popoli con cui entrarono in contatto, quasi sempre nella posizione di stranieri o, qualche volta, come soggetti ospitanti. Essi accettavano usi, costumi, lingua degli altri e consideravano la terra straniera come loro patria. Ciò non costituiva un problema poiché la consistenza della loro vita poggiava sulla fede e non sui valori passeggeri della vita terrena.

Nell'epica classica come in quella medioevale, dunque, vi è la costante di una sorta di 'predisposizione naturale' a valorizzare l'incontro con culture diverse dalla propria, predisposizione espressa, per esempio, nella storia del genere 'epico' che continua fino a interpretazioni più recenti come quella di Tolkien oppure come il romanzo pubblicato nel 2008 da una giovanissima scrittrice allora esordiente, Chiara Strazzulla, e intitolato *Gli eroi del crepuscolo*. L'autrice testimonia come i giovani possano essere affascinati da un mondo di eroi. Il libro racconta «una guerra di idee oltre che di popoli, che si rifà tanto all'epica greca quanto alle mitologie nordiche». Si tratta «di una storia sulla diversità come patrimonio eccezionale di ogni essere vivente. E sull'utopia di una convivenza solidale fra i popoli»<sup>59</sup>.

Sul piano della forma, le grandi epopee sono costruzioni complesse che implicano il passaggio di consegne da una generazione all'altra e un intreccio di voci

---

La precisazione è contenuta nel testo di P. Zerbi, A. Ambrosioni, *Problemi di storia medioevale*, Vita e Pensiero, Corsi Universitari, Milano 1977, p. 11.

<sup>58</sup> *Lettera a Diogneto*, in G. Bardy, *La conversione al Cristianesimo nei primi secoli*, tr. it. di G. Ruggeri, Jaca Book, Milano 1975, p. 211.

<sup>59</sup> C. Strazzulla, *Gli eroi del crepuscolo*, Einaudi, Torino 2008, seconda di copertina.

che articolano, poco per volta, una armoniosa partitura in un crescere progressivo di valori, temi, personaggi.

Non è un caso che il genere epico abbia subito l'attacco più violento all'inizio dell'età moderna<sup>60</sup>, attacco poi continuato nei secoli successivi allorché si cercò di tagliare all'uomo contemporaneo le radici del suo passato e delle tante appartenenze sociali che contribuiscono a costituire l'identità di ciascuno. A giudicare dalla sopravvivenza di questo tipo di opere e della loro riproposta in forme e modi attuali sembrerebbe arguire che l'attacco del quale si parlava è stato respinto.

### 1.3. *L'educazione alla diversità attraverso l'epica*

Fra le ragioni addotte nel paragrafo precedente a sostegno della scelta dell'epica occorre ritornare sulla sua incisività educativa.

*Iliade e Odissea* durante il Medioevo ellenico in cui si sono formate, pur essendo nate all'interno di momenti conviviali e di festa, nella sospensione delle attività feriali e quotidiane, furono veicolo dell'educazione dei giovani del quale si era dotata un'intera civiltà. Infatti, attraverso di esse, gli anziani trasmettevano ai giovani la loro visione della vita. A guardar bene la cosa, si tratta in realtà di un circolo virtuoso poiché i poemi omerici e il genere epico *tout court* presentano una sostanziale omologia con la società in cui sorgono e che contemporaneamente rappresentano e perpetuano.

Su questo punto, da angolazioni diverse, concordano MacIntyre o la Dupont. Per lo studioso americano le narrazioni epiche costituiscono l'insegnamento morale di un popolo e rappresentano la memoria storica di una società. Inoltre: «I poemi e le saghe non si limitano a narrare ciò che accade a uomini e donne, ma nella loro forma narrativa colgono una forma che era già presente nelle vite che raccontano. (...). Quella che l'epica e la saga ritraggono è quindi una società che implica già la forma dell'epica e della saga»<sup>61</sup>. Gli fa eco la Dupont: «I Greci giustamente dicevano che tutta la scienza di Omero si trova in Omero, perché da una parte il canto omerico dice, o può dire, tutte le tecniche umane nella loro perfezione e d'altra parte perché ne può esplorare lo status simbolico mettendo in risalto, grazie alla finzione, la rete culturale al cui interno si

---

<sup>60</sup> V. Capitolo secondo, nota 1.

<sup>61</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007, p. 163.

esercita quella pratica. Omero dice l'essere e la sua ragione d'essere, cogliendone, piuttosto che la causa, gli infiniti significati»<sup>62</sup>. E ancora: «Omero possiede dunque una conoscenza profonda e totale della cultura greca come rete di equivalenze e contraddizioni. Grazie alla finzione egli fa vedere quella rete, o almeno alcune delle sue parti, separando elementi culturali normalmente congiunti e saldati all'interno di formule»<sup>63</sup>. I passi appena citati permettono di avviare una riflessione sul fatto che l'epica educasse i giovani.

Il discorso sarà, però, essenziale e non pretenderà di approfondire tutti i punti meritevoli di essere esaminati, ma solo quelli riconducibili ai filoni principali della ricerca, con l'intenzione di mostrare che il modello educativo presente nei grandi poemi dell'epoca classica può dispiegare ancora la sua fecondità per alimentare processi inclusivi fra giovani di culture diverse.

*Epica e società.* La prima considerazione è ovvia e, in parte, è già stata detta. Nell'epopea omerica come in altre simili narrazioni si possono ritrovare in filigrana le tracce della cultura ideale, materiale e tecnica<sup>64</sup> di un popolo e di una società. Florence Dupont legge con un taglio antropologico Omero e sostiene che gli elementi culturali espressi nei canti dell'*Iliade*, prima, e nell'*Odissea*, poi, costituiscono il modello di umanità per l'uomo greco di quelle età a tal punto che per designare i popoli incivili – per intenderci quelli che Ulisse incontra nelle sue peregrinazioni: Lotofagi, Lestrigoni, Ciclopi, ecc. – il poeta «toglie una o più pratiche culturali indispensabili all'umanità» e procede per «deculturazione immaginaria»<sup>65</sup>. Questo concetto potrebbe avere risvolti interessanti per la considerazione interculturale dei problemi di convivenza fra persone di diversa provenienza. Nel valutare la 'civiltà' o l'inciviltà di chi ci sta accanto è naturale che ciascuno di noi prenda i riferimenti culturali della propria società. Si tratta però di rimandi alla cultura in senso antropologico<sup>66</sup>. Essa andrebbe arricchita da una riflessione ulteriore che è compito dell'interculturalità incrementare. Ci sarebbe, infatti,

---

<sup>62</sup> F. Dupont, *Omero e Dallas. Narrazione e convivialità dal canto epico alla soap-opera*, cit., p. 69.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>64</sup> Le espressioni 'cultura materiale', 'cultura tecnica' e 'cultura materiale' sono usate dagli antropologi per indicare i diversi oggetti che rientrano nelle produzioni della cultura in senso antropologico. Si confronti per la definizione di queste categorie A.L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Il concetto di cultura*, tr. it. di E. Calzavara, Il Mulino, Bologna, 1983. Il riferimento è in G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 95, in nota.

<sup>65</sup> F. Dupont, *Omero e Dallas*, cit., p. 64.

<sup>66</sup> V. Capitolo quarto, §: 1. La cultura e le culture.



un livello dell'umano raggiunto il quale si è in grado di 'giudicare' anche della propria cultura di appartenenza per valutarne l'effettivo valore. In altri termini, ogni uomo in quanto uomo sarebbe dotato dei criteri per verificare la proposta di senso che la tradizione da cui proviene gli offre<sup>67</sup>.

Tornando al rapporto fra il tipo di società e forma del genere epico, si è già detto come MacIntyre ne osservi la stretta connessione. Egli presenta l'esempio di Omero e del periodo medioevale: in un caso l'uomo raggiunge l'eccellenza e il vero bene se assume i doveri del rango che gli è proprio; nell'altro caso, la forma del narrare è il viaggio e la ricerca per cui «il fine della ricerca è qualcosa che può redimere tutto ciò che vi era di sbagliato nella sua vita fino a quel momento»<sup>68</sup>.

Dunque, secondo la prospettiva fin qui delineata, l'educazione trasmetterebbe un insieme di riferimenti culturali il cui combinarsi genererebbe una particolare forma di narrazione. La specificità di essa consisterebbe nel rendere in storie e racconti, fruibili a più livelli, l'insieme degli elementi più vivaci di una cultura. In tal modo, nelle grandi epopee si ritroverebbe una sorta di antologia dei valori sensibili di una civiltà. Ciò renderebbe più facile il confronto e l'incontro.

*Oltre il proprio tempo: il limite è la grandezza dell'uomo.* A questo punto, però, l'epica di Omero presenta uno scarto che non è più interpretabile secondo categorie antropologiche o socio-economiche. Persino Marx rilevava un elemento perenne nei classici che non può essere ricondotto alle strutture economiche (o sociali, o biologiche, o psicologiche, ecc.) quando scriveva: «La difficoltà non sta nell'intendere che l'arte e l'epos greco sono legate a certe forme dello sviluppo sociale. La difficoltà è rappresentata dal fatto che essi continuino a suscitare in noi un godimento estetico e costituiscono, sotto un certo aspetto, una norma e un modello inarrivabili»<sup>69</sup>.

Così l'educazione non è più solo trasmissione di conoscenze o di modelli culturali. Essa è intesa non come passaggio da un contenitore pieno a un altro vuoto, ma come 'fascinazione'. Uno degli elementi fondamentali affinché sia adeguato parlare di educazione sarebbe proprio il coinvolgimento personale dell'educando a seguito di una

---

<sup>67</sup> V. Capitolo primo, §: 5.1. *Il dibattito italiano e la situazione dell'interculturalità nelle istituzioni scolastiche di secondo grado*, p. 75.

<sup>68</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 217.

<sup>69</sup> K. Marx, *Per la critica dell'economia politica*, tr. it. di L. Colletti, Edizioni Rinascita, Roma 1969, p. 199.

forza attrattiva che lo convincesse all'adesione, una sorta di attrazione da cui essere catturati. Non si dimentichi, a questo proposito, che la pedagogia «richiama un modo di relazionarsi con (...) qualcuno attraverso l'analogia di un'*agogé*. Quel movimento ascensionale e partecipativo che si impadronisce di ogni persona quando danza e ascolta musica»<sup>70</sup>. Accadeva forse questo nella narrazione epica? Può accadere ancora nelle nuove narrazioni? Per tentare di rispondere a queste domande bisognerà attendere che siano messi a fuoco tutti i fattori in gioco. Per ora rimarchiamo che nel caso dell'educazione come nel caso della narrazione e del canto si realizza una modalità molto simile di comunicazione. E qual è il contenuto che è comunicato?

L'epica assume un valore educativo poiché chiama in causa due snodi concettuali affrontando i quali l'uomo è veramente tale: il limite doloroso rappresentato dalla morte – con il desiderio a esso speculare dell'immortalità – e il perseguimento della virtù per realizzare una vita buona. In effetti, la grandezza che l'eroe ricerca non ignora il senso del limite. Anzi, si verifica proprio l'opposto poiché è talmente radicata nell'uomo greco la consapevolezza della propria fragilità esistenziale, soprattutto nella prospettiva della morte che consegna il soffio di vita, la *psyché*, all'oscurità dell'Ade, da desiderare di meritare l'immortalità con azioni eroiche. Nota in proposito Andrew Davison: «Ogni mito, ogni grandezza umana che neghi i nostri limiti è senza valore e tenderà a sminuirci. Gli esseri umani sono creature finite. La grandezza umana deve emergere da ciò che noi siamo, e perciò deve essere in rapporto con la nostra limitatezza»<sup>71</sup>.

E siccome si è sostenuto che l'educazione, quando chiama in causa i fattori decisivi dell'umano, realizza di fatto le finalità dell'approccio interculturale<sup>72</sup>, Omero, Virgilio e gli altri grandi, nominati o anonimi che siano, ci mettono fra le mani strumenti preziosi nel senso appena detto.

Il primo aspetto (il limite della morte) è decisivo e a esso si è già fatto cenno a proposito del significato che il mondo ellenico, prima dell'invenzione della scrittura, attribuiva all'oralità. In modi diversi l'uomo greco cerca di sospendere il tempo e di

---

<sup>70</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, cit., p. 145.

<sup>71</sup> A. Davison, *Limite e grandezza dell'uomo*, in «Atlantide», Anno VI, n. 20, 2 febbraio 2010, Guerini e Associati, Milano 2010, p. 13.

<sup>72</sup> V. Introduzione, p. 7.

imitare in qualche modo la perenne eternità della natura. Il lavoro della memoria, esercitato nella storia e nella poesia, rende immortali le azioni memorabili degli uomini.

I Greci attribuivano dunque il privilegio dell'immortalità solo a ciò che è umanamente grande rischiando la tautologia secondo la quale l'immortalità della poesia e della storia si attribuisce alle cose grandi e la grandezza dell'azione e della parola è ciò che si palesa come degna di immortalità. Per gli storici e i poeti dell'età più antica, tuttavia, il circolo tautologico non si poneva poiché «i fatti grandi sono evidenti di per sé, brillano di luce propria»<sup>73</sup>. Questo garantiva imparzialità e obiettività allo storico che rendeva giustizia sia ai vincitori che ai vinti dal momento che la grandezza umana non è appannaggio di un solo schieramento o di un solo individuo. In questo senso come afferma la Arendt: «l'imparzialità, come la storiografia vera, venne al mondo quando Omero decise di cantare le gesta dei troiani non meno di quelle degli achei, esaltando la gloria di Ettore non meno della grandezza di Achille»<sup>74</sup>.

L'uomo delineato nella grande epopea è stretto fra il riconoscimento della propria fragilità strutturale e l'aspirazione a durare. Per la Arendt tuttavia l'eroe disprezza la singola azione e il quotidiano scorrere dei fatti della vita e cerca per questo l'azione memorabile. Dice una cosa che a prima vista appare diversa Alessandro Baricco quando sostiene che i personaggi dell'*Iliade* cercano in vari modi di dilazionare la guerra, per esempio parlando nelle assemblee, magari proprio di guerra, ma senza farla o attraverso le movenze e la grazia femminile delle donne che vorrebbero tenere lontano dai loro mariti, figli e padri l'imminente Fato<sup>75</sup>, oppure ancora – aggiungiamo noi – con la modalità del canto che si accompagna sempre al momento del banchetto. In realtà, non sono in contrasto le due analisi tanto lontane per tempo e sensibilità della Arendt e di Baricco. L'elemento comune è proprio il desiderio di una vita che duri o che sia simile agli dei. Fin quando è possibile si dilaziona il momento della battaglia, quando essa non è più evitabile si cercano onore ed eroismo.

Queste dimensioni sono molto chiare al gruppo degli alunni di prima liceo che sono stati consultati con una sezione del questionario su questi temi. La quasi totalità di essi ha indicato fra i termini collegati all'epica quello di «eroismo» a cui hanno

---

<sup>73</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 1999, p. 82.

<sup>74</sup> *Ibidem*.

<sup>75</sup> Cfr. A. Baricco, *Un'altra bellezza. Postilla sulla guerra*, in *Omero, Iliade*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 157-163.

accostato l'espressione «grandi imprese», «battaglie», «guerra» e «onore». Tre alunni hanno dimostrato di possedere una terminologia specifica evidentemente studiata per le lezioni in classe. Nelle loro risposte, infatti, compaiono i concetti di *areté*, e *tymé*<sup>76</sup>.

Allorché si è chiesto loro di precisare in che cosa consisteva l'eroismo, in quindici casi su quarantanove le risposte hanno indicato solo il nome esemplificativo del concetto, quindi, Achille (per undici alunni) e Ettore. In generale, le risposte sono tutte molto varie e articolate. Otto alunni hanno collegato le dimensioni dell'eroismo a un elemento cruciale che Hannah Arendt mette al centro della sua riflessione su questi temi. Si tratta, appunto, del concetto di immortalità che è ottenuta dal valoroso guerriero sul campo di battaglia nel momento in cui le sue azioni si fanno grandi cioè degne di essere ricordate nel tempo. E questo accade quando alla vita singola e mortale, che pure per un Greco dell'età arcaica è la cosa più preziosa, si rinuncia in nome dell'eternità dei propri gesti. Vale la pena, a questo proposito, ricordare il discorso che Achille oppone all'ambasceria guidata dal suo tutore Fenice che lo implora di tornare in battaglia. Dopo il primo tentativo da parte di Ulisse di convincerlo, il figlio di Peleo risponde esaltando la bellezza della vita al cui confronto nessun altro bene è eguale: «Racquistar si ponno/e tripodi e cavalli e armenti e greggi;/ ma l'alma, che passò del labbro il varco,/ chi la racquista? che del freddo petto/la riconduce a ravvivar la fiamma?»<sup>77</sup>. Davanti a lui si apre la scelta di una vita lunga lontana dalla gloria oppure breve ma immortale e imperitura. Dopo la morte di Patroclo, il giovane eroe indosserà nuovamente le armi, scegliendo così la sua prematura morte che sarà, tuttavia, gloriosa. Achille pospone la propria vita fisica agli obblighi che dalla *philia* per Patroclo gli derivavano.

Se si fa eccezione per tre risposte in cui una lettura 'attuale' distorce i significati dell'epica classica facendo dell'eroe «colui che agisce per il bene» o che è buono in mezzo a tanti che non lo sono, le altre risposte degli alunni colgono aspetti importanti che si legano tutti alla dimensione dell'eccezionalità di imprese maturate nella lotta

---

<sup>76</sup> Questo dato permette di svolgere una considerazione che, a margine della presente ricerca, tuttavia può essere significativa per un ordine più ampio di problemi. Colpisce il fatto che solo tre alunni abbiano attinto alle loro conoscenze sull'*épos* per un questionario che si presentava come momento separato dalla normale attività didattica. Si dovrebbe dunque concludere che solo tre alunni su quarantanove abbiano trasformato conoscenze e abilità in competenze da applicare in diversi contesti? Oppure, che i ragazzini che non hanno usato la terminologia 'appropriata', in realtà ne hanno tradotto il senso in un linguaggio comune e accessibile tale da descrivere la loro esperienza? In questo secondo caso, forse, l'apprendimento più autentico sarebbe il secondo.

<sup>77</sup> Omero, *Iliade*, libro IX, vv. 552-526.

contro i nemici. Un'alunna aggiunge al valore militare la magnanimità dell'animo che in effetti è tratto distintivo dell'antica aristocrazia militare come in pagine esemplari ha notato Jaeger<sup>78</sup>.

*Familiari degli dei.* Insieme all'azione memorabile l'altra situazione nella quale l'uomo, a detta di Florence Dupont, si sente simile agli dei è appunto la convivialità del mangiare insieme, ascoltando i canti dell'aedo. Ci si concede al piacere (*térpein*) del cibo e del vino dopo la fatica (*pónos*) e si condivide (*daíein*) la carne sacrificata dopo averla ripartita fra i commensali. Attraverso la musa che ispira il cantore e lo spinge a raccontare, l'uomo greco raggiunge una condizione di perfezione in cui è simile agli dei<sup>79</sup>.

Nel canto l'essere è fissato nella sua bellezza e perfezione; ogni cosa è come deve essere, sia che si tratti di manufatti, di arti, di tecniche, oppure del paesaggio naturale. «Omero celebra la bellezza del mondo perché celebra l'essere e l'essere è divino. Egli narra la bellezza degli oggetti perfetti e lucenti, ma narra anche quella dei paesaggi in cui l'uomo si inserisce, completandoli senza distruggerli»<sup>80</sup>.

In sintesi: «Il piacere elargito dal canto è dunque prima di tutto quello dell'oblio dei mali e delle preoccupazioni, poi quello della contemplazione del mondo nella sua perfezione, disteso come un bambino dalle belle gote paffute. È il piacere di riconoscere nella vita degli eroi ogni dettaglio della vita quotidiana, ogni gesto della tradizione e di immergersi così nella loro familiarità divina.

C'è un terzo piacere nell'ascoltare l'epopea, forse il più grande: l'aedo non fa che declinare le figure perfette della cultura, racconta delle storie, *muthoi* (...)»<sup>81</sup>.

Le situazioni che si sono delineate sono straordinarie parentesi nelle quali il desiderio di pienezza dell'uomo – nel mezzo della guerra o del pericolo – che sa godere dell'amore, dell'amicizia, del vino e del canto si esprime nella sua forma luminosa. E perfetta. In fondo i due momenti, il gesto eroico e la gioia conviviale, sono le due facce speculari della stessa esigenza di grandezza e compimento.

---

<sup>78</sup> W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003, pp. 35 e ss..

<sup>79</sup> Cfr. F. Dupont, *Omero e Dallas*, cit., p. 18.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 61.

Dopo un salto di qualche centinaio di anni, anche l'epica virgiliana è segnata dalla pensosità malinconica sulla morte. Una docente durante l'intervista sottolinea questo aspetto.

«L'epica è una riflessione su che cosa intende l'uomo per valore e anche una riflessione sul senso della vita. Come la vita dell'eroe si gioca sempre nel confronto con la morte, in funzione del valore che essi danno alla morte, di conseguenza tarano tutta la vita perché è nel confronto con la morte, con il destino che l'uomo elabora la visione della vita. (...). Recentemente abbiamo parlato della questione del terremoto (*si riferisce al terremoto del 6 aprile 2009 che ha colpito l'Abruzzo*) e dicevamo di questa situazione per cui improvvisamente dalla sera alla mattina non si sono trovati più alcuni vicino a noi e dicevo che questo pone una domanda grossa. E allora una ragazzina mi ha detto: "Virgilio avrebbe posto la sua domanda e cioè perché il dolore, perché il male nella storia?" Aveva capito che tutta l'epica virgiliana è attraversata da questa domanda e non c'è gloria che risponda. Il conseguimento della gloria non appaga e non risponde profondamente a questa domanda. È ancora più radicale la domanda di Virgilio che non l'*areté* omerica».

Il tema mortalità/immortalità incrocia quello della virtù e di quella virtù particolare che è il coraggio. In generale, per il Greco, la virtù è eccellenza. MacIntyre sintetizza la storia di questo concetto dal mondo antico all'età moderna: «Una virtù è una qualità che consente di espletare il proprio ruolo sociale (Omero); una virtù è una qualità che consente a un individuo di muovere verso un telos specificatamente umano, sia esso naturale o sovranaturale (Aristotele, il Nuovo Testamento e San Tommaso); una virtù è una qualità per conseguire il successo terreno o celeste (Franklin)»<sup>82</sup>. Il discorso di MacIntyre si rivolge poi a contestualizzare ogni sistema di virtù all'interno di una comunità precisa per la quale ha senso quella certa concezione a partire da una determinata tradizione ed entro pratiche di vita di un certo tipo.

*La virtù del coraggio.* Dei tanti spunti che si potrebbero ricavare dall'autore americano, si vuole qui solo sottolineare che la virtù è una 'qualità' che permette di raggiungere una determinata condizione giudicata pienamente umana, tale per cui l'individuo dia senso al suo passaggio sulla terra.

---

<sup>82</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, cit., p. 230.

Non è il caso di soffermarsi sulle diverse sfaccettature che compongono l'agire virtuoso, piuttosto è opportuno, visto l'argomento di cui si occupa questo studio – epica ed epica familiare – sottolineare la virtù del coraggio, cioè il valore che si stima fondamentale in un eroe. E in effetti vanno in questa direzione le risposte dei questionari e dei ragazzi intervistati che, invitati a dire che cosa connotasse l'eroe, hanno indicato quasi tutti il coraggio.

Che cosa sia il coraggio poi è difficile da chiarire. Più facile sarebbe riconoscere ogni singolo atto coraggioso sebbene una sola azione di questo tipo non basti a rendere un uomo coraggioso. Le virtù infatti traspaiono nei gesti quotidiani, nelle scelte e nelle decisioni prese, non una volta, non due volte, ma tendenzialmente sempre, fino a divenire *habitus*, cioè espressioni costanti della persona in quell'ambito della vita che è sotto l'egida della ragion pratica.

La breve analisi fenomenologica sulla virtù del coraggio prende avvio da una prima considerazione: non sembra che esso dipenda dall'oggetto o dalla situazione in cui si esercita. In altri termini, la persona coraggiosa non necessariamente si rivela nei casi-limite dell'esistenza, anche se bisogna riconoscere che l'elevatezza, la pericolosità di una certa impresa ne facilitano l'espressione. E, tuttavia, generalmente, parafrasando un versetto del vangelo di Matteo, si arriva ad « essere fedeli nel molto, se si è fedeli nel poco »<sup>83</sup>. Vale a dire, difficilmente si compiranno scelte eroiche e coraggiose e, soprattutto, difficilmente si sarà effettivamente coraggiosi se mancherà l'esercizio quotidiano e costante dei piccoli gesti di coraggio. Fin qui però il problema non è ancora messo a fuoco.

Proviamo allora a correlare il coraggio con l'emozione della paura da cui è accompagnato. E infatti senza paura non può esserci coraggio, ma solo sconsideratezza, temerarietà e imprudenza. Nell'unitarietà dell'esperienza umana si danno insieme sia il ritirarsi istintivo e spaventato di fronte a una richiesta della vita, ardua e pericolosa – poiché a rischio sarebbe la nostra stessa sopravvivenza –, sia il giudizio, la riflessione e la conseguente scelta della ragione fonetica. A quel punto potrebbero darsi o la viltà o il coraggio.

Esemplare di tale momento di sospensione è quel primo straordinario atto di coraggio raccontato da Dante nel canto II dell'*Inferno*, ripetuto poi in altri numerosi

---

<sup>83</sup> Mt 25, 21.

passaggi del suo viaggio fino alla sommità del Purgatorio quando fra il poeta e Beatrice si frappone un terribile muro di fuoco da attraversare.

Il ricorso frequente alla *Commedia* è giustificato, in questo studio, non sul piano cronologico e storico dal momento che si parla per lo più di epica omerica, ma certamente sul piano concettuale e sostanziale. La narrazione epica, infatti, non si esaurisce con il periodo greco-latino, ma si ripresenta, almeno nella civiltà occidentale, fino alle soglie dell'età moderna. Nel lungo Medioevo, certamente l'opera di Dante rappresenta il vertice di questo genere di narrazione.

È opportuno, dunque, richiamare la circostanza in cui Dante si trova all'inizio del suo cammino. Egli ha appena dichiarato di voler seguire Virgilio, quando nonostante l'intenzione espressa, si ferma rifiutandosi di procedere. Alla guida che lo incalza, fornisce una serie di spiegazioni sulla sua indegnità, sul timore di essere superbo e animato da *hybris* poiché l'impresa è di quelle a cui pochi uomini come Enea o Saulo sono stati chiamati. Ma Virgilio lo mette di fronte alla verità. «“S'i' ho ben la parola tua intesa”/ rispose del magnanimo quell'ombra,/ “l'anima tua è da viltade offesa,/ la quale molte fiata l'omo ingombra/ sì che d'onrata impresa lo rivolve, come falso veder bestia quand'ombra”»<sup>84</sup>.

La dinamica paura, coraggio, viltà che il sommo poeta descrive bene serve all'analisi che stiamo conducendo anche per un altro aspetto: possiamo più agevolmente farci coraggio, cioè infondere al cuore, che è il centro del nostro essere uomini, quella particolare virtù che ci permette di agire e di agire bene, nonostante la paura, se è forte nella deliberazione da prendere il peso di un fattore che possiamo chiamare amore. Il legame, cioè, con un ideale, una 'causa', più semplicemente con una persona, con una compagnia umana su cui la nostra vita si appoggia e che alla nostra vita dà senso. Senza una presenza di questo genere difficilmente si potrebbe procedere e difficilmente ci sarebbero crescita umana e coraggio. Rimarrebbe il dominio della viltà, una condizione della vita per cui essa non si innalza al livello per cui pure è fatta, rimanendo invece spregevole, appunto senza il 'pregio' dell'umano. Tale aspetto è ribadito durante tutto il viaggio di Dante che è sostenuto da Virgilio prima e da Beatrice poi.

Giunti alla sommità del monte del Purgatorio, Virgilio lascia il suo discepolo alle cure di colei che lo guiderà alle «stellate rote». Tuttavia, prima di rivedere la donna

---

<sup>84</sup> Dante Alighieri, *Inferno*, canto II, vv. 43-48.



amata, Dante deve passare attraverso il muro di fuoco. A quel punto si rivela tutta la forza dell'amore, cioè del riconoscimento – pieno di giudizio – di una presenza cara e preziosa per il proprio cammino di uomini. Laddove avevano fallito tutte le esortazioni e i ragionamenti di Virgilio che non smuovono Dante («E io pur fermo e contra coscienza»), solo possono il nome di Beatrice e la promessa di rivederla tra poco («Quando mi vide star pur fermo e duro,/ turbato un poco disse: "Or vedi, figlio: tra Beatrice e te è questo muro"»<sup>85</sup>). Così Dante si fa coraggio ed entra nel fuoco.

Questa breve analisi, per la quale ci si è avvalsi della poesia di Dante, si chiude con una osservazione della Arendt che in parte è già stata citata poiché chiama in causa i concetti fondamentali che si sono visti finora: eroismo, coraggio, libertà e azione.

«La connotazione del coraggio, che noi ora riteniamo una qualità indispensabile dell'eroe, è praticamente già presente in ogni volontà di agire e parlare, di inserirsi nel mondo e di iniziare una propria storia. E questo coraggio non è unicamente o anche principalmente legato al proposito di accettare le conseguenze dell'agire; il coraggio e anche l'audacia sono già presenti nel lasciare il proprio riparo e mostrare chi si è, svelando ed esponendo se stessi: la misura di questo coraggio originario, senza cui l'azione e il discorso e quindi, secondo i greci, la libertà, non sarebbero possibili, non è minore, e può essere maggiore, se l'“eroe” è un vile»<sup>86</sup>. L'acutezza teoretica della Arendt coglie, dunque, una 'condizione' originaria senza la quale non si regge quanto finora si è cercato di motivare. Perché ci sia coraggio occorre lo svelarsi del soggetto che accetta di esporre se stesso nel discorso e nell'azione, qui si direbbe nella narrazione.

Se poi consideriamo che il coraggio è affrontare la situazione cioè il 'far fronte' ad essa e dunque mostrare il viso e ricordiamo che fra i significati del termine persona – lo notavamo già con Aristotele<sup>87</sup> – c'è anche «la parte sottostante al cranio», allora si potrebbe individuare un tratto distintivo dell'essere umano proprio nella capacità di reggere lo sguardo davanti a ciò che ci viene incontro. E mentre la circostanza è indipendente dalla nostra volontà, l'affrontarla richiede, appunto, un 'fare' cioè la decisione di 'metterci mano' oppure di girare le spalle e scappare.

---

<sup>85</sup> Dante Alighieri, *Purgatorio*, canto XXVII, vv. 33-36.

<sup>86</sup> H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999, p.136.

<sup>87</sup> V. Capitolo primo, §: 2. Per una filosofia dell'educazione che abbia al centro la persona, p. 37, nota 33.

Con questo si torna al cuore stesso del problema educativo e della ‘bontà’ pedagogica di dare voce all’epica familiare dei nostri alunni, italiani, stranieri o immigrati che siano.

Quanto coraggio serve a un alunno figlio di immigrati per raccontare ai suoi compagni le vicende dei propri familiari? E quanto coraggio questi ultimi hanno dimostrato, agli occhi dei loro figli e nipoti, per affrontare le peripezie del viaggio? E, d’altro canto, se ci mettiamo dal punto di vista degli ascoltatori, quanto coraggio serve loro per riconoscere che anche nelle storie di vita dei loro cari non sono mancati e non mancano vicende di precarietà, di cambiamento e di rottura con un passato rassicurante e tranquillo? Prendere la parola e raccontare è un atto che educa perché presuppone – come dice bene la Arendt – lo svelarsi gli uni agli altri e quindi il fidarsi. Da ciò potrebbero derivare legami più forti e profondi, forse anche affezione, amicizia e condivisione.

In questa prospettiva, nella scuola si aprirebbero spazi simili ai banchetti omerici in cui deporre le fatiche (*pónos*), riposare, condividere ed esercitare scambievolmente quella bella ospitalità che è elemento imprescindibile della civiltà omerica e, non di rado, della narrazione epica *tout court*.

L’epica ha dunque svolto una funzione educativa importante, non solo nella trasmissione di codici di comportamento, di conoscenze e di ipotesi di senso, tipiche di una certa cultura. Essa suggerisce che occorre confrontarsi con la questione della fragilità e dei limiti dell’esistenza, da un lato, e con il desiderio di immortalità e di felicità, dall’altro. Ci invita, altresì, a prendere sul serio la nostra umanità per dedicarci, con coraggio e con l’ausilio delle altre virtù, al compito più difficile: quello di rispondere alla nostra vocazione di uomini. Nel vivere queste dimensioni, la comprensione interculturale risulta facilitata poiché a incontrarsi sono persone alle quali importa la loro umanità. In questo senso, Milena Santerini sintetizzando il pensiero del teologo Theo Sundermaier sottolinea che la comprensione dello straniero «allude a una relazione concreta e contestualizzata instaurata con una persona precisa»<sup>88</sup>. È la persona precisa con una storia, con un racconto da narrare e, quindi, con una umanità da svelare il centro della relazione interculturale.

---

<sup>88</sup> M. Santerini, *Comprendere e narrare l’immigrazione: percorsi interculturali*, in M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007, p. 22.

## 2. LA NARRAZIONE EPICA: UNA VOCE CORALE

A chi appartiene l'epica? A chi attribuirla? Vogliamo con questa domanda avviare una riflessione il cui risultato è di dimostrarne la natura corale e plurale, condivisa e condivisibile, da parte di generazioni che si collocano in punti diversi della linea del tempo, ma che si riferiscono alla saggezza popolare depositata in una tradizione di racconti e leggende, dalla forte impronta morale. Il fondamento di questo tipo di narrazione sta infatti nella quotidiana vita di un popolo e nei significati in cui una società si riconosce in una sorta di dimensione pubblica e intersoggettiva. Si potrebbe provare a sostenere che in essa è riconoscibile l'*éthos* di un popolo.

In un saggio dedicato all'opera di Nicola Leskov, Walter Benjamin coglie un elemento fondamentale che connota la narrazione epica la cui assenza spiegherebbe l'insufficienza dei nostri tempi sia sul versante della capacità e del significato del raccontare sia – e ancora di più – sul versante dell'*épos*. Egli sostiene che la narratività attinge all'«esperienza che passa di bocca in bocca (...). E fra quelli che hanno messo per iscritto le loro storie, i più grandi sono quelli la cui scrittura si distingue meno dalla voce degli infiniti narratori anonimi»<sup>89</sup>. Inoltre sottolinea come l'epica sia legata al fatto che chi parla abbia «un consiglio»<sup>90</sup> da dare a chi ascolta, intendendo con questo indicare la proposta di continuare in una certa direzione piuttosto che in un'altra una storia incominciata. Egli scrive: «Consiglio, cucito nella stoffa della vita vissuta, è saggezza. L'arte di narrare volge al tramonto perché il lato epico della verità, la saggezza, vien meno»<sup>91</sup>. In un contesto epico, il narratore «prende ciò che narra dall'esperienza – della propria o da quella che gli è stata riferita –; e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia»<sup>92</sup>. E l'esperienza più carica di significato e autorevolezza è, per Benjamin, quella che si può rintracciare nelle botteghe artigiane medioevali. Non a caso si parla di arte del narrare. I maestri artigiani riassumevano nei loro racconti lo schema del viaggio e quello della sedentarietà facendo sintesi nella loro persona di storie lontane e di tradizioni locali.

---

<sup>89</sup> W. Benjamin, *Angelus Novus*, cit., p. 248.

<sup>90</sup> Abbiamo già ricordato nel paragrafo precedente (p. 204) questo passo di Benjamin a proposito del valore dell'epica. Tuttavia, riteniamo utile ripeterlo anche qui.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 251.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

Secoli di cultura scritta, soprattutto dall'invenzione della stampa in poi, ci hanno abituati al concetto di attribuzione di un'opera al suo autore. Ancora di più la concezione individualistica della modernità ha slegato il singolo dai legami con la comunità in cui è inserito, non per avviare un processo di critica e quindi, magari, di adesione libera e consapevole a quella stessa comunità, ma per isolarlo nell'angusta stanza del suo pensiero. Ogni singolo uomo è diventato così il signore indiscusso e autoreferenziale della propria *res cogitans*.

Il Medioevo in una parentesi di circa un millennio rappresenta una ragguardevole eccezione rispetto a una tendenza comunque dominante secondo la quale la scrittura, specchio del pensiero logico-dimostrativo dell'autore che la pone in essere, rimanda appunto a quello stesso autore e basta.

Dicevamo: il Medioevo è eccezione poiché con l'epica romanza, ma anche con quella anglosassone o con qualsivoglia epica, si ripropone la centralità della voce corale. Non per nulla e non a caso, la scrittura si ritrae per lasciare spazio a forme di comunicazione che coinvolgono le persone in un rapporto di sensi, cuore, ragione e libertà in grado di costruire una trama sociale del vivere. Le piazze si animano di gente e di racconti, le chiese divengono i luoghi deputati di sacre rappresentazioni che debordando sui sagrati coinvolgono l'intera città; persino le pietre e i marmi della grande stagione romanica e gotica si popolano di storie affascinanti e nelle lontane campagne i feudatari con le famiglie di figli e servi accolgono cantastorie e giullari alle loro mense.

Dove rintracciare gli autori di tante meravigliose opere? Rispondiamo: sono anonime. La qual cosa è anche vera, ma non nel senso che si è imposto: di aver perso o sommerso nell'oblio il nome di colui che le ha prodotte. In realtà ci sono tante voci e tanti nomi che si sommano fino al punto in cui qualcuno trasforma un patrimonio di storie raccontate in un testo scritto che però rimane legato alla propria origine così che l'artista di genio che le riunisce si colloca all'interno di quel comune sentire. E quando il nome compare, ed è per esempio il caso di Dante, quel nome è in realtà talmente umile da essere da tutti sentito come il nome di ciascuno. Anche quando la centralità della voce solista sembra mettere in ombra la polifonia della narrazione comune non

viene meno il legame inscindibile io-noi<sup>93</sup> a partire dal quale prende corpo il timbro inconfondibile di ogni assolo. Come non pensare a titolo esemplificativo a quell'incredibile successione dei tre monosillabi che iniziano il canto secondo dell'*Inferno*. «Io sol uno m'apparecchiava a sostener la guerra sì del cammino e sì della pietate che ritrarrà la mente che non erra».

C'è in questa straordinaria terzina dantesca tutta la sostanza dell'epica, per così dire, allo stato puro. Infatti, da un lato, sono affermate con forza l'unicità e la responsabilità di ogni uomo, caratteristiche queste spinte fino alla solitudine di fronte al compito personale della vita; dall'altra, è indicata una guerra da sostenere che è quella di tutti noi incamminati come pellegrini verso una meta ultimamente misteriosa. Dunque l'io di Dante personaggio e il 'noi' del popolo cristiano si implicano l'un l'altro nella sintesi feconda del poema. Lo dichiarano esplicitamente i primi due versi dell'*Inferno* dantesco: «Nel mezzo del cammin di nostra vita/ mi ritrovai per una selva oscura,/ ché la diritta via era smarrita»<sup>94</sup>. Così la *Commedia* che i contemporanei hanno qualificato come 'divina' appartiene pienamente a quel popolo di cristiani che affollava le chiese per sentirsela raccontare e dalla quale si sentiva completamente rappresentato.

Tra l'altro, nel Medioevo le due culture, quella dell'oralità e quella della scrittura, intrattenevano profondi legami prima che le loro strade divergessero: l'una con lo scadere al livello di folclore, l'altra per isolarsi negli ambiti riservati delle corti e delle accademie.

La separazione fra le due culture si è ulteriormente aggravata con il processo che ha allontanato il testo scritto dalla propria origine, fosse tale origine un solo autore o una voce corale. Le analisi semiologiche, per esempio, considerano la pagina scritta come sistema auto-centrato, separato da chi l'ha messo in essere, un meccanismo di segni da trasferire magari ad altri contesti. Si può leggere così un'opera d'arte, un'immagine, un edificio, ecc., per cui le regole del testo dominano gli ambiti più disparati<sup>95</sup>. In altri termini, lo statuto della testualità si impone rispetto a quello dell'oralità e a quello della scrittura che ha la sua referenza nel reale.

---

<sup>93</sup> Dopo l'io-tu e l'io-esso di Martin Buber proponiamo qui, leggendo l'epica, quest'altra specie di nome duale. Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A. M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1997.

<sup>94</sup> Dante Alighieri, *Inferno*, canto I, vv. 1-3.

<sup>95</sup> Florence Dupont si esprime al proposito in questo modo: «la teoria della testualità si è estesa fino alla pittura, la musica, il teatro e il cinema. Tutto è ormai oggetto di 'lettura'» in *Omero e Dallas*, cit., p. 8.

Le interviste raccolte e i rimandi ad altre storie che si scorgono in esse evidenziano il nesso esistente fra epica e storia. La ‘coralità’ si configurerebbe secondo diverse sfumature. In primo luogo, la sorgente della narrazione epica è polifonica. Non tanto nel senso caro ai romantici di uno spirito del popolo (*Volkgeist*) che presiede e ispira la composizione di siffatto genere di opere, quanto – molto più semplicemente – perché non si riesce a risalire a un unico autore e, comunque, anche quando fosse uno solo, egli rappresenterebbe un sentire comune<sup>96</sup>.

Inoltre, è corale l’innesto che le vicende epiche realizzano con la storia di un popolo. E, infatti, il genitivo ‘del popolo’ è tanto soggettivo quanto oggettivo, in modo da istituire una circolarità fra i due sensi. In un caso, infatti, l’epica è dei popoli poiché da essi nasce, nel secondo senso, ad essi ritorna. Questo discorso ci porterebbe a considerare il rapporto fra storiografia ed epica. Il tema, però, è molto ampio e ci porterebbe lontano. Ci limitiamo, pertanto, a farne un breve accenno.

Abbiamo già detto, con le parole del filosofo Massimo Borghesi, che il modo di fare storia diffuso oggi chiama in causa grandi numeri, categorie di ordine generale, processi di lunga durata e fenomeni strutturali. Ma perde i singoli fatti e le persone che ne sono state gli artefici. In questo senso, come afferma Walter Benjamin, «la storia scritta starebbe alle forme epiche come la luce bianca ai colori dell’iride»<sup>97</sup>. Per lo studioso tedesco, l’unica tipologia di narrazione storica che si avvicina all’epica è la cronaca che ha come esempio i cronisti medioevali. Essi non si perdevano nelle spiegazioni, ma narravano i fatti già inseriti in un contesto di significato (fosse esso il corso provvidenziale o naturale degli eventi) che li esimeva dall’«onere di una spiegazione dimostrabile»<sup>98</sup>. L’*épos* vive di storie, anche – o meglio, soprattutto – in presenza di affreschi complessivi, che prendono vita da un particolare, da quel singolo gesto o parola di un personaggio, in grado, da solo, di illuminare la scena storica con i tanti colori della vita. «Ciò è possibile solo se l’universale, la grande storia, è, a momenti, fermata e colta attraverso un destino individuale, attraverso una parentesi narrativa»<sup>99</sup>. Vengono in mente i racconti di vita di moderne epopee quali sono quelle

---

<sup>96</sup> Secondo G.B. Vico, l’epica di Omero rappresenterebbe il carattere corale di un intero popolo come abbiamo già detto. V. Capitolo terzo, p. 202, nota 9.

<sup>97</sup> W. Benjamin, *Angelus Novus*, cit., p. 260

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente*, cit., p. 77.

raccontate da Antonia Arslan<sup>100</sup> o da Milana Terloeva<sup>101</sup> che, narrando di sé e delle loro famiglie, ci hanno fatto vedere il genocidio dei loro popoli e i ‘motivi’ di un esodo biblico dalle loro terre. Non di rado, nelle testimonianze raccolte dai ragazzi intervistati, sono comparsi riferimenti alla storia ‘ufficiale’, alla storia dei libri, colta però dall’angolazione privilegiata della narrazione.

### 2.1. *L’epica e la saggezza del senso comune*

C’è infine un’ultima sottolineatura che occorre fare a proposito della dimensione corale dell’epica.

Le narrazioni epiche – ma l’osservazione varrebbe, allo stesso modo, per leggende, fiabe e racconti popolari – appartengono, come origine, all’estro, all’inventiva, all’immaginazione della gente comune. Esse esprimono la saggezza di vita dell’artigiano, del lavoratore in fabbrica piuttosto che del contadino che ara la terra e alleva il bestiame. Lo scrittore inglese Gilbert Keith Chesterton, parlando dei racconti fantastici che aveva ascoltato dalla sua bambinaia, osserva che: «Il paese delle fate non è altro che il paese solare del senso comune»<sup>102</sup>. Per questo: «È assai facile vedere perché una leggenda sia trattata, e dovrebbe essere trattata, con maggior rispetto di un libro di storia. Le leggende, di solito, sono create dalla maggior parte degli abitanti di un villaggio, composta da persone sane di mente. Il libro, di solito, è scritto dall’unica persona del villaggio che è pazza»<sup>103</sup>.

Attraverso lo stile ironico e paradossale che lo caratterizza, Chesterton ci offre la versione semplice e immediata di un’idea di cui si occupa la filosofia e cioè che la verità chiede di essere riconosciuta in modo intersoggettivo; solo che, in tale ricerca, la filosofia dovrebbe avere l’umiltà di essere ‘seconda’, rispetto al *commune sense*. Da qui derivano tre corollari. Il primo considera la triangolazione di comunità, società e

---

<sup>100</sup> Antonia Arslan è autrice del libro *La masseria delle allodole* nel quale racconta lo sterminio della sua famiglia nel più generale genocidio dei cristiani armeni iniziato nel 1915 ad opera del governo turco. Cfr. A. Arslan, *La masseria delle allodole*, Rizzoli, Milano 2004, già citato a p.182, nota 125.

<sup>101</sup> Milana Terloeva racconta nel libro *Ho danzato sulle rovine* la storia recente della sua patria, la Cecenia, invasa dall’esercito russo con il triste seguito di eccidi e devastazioni che la guerra, in due ondate successive – nel 1994 e nel 1999 - , ha portato con sé. Cfr. M. Terloeva, *Ho danzato sulle rovine*, tr. it. di F. Gori, Corbaccio, Milano 2008.

<sup>102</sup> G. K. Chesterton, *Ortodossia*, tr. it. di P. Ferrari, Piemme, Casale Monferrato 1999, p. 57.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 55.

narrazione; il secondo e il terzo ribadiscono la rilevanza della ‘struttura nativa’ della persona e ‘l’ascendenza culturale’ delle tre religioni ‘mediterranee’.

*Primo corollario.* Ci chiediamo se la narrazione epica e fiabesca sia, per così dire, deposito di affermazioni che afferiscono all’ambito del vero, magari implicitamente vissuto dalla gente comune. Possiamo ipotizzare che essa abbia una forte valenza di coesione all’interno di una società ed è potenzialmente in grado di trasformare una comunità di uomini in una ‘societas’ di persone?

Su questo punto converrà aprire una parentesi. È nota la distinzione che Ferdinand Tonnies propone fra ‘comunità’ e ‘società’<sup>104</sup>, capovolta rispetto a come la intenderà Jacques Maritain. Per lo studioso tedesco, la comunità sarebbe costituita da uomini che hanno in comune (*cum-munus*)<sup>105</sup> motivi profondi di coesione che essi non scelgono e si trovano, per così dire, fra le mani, proprio come un dono. È il caso per esempio di legami etnici e familiari come è la famiglia per i figli, oppure il popolo di appartenenza. Invece, la società sarebbe, nella prospettiva di Tonnies, un insieme di uomini molto meno organico e unitario poiché costituirebbe il risultato di una scelta che, pertanto, non sfuggirebbe al rischio dell’arbitrarietà. Sarebbe dunque innaturale e artificiosa. Per Maritain è il contrario: la società sarebbe di gran lunga più ricca di valore proprio perché sarebbe l’esito delle migliori facoltà dell’uomo cioè della ragione e della libertà che, associate, permetterebbero agli uomini di divenire *socii*, alleati e amici, in un progetto di vita solidale e civile, appunto la società<sup>106</sup>.

In relazione a tale polarità di comunità vs. società la narrazione potrebbe svolgere una funzione positiva poiché parteciperebbe dell’una e dell’altra ‘natura’: da un lato, infatti, ogni narrazione epica o fiabesca si presenta come dono di una tradizione, dono dell’uomo comune alle nuove generazioni; essa però si appellerebbe comunque alla libertà – come si vedrà meglio in seguito – sia di chi ascolta che di chi racconta. Pertanto la narrazione può contribuire a valorizzare gli aspetti della storia comunitaria

---

<sup>104</sup> Cfr. F. Tonnies, *Comunità e società*, tr. it. di G. Giordano, Edizioni di Comunità, Milano 1953. Si veda, in particolare il paragrafo 1. *Relazione tra volontà umana, comunità e società nella lingua* dove l’autore procede a una prima distinzione fra i termini ‘comunità’ e ‘società’ sulla base dei significati che essi assumono nella lingua tedesca (pp. 45-49). Al capitolo I definisce una vera e propria *Teoria della comunità* (pp. 51-82) alla quale fa seguire, nel capitolo II la *Teoria della società* (pp. 83-125).

<sup>105</sup> È suggestiva la derivazione dell’aggettivo comune e del sostantivo ‘comunità’ da *cum-munus* dove *munus* è dono, un dono da condividere insieme.

<sup>106</sup> Cfr. J. Maritain, *L’uomo e lo Stato*, tr. it. di A. Falchetti, Vita e Pensiero, Milano 1953, pp. 2-5.



da cui è espressa, ma contemporaneamente sollecitare l'assunzione responsabile e libera di questa stessa storia. Secondo tale prospettiva, non ci sarebbero due 'cose', l'una successiva all'altra – la società dopo la comunità –, oppure l'una al posto dell'altra – si prenda indifferentemente la comunità o la società –. Si tratterebbe, invece, del medesimo insieme di persone che, considerato per certi aspetti è comunità e per altri è società. In un caso prevalgono il valore del dono che precede ciascuno di noi e quindi la gratitudine e la meraviglia per essere parte di una storia che non meritiamo; dall'altra prevale il valore dell'assunzione di responsabilità nel fare propria e nel difendere la storia da cui si proviene, conservandola e innovandola insieme.

*Secondo corollario.* La narrazione epica e fiabesca farebbe vedere il mondo da una visuale alla quale non siamo più abituati: come novità di una realtà bella e buona che ci viene incontro. Lo sguardo che accomuna gli uomini fra di loro deriverebbe da una struttura nativa la cui presenza è rilevante proprio in quel genere di narrazione e proprio fra la gente comune. In base a essa gli uomini valutano, agiscono e pensano in modi simili, con il risultato di elaborare un *éthos* condiviso da persone che appartengono a culture diverse.

*Terzo corollario.* Oltre alla struttura nativa, c'è un altro elemento che fornisce i criteri con i quali giudicare il reale: è l'incidenza che su questo tema avrebbero i libri sacri alle tre religioni sorte attorno al bacino del Mediterraneo, cioè la Bibbia e il Corano ai quali attinge, o per lo meno attingeva, la mentalità comune.

Per la verità, nelle risposte date dagli alunni intervistati i riferimenti a tali opere sono stati molto scarsi. Solo se richiesti, gli alunni musulmani credenti e gli alunni cristiani praticanti hanno fornito qualche indicazione in proposito. Tuttavia, se diamo credito a Chesterton per il quale la visione giudaico-cristiana, veicolata per esempio nelle fiabe di Andersen o in altri racconti popolari oppure nell'epica cavalleresca medioevale, informa di sé la mentalità della gente comune, allora anche nelle storie di vita riferite dai ragazzi si può intravedere un'etica che si può ben definire cristiana. Tre immagini, in particolare, sono trasigrate dall'epopea classica e giudaico-cristiana, su su lungo i secoli fino all'epica familiare dei ragazzi; immagini che sembrano

appartenere all'uomo in quanto tale<sup>107</sup>. E sono anche tre chiavi di lettura con cui gli adulti insegnano ai figli a guardare il mondo. Si tratta del viaggio, della lotta e dell'eroe.

Senza volermi addentrare nell'analisi di questi temi e delle loro risonanze in tante e diverse letterature osservo però che l'arte, la letteratura e la filosofia della metà del mondo, almeno, sono debitrice alla cultura antica e cristiana di questo sentire comune. Non per nulla Dante che fa il punto di tutto l'immaginario della storia prima di lui sceglie lo schema del viaggio e – come si è già ricordato citando il secondo canto dell'Inferno – il tema della lotta contro ciò che impedisce all'umano di realizzarsi e di compiersi.

L'idea del viaggio applicata al cammino dell'uomo sulla terra rompe quella concezione, pure greca, della ciclicità e perfezione della natura e della storia e introduce – come afferma Hannah Arendt – una discontinuità rappresentata dal percorso così anomalo dell'essere umano. Il viaggio significa infatti che la vita ha un inizio, una meta finale e tappe intermedie che rendono poco per volta più comprensibile il tragitto che si compie; la guerra e la lotta dicono la drammaticità di questo viaggio. Un dramma, dunque, che può ben essere raffigurato dall'immagine di Giacobbe che affronta durante tutta la notte la lotta con l'Angelo per conoscere il nome di Dio. Ne uscirà segnato. Il suo nome da quel momento sarà Israele<sup>108</sup>. Infine la terza idea, quella dell'eroe e – nel linguaggio cristiano – del santo richiama la responsabilità e l'impegno di essere in rapporto con qualcosa/qualcuno che trascende la vita stessa e ne è l'origine e la meta.

Dunque all'interno di una comunità che è al contempo società, all'interno di un «così bello viver di cittadini»<sup>109</sup>, in un sentire comune che ha familiarità con una visione drammatica dell'esistenza in cui all'uomo è riconosciuta parte attiva nella costruzione del suo destino in un confronto serrato con il Mistero, quale posto occupa l'epica familiare? E perché essa è decisiva per una pedagogia interculturale?

---

<sup>107</sup> Cfr. D. Demetrio, *Competenze cognitive e storie da condividere*, in D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 92-95.

<sup>108</sup> Cfr. Gn 32, 29.

<sup>109</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto XV, vv. 129-130.

## 2.2. *L'epica familiare*

Il concetto di coralità dell'epica precisando il quale si sono toccati i temi del rapporto comunità vs. società e del sentire comune va completato con quello di epica familiare. Che cosa permette, infatti, al patrimonio raccolto nel passare del tempo di arrivare fino all'ultimo bambino che nasce in una determinata società? La famiglia si assume l'onere e l'onore di raccontare.

Prima di analizzare i rimandi reciproci tra il concetto di epica del popolo ed epica familiare è bene ricordare che questo nesso si è posto storicamente. Infatti, nella Grecia arcaica o nella «Troade inseminata»<sup>110</sup> come nell'Europa cristiana le vicende del popolo erano le vicende delle famiglie che la componevano<sup>111</sup>, alcune delle quali così ampie da comprendere una intera tribù. La guerra fra i Greci e i Troiani fu una guerra fra due stirpi: quella degli Achei e quella dei «cinquanta talami»<sup>112</sup> di Priamo. O ancora, le «*chansons de gestes*» si riferiscono alle imprese compiute dai grandi lignaggi della Francia carolingia. Inoltre, il termine 'famiglia' nell'epoca medioevale si estendeva a comprendere tutti coloro che abitavano il feudo del signore e/o entravano in rapporti vassallatici o servili con lui.

La famiglia, nei periodi considerati, aveva uno spessore ben diverso da quello attuale. Si può dire che si allargasse sia in senso sincronico a comprendere persone di diverse condizioni sociali, sia in senso diacronico ad abbracciare le generazioni passate. Lo stesso concetto di nobiltà è in parte legato alla necessità della difesa e del mantenimento dei confini del proprio territorio, mai disgiunta però dalla necessità di difendere il proprio popolo. In tale prospettiva può essere interessante notare, a margine di quanto si sta dicendo, come allo sfaldamento della famiglia attuale corrisponda una brutta copia di quelle antiche appartenenza e solidarietà che legavano i membri delle «*mesnies*»<sup>113</sup>, cioè le famiglie allargate di oggi, vere protagoniste di tante *soap-opera* e *fiction* di successo.

*Persone deputate a raccontare.* Se lasciamo l'ambito di una sempre utile ricognizione storica, c'è però un altro modo di cogliere intuitivamente il nesso che lega

---

<sup>110</sup> U. Foscolo, *I Sepolcri*, v. 235.

<sup>111</sup> Cfr. R. Pernoud, *Luce del Medioevo*, tr. it. di I. De Giorgi, Gribaudi, Milano 2002, pp. 21-35.

<sup>112</sup> U. Foscolo, *I Sepolcri*, vv. 239-240.

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 21.

la narrazione epica di un popolo alle narrazioni familiari. Le une non stanno senza le altre poiché è nella famiglia che si trasmette il patrimonio delle storie epiche; è nella famiglia che esso prende forma e si concretizza in uno stile di vita; è nella famiglia che si sente dire dai vecchi «c'eravamo anche noi» oppure «c'erano i nonni» o «i nostri avi». Infine, è nella famiglia che il racconto diviene vita e si sottrae al rischio della reificazione della memoria che può esserci invece nelle forme statiche di conservazione del passato quali possono essere monumenti, musei, oggetti.

Tra il lontano racconto di un popolo e la particolare condizione di una famiglia trovano spazio le azioni e le vicende del passato a condizione che ci sia il tramite del narratore, testimone di ciò che è stato, non tanto e non solo perché ha vissuto gli eventi che racconta o ne è stato diretto spettatore, quanto perché li ha interiorizzati fino a farli diventare suoi. Normalmente tale funzione è svolta dagli anziani, fino a qualche decennio fa considerati i depositari della saggezza degli anni e della memoria e in alcune culture ancora significativi.

Mr., la ragazzina senegalese di etnia *walo*, ha raccontato, nell'intervista, che la figura dell'anziano è circondata da un'aura di sacralità.

«Rispetto a qui i genitori sono importanti. Qui vedi che quando si diventa vecchi si va in una casa di riposo, da noi se fai così sembra che non fai parte della società. È impensabile lasciarli da soli. A casa ci deve sempre essere qualcuno. Sono una cosa sacra. Anche quando sono vecchi e magari sbagliano, bisogna accettarli. Loro ci hanno cresciuto e non ci hanno mai detto: “tu sei un peso”, quindi anche i figli devono fare la stessa cosa».

Non è questa la sede per analizzare secondo un taglio sociologico le diverse condizioni che hanno portato oggi all'emarginazione delle persone della 'terza età' e neppure di considerare in modo antropologico e comparativo il ruolo degli anziani in diverse società.

Qui interessa dire che nella famiglia c'è normalmente una fonte principale di ricordi. Ciò però non esclude che anche altri possano raccontare qualunque età essi abbiano. Molto dipende da ciò che si vuole dire; in questo caso, per l'argomento trattato, se le vicende narrate appaiano «degne d'un chiaro sol, degne d'un pieno

teatro»<sup>114</sup>, cioè siano appunto percepite come epiche. Anche i giovani possono prendere la parola nello scambio di narrazioni e, analogamente, le vicende possono appartenere al presente o a un passato prossimo senza che per questo perdano la loro caratteristica di epicità. Infatti il concetto di epica non necessariamente si accompagna a quello di ‘lontano nel tempo’. Anzi, nella stessa epopea classica vi è contemporaneità fra i fatti da raccontare e il racconto stesso. Si pensi, per esempio, a come negli stessi anni in cui si svolgeva la guerra fra Greci e Troiani, contestualmente circolavano le prime storie ad essa riferite. Quando viene accolto alla corte dei Feaci, Odisseo sente narrare di sé e delle sue imprese e si commuove. Dunque, non era passato molto tempo dall’accadere degli eventi che lo avevano visto come protagonista.

Il punto però, a mio avviso, non è né il passato prossimo o remoto che sia – oppure il presente – a cui ci si riferisce né l’età del narratore, ma la sua credibilità e autorevolezza unite al valore educativo delle vicende narrate. È, infatti, nelle difficoltà e peripezie della vita che si prova la statura di un uomo, fragile pur che si voglia, sottoposto ai frequenti rovesci della fortuna, sempre dubbioso di avere messo al riparo la sua felicità, eppure coraggioso, mai vinto nello sforzo e nella tensione di compiere il bene e di realizzare l’ideale. Si è già detto che nella narrazione epica è presente la forte carica dell’*exemplum* su cui si modella l’educazione delle giovani generazioni. Perché questo accada, perché si trasmetta una tradizione di virtù e di valori, occorre la mediazione del testimone che racconta. Egli può avere visto, può avere udito, può avere semplicemente e profondamente compreso come importante per sé ciò che narra.

In effetti, con la ricerca si è riscontrato che gli alunni hanno memoria di avere ascoltato da bambini le fiabe tradizionali, oppure i racconti di vita realistici. Uno solo ha ricordato che la madre gli raccontava storie tratte dalla letteratura. Il ragazzino russo, la ragazzina senegalese e i fratelli inglesi con madre irlandese hanno riferito di leggende e racconti popolari dei loro Paesi. Dunque, per un verso – ma è quello minoritario, se si fa eccezione per le fiabe – l’epica familiare può significare la stessa epica di una certa cultura che passa attraverso la mediazione di un testimone. In un senso meno specifico, però, l’epica familiare si riferisce alle vicende vissute da membri del nucleo familiare oppure dalla famiglia nel suo insieme.

---

<sup>114</sup> T. Tasso, *Gerusalemme Liberata*, XII, 54.

Ora, del concetto di famiglia si vuole qui evidenziare solo quanto si è reso manifesto nella percezione degli alunni. Esulano dal presente lavoro un'analisi sociologica o considerazioni mutuata dalle scienze umane.

Per gli alunni del campione, sia italiani che stranieri, la famiglia è in primo luogo l'insieme delle relazioni che legano il ragazzo ai propri genitori o a fratelli e sorelle, nati dalla stessa coppia di genitori, oppure i figli che gli stessi genitori, disfatta l'unione originaria, hanno avuto con altri/e *partner*, figli quindi che abitano nella stessa casa. Pur essendo solo trentadue le interviste raccolte, c'è ovviamente una varietà di situazioni sebbene sia predominante il modello della famiglia tradizionale. I ragazzi si riferiscono di frequente a nonni e zii; raramente riescono a risalire nella memoria dei loro ascendenti ai bisnonni di cui non ricordano il nome; pochi si sono interrogati o hanno chiesto agli adulti circa le origini della loro famiglia o del cognome. Quasi tutti, però, nel raccontare le vicende familiari hanno tenuto un registro alto, importante così che è sembrato opportuno utilizzare l'espressione 'epica familiare' per definire le loro testimonianze.

Non è stato possibile però capire fino in fondo se l'appartenenza a una storia familiare costituisca un elemento significativo nella costruzione della identità personale e nella propria storia di vita. Forse lo si può affermare solo per un alunno italiano che ha, a tal punto, fatto proprio il passato della famiglia da rimpiangere quel passato come una perdita irrimediabile. Certo, nessuno dei ragazzi intervistati ha espresso in modo profondo e sofferto il legame con i propri avi. Insomma nulla di paragonabile alla testimonianza di Aharon Appelfeld, scrittore ebreo, sopravvissuto, lui solo, ai campi di concentramento, avendo perso tutti i suoi cari. Mette conto riportare un passaggio del suo racconto.

« In una sera buia e triste, quando mi sembrava che il ghetto e i campi e le foreste non mi avrebbero mai lasciato, e che mi sarei trascinato come un orfano da un posto all'altro, perso in un mondo che ha perduto i suoi valori, mi sedetti e scrissi i nomi dei miei genitori, dei nonni, degli zii e dei cugini su un pezzo di cartone. Mi sentivo così perso che, mettendo per iscritto i loro nomi, volevo come accertarmi che fossero realmente esistiti, che il casato da cui provenivo non fosse immaginario. Sorprendentemente, scrivendo i loro nomi li riportai in vita. Si alzarono e si ersero davanti ai miei occhi, al mio ricordo. Per un istante non fui più un orfano, bensì un ragazzo circondato da persone amorevoli. Ero così felice che nascosi il pezzo di cartone nella

fodera del mio cappotto, come si nasconde la chiave di uno scrigno che celi preziosi segreti dell'anima: ogni volta che mi fossi sentito solo e oppresso avrei potuto estrarre il cartone, leggere cosa vi avevo scritto e rivedere i genitori che avevo perduto»<sup>115</sup>.

Le persone che lo scrittore ha amato da bambino tornano con la incisività dei nomi scritti sul cartone, che, come pietra, conserva la memoria di una famiglia e ridona consistenza di uomo a chi ha perso tutto.

Il racconto di Aharon Appelfeld trova un singolare completamento in una osservazione di Thomas Stearn Eliot che, nel disegnare i contorni della sua famiglia considera non solo i morti, ma anche coloro che nasceranno. «(...) Quando parlo di famiglia penso ad un legame che abbraccia un più lungo periodo di tempo che non questo; una pietà per i morti per quanto oscuri, ed una sollecitudine per i non nati, per quanto remoti; se questa devozione per il passato e per il futuro non è coltivata nella famiglia, nella comunità non potrà essere altro che una convenzione verbale»<sup>116</sup>.

Non c'è nei ragazzi una sensibilità tanto profonda, tuttavia permane forte in loro il sentimento di appartenenza sia che si tratti di quattordicenni che di ragazzi alla vigilia della maturità anagrafica dei diciotto anni.

Basandosi sulle ragioni addotte in questo paragrafo, si è cercato di motivare la dimensione corale e 'comunitaria' dell'epica, e, ugualmente, giustificare l'espressione 'epica familiare' con cui si sono qualificati i racconti riferiti dai ragazzi riguardanti, appunto, le vicende epiche delle loro famiglie. Anche alle domande che avevano aperto questo paragrafo circa il valore interculturale delle narrazioni familiari, si può ora tentare di rispondere.

Una prima osservazione può sembrare scontata: le narrazioni familiari sono già in sé e per sé interculturali poiché i componenti di un nucleo familiare sono portatori – ciascuno – di storie personali che nella famiglia si incontrano. Si può pensare di trasferire questo modello alla scuola o, meglio, alla classe?

*Somiglianze di situazioni narrative tra famiglia e scuola.* I due ambiti sono molto differenti: l'istituzione scolastica non può e non deve sostituirsi alla famiglia né

---

<sup>115</sup> A. Appelfeld, *Bellezza e positività della vita*, in Aa.Vv., *O protagonisti o nessuno*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 141.

<sup>116</sup> T. S. Eliot, *Appunti per una definizione della cultura*, tr. it. di G. Manganelli, Bompiani, Milano 1952, pp. 44-45.

svolgerne il ruolo educativo, tuttavia può affiancarsi a essa e ricavarne quegli aspetti che, pur modificati e adattati, possono risultare significativi anche nel sistema di istruzione e formazione. La narrazione è uno di quegli aspetti. Come nella famiglia si fa sintesi fra storie diverse così nell'aula scolastica si possono favorire processi, azioni, saperi che diano luogo a narrazioni condivise. Per esempio, il gruppo classe diventerebbe per gli adolescenti in crescita un punto di riferimento in cui sentirsi accolti e valorizzati. Gli studenti stranieri che si trovassero a vivere in situazioni di tal genere, sarebbero, come gli altri, narratori autorevoli di storie di vita. Se poi l'insegnante avesse un'attenzione particolare verso questo genere di attività, allora l'integrazione e l'inclusione reciproca ne sarebbero agevolate. Occorre però evidenziare un altro punto importante. La narrazione può avere luogo se sono poste le condizioni per una fiducia reciproca fra gli alunni e con il docente. Difficilmente si parla di sé o della propria famiglia fra sconosciuti per un giusto e naturale pudore che porta i ragazzi a 'nascondersi', soprattutto alla presenza di un adulto. Lo ha già detto la Arendt: ci vuole coraggio per rivelarsi all'altro. Tuttavia, se da parte dell'insegnante sono tutelate le condizioni della riservatezza e incrementate le relazioni positive fra gli alunni, la narrazione di vicende familiari potrebbe essere non solo l'esito di un clima amicale e collaborativo, ma l'inizio di esperienze di crescita molto importanti.

### 3. L'EPICA IN CLASSE: UN AIUTO ALLA RAGION PRATICA PER UN'AZIONE INTERCULTURALE

Per ragion pratica si intende qui indicare la razionalità dell'uomo che, nell'unitarietà delle sue dimensioni, è alle prese con la risoluzione concreta dei problemi che la vita continuamente gli pone dinnanzi<sup>117</sup>. Non si tratta solo di 'fare' qualcosa, ma di porre in essere azioni che siano 'buone' per chi le compie e 'rispettose' della realtà in cui si inseriscono. L'etica aristotelica qualifica con il termine *phrónesis*, cioè saggezza, questo aspetto della razionalità umana. In essa e attraverso di essa si può raggiungere l'eccellenza dell'essere uomini. L'enfasi che si pone sulla dimensione pratica non deve però indurre a ritenere che essa venga, per così dire, 'prima' della ontologia e della metafisica o che le sostituisca completamente, secondo quel primato della prassi che da

---

<sup>117</sup> V. Introduzione, p. 13, nota 16.



Marx in poi ha avuto diverse declinazioni. Sottolinea il filosofo Massimo Borghesi: «Se Dio è “morto” e i cieli sono vuoti non c'è presenza dell'Essere da riconoscere ma solo un mondo da *trasformare* affinché la terra desolata risulti vivibile. La negazione del mondo precede, in tal modo, la sua affermazione. L'*etico*, come impegno volto al cambiamento della terra, e l'*estetico*, come idealizzazione immaginativo-virtuale, prevalgono sull'*ontologico*»<sup>118</sup>.

In questa tesi, le azioni delle persone che confluiscono in racconti sono correlate all'ascolto e l'ascolto completato dalla riflessione. L'azione che ne potrà seguire sulla base dell'esemplarità della narrazione non potrà prescindere dalla libertà e dalla responsabilità dell'io, fondate, a loro volta, sulla priorità ontologica della persona e della realtà.

L'argomento è veramente complesso. Su di esso si esercita costantemente la filosofia morale. Tuttavia in tale ambito di problemi saranno esaminati solo alcuni elementi utili ad approfondire il tema di questo studio, sperando che la sproporzione fra quanto si dirà e quanto si dovrebbe dire non appaia troppo stridente.

Due sono i *focus* di questo paragrafo: l'unitarietà delle dimensioni della persona umana e l'azione che la esprime. La riflessione su questi due importanti temi non riuscirà a disgiungerli, ma passerà alternativamente dall'uno all'altro in una serie di continui rimandi e nello sforzo di separare concettualmente ciò che, invece, l'esperienza attesta come unito.

### *3.1. Movimenti, azioni, gesti e comportamenti*

Non tutto quello che capita, non tutti i movimenti fisici che accadono o che si compiono in una giornata rientrano nell'ambito della ragione pratica, ma solo quelle azioni che scaturiscono dalla ragione e dalla libertà dell'uomo combinate insieme. Sembrerebbe facile distinguere, per esempio, l'alzarsi istintivo di una mano, dall'alzare quella stessa mano per accarezzare, aiutare, lavorare, pregare. Sembrerebbe anche facile comprendere che cosa un'azione significhi – pur nei tanti elementi che si possono distinguere in essa – grazie all'intelligenza fonetica.

---

<sup>118</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 38-39.

Ricoeur, che utilizza tale espressione, afferma al riguardo: «Comprendiamo cosa siano azione e passione grazie alla nostra capacità di utilizzare in modo significativo tutta la trama di espressioni e di concetti che ci offrono le lingue naturali per distinguere l'azione dal semplice movimento fisico e dal comportamento psicofisiologico. In tal modo comprendiamo cosa significano progetto, fine, mezzo, circostanze, ecc. Tutte queste nozioni prese insieme costituiscono la trama di quella che potrebbe essere definita la semantica dell'azione»<sup>119</sup>.

In un senso ancora più forte e in alcune particolari circostanze, si potrebbe sostenere che l'agire dell'uomo, nel suo massimo grado di intenzionalità e libertà, diventa 'gesto', porta cioè un significato che lo costituisce e lo trascende. In effetti, sebbene non 'scientificamente' riscontrato nell'analisi etimologica, il termine 'gesto' evoca il verbo latino *gero*, (*geris*, *gessi*, *gestum*, *gerere*), da cui i vocaboli italiani 'gesto' e 'gestazione', che indica proprio il portare qualcosa che è in noi, ma va oltre noi. Si pensi, per esempio, all'azione del fiorista che dà il fiore al cliente e al 'gesto' del cliente che dona quello stesso fiore alla persona amata: tecnicamente si tratta dello stesso movimento, ma nel secondo caso esso ha una valenza simbolica, emotiva, affettiva completamente diversa, in grado di rivelare meglio l'agente che lo compie.

L'osservazione di Ricoeur alla quale si è appena fatto cenno si conclude con un risvolto interessante. Egli infatti collega alla comprensione immediata dell'azione la comprensione che si ha della narrazione. «Rispetto a ciò, la nostra familiarità con la trama concettuale dell'agire umano è dello stesso ordine della familiarità che abbiamo con gli intrecci delle storie che ci sono noti; è la medesima intelligenza fonetica che presiede alla comprensione dell'azione (e della passione) a quella del racconto»<sup>120</sup>. Anche MacIntyre ragiona più o meno nei medesimi termini quando parla di intelligibilità dell'azione a partire da elementi quali contesto, intenzioni, finalità; gli stessi elementi che entrano nella narrazione.

A differenza delle azioni e dei gesti che esprimono pienamente l'umano, i movimenti obbediscono alle leggi della fisica, a processi biologici, neurologici e psichici, alle pulsioni ed emozioni primarie. Ovviamente, le azioni e i gesti sussumono

---

<sup>119</sup> P. Ricoeur, *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e Linguaggio*, tr. it. di G. Losito, Guerini, Milano 1994, p. 179.

<sup>120</sup> *Ibidem*.

il livello vegetativo e sensitivo della vita umana, ma vanno oltre essi<sup>121</sup>. Possono addirittura non seguire l'impulso dettato da sensazioni, pulsioni ed emozioni, mostrando a quale grandezza possa arrivare la libertà umana. «I nostri caratteri distintivi sono la ragione e la libertà. Noi siamo animali razionali e siamo liberi. La nostra libertà sta, misteriosamente, nella nostra ragione. La libertà secondo ragione ci consente di fare grandi cose. Ci consente anche di fare qualcosa di esclusivamente umano: possiamo disciplinare i nostri desideri per amore di un bene più grande. La nostra libertà razionale ci permette di *trattenerci dall'agire*. Una parte della grandezza umana consiste in ciò che non facciamo»<sup>122</sup>.

Più difficoltosa appare l'analisi del termine 'comportamento' che, intuitivamente, potrebbe comprendere più movimenti, azioni, gesti. Infatti, da un lato, esso piega verso l'accezione behaviorista che ne fa il risultato di dispositivi di addestramento nei quali non c'è spazio per la dimensione pienamente umana, dall'altro, i comportamenti potrebbero essere intesi secondo un'accezione più nobile, come *habitus*, cioè disposizioni 'virtuose' ripetute nel tempo verso azioni libere e responsabili.

Dopo questa prima ricognizione nell'ambito del movimento pertinente all'uomo, si potrebbero fissare due punti importanti, vale a dire la relativa facilità con cui riconosciamo come veramente umane le azioni e i gesti e il legame esistente fra azione e narrazione, e aprire una terza pista di riflessione.

### 3.2. Unitarietà dell'esperienza umana e l'esempio dell'epica

Essa è costituita dall'intenzione di mostrare come la ragion pratica chiami in causa, attraverso l'azione, l'unità della persona che, appunto, nell'azione si esprime. Per inquadrare adeguatamente l'argomento ci riferiamo in questo studio all'antropologia tomista nella quale è riassunto e compreso il punto di vista aristotelico. Ciò per due motivi. In primo luogo, trattandosi soprattutto di epica classica e cristiana, è parso opportuno richiamare quanto la filosofia del periodo stava concettualmente elaborando; in secondo luogo, l'antropologia aristotelico-tomista appare più 'affine' alla natura

---

<sup>121</sup> Per una disamina sintetica della complessità dei fattori della vita umana, secondo la prospettiva aristotelica, cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 27-38.

<sup>122</sup> A. Davison, *Limite e grandezza dell'uomo*, in «Atlantide», Anno VI, n. 20, n. 2/2010, p. 15.

stessa della narrazione epica che risolve i suoi personaggi in discorso e azione, ma con il discorso finalizzato all'agire eroico, cioè buono e bello. Infatti, seguendo quanto dice lo Jaeger, il principio che unifica la vita dell'uomo greco è l'amor di sé dove il Sé è riferito «all'immagine superiore dell'uomo che è presente al nostro spirito e che ogni animo nobile aspira a realizzare in sé (...)», esigendo il Bello per se stesso che per Aristotele coincide con il bene. Chi tende alla realizzazione di tale ideale «ha (...) l'occhio rivolto anzitutto, per l'appunto, ad atti del più eccelso eroismo morale: chi ama se stesso dev'essere instancabile nell'adoparsi in pro degli amici, sacrificarsi per la patria, cedere volontariamente danaro, beni ed onori "facendo suo il Bello in se stesso"»<sup>123</sup>.

In tempi più recenti Hannah Arendt dedica un capitolo del suo libro *Vita Activa*, intitolato appunto *L'azione*, a mostrare il nesso inscindibile che lega assieme discorso e azione con l'unità dell'io che pone se stesso in rapporto agli altri. «Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano, mentre le loro identità fisiche appaiono senza alcuna attività da parte loro nella forma unica del corpo e nel suono della voce»<sup>124</sup>. Addirittura, per la celebre studiosa, l'agire dell'uomo rivela l'agente anche laddove non vi sia il «proposito intenzionale»<sup>125</sup> di farlo, come a dire che per non esporre se stessi bisognerebbe scegliere la più totale passività e il silenzio più profondo. Questa osservazione porterebbe a seguire un'altra tematica che riguarderebbe la disponibilità che ciascuno ha della propria identità in ogni momento. Per ora, però, vogliamo solo concentrare l'attenzione su quei 'gesti' e quelle 'azioni' a cui ci risolviamo con una deliberazione intenzionale e libera.

Dunque, ogni azione, che sia tale, concentra in sé tutte le dimensioni della persona e, per così dire, la mette alla prova in un situazione concreta. Si può infatti decidere di agire in un certo modo, si possono avere le migliori intenzioni, si può sinceramente allenare la volontà, ma tutto questo non dà alcuna garanzia che si agirà bene nel momento opportuno; anzi, come dice San Paolo: «Io non compio il bene che voglio, ma il male che non voglio»<sup>126</sup> e prima di lui Ovidio: «*Video bona*

---

<sup>123</sup> W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003, pp. 46-47.

<sup>124</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999, p. 130.

<sup>125</sup> *Ibidem*.

<sup>126</sup> S. Paolo, Rm 7, 19.

*proboque:deteriora sequor*»<sup>127</sup>. Smentendo ogni discorso intellettualistico, la vita stessa si incarica di mostrare che l'agire dell'uomo si colloca all'intersezione di tante linee convergenti: l'emotività, la sensibilità, l'intelligenza, il sentimento, tutti fattori ordinati dalla libertà – che li chiama a raccolta e ne fa sintesi – per il conseguimento di un certo fine.

Francesco Botturi propone due passi di San Tommaso dove tale concezione unitaria è chiaramente espressa e sono valorizzati in particolare gli aspetti emotivi e affettivi dell'esperienza umana. «Si tratta della teoria della 'cogitativa' e di quella della relazione immanente di intelletto e volontà. L'una costituisce una (senza paragoni) elaborata teoria dell'unità dell'esperienza sensibile umana, della sua funzione insieme cognitiva e pratico-affettiva e della sua connessione con il livello dell'universale intellettuale e volontario»<sup>128</sup>.

L'altra considera le facoltà superiori, «il loro rapporto e la loro reciproca mozione, concludendo all'immanenza riflessiva delle due *potentiae*. (...). Diventa così pensabile un intero antropologico costituito dall'intima sinergia di cognitivo e affettivo e quindi unità indivisibile di intelligenza appetitiva e di appetizione intelligente, di ragione affettiva e di affezione ragionevole; più in generale di *pensiero affettuoso* e di *affezione pensante*»<sup>129</sup>. Per questo, Botturi conclude con la rilevanza del modello «poetico-estetico» che coinvolge, se pur in proporzioni diverse, tutti gli aspetti dell'esistenza umana.

Dunque, si è ricordato finora il nesso inscindibile di azione e unità della persona, si è anticipata l'idea che si ha una comprensione immediata degli elementi dell'azione come degli elementi della narrazione; infine si è cercato di esplicitare l'intreccio di aspetti cognitivi e affettivi di cui è costituita la persona. Resta da chiarire allora a che cosa potrebbe condurre questa analisi, relativamente al tema della narrazione epica.

Un primo aspetto. L'impatto con la narrazione epica è 'affettuoso' e 'patetico', vale a dire sono messe in moto tutte le 'potenze' dell'animo. I termini '*affectus*' e '*páthos*' hanno proprio il significato originario dell'essere impressionati da un fattore esterno che ha la forza di attrarre l'intera persona. Nel fatto artistico, in generale, si

---

<sup>127</sup> Ovidio, *Le metamorfosi*, VII, 20.

<sup>128</sup> F. Botturi, *Etica degli affetti*, in F. Botturi, C. Vigna, *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 47.

<sup>129</sup> *Ivi*, p. 48.

verificherebbe il coinvolgimento totale di chi fruisce del fatto artistico stesso. Parlando dello spirito della civiltà arcaica e omerica, Jaeger individua nell'*épos* la forma migliore e originaria in cui «si esprime tutto l'insieme delle energie estetiche ed etiche dell'uomo»<sup>130</sup> per cui: «L'arte ha in sé una illimitata capacità di comunicazione spirituale, di psicagogia, come dicevano i Greci»<sup>131</sup>.

D'altro canto, alla fascinazione attrattiva della poesia risponde l'uomo nella sua interezza, «unitariamente cognitiva, pratica e affettiva»<sup>132</sup> per cui anche gli aspetti sensibili ed emotivi partecipano della razionalità del *lógos*, anzi ne sono una diversa espressione. È forse il caso di ricordare che la radice di *lógos* è il verbo *légein* che significa legare e che anche *mýthos* (intreccio) e *religio* (religione) ripropongono la stessa immagine del legare insieme.

Queste considerazioni si riveleranno preziose nel delineare una proposta educativa che punti sul valore della narrazione epica. Si possono però già dire due cose importanti: in primo luogo, l'ipotesi, poi rinforzata dalle interviste degli alunni, secondo la quale nella ricezione della poesia epica non si subisce l'impressione, ma già si opera su di essa attraverso le facoltà superiori di intelligenza e volontà; in secondo luogo, l'intelletto che comprende e riflette è in sinergia con la volontà anch'essa chiamata alla riflessione. In altri termini, si vuole sostenere che dall'ascolto nasce il desiderio di imitazione, di provare ad agire in un certo modo combinando azione e riflessione.

A margine del filone principale di questo studio, vale la pena esprimere la mia preoccupazione poiché, come insegnante e come educatrice, avverto il grave problema della debolezza della volontà. Le nuove generazioni, in particolare, sono dotate di straordinari mezzi cognitivi, forse senza precedenti nella storia, eppure sembrano bloccate nell'agire. La loro volontà è debole e inconsistente tanto che a potenzialità intellettive straordinarie corrispondono spesso il deserto affettivo ed emotivo e l'inazione. Essi si condannano così alla ripetizione meccanica di movimenti fisici senza ragionevolezza e libertà. Tanta desolazione è, forse, spiegabile, almeno in parte, con la perdita dell'unitarietà dell'esperienza umana e con la trascuratezza dell'agire; invece è nella dimensione pratica che l'uomo dimostra che cosa più gli importa e quale senso riconosce per la sua esistenza. Nel Vangelo si legge: «Non chi dice "Signore, Signore",

---

<sup>130</sup> W. Jaeger, *Paideia*, cit., p. 88.

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 89.

<sup>132</sup> F. Botturi, *Etica degli affetti*, in F. Botturi, C. Vigna, *Affetti e legami*, cit., p. 48.

entrerà nel regno dei cieli, ma colui che fa la volontà del Padre mio»<sup>133</sup>. Si rimane colpiti dalla potenza del verbo ‘fare’ o del verbo ‘compiere’. Quest’ultimo significa portare a termine, portare a compimento, perfezionare, oppure riempire un vuoto.

In tal modo, però, non intendiamo rimediare a un torto verso la volontà sbilanciandoci verso il volontarismo, vogliamo piuttosto portare alla memoria l’unità dei fattori, unità da incentivare e promuovere. In questo ragionamento, l’epica riveste un ruolo centrale. Sull’animo di un adolescente essa provoca, in un certo senso, l’‘affezione’ e poi l’azione in una continua circolarità fra intelletto e volontà. Risulterebbe così spiegato non solo il gradimento che l’epica classica trova presso gli studenti, ma anche quell’ammirazione espressa da diversi ragazzi verso le vicende familiari dei loro genitori o parenti. Tutto questo può accadere alla condizione che vi sia un insegnante attento a non sottovalutare l’apporto della narrazione. In alcuni casi, per la verità, soprattutto durante il *focus group*, è stata riscontrata l’inclinazione a considerare la narrazione come qualcosa che appartiene ai bambini della scuola dell’infanzia o della scuola primaria, non certo adatta a studenti della scuola secondaria di secondo grado. Questa ricerca vorrebbe difendere un’altra concezione della narrazione non tanto e non solo in un’ottica psicologica, ma proprio in chiave pedagogica: come aiuto alla ragion pratica.

Detto altrimenti, l’epica sarebbe un valido strumento per irrobustire la volontà e alimentare la capacità di agire non solo per via ‘affettiva’ e ‘imitativa’, ma attraverso la considerazione che la dimensione dell’agire eccellente nei racconti epici appartiene a un sentire comune, è un *êthos* che, per dirla con Ricoeur, si sostanzia di stima verso di sé e di sollecitudine verso l’altro all’interno di istituzioni giuste<sup>134</sup>. L’epica dimostrerebbe altresì che è più ‘facile’ agire bene quando la dimensione etica è condivisa da tutto un popolo. A tal proposito, ancora lo Jaeger riconosce nel valore dell’esempio e del modello la cifra peculiare del pensiero greco a partire proprio dall’epica il cui insegnamento è ben radicato nella struttura della società arcaica.

---

<sup>133</sup> Mt 7, 21.

<sup>134</sup> Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2006, p. 39.

### 3.3. L'aspirazione al bene e le sfide del vivere umano

*Virtù e vita buona.* L'epica offre modelli di azioni eccellenti, grandi. Il valore per l'aristocrazia greca dell'età arcaica era l'adesione a un ideale antropologico di eroismo e gloria. L'azione era dunque virtuosa se permetteva all'individuo di assolvere con onore ai compiti che si confacevano al proprio ruolo sociale; nella fattispecie, per gli eroi dei poemi, era compiere quell'impresa straordinaria che in un sol punto permetteva di raggiungere la fama imperitura. In proposito, Aristotele afferma: «Invero vivere breve tempo in somma gioia sarà preferito, da chi sia animato da tal amore di sé, ad una lunga esistenza in pigra quiete. Egli vivrà piuttosto un anno solo per uno scopo elevato, che non condurre una lunga vita per nulla. Compirà piuttosto un'unica magnifica e grande azione, che non molte insignificanti»<sup>135</sup>.

Aristotele indica, dunque, la vetta dell'agire come il modo più glorioso per essere ricordati. Tuttavia, egli stesso prevede che vi sia una via più ordinaria che comprenda tutto l'arco di un'esistenza 'buona' fino alla morte. Dunque, l'agire virtuoso era correlato al concetto di eccellenza, il concetto di eccellenza alla ricerca della grandezza umana. Quest'ultima, però, deve essere una grandezza che si confà all'uomo in quanto tale. Ed è confacente all'uomo aspirare al bene, all'amore, alla bellezza e assaporarne tutta l'intensità in «momenti luminosi, momenti brevi e divini nei quali gli uomini hanno un'anima. L'anima che così si risveglia un istante, per ripetersi, poco dopo, sotto l'imperio della forza, si desta pura e intatta (...)»<sup>136</sup>. Simone Weil prosegue cogliendo il valore dell'*Iliade*: «Proprio in questo l'*Iliade* è una cosa unica: in questa amarezza che procede dalla tenerezza e che si stende su tutti gli uomini, eguali come il chiarore del sole. Il tono non cessa mai di essere intriso di amarezza, non si abbassa mai al lamento. La giustizia e l'amore, che non possono esistere in questo quadro di estreme e ingiuste violenze, lo bagnano con la loro luce facendosi sentire solo indirettamente, attraverso l'accento. Nulla di prezioso, sia o no destinato a perire, è disprezzato»<sup>137</sup>.

La grandezza umana – l'eccellenza – sembra dunque essere quel desiderio, sempre coltivato, della pienezza. Mai raggiungibile, ma sempre atteso.

---

<sup>135</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, IX, 8, 1169 a 18 e ss., in W. Jaeger, *Paideia*, cit., p. 47.

<sup>136</sup> S. Weil, *Iliade poema della forza*, in *La Grecia e le intuizioni precristiane*, tr. it. di C. Campo, Borla, Milano 1974, p. 34.

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 37.



Simone Weil ci aiuta a comprendere che – come afferma Massimo Borghesi – «il segreto dell'autentica opera d'arte risiede, in tal modo, nel dare forma a quelle esigenze eterne dello spirito umano – di verità, felicità, giustizia, amore – che la vita può soddisfare solo parzialmente»<sup>138</sup>.

La 'bontà' dell'esistenza è data dal mantenimento di tali aspirazioni. Tale saggezza non è diversa dalla sensibilità cristiana. La sola differenza è che nella persona di Cristo è proposta la via per portare a compimento, cioè salvare, l'aspirazione più profonda dell'uomo. Inoltre, il pensiero cristiano sposta l'accento dalla fama, eccezionalità e visibilità del gesto eroico, al valore dell'umile quotidianità e insiste sul concetto di merito che è per così dire dimensione 'santa' di ogni azione quando essa sia vissuta nel riconoscimento che la vita è rapporto con il Mistero e offerta di ogni singolo istante al disegno di Dio. L'esempio tratto dalla cultura greca e quello tratto dal Cristianesimo – ma si prenda pure qualsivoglia altro caso – permette di verificare il nesso fra azione e virtù. Di quest'ultima, certo, si possono dare diverse definizioni, ma nessuna di esse può eludere la fondamentale questione di che cosa sia il bene o il male.

*Virtù fra relativismo e 'qualità' della vita umana.* Fra i pensatori di questo nuovo millennio, MacIntyre fornisce, nel suo libro *Dopo la virtù* un compendio interessante delle concezioni più importanti che su questo tema si sono confrontate lungo i secoli, dividendo sostanzialmente il periodo antico e medioevale da quello moderno. Il suo lavoro ruota attorno a due tesi fondamentali: che dal XV secolo in poi si sia affermata nella filosofia la corrente che egli chiama emotivistica con la quale ci si è posti «dopo la virtù» e che lo studio dei grandi modelli antropologici e morali del passato evidenzia un rapporto di dipendenza di una certa concezione di virtù dal contesto sociale, culturale e pratico in cui tale concezione si era sviluppata. Arrivando a una sorta di prima definizione, egli afferma: «Una virtù è una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a consentirci di raggiungere quei valori che sono interni alle pratiche, e la cui mancanza ci impedisce effettivamente di raggiungere qualsiasi valore del genere»<sup>139</sup>. Il concetto di virtù sarebbe dunque legato a quello di pratica, avrebbe una dimensione locale e risulterebbe comprensibile e motivato solo dentro i confini di

---

<sup>138</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 31.

<sup>139</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007, p. 235.

una certa comunità. E infatti per MacIntyre la virtù è la qualità che permette di realizzare al meglio i modelli eccellenti di riferimento interni a una determinata comunità di pratica.

Una tale interpretazione ha per il nostro ragionamento due risvolti problematici. Da un lato, infatti, l'azione, la virtù e il bene sarebbero relativi al contesto per il quale sarebbero appunto tali, ma lo stesso MacIntyre, contraddicendo il relativismo insito in una posizione di questo tipo, sente l'esigenza di affermare comunque alcune virtù che varrebbero sempre e che sono indispensabili quando le persone si rapportano fra loro. Sono la giustizia, il coraggio, l'onestà e la veridicità. In sostanza, dal fatto stesso che le persone hanno a che fare le une con le altre derivano 'obblighi' reciproci che sono caratteristiche della più ampia comunità di pratica che si conosca cioè la comunità degli uomini in cui la 'pratica' da esercitare è appunto il dovere di essere 'umani'.

Rispetto, per esempio, alla posizione del filosofo Massimo Borghesi, per il quale c'è un fascino eterno esercitato dai 'classici'<sup>140</sup> proprio perché c'è in ogni uomo – qualunque sia la sua cultura, la sua fede, la sua provenienza – l'aspirazione alla compiutezza di sé e la tensione a una vita 'buona', il filosofo americano riconduce la virtù a un contesto più limitato, salvo poi ricredersi cercando 'virtù' che siano proprie del sodalizio umano in quanto tale.

Questa prima osservazione deve completarsi mettendo in evidenza che la comunità di cui parla MacIntyre sia più vicina a quella compagine unita e coesa, ma anche poco 'personale', di cui parla Maritain che non a una *societas* nella quale le persone esercitino pienamente la loro libertà e scelgano responsabilmente l'eredità del passato rinnovandola nel presente<sup>141</sup>.

L'altro risvolto della teoria di MacIntyre che suscita perplessità è in chiave interculturale. Nella sua prospettiva, le virtù sarebbero riconducibili alle singole comunità e quindi alle diverse culture. Ma allora, non ci sarebbero virtù in contesti multiculturali?

*La 'pratica' della narrazione per favorire la 'virtù'.* Le aule scolastiche e la scuola in generale potrebbero realizzare, esse stesse, modelli di nuove pratiche in cui si

---

<sup>140</sup> Cfr. H. Bloom, *Il canone occidentale: i libri e la scuola delle età*, tr. it. di F. Saba Sardi, Bompiani, Milano 1997.

<sup>141</sup> V. Capitolo terzo, §: 2.1. *L'epica e la saggezza del senso comune.*

ritrovano alunni provenienti da culture diverse. Non sarebbero solo spazi di discussione o di mediazione, le nuove *agorà* alle quali si riferisce Duccio Demetrio<sup>142</sup>, assomiglierebbero piuttosto a una «fraterna terra di mezzo», prospettata da Ivo Lizzola, per creare la quale sarebbe opportuno «tornare nel passato delle famiglie, delle storie, delle tradizioni»<sup>143</sup>. Sarebbero comunità di pratica cioè ambiti dove si agisce in un certo modo, in funzione di precise intenzionalità educative e la virtù, l'eccellenza da perseguire, sarebbe la qualità grazie alla quale esprimere la propria potenzialità umana.

Caricate di così grande responsabilità, le istituzioni scolastiche dovrebbero, ancora di più di quanto non facciano ora, aprirsi alle famiglie che eminentemente assolvono la funzione educativa e porsi al 'servizio' del progetto educativo che esse esprimono. Anche da questo punto di vista diventano importanti le narrazioni familiari che veicolano l'ipotesi di senso da attribuire all'intera realtà che, implicitamente o esplicitamente, si vive nella famiglia stessa. Attraverso il racconto, da parte dei genitori, delle azioni, delle scelte, delle modalità con cui sono state affrontate le vicende della vita, i ragazzi comprendono sempre di più e meglio chi è il proprio padre e chi è la propria madre e verificano le ipotesi di senso che essi suggeriscono e motivano. Certo, un conto è raccontare e un altro è vivere, ma fra i due aspetti c'è un nesso molto stretto. Non si può infatti raccontare se non ciò che è ritenuto significativo e una vicenda è significativa perché ha 'segnato' il modo di rapportarsi alla realtà. Raccontare nuovamente quelle storie, da parte dei ragazzi, significa favorire in loro il processo riflessivo e di critica, quello per cui ci si pone davanti il problema e lo si affronta con una chiave interpretativa del reale. In tal modo, attraverso le narrazioni il passato tornerebbe a riaffacciarsi sulla scena del presente. Tuttavia, affinché ciò non sia solo il ripresentarsi di un reperto, occorre che gli adulti per primi si facciano carico di mostrare con la vita alle nuove generazioni che esso continua a valere, cioè manifesti, qui ed ora, la ricchezza di cui è portatore.

Può essere vero anche il rapporto rovesciato: non solo il passato aiuta il presente, ma la sovrabbondanza di significato del presente mette in grado di riscoprire il passato e farlo rivivere con accenti nuovi.

---

<sup>142</sup> Cfr. D. Demetrio, *Percorsi di integrazione attraverso i figli: scuola e servizi educativi facilitatori di cambiamento* in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *La famiglia in una società multietnica*, Vita e Pensiero, Milano 1993, pp.151-170.

<sup>143</sup> I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 37.

*Dal passato la colpa o 'la grazia'?* Quest'ultima sottolineatura riporta il discorso sull'agire dell'uomo poiché è con gli esiti delle azioni buone o cattive dei loro antenati che i giovani hanno a che fare. A questo proposito, conviene dare la parola alla poesia di T. Stearn Eliot.

«Di tutto ciò che fu fatto in passato voi mangiate il frutto, marcio o maturo che sia.  
E la Chiesa deve sempre edificare, e sempre decadere, e dev'essere sempre restaurata.  
Noi subiamo le conseguenze di tutte le cattive azioni del passato:  
Dell'ignavia, dell'avarizia, della gola, della dimenticanza del Verbo di Dio,  
Dell'orgoglio, della lussuria, del tradimento, di tutte le azioni peccaminose.  
E di tutto ciò che fu fatto ed era buono, di questo avete l'eredità.  
Perché le buone e le cattive azioni appartengono a un uomo solo, quando se ne sta solo dall'altra parte della morte,

Ma qui sulla terra avete la ricompensa del bene e del male che fu fatto da quelli che vi hanno preceduto.

E potete riparare a tutto ciò che è male procedendo insieme in umile pentimento, per espiare i peccati dei vostri padri;

E tutto ciò che era buono dovete lottare per mantenerlo con cuore devoto come fu devoto il cuore di quelli, fra i vostri padri, che lottarono per conquistarlo.

La Chiesa deve edificare di continuo, perché è continuamente minata dall'interno e attaccata dall'esterno;

Perché questa è la legge della vita; e dovete ricordare che in tempo di prosperità

Il popolo dimenticherà il Tempio, e in tempo di avversità gli sarà contro»<sup>144</sup>.

Dunque: o eredità di buone opere o espiatione delle colpe dei padri; in ogni caso un duro lavoro per rendersi degni del passato o renderlo (il passato stesso) degno del presente.

Con la poesia di Eliot si è però passati a un altro aspetto. La meditazione pensosa sulle azioni virtuose o sulle colpe dei padri con le conseguenze che ricadono sui figli è tema ricorrente sia dell'epica classica che di quella giudaico-cristiana – incominciando dalla 'caduta' di Adamo ed Eva – ed è essenziale per comprendere buona parte della produzione mitopoietica di culture diverse.

---

<sup>144</sup> T. S. Eliot, *Cori da 'La Rocca'*, in *Poesie*, tr. it. di R. Sanesi, Bompiani, Milano 1987, pp. 407-408.

L'insistenza, da parte di tanta produzione letteraria e artistica, su questo aspetto vuole forse esprimere la consapevolezza che l'uomo di tutti i tempi ha manifestato circa l'unità del genere umano nella virtù o nella colpa?

Su questo tema, nelle narrazioni degli alunni intervistati prevale il sentimento di ammirazione verso le 'gesta' compiute dai padri. In qualche caso, però, insieme all'orgoglio di essere figli di quei genitori, ci sono anche l'amarezza di avere lasciato il Paese di origine e il proposito di ritornarvi. Nei termini che si sono usati poco fa, si potrebbe dire che l'immigrazione è sentita come una colpa a cui porre, quanto prima, il rimedio del ritorno. Inoltre, si potrebbe leggere in filigrana l'idea di una corresponsabilità che lega insieme l'operato delle vecchie generazioni con quello delle nuove, per cui il risanamento della condizione disastrosa di certi Stati, causa principale della scelta di andare via, è compito drammaticamente avvertito dai giovani. Si faccia attenzione alla testimonianza di En., ragazzina romena che ha tanto raccontato su questo punto. L'abbiamo già ricordata<sup>145</sup>, ma a questo punto occorre far emergere il giudizio che ella dà su tanti «vecchi» le cui colpe sono i giovani a pagare.

«Non vedo l'ora di tornare al mio Paese. Noi ce ne siamo allontanati perché eravamo molto poveri. Tutti sono molto poveri. In verità, ci sarebbero le risorse per potere conoscere maggior benessere, ma chi ci governa non è capace. Si tratta per lo più di persone anziane corrotte. I vecchi ci stanno togliendo ogni speranza del futuro. Vanno in pensione e poi continuano a lavorare. E non sono capaci di governare. Possiamo solo pregare che i vecchi muoiano presto. È vero! Non si dovrebbe dire, perché la vecchiaia dovrebbe essere sinonimo di saggezza. Purtroppo non è così!»

Mentre in chiave positiva c'è, per esempio, la testimonianza di Z., siro-palestinese di religione islamica, colpito dalla eredità 'spirituale' trasmessa dal nonno al padre.

«Le vicende più importanti della mia famiglia sono legate al mio nonno, il padre di mio padre. È lui il personaggio più nominato nei racconti del passato. Per me è un eroe e un uomo veramente grande. Nella città dove viveva era un punto di riferimento poiché era il capo religioso. Era anche il capo di un'azienda che produceva elettricità. Era molto stimato da tutti

---

<sup>145</sup> Questa testimonianza è già stata citata a proposito del trauma del distacco dal Paese di origine. V. Capitolo secondo, §: 4. Narrare la tradizione, p. 180.

nel suo Paese. Anche il motivo per cui mio padre è venuto in Italia è legato al mio nonno, anche se la vicenda è molto dolorosa. Un giorno mio nonno che era ammalato di cuore si è recato al mercato. Faceva molto caldo. Mentre tornava a casa, mio nonno si sentì male e svenne. Batté la testa. Accorse gente e arrivò anche mio padre che allora era un ragazzino con un rendimento normale a scuola. Mio nonno, sentendo che stava per morire, fece promettere a mio padre che avrebbe fatto il medico, anzi il cardiologo per dedicarsi a curare tutte le persone che come lui soffrono di malattie cardiache. Da quel momento mio padre incominciò a studiare intensamente: divenne il più bravo della classe, il più bravo della scuola, il più bravo al suo Paese così che poté frequentare l'università in Italia dove arrivò nel 1985. Io ho sentito raccontare tutte queste vicende da mio padre».

Da parte di studiosi come Vincenzo Cesareo e Laura Zanfrini che si occupano di indagini sulla famiglia secondo una prospettiva psico-sociologica, si conferma che l'immigrazione è considerata una grave rottura della continuità. Essi, riprendendo la tesi di Nouzha Bensalah, mostrano che l'accostamento del termine 'famiglia' con il termine 'immigrazione' è un vero e proprio ossimoro. «Quando parliamo di famiglia immigrata, definiamo dei campi spazio-temporali significativi: da un lato quello dell'immigrazione che è per definizione quello delle fratture e dell'allontanamento e, dall'altro, quello della famiglia, per definizione, quello delle continuità e dei legami»<sup>146</sup>. Per questo in diversi racconti dei ragazzi si legge, a mio avviso, il tentativo di comporre due esperienze (quella della famiglia e quella della condizione di immigrati) che concettualmente sono distanti, ma esistenzialmente costituiscono una sola cosa. I figli avvertono dunque il compito di ricucire una lacerazione che hanno ereditato, ma che subiscono come limitante per la loro crescita in quanto uomini.

### 3.4. *Rischi opposti dell'agire: hybris e passività*

*Irragionevolezza della superbia?* L'azione dell'uomo è passibile di cadere in due eccessi opposti: o gonfiarsi e poi esplodere nella ribellione oppure annullarsi fino all'inerzia o alla ripetizione meccanica.

---

<sup>146</sup> N. Bensalah, *Famiglie marocchine in immigrazione mutamenti sociali*, in Vincenzo Cesareo, Laura Zanfrini, *Famiglia multietnica*, in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *La famiglia in una società multietnica. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 1993, p. 273.

Molte sono le azioni connotate da *hybris* che gli dei del mito si incaricano di punire: da Prometeo a Marsia, dalle Piche allo stesso Ulisse dantesco, tutta una schiera di personaggi macchiati dalla colpa che gli antichi chiamavano tracotanza e che oggi si potrebbe semplicemente definire presunzione. In verità, l'atteggiamento stigmatizzato dalla letteratura mitopoietica è molto più grave della presunzione che, sostanzialmente, si dimostra nei confronti degli altri o nei confronti delle situazioni quando si 'presume', appunto, di padroneggiarle con le proprie forze intellettuali e morali. Si tratta di una totale mancanza di realismo, unita a una volontà di sfida nei confronti della realtà tutta intera e della divinità da cui essa ha origine.

Il mito, infatti, e l'epica, che di mitologia è intessuta, si riferiscono sempre alla divinità; è nella loro stessa natura non poterne prescindere poiché costituiscono il primo tentativo di risposta alle domande esistenziali che l'uomo si pone davanti alla sorpresa dell'essere. Sia che prevalga lo sguardo meravigliato e grato oppure sia evidente il senso della colpa di esistere accompagnato da un cupo pessimismo, non si ignora mai la consapevolezza di dipendere da Dio.

Il libro del Siracide e il libro di Qoelet sono emblematici di questa duplicità di approccio al reale: l'uno solare e radioso di fronte alla bellezza del creato e allo stupore verso la creatura umana, l'altro costantemente velato di mestizia nel constatare il limite e la fragilità di cui pure la stessa creatura umana e l'universo intero sono costituiti. Analogamente il volto della divinità può apparire benevolo e provvidenziale oppure enigmatico e oscuro. La mitologia greca insiste per esempio sulla insindacabilità e imperscrutabilità del Fato, mentre il Dio di Abramo, Isacco e Giacobbe è l'Innamorato della sua creatura. Con essa stringe alleanza, si fa carico di condurla nelle vicende della storia e rinnova costantemente la sua fedeltà quando il tradimento e l'idolatria la allontanano da Lui. In questa prospettiva, il peccato può essere recuperato, mentre l'atteggiamento della *hybris* che rifiuta il fondamento stesso della realtà è una follia senza ritorno.

È ancora Dante ad offrirci un'immagine potente di tracotanza nel proporre il personaggio di Capaneo che, incatenato nel profondo dell'Inferno, nonostante l'evidenza di Dio, lancia all'Onnipotente la sfida del suo rifiuto<sup>147</sup>. Dicevamo che chi

---

<sup>147</sup> Dante Alighieri, *Inferno*, canto XIV, vv. 43-72.

assume tale atteggiamento manca di realismo e le sue azioni falliscono la presa sulla realtà.

Può sembrare il contrario poiché l'agire animato dall'orgoglio e dalla presunzione, con la violenza, riesce talora a piegare le cose a sé. È una soddisfazione effimera: presto o tardi le cose stesse si ritorceranno contro chi le viola. Il realismo vorrebbe, infatti, che si considerasse la realtà nella totalità dei suoi fattori, primo fra tutti l'evidenza che ultimamente essa è indisponibile nella sua origine ultima, ed è il segno che rimanda a chi l'ha fatta. Detto altrimenti, l'approccio leale davanti a ciò che sta di fronte esigerebbe il riconoscimento di un 'oltre' al quale porterebbe la conoscenza del reale. In sostanza, qualunque azione diventa tracotanza se l'uomo presume di dare senso al mondo con la sua attività. Per capire meglio si potrebbe accostare all'immagine di questa ostinata presunzione il modello opposto della *pietas*, rappresentato da Enea, pietoso, proprio perché in grado di collocare le sue azioni nell'obbedienza al destino che lo guida.

Certo, ha ragione Hannah Arendt quando ricorda che: «Agire, nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, 'incominciare', 'condurre', e anche 'governare'), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione»<sup>148</sup>. Il passo continua con una conclusione straordinaria che mette in relazione la creazione dell'uomo da parte di Dio e l'inizio di qualcosa da parte dell'uomo. Ciò può avvenire perché con l'uomo entrò nel mondo «il principio del cominciamento, e questo, naturalmente è solo un altro modo di dire che il principio della libertà fu creato quando fu creato l'uomo, ma non prima»<sup>149</sup>. Dunque, il presupposto dell'orgoglio sta in questo potere di inizio che è dato all'uomo, quand'esso dovrebbe essere invece il motivo più convincente di umiltà. Infatti, a voler considerare la cosa dal punto di vista della religione cristiana, l'uomo stesso è continuamente – istante per istante – dato a se stesso come inizio da parte di Dio poiché è continuamente creato.

Ma ci sarebbe anche un altro motivo – oltre al limite ontologico che connota il creato e la creatura – per dare all'azione dell'uomo il suo giusto peso. Bisognerebbe riflettere sul complesso mondo della storia. È noto il principio dell'eterogenesi dei fini,

---

<sup>148</sup> H. Arendt, *Vita Activa*, cit., pp. 128-129.

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 129.



che non vale solo per la storia dei lunghi periodi o guardando ai fenomeni in senso generale. Si verifica costantemente anche nelle azioni più banali per cui si intende realizzare un certo obiettivo e ci si trova a fare i conti con un altro risultato. C'è dunque nelle nostre storie individuali qualcosa di imponderabile che non dipende da noi e che sarebbe meglio tenere presente qualunque nome gli si dia: provvidenza, destino, fato o caso.

Questo lungo ragionamento sul pericolo della *hybris* per l'azione umana offre diversi spunti di riflessione per la prospettiva interculturale da cui ci si pone. In primo luogo sarebbe interessante far emergere nelle nuove narrazioni quale concezione dell'agire umano esse rivelino. Se lette secondo questo punto di vista, le interviste raccolte rivelano un legame molto stretto con le convinzioni religiose o meno dei soggetti rispondenti. Per esempio, è forte negli alunni di religione islamica il senso dell'onnipotenza di Dio ai cui dettami le azioni dell'uomo si conformano.

In senso opposto, i ragazzi cresciuti lontano dalla sensibilità religiosa – è il caso per esempio di Sl., albanese cresciuto nell'ateismo, oppure degli alunni di nazionalità inglese, americana e olandese, indifferenti al fatto religioso – 'puntano' tutto sull'azione dell'uomo. Anche nel riferire i racconti dei loro cari essi enfatizzano questo aspetto per cui, per esempio, la scelta dell'immigrazione, le difficoltà affrontate e l'esito ottenuto sono da ascrivere alle capacità dell'uomo oppure al caso che ne ostacola o favorisce i progetti. In alunni che si definiscono credenti di religione cattolica si è constatato un atteggiamento più sfumato alla ricerca di un equilibrio fra la libertà dell'uomo, da un lato, e la signoria di Dio sul cosmo e sulla storia.

In relazione a tutto questo una pedagogia attenta a costruire un rapporto davvero interculturale dovrebbe far emergere, con la riflessione sull'agito e sul narrato, da parte degli alunni, i tanti diversi lati impliciti, ma utili al dialogo, delle vicende raccontate. In sostanza, nella concezione che i ragazzi si sono formati dell'agire umano è rintracciabile una religiosità di fondo che può essere la stessa, pur essendo i ragazzi molto diversi per cultura e provenienza. Sarebbe, tra l'altro, la religiosità espressa nei grandi miti classici e nelle opere della letteratura epica o tragica. Maria Teresa Moscato, con una carrellata di figure straordinarie nel suo libro *Il sentiero nel labirinto*, riconosce nella religiosità

dell'uomo il messaggio di tanta parte della cultura universale. Un esempio per tutti è la 'resa' di Edipo alla divinità, come conclusione di colpa ed espiazione<sup>150</sup>.

*Inazione.* Lo sforzo per operare in senso interculturale da parte dell'insegnante non può ignorare l'altro eccesso a cui l'agire umano si può spingere: la passività o la ripetizione meccanica. Tale rischio sembrerebbe non riguardare gli immigrati che hanno intrapreso il viaggio pericoloso verso nuovi Paesi, hanno compiuto scelte impegnative, hanno lasciato la sicurezza del già noto. Tutto questo è molto lontano dal rischio dell'inazione. Eppure le seconde generazioni dell'immigrazione, ma anche i figli che hanno vissuto l'immigrazione con i loro genitori, provenendo, per esempio, dall'Europa dell'Est, si 'adattano' assai velocemente a un modo di essere (o di non essere) che preferisce la stasi o la ripetitività.

È questo il caso di un elemento interculturale declinato in negativo. A sentire molti professori, i ragazzi di oggi non avrebbero più il desiderio di impegnarsi seriamente con qualche aspetto dell'esistenza. In altri termini, sarebbe comune ad alunni di provenienze diverse lo stesso atteggiamento rinunciatario e passivo, soprattutto nelle aule scolastiche, laddove pare loro che non valga la pena giocarsi in prima persona.

In chiave psicopedagogica è il problema della motivazione e dell'interesse. Gli insegnanti si trovano sempre più spesso di fronte ad alunni abulici e privi di '*curiositas*' per cui ogni proposta a loro rivolta sembra cadere nel vuoto. Nell'ambito dell'educazione, l'argomento è decisivo, tuttavia non può qui essere affrontato direttamente. Vi accenniamo soltanto per la rilevanza che esso riveste anche per il tema della ricerca.

Che gli allievi assecondino gli insegnanti non sempre potrebbe significare, da parte loro, condividere o apprezzare quanto si sta facendo. In questo senso, l'adattamento alle diverse situazioni scolastiche accomuna gli alunni di una classe indipendentemente dalla loro cultura di appartenenza. Da parte loro, i docenti preferiscono talora trasformare «il dovere umano ad azioni (che dovrebbero essere sempre consapevolmente scelte, quindi libere, e delle cui conseguenze dovrebbe, sempre altrettanto responsabilmente, rispondere chi le compie) in una propensione a

---

<sup>150</sup> Cfr. M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 244-245.

meri comportamenti, cioè a qualcosa di automatico»<sup>151</sup>. In tal modo, gli insegnanti si garantiscono un uditorio obbediente e – apparentemente – attento. L'automatismo, la ripetizione oppure addirittura la passività possono privare le azioni di tutte le potenzialità che esse potrebbero esprimere. Dare la parola ai ragazzi in narrazioni interculturali costituirebbe un argine a che si verificano gli atteggiamenti che si sono appena nominati.

Dunque, l'eccesso opposto alla tracotanza, ma egualmente dannoso, è l'annullamento dell'azione stessa. Si tratta di una malattia pericolosa di cui sono vittima i nostri giovani che «preferiscono restare passivi» e vivere «avvolti in un misterioso torpore»<sup>152</sup>. Da un certo punto di vista, ciò può risultare comodo perché esime l'uomo dalla responsabilità e dall'esercizio attivo della libertà. Lo dice bene un noto proverbio: «Chi dorme non pecca». D'altro canto, il prezzo da pagare per tale apparente tranquillità è l'atrofia della libertà stessa.

Ridestare l'entusiasmo, chiamare i giovani ad agire e a sperimentarsi con la realtà, accettare il rischio dell'errore significa, per l'adulto, scoprire le ragioni di un impegno ricco di speranza verso la vita. Se non c'è questa condizione, difficilmente gli alunni dentro o fuori le scuole avranno ragioni sufficienti per vivere. La responsabilità è, ultimamente, degli adulti.

---

<sup>151</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, cit., p. 137.

<sup>152</sup> P. Citati, *Gli eterni adolescenti* in «la Repubblica», 2 agosto 1999, p. 1. Fonte: [www.ilsussidiario.net](http://www.ilsussidiario.net).  
Data di consultazione: 30/03/2010.



## CAPITOLO QUARTO

### LE CONDIZIONI PER COSTRUIRE UNA NARRAZIONE INTERCULTURALE

Nella stesura della relazione di dottorato, fino a qui, mi è sembrato di avere avuto a che fare con categorie che appartengono a un mondo antico, forse scomparso. Si tratta di parole che a me risultano familiari, ma non lo sono più per molti. Così pensavo. Eppure, nel corso di questo studio ho trovato autori che nelle loro riflessioni hanno dato forma a ciò che avevo nel cuore. La gratitudine più grande però va ai ragazzi che ho intervistato. Essi non si sono stupiti; hanno persino capito il linguaggio che usavo. Comprendevano le mie parole e rispondevano con un linguaggio simile che, probabilmente, non utilizzavano più da anni, ma che conoscevano ancora e poiché, come dice Wittgenstein, «I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo»<sup>1</sup>, incomincio a credere – o a sperare – che il mio mondo possa essere, almeno in parte anche il loro. Del resto la frase di Wittgenstein può essere letta anche in senso specularmente positivo. Suonerebbe più o meno così: l'estensione e la ricchezza del mio linguaggio sono l'estensione e la ricchezza del mio mondo.

Il presente capitolo nasce dal desiderio di proporre in contesti e situazioni diverse, rispetto al passato, idee di forte valenza educativa, ma che, attraverso la narrazione epica, trovano un canale privilegiato per essere di nuovo ascoltate.

*Una sintesi del ragionamento finora compiuto.* Il percorso ci ha condotto fino a questo punto: quello nel quale abbozzare una proposta per procedere oltre, animati dall'intenzione di accrescere il dialogo, la comprensione e l'accoglienza reciproca fra persone uguali per dignità e valore, ma diverse per situazioni contingenti e storie (luogo e data di nascita, caratteri fisici e psicologici, *status* sociale, economico e culturale, ecc.) alle quali bisogna riconoscere le stesse opportunità per ben operare.

Le tappe compiute finora sono state tre, corrispondenti ai tre capitoli precedenti.

Con il primo si è cercato di dare un solido fondamento al concetto di interculturalità. Per arrivare a tale risultato è stato necessario porre in evidenza

---

<sup>1</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, tr. it. di A.G. Conte, Einaudi, Torino 1998, p. 88.

l'immagine di uomo predominante nel nostro tempo i cui tratti caratteristici sembrano essere: mancanza di senso, frammentarietà dell'esistenza e della persona, reattività istintiva, ripetizione meccanica di comportamenti oppure ricerca esasperata di sensazioni forti e inedite.

A tale antropologia si è opposta un'altra concezione della vita umana e della realtà come segno del mistero, costitutivo del nostro essere. La nostra condizione è segnata dall'indisponibilità della nostra origine e della nostra fine come dell'origine e della fine di ogni cosa che è sotto il sole.

Da tale presupposto consegue un'idea di educazione e di pedagogia che prende sul serio il cuore dell'uomo, fatto di esigenze e di evidenze ineliminabili quali il desiderio di vero, bello e buono per se stessi e per il mondo. Si sono altresì approntati gli strumenti linguistici e concettuali necessari a condurre l'analisi quali sono i termini 'interculturale', 'narrazione', 'mito' ed 'epica'.

Nel secondo capitolo si sono prese in esame le più importanti questioni riguardanti la relazione educativa nella quale la narrazione può svolgere un ruolo significativo. Essa presenta una spiccata omologia con il processo educativo, a maggior ragione quando i racconti dei ragazzi della scuola secondaria di secondo grado – ai quali penso in questa tesi – riflettono le società plurali del nostro tempo.

Nel terzo capitolo si è affrontata l'analisi della narrazione epica che gode di uno statuto *sui generis* nell'ambito della letteratura. Se ne sono cercate le caratteristiche interculturali individuandole nel vasto patrimonio di storie esemplari dell'epopea classica, nella cifra dell'oralità che la connota fin dalle origini, nello straordinario potere educativo e nell'incisività delle azioni che fanno riflettere e aiutano ad agire bene.

In sostanza, nei capitoli precedenti si è cercato di guardare due 'oggetti' culturali molto importanti quali sono la narrazione e l'epica per vedere che cosa sono e da quali dimensioni sono caratterizzate. Si è, così, riscontrato che i racconti familiari dei ragazzi intervistati, italiani o stranieri, condividono con le grandi narrazioni epiche un' 'aria di famiglia'. Finora, però, le considerazioni svolte si sono mosse sul piano dell'essere, di ciò che sono o sono state la narrazione e la narrazione epica, in particolare.

A questo punto, l'intenzione è quella di spostarsi a un livello di progettualità, di idealità, di 'dover essere'. Pertanto, si assume l'impegno di 'costruire' le condizioni

affinché si cominci a narrare o a rinarrare vicende epiche secondo nuove modalità interculturali che i processi in atto nella nostra società rendono non più procrastinabili.

L'immagine della 'costruzione' richiama un'azione concreta, un fare, dunque, che si orienta alla realizzazione di opere e, infatti, le condizioni da implementare per la narrazione interculturale riguardano aspetti che hanno una loro visibilità e che possono essere presenti anche nella scuola secondaria di secondo grado.

*Tipologie di condizioni da costruire: il contesto.* Si vorrebbe comprendere quali possano essere le condizioni e i fattori grazie ai quali i racconti dei ragazzi italiani, stranieri o stranieri immigrati, in classe, sono suscettibili non solo di prendere forma dall'*exemplum* delle grandi narrazioni, ma di nascere già, per così dire, aperti e potenzialmente capaci di portare sulle loro ali una buona intenzione di pace.

Le condizioni da evidenziare saranno di due tipologie: di contesto e di sostanza. Le une riguardano una serie di condizioni esterne che, se ci sono, agevolano l'approccio interculturale, le seconde entrano nel merito di questioni rilevanti per il processo di insegnamento-apprendimento in classi multietniche.

Come prime condizioni di contesto segnaliamo l'importanza del *setting*, nel quale è fondamentale l'atteggiamento di ascolto e attenzione reciproca, l' 'equidistanza' di coloro che raccontano prendendo a modello episodi dei poemi epici, la riduzione della asimmetria di differenti capacità e condizioni dei ragazzi che si stempera se si valorizzano le storie di cui ciascuno è narratore.

Affinché la narrazione degli alunni possa essere una valida e opportuna occasione per l'affermarsi di ciò che Pierpaolo Donati chiama «ragione relazionale» occorrerà, da parte dell'insegnante, facilitare un 'clima' di apertura e simpatia. Il racconto di sé e delle vicende personali e familiari implica, infatti, esporsi e comprometersi gli uni con gli altri. Pertanto si dovrebbe avere cura, prima di procedere in questa direzione, di avvertire i genitori degli alunni, spiegando loro il significato della progettualità che si intende realizzare, al fine di ottenerne il permesso. All'insegnante sono richiesti tatto e sensibilità nel condurre il dialogo in classe. In questo senso, risulta molto utile riferirsi all'epica che è oggetto di studio nella scuola secondaria di secondo grado poiché da essa si possono trarre tutte le mediazioni che occorrono per offrire ai

ragazzi l'opportunità di celarsi, ma anche di 'svelarsi' prendendo come modelli gli eroi delle narrazioni epiche.

In secondo luogo, sarebbe bene esplicitare le finalità inter-personali e interculturali che si intendono perseguire con la narrazione seguendo non tanto una semantica dialettica, che «concepisce la differenza come scarto, come luogo di continui conflitti e negoziazioni, che possono o meno trovare un accordo o una sintesi»<sup>2</sup>, né la semantica binaria, «che concepisce le differenze come discriminazione e incomunicabilità»<sup>3</sup>, ma la semantica relazionale nella quale la differenza è appunto occasione di relazione.

Infine, sarebbe altresì importante il coinvolgimento dell'insegnante che fosse sia 'professionista riflessivo' in grado di riportare le narrazioni entro l'alveo delle finalità educative e di apprendimento proprie della scuola sia di emozionarsi, commuoversi e appassionarsi alle grandi storie epiche come alle storie, altrettanto grandi, dei suoi allievi.

*Annuncio delle condizioni di 'sostanza'.* Fra gli elementi sostanziali, sarà necessario considerare la consapevolezza della cultura cui si appartiene, l'identità personale, la 'cura' della memoria e il perdono reciproco.

*La chiarezza della comunicazione: premessa necessaria.* Tuttavia, la premessa per ogni altro approfondimento riguarda l'impostazione di una 'corretta' comunicazione fra i soggetti – alunni e insegnanti – coinvolti nella narrazione. Infatti, il raccontare è, prima di ogni altra cosa, un atto linguistico che, come tale, ha il suo senso se produce cambiamento in chi parla e in chi ascolta. Eddo Rigotti propone la categoria di evento comunicativo allorché «si ha a che fare con qualcosa 1) che accade e 2) che, più o meno direttamente, ci tocca, ci cambia, ci sposta»<sup>4</sup>. Nel caso della narrazione interculturale il terreno dovrebbe essere particolarmente favorevole affinché si verifichi un evento comunicativo. Ciò per due ragioni, in particolare: il ragazzo italiano o straniero che riferisce le vicende 'epiche' che ha vissuto in prima persona o che ha ascoltato dai

---

<sup>2</sup> P. Donati, *Disuguaglianze, differenze e diversità: l'integrazione sociale oltre il multiculturalismo*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano 2008, p. 109.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 110.

<sup>4</sup> E. Rigotti, S. Cigada, *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2004, p. 23.



familiari, ha già operato una selezione sulla base dell'interesse che quegli stessi racconti hanno suscitato in lui e ne è stato, in qualche misura, cambiato; inoltre, egli diventa il centro di un nuovo evento comunicativo da condividere con i compagni e con l'insegnante.

Una considerazione di questo genere non costituisce solo una premessa indispensabile per ogni ulteriore ragionamento, ma un riferimento costante al quale si ricorrerà nell'elaborazione delle condizioni per una narrazione efficace e arricchente.

## 1. LA CULTURA E LE CULTURE

La prima condizione è sostanziale e occorre soffermarvisi in modo, possibilmente, circostanziato e preciso. È una questione decisiva per tanti motivi dei quali si occuperà l'avvio del discorso. Dal fatto di porre con chiarezza il fondamento dipende, infatti, l'impostazione complessiva dell'opera. Fuor di metafora, si vuole semplicemente dire che non si può parlare di condizioni per la narrazione interculturale senza considerare a fondo il concetto di cultura e, conseguentemente, permetterne il pieno manifestarsi nelle concrete situazioni della vita.

L'argomento è di tale complessità da sgomentare. All'elenco di significati, per così dire, 'datati' si sono aggiunti nuovi usi del termine<sup>5</sup> così da avere un'ampia gamma di accezioni. Non si vuole certo avere la pretesa di esaurirli. Forse neppure si riuscirà a iniziare a trattarli, tuttavia bisogna pur spiegare a che cosa ci si riferisce, in questo studio, adoperando i termini 'cultura' e 'culture'.

### 1.1. *La cultura secondo l'antropologia filosofica*

*La cultura espressione della persona in azione e alla ricerca del significato.* Anche in questo caso la ricognizione etimologica può rivelarsi utile. La radice del termine 'cultura' si trova nel verbo latino *colo* che compare in espressioni quali *agrum colere*, *Deum colere*. Lo sguardo e l'azione dell'uomo si rivolgono dunque 'con attenzione' sia verso la terra, nel lavorarla, sia verso il cielo, nel rendere 'culto' agli dei.

---

<sup>5</sup> Si veda, in proposito, il testo già citato (p. 224, nota 64.) di A. L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Il concetto di cultura*, tr. it. di E. Calzavara, Il Mulino, Bologna, 1983.

In mezzo, fra alto e basso, c'è l'uomo. E, infatti, in autori quali Cicerone o Cesare, il sostantivo cultura, che è *nomen actionis* del verbo *colo*, compare in espressioni quali *cultura animi* o *cultura hominis*, collegato all'impegno che l'uomo dovrebbe avere nel 'coltivare' la propria umanità. Come a dire che la cura amorevole che si presta alla realtà nella totalità dei suoi fattori – che vanno dall'umile campo da arare al rendimento di grazie agli dei – permetterebbe a ogni uomo di realizzare passo dopo passo la propria umanità, di prendere sul serio il proprio desiderio di bene e di dargli il nome che tutti ci commuove: la bella felicità.

Dunque, l'analisi della parola 'cultura', con gli usi che la lingua latina ha consacrato, mette in luce un primo aspetto importante del concetto, cioè il fatto che il discorso sul vero bene dell'uomo conduce a porre il problema del senso della realtà stessa. Come si può dare forma al proprio animo se non si sa in quale direzione andare?

Prima dei Latini, i Greci avevano una parola affine, dal significato molto ampio. Lo Jaeger fa risalire all'età arcaica la creazione del termine e del concetto di cultura che era resa con *paidèia* e, talora, con il sinonimo *areté* per indicare il «consapevole ideale di umana perfezione»<sup>6</sup>, si potrebbe anche dire di 'eccellenza'. Benché la tesi dello Jaeger della derivazione della cultura dalla progressiva spiritualizzazione degli ideali dell'aristocrazia di una nazione<sup>7</sup> sia più o meno condivisibile, rimane il fatto che egli abbia colto la valenza educativa del concetto che apparterebbe alla sfera del dover essere dell'uomo, una meta a cui si tende verso la realizzazione piena di sé. Nella tensione verso l'ideale sono coinvolte tutte le 'potenze' dell'uomo orientate verso il compimento dell'umano. La primitiva accezione sottolineava, dunque, l'interezza delle dimensioni dell'uomo secondo una visione antropologica fortemente unitaria.

*La cultura per il Cristianesimo.* La stessa preoccupazione verso se stessi è mantenuta anche nei secoli del Medioevo quando la formula della cultura secondo il

---

<sup>6</sup>W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003, p. 29, nota 5. In tale preziosa nota lo studioso distingue il significato antropologico da quello 'umanistico', come 'ideale di cultura'; coglie il punto cruciale nella storia del pensiero in cui si passa dal significato originario a quello derivato, quando cioè il termine cultura ha assunto una valenza descrittiva, essendo stata abbandonata la valenza normativa ed educativa con cui esso era nato. Lo spostamento semantico si verifica in età alessandrina quando la cultura diviene una sorta di sommatoria delle cose dette e pensate di una determinata civiltà. «Questa definizione tende a fare della cultura umana una specie di museo cioè è 'paideia' nel senso del periodo alessandrino quando venne a designare *erudizione*».

<sup>7</sup>Cfr. *Ibidem*.

Cristianesimo si identificava con la celebre esortazione di San Paolo: «Esaminate ogni cosa, tenete il valore»<sup>8</sup>. In tal modo l’apostolo delle genti invitava il credente a un’apertura veramente ‘cattolica’, a non avere paura di incontrare tutto l’uomo e tutti gli uomini e di valorizzarne, in particolare, l’esigenza del vero, del buono e del bello e la ricerca del senso del vivere e del morire.

L’eccellenza, l’*areté*, dei Greci, che qualificava la vera aristocrazia, è divenuta nella nuova era cristiana l’eccellenza della fede che, per la grazia del Battesimo, ogni uomo può ricevere, perfezionando la natura<sup>9</sup> con la sopra-natura, cioè portando la natura ad essere pienamente se stessa. Anche in questo caso, pur in situazione diversa rispetto al mondo greco, l’accento è posto sulla persona. La cultura costituirebbe l’epifania, la manifestazione in parole, gesti, comportamenti, prodotti simbolici e materiali di ciò che, appunto, ogni persona è e dell’ideale a cui tende e verso il quale si sente di impegnarsi<sup>10</sup>. In altri termini ancora, essa è la visione unitaria e complessiva, pur se articolata in una serie di aspetti, che si ha del mondo e della realtà: la *Welthanschauung* a partire dalla quale ognuno cerca di rispondere all’esigenza di mettere in salvo la propria vita.

*Il binomio cultura-religione.* Probabilmente all’uomo di oggi poco abituato a pensarsi in rapporto con la trascendenza, appare strano che la cultura abbia a che fare con il problema del significato della vita. In un testo costituito dalla raccolta di articoli scritti su questo tema, il poeta inglese Thomas Stearn Eliot propone l’identificazione fra cultura e religione che sarebbero, a suo avviso, le due facce di una stessa medaglia. Egli sostiene infatti che «non può apparire o svilupparsi alcuna cultura se non sia in rapporto con una religione», pur precisando poi che il rapporto è sbilanciato dalla parte della religione. Poco più oltre prosegue: «Mentre crediamo dunque che una medesima religione possa informare differenti culture, possiamo chiederci se una cultura possa sorgere o conservarsi senza una base religiosa. Possiamo andare oltre, e chiederci se quel che noi chiamiamo cultura, e quel che chiamiamo religione di un popolo, non siano aspetti differenti di una medesima cosa; la cultura essendo, nella sua essenza,

---

<sup>8</sup> S. Paolo, 1Ts 5, 21.

<sup>9</sup> Al termine natura si attribuisce qui l’accezione aristotelica di essenza, elemento qualificante l’essere dell’uomo, già data e presente, ma ancora da perfezionare e realizzare pienamente.

<sup>10</sup> Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 2006, p. 31.

l'incarnazione (per così dire) della religione di un popolo»<sup>11</sup>. Sembra di capire che per religione si intenda, nella sua accezione più vasta, il fatto di vivere, più o meno consapevolmente, per affermare qualcosa – non importa che cosa sia – che dia senso all'esistenza. In questa prospettiva non c'è differenza fra chi non possiede istruzione e chi invece ha percorso – e magari continua a percorrere – tutti i gradi del sapere. Vorrei rifarmi, a questo punto, a un ricordo personale. La mia nonna – nei primi anni del Novecento aveva fatto solo fino 'alla terza' – era, ai miei occhi di ragazzina, molto colta. Se si accostano all'immagine di questa bianca vecchietta i due contadini, ritratti da Jean-Francois Millet, in piedi a recitare l'Angelus, dopo avere lasciato la loro quotidiana fatica nel quadro intitolato appunto *L'Angelus*<sup>12</sup>, si può, con una certa legittimità, affermare che anche i due umili personaggi siano colti? Il loro contegno, la densità del gesto compiuto, la concentrazione del loro essere presenti nella preghiera che stanno recitando corrispondono a una intensità di vita alla quale dare la qualificazione di cultura? Io credo di sì.

Certo, rimane valido un significato più 'tecnico' di cultura che è, comunque, affine all'origine greca per cui 'cultura' è 'formazione' di sé, *Bildung*, attraverso lo strumento del sapere, umanistico o scientifico che sia. Così la cultura sarebbe qualità individuale che la persona acquisisce con impegno assiduo fino al punto che quanto appreso diviene parte costitutiva del suo essere. In questo caso, dunque, l'accento è posto sulla modalità dello studio di una o più discipline, praticando il quale si arriva comunque allo stesso punto che è la domanda sul significato di sé e della realtà. E, sempre in questo caso, ha senso parlare di persone che possiedono gradi diversi di cultura poiché esse si collocano in punti differenti sull'unica strada della conoscenza. Tutti, però, possono formulare la domanda sulla meta comune.

Il ragionamento svolto finora ha fatto emergere il legame che il concetto di cultura avrebbe con il problema del significato di sé e delle cose, quindi con i problemi e le categorie di cui si occupa la religione.

---

<sup>11</sup> T.S. Eliot, *Appunti per una definizione della cultura*, tr. it. di G. Manganelli, Bompiani, Milano 1952, pp. 26-27.

<sup>12</sup> Il quadro realizzato da Jean-Francois Millet è stato dipinto dal 1857 al 1859 ed è attualmente conservato al Musée d'Orsay a Parigi.

*Identità cultura-educazione.* Un altro aspetto riguarda l'identità sostanziale fra cultura ed educazione. Eddo Rigotti lo dice con estrema chiarezza: «Cultura ed educazione sono la stessa cosa: la cultura è quella comunicazione che realizza il significato della presenza dell'uomo sulla Terra, dando valore a questa presenza attraverso le diverse generazioni; l'educazione è una trasmissione del significato della vita che diventa anche modalità del vivere e del convivere»<sup>13</sup>. In questa prospettiva cultura ed educazione *convertuntur*. Infatti, assumendo la cultura come una dimensione fondamentale dell'esistenza e l'educazione «come un dato di fatto» per cui «ogni uomo educa, nel senso attivo di educarsi e di dare educazione, e nel senso passivo di riceverla»<sup>14</sup>, allora si può ragionevolmente pensare che le due realtà possano sovrapporsi. Tuttavia la loro convergenza è da intendersi nei termini di un compito e di una responsabilità sempre da rinnovare, proprio in quanto uomini.

### 1.2. *L'apporto dell'antropologia culturale*

*Cultura secondo le scienze umane: una prima idea...* Continuando l'esplorazione dei significati e venendo a un tempo più vicino al nostro, si incontrano i rilevanti contributi che le scienze umane e, in particolare, l'antropologia hanno fornito all'approfondimento del concetto di cultura. Gli studi in questo ambito sono percorsi da numerose correnti. Qui interessa evidenziarne alcune al fine di mettere meglio a fuoco la tematica interculturale.

Si prendano due definizioni a confronto. La prima si deve a E. Burnet Tylor, che l'ha formulata nel libro *Primitive Culture* del 1871. Per essa, la cultura comprende l'insieme dei prodotti del pensiero e dell'attività umana nonché «qualunque altra capacità e abitudine acquisite dall'uomo come membro della società»<sup>15</sup>. In tal senso lo studioso che si occupi di cultura di un popolo, per esempio, descrive, classifica e interpreta tutta una serie di realtà che possono rientrare in alcune grandi tipologie: se si tratta di oggetti che appartengono alla sfera dell'elaborazione intellettuale quali, per esempio, credenze, valori, idee, ideologie allora gli stessi antropologi parlano di cultura

---

<sup>13</sup> E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 4.

<sup>14</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 6.

<sup>15</sup> Cfr. E.B. Tylor, *Il concetto di cultura*, tr. it. di P. Rossi, Einaudi, Torino 1983, pp. 3-29.

antropologica ideale; allo stesso modo se si tratta di manufatti, mondo degli oggetti, trasformazione del territorio, ecc, allora si parla di cultura antropologica materiale; infine di cultura antropologica sociale quando ci riferiamo a usi, costumi, riti, ricorrenze<sup>16</sup>.

Il rischio sotteso a questo tipo di approccio potrebbe essere quello di un sostanziale relativismo poiché tutti i comportamenti dell'uomo come gli oggetti da lui prodotti, agli occhi dello studioso, si equivarrebbero. Per superare tale difficoltà, Milena Santerini ripropone la tesi sostenuta da Nicola Abbagnano in un testo del 1962 intitolato *Il relativismo culturale* che distingue il relativismo metodologico – necessario e positivo – dal relativismo assoluto – rigido e fuorviante. Ella dice in proposito: «Il primo è il presupposto dell'antropologia contemporanea e conduce a misurare la condotta degli individui di una data società in base al sistema culturale cui appartengono. Il secondo comporta invece l'assolutezza dei valori nell'ambito di ogni singola cultura»<sup>17</sup>.

Tuttavia, anche con questa precisazione, non sembra superabile lo iato fra le diverse prospettive dell'antropologia culturale e dell'antropologia filosofica poiché nell'una, la cultura definisce una serie di oggetti per così dire staccati dal soggetto che però si depositano sul soggetto stesso e ne condizionano il rapporto con il reale; nell'altra prospettiva che, peraltro, ingloba la prima, la cultura attiene all'ordine dell'essere della persona e ne costituisce, a un tempo, un'espressione e una direzione di marcia che liberamente e responsabilmente si assume per migliorare e compiere la propria umanità. Sempre nel primo caso, l'uomo è per così dire 'appiattito' nella cultura dalla quale non può separarsi, invece, per l'altra prospettiva, la persona sventa sui prodotti della cultura antropologica, ideale, materiale o sociale che sia, li considera come altro da sé, riflette, li valuta e sceglie ciò che ritiene il migliore. In tal modo, ciò che viene scelto si combina in una nuova superiore unità che connota l'essere della persona.

...e una seconda idea. L'altra idea di cultura è fornita da studiosi di semiotica quali Jurij Michajlovic Lotman e Boris Andreevic Uspenskij. Si legge in un loro testo intitolato: *Sul meccanismo semiotico della cultura*: «Poiché la cultura è memoria (se si

---

<sup>16</sup> Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 95.

<sup>17</sup> N. Abbagnano, *Il relativismo culturale*, in «Quaderni di Sociologia», 1, 1962, pp. 5-22, in M. Santerini, P. Reggio, *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007, p. 24.

*preferisce, registrazione, nella memoria, di quanto già vissuto nella collettività*), essa si collega immanabilmente all'esperienza storica passata»<sup>18</sup>. E ancora: «Noi intendiamo la cultura come memoria non ereditaria della collettività, espressa in un determinato sistema di divieti e prescrizioni»<sup>19</sup>. Sul significato di collettività si trova la seguente precisazione: «Considerando una collettività come un individuo costruito in modo più complesso, la cultura può essere interpretata, in analogia con il meccanismo individuale della memoria, come un congegno collettivo per conservare ed elaborare informazione. La struttura semiotica della cultura e la struttura semiotica della memoria rappresentano fenomeni funzionalmente omogenei, situati a livelli diversi»<sup>20</sup>. Da qui scaturiscono due motivi di interesse per l'argomento della tesi. Innanzitutto, l'analogia<sup>21</sup> fra memoria individuale e cultura per cui quest'ultima «è tutto quello che passa da una generazione all'altra e non fa parte del patrimonio genetico (in corsivo nel testo)»<sup>22</sup>. In questo senso essa è la forma specifica che assume la convivenza fra persone di una certa etnia, tant'è che, invertendo il rapporto fra i termini, il risultato non cambia. «L'appartenenza a un'etnia si declina nella condivisione di una cultura, intesa come forma specifica di convivenza, che può giungere in misura diversa ad autocoscienza di identità. Relativamente a questa accezione non si può essere senza cultura o avere più o meno cultura: il vivere, che è per l'uomo inevitabilmente convivere, implica la condivisione di una cultura»<sup>23</sup>. Quindi, anche seguendo il percorso indicato dall'antropologia culturale si arriva alla cultura come dimensione imprescindibile della persona. La motivazione non deriva in questo caso da una lettura filosofica, ma dalla rilevazione di un'ineliminabile 'contaminazione' del soggetto dall'ambiente culturale in cui egli vive.

Un altro elemento importante è costituito dalla rilevanza del passato e del passaggio di eredità di conoscenze, saperi, tecniche, valori da una generazione all'altra.

---

<sup>18</sup>J.M. Lotman, B.A. Uspenskij, *Sul meccanismo semiotico della cultura*, in *Tipologia della cultura*, tr. it. di R. Faccani e M. Marzaduri, Bompiani, Milano 1987, p. 44.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>20</sup> J.M. Lotman, B.A. Uspenskij, A.M. Pjatigorskij, V.V. Ivanov, V.N. Toporov, *Tesi per un'analisi semiotica delle culture (in applicazione ai testi slavi)* in C. Prevignano (a cura di), *La semiotica nei paesi slavi. Programmi, problemi, analisi*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 209-210.

<sup>21</sup> Sarebbe possibile anche individuare un'altra situazione omologa alla cultura. Si tratta del sistema linguistico. È noto come Saussure distingua fra *langue* e *parole*. Ogni comportamento linguistico individuale (*la parole*) non potrebbe darsi se non all'interno di un sistema di riferimento generale costituito proprio dalla *langue*. Analogamente, l'espressività di una persona come la sua interiorità passa attraverso i canali della cultura. Insomma non c'è modo di togliersi da essa pena la non esistenza.

<sup>22</sup> E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 7.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 6.

Il tema della memoria collettiva, risulta, in questo senso, di fondamentale importanza. Senza di essa non si potrebbe vivere né convivere con altri. Già si diceva nel capitolo terzo, a proposito del rapporto fra oralità e scrittura, di come fosse indispensabile per una società di oralità primaria conservare il patrimonio della propria storia attraverso la narrazione. La dinamica è la stessa anche per le società nelle quali alla trasmissione orale si affianca la scrittura. Dunque, l'incursione sul terreno dell'antropologia permette, soprattutto avvalendosi delle definizioni di Lotman e Uspenskij e del commento che di esse propone Eddo Rigotti<sup>24</sup>, di fissare due punti fondamentali: il bambino che nasce – e ancor prima nel ventre materno – è immediatamente depresso in una 'culla' di significati e di ipotesi di senso per affrontare il reale che è appunto la cultura; l'esperienza iniziale di ogni uomo che viene al mondo, ancorché questa esperienza possa essere inconsapevole sia da parte di chi la riceve sia da parte di chi la dona, è quella dell'essere accolto. È necessario ribadire questa idea: il tempo, il luogo, le circostanze della nascita, le persone, gli oggetti materiali e ideali della comunità in cui si nasce sono la culla che introduce ogni piccolo di uomo nel rapporto con il reale. Senza tale accompagnamento originario l'essere umano non sarebbe tale neppure in quanto sistema biologico. La controprova di questo si ha in tutti quei casi in cui, purtroppo, il neonato è abbandonato e nessuno si cura di lui. Gli studi sui 'bambini selvaggi' dimostrano che o si è dentro una relazione di accompagnamento o non si diventa uomini<sup>25</sup>, quanto meno lo si può diventare se c'è stata la presenza di una madre o di un padre, almeno, nei primi mesi della vita. In questa prospettiva non c'è contraddizione fra elemento naturale-biologico ed elemento culturale.

*Il binomio cultura-natura.* Un terzo binomio appare decisivo dopo quello di cultura/religione e di cultura/educazione, appena considerati. Sia seguendo il ragionamento sul versante dell'analisi etimologica e filosofica, sia svolgendo la riflessione introdotta dall'antropologia culturale si arriva a cogliere l'inscindibile legame di cultura e natura. Esprimersi in questi termini, però, potrebbe essere

---

<sup>24</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 4-15.

<sup>25</sup> Per ulteriori approfondimenti si vedano C. Navarini, *Filogenesi e ontogenesi del linguaggio. L'umanità contesa dei "bambini selvaggi"* in «L'analisi linguistica e letteraria», II, 1994, 1, p. 233 e J.M.G. Itard, *Mémoire et rapport sur Victor dell'Aveyron*, in L. Malson, *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*, Union Générale d'Éditions, Parigi 1964, pp. 134-135; tr. it. di P. Molinaro, *I ragazzi selvaggi. Mito e realtà*, Rizzoli, Milano 1971.



inadeguato: non si tratta, infatti, di due ‘oggetti’ separati che si danno insieme, ma di un’unica realtà, l’essere umano, la cui natura è ‘cultura’, in quanto il suo modo specifico di essere è quello di cercare e produrre significati via via sempre più decisivi e stringenti rispetto alle questioni ultime dell’esistenza. In tal modo, l’umano che è in ogni persona, e che è dato potenzialmente da incrementare, si arricchisce e si sviluppa come un albero rigoglioso dal piccolo seme. In una dinamica così fatta, il termine ‘cultura’ è sinonimo di unità della persona in cui ragione e libertà ne sono i tratti distintivi. Su questa linea le definizioni possono essere molteplici e tutte cogliere sfumature diverse del concetto. Fra tutte vorrei ricordare quella di Luigi Giussani per il quale la cultura è «esposizione della ragione»<sup>26</sup> cioè quell’espressione del *lógos* che manifesta nel mondo il tratto peculiare dell’umano. Dunque, la natura dell’uomo è la sua cultura.

Un certo filone di pensiero, che fa capo a Jean Jacques Rousseau, separa nettamente i due termini considerando la natura come elemento positivo; al contrario la cultura è responsabile di avere contraffatto l’originaria bontà naturale dell’uomo corrompendolo con il vizio e l’interesse egoistico. Il concetto di natura inteso in tal modo non esiste né sul piano della storia né su quello della filosofia. A meno che per natura non si voglia sottolineare l’essenza dell’uomo, ma allora si torna a quanto già si diceva. Su questo punto, vale la pena ripetersi. Se infatti per ‘natura’ si intende la *phýsis* dell’uomo, allora per natura l’uomo elabora il rapporto fra sé e la realtà alla ricerca di un’ipotesi che dia senso al tutto come ai singoli particolari di cui il tutto è fatto.

Mi permetto a questo proposito di raccontare un aneddoto che mi riguarda. Alcune volte quando scrivo la parola ‘realtà’ mi sbaglio e inverto la ‘l’ e la ‘a’ così scrivo *relata*. Questo episodio di disgrafia mi fa pensare che le due parole abbiano un legame che non sia solo il fatto di essere costituite entrambe dalle stesse lettere. Secondo questa particolare lettura, la realtà è un messaggio riferito da qualcuno, portato davanti al nostro sguardo affinché lo si consideri con attenzione e cura. E, in qualità di messaggio, la totalità del reale si inserisce in una relazione fra l’uomo e l’origine misteriosa che quel messaggio ci ha fatto pervenire. La cultura è, in questa prospettiva, l’impegno dell’uomo di decifrarne il senso e investigarne i nessi.

D’altro canto, anche la natura, in senso biologico non è mai data se non in una cultura cioè entro sistemi di significato che accolgono il bambino alla sua nascita e lo

---

<sup>26</sup> L. Giussani, *Si può vivere così. Uno strano approccio all’esistenza cristiana*, Rizzoli, Milano 2007, p. 27.

accompagnano lungo l'arco della sua vita, come già si diceva citando la 'culla' di Lotman e Uspenskij.

Nella interpretazione che si è fin qui proposta, abbiamo provato a mostrare come l'analisi filosofica e la ricerca antropologica possano convergere, integrarsi e completarsi a vicenda. Il punto unificante di entrambi i punti di vista rimane il rapporto dell'uomo con la realtà. È infatti in questo spazio che possono accadere incontri significativi che fanno crescere il nostro essere uomini. È nello spazio della realtà – e non altrove – che può addirittura verificarsi l'incontro con Colui che è origine e senso della realtà stessa secondo quella straordinaria intuizione di Platone a proposito di una Divina Rivelazione che si fa presente all'uomo e in quella ancora più incredibile pretesa del Cristianesimo di Dio che assume la nostra condizione umana.

### *1.3. Un'altra interpretazione all'interno dell'antropologia culturale*

*La cultura come «grammatica delle grammatiche» e come «ipertesto».* Prima di passare al paragrafo successivo nel quale dalla cultura ci muoveremo a comprendere l'interculturale, corre l'obbligo di presentare un'ultima posizione che, in un certo senso, fa sintesi di quanto si è detto.

L'idea per un'operazione di tal genere è suggerita ancora da Eddo Rigotti che nella riflessione sui significati della parola cultura, dal punto di vista dell'antropologia, distingue due 'domini' o 'sfere'. «Il primo è costituito dal termine 'strumenti', strumenti per prendere posizione rispetto alla realtà, ossia per conoscere ed agire, o meglio interagire con il reale. Il secondo da 'avvenimenti', ossia esperienze 'testuali'» dove per testo l'autore «indica una presa di posizione sulla realtà quindi un'esperienza»<sup>27</sup>. Le parole chiave sono dunque 'strumento' e 'testo': la cultura come insieme di strumenti (o come grammatica delle grammatiche) e la cultura come insieme di testi (come ipertesto).

A me sembra, per la verità, che nell'una e nell'altra sfera ci si riferisca alle stesse cose, ma diverso, nell'una e nell'altra sfera, è l'atteggiamento dell'uomo verso di esse. In un caso, appunto, si hanno strumenti per una presa sulla realtà, nell'altro, questi stessi

---

<sup>27</sup> E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile* (a cura di R. Mazzeo), cit., pp. 12-13.

strumenti si rivelano come testi cioè come memoria di racconti, narrazioni, eventi, esperienze, quindi vanno al di là del loro carattere strumentale immediato per rivelare una profondità di significati che attengono all'essenza dell'uomo e alla sua storia. Ciò potrebbe risultare più evidente considerando quegli oggetti particolari rappresentati dai 'testi fondanti' di riferimento, all'interno di una società, quali riti, miti di fondazione, narrazioni, canti, tradizione letteraria, festività, ecc., memoria storica verbale (orale o scritta) e non verbale, costituzioni, leggi e altri testi regolativi, impegni civici<sup>28</sup>. In essi si trovano il sistema di valori, l'autorevolezza dei padri e i significati della vita di un popolo e di una cultura. Senza di essi non sta in piedi nessuna comunità civile. Mentre la prima sfera è pressoché coincidente con il punto di vista dell'antropologia culturale, la seconda, a mio avviso, attiene di più al significato di cultura come ricerca del senso del vivere ritrovato in avvenimenti e vicende che spiegano il presente e aprono al futuro e, comunque, veicolano domande esistenziali di primaria importanza.

Queste considerazioni sono particolarmente interessanti per il tema di questa ricerca poiché forniscono lo snodo concettuale che lega insieme narrazione epica, memoria e cultura. Posta questa necessaria premessa, all'intercultura si dovrebbe arrivare di conseguenza.

#### *1.4. Dalla cultura all'intercultura attraverso l'antropologia filosofica*

Sono due i concetti dai quali iniziare la riflessione al fine di mostrare come la cultura, se intesa nella accezione 'filosofica' che si è cercato di giustificare in precedenza, abbia come suo esito 'naturale' l'approccio interculturale nell'incontro che una persona ha con gli altri uomini e la realtà nel suo complesso. La tesi che vogliamo sostenere è la seguente: se si esplicita, sul piano della riflessione, l'idea di cultura come il dispiegarsi nel tempo e nello spazio delle energie della ragione e del cuore, da parte di un singolo uomo o di una società, allora si è in grado di incontrare la 'differenza' senza pregiudiziali negative verso nessuno. Anzi, dall'incontro nasce la comunicazione di esperienze che dà vita a forme ibride di cultura.

---

<sup>28</sup> Le categorie sopra elencate si trovano sotto forma di schemi in E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 13.

La storia conosce numerosi esempi di ‘meticciato’<sup>29</sup> ben riuscito fra culture diverse realizzate dall’evangelizzazione cristiana e dall’opera missionaria della chiesa che si rivolge a tutti i popoli della terra.

*Due caratteristiche del concetto di cultura presenti nelle accezioni sopra considerate.* Dicevamo che occorre partire da due aspetti che entrano come elementi essenziali in tutte le definizioni di cultura. Il primo. La cultura ha sempre a che fare con una comunità di uomini che accolgono chi viene al mondo con l’offerta di oggetti materiali o ideali e con un’ipotesi di senso per servirsene in vista del fine superiore della realizzazione di se stessi e della scoperta del fondamento da cui tutto deriva. Afferma al proposito Eddo Rigotti: «Le culture sono possibili modalità di dare senso alla vita. Tutte le culture in qualche modo – lo dico da credente – vanno viste come strutture di attesa di un incontro. Non sono opposizioni alla natura, ma posizioni davanti al Mistero da parte di una comunità, integratori di umanità, fattori di educazione ovvero ipotesi da verificare consegnate dalla tradizione, condizione essenziale della continuazione dell’umano»<sup>30</sup>. Con tale munifico dono, la cultura che è trasmessa al nuovo nato convoca idealmente non solo i concittadini del presente, ma la storia e la memoria di un popolo. La cultura ha dunque una dimensione intrinsecamente relazionale e comunitaria.

La consapevolezza di ciò permetterebbe di guardare alle altre culture come ad altrettanti nobili tentativi per i quali nutrire stima e rispetto. «La tolleranza, o meglio l’accoglienza dell’altra cultura, è però possibile a condizione che il positivo della propria cultura sia ribadito, altrimenti la possibilità di incontro è tolta»<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Il concetto di ‘meticciato’, compare nella letteratura specifica con accezioni più positive che in passato. Esso potrebbe costituire un utile strumento per superare le divisioni in ghetti o le giustapposizioni di società multiculturali alla condizione che lo si privi delle connotazioni biologico-razziali che tanto danno hanno arrecato al dialogo interculturale. Da parte di studiosi come Sami Nair, Jean-Loup Amselle, Samuel Phillips Huntington si propone l’idea che le persone possano, per così dire, mescolarsi sulla base di una scelta libera e responsabile al fine di realizzare progetti comuni. Amselle, in particolare, sottolinea il valore esclusivamente ‘intellettuale’ delle interazioni fra le persone. Per l’antropologia, del resto, la storia umana nel suo complesso è costituita da una serie indefinita di mescolanze per cui, neppure risalendo a ritroso fino ai primordi dell’umanità, si potrà mai trovare la distinzione originaria. Per Angelo Scola il meticciato non è tanto una categoria astratta cui riferirsi, ma una sorta di qualificazione per processi in atto. Per ulteriori approfondimenti si veda: J. Prades, *Occidente: l’ineludibile incontro*, tr. it. di C. Sellinger, Cantagalli, Siena 2008, pp. 21-27, che offre una sintesi delle principali posizioni del dibattito attuale.

<sup>30</sup> E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 9.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

Quest'ultima sottolineatura dà modo di cogliere il secondo elemento essenziale, oltre alla dimensione relazionale e comunitaria alla quale si è fatto cenno, vale a dire la cultura come struttura di accoglienza e di appartenenza. È accoglienza da parte di chi si trova già prima in un posto e in una situazione verso il nuovo venuto; ed è appartenenza allorché ci riconosciamo entro i confini valoriali di una cultura. Per precisare meglio quanto intendiamo dire è forse utile un esempio banale.

Quando mi viene a trovare un amico a casa o qualcuno che non ho mai visto, desidero che tutto sia accogliente e bello. Solitamente lo accompagno a fare il giro delle stanze e gli mostro gli oggetti che sono più significativi per noi, in famiglia. Quanto più la persona è amica tanto più la lascio 'padrona' della mia casa. E nel caso in cui fosse ancora sconosciuta, è importante partire da una pregiudiziale positiva, vale a dire con un'apertura di credito verso di lei.

Se poi la persona si ferma qualche giorno le spiego come può usare di tutto: cucina, elettrodomestici, spazi, ecc. La accolgo e la accompagno. In questa fase, lei ascolta e prende familiarità e dimestichezza con la nuova situazione. Trasportiamo questo esempio su scala nazionale. L'Italia è una storia, un insieme di memorie, un modo di affrontare la realtà, una cultura, insomma. Essa ha il compito di accogliere e di accompagnare il nuovo venuto alla scoperta della propria casa. Chi è accolto ha il dovere di ascoltare e imparare a muoversi entro le mura di una dimora che ancora non conosce. Dunque, in questo primo momento ci sono due persone con due culture diverse: l'una protesa a dirsi e a dare le ragioni di sé, l'altra ad ascoltare, ciascuna con le proprie appartenenze. Tuttavia, pur nel multiforme mosaico di comunità e 'affiliazioni' e nel dinamismo dei cambiamenti e dei passaggi da una situazione all'altra, ogni persona, di fatto, sa di riferirsi prioritariamente a un sistema di valori, a un particolare modo di affrontare il reale. Può essere, per esempio, che ci sia disaccordo su tante questioni, ma il riconoscimento di un orizzonte di significato comune permette di stabilire l'appartenenza decisiva. «In altre parole, la cultura comporta la condivisione di valori possibili, non la condivisione di certi valori. In questo senso tutto l'Occidente è largamente cristiano, anche se i cristiani in senso proprio sono apparentemente una minoranza»<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 14.

Ritornando al nostro racconto della casa e della persona che rende visita all'altra, anzi si fermerà a casa sua, dicevamo che, in un primo momento, la persona che accoglie parla e presenta la propria abitazione e l'altra ascolta. Ciascuna, ovviamente, ha una serie di idee pressoché illimitate nella testa e tante esperienze; proviene da una storia particolare e può narrare la propria vicenda personale che non sarà mai uguale all'altra. Tutto questo però è ancora taciuto e lo resterà probabilmente per molto tempo. Già in questa prima fase, tuttavia, proprio affinché le persone comunichino ci deve essere un *common ground*, vale a dire «uno sfondo dato dall'insieme delle cognizioni comuni, o di quelle che ci si rappresenta come comuni»<sup>33</sup>. Supponiamo che ci sia una lingua conosciuta da entrambi, almeno nei primi rudimenti. Come avviene, allora, che si passi da questa prima fase iniziale a un dialogo interculturale?

*L'interazione per l'interculturale.* È nell'affrontare i problemi della vita e la vita come problema che può crearsi una buona convivenza fra due persone di diversa cultura poiché la dimensione pratica delle scelte e delle azioni è il luogo in cui avviene l'incontro. In questo senso, è utile parlare di 'interazione interculturale' dove il primo termine è il sostantivo di cui 'interculturale' è l'aggettivo poiché precisa la condizione senza la quale non c'è vera interazione. Qui vogliamo proprio sottolineare l'aspetto pratico della relazione. Infatti, potremmo limitarci a capire il termine 'interazione' come semplice venire a contatto di mondi diversi. Si prenda, per esempio, quanto affermano Martine Abdallah Pretceille e Lous Porcher a proposito del fondamento dell'interculturale. «L'interculturale non saprebbe fondarsi sulla cancellazione o l'oblio della cultura singolare di un individuo in un gruppo esso stesso di cultura specifica. Si tratta di un dialogo fra appartenenze. Perché ci sia reciprocità, è necessario che ciascuno dei partner possieda qualche cosa che può donare (*nostra traduzione*)»<sup>34</sup>. Tuttavia, gli stessi autori sottolineano l'urgenza di arrivare al piano dell'azione e quindi dell'etica<sup>35</sup>: se si rimanesse al dialogo, esso, probabilmente, pur inteso nella sua accezione più

---

<sup>33</sup> R. C. Stalnaker, *Presupposizioni*, in M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 242, in E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, cit., p. 82, nota 13. Nello stesso pagina alla nota 12 ci si riferisce a H. Clark, *Using Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1996 per il concetto di *common ground*.

<sup>34</sup> M. Abdallah-Pretceille, L. Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris 2001, p. 164.

<sup>35</sup> Cfr. L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille, *Éthique de la diversité et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1998.

nobile del parlarsi e ascoltarsi in modo aperto e sincero, non si sottrarrebbe al rischio di uno scambio di opinione che alla fine lascerebbe la situazione invariata in un'ottica di giustapposizione che non cambierebbe i due interlocutori. Solo la concretezza della vita, chiamando entrambi all'azione, può generare processi di interazione interculturale, se, sulle azioni progettate, realizzate e verificate, si torna con la riflessione.

Occorre però che, nel nostro esempio, siano rispettati due presupposti. Le due persone della nostra storia sono davvero entrate nella logica del dono e dell'ascolto reciproco, che è la logica della vita. In questo senso, si può affermare che lo scatto iniziale che ci porta verso le cose e le persone non è dettato dalla diffidenza e dalla paura, ma dall'apertura cordiale verso chi si incontra. E questa è la prima condizione. La seconda è ancora più importante della prima. Ci è chiesto, infatti, di riconoscere con la ragione e accettare con la libertà che l'altro è «sempre un alter ego, un "altro io", un "altro" come "io". Riconoscere la mia identità con l'altro mi permette di riconoscere la sua alterità, la sua differenza: è come me, ma non è me, in quanto diverso da me. Io e l'altro siamo diversi, ma non estranei gli uni agli altri, perché possiamo confrontarci in virtù di un'identità originaria più profonda: ci riconosciamo come uomini»<sup>36</sup>. In sintesi: «La condizione di possibilità del dialogo è la dimensione universale dell'esperienza umana, alla quale fanno riferimento pensatori molto diversi tra loro, come Amselle, Benhabib, Touraine e Taylor»<sup>37</sup>.

Sostanzialmente, la categoria dell'intercultura non è una condizione fissa, un traguardo da raggiungere, né tanto meno un oggetto; è, piuttosto, un dinamismo nel rapporto fra due persone che provengono da mondi lontani; è il luogo (in senso geometrico) del manifestarsi sempre più completo e consapevole della propria umanità. Per questa ragione l'intercultura non è uno 'scopo' che si può predefinire e precisare in modo astratto, ma una relazione da costruire nella fatica di ogni giorno.

Nello specifico della scuola, all'insegnante tocca il compito di far affiorare nei racconti degli alunni gli impliciti culturali che essi possiedono, di mostrare quanto sia interessante guidare il compagno straniero a visitare la propria cultura, proprio come si fa con una casa. All'insegnante è chiesto, altresì, di incominciare per primo ad avere questa attitudine all'accoglienza. Egli dovrebbe mostrare la 'presa' che le narrazioni familiari possono avere sulla realtà. Fino a che punto il racconto delle 'gesta' familiari

---

<sup>36</sup> J. Prades, *Occidente: L'includibile incontro*, cit., p. 29.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 31.

del ‘nuovo venuto’ immigrato può aprire una finestra sulla realtà e, viceversa, quanto può vedere più di se stessa e delle cose la ragazzina straniera che ascolta con interesse il suo compagno di banco italiano raccontare di nonni e bisnonni? La scuola è fatta anche per dare una risposta a queste domande.

Inoltre, nell’indicare i termini della cultura occorre anche mostrare agli allievi quanto e come la natura dell’uomo – come ragione e libertà – ‘sporga’ costantemente dalla cultura in senso antropologico. E, infatti, la cultura come sguardo spalancato a cogliere il senso della realtà oltrepassa gli strumenti culturali che una società consegna alle nuove generazioni e scorge in essi la testimonianza di continui ‘affondo’ portati dalla superficie delle cose verso il loro cuore.

Se, come si è detto, l’elemento caratterizzante la cultura è di essere la modalità con cui ogni essere umano tenta di agganciare il reale e di comprenderlo nel suo significato ultimo, allora lo sviluppo verso l’interculturalità dovrebbe esserne la conseguenza. Due persone che appartengono a culture diverse (in senso antropologico) ma che tengono, più di ogni altra cosa, alla crescita della propria umanità in relazione al reale (la cultura in senso ‘filosofico’) dovrebbero realizzare una buona convivenza insieme poiché amano la stessa cosa.

In questo capitolo si è, dunque, cercato di svolgere una riflessione sul concetto di cultura con l’intento di evidenziarne quegli aspetti che conducono all’interculturalità. Si tratta ora di mostrare l’attinenza che il ragionamento fin qui condotto ha per il tema oggetto di questo studio. Si parlava di condizioni di sostanza senza le quali difficilmente accade di incontrare non superficialmente l’altra persona. A tal fine si renderebbe necessario condurre gli studenti a riconoscere il livello di cultura in senso antropologico e un livello più fondativo che riguarda la ‘struttura nativa’ dell’essere umano. Così facendo sarebbe favorito il passaggio dalla cultura all’interculturalità.

### *1.5. La cultura in senso ‘filosofico’ e ‘antropologico’: due testimonianze*

Per mostrare quanto gli aspetti appena considerati siano presenti in diverse testimonianze raccolte, si sono prese, a titolo esemplificativo, alcune parti delle narrazioni di ‘epica familiare’ di due ragazzi intervistati di prima liceo. Uno è Sv., russo



proveniente dalla Siberia, l'altro è un ragazzo italiano della stessa età di nome St.. Si riporta prima uno stralcio dell'intervista al ragazzo russo poi uno stralcio dell'intervista all'alunno italiano con l'intento di individuare nei loro racconti i due livelli di significato del termine cultura ai quali si faceva cenno.

Narrazione di Sv.

*Intervistatrice:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali che caratterizzano secondo te un'opera epica?

-Gli eroi, gli dei. Le loro vite, i loro fatti.

*In:* E il protagonista? Gli aspetti del protagonista più significativi?

-Quelli di un eroe normale: forte e coraggioso per dei motivi di valore.

*In:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi? O, secondo te, è solo uno studio che riguarda il passato?

-Secondo me, è uno studio che riguarda il passato.

*In:* Non ha attinenza con quello che viviamo noi oggi?

-Non tanta.

*In:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Non lo so.

*In:* Ti senti una persona normale?

-Sì.

*In:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche? Guardando alla realtà di oggi, secondo te, ci sono grandezze proporzionali a quelle del passato?

-Epiche, no. Degli eroi, però ci possono essere.

*In:* In quali campi?

-Per salvare una persona, non so! Quindi sostanzialmente...Per esempio, quando c'è un'alluvione e uno sta per annegare c'è qualcuno che lo salva.

*In:* Quindi chi fa dei gesti eccezionali?

-Sì.

*In:* A scapito della propria vita?

-Sì.

Narrazione di St. (italiano)

*Intervistatrice:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In:* Non tanto?

-Alcune narrazioni di più, altre di meno, ad esempio l'epica classica mi piace. Achille, Odisseo, la figura dell'eroe che guida il popolo a cui tutti si ispirano mentre le narrazioni più recenti, come ad esempio Don Chisciotte, quelle no.

*In:* Tu dici questo perché hai fatto l'epica anche nelle medie?

-Sì, dalla prima alla terza, un'ora alla settimana abbiamo affrontato diversi componimenti: *Iliade, Odissea, Eneide, Orlando Furioso, Gerusalemme Liberata, Don Chisciotte.*

*In:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Innanzitutto introdurrei la lotta per qualcosa, per un ideale, un motivo, ad esempio, per gli Achei, secondo la mitologia era per riconquistare la moglie di Menelao, un motivo che potrebbe essere la libertà oppure la rivendicazione di qualcosa. Poi l'eroe, la figura più importante che dovrebbe aiutare il popolo nei momenti di difficoltà e l'intervento divino che guida l'uomo e a cui l'uomo si ispira.

*In:* Tu parli di popolo nel senso che?...

-L'ideale per cui si combatte riguarda tutti.

*In:* E del protagonista?

-A parte l'essere forte in battaglia, dovrebbe essere generoso, dovrebbe essere un grande di spirito perché dovrebbe essere disponibile con i suoi compagni: quindi dovrebbe essere un eroe non solo in battaglia, ma anche nei rapporti con il suo popolo perché la figura dell'eroe si distingue anche in questo.

*In:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-Potrebbe essere questa lotta per l'ideale, anche se adesso non è più intesa come nei poemi, però potrebbe essere la convinzione di un ideale che si cerca di seguire.

*In:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Io?

*In:* Sì.

*In:* Vorresti assomigliare a Ettore o Achille, per esempio?

-Ad Achille. Mi sono sempre piaciuti più i Greci dei Troiani.

*In:* Quale caratteristica vorresti avere?

-La grandezza d'animo principalmente.

*In:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epici?

-Dipende da cosa si intende per epica. Un esempio potrebbe essere quello che è successo in America con Obama che si potrebbe considerare una vicenda epica proprio perché con l'elezione di un presidente di colore si è andati contro le barriere di razzismo. Avere una persona che guida il Paese più potente del mondo è un forte simbolo.

Come si vede, per Sv., l'oggetto culturale in senso antropologico, rappresentato in questo caso dal poema epico, è testimonianza di un passato lontano che per lui non ha attinenza con il presente, salvo poi riconoscere l'eroismo di gesti 'eccezionali' in persone che aiutano gli altri, a scapito, spesso, della loro vita. In questo senso, *Iliade* e *Odissea* sono argomenti di studio. È importante saperli; essi faranno parte della sua cultura scolastica, ma – limitandoci a questa prima serie di domande – non sembra che i poemi classici siano parte significativa della vita del ragazzo. L'epica classica non gli fornisce un modo per entrare più in contatto con se stesso e con la realtà.

Anche per St., l'epica classica è un oggetto di studio. Più di Sv., St. sottolinea la grandezza d'animo dell'eroe che, comunque, per entrambi, si distingue nel servire un ideale e nell'aiutare gli altri. Fin qui si tratta di cultura nel senso più debole.

Si vada però alle risposte successive che riguardano le narrazioni ascoltate da bambini.

Narrazione di Sv.

*Intervistatrice:* Ti ricordi – me lo dicevi già – se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì. Erano storie di vita o favole che raccontava mio padre.

*In:* Quali preferisci?

-Mi piacciono storie di tutti i generi.

*In:* Ti piace proprio sentire raccontare?

-Sì. Comunque, mi piacciono molto quelle di mio padre, nel senso che mio padre era il protagonista quando era piccolo oppure da grande. E poi mi ricordo quella del gatto, della volpe e del gallo.

*In:* Me la puoi raccontare brevemente?

-È la storia di un gallo, di un gatto e di una volpe. Una volpe cerca di tirar fuori il gallo dalla casa e ci riesce, una prima volta, lo prende, ma poi arriva il gatto e lo salva. La seconda volta, la volpe prende il gallo e lo mette in un sacco. Poi torna a casa per darlo da mangiare ai suoi

cuccioli. Ma il gatto riesce ancora a liberare il gallo. Però ritorna a casa della volpe e porta da mangiare ai cuccioli di quella al posto del gallo.

*In:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Nessuno in particolare.

*In:* Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia? Praticamente mi hai già risposto: l'uno e l'altro?

-Sì.

*In:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-No. (*Dopo qualche istante*) Per metà della mia famiglia il passato è perso.

*In:* Di metà della tua famiglia non si sa nulla?

-No.

*In:* Del tuo papà, della tua mamma?

-Della mamma.

*In:* Quindi dovendo rifare l'albero genealogico della tua famiglia, fino a quando riusciresti a risalire?

-Fino al bisnonno.

*In:* Ah, bene, fino al bisnonno materno?

-Sì, ma non so nulla.

*In:* E non ti è mai venuto il desiderio di sapere..

-Sì, ma non si può. È successo quando c'era – come si chiama – nel '17.

*In:* Ah, la rivoluzione russa. Ma la tua famiglia: tu sai le origini da parte di tuo padre?

-Da parte di mio padre sì: mio nonno era polacco. Mia madre so che era russa.

*In:* E tu hai ereditato qualche cosa dal nonno polacco?

-Credo. La matematica e la fisica, mi riesce bene, infatti mio nonno è uno scienziato, un fisico.

*In:* E questo non ti rende fiero?

-Sì.

*In:* E ha avuto modo di far conoscere i suoi studi?

-Sì, ha scritto dei libri. Si chiama come me. All'inizio volevano chiamarmi Dima, poi hanno scelto Sv..

*In:* Sei contento di avere queste caratteristiche?

-Sì.

Narrazione di St.

*Intervistatrice:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì.

*In:* Chi te li raccontava?

-Papà e ogni tanto la mamma riguardo i nonni. Poi il papà ogni tanto le inventava lui.

*In:* Quali preferivi?

-Quelle inventate da mio padre.

*In:* Quelle inventate avevano come protagonista lui o...*(si sovrappone)*.

-No, proprio inventate, ad esempio animali. Poi variava a secondo della giornata.

*In:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Non in particolare.

*In:* Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Storie di vita perché possono essere di esempio anche per vedere le esperienze degli altri.

*In:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-No.

*In:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Fino a un certo grado di parentela dei nonni, so che erano tutti di A. e Ca..

*In:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?

-Mio nonno mi ha raccontato di quando c'era la seconda guerra mondiale, di quello che hanno passato durante la guerra con il coprifuoco. Mi ha raccontato che in terza elementare sono stati bocciati perché non si poteva andare a scuola per la guerra.

*In:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì, ad esempio a casa ho alcuni oggetti dei nonni, cuscini, macchina da cucire. Ho anche una foto che raffigura un po' l'albero genealogico della mia famiglia, con mio nonno piccolino.

*In:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mio nonno e mia nonna paterna.

*In:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Con le foto, guardando le foto, riuscirei ad arrivare anche ai nonni dei nonni.

*In:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Non so. So che c'era un cardinale con il mio stesso cognome e una santa. Non so quale sia l'origine. Il mio nome non è legato a nessun parente.

Nelle risposte di questa seconda parte emerge la considerazione che Sv. ha di suo padre che per lui è l'eroe. In questo caso i racconti del papà hanno un valore straordinario: sono 'cultura' in un senso più profondo poiché hanno fornito al figlio

modalità per affrontare la vita. Per Sv., il padre è l'eroe che è in grado di vivere secondo la 'misura' di una umanità piena.

Ancora più interessante è il raccontino che il ragazzo riferisce. Si tratta di un esempio straordinario di cultura e quindi di intercultura. In primo luogo, attraverso la favola, Sv. comprende un tratto dell'essere umano: la condivisione e l'aiuto prestato a chi è in difficoltà, ma anche la comprensione per chi ha prevaricato spinto dalla necessità. Se Sv. si comportasse così nei confronti di un compagno straniero, immigrato o italiano non solo dimostrerebbe di avere interiorizzato un valore importante, ma realizzerebbe concretamente l'intercultura. Su questo nucleo di questioni anche St. ha ascoltato il padre raccontare storie 'inventate' di cui si ricorda ancora. L'elemento che, a mio avviso, un insegnante dovrebbe esplicitare in modo da favorire l'avvio di un'interazione interculturale fra i due ragazzi è proprio l'autorevolezza della figura paterna. Agendo su questo punto sarebbe possibile riflettere con i ragazzi stessi su che cosa può essere cultura in senso forte portandoli nelle condizioni – attraverso la narrazione – di scambiarsi racconti, memorie, storie epiche e di coglierne le implicazioni interculturali.

## 2. IDENTITÀ PERSONALI E CULTURALI LIBERAMENTE E RESPONSABILMENTE ASSUNTE

Conviene entrare subito in *medias res* e dichiarare che la seconda condizione che rende possibile la narrazione interculturale è il costituirsi di identità personali definite e consapevoli. Va da sé che la posizione ordinale di 'prima' e 'seconda' non dipende da una gerarchia di valore, ma dalla opportunità logica di distinguere e separare i fattori in gioco per una migliore comprensione di tutti gli aspetti del problema che è, comunque, unitario. In effetti, ciò che si ha di fronte – appunto il *pro - ballein*, il problema – riguarda il modo in cui le vicende epiche dei poemi classici e i racconti ugualmente epici degli alunni italiani e stranieri siano occasione di interculturalità.

È bene anche ricordare che l'aggettivo 'interculturale' riferito al sostantivo narrazione significa, da un lato, che i racconti di 'epica familiare' degli alunni forniscono già tutti gli agganci per sviluppare una sensibilità fatta di apertura, accoglienza e disponibilità nel rapporto con gli altri; dall'altro lato, l'espressione

‘narrazione interculturale’ vorrebbe descrivere un’azione da promuovere, un dover essere da realizzare in cui i nuovi racconti degli alunni di una classe di scuola secondaria di secondo grado siano connotati da ragionevolezza e ipotesi di senso nel leggere e interpretare quanto si vive insieme. La narrazione è, comunque, il seguito della vita.

Secondo tale prospettiva, era necessario, in un primo momento, mettere a fuoco i concetti di cultura e interculturalità, riconducibili entrambi a elementi fondamentali dell’esperienza esistenziale di ogni uomo per passare, poi, al concetto di identità che, peraltro, ha intersecato già in diversi modi la riflessione fin qui condotta. Al fine di scioglierne i punti essenziali, si costruisce il ragionamento a partire dalle questioni inerenti l’identità personale secondo un approccio di tipo teoretico. I problemi di una società multiculturale hanno però portato alla luce anche il punto di vista delle scienze umane che sul tema dell’identità culturale offrono continuamente nuovi contributi di chiarezza. Di entrambi i punti di vista si terrà conto in questo capitolo.

### 2.1. «Ed io che sono?»

L’interrogativo espresso da Giacomo Leopardi nel *Canto notturno di un pastore errante nell’Asia* ci interpella tutti. Non è forse questa la prima mossa della ragione – del *lógos* – che ponendo la domanda sulla realtà intera arriva a guardare se stessa come l’emergere di qualcosa di unico e di non afferrabile, fra le tante cose di cui è costituita l’esperienza? Non a caso, la questione più radicale della vita giunge a concludere una serie anaforica di domande, tutte riferite alla luna, alla quale, come a imperscrutabile divinità, il poeta chiede conto del mistero della sofferenza e del male, avvertiti come negazione di quell’anelito alla felicità che alberga nel cuore dell’uomo. È utile riportare i versi più significativi che aiutano a mettere a fuoco il punto essenziale della questione.

«Spesso quand’io ti miro  
Star così muta in sul deserto piano,  
che, in suo giro lontano, al ciel confina;  
ovver con la mia greggia

seguirmi viaggiando a mano a mano;  
e quando miro in cielo arder le stelle;  
dico fra me pensando:  
a che tante facelle?  
che fa l'aria infinita, e quel profondo  
infinito seren? Che vuol dire questa  
solitudine immensa? ed io che sono?»<sup>38</sup>.

Nella sequenza delle domande colpisce l'ultima: «Ed io che sono» e colpisce, in particolare, il pronome interrogativo usato da Leopardi: non 'chi sono?', ma 'che sono?' A parte l'impatto sonoro completamente diverso – e un po' stonato – che avrebbe comportato l'uso di 'chi', a parte l'esigenza di continuità e di congruenza con le altre domande che incominciano tutte con 'che', vi sono altre motivazioni interessanti per l'argomento di cui si sta trattando. L'espressione: «che sono?» è forse giustificata da un doppio sguardo: quello di Leopardi a se stesso e quello della luna alle cose e al poeta. Anche nella più pura e trasparente introspezione dell'uomo che riflette su di sé, non è possibile cogliersi interamente. Si scorgono, magari, aspetti importanti, ma mai insieme e mai perfettamente. Anche noi per noi stessi risultiamo, dunque, il complemento oggetto della nostra indagine.

Inoltre, c'è lo sguardo della luna. Essa considera ogni cosa e sa di me. Il suo è un sapere completo, ma nascosto ai miei occhi. Per essa io sono cosa fra le cose. Così forse ragiona Leopardi. C'è però anche un'altra sfumatura – non meramente oggettuale – in quel «che sono». È vero che non è possibile un'appercezione<sup>39</sup> di sé che colga l'intero

---

<sup>38</sup> G. Leopardi, *Canto notturno di un pastore errante nell'Asia*, vv. 79-89.

<sup>39</sup> È noto come sia stato Wilhelm Leibniz a introdurre il termine «appercezione» per indicare una sorta di percezione al quadrato cioè percepire di percepire. Nella gradualità dell'attività percettiva che è propria di ogni monade – per l'uomo, dall'inconsapevolezza di certe percezioni di sfondo alla sintesi di percezioni complesse – si arriva alla consapevolezza di percepire che riguarda, in alcuni momenti, l'uomo e sempre Dio. «La percezione della luce o del colore, della quale abbiamo appercezione, è composta da una quantità di piccole percezioni, delle quali non abbiamo appercezione; ed un suono del quale abbiamo percezione, ma al quale non poniamo attenzione, diventa appercepibile con una piccola addizione o incremento. Infatti se ciò che precede non producesse nulla sull'anima, anche questo piccolo incremento non produrrebbe nulla e la totalità neppure» (G.W. Leibniz, *Scritti filosofici*, Utet, Torino, 1967, vol. II, pagg. 257-258). Kant, nell'analitica trascendentale, interpreta l'unità sintetica dell'appercezione con il concetto dell'«Io penso», cioè con l'unità della coscienza, condizione imprescindibile per l'attività di composizione delle categorie con cui il Soggetto pensa la realtà.



di noi stessi, tuttavia io posso avvertirmi in altro modo: come pensato e voluto dallo sguardo di chi mi ama.

Si potrebbe dire: *cogitor ergo sum*, ma ancora di più *amor ergo sum*, sono amato dunque sono<sup>40</sup>. Sia nell'amare che nell'essere amati si avverte tutta la forza e l'originalità del nostro io che è capace di dare e di ricevere gratuitamente il dono di sé.

*Nell'io qualcosa più dell'io*. La breve analisi sul famoso passo di Leopardi permette di arrivare già ad alcune conclusioni che ruotano attorno ai due pronomi: 'chi' e 'che cosa'. Il problema dell'identità ha, appunto, questi confini. In primo luogo, nessuno conosce fino in fondo se stesso. L'elenco dei pensatori, scrittori, scienziati che hanno confermato tale impossibilità sarebbe assai lungo<sup>41</sup>. Tuttavia, l'altro che ci sta di fronte può conoscerci ancora di meno. Non ci conosce affatto se noi decidiamo di non svelarci. Anzi, possiamo simulare e ingannarlo. Addirittura potremmo ingannare noi stessi.

C'è nella coscienza di noi stessi un elemento imponderabile sfuggente eppure presente che 'scombina' i piani di una ragione supponente che tutto vorrebbe controllare, di leggi biologiche – alle quali siamo certamente vincolati –, di volontà deboli spesso portate a muoversi spinte dall'istinto e dall'emotività. Qualcosa che non si lascia ridurre alla misura di una ragione fredda e solo logica: è il cuore. Scrive John Waters: «Il mio "io" sono io, certo, ma anche qualcosa di misteriosamente altro. I "miei" desideri non sono completamente "miei" nel senso che non sono la risultanza di una chiara equazione tra le mie ovvie esigenze e quello che ho scoperto essere le mie possibilità immediate. Essi derivano anche da questa alterità e ciò porta a quella confusione che la ragione umana ha chiamato irrazionalità. Il cuore, fonte di un desiderio che mi accompagna da quell'oltre da cui sono venuto, mi parla ogni istante di ciò che l'io cerca davvero, di ciò che vuole veramente, di ciò che veramente è»<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Cfr. G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica. Tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna e G. Sandrone (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, pp. 91-94.

<sup>41</sup> Ne dà un nutrito significativo elenco, Giuseppe Bertagna introducendo la domanda antica eppure sempre urgente «Chi è l'uomo? Chi sono io?». Cfr. G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica*, cit., pp. 39-40.

<sup>42</sup> J. Waters, *Solo il cuore conosce*, in «Tracce», n. 7, 2010, pp. 18-19.

Hannah Arendt riassume i termini della questione. «Il problema della natura umana (quaestio mihi factus sum [“io stesso sono divenuto domanda”] come dice Sant’Agostino) pare insolubile sia nel suo senso psicologico individuale sia nel suo senso filosofico generale. È molto improbabile che noi, che possiamo conoscere, determinare e definire l’essenza naturale di tutte le cose che ci circondano, di tutto ciò che non siamo, possiamo mai essere in grado di fare lo stesso per noi: sarebbe come scavalcare la nostra ombra. (...). In altre parole, se abbiamo una natura o un’essenza, allora certamente soltanto un dio potrebbe conoscerla e definirla, e il primo requisito sarebbe che egli fosse in grado di parlare di un ‘chi’ come se fosse un ‘che cosa’»<sup>43</sup>.

Acquisito dunque il dato della impossibilità di conoscere noi stessi e della impossibilità che un altro mi conosca, a meno che – insegna il Cristianesimo – questo altro non sia Dio, si dovrebbe allora chiudere qui il discorso sull’identità? Non sembra, dal momento che esistono situazioni nelle quali avvertiamo la nostra consistenza personale, anche se in modo implicito e non teoreticamente fondato, e ogni riduzione di noi stessi, ogni ‘etichetta’ che sentiamo inadeguata e stretta, ogni attribuzione di intenzione che non riconosciamo come nostra ci appaiono lesive di chi siamo veramente. Dunque, almeno per via negativa riusciamo a dire qualcosa e avvertiamo di essere molto di più di quanto possano comprendere gli altri di noi. Ma non solo.

Il problema dell’identità potrebbe presentarsi in una luce diversa se si prendesse un’altra strada: non quella della conoscenza intellettuale, della teoresi ‘chiara e distinta’, ma la strada che si inoltra nell’esperienza e nella relazione ‘affettiva’ con chi ci sta accanto. Del resto il metodo di interrogare e interpretare la vita è in effetti quello preferito da Ricoeur per il quale «le nuove categorie nascono da attitudini prese dalla vita e queste, per il tipo di pre - comprensioni ad esse legate, orientano la ricerca di nuovi concetti che sarebbero le loro appropriate categorie»<sup>44</sup>.

Fra i vissuti più significativi, ve ne sono alcuni che possono essere rubricati sotto l’espressione dell’«essere presi» alla quale Ricoeur si riferisce in uno dei tre saggi che costituiscono il volume intitolato *Tradizione o Alternativa*. In quel passo, che abbiamo già citato per un altro aspetto<sup>45</sup>, a parlare è Gadamer: «Nella sfera estetica, l’esperienza d’essere presi è ciò che sempre precede e rende possibile l’esercizio critico di quel

---

<sup>43</sup> H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999, pp. 9-10.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>45</sup> V. Capitolo secondo, §: 3.1. *L’impegno del testimone con la verità*, p. 165.

giudizio che Kant ha teorizzato sotto il titolo di giudizio di Gusto. Nella sfera storica è la coscienza di essere portati dalle tradizioni che mi precedono, ciò che rende possibile ogni esercizio di una metodologia storica a livello di scienze umane e sociali. Infine, nella sfera del linguaggio, che in un certo modo attraversa le due precedenti, la co-appartenenza delle cose dette dalle voci dei grandi retori precede e rende possibile ogni riduzione strumentale del linguaggio a ogni pretesa di dominare, attraverso le tecniche oggettive, le strutture del testo della nostra cultura»<sup>46</sup>.

Dunque, l'identità personale appare essere un'esperienza i cui riverberi si riscontrano a livelli diversi della nostra vita. Ricoeur si è occupato in particolare del livello dell'azione, del linguaggio e della narrazione, ma è un'esperienza sottesa a ogni aspetto della vita. L'espressione 'essere presi' con la quale si indica un trascinarsi di tutto noi stessi in una realtà che ci incontra, ci precede e ci fornisce gli strumenti per una riflessione critica è particolarmente significativa poiché costituisce una prova decisiva dell'io che si lascia appunto afferrare. Del resto, si pensi al mondo della fisica, nel quale il concetto di resistenza indica la necessità, da parte di chi vuole agire su un corpo, di applicare una forza per avere ragione su di esso e ottenere, per esempio, uno spostamento. Nel mondo dello spirito, accade qualcosa del genere se l'interlocutore che ci sta di fronte, dopo avere magari assentito a tutte le esortazioni che gli abbiamo rivolte, o le dimostrazioni che gli abbiamo propinate, di fatto non si sposta di una virgola rispetto alla sua posizione. In questo senso, ogni educatore sa bene quale sofferenza comporti l'accettazione della libertà dell'educando, quando proprio questa libertà si volti a danneggiare se stessa. Eppure anche nelle occasioni in cui si sperimenta il rifiuto e l'opposizione c'è almeno l'emergere dell'identità personale, la prova di un io che non si lascia afferrare, che è refrattabile rispetto a ogni relazione, perfino a ogni comunicazione, ma, appunto, c'è.

L'esperienza però più significativa è quella legata all'amore che riceviamo e che diamo. Non si desidera forse che qualcuno ci ami senza condizioni e in modo gratuito<sup>47</sup>? E chi prova tale desiderio se non quell'io che permane pur nel mutare delle tante «vicissitudini del cuore»<sup>48</sup>?

---

<sup>46</sup> P. Ricoeur, *Tradizione o alternativa. Tre saggi su ideologia e utopia*, tr. it. di L. Rovini, F. Colombo e P. Vidali, Morcelliana, Brescia 1980, p. 91.

<sup>47</sup> Sul significato che ha l'essere amati sul sentimento di sé si ritornerà nel §: 3. «*La memoria è del passato*» di questo capitolo.

<sup>48</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 65.

Questa osservazione fornisce l'occasione per soffermarsi, a titolo esemplificativo, sul sentimento del pudore e sul gesto del perdono che, nell'ambito delle relazioni con gli altri, sono espressioni di quell'io che li genera. Sul perdono si tornerà tra breve<sup>49</sup>. Per quanto riguarda il pudore, seguendo l'analisi di Virgilio Melchiorre, esso appare quando amore «deve ritirarsi perché intende che sta per perdere la sua identità»<sup>50</sup>. È quel movimento dell'animo che sta come sentinella a vigilare affinché la persona non sia ridotta alla sua corporeità. «(...) quando il pudore nasconde, ciò che viene nascosto non è allora la corporeità in se stessa, ma la corporeità in quanto è attraversata da un senso ulteriore o connotativo»<sup>51</sup>. Dunque, nella relazione più intima fra persone, quando è in gioco *éros*, il pudore «difende una positività e nasconde ciò che un occhio puro potrebbe cogliere in tutta la sua grandezza»<sup>52</sup>. In tal modo, ci fa intuire che il cuore si apre e si svela all'essere amato, nella libera gratuità dell'amore.

Da quanto detto sembra di poter accettare una prima conclusione: il concetto di identità personale è legato alla libertà che ciascuno sperimenta come esigenza fondamentale perché l'io si manifesti e si realizzi, mantenendo, tuttavia, la sua 'trascendenza' rispetto a ogni atto o esperienza che compie.

*L'emergere del 'chi'*. Se nelle situazioni finora elencate la consistenza di noi stessi è come avvertita in modo implicito, essa si pone esplicitamente allorché ci si interroga su chi pronuncia un discorso o compie un'azione.

Hannah Arendt sottolinea il valore dell'azione e del discorso come ambiti di manifestazione del 'chi': infatti, anche quando ci si riferisce a cose e situazioni assolutamente oggettivi, a essere in parte rivelato è il 'chi'<sup>53</sup>. In altri termini, quello che sfugge alla filosofia può riuscire nell'agire e nel parlare, ancorché si tratti di una 'rivelazione' mai completamente esaurita. Nel momento in cui si volesse spiegare e descrivere tale emergere del 'chi', si cadrebbe nella reificazione della persona, quindi nel 'che cosa'. È dunque impossibile «cristallizzare nelle parole l'essenza vivente della persona, così come si mostra nel flusso dell'azione e del discorso»<sup>54</sup>, piuttosto la si può

---

<sup>49</sup> V. Capitolo quarto, §: 3. Memoria e perdono.

<sup>50</sup> V. Melchiorre, *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, Milano 1977, p. 39.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>53</sup> Cfr. il 'Che cosa' di H. Arendt del paragrafo precedente, p. 298.

<sup>54</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., p. 132.

osservare nel concreto divenire della sua vita. Per la Arendt ci sono però due modi di cogliere chi una persona è, almeno con una approssimazione molto alta: «Possiamo sapere chi qualcuno è o fu solo conoscendo la storia di cui esso è l'eroe – la sua biografia in altre parole; (...)»<sup>55</sup>. Nella stessa pagina, come esempio, l'autrice si riferisce a Socrate che sentiamo di conoscere molto meglio di Platone e Aristotele: dell'uno abbiamo il racconto della vita, degli altri due numerosi scritti che ci testimoniano delle loro idee.

L'altra modalità è il dramma, la rappresentazione. «(...), la specifica qualità rivelatrice dell'azione e del discorso, la manifestazione implicita di chi agisce e parla, è così indissolubilmente legata al flusso vivente dell'agire e del parlare che può essere rappresentata e “reificata” solo mediante una sorta di ripetizione, l'imitazione o *mimesis* che, secondo Aristotele, prevale in tutte le arti, ma è realmente appropriata solo nel *drama*, il cui autentico significato (dal verbo greco ‘*dran*’, ‘agire’), indica che recitare è veramente un'imitazione dell'agire»<sup>56</sup>. I risvolti che il metodo biografico e la modalità drammatica hanno sul piano dell'incontro con l'altro sono facilmente intuibili e di essi si tornerà a ragionare in questo studio.

All'analisi della Arendt si può avvicinare la riflessione di Ricoeur che, dal canto suo, aggiunge altre particolari manifestazioni dell'essere umano quali sono la promessa, l'impegno, la fedeltà a una causa, nelle quali si pone il problema del 'chi'. In questi casi la persona sperimenta che qualcosa di sé si mantiene nel tempo. È precisamente per questo che quanto ho promesso tempo fa, ha senso oggi e avrà senso domani. «Anzi, il problema della promessa è proprio quello del mantenimento di un sé, nonostante quelle che Proust chiamava le vicissitudini del cuore»<sup>57</sup>. In un celebre intervento, intitolato *Muore il personalismo, torna la persona* sempre Ricoeur collega l'identità all'impegno nei confronti di una causa che trascende la persona stessa. «(...) non è nella coscienza, nel soggetto, nemmeno nel rapporto dialogale faccia a faccia con l'altro, che trovo questo filo di continuità, ma nella fedeltà a una direzione scelta. L'intimità, l'interiorità, riacquistano senso nella misura in cui le implicazioni spirituali sono unite alla capacità

---

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 136.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>57</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 65.

di sospensione, di ritiro, di silenzio, attraverso cui faccio il bilancio delle fedeltà che mi compaginano e conferiscono, come per sovrappiù una identità»<sup>58</sup>.

Anche in questo caso l'identità è data come correlata all'impegno e quindi come scelta della libertà che si gioca per qualcosa o qualcuno.

Oltre alla libertà c'è un altro fattore che occorre mettere in campo per comprendere meglio chi siamo. Come preambolo è però necessario guardare alla filosofia moderna e all'esito che essa presenta su questo tema.

*La modernità e la frantumazione dell'io.* In sostanza, circa l'identità è posta l'alternativa radicale fra *sostanzialismo*, da un lato, e una serie di stati e condizioni diverse, dall'altro, come se l'identità fosse nel primo caso un blocco compatto e immutabile e, nel secondo, un insieme sempre diverso di condizioni la cui unità è idea regolatrice della ragione, non corrispondente però a nessun fenomeno di conoscenza. Si deve meglio distinguere, in questo secondo caso, la linea che dall'*empirismo arriva a Nietzsche* per cui l'identità è decostruita in un insieme di stati tenuti insieme da forze diverse (abitudini, credenze, ecc.) e la *linea 'trascendentale'* per cui l'unità dell'io è presupposta, ma inconoscibile all'intelletto.

Nella storia della letteratura del Novecento si arriva anche *all'annullamento dell'identità* nella forma dell'*Ulisse* di Joyce, per esempio, in cui i personaggi sono quello che accade loro – nella loro mente o nell'ambiente esterno, non importa – e si perdono in un affastellamento di particolari tutti sullo stesso piano, quindi insignificanti. Oppure si può trovare anche *l'identità del 'rivoluzionario'* che coincide con l'idea astratta con il risultato di non distinguere interno ed esterno, privato e pubblico. «Il rivoluzionario, uomo di pietra, è integralmente personaggio 'pubblico', pura incarnazione dell'idea'. È questa dinamica che segna la fine del racconto e della narrazione»<sup>59</sup>.

Una terza interpretazione dell'identità si ha allorché è affidata alla narrazione la costruzione dell'io. In questo ambito si muove Alaisder MacIntyre per il quale non c'è modo di dare consistenza all'io se non nella narrazione. «L'io è situato in un

---

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>59</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, p. 70.

personaggio la cui unità è data come unità di un personaggio»<sup>60</sup>. Più complessa appare la riflessione di Paul Ricoeur per il quale l'identità è collegata ad atti quali il promettere o l'essere fedeli a una causa. Di essa si parlerà fra breve.

Nella cultura post-moderna ha prevalso la linea della frammentazione. Le analisi sociologiche e le testimonianze di tanta letteratura del Novecento e della post-modernità confermano quanto la filosofia ha espresso attraverso numerosi pensatori più o meno recenti. Dell'uomo si conoscerebbero tante facce, a secondo delle situazioni, dei ruoli, dei compiti da svolgere. L'essere umano avrebbe perso il proprio centro disperdendosi nella frammentarietà di una vita caotica. È noto come la letteratura e l'arte del Novecento insistano proprio su questo punto.

Il tema della frammentazione e destrutturizzazione dell'io è tanto presente nella cultura dei nostri giorni da apparire persino scontato. Si legge per esempio nell'introduzione al libro *Le récit en Grèce ancienne* di Claude Calame, non certo collegato all'argomento che stiamo trattando: «Ancora recentemente, le implicazioni filosofiche del metodo strutturale sembravano dover segnare la morte del soggetto, un soggetto ormai diluito nelle determinazioni delle infrastrutture economiche o nel condizionamento di un inconscio universalmente condiviso, quando non addirittura nelle forme logiche del linguaggio; il soggetto era solo il tessuto nel quale si intrecciavano la catena delle strutture sociali e la trama delle strutture della psyché o dello spirito umano (*nostra traduzione*)»<sup>61</sup>. Nel nostro orizzonte culturale regnerebbero dunque – come afferma Giuseppe Bertagna – patologie schizoidi che minacciano la nostra società. «Senza promessa di rispondere anche domani dell'io di oggi, non c'è persona umana»<sup>62</sup>.

*Medesimezza e ipseità in P. Ricoeur.* Ciò che la modernità ha documentato in fatto di dispersione e frammentarietà, Ricoeur concentra nella formula medesimezza contro ipseità andando a centrare la radice della divisione all'interno della persona. Il termine medesimezza fa capo al latino *idem*, mentre il termine ipseità al corrispondente latino *ipse*. L'analisi condotta dal filosofo francese è particolarmente complessa.

---

<sup>60</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007, p. 259.

<sup>61</sup> C. Calame, *Le récit en Grèce ancienne*, Belin, Paris 2000, p. 17.

<sup>62</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 248.

Comunque, per distillarne una sintesi sembra si possa dire che fra i due termini esista un rapporto dialettico per cui non si dà l'uno senza l'altro, l'uno rinvia all'altro e, pur tuttavia, il termine medesimezza si colloca sul versante del 'che cosa' noi siamo, il termine ipseità sul versante del '*chi*' noi siamo ancorché non si possa «declinare la domanda "chi sono io" senza interrogarsi su "quel che sono io"». In altri termini, il 'chi io sia' prende forma e visibilità in una serie di aspetti, dalle azioni alle parole, che però non esauriscono la mia identità, ben più ricca delle mille sfaccettature nelle quali essa si esprime. Riferendosi alla storia della letteratura, Ricoeur sintetizza i due diversi estremi entro i quali si colloca il personaggio nei racconti e nei romanzi classici rispetto a quelli del Novecento. «Da un lato vi può essere una corrispondenza quasi completa tra la coerenza del personaggio della storia e la fissità di un carattere che consente di identificarlo come identico da un capo all'altro della storia. (...). Ma, al lato opposto, siamo di fronte a casi inquietanti ove l'identità del personaggio pare dissolversi completamente, come nei romanzi di Kafka, Joyce, Musil, e, in generale, nel romanzo postclassico»<sup>63</sup>. Eppure anche in questa situazione in cui «l'ipseità si è in qualche forma dissociata dalla medesimezza» rimane ancora più drammatica la domanda '*Chi sono io*', a prova del fatto che tale questione è la più urgente per l'uomo.

## 2.2. *Il contributo dell'approccio narrativo*

Se dunque la dialettica medesimezza – ipseità connota, dal punto di vista della filosofia, l'identità della persona, che cosa aggiunge, a far luce sul problema, il termine 'narrativo' che compare nei brani citati della Arendt, di Ricoeur o di MacIntyre alle opere dei quali abbiamo fatto più volte riferimento? Anche in questo caso, Ricoeur potrebbe rappresentare un buon punto di partenza.

In generale nell'opera del pensatore francese la dimensione narrativa ha a che fare con la dimensione del tempo nella costituzione della persona, anzi si può dire che ne sia un sinonimo per cui narrativo significa temporale: «la persona esiste sotto il regime di una vita che si snoda dalla nascita alla morte»<sup>64</sup>. Sull'importanza di tale acquisizione per la riflessione filosofico-narrativa ci si dovrebbe soffermare a lungo

---

<sup>63</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 67.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 64.



poiché si introduce l'elemento della storicità nella comprensione di chi noi siamo: non un "sé" dato una volta per tutte che designa una immutabile condizione, ma il dramma e la responsabilità di una continua costruzione. Ma storicità significa memoria.

*Identità e memoria convertuntur.* Non è necessario interrogare la psicoanalisi, la psicologia e in generale le scienze umane o le neuroscienze e neppure la letteratura con il suo patrimonio illimitato di esempi per cogliere in modo intuitivo e per fare esperienza del legame inscindibile di identità-memoria<sup>65</sup>. Ciascuno, anche solo confusamente o in modo più o meno esplicito, percepisce se stesso entro una continuità che è resa possibile dal mantenere nel luogo della propria interiorità, che Sant'Agostino chiama anima, la traccia del passato. Senza tale filo che ci lega a chi ci ha preceduto e alla nostra stessa storia personale non ci sarebbe identità. Perché siamo in grado di comprendere gli effetti devastanti che un'amnesia dovuta a un trauma fisico o psicologico può provocare sull'equilibrio identitario di una persona e invece quando si tratta dell'atrofia della nostra capacità di ricordare non abbiamo neppure sentore del pericolo che ci sovrasta? Si può sostenere dunque che «l'io è memoria, cioè identità nel tempo»<sup>66</sup>. Ora, a conferma di questo, pensiamo a un fatto curioso che capita quando ci ricordiamo di qualcuno o di qualcosa. Nel ricordarci, in realtà, riconosciamo di avere già conosciuto e quindi ci ricordiamo anche di noi stessi. Inoltre, la memoria è una strana facoltà poiché sa anche di avere dimenticato. Questa considerazione ci riporta al 'chi siamo', al permanere di noi stessi.

In *Tempo e racconto* Ricoeur sostiene che non c'è tempo veramente umano che non sia raccontato e intelligenza narrativa che non disegni i tratti dell'esperienza temporale. Il raccontare infatti significa sostanzialmente distendersi nelle tre dimensioni temporali, ma poiché, secondo la grande lezione di Sant'Agostino, tali dimensioni hanno senso solo riferite all'anima dell'uomo, allora raccontare ha a che fare con chi ogni uomo è. Anche in questo caso si introduce una tensione fra due termini opposti: da un lato la dispersione delle dimensioni temporali, dall'altro la spinta all'unità e alla coesione. In Sant'Agostino tale dramma conosce solo soluzioni parziali sempre da ricostruire finché il nostro cuore «non riposa in Te»<sup>67</sup>. In questo sta la grandezza

---

<sup>65</sup> V. Capitolo primo, §: 5.2. *I nodi teoretici della narrazione.*

<sup>66</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 87.

<sup>67</sup> Agostino di Ippona, *Confessioni*, Libro I, 1.

dell'uomo: la sua capacità di attenzione al presente (*intentio animi*) nello sforzo di recuperare il passato e di attendere il futuro nell'*hic et nunc* del presente. L'esempio della poesia recitata a memoria è illuminante. L'attenzione rivolta al 'qui' e 'ora' è fondata sulla memoria di quanto si è imparato e sull'anticipazione e l'attesa di quanto deve ancora essere detto.

L'unità di sé che, per Sant'Agostino, è un orizzonte mai pienamente raggiunto, diventa lo specifico della costruzione narrativa, cioè di ciò che Aristotele chiama intreccio, *mýthos* dove prevale la coesione sulla dispersione, il compaginare sul disperdere. In tal modo, la funzione del narrare è ampiamente ribadita come ciò che da tanti episodi frammentari ricava una storia. Che è quanto dire dare senso e direzione a un insieme altrimenti sconnesso di fatti<sup>68</sup>.

Si guadagna così la centralità del concetto di unità che è elemento comune nel pensiero di Ricoeur, MacIntyre e Arendt. L'identità personale è tale se esiste una unità di sé, un centro, un fuoco (*foyer*) a partire dal quale la persona si esprime unitariamente. Ricoeur indica anche quale sia questo centro: è una causa con cui identificarsi, un ordine di valori a cui dare credito e per cui impegnarsi.

La ricerca di tale unità ci è meno estranea di quanto non si pensi. MacIntyre sostiene che è bene cominciare «con l'esaminare alcune delle nostre intuizioni concettuali, per lo più date per scontate ma palesemente corrette, circa le azioni e la soggettività umane, per dimostrare quanto sia naturale pensare all'io in forma narrativa»<sup>69</sup>. Il risultato di tale attenzione sarà scoprire che qualunque cosa noi si riferisca, ad esempio, che cosa sta facendo quel signore in giardino, assume le caratteristiche di una storia, di un intreccio sensato, intenzionale da parte di chi lo compie e di chi lo interpreta e finalizzato a uno scopo.

La dimensione narrativa sembra dunque essere costitutiva del nostro modo di essere nel tempo.

---

<sup>68</sup> V. Capitolo primo, §: 5.2. *I nodi teoretici della narrazione*.

<sup>69</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, cit., p. 251.

### 2.3. La narrazione come mediazione fra aspetti diversi dell'io

Il passo successivo, indicato ancora da Ricoeur – dopo quello della dialettica fra medesimezza e ipseità – è la mediazione operata dalla narrazione fra piano dell'etica e piano della pratica. Intuitivamente è facile comprendere come in qualunque vicenda raccontata ci riferiamo a dimensioni valoriali che a loro volta orientano le pratiche. Il termine 'mediazione', in tale contesto, potrebbe significare non solo il fatto di accordare due elementi, ma tradurre, mostrare in un altro linguaggio ciò che può sembrare incomprensibile nel nostro. Ciò che la narrazione traduce è la dialettica *chi/che cosa*, ma anche quella struttura della persona che Ricoeur ha chiamato «cellula melodica» con la quale l'io è definito come relazione: di sé con sé; di sé con l'altro, di sé con il ciascuno. La formula dell'*ethos* è infatti «auspicio di una vita compiuta – con e per gli altri – all'interno di istituzioni giuste»<sup>70</sup>. Per cui le qualità – MacIntyre le chiamerebbe virtù – che afferiscono a questi tre livelli sono la stima verso di sé, la sollecitudine verso l'altro e la giustizia.

La narrazione apporta alla comprensione di tale dinamica un contributo fondamentale poiché in ogni autobiografia è presente il concetto di identità narrativa cioè la «coesione di una persona nella concatenazione di una vita umana»<sup>71</sup>; il concetto di alterità che si presenta in diverse forme ricondotte dalla narrazione all'unità e il concetto di identità narrativa delle istituzioni che prendono vita proprio dal loro essere raccontate. L'intreccio di questi tre elementi rende la vita compiuta e quindi pienamente umana realizzando la storia inconfondibile di ognuno di noi.

In sintesi, l'identità di ogni persona è una costruzione nel tempo, ma ultimamente risulta inaccessibile da parte di un processo definitorio che la fissi in una formula. Ultimamente, essa è 'misteriosa' poiché coincide con il mistero della libertà che è il cuore stesso di ogni 'io'. E tuttavia, da questa zona di confine giungono numerosi segnali che la mostrano in opera. In una situazione di tal genere, risulta particolarmente sensato farsi raccontare dalla persona stessa chi essa sia. È il tema dell'identità narrativa per la quale emerge dal racconto, appunto, un'immagine ampiamente accreditata del 'chi' che racconta. Certo, ci sono molti rischi in tale operazione: la menzogna, il travestimento, la deformazione dell'originale identità.

---

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>71</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 68.

Eppure non c'è altra strada che ascoltare e osservare; non c'è altra strada all'infuori del discorso e dell'azione.

Alle posizioni appena esaminate aggiungerei una breve annotazione. Esse possono correre il rischio di una identificazione totale fra narrazione e identità per cui la scrittura – o in generale il racconto –, «demiurgicamente e romanticamente, è chiamata a dare forma a un io fluttuante, senza dimora»<sup>72</sup>. E in effetti, pur considerando «il discorso complesso e metafisico sull'identità e la continuità degli esseri umano»<sup>73</sup>, Alaisder MacIntyre sembra scivolare verso l'esito 'narrativo' quando fa coincidere l'io con la biografia di una persona. Credo, invece, che la narrazione sia uno strumento per manifestare, rafforzare, chiarire l'identità senza per questo istituirlo o esaurirlo.

*Formazione dell'identità e testimonianza.* In tutta questa faccenda – cioè quell'insieme di elementi che concorrono alla mia identità – è fondamentale il rapporto con chi ci sta accanto o ci precede lungo il corso della vita. Ivo Lizzola mette in relazione il formarsi dell'identità di ciascuno con l'esperienza della testimonianza. Ogni bambino vive infatti di ciò che gli adulti più vicini gli attestano, con la loro presenza prima ancora che con la parola, circa il bene e il male, la conoscenza e il valore. Invece, una certa tendenza soggettivistica erge il singolo uomo su un'autonomia priva di ogni rimando all'altro. Secondo Lizzola, solo ritornando alla propria infanzia si può tornare ad avvertire il significato della testimonianza, ricevuta e donata, nella formazione della propria identità. Egli afferma:

«Conoscere, agire, cercare, volere non hanno come sorgente l'individuo solo, che decide in autonomia: si disegnano piuttosto in una vicenda, dentro incontri reali, in passioni che si intrecciano alle azioni. Nella storia e nel dramma effettivo della vita. (...). La soglia di accesso alla coscienza di noi stessi sono stati gli altri presenti a noi. Il soggettivismo nega tutto questo, e nega il rilievo essenziale della testimonianza per la costituzione del soggetto. (...). Non si dà identità senza riferimento al contesto culturale e sociale della propria vicenda esistenziale, e senza 'scarto' e novità da questo contesto, senza resistenza e ridisegno. Non si dà se non nella relazione con la ricerca e la testimonianza della verità, lasciato tra le generazioni,

---

<sup>72</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, pp. 71-72.

<sup>73</sup> A. MacIntyre, *Enciclopedia, genealogia e tradizione. Tre versioni rivali di ricerca morale*, tr. it. di A. Bochesse e M. D'Avenia, Editrice Massimo, Milano 1993, p. 276.

non si dà senza il sogno di giustizia e pace dei nostri nonni, e di tante donne e uomini del passato il cui annuncio continua ad arrivare a noi perché noi riapriamo il tempo»<sup>74</sup>.

La lunga citazione risponde all'esigenza di far emergere la rilevanza di molti temi che sono già stati in parte trattati. In questo caso, però, questi stessi temi – testimonianza, rapporto fra le generazioni, amore per la verità, ecc. – sono messi in relazione con il costituirsi dell'identità personale, finalità principale di ogni autentica azione educativa.

Due ragazzi italiani, due fratelli, hanno espresso un punto di vista particolare su questo argomento. Riportiamo il passo più indicativo, in questo senso. Si stava ragionando sul valore di testimonianza e di modello che certe situazioni potrebbero essere per noi.

*Intervistatrice:* Vi piace sentire questi racconti?

- Dipende dalle volte.

*In.:* Vi annoiano?

- Quando dicono: "Noi eravamo diversi, voi invece siete dei pigroni", allora non ci piace tanto.

*In.:* Se ho capito bene, quando il racconto è finalizzato...

*(si sovrappone il fratello maggiore).*

- Vuol dire che potrebbe interessare, ma non è che ci faccio tanto con i loro racconti. È bello capire che cosa hanno fatto loro, però a volte non ci sei. Non vuoi sentire.

*In.:* Perché non vuoi sentire?

- Forse perché tu sei tu, loro sono diversi da te. Va bene il modello e quello che hanno fatto loro, però a te interessa il tuo futuro.

Essi, dunque, in modo diretto e immediato affermano il valore del loro io che nessuna tradizione, cultura o storia del passato potrà sostituire, ma solo contribuire a formare.

---

<sup>74</sup> I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 72-73.

#### *2.4. I tanti aspetti dell'identità personale*

*Identità personale e intercultura.* Fin qui dunque il ragionamento sull'identità personale a partire da un punto di vista filosofico. Già diverse volte, però, il discorso ha incrociato un altro livello della questione per la quale l'identità è concetto fondamentale entro una serie di aspetti che fanno capo tutti alla problematica dell'interculturalità. Non sarebbe possibile infatti considerare l'interazione fra culture diverse senza che sia definita, dichiarata e accettata l'identità di ciascuno degli interlocutori.

Quale contributo possono offrire alla tematica della narrazione interculturale le conclusioni alle quali si è cercato di giungere finora? Occorre certamente tenere presente quanto già si è detto a proposito della cultura a cui ora si aggiunge la considerazione della libertà come fattore decisivo di ogni persona. Le narrazioni, in fondo, sono tutte biografie o autobiografie che disegnano i lineamenti di una vita umana. In questo studio sono prese in esame le storie di genitori, nonni, parenti che gli alunni intervistati hanno riferito. Sono per lo più vicende di vita concluse alle quali i narratori diretti (i genitori nei confronti dei figli, per esempio) hanno attribuito un significato complessivo. I narratori di secondo livello (gli alunni intervistati) hanno a che fare con le identità dei loro familiari e sottolineano nel racconto quanto di quelle stesse identità essi hanno accettato e riconoscono come adatto a sé. Si vedano, a tal proposito, le vicende dei ragazzi musulmani praticanti che connotano le loro narrazioni di forti aspetti identitari.

Questa riflessione permette di passare all'altro snodo importante del ragionamento sull'identità. Infatti, gli studi sul fenomeno migratorio e in generale sulla attuale società multiculturale, da qualunque punto di vista si consideri la questione, affrontano il concetto di identità culturali e di identità comunitarie.

Sul rapporto fra identità e cultura ci si è soffermati nel capitolo precedente nel quale, sostanzialmente, si è sostenuto che esiste qualcosa di più originario delle culture intese in senso antropologico come sistemi simbolici da accostare fra loro riconoscendo a esse la stessa dignità e valore, ed è la cultura come modo di essere dell'uomo che si sforza di dare senso, di collegare e di unire ciò che in se stesso e nelle cose si presenta frammentato e caotico. In altri termini, è la domanda di significato e di unità che sta a fondamento di ogni racconto. Pertanto, prima di ogni identità culturale, esiste l'identità personale alla costruzione della quale sono tesi tutti i nostri sforzi nella vita.

Se così non fosse ogni uomo sarebbe appiattito all'interno di sistemi culturali che non saprebbe giudicare. Invece, c'è un'identità più profonda dalla quale attingere i criteri per accettare, criticare o rifiutare in parte o totalmente la cultura in cui si è nati.

D'altro canto l'enfasi che da più parti viene posta sulle appartenenze culturali, in cui ogni persona si riconosce, mette in luce un valore importante e cioè che non esiste, se non nell'astrattezza di qualche filosofia, un uomo disincarnato che non tragga dall'*humus* storico in cui si trova a vivere le ipotesi di significato che gli servono per affrontare la vita stessa. In effetti, la dimensione identitaria nella sua connotazione culturale risulta essere, in una società mobile e segnata dal fenomeno della deterritorializzazione<sup>75</sup> quale è quella attuale, un problema controverso: da un lato, l'identità culturale di ciascuno è sottoposta ai cambiamenti indotti da continui spostamenti, migrazioni, incroci; dall'altro lato, si vanno affermando movimenti identitari che per salvaguardare lo specifico di una cultura, la enfatizzano e la irrigidiscono a scapito di altre.

Il risvolto di questa ambigua situazione nell'interiorità dell'animo è l'incertezza alla quale si può accompagnare la paura da parte di chi non controlla eventi più grandi di sé. Lo dice bene Ivo Lizzola quando sostiene che: «le immagini che compongono i nostri paesaggi interiori sono oggi più complesse, e immediatamente si confrontano con presenze, persone, culture un tempo lontane includendole o escludendole. (...). Interdipendenze, dislocazioni, migrazioni, sradicamento portano donne e uomini, comunità e storie, europee e non solo, a vivere nel tempo delle incerte identità; a scoprire improvvisamente nei propri modi di fare e di pensare delle identità trasformate, a reagire in modi diversi: più immediati o impauriti, oppure più riflessivi e in ricerca. (...). Tutti comunque presi dall'incertezza, nativi e migranti, nelle identità e nelle differenze plurali, senza cogliersi 'accomunati' nelle situazioni emotive e psicologiche,

---

<sup>75</sup> Il concetto di deterritorializzazione è strettamente collegato con quello di globalizzazione, a sua volta, legato alle tecnologie informatiche e virtuali. La comunicazione fra le persone si trasforma, con la rete e attraverso la rete, in scambio di informazioni fra utenti di Internet. In senso generale, deterritorializzazione indica una mentalità che avendo come orizzonte il mondo prescinde dal territorio concreto e locale nel quale si vive. Inoltre, in un'accezione ancora più 'estrema' significa che l'individuo, isolato come una monade, prescinde addirittura dalla sua corporeità, dall'*hic et nunc* in cui si trova. In sostanza, la virtualità della rete che avvolge le nostre esistenze annulla le categorie di fondo perché si dia la persona, in primo luogo, quelle di spazio e tempo. Per ulteriori approfondimenti si vedano, fra gli altri: Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1999; E. Morin, *Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, tr. it. di G. Bocchi, Feltrinelli, Milano 1988; M. Callari Galli, *I percorsi della complessità umana*, in M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma, 1998.

per la comune esposizione sul futuro, per la fatica di affrontare tempi inediti e inedite condizioni del vivere»<sup>76</sup>. Lizzola conclude ribadendo la necessità di «elaborarle, di riflettere, di fare un racconto della nostra esperienza»<sup>77</sup>. La qual cosa ci riporta al valore della narrazione, indispensabile nella costruzione di identità culturali che siano salde e sicure e nello stesso tempo aperte e accoglienti poiché non c'è condizione più indispensabile per ospitare l'altro che «partire dalla sicura esistenza di una dimora»<sup>78</sup>.

*La sepoltura di Sara (Gn 23)*. Sul difficile e delicato equilibrio fra conservazione della propria identità e incontro con l'altro presso cui si è stranieri ha scritto un'analisi interessante Joseph H.H. Weiler commentando l'episodio biblico della sepoltura di Sara da parte di Abramo raccontato nel XXIII capitolo della Genesi. L'antico patriarca è in mezzo agli Hittiti e si definisce con due parole ebraiche che accostate ne rendono più difficile l'interpretazione, ma forniscono anche un modello significativo di processo interculturale. Egli è 'Ger' e 'Toshav'. Il termine 'Ger' designa lo straniero connotato come debole e estraneo, e 'Toshav' indica uno straniero che dimora stabilmente lontano dal suo Paese d'origine. È il caso di Abramo. Egli sembra dire contemporaneamente: «Sono qui per rimanere, per piacere accettami come tale. E tuttavia nel medesimo tempo dice: "Io sono un Ger", un estraneo, sono diverso, e voglio conservare la mia diversità».

Gli Hittiti gli offrono con un atto di generosità, a titolo gratuito, un sepolcro. Abramo rifiuta. Una seconda offerta viene da Efron, un nobile signore hittita che, *coram populo* e alla presenza dei suoi figli, si impegna con una promessa pubblica nel dono del campo allo straniero. Abramo rifiuta ancora una volta e chiede di poter pagare il terreno nel quale seppellirà Sara. Paga per questo quattrocento sicli d'argento. Commenta Weiler: «Non è semplicemente la dignità di non volere la carità che porta Abramo a rifiutare. Il gesto di Efron è del tipo che uno fa a un figlio, a un membro della famiglia. È un invito ad Abramo ad unirsi a quel clan, a diventare uno di loro. Accettare il dono non solo lo renderebbe debitore verso Efron non solo in senso materiale, ma simboleggerebbe un abbandono della sua identità indipendente. Sia nella sua dimensione lessicale che nei suoi momenti narrativi chiave, il racconto rappresenta la

---

<sup>76</sup> I. Lizzola, *Di generazione in generazione*, cit., pp. 34-35.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

<sup>78</sup> G. Milan, *Comprendere e costruire l'interculturale*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007, p. 99.



sfida senza tempo della mobilità sociale, identità e integrazione. Abramo non è semplicemente un *Ger*, uno straniero – egli vuole mantenere quella identità separata. Allo stesso tempo non vuole banalmente o solamente essere quello. Vuole diventare un *Toshav*, un residente, una parte permanente della comunità»<sup>79</sup>. Weiler conclude proponendo la vicenda di Abramo come paradigmatica di una possibile integrazione che, infatti, gli Ebrei hanno cercato di applicare nel corso della loro storia, cioè «la capacità di essere cittadini modello nelle loro nuove comunità, pur mantenendo la loro distinta identità»<sup>80</sup>.

La situazione di Abramo fornisce una possibile chiave di lettura per comprendere, per esempio, le narrazioni familiari riferite dagli studenti stranieri nelle interviste raccolte, durante la fase esplorativa di questa tesi. Nelle loro parole si può ravvisare sia la fierezza e la dignità di un'appartenenza riconosciuta come propria, sia il desiderio di permanere presso il Paese ospitante divenendo parte di esso.

*Identità comunitaria.* Questa ultima considerazione apre il discorso al concetto di identità comunitaria poiché l'identità personale fa sintesi di elementi che appartengono – appunto – a una dimensione più ampia. Si tratta di un aspetto particolarmente importante in una società complessa e globalizzata quale è la nostra in cui sembrano scomparsi o sono comunque molto allentati i vincoli di gruppo dettati da ragioni socio-economiche, sostituiti però da altre 'comunità di appartenenza'. Giovanni Sartori afferma al proposito che «gli esseri umani vivono infelicamente nello stato di folle solitarie, in condizioni anomiche, e pertanto che cercano sempre di *appartenere*, di accomunarsi e identificarsi in organizzazioni e organismi nei quali si riconoscono: per cominciare in comunità concrete di vicinato, ma poi anche in estese 'comunità simboliche'»<sup>81</sup>. Tali comunità si configurano a partire da criteri molto vari che non sono più esclusivamente etnici o religiosi. «Michel Wieviorka ha segnalato l'esistenza di numerose differenze culturali sotto le quali i cittadini si sono raggruppati dopo la crisi dei meccanismi tradizionali di socializzazione (famiglia, scuola, sindacati); ciò

---

<sup>79</sup> J.H.H. Weiler, *L'integrazione multiculturale nel modello di Abramo: «Ger» e «Toshav»*, in J. Prades (a cura di), *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano 2008, p. 69.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano 2000, p. 43.

alludendo al femminismo, ai gruppi di contestazione sociale (antiglobalizzazione), ma anche alle differenze relative alla salute (handicap, malattie croniche, AIDS) e, chiaramente, ai raggruppamenti di tipo etnico e religioso»<sup>82</sup>.

A ben vedere, la prima 'comunità' è la famiglia. E, in effetti, attraverso le interviste si è voluto verificare quanto fosse presente nei ragazzi la consapevolezza di essere unici e irripetibili, ma con dei 'materiali' provenienti dalla storia familiare di cui si è parte. Da essa non solo provengono tratti fisici o di temperamento, frutto dell'eredità biologica, ma un lascito culturale che diventa parte di noi stessi.

L'idea di identità comunitarie chiama in causa dunque il legame di appartenenza che costituirebbe un elemento fondamentale per comprendere i tratti distintivi di una persona. Senza appartenenza non c'è identità, non c'è neppure vita. In questo senso, colpisce l'episodio riportato da Salimbene da Parma, riferito a Federico II di Svevia a cui i linguisti si sono particolarmente interessati. Oltre alle implicazioni di carattere linguistico che tale episodio suggerisce, ve ne sono altre che potrebbero riguardare il tema di cui si tratta. Ebbene narrano le *Croniche* che l'imperatore avesse tolto dei bambini appena nati alle loro famiglie affidandoli a esperte nutrici con il compito di accudirli in tutto. Era loro vietato però parlare. I bambini intristirono e morirono. Una vicenda simile accade al bambino chiamato Victor dell'Aveyron, allevato dai lupi e poi affidato all'età di sedici anni alle cure del medico Jean Itard. Egli non recuperò mai più il ritardo linguistico e cognitivo accumulato nei tanti anni di abbandono<sup>83</sup>. Da questi due casi emerge l'importanza della lingua materna non solo sul piano cognitivo, ma proprio nella logica dello sviluppo complessivo della persona. Che cosa è infatti la lingua, fra le altre cose, se non la prima forma di appartenenza che un essere umano sperimenta venendo alla luce?

Il concetto di identità comunitaria ha un risvolto interessante per il tema del presente studio. I soggetti ai quali ci siamo rivolti prioritariamente nel corso di queste riflessioni sono ragazzi della scuola secondaria di secondo grado, italiani e stranieri. Le loro narrazioni potrebbero essere un'occasione privilegiata per incrementare non solo l'identità personale, cioè la consapevolezza di chi si è, ma anche gli aspetti più rilevanti delle identità comunitarie a cui apparteniamo senza magari rendercene conto. Infine, sarebbe possibile sulla base di identità forti iniziare la storia di nuove appartenenze

---

<sup>82</sup> J. Prades, *Occidente: l'ineludibile incontro*, cit., p. 17.

<sup>83</sup> Cfr. Capitolo quarto, §: 1.2. *L'apporto dell'antropologia culturale*, p. 280, nota 25.

quali potrebbero essere quelle degli alunni di una classe. Non bisognerebbe temere chi dichiara apertamente e con convinzione gli ambiti a cui la propria vita si riferisce, ma chi in modo camaleontico si adatta a situazioni esterne senza però mai capirle e valutarle davvero. In questa prospettiva si può ben dire con Rigotti (che si riferisce a studiosi di area slava) come «la cultura non vive solo di identità, ma di differenze, di confini». E la narrazione che è una forma particolare di comunicazione realizza uno «scambio di beni» che «è tanto maggiore quanto maggiore è la diversità tra coloro che interagiscono. La diversità fra le identità in gioco comporta un potenziale alto di arricchimento; ma, allo stesso tempo, comporta il rischio che la comunicazione non abbia successo, perché diminuisce il ‘condiviso’ (common ground) che costituisce la base dello scambio»<sup>84</sup>.

Lo sfondo dell’epica classica che i ragazzi studiano nel biennio della scuola secondaria di secondo grado e le narrazioni epiche familiari di cui ciascuno di loro è portatore più o meno consapevole, potrebbero costituire proprio quel ‘*common ground*’ senza il quale sarebbe scarsa la possibilità di scambiarsi il dono della comunicazione.

Riassumendo: poiché la narrazione, come si è cercato di dimostrare, facilita e traduce la dialettica identitaria, risulta ancora più importante, nel rapporto con chi è straniero, moltiplicare le occasioni di narrazione. È più significativo confrontarsi non su che cosa l’altro pensa, ma su che cosa e come mi racconta quello che ha vissuto. Pertanto, sarebbe importante favorire tutte le occasioni affinché lo straniero e lo straniero – emigrato, che più di altri soffre di spaesamento e dispersione, operi delle ricostruzioni delle sue vicende e ne riconosca i punti fermi. Non risulta strano, pertanto, il forte accento che alcuni di essi pongono su tradizioni e memorie del passato nelle quali cercano le basi della loro identità.

In questo senso, – e lo abbiamo già ricordato – la Arendt si riferiva all’importanza delle biografie e delle autobiografie<sup>85</sup>. È vero che esse possono acquistare un senso completo al termine della vita stessa, tuttavia contribuiscono a ‘manifestare’ il ‘chi’ che altrimenti ci risulterebbe del tutto inafferrabile.

Ma c’è un altro elemento rilevante. Sia Ricoeur che MacIntyre parlano di intuizioni concettuali che sono correlate ad aspetti fondamentali della nostra esistenza. Per esempio, l’agire dell’uomo a riguardo del quale vi è una sorta di pre-comprensione

---

<sup>84</sup> E. Rigotti, S. Cigada, *La comunicazione linguistica*, cit., pp. 6-7.

<sup>85</sup> V. Capitolo quarto, §: 2.2. *L’emergere della questione dell’identità personale*.

immediata e naturale per la quale si rintracciano nell'azione intenzioni e significati che non sono individuabili «prescindendo dai contesti che le rendono intelligibili»<sup>86</sup>. Questo impegna ciascuno di noi a ricercare quei contesti, appunto, a partire dai quali comprendere le azioni dell'altro. E comunque a gettare luce su tali azioni può essere fondamentale la storia che ne può derivare.

Dunque, la possibilità della narrazione, l'esercizio delle interpretazioni delle azioni e – come terzo punto – la possibilità di leggere come racconti tutte le vicende e gli accadimenti della vita permettono la comprensione di se stessi e degli altri.

La modalità narrativa è costitutiva dell'essere umano e non c'è nulla che lo riguardi che non possa essere tradotto in racconto. Come detto<sup>87</sup>, noi nasciamo e viviamo in un «involupamento di storie» nei confronti delle quali le nostre vicende costituiscono un segmento che si incontra con altri segmenti. Le storie che raccontiamo servono a renderci familiare l'alterità le cui forme possono essere molto varie: Aristotele si riferiva per esempio al repentino cambio di una situazione, Ricoeur a ogni evento che per il suo carattere contingente e aleatorio sembra sfuggire al desiderio di unità che caratterizza la persona umana. Pertanto, dal punto di vista dell'interculturalità, quanto più raccontiamo storie nelle quali i protagonisti siano, insieme a noi, stranieri e immigrati e, ancora, quanto più si diffonde una narrazione comune tanto più l'alterità potrà essere riconosciuta come sempre più prossima pur nella sua irriducibile originalità.

In quest'ottica, i media hanno una grande responsabilità quando enfatizzano vicende in cui lo straniero è sempre connotato da elementi negativi, oppure da elementi positivi 'a oltranza' con una volontà di mettere in ombra le storie degli autoctoni che accolgono gli stranieri. Forse non si riflette abbastanza sull'importanza che i racconti diffusi dai media e, oggi, dalla rete di comunicazioni informatiche entrano in modo determinante a costruire rappresentazioni mentali diffuse che confluiscono in narrazioni comuni.

Infine, un impegno autenticamente interculturale dovrebbe andare nella direzione di promuovere e sviluppare le condizioni affinché gli stranieri, ma anche e forse a maggior ragione gli italiani, siano messi nelle condizioni di nutrire la stima di sé

---

<sup>86</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, cit., p. 251.

<sup>87</sup> V. Capitolo secondo, §: 4.1. *La tradizione come origine della narrazione*, p. 181, nota 126.

che è l'elemento più importante nella triade proposta da Ricoeur, a partire dal quale operare per il proprio bene e per il bene dell'altro.

### 2.5. *Identità e riconoscimento*

Affrontando il tema dell'interculturalità si è visto che per un dialogo e un'interazione reciproca fra persone di culture diverse, perché si realizzi la tessitura di nuove narrazioni, è indispensabile la categoria dell'identità. E dall'identità si passa a un concetto ad essa complementare. Si tratta del riconoscimento. Dal punto di vista di una filosofia della persona che si richiami a S. Tommaso, il riconoscimento non istituisce la persona, ma appunto ri-conosce la priorità sostanziale di ogni uomo. In tal modo contribuisce a incrementare la perfettibilità della persona stessa. Tuttavia, questo discorso ha implicazioni psicologiche di grande peso nella formazione dell'identità. Si supponga, per esempio, che io abbia una consapevolezza di me stessa, che sia fiera della mia identità personale e culturale, che mi sia costruita nel tempo – e continui a farlo – un certo 'stile' di pensiero e di vita. Che cosa me ne faccio se non c'è nessuno che mi riconosce tutto questo? Nel riconoscimento ci possono stare benissimo il conflitto, la discussione, il non essere d'accordo; tuttavia, in questo reciproco relazionarsi, talora anche duro e difficile, è implicito il fatto che ci si riconosca.

Con questo non si vuole dire che il valore di una persona sia subordinato all'approvazione o disapprovazione degli altri e che le sue azioni debbano essere orientate a ottenere il riconoscimento sociale<sup>88</sup>. Rimane vero, infatti, quanto Ricoeur sostiene parlando dell'*Etica Nicomachea* nel libro *Percorsi di Riconoscimento* per cui «viene esclusa l'idea che la felicità derivi unicamente dal favore divino o dal caso; essa ha infatti la sua sorgente in noi, nelle nostre attività. In ciò risiede la condizione più primitiva di ciò che noi chiamiamo riconoscimento di noi stessi»<sup>89</sup>. Ci deve essere, dunque, un primo moto dell'io verso se stesso che valuta e giudica e riconosce in sé la capacità di desiderare il bene, di operare per il bene, di agire bene e quindi di essere veramente uomo. Ciò dovrebbe bastare a fondare 'sulla roccia' la propria vita?

---

<sup>88</sup> Cfr. C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, tr. it. di G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano 1998.

<sup>89</sup> P. Ricoeur, *Percorsi di Riconoscimento*, tr. it. di F. Polidori, Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 99.

In realtà, come afferma Rémi Brague: «L'etica rimane sempre un compito. Ma fare il bene non consiste tanto nel *produrre*, quanto nel *tradurre*, cioè nel trasportare da un campo all'altro ciò che è già presente»<sup>90</sup>. Ciò potrebbe voler dire il desiderio di comunicare agli altri ciò che conviene e appare buono nella propria esperienza, senza imporre nulla, consapevoli del fatto che il bene stesso è *diffusivum sui*.

Ora, senza anticipare la conclusione a cui vorremmo arrivare parlando del compito e della responsabilità che appartengono a ogni uomo, qualunque ne sia la condizione, vogliamo solo affermare che l'essere umano comprende il valore della relazione proprio quando è nitida la coscienza della propria originalità.

Quindi, anche in questo ambito si trova un'ulteriore conferma del 'bisogno' che ogni uomo ha dell'altro. Quand'anche egli fosse da solo, sarebbe comunque al cospetto della realtà la quale gli rimanderebbe di continuo la domanda sul significato di sé e delle cose e conseguentemente lo farebbe riflettere su un'istanza di ordine superiore che sarebbe all'origine di tutto.

Limitandosi al piano della relazione fra persone, secondo la psicologia, risulta esservi un nesso inscindibile fra identità e riconoscimento reciproco. Quanto poi alla pedagogia, essa ne terrà debitamente conto quando rifletterà sulla possibilità che il riconoscimento ha di rafforzare e muovere la libertà verso nuove e più alte mete. Questo principio è tanto più vero quanto più si tratti di adolescenti e giovani che, se, da un lato, sembrano rifiutare talora il mondo degli adulti per affermare la loro autonomia, dall'altro hanno bisogno comunque di motivi di riconoscimento e, non trovandoli presso genitori ed educatori, li cercano in altri contesti, non sempre affidabili.

«*Semantiche del riconoscimento*». Su questo punto è necessario, per i temi oggetto di questo studio, approfondire la questione del riconoscimento avvalendosi delle osservazioni di Paul Ricoeur. Al termine 'riconoscimento' fanno capo tre ordini di significato che il filosofo chiama «semantiche del riconoscimento». Donati le ha riprese e commentate aggiungendo una sua precisazione.

In primo luogo vi sono le semantiche dell'identità. Per esempio, vedo un albero e riconosco che è – supponiamo – un abete cioè attribuisco a un oggetto, a una

---

<sup>90</sup> R. Brague, *La saggezza del mondo. Storia dell'esperienza umana dell'universo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, p. 177.

situazione, a una persona caratteristiche che mi permettono di classificarli in un genere, in un gruppo di cose quindi attribuisco un'identità.

Le semantiche dell'accettazione invece sono quelle che accettano come vere una situazione, un oggetto, una persona. Un conto, infatti, è identificare un oggetto, una situazione, una persona e un conto è accettarli come veri. Infine le semantiche della riconoscenza. In questo caso Donati rileggendo Ricoeur sottolinea l'accezione di «riconoscimento come testimoniare con gratitudine di essere debitori di qualcosa, di un'azione o altro, nei confronti di qualcuno. Per esempio “riconosco l'aiuto che mi hai dato”»<sup>91</sup>.

Secondo Donati, l'analisi di Ricoeur presenta il limite di intendere l'atto del riconoscimento come atto cognitivo, mentale che non tiene conto della dimensione relazionale. In questo senso egli propone una quarta categoria che chiama semantica relazionale in cui le tre precedenti semantiche sono sostanziate di un valore aggiunto che è appunto la relazione. Si tratta di un aspetto trasversale ai diversi significati che va portato in evidenza. Nel riconoscimento per identificazione quando cioè si attribuisce all'altro una identità, ci serviamo, prima di tutto, di quanto la persona stessa dice. Ecco dunque presupposta la relazione. Analogamente, per gli altri significati. Infatti, per arrivare all'attestazione di verità – che è la seconda modalità del riconoscimento – si devono raccogliere sufficienti 'indizi' per avere fiducia nell'altro e 'riconoscere' per vero quanto egli testimonia. Infine, nel caso ultimo del riconoscimento come riconoscenza e gratitudine fino ad attivare la simpatia e il calore umano, la relazione diventa fattore essenziale da cui non si può prescindere. Come si vede dunque l'atto del riconoscimento chiama in causa l'unitarietà dell'esperienza umana, la costanza di un rapporto fra persone e la riflessività che l'accompagna.

In altri termini ancora, l'idea di riconoscimento relazionale presuppone tutte le dimensioni della persona, pertanto diventa importante creare condizioni di reciproca condivisione in modo da rendere possibile la logica del dono e della gratitudine.

«Riconoscere è applicare la distinzione-guida dell'accettazione dell'Altro (la sua identità, la sua verità e la riconoscenza nei suoi confronti) a ciò che emerge nell'interazione con lui e, in particolare, nel corso del tempo, quando il cambiamento

---

<sup>91</sup> P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008, p. 36.

trasforma l'Altro in modo così rilevante che io potrei dis-conoscerlo nel suo modo di ripresentarsi»<sup>92</sup>.

Per soppesare tutta l'importanza del fattore che si sta descrivendo, si provi a pensare a ciò che accade se non si verifica il riconoscimento. Se già la mancanza del primo livello, nel quale si attribuiscono all'estraneo caratteristiche che servono a riconoscerlo, indebolisce notevolmente il senso della propria identità, allorché viene meno anche il riconoscimento nel senso di attestazione di come stanno le cose e se, per di più, non esiste alcuna forma di gratitudine e riconoscenza, allora si potrebbe addirittura dubitare di esistere.

Da un certo punto di vista – si è già accennato a questo aspetto – la consapevolezza di se stessi e della propria storia dovrebbe rimanere salda anche senza il riconoscimento degli altri. Tuttavia, questo si verifica solo nel caso di persone molto forti che consistono su di un significato che non cambia con il mutare delle circostanze.

In generale, il dubbio su di sé incomincia a insinuarsi nell'anima allorché la persona o le persone da cui ci aspetteremmo il riconoscimento ci voltano le spalle e non ci restituiscono alcuna sicurezza su noi stessi. Non si tratta solo di imparare a mettersi in discussione – che è abitudine quanto mai salutare –, ma di non sapere più chi si è.

Si immagini quanto una dinamica di tal genere possa risultare dolorosa per un immigrato che, pure convinto della propria identità personale, culturale e comunitaria passi in mezzo alla gente senza sentirsi mai dire dagli altri, da chi non è come lui: 'Io ti riconosco'. Oppure se ciò avviene, avviene nel modo peggiore cioè come classificazione entro uno stereotipo. Con la conseguenza di vedere, forse neanche tanto alla lunga, quello stesso immigrato cercare il riconoscimento fra i suoi simili, difendersi e rifiutare di esporsi oltre. Per evitare questo rischio occorre moltiplicare le occasioni di riconoscimento reciproco fra persone di culture diverse.

L'analisi sul valore del riconoscimento apporta un contributo notevole al tema della narrazione epica: non solo perché i personaggi dei poemi omerici – come del resto la società della Grecia arcaica che ne è lo sfondo – vivono del riconoscimento che viene dalla *polis*, ma perché la narrazione, da parte dei ragazzi, ha come risvolto positivo di correggere eventuali riconoscimenti errati, induce effetti benefici nei rapporti interpersonali e permette il sorgere di reciproche amicizie.

---

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 42.



Viceversa, senza narrazione, in generale, e senza dimensione epica si affievolisce la possibilità di rafforzare l'identità stessa e quindi il dialogo interculturale.

*L'identità nei racconti dei ragazzi intervistati.* Poiché il *focus* di questo paragrafo è l'identità, analogamente a quanto si è fatto per la cultura si propone una riflessione su questi temi, a partire dalle interviste degli alunni, immaginando una narrazione in classe che permetta di valorizzare le identità di ciascuno e insieme il riconoscimento reciproco.

Si prendano allora i racconti di Mr. e S., l'una senegalese di stirpe *ualu* e cristiana e l'altra egiziana di religione islamica.

La narrazione di Mr.

*Intervistatrice:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare: magari i nonni o i bisnonni?

-Una bisnonna sì che è ancora viva. Ed è molto molto vecchia. Io sentivo dire, me lo dicevano le mie sorelle maggiori, dicono che non è una persona normale perché in Africa dicono che esistono questi spiriti. È molto diffuso. Nell'esistenza di Dio ci credono però dicono che esistono anche questi altri spiriti e ci sono alcuni uomini – e di solito sono vecchi – che riescono a comunicare con questi spiriti e gli fanno fare delle azioni che vogliono. Per esempio fanno dei talismani quando vuoi proteggerti. Quelli, li hanno praticamente tutti. Dei talismani che ti metti sulla vita e serve a proteggerti dagli spiriti maligni. Questa cosa può sembrare strana, però lì ci crediamo molto.

Mi parlavano di lei come di uno spirito di gatto, qualcosa del genere. Aveva un primo gatto che è morto. Non si sa proprio come è morto. E ne torna sempre un altro. Ogni volta che un gatto muore torna sempre un altro e tutti sono neri.

*In:* Lei abita ancora nel Senegal?

-Sì, in un villaggio.

*In:* E voi avete ancora dei contatti con lei?

-Sì, nelle vacanze io vado sempre. So dov'è. Casa sua è attaccata alla nostra però faccio tutti i giri per non passare di lì perché mi fa paura.

*In:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-È un miscuglio. La mamma di mia mamma è nata nel Senegal però si è sposata il mio nonno che viene dal Togo. Mio nonno paterno e mia nonna paterna sono venuti dal Mali. E poi si sono trasferiti in Senegal e mio papà è nato lì.

*In:* Quali lingue hai imparato da piccola?

-Il francese. Il mio dialetto quello vero non lo so. So il *wulof* che è quello che parlano tutti. È come una lingua ufficiale come il francese.

*In:* Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese?

-I motivi sono per lavoro perché mio papà è venuto dieci anni fa e poi ci ha portato anche noi. Perché qui puoi fare l'università, mentre là non si trova lavoro: mia sorella ha studiato, ma non trova lavoro perché c'è tanta corruzione.

*In:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Molti. Di solito sono io che faccio le domande. Quella che mi parlava di più era mia nonna quando andavo lì da lei.

*In:* È ancora viva la tua nonna?

-Sì: è in Senegal?

*In:* Vive da sola?

-No!! Rispetto a qui i genitori sono importanti. Qui vedi che quando si diventa vecchi, si va in una casa di riposo, da noi se fai così sembra che non fai parte della società. È impensabile lasciarli da soli. A casa ci deve sempre essere qualcuno. Sono una cosa sacra. Anche quando sono vecchi e magari sbagliano, bisogna accettarli. Loro ci hanno cresciuto e non ci hanno mai detto: "tu sei un peso", quindi anche i figli devono fare la stessa cosa.

*In:* Qui c'è una comunità senegalese?

-Sì ce ne sono molte.

*In:* Vi ritrovate in determinati momenti?

-C'è una comunità musulmana in cui c'è anche mio zio e c'è quella dei cattolici senegalesi in Italia. Ed era presidente mio papà. Durante le feste ci ritroviamo in una città. L'ultima volta è stata B.. Facciamo una Messa, cantiamo le nostre canzoni e poi facciamo la festa tra di noi. Una volta l'abbiamo fatta qui a M..

*In:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Mio papà mi dice che siamo una famiglia particolare rispetto alle altre perché nel Mali tutti quelli che si chiamano come mio papà sono tutti musulmani, come anche in Senegal. Noi siamo l'unica famiglia cattolica perché mio nonno quando è nato – non mi ricordo bene – però è stato allevato da suore per questo si è attaccato alla religione cattolica, per questo tutta la famiglia è diventata cattolica.

*In:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Anche lì, per quello che ho studiato a scuola si parla della scienza. Però io credo di più al fatto che il mondo sia stato creato da Dio con Adamo ed Eva. Da quando sono piccola me lo hanno

sempre raccontato e io mi sono abituata. Quando si va a scuola ti insegnano questa cosa qua della scienza. Io credo che la scienza è fatta dagli uomini, ma non è che l'uomo si è creato da solo, quindi tutto parte sempre da Dio.

*In:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Per me sì, perché le tradizioni sono ciò in cui nasci, in cui tutta la tua famiglia vive. Quindi se hai questa fede nella religione, questo ti aiuta a farti un carattere perché questo ti fa dire: "Io sono fatta così". Questo ti aiuta a vivere. Tu hai la tua tradizione e anche se vai da qualche parte tu sai che sei fatta così. Tu puoi cercare di integrarti tra di loro, ma continui a rispettare le tue tradizioni così non ti perdi.

*In:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Quelle della religione perché la religione è più importante. Un esempio: adesso che siamo nella Quaresima, io sono cresciuta vedendo le mie sorelle maggiori e i miei genitori che durante la Quaresima fanno il digiuno fino alla fine della giornata. Quindi io lo faccio anche adesso. Però io lo faccio il Mercoledì e il Venerdì che sono i giorni più importanti. Sento le mie compagne che mi dicono: "No, non farle tutte queste cose". Ma se io sono cresciuta così, l'importante è farlo.

*In:* Ma è digiuno totale?

-Bevo e basta, fino alle 7, poi mangio tanto.

Narrazione di S.

*Intervistatrice:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che risalgono (*si sovrappone*).

-Certo piramidi, papiri, oggetti che ricordano l'antico Egitto che è importantissimo nella nostra cultura. I miei genitori non possono dimenticare le loro origini, ma nello stesso tempo non possono essere italiani al cento per cento quindi è una cultura differente: è una cultura mista. Prendiamo il bello da una cultura, il bello da un'altra e dopo le mettiamo assieme e diventa una cultura nostra.

*In:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia mamma è casalinga e quindi parla di più. Mentre il papà la domenica si mette a parlare di queste cose.

*In:* Qual è la città dei tuoi genitori?

-Il Cairo.

*In:* Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza?

-Mia mamma e mio papà ci hanno fatto leggere stratante poesie dei vari poeti che ci sono al Cairo in questo momento qua. Sono veramente belle. Uno che conosce l'arabo studiato non può apprezzarle come uno che è arabo. Si incontrano delle parole veramente belle, cioè il suono è bello. L'arabo ha molti termini e anche traducendo in italiano non si traduce mai. Solo chi è arabo può comprendere la bellezza della poesia.

*In:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Da Adamo ed Eva. Non credo nella teoria di Darwin.

*In:* E per il mondo?

-Prima c'era il Paradiso poi Dio ha voluto far scendere Adamo ed Eva per determinare una nuova stirpe. Tutto questo però era già predeterminato perché Dio sapeva già che avrebbero mangiato la mela a causa del diavolo che ha incitato Adamo ed Eva a mangiare la mela e quindi da lì è nata la generazione umana.

*In:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Importantissimo.

*In:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Una caratteristica del mio popolo è che loro sono socievoli, sono sempre disposti ad aiutare tutti quanti. Essere altruista è una delle caratteristiche più importanti da trasmettere alle nuove generazioni. Soprattutto in questo periodo qua quando le persone pensano tutti quanti alla loro utilità.

*In:* A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? *Silenzio.*

*In:* Forse sono quelle legate alla religione?

-Secondo me non bisogna legare la religione alla tradizione. Sono due cose completamente differenti altrimenti si cade nell'errore di dire "questo è determinato dalla religione". Come ad esempio il burka. Il Burka non è determinato dalla religione. Dio dice solamente di coprirsi: fate vedere le mani e il volto. Mentre il Burka è una tradizione. Non è un dettame della religione. Altrimenti si tende ad assemblare le due cose e il messaggio viene recepito male da tutto il mondo.

*In:* Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Perché fanno parte del patrimonio culturale delle generazioni. Deve esserci una continuazione.

*In:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Come ho detto Arafat e Nasser che hanno svolto il loro compito in maniera adeguata e poi hanno fatto un percorso che sia per volere del popolo, quindi in maniera democratica. Nasser poi ha preso il canale di Suez.

*In:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese.

-Secondo me il periodo di Nasser.

Si possono rintracciare nei racconti di Mr. e di S. quelle che, per comodità, si sono chiamate identità personale, identità culturale e identità comunitaria e le semantiche di riconoscimento o – in qualche caso – di non riconoscimento cui si è fatto cenno. L'insegnante che solleciti le narrazioni degli allievi, dovrebbe anche aiutarli a cogliere gli aspetti fondamentali della loro identità e facilitare le semantiche di relazione di cui parla Donati. In questo caso, per esempio Mr., dimostra consapevolezza di sé quando comprende i tratti distintivi della sua cultura e, su alcuni, lascia capire una posizione critica. Si veda il passo in cui afferma di avere paura dell'anziana parente che ha familiarità con gli spiriti. O quando usa la terza persona plurale per parlare di alcune tradizioni che non approva, mentre passa al noi quando comprende anche se stessa. Inoltre, afferma la sua identità in modo speciale quando difende le sue scelte religiose (è di religione cattolica) davanti alle compagne che non comprendono oppure ancora quando, davanti ai 'dogmi' della scienza prende le distanze con giudizi motivati e frutto di riflessione. Allo stesso modo si era comportato il nonno della ragazza allorché, educato in un istituto religioso, si era ritrovato a essere l'unico cristiano in mezzo a tanti islamici. In Italia, il papà di Mr. e la sua famiglia frequentano la comunità dei senegalesi. Emerge quindi con un certo rilievo l'importanza che per molti immigrati riveste il gruppo di appartenenza. E anche la lotta per il riconoscimento che essi sostengono ha qualcosa di eroico. Si tratta dello sforzo di farsi accettare con il proprio nome e la propria storia, senza censurare nulla di sé.

Sul versante del riconoscimento, particolarmente sofferto appare il rapporto di Mr. con i compagni di classe che rifiutano ciò che ritengono un'eccessiva rigidità nella fedeltà a pratiche religiose che nella società italiana – pure cristiana – risultano inusuali. Mr. dice infatti: «Adesso che siamo nella Quaresima, io sono cresciuta vedendo le mie sorelle maggiori e i miei genitori che durante la Quaresima fanno il digiuno fino alla fine della giornata. Quindi io lo faccio anche adesso. Però io lo faccio il Mercoledì e il Venerdì che sono i giorni più importanti. Sento le mie compagne che mi dicono: “No, non farle tutte queste cose”. Ma se io sono cresciuta così, l'importante è farlo».

Si arriva qui a uno strano paradosso: Mr. non è accettata per quell'aspetto, la religione cattolica, che dovrebbe unirli di più agli altri. Si potrebbe formulare come ipotesi di spiegazione il fatto che il 'mancato riconoscimento' è motivato, in questo caso, dal ricordare alle compagne un aspetto di identità che dovrebbero essere loro a difendere.

Il racconto di S. è molto simile a quello di Mr.. Nelle risposte della ragazza sono ben individuabili l'identità personale, quella culturale e comunitaria. È presente anche il riconoscimento reciproco con i compagni di classe. Durante il *focus group*, Sn, uno di loro, ha dichiarato di apprezzare proprio le caratteristiche identitarie di S. la quale, fa la stessa cosa nei confronti di Sn.

Al termine di questo capitolo si deve dunque concludere che un elemento importante per il costituirsi di narrazioni interculturali è rappresentato da identità definite liberamente e responsabilmente assunte. C'è inoltre un intreccio non scomponibile fra le due dimensioni: identità e narrazione per cui l'una incrementa l'altra, ma anche il contrario poiché la narrazione, se guidata e valorizzata dall'insegnante, può diventare un'importante occasione di 'riconoscimento' di identità altrimenti nascoste o inconsapevoli.

### 3. RICONOSCENZA E PERDONO

Nel complicato ma vitale intreccio fra identità, memoria e perdono che costituisce il *focus* di questo paragrafo converrà prendere, ancora una volta come guida, le analisi di Paul Ricoeur. Non si può pensare il colloquio interiore di ogni uomo con se stesso o dell'uomo con i suoi simili, qualunque sia la loro provenienza culturale, senza affrontare tale importante nodo di questioni. Si tenterà di spiegare come e perché la comprensione – almeno iniziale – del vasto e impervio mondo della memoria possa tramutarsi in una preziosa risorsa non solo per la narrazione interculturale, ma per processi di riconciliazione e perdono – chiesto e dato – laddove vi siano motivi per praticarlo.

La capacità di ricordare è un dono prezioso della vita per cui nonostante i limiti e i rischi insiti in essa, vale la pena valorizzarne tutti gli aspetti.

### 3.1. «La memoria è del passato»<sup>93</sup>

Da un punto di vista teoretico, la storia delle riflessioni sulla memoria incomincia male e prosegue ancor peggio dal momento che i pensatori che se ne sono occupati si sono ritrovati in un ginepraio di aporie dalle quali era ed è difficile uscire. Inoltre, essi hanno attribuito a tale facoltà una valenza negativa sottolineandone i caratteri di inaffidabilità e di deformazione della realtà cui si andrebbe incontro seguendola.

Si deve a Platone la prima ‘fenomenologia’ della memoria con la quale il filosofo condanna i frutti che da essa derivano – i ricordi appunto – poiché inficiati dai limiti della facoltà immaginativa e fantastica. Che cosa infatti ricordiamo se non copie di impressioni suscitate in noi dagli oggetti percepiti che hanno impresso come sulla cera l’impronta delle loro forme? In questo senso, i termini pressoché equivalenti usati da Platone sono connotati negativamente. *Eikón* (immagine), *týpos* (impronta) e *éidolon* (idolo) rimandano sia alla passività del soggetto sia alla labile fantasia che è lontana dal vero quanto lo sono i sogni. Tale situazione è, inoltre, peggiorata dal processo di usura e oblio (il cancellarsi e deformarsi delle impronte) che si verifica a distanza di tempo dal momento dell’impressione originaria. Eppure, – ed è l’enigma più misterioso – una cosa assente è, in qualche modo, presente.

Secondo Ricoeur, Aristotele evidenzia rispetto a Platone un fattore decisivo che è bene tenere come ‘stella polare’ per procedere oltre. Soffermandosi in particolare sullo statuto di *eikón*, di immagine, di una cosa assente, la teoria platonica aveva sviato l’attenzione da un aspetto che invece risulta decisivo per lo Stagirita. Si tratta della funzione temporalizzante della memoria per cui «la memoria è del passato». Certo, il passaggio dalla sensazione al «perdurante stato» di questa che noi diciamo memoria è molto importante ancorché carico di tutte le aporie che già Platone aveva evidenziato.

Tuttavia, il punto è un altro. Se infatti ci fermassimo a questo livello della questione probabilmente rimarremmo fermi a un concetto, per così dire, neurologico della memoria, collegato alle tracce mnestiche impresse nella corteccia cerebrale. Da questo punto di vista, anche certi animali hanno la memoria. Ma è questo il livello

---

<sup>93</sup> È la traduzione di Paul Ricoeur della affermazione fondamentale di Aristotele contenuta nel nono trattato, *Della memoria e della reminiscenza*, della raccolta *Parva naturalia* in P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l’oblio*, tr. it. di D. Iannotta, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 17 in nota. In questo capitolo si terranno presenti soprattutto la prima parte e la conclusione del volume appena citato.

umano? La frase chiave di Aristotele sembrerebbe suggerire altro. Che «la memoria sia del passato» significa in primo luogo che in essa gioca un ruolo decisivo la marca temporale. «Il contrasto con il futuro della congettura e dell'attesa e con il presente della sensazione (o percezione) impone questa caratterizzazione principale»<sup>94</sup>. La consapevolezza del prima e del poi, di un'antecedenza rispetto a quanto si vive *hic et nunc* è, per Ricoeur, il cuore della memoria tant'è che non tutti gli uomini hanno la capacità di operare la distinzione fra i diversi piani temporali.

A questo proposito, nel libro *Ricordare, dimenticare, perdonare*, precedente di due anni il volume dedicato alla memoria, alla storia e all'oblio<sup>95</sup>, Ricoeur riprende da Heidegger i due termini di cui la lingua tedesca è dotata per indicare il passato: *Vergangenheit* è un sostantivo e indica un passato che è finito, non è più, mentre *Gewesen* come participio passato del verbo *sein* è una sorta di aggettivo che rinvia al termine essenza, *Wesen*, dunque a qualcosa che ha a che fare con l'essere. In altri termini, fermandosi al primo, si è indotti a sostantivizzare il passato intendendolo solo come ciò che non è più e immaginandolo come un luogo fisico in cui sarebbe contenuta la vita che mano a mano si svolge, finendo poi nel deposito della memoria. *Gewesen* è l'essente stato con il quale si indica una sorta di qualità, degli eventi che appunto sono, ma sono trascorsi e lo sono con un grado diverso di lontananza dal presente.

Ciò che è stato si colloca su un piano temporale costituito da più livelli che danno spessore e profondità al passato. Si pensi come alcuni avverbi di tempo o gli stessi tempi verbali (imperfetto e passato) nelle diverse lingue suggeriscono proprio l'idea di una stratificazione di piani allorché si guarda indietro. Per Ricoeur entrambi i significati hanno diritto di cittadinanza in una riflessione su tale argomento, sebbene ai fini della comprensione profonda dell'umano risulti più significativo il concetto di *Gewesen*, cioè del passato che è in relazione con il presente.

Dunque, il problema della memoria si sovrappone a quello della temporalità. I due aspetti sono inscindibili e confermano l'ipotesi che la lettura di *Tempo e racconto* suggerisce di una sostanziale congruenza fra la statura umana di una persona e la sua capacità di vivere le dimensioni temporali chiamando a raccolta il passato e anticipando il futuro nell'impegno 'spasmodico' del presente. In sostanza, sembrerebbe di capire

---

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>95</sup> Il libro *Ricordare, dimenticare, perdonare* è stato pubblicato nel 1998 in tedesco mentre il volume *La memoria, la storia, l'oblio* è stato pubblicato in francese nel 2000.



che l'umanità di ciascuno sarebbe oltremodo avvilita se non ci fosse la possibilità di vivere la memoria come occasione per prendere coscienza della propria temporalità. Metaforicamente il passato si presenta allo sguardo interiore di ogni uomo come un arcipelago le cui isole sono poste a distanza diversa rispetto al presente. In questa capacità di prendere le distanze giuste sta forse il senso più profondo della memoria. Si potrebbe dire che il buon uso di essa è vivere il passare del tempo in un certo modo: nel modo orientato alla sapienza.

*Memoria come senso del tempo.* Ci sono, però, due altri guadagni altrettanto importanti che si possono ricavare dalla lettura di Aristotele, proposta da Ricoeur. Si tratta della distinzione introdotta tra il termine *mnéme* e il termine *anámnesis* – l'uno «la semplice presenza del ricordo»<sup>96</sup>, l'altro l'azione del richiamare alla memoria che presuppone il ruolo attivo del soggetto – e della distinzione fra immaginazione e memoria – con la prima si indica «la sospensione di qualsiasi posizione di realtà, con la seconda la posizione di un reale precedente»<sup>97</sup>. In entrambi i casi, si parla ancora di qualità fondamentali per l'essere umano: l'azione scelta dal soggetto di riportare alla luce determinati ricordi e il rimando costante alla realtà.

Le brevi ed essenziali considerazioni sulla memoria che si sono fin qui svolte potrebbero dare l'impressione di essere poco pertinenti rispetto all'argomento di cui ci occupiamo. Che cosa c'entra, infatti, la memoria con le narrazioni di carattere epico che alunni della scuola secondaria di secondo grado hanno ascoltato da nonni e genitori e potrebbero a loro volta riferire in classe, magari a partire dalle grandi epopee della tradizione classica occidentale? Tentiamo di rispondere.

In primo luogo, c'è un legame diretto fra memoria e narrazione: per definizione, l'una non si dà senza l'altra. Non si può narrare il presente: lo si può solo vivere. E d'altro canto, per raccontare il passato bisogna averne memoria. Fin qui il rilievo è banale. Si pensi però a come si è collegato il concetto di memoria con quello di temporalità per il quale allora non si tratta solo di immagazzinare qualcosa – i ricordi – in un deposito per andarli a rispolverare di tanto in tanto in un continua ricerca del tempo perduto. In un modo più profondo, memoria è il senso del tempo, è la misura di un prima e di un poi di cui si ci rende conto nella propria interiorità. In poche parole,

---

<sup>96</sup> P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l'oblio*, cit., pp. 66-67.

<sup>97</sup> *Ibidem*.

avere memoria è la consapevolezza della propria ‘crescita’ di umanità che cammina di pari passo con la consapevolezza della misteriosità della vita.

Può essere che in questo senso parli Maria Zambrano quando si riferisce all’enigmaticità che si trova nei discorsi degli adulti verso i più giovani. La saggezza dei vecchi e il sapere popolare sanno spesso condensare in formule enigmatiche le risposte alle fondamentali domande che riguardano la vita.

«Così nella tradizione non scomparsa della saggezza, ovvero nel sapere dell’esperienza, quando presenta la questione colui che sa a colui che non sa, l’uomo maturo o l’anziano al bambino, l’enigma può prendere perfino la forma di un modesto indovinello, l’anziano gli sta insegnando, lo sta ‘allenando’ a sostenersi da solo con il suo cuore nel momentaneo vuoto della mente di fronte alle situazioni enigmatiche che la vita si impegnerà a presentargli, di volta in volta»<sup>98</sup>.

Forse, allora, si può sostenere che quando un genitore o un anziano parente racconta le sue ‘imprese’ al figlio o al nipote gli trasmette contemporaneamente come egli sente di avere vissuto, a quale punto del cammino si trova la sua umanità e quale risposta sta dando alla domanda fondamentale che impegna tutti, dal primo fino all’ultimo respiro. Per dirla poeticamente, con l’idea suggestiva di Maria Zambrano, vi è una sorta di brusio che ci accompagna sempre: assomiglia al batter d’ali di una farfalla<sup>99</sup>. È una domanda da far tremare le vene e i polsi: perché vivo?

In questa prospettiva, memoria e narrazione sono così legate da essere inscindibili. Inoltre, fra i due termini c’è anche un altro nodo che non può essere sciolto. Per provare a spiegarmi, provo a descrivere una situazione che mi capita talora di vivere. Sono in un luogo, davanti al paesaggio aperto di casa mia. Mi chiedo: «Che cosa c’era qui cent’anni fa? Che cosa ci sarà fra cent’anni?» È puro sgomento. In quell’attimo mi sembra di avvertire, in modo quasi tangibile, tutta la densità della vita e di sentirla come una ‘partita’ decisiva che non ammette ritorni.

---

<sup>98</sup> M. Zambrano, *Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, tr. it. di L. M. Durante, Marietti, Genova-Milano 2008, p. 37.

<sup>99</sup> Maria Zambrano collega il termine greco *psyché*, anima, al significato di ‘farfalla’. La domanda radicale dell’esistenza sarebbe quindi in noi come il brusio degli insetti e sarebbe la nostra anima. Cfr. *Ivi*, p. 42.

*Temporalità e significato del vivere.* Ebbene la percezione del tempo porta con sé la domanda sul significato dell'esistenza. La mia vita è sospesa fra due infiniti temporali ed è l'unica occasione per guadagnare l'eternità.

Di fronte alle grandi narrazioni, siano esse da attribuire a Omero oppure all'autore che ciascuno di noi è quando racconta, può accadere di avvertire tale vertigine. E con essa una sorta di impegno e di responsabilità verso se stessi per cui la vita appare non solo come vocazione, ma come con-vocazione. La chiamata è infatti rivolta a coorti di uomini, a nuove generazioni di giovani che poi diventeranno vecchi. Si è chiamati insieme in un'epoca della storia fra età diverse che ci precedono o che ci seguiranno, comunque impegnati sullo stesso fronte.

Su questo tema, secondo il Cristianesimo, vivere consapevolmente la memoria è vivere da uomini la propria temporalità cioè l'estrema fragilità e precarietà della condizione umana e delle cose, insieme però alla speranza che nulla – neppure il più piccolo particolare – andrà perso. Riprendendo la domanda del salmo: «Chi è l'uomo?», Bruno Maggioni afferma: «Intelligentemente (il salmista) non pone la domanda a se stesso, né agli uomini, ma a Dio. Per conoscersi guarda in alto. Chiedesse soltanto a se stesso la propria identità, concluderebbe semplicemente di essere polvere. (...) Eppure Dio si ricorda di lui. L'uomo è sospeso alla memoria di Dio – una memoria che non dimentica! – e qui trova la sua grandezza nonostante la piccolezza, qui trova la sua consistenza e durata nonostante la sua precarietà»<sup>100</sup>.

Dunque, la memoria è dimensione essenziale della natura umana. È ben altra cosa del solo ricordo: è portare nel cuore la presenza del bene che una persona è per l'altra. Potranno esserci pericolose atrofie del cervello, ma non si cancellerà quella straordinaria sensazione di calore all'avvicinarsi di chi ci vuole bene. Qui esprimo la mia speranza. Una persona a me cara è colpita dall'Alzheimer: i suoi neuroni sono impermeabili per cui è compromesso il rapporto con la realtà del presente. Si sta sfilacciando anche il tessuto delle relazioni che costituiscono il suo passato. Eppure come un profumo che permane a lungo e impregna l'aria e le cose attorno, anche dopo la rottura della boccetta che lo conteneva, mia madre conserva la memoria profonda di sé, la cifra distintiva del suo essere e della sua dignità di figlia di Dio. Voglia il Cielo che la perla preziosa della sua coscienza non si perda mai.

---

<sup>100</sup> B. Maggioni, *Come l'erba che germoglia. Precarietà dell'uomo e fedeltà di Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p.114.

Del resto c'è chi sostiene come Maria Zambrano che «l'oblio non esiste, sappiamo che l'oblio è un'ultima insondabile memoria che, obbedendo solamente a leggi non dipendenti dalla nostra volontà, ci restituisce un giorno, in un istante quello che sembrava essersi portato via per sempre. Il luogo dell'oblio è il luogo da dove in un istante possono sorgere con più intensità ancora che quando furono vissuti tutti quei momenti 'dimenticati'. Nulla si perde in una psiche umana»<sup>101</sup>. Ora senza condividere la certezza della pensatrice spagnola, dico, con Dante, che in Dio nulla si perde di noi e della realtà intera. «Nel suo profondo vidi che s'interna,/ legato con amore in un volume,/ ciò che per l'universo si squaderna:/ sustanze e accidenti e lor costume/ quasi conflati insieme, per tal modo/ che ciò ch'i' dico è un semplice lume»<sup>102</sup>.

La memoria attiene, dunque, alla questione fondamentale della vita: l'avvertire con drammaticità la fragilità del nostro essere e insieme il desiderio della compiutezza in modo che ogni persona, situazione e cosa che abbiamo amato possiamo un giorno ritrovarla.

Certo, come problema intellettuale, la memoria si presenta ed è un 'enigma', ultimamente indecidibile. Sia sul piano personale sia su quello della storia – lo dice ancora Ricoeur – non si possono risolvere le aporie che si incontrano nel tentare di comprenderne lo statuto. In altri termini, si potrebbe dire che la ragione teoretica non può pronunciarsi su tale questione; lo può fare – e lo fa costantemente – la ragione pratica laddove sceglie, nel campo della storia, se affidarsi alla testimonianza, avendo numerosi indizi di ragionevolezza per tale scelta; nell'ambito della capacità di ricordare si scelgono la direzione e il senso degli avvenimenti che si sono vissuti. Per quanto possano esserci usi scorretti nel modo di rapportarsi al passato, non c'è un'altra strada che questa per dare al proprio presente la densità del tempo che è trascorso e la speranza verso il domani.

### *3.2. Memorie personali e condivise*

La riflessione sulla memoria deve, a questo punto, compiere un passo ulteriore nella direzione del perdono e della riconoscenza. Quanto si è appena detto, ha avuto

---

<sup>101</sup> M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà*. cit., p. 55.

<sup>102</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto XXXIII, vv. 85-90.

l'intenzione di portare in evidenza lo stretto legame che esiste fra memoria, coscienza e interiorità, legame sul quale, da S. Agostino a Bergson, ci si è esercitati a lungo.

Ai fini del presente studio la conclusione appena formulata può essere riproposta come coincidenza fra memoria e identità? In altri termini, la memoria personale come la memoria condivisa da un popolo costituiscono la cifra distintiva di una persona o di una comunità? E ancora: si passa dalla identità alla memoria o non è piuttosto il contrario? A questo punto, bisognerebbe sostenere che dalla memoria, all'interno della quale trova spazio e viene dotato di senso tutto il patrimonio culturale che si riceve, deriva la consapevolezza di chi si è. Al contrario, MacIntyre e, in parte, lo stesso Ricoeur, sostengono che dalla facoltà narrativa si origina la memoria. Di fatto, memoria e identità sono inscindibili, un po' come avviene per la coppia originaria di tante opposizioni, per esempio, quella fra pensiero e linguaggio.

Lo si racconta a se stessi continuamente: le vicende che ci hanno plasmato, i rapporti con gli uomini e le donne, i bambini, gli animali e le cose, le crisi salutari e feconde che ci hanno permesso di ridirci in un modo più autentico, insomma, tutte quelle situazioni che il nostro cuore ha registrato come significative e i cui contraccolpi hanno accelerato e rallentato il ritmo del nostro respiro, tutto questo è nella nostra memoria e tutto questo siamo noi.

*Il grande codice* di cui parla Frye, la Bibbia, rappresenta un *unicum* fra le civiltà antiche poiché dichiara la sostanziale congruenza fra identità del popolo ebreo e la storia che esso ha avuto tant'è che il legame con Dio si rivela come capacità di fare memoria delle grandi cose che Egli ha compiuto. E nel Cristianesimo, il *kérigma*, l'annuncio, di salvezza coincide con il memoriale della Pasqua, morte e risurrezione di Cristo. In questo caso, addirittura, la memoria non è rievocazione di un passato lontano, ma contemplazione di un fatto presente. Dunque la concezione giudaico-cristiana esalta la memoria come fattore decisivo per la salvezza personale.

Tornando a una riflessione che parte dal senso comune si consideri la memoria sia nei risvolti personali che in quelli collettivi: c'è infatti la memoria di ciascuno e la memoria condivisa di un popolo; un fascio di ricordi che sono soltanto 'miei' ed altri che si hanno in comune con l'insieme di persone al quale si appartiene. E tuttavia si è sempre personali nel modo con cui si vive il patrimonio comune. Vale a dire la stessa

situazione, lo stesso ricordo possono avere risonanze e sfumature diverso in ciascuno di noi e possono assumere livelli differenti di profondità interiore. Per la verità gli antichi non avevano ritenuto che «sapere chi si ricorda» potesse essere una questione preliminare da risolvere, cioè se il soggetto fossimo io, tu, egli oppure noi voi, loro. E non lo avevano pensato poiché «coltivavano sulla scala dei loro rapporti privati la virtù di amicizia, che rendeva i loro scambi uguali e reciproci»<sup>103</sup>.

Con l'avvento del soggettivismo moderno e, ancora di più, con la mobilità di persone nell'epoca della globalizzazione, il problema si pone con più forza che nel passato. Sebbene da una analisi poco meditata si possa concludere che la memoria è solo personale, anzi – come si è detto – essa coincide con la profondità dello sguardo interiore che ogni uomo ha su se stesso, occorre parlare anche di memoria condivisa. Da un certo punto di vista, l'una non può stare senza l'altra. Ciò si verifica attraverso la 'mediazione' del racconto. Infatti, nel momento in cui la memoria di ciascuno si esprime, tramite il linguaggio – altra istituzione condivisa –, i contenuti di tale memoria entrano in un circuito di relazioni che trasformano ciò che era soltanto mio in un patrimonio da condividere. In questa dinamica, dalla memoria personale alla memoria comune, lo storico ha una responsabilità grandissima poiché dà forma 'istituzionale' al passato.

Non è qui il caso di approfondire tutti i problemi relativi alla epistemologia delle scienze storiche o a quelli relativi a ciò che Ricoeur chiama «memoria ferita»<sup>104</sup> provocata dai numerosi abusi e violenze che si possono commettere nei confronti della storia. Sarebbe sufficiente mostrare come sia delicato il momento dello 'scambio' narrativo di memorie fra persone che appartengono a racconti differenti per dare valore a *nuove narrazioni* raccolte fra studenti della scuola secondaria di secondo grado. Si pensi, per esempio, al grave problema della discriminazione razziale perpetrata nel nostro Paese ai danni degli Ebrei a seguito della emanazione delle leggi razziali nel 1938. Un alunno della scuola secondaria di secondo grado legge sui libri di storia questa terribile informazione. E potrebbe ricavarne l'idea che la società italiana fosse nel complesso razzista. Dalle interviste effettuate durante la ricerca empirica emerge invece un'altra narrazione. Tre alunni hanno raccontato che i loro nonni, piuttosto che i vicini di casa o alcuni abitanti del loro paese, ospitarono e nascosero durante la guerra

---

<sup>103</sup> P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l'oblio*, cit., p. 134.

<sup>104</sup> P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, tr. it. di N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004, p. 72.

famiglie ebraiche. In questo senso, scambiarsi i racconti del passato familiare contribuirebbe allora a creare memorie condivise e a riequilibrare molti giudizi della storia ufficiale.

*Memoria personale, memoria collettiva e memoria storica.* Su questo argomento – il rapporto fra memoria personale, memoria collettiva e memoria storica – è molto importante il contributo che viene dalla sociologia della memoria, un filone particolarmente ricco di studi negli ultimi anni. Si deve al filosofo e sociologo francese Maurice Halbwachs e a Paolo Jedlowski – che ne ha diffuso le tesi in Italia – se è più chiara la correlazione tra queste categorie. La memoria collettiva è un patrimonio di ricordi che ha vita a partire da un gruppo sociale vivente che li conserva e per il quale essi sono parte del presente. «Quando la memoria di una serie di fatti non ha più per supporto il gruppo che vi fu coinvolto o che ne subì le conseguenze, che ne fu spettatore o ne udì il racconto dalla voce di chi vi partecipò o li vide, quando questa memoria si disperde nelle menti di pochi individui isolati, persi in nuove società cui questi fatti non interessano più perché decisamente estranei, allora il solo mezzo per salvare questi ricordi è di fissarli per iscritto o in un racconto»<sup>105</sup>. Altra cosa è – per Halbwachs – la memoria storica che subentra allorché non ci sia più alcuna sorgente viva di ricordi. Essa fissa e separa le epoche e i gruppi sociali. Non di rado opera pericolose semplificazioni viziate da pregiudizi ideologici.

Una giovane studiosa italiana, Francesca Gambaro, ha applicato tale suggerimento interpretativo a un esempio particolarmente calzante della differenza fra storia e memoria collettiva. È il caso degli esuli della Venezia Giulia, dell'Istria e della Dalmazia costretti, dopo il secondo conflitto mondiale, a lasciare le loro terre che essi sentivano ed erano state per secoli veneziane e italiane. Ebbene, questa vicenda è sconosciuta ai più e alla storia ufficiale, ma è, al contrario, vivida nella mente dei profughi, o dei figli e nipoti degli stessi, che sono stati testimoni di quei fatti<sup>106</sup>. Dunque, è accaduto che non si verificasse il passaggio dalla memoria collettiva alla memoria storica né, tanto meno, alla dimensione epica che, talora, superando la storia

---

<sup>105</sup> M. Halbwachs, *La memoria collettiva*, tr. it. di P. Jedlowski e T. Grande, Unicopli, Milano 1987, p.155.

<sup>106</sup> F. Gambaro, *La città della memoria. Storie di vita di esuli da Zara nel secondo dopoguerra*, Alcion, Treviso 2009.

degli storici, conserva ricordi che continuano ad essere significativi non solo per gruppi sociali, ma per interi popoli<sup>107</sup>.

Sulla base delle osservazioni della Gambaro ci domandiamo se le categorie da lei utilizzate possano avere una qualche rilevanza per leggere le narrazioni degli alunni intervistati. In effetti si è constatato che il fatto stesso di raccontare potrebbe far sì che «la conoscenza soggettiva del passato, biografica, intima e personale, potremmo dire *interiore*», si espliciti in «pratiche pubbliche di ricordo collettivo, indirette e mediate, più o meno istituzionalizzate, che potremmo invece definire *esteriori*»<sup>108</sup>. La vicenda degli esuli zaratini si differenzia però dal gruppo dei nostri studenti per un elemento fondamentale. Mentre i primi costituiscono un gruppo fortemente coeso poiché accomunati dalla stessa esperienza e dall'amore per la propria italianità, i secondi, invece, sono portatori di storie differenti e hanno provenienze e culture diverse. Si tratterebbe allora di incominciare a comunicare narrazioni per trovare corrispondenze e analogie. Da questo primo livello potrebbe poi svilupparsi una consapevolezza diversa di sé e dell'altro che ci sta accanto per arrivare, magari, a intessere *nuove narrazioni*, dando forma alla dimensione epica in esse implicita.

*La pazienza di aspettare.* Tornando alla società attuale, con i processi di inclusione avviati nelle nostre società multiculturali, lo scambio reciproco di memorie risulta un passo particolarmente significativo anche se difficile da compiere. L'immigrato che si trova in un Paese straniero non incontra solo una nuova realtà geografica e socio-culturale, ma viene a contatto con un tessuto di memorie che si sono sedimentate nel tempo e hanno assunto la forma visibile di opere d'arte, urbanistica, letteratura, testi giuridici e costituzionali oltre che di feste religiose e civili, rievocazioni, commemorazioni, celebrazioni di varia natura. Ebbene, quando quello stesso immigrato incomincia a partecipare alla memoria del popolo in mezzo al quale si trova e a narrare le proprie ricorrenze trovando negli altri sensibilità e attenzione, allora si potrebbero avviare processi interessanti di condivisione e si aprirebbero spazi sia di rinnovamento che di stabilità. Ricorda ancora Maria Zambrano, portando nel mondo degli uomini ciò che si verifica a livello delle reazioni chimiche, che «l'uguale si

---

<sup>107</sup> V. Capitolo terzo, §: 2. La narrazione epica una voce corale.

<sup>108</sup> F. Gambaro, *La città della memoria*, cit., p. 17.



ottiene per somma, il diverso è ciò che combinandosi dà origine a qualcosa di nuovo»<sup>109</sup>. È però necessario il tempo.

Come in molte situazioni importanti della vita nelle quali il valore di una cosa si prova con la ‘tenuta’ nel corso degli anni, così nei processi di accettazione e valorizzazione reciproca fra persone di culture differenti bisogna avere la pazienza di aspettare: non in modo fatalistico, non temporeggiando, ma attivamente impegnandosi con la consapevolezza però che si tratta di processi lunghi e complessi. I proverbi e i modi di dire che ancora mezzo secolo fa costituivano la saggezza dei più anziani sottolineavano il valore salutare del tempo che passa: non solo perché molte cose si dimenticano, ma, in positivo, perché la familiarità con luoghi e situazioni avvicina anche i cuori delle persone che in essi vivono.

*I concetti di lutto e oblio.* Certo esiste un parallelismo fra quanto avviene per la capacità individuale di ricordare e per gli spazi di memoria condivisa da interi gruppi sociali. Si prendano, per esempio, i concetti di lutto e di oblio. Come, infatti, è necessario che la coscienza proceda non solo a ricordare, ma anche a dimenticare riaggiustando sempre l’equilibrio fra la perdita e il guadagno così occorre che avvenga un processo analogo anche a livello collettivo. Le società si rafforzano e migliorano nel rapporto con il loro passato, sempre rinnovandolo e purificandolo da risentimenti e amarezze che vanno cancellate con l’oblio. In questo senso le patologie più diffuse della memoria non riguardano solo le amnesie, ma anche la coazione a ripetere e l’attaccamento eccessivo a ciò al quale occorrerebbe rinunciare per andare avanti.

Da un certo punto di vista dimenticare è altrettanto importante che ricordare. Ciò significa essere animati dalla tensione a cogliere nel passato personale e collettivo il valore di bene che esso ha avuto anche quando è stato doloroso, rinunciando a tutti gli aspetti che possono incattivire l’animo ed esacerbare le contrapposizioni.

Pensando alla società italiana si può forse dire che spesso le divisioni e i conflitti sono stati alimentati da un ricorso patologico alla memoria che ha alterato non solo i contorni del passato, ma anche quelli del presente. Vorrei portare due esempi personali relativi a questo tema.

---

<sup>109</sup> M. Zambrano, *Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, cit., p. 48.

Mio padre Mario Fantoli era mediatore di cereali. Noi abitavamo in un paese della Bassa Novarese circondato da risaie e il riso era la fonte di sostentamento per tante famiglie: anche della nostra. Il 12 dicembre 1969 papà si recò, come faceva tutti i venerdì, a Milano dove, presso la Banca dell'Agricoltura, svolgeva i suoi affari. Un cliente non arrivava per questo uscì sulla porta ad aspettarlo. Proprio in quel momento si udì una potente esplosione. Mio padre fu sbalzato dall'altra parte della strada sommerso di vetri che lo avevano tagliato un po' ovunque, ma era salvo. Telefonò a mia madre per rassicurarla. Le disse anche che l'esplosione doveva essere stata causata da una bomba. Durante la guerra aveva sentito tante volte quell'inconfondibile boato e non poteva sbagliarsi. Il racconto di mio padre termina qui.

Qualche tempo dopo ci disse che era entrato fra i primi nella banca distrutta e aveva visto un suo amico morto e poi la carneficina intorno: arti staccati dai corpi e brandelli di carne sparsi. Non fu possibile mai fargli dire altro. La sua vita, però, da quel giorno cambiò e con la sua cambiò anche la nostra, di mia madre, di mia sorella minore e mia. Mio padre aveva 52 anni. Il suo sguardo su di sé e sulla realtà da allora passò attraverso il filtro di ciò che aveva visto a Milano. Il suo carattere cambiò. Divenne taciturno, introverso, chiuso, da gioviale e aperto che era prima, ma non pronunciò mai una parola di rabbia o di vendetta né ci trasmise l'idea di essere vittima di un destino ingiusto. Affrontò con una grande fede non solo quella circostanza, ma anche ciò che ne derivò. Qualche mese dopo, infatti, iniziò il lungo calvario di una terribile malattia degenerativa che, attraverso una serie di paralisi, lo privò di tutte le funzioni vitali.

Posso sbagliarmi, ma sono convinta che l'esperienza di piazza Fontana da cui egli volle sempre salvaguardarci e che, per questo, non condivise mai con nessuno quasi a volerne portare da solo il peso, ebbene quell'esperienza fu il punto di svolta della sua vita e, indirettamente, anche della nostra.

A distanza di tanti anni, incomincio a rendermi conto oggi di come quella violenza abbia toccato la mia famiglia in un modo profondo e radicale. Il secondo esempio ci porta più vicino nel tempo.

Mio cugino di New York nella notte fra il 10 e l'11 settembre 2001 ebbe forti dolori all'addome che lo costrinsero a letto. Avrebbe dovuto incidere un CD in uno studio di registrazione delle Torri Gemelle. Scampò così all'attentato. Da allora il suo straordinario talento di pianista è al servizio di chi non ha nulla.

La mia riflessione sulla necessità di usare la memoria ‘in modo buono’ si colloca fra questi due terribili fatti di cui sono stata indirettamente testimone. Da essi ha avuto inizio un atteggiamento di straordinaria abnegazione e attenzione di mia madre verso mio padre e verso di noi, come si è irrobustita e rafforzata la premura di mio cugino verso le situazioni di povertà e difficoltà con cui viene a contatto.

Circa i pericoli dell’uso della memoria, i giovani sono meno esposti degli adulti e non solo perché la loro memoria – come si è già avuto occasione di dire – è breve, ma soprattutto perché è libera da tanti pesi e fardelli che indeboliscono la capacità di accettare la realtà e quindi gli altri. Per questo è importante che i padri consegnino ai figli le loro memorie. Quand’anche esse fossero particolarmente gravi da portare, se affidate ai più giovani potrebbero essere, per così dire, ‘riscattate’ e private degli elementi più faticosi da sopportare. La distanza dagli eventi e il fatto di non averli vissuti direttamente rendono le ‘nuove’ narrazioni più adatte a essere scambiate e condivise. Per la verità c’è anche chi come Luciano Canfora nel suo libro *Noi e gli antichi* ritiene che «la distanza temporale, di solito esaltata come matrice di equanimità, è forse in ultima analisi un danno»<sup>110</sup> poiché «il *pathos* narrativo (la partecipazione emotiva non il volgare patetismo) non è un cascame del lavoro storiografico ma al contrario l’indizio della ‘presentezza’ del passato»<sup>111</sup>. E, mio avviso, ha molte ragioni dalla sua se si intende il *pathos* come capacità di partecipare dello stesso contesto di significato dei fatti che si narrano.

Certo, rimane, comunque, fondamentale la necessità dell’oblio che Ricoeur ripropone, mutuandolo da Freud, per la ‘salute’ di ogni persona e di ogni società.

### 3.3. Scambi di memorie e necessità di ‘traduzioni’

Quando lo scambio di memorie avviene attraverso i racconti di ragazzi di culture differenti come nel caso delle interviste raccolte, esso è connotato da un particolare valore. In questo caso, ciascuno degli interlocutori si troverebbe nella situazione di un traduttore che, appunto, opera affinché il testo in una lingua sia reso in un’altra. Da un certo punto di vista si potrebbe sostenere che nell’esercizio del tradurre è nascosto un

---

<sup>110</sup> L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all’intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2002, p. 61.

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 62.

modello di riferimento per trattare le questioni dell'interculturalità. Che cosa infatti impedirebbe di passare da una lingua all'altra ai più ampi sistemi simbolici di cui sono costituite le culture? Proviamo a soppesare questa ipotesi.

Ricoeur dimostra come l'azione del tradurre – perché di azione si tratta, appunto, – presenti tutta una serie di aspetti, alcuni collocati piuttosto sul versante creativo, quali sono l'interpretazione e la comprensione, altri sul versante metodologico e tecnico, quali sono la conoscenza linguistica e la spiegazione dei termini. La traduzione, per il filosofo francese, va collocata all'interno del più vasto ambito dell'ermeneutica. Diversamente da Gadamer che ritiene necessario superare l'estraneità fra traduttore e autore per favorire il dialogo, Ricoeur sostiene il valore della distanza che è elemento da cui non si può prescindere, ma che, comunque, proprio per questo può trasformarsi in risorsa creativa. In definitiva, il testo da tradurre è «il paradigma della distanziamento nella comunicazione»<sup>112</sup>. Tale osservazione circa l'ammissione della distanza e dell'estraneità è particolarmente importante per il tema che stiamo trattando. L'altro – in questo caso il testo, ma anche la narrazione e la memoria di chi racconta – ci sta davanti con tutto il peso della sua alterità. Eppure proprio nello scambio che si verifica ci accorgiamo che il racconto dell'altro configura il progetto di un mondo abitabile che è il luogo simbolico dove, non solo, si esprime l'identità dello straniero, ma dove può essere 'accolta' anche l'identità di chi ascolta. Da questo punto di vista, la traduzione è uno splendido esempio di «accoglienza linguistica»<sup>113</sup>.

Il cuore della traduzione è però costituito da ciò che Ricoeur chiama, derivandolo da Freud, il lavoro del ricordo e del lutto. Lo stesso lavoro a cui si piega la memoria. Detto diversamente, occorre sottoporsi al rischio del tradimento scegliendo però sempre la fedeltà. Per questo l'alternativa non è fra traducibilità e intraducibilità, ma appunto fra fedeltà e tradimento. Il traduttore, sempre in bilico fra autore e lettore, è 'servitore di due padroni', tuttavia se, per paura di sbagliare, non accettasse tale scomoda posizione non potrebbe sostenere neppure l'impresa del tradurre e quindi dello scambio di esperienza. Più forte della paura di sbagliare si rivela essere il desiderio di apprendere l'umanità dell'altro e la nostra umanità.

---

<sup>112</sup> Domenico Jervolino fa notare la differenza di approccio ermeneutico al problema del tradurre fra Ricoeur e Gadamer nell'introduzione alla traduzione italiana del testo di P. Ricoeur, *La traduzione. Una sfida etica*, tr. it. di I. Bertolotti e M. Gasbarrone, Morcelliana, Brescia 2001, p. 25.

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 49.

Quando si traduce si verificano dunque un certo salvataggio e contemporaneamente una perdita. Solo così il testo può passare dall'autore al lettore. Per questo non esiste la traduzione perfetta, ma un ideale a cui tendere che fa i conti continuamente con la resistenza di un mondo che non immediatamente è comprensibile e presenta molte zone oscure nel quale i «silenzi»<sup>114</sup> contano allo stesso modo se non di più di quanto è espresso.

Non succede forse così anche nel rapporto con lo straniero che ci vive accanto? Se infatti si trasporta il modello della traduzione – nel quale si dà il legame autore/lettore attraverso il traduttore – nell'ambito della relazione con gli stranieri è possibile riscontrare la stessa dinamica. Al posto del testo si ha il racconto dello straniero, al posto del lettore si ha l'alunno, compagno di classe, al posto del traduttore vi è l'insegnante a cui è affidato il compito di facilitare il passaggio da una memoria all'altra.

La traduzione dice anche un'altra cosa significativa ai fini della nostra analisi. Non solo la necessità di accettare la distanza, di lavorare al salvataggio di alcune cose accettando di perderne altre, di rinunciare alla traduzione perfetta; ci dice che, nonostante il numero delle lingue (cinque, sei mila secondo Ricoeur) e la loro radicale eterogeneità, gli uomini hanno sempre tradotto così come si sono sempre incontrati. Spiegare come ciò avvenga risulta di gran lunga più difficile che accettare il fatto stesso della traduzione attraverso la quale sono possibili il dialogo e la comprensione reciproca.

La sintesi del libro di Ricoeur dedicato alla traduzione è sembrata utile a chiarire il delicato intreccio di linguaggi e culture diverse e memorie personali che, scambiate, potrebbero costituire il fondamento per memorie condivise. L'importanza della 'traduzione' rimane vera anche laddove vi siano alunni immigrati di seconda generazione che conoscono l'italiano come i loro compagni e – in molti casi – condividono cultura e religione del nostro Paese. E ciò per una ragione fondamentale: la memoria, infatti, è del passato e di un passato che riguarda i genitori e i nonni di chi racconta. Se posta in questi termini, la traduzione è in realtà doppia poiché occorre aiutare i giovani, figli di immigrati, a recuperare l'autenticità delle loro memorie per poi ritradurle nel rapporto con i giovani italiani e viceversa.

---

<sup>114</sup> J. Ortega y Gasset, *Miseria e splendore della traduzione*, in *La missione del bibliotecario*, tr. it. di A. Lozano Mainero e C. Rocco, Sugarco, Milano 1984, p. 86.

In molti casi sarebbe necessaria non solo una traduzione del linguaggio e del mondo del passato, da cui questi giovani provengono, in un racconto che risulti accattivante ora, ma anche una ‘riconciliazione’ con esso in modo da purificare la memoria per tornare a raccontare.

Del resto la spinta a narrare risiede, da un lato, nel desiderio di incontrare l’umanità di chi ci sta accanto e, dall’altro, nel valore della ‘notizia’ che vogliamo comunicare agli altri. È su questo interesse che si può far leva per narrare memorie personali e familiari, magari dolorose e sofferte, ma sempre indispensabili per fondare l’identità di ciascuno.

### 3.4. Dall’uso corretto della memoria alla ‘convenienza’ del perdono

Se cultura e identità sono condizioni fondamentali per l’interculturalità, lo è ancora di più l’atteggiamento della persona che sia caratterizzato da apertura e disponibilità, gratuità e attenzione, riconoscenza e perdono. Prima di arrivare a porre l’accento su tali livelli di sensibilità umana, si è cercato di mostrare, nel paragrafo precedente, quanto sia fondamentale valorizzare le potenzialità della memoria e riconoscere e ovviare ai difetti di essa. A questo punto il passaggio richiesto è dall’uso corretto della memoria alla riconciliazione del perdono.

Sono necessari sia l’una, la memoria, sia l’altro, il perdono, poiché una coscienza risentita difficilmente potrà accogliere l’altro da cui creda, a torto o a ragione, che le sia venuto un danno. I difetti e i limiti della memoria riguardano, ovviamente, sia la dimensione individuale sia quella collettiva<sup>115</sup>. Per quanto riguarda il rapporto patologico che una persona può avere con i propri ricordi, la psicoanalisi si esercita continuamente a trovare gli strumenti più idonei per vincere le resistenze che si

---

<sup>115</sup> Paul Ricoeur, nel libro già citato *Ricordare, dimenticare, perdonare*, giustifica il ricorso a questa espressione sostenendo che si può legittimamente parlare di ‘memoria collettiva’. Se a una prima analisi sembrerebbe che la memoria sia esclusivamente un concetto «individuale e privato», la questione apparirebbe diversamente riflettendo sul fatto che «non ci si ricorda da soli, ma con l’aiuto dei ricordi altrui. Inoltre i nostri pretesi ricordi sono molto spesso presi in prestito da racconti sentiti da altri. Infine, e questo è il punto decisivo, i nostri ricordi sono inquadrati in racconti collettivi, essi stessi rafforzati da commemorazioni, celebrazioni pubbliche di eventi rilevanti, da cui è dipeso il corso della storia dei gruppi cui apparteniamo». Ma c’è anche un altro aspetto più decisivo: la memoria si esprime attraverso il linguaggio. Pertanto «non si lascia inscrivere in un processo di derivazione a partire da una coscienza originariamente privata: essa è immediatamente di natura sociale e pubblica». P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L’enigma del passato*, tr. it. di N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004, p. 54 e p. 57.

oppongono a un racconto pacificato di se stessi; allo stesso modo, l'oblio e la censura agiscono sul piano dei popoli. «Questa stessa abilità, che si avvolge a spirale nelle intenzioni inconscie, si lascia riconoscere su un altro versante della vita quotidiana, che è quella dei popoli: dimenticanze, ricordi-schermo, atti mancati prendono, sulla scala della memoria collettiva, proporzioni gigantesche, che solo la storia, e più precisamente la storia della memoria, è capace di portare alla luce»<sup>116</sup>.

Non è qui il caso di approfondire questa importante tematica che avrebbe bisogno di ben altra attenzione, tuttavia occorre sottolineare che nel costituirsi di una memoria condivisa può insinuarsi il punto di vista del più forte che con la violenza sul passato o la strumentalizzazione e l'abuso dei ricordi ha costruito una storia che va bene per gli uni, ma non per gli altri. Rileva ancora Ricoeur: «Ciò che per gli uni fu gloria, fu umiliazione per gli altri, e alla celebrazione di una parte corrisponde l'esecrazione dell'altra: in questo modo negli archivi della memoria collettiva sono immagazzinate ferite non tutte simboliche»<sup>117</sup>. In una relazione fra persone di culture molto lontane fra loro ignorare queste realtà non sarebbe affatto salutare; non credo neppure sarebbe consigliabile esacerbare i motivi che hanno contrapposto racconti e storie differenti.

La strada potrebbe essere un'altra: incominciare da narrazioni familiari che facilitino il sorgere della stima e del rispetto reciproco, magari – nell'ipotesi migliore – di una vera amicizia, in modo da affrontare quei nervi scoperti che arrecano ancora tanto dolore agli animi e procedere sulla strada della «purificazione» della memoria.

In questi termini si esprimeva già nel 2004 l'allora cardinale Ratzinger quando auspicava che si avviasse «un processo di purificazione nel quale alla fine i valori e le norme in qualche modo conosciuti e intuiti da tutti gli uomini possano rispondere nuovamente, e così possa riacquistare effettiva forza fra gli uomini ciò che tiene insieme il mondo»<sup>118</sup>.

L'esito positivo di una convivenza serena e pacifica fra uomini di culture e religioni diverse si ottiene però se si intraprende il percorso più difficile, ma pienamente umano dell'amore. San Paolo delinea nella *Prima Lettera ai Corinzi* le caratteristiche della carità. «La carità è paziente, è benigna la carità; non è invidiosa la carità, non si vanta non si gonfia, non manca di rispetto, non cerca il suo interesse, non si adira, non

---

<sup>116</sup> P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l'oblio*, cit., p. 635.

<sup>117</sup> P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 72.

<sup>118</sup> J. Ratzinger, *Europa. I suoi fondamenti oggi e domani*, S. Paolo, Cinisello Balsamo 2004, p. 72.

tien conto del male ricevuto, non gode dell'ingiustizia, ma si compiace della verità. Tutto copre, tutto crede, tutto spera, tutto sopporta. La carità non avrà mai fine»<sup>119</sup>.

Molti anni fa, all'inizio della mia professione di insegnante ascoltai un conferenza tenuta dal prof. Eugenio Borgna<sup>120</sup> che, nel trattare le tematiche dell'educazione dei giovani, parlò chiaramente della necessità di amare. Solo l'amore è veramente risolutivo e vincente. Mi ricordo che allora fui molto impressionata da quella indicazione anche se mi sembrò un po' vaga e semplice. In realtà, in ambito educativo e, più in generale, relazionale, si dimostrò l'unica prospettiva veramente adeguata e ragionevole: adeguata poiché un approccio che non si collochi, almeno tentativamente, su questo livello non è in grado di avvicinarsi alla conoscenza dell'umano che c'è in ogni persona; ragionevole perché solo l'amore permette di cogliere tutti i fattori in gioco nel rapporto con l'altro.

In primo luogo, l'amore esige un'attenzione vigile e un lavoro su di sé. Nulla di artificioso, anzi. La posizione dell'uomo di fronte alla realtà è 'naturalmente' mossa – dove per 'naturalmente' si intende la struttura essenziale di cui siamo fatti – da uno slancio che porterebbe ad agire in modo solidale con l'altro e per l'altro. Non vogliamo pronunciarci sulle dispute filosofiche che oppongono i sostenitori della 'bontà' naturale dell'uomo a coloro che propendono per la teoria hobbesiana dell'*homo homini lupus*, ma solo sorprenderci commossi per le difficoltà di chi ci sta accanto.

L'amore appare come qualcosa di più e di diverso dall'imperativo etico per cui bisogna essere buoni e amare gli altri. Dal Cristianesimo in poi, l'amore non è più solo *éros*, ma *agápe*, non è più mancanza, ma sovrabbondanza di vita e di grazia. Ricoeur mette sotto il segno di Pascal la sua riflessione su *Amore e giustizia*. Apre infatti il libro con la seguente citazione: «Tutti i corpi insieme, e tutti gli spiriti insieme, e tutte le loro produzioni, non valgono il minimo moto di carità. Questo è di un ordine infinitamente più elevato. Da tutti i corpi insieme non si potrebbe far scaturire un piccolo pensiero: ciò è impossibile e di un altro ordine. Da tutti i corpi e da tutti gli spiriti, non sarebbe possibile trarre un sol moto di carità; ciò è impossibile, e di un altro ordine, sovranaturale»<sup>121</sup>. È infatti il motivo di azioni che sopravanzano anche il livello

---

<sup>119</sup> San Paolo, 1Cor 13, 4-8.

<sup>120</sup> Primario emerito del reparto di Psichiatria presso l'Ospedale Maggiore di Novara.

<sup>121</sup> B. Pascal, *Pensieri*, tr. it. di P. Serini, Mondadori, Milano 1985, p. 428, in P. Ricoeur, *Amore e giustizia*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2003, pp. 9-10.



dell'etica poiché si inscrivono all'interno di ciò che Ricoeur chiama «economia del dono». Si tratta cioè di una logica diversa anche dalla Regola d'oro che ci spinge a fare agli altri quello che vorremmo fosse fatto a noi<sup>122</sup>. Questo significa che si incomincia ad amare quando ci si sente investiti dallo sguardo amorevole di un altro, quando ci accorgiamo che «una larga misura» ci è stata versata nel grembo<sup>123</sup>. Questo primo riconoscimento – di essere cioè personalmente amati – va alimentato e sostenuto – lo si diceva già prima – da un lavoro.

Francesco Botturi offre su questo tema una interessante riflessione. In sintesi egli ritiene che l'amore oppure – con termine comprensivo di tutto l'arco di situazioni che esso abbraccia – l'affezione nasce da un giudizio di esistenza cui segue l'atto di volontà che con lavoro, continuo e costante, costruisce nel tempo la relazione. In questo senso, l'amore attiene al campo della ragion pratica e – nella relazione di coppia – ingloba il sentimento e la fascinazione originaria che l'innamoramento comporta. Dunque l'amore incomincia il suo cammino con il riconoscimento della presenza dell'altro, anzi come dice Lévinas citato da Botturi, «"la relazione con altri è l'assenza dell'altro" essendo "tale assenza dell'altro (...) proprio la sua presenza come altro" reale»<sup>124</sup>. Si avverte cioè che l'altro sarà sempre di più rispetto a ciò che si può capire di lei o di lui. «L'autentica comunicazione non è abolizione dei significati distinti dell'interlocutore e l'autentico dialogo non è la somma di due monologhi, ma produzione di significati nuovi entro e in forza dell'interlocuzione; così l'amore non è abolizione delle distinzioni, ma loro relazionamento produttivo»<sup>125</sup>. Botturi prosegue proponendo il termine 'alleanza' che sintetizza le due idee chiave: «la dualità originaria (...) e quella della relazione attiva, in continua elaborazione produttiva di beneficio comune»<sup>126</sup>.

Nella prospettiva dell'amore si adempirebbe lo slancio della persona pienamente se stessa, ma oltre se stessa. Su tale concetto di trascendenza si incardina anche un'altra considerazione: il soggetto non coincide con la somma delle sue azioni. Solo nell'essere di Dio, per il quale infatti non c'è divenire, essere e agire coincidono; nell'uomo,

---

<sup>122</sup> Cfr. Mt 7, 12.

<sup>123</sup> Lc 6, 38.

<sup>124</sup> F. Botturi, *Etica degli affetti?*, in F. Botturi, C. Vigna (a cura di) *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 56.

<sup>125</sup> *Ibidem*.

<sup>126</sup> *Ibidem*.

invece, essere e agire non sono la stessa cosa. Secondo lo studioso, bisogna evitare quel riduzionismo pericoloso che si può definire operazionismo per la motivazione che «nessun ente finito (...) può essere il suo operare perché in quanto finito è soggetto a un divenire reale, in cui avviene un incremento (e un decremento) effettivo del suo essere. Di conseguenza, se esso coincidesse pienamente con il suo divenire, la sua consistenza ontologica sarebbe alla mercé del susseguirsi dei differenti stati e l'identità del soggetto sarebbe dissolta nella molteplicità delle sue determinazioni; che, anzi, non potrebbero neppure essere dette propriamente 'sue', perché mancherebbe la possibilità di attribuirle a un principio permanente»<sup>127</sup>.

L'antropologia che vogliamo riproporre ha al centro l'idea che la persona sia sempre molto di più e molto oltre rispetto a quello che si manifesta nelle azioni, e sia anche molto di più di quanto l'io stesso conosce di sé. Quali possano essere, dunque, i riflessi di un'analisi come quella appena proposta sul tema della narrazione interculturale? Raccontare significa certo dare unità alla propria esperienza e costituire ciò che Ricoeur – come abbiamo detto più volte – chiama 'identità narrativa'. Occorre, però, non dimenticare che l'identità del soggetto non può essere dissolta «nella molteplicità delle sue determinazioni». Per altro lo stesso Ricoeur è attento a distinguere fra medesimezza e ipseità che sono le due facce dell'identità fra le quali l'identità narrativa funge da mediazione. L'una (la medesimezza) non esaurisce l'altra (l'ipseità).

La trascendenza della persona rispetto ai suoi atti si coglie attraverso l'analisi fenomenologica di alcune fra le più significative forme esperienziali e relazionali quali sono ad esempio, oltre all'amore, il pudore, il pentimento, il perdono.

In particolare, nell'amore e nel perdono si sostanzia proprio la «dialettica di velamento e svelamento in cui è riposto lo spazio della libertà e quello del pudore (...)»<sup>128</sup>.

Il pudore è il segnale che, per quanto il soggetto si sveli all'altro, la sua identità resta pur sempre nel nascondimento. Allo stesso modo, il pentimento ha senso solo se il soggetto è più delle sue azioni. Se l'altro fosse ridotto alla 'medesimezza' che vedo, allora al posto del pudore ci sarebbe la reificazione, al posto del pentimento l'arroganza,

---

<sup>127</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>128</sup> *Ibidem*.

al posto del perdono la vendetta con grave compromissione della convivenza fra gli uomini.

La riflessione di Botturi risponde all'esigenza di salvaguardare l'apertura verso l'oltre della persona senza il quale non c'è relazione 'amorevole' cioè autenticamente umana. Anche per questa via si torna dunque al *focus* della ricerca che è rappresentato dall'esigenza di valorizzare l'unità dell'umano che è in ogni uomo, fattore essenziale per favorire il sorgere di nuove narrazioni. Infatti, nel caso in cui l'altro sia anche culturalmente diverso da me, uno straniero, o uno straniero immigrato, a maggior ragione, vale la preoccupazione di non ridurlo, oggettivandolo, alle sue azioni, o peggio agli stereotipi delle sue azioni e dei suoi comportamenti. È quindi più necessario l'amore proprio nei suoi confronti. Al vertice di questo movimento amorevole si colloca il perdono.

Di esso parleremo non solo nella prospettiva indicata da Botturi, cioè come segno della trascendenza della persona rispetto ai suoi atti e alle sue espressioni visibili, ma come vincolo che unisce la dimensione della memoria ferita, da un lato, e la dimensione della riconciliazione, dall'altro.

Le grandi storie epiche sono paradigmatiche di questo stato di cose. La lunga guerra fra Achei e Troiani non è forse da considerarsi come una storia di divisioni e riconciliazioni che attraversa le epoche più antiche della civiltà occidentale? Si tratta di tante memorie ferite che si sono sommate nel tempo: dall'ira di Achille fino alla fine di Troia e alla sua rinascita, attraverso Enea nella terra laziale. E Roma contro Cartagine, memori gli uni e gli altri dell'antica maledizione di Didone. E poi, venendo a un altro contesto e ad altri tempi, nei racconti di due alunni inglesi testimoni degli odi e delle paci che hanno opposto i loro nonni irlandesi ai conquistatori inglesi.

Succede spesso che nelle narrazioni di epica familiare emergano vicende dolorose provocate da colpe che, chi racconta, afferma di avere subito. Dunque, risulta importante arrivare alla riconciliazione della persona con se stessa e con la propria storia che può avvenire solo perdonando. In questo senso, i racconti di alcuni alunni intervistati sono stati molto significativi per la presenza di rancori ereditati dal passato e ancora rinvenibili nel presente.

Nelle narrazioni che concludono il paragrafo si cercherà di mostrare come la narrazione può lenire situazioni dolorose e favorire la logica del dono e del per-dono.

Infatti, il narrare in sé non è solo – come ci ricorda Hannah Arendt – lo svelarsi del soggetto, ma è un dono prezioso che una persona fa all'altra, favorendo l'instaurarsi di un atteggiamento di gratuità e apertura. Adriana Cavarero inizia il suo libro *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione* sottolineando la dimensione donativa del narrare. «C'è un'etica del dono nel piacere del narratore. Chi narra non solo intrattiene e canta, come Sheherazade, ma regala ai protagonisti delle sue storie la loro cicogna»<sup>129</sup>. Dal dono può nascere il perdono poiché per perdonare occorre riconoscersi investiti, a propria volta, di un amore più grande delle nostre colpe. Non dalla debolezza e dal risentimento – come pensava Nietzsche della morale cristiana<sup>130</sup> –, ma dalla pienezza e dalla sovrabbondanza di vita – in questi termini gli risponde Scheler<sup>131</sup> – deriva la forza di perdonare. In ciò si declina la dignità assoluta di ogni persona. Sintetizzando il pensiero di Carla Xodo e di J. Godbout su questo argomento, Gregoria Cannarozzo afferma: «La dignità umana ricava la sua forma da elementi comuni a tutte le culture e identità, senza ricevere interferenze dai diversi modi attraverso i quali si manifesta. Essa consiste nello scambio e nel dono, il cui specifico codice simbolico è il dare-ricevere-ricambiare. Leggiamo in Godbout che il movente del dono sta nel donare e nel ricevere, che si basano sul bisogno di amare e di essere amati (...), molto più forte del bisogno di ottenere beni materiali»<sup>132</sup>.

Ricoeur, dal canto suo, collega l'idea del perdono al concetto di oblio attivo. Tale oblio è contestuale all'operazione di composizione dell'intreccio. Il perdono vero, il perdono difficile è quello che punta alla radice degli atti e scioglie i nodi. Il perdono (che è dono gratuito) non cancella i fatti, ma il loro senso per il presente e per il futuro. Il perdono accetta che ci sia una perdita e ricostruisce. Esso si comprende solo in relazione al peccato e alla colpa che riguarda, in primo luogo, il legame dell'uomo con Dio, e poi la convivenza fra gli uomini. Infatti, secondo Ricoeur, la categoria che

---

<sup>129</sup> A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 10.

La cicogna si riferisce a un racconto di Karen Blixen. La cicogna è il disegno che un uomo, correndo qua e là nell'oscurità, ha lasciato sul terreno con le sue impronte e che sono visibili solo al mattino. Il racconto di una vita regala al protagonista il disegno della sua esistenza.

<sup>130</sup> F. Nietzsche, *La genealogia della morale*, in *Genealogia della morale; Scelta di frammenti postumi (1886-1887)*, tr. it. di F. Masini e S. Giametta, Mondadori, Milano 1979.

<sup>131</sup> M. Scheler, *Il risentimento nella edificazione delle morali*, tr. it. di A. Pupi, Vita e Pensiero, Milano 1975.

<sup>132</sup> G. Cannarozzo, *Persona, identità, cultura*, in G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura, 1° seminario di dialogo interculturale*, Bergamo 23 maggio 2009, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 52-53.

veicola la nozione di peccato è la categoria di essere ‘davanti a Dio’. Tuttavia, sebbene questo sia il significato ‘stretto’ del termine non si può fermarsi a questo. Il momento iniziale non è il niente dell’uomo a vantaggio della grandezza di Dio, il momento iniziale è l’alleanza. Nella cultura ebraica la relazione di Dio con l’uomo è espresso dal termine *davar* che si può tradurre con il *lógos* greco. «(...) questa traduzione, anche se approssimativa e impropria, è stata essa stessa un avvenimento culturale molto importante; in primo luogo essa esprime la convinzione che tutte le lingue sono traducibili le une nelle altre, dunque che tutte le culture appartengono a una sola umanità, per cui occorre cercare l’equivalente meno improprio della chiamata dell’uomo da parte di Dio nel *logos* in cui i Greci hanno riconosciuto l’unità della *ratio* e dell’*oratio*» (*nostra traduzione*)<sup>133</sup>. È nell’ambito di questo scambio fra vocazione e invocazione che si dispiega tutta l’esperienza del peccato.

Un altro modo di ridurre la portata di questo essere ‘davanti a Dio’ sarebbe di pensarlo come un comandamento morale. Il comandamento, quando compare, è espressione di una presenza e una modalità della presenza. Per questo il peccato è di un ordine di grandezza religiosa e non in primo luogo etica. «Non è la trasgressione di una regola astratta, ma la rottura di un legame personale»<sup>134</sup>. La fenomenologia del binomio peccato/perdono che si comprende pienamente nel rapporto uomo/Dio riverbera il suo significato anche nell’ambito delle relazioni umane dove si ripresenta la stessa dinamica, per cui la categoria fondamentale è quella della relazione.

Solo nella prospettiva del perdono si potranno porre le condizioni per un incontro pienamente umano fra persone di culture diverse, soprattutto laddove ci siano motivi di contrasto ereditati dal passato. Fece storia la richiesta di perdono che Giovanni Paolo II rivolse, a nome della Chiesa, per le colpe commesse, a tutti coloro la cui memoria era stata ferita da comportamenti, parole e azioni di singoli membri o dall’intera comunità dei credenti. L’esempio del santo pontefice inaugurò una stagione nuova nei rapporti interreligiosi e nel processo ecumenico di riavvicinamento dei cristiani fra loro e con il mondo dei non credenti. Certo il dono del perdono realizza un lungo percorso fatto di ascolto e di attenzione verso l’altro senza il quale difficilmente potrebbero venirne frutti di pace e di reciproca accoglienza. Quando in un gruppo di persone si realizza un movimento circolare di perdono chiesto e concesso

---

<sup>133</sup> P. Ricoeur, *Finitude et culpabilité*, Aubier Editions Montaigne, Paris 1960, p. 55.

<sup>134</sup> *Ivi*, p. 56.

reciprocamente, quel gruppo si trasforma in una comunità fraterna nella quale le diversità non sono ostacolo, ma concorrono come risorse indispensabili alla convivenza. E poiché il perdono implica il muoversi della libertà che, nel tempo, diventa responsabilità, esso dovrebbe costituire una preoccupazione importante per la pedagogia alla quale interessa, appunto, di far crescere l'umano nella direzione di liberamente decidere, assumere e mantenere nel tempo azioni buone verso se stessi e verso gli altri. A tal proposito ricorda Benedetto XVI nell'enciclica *Caritas in veritate* del 2009 che «la società sempre più globalizzata ci rende vicini, ma non ci rende fratelli. La ragione, da sola, è in grado di cogliere l'uguaglianza tra gli uomini e di stabilire una convivenza civica tra loro, ma non riesce a fondare la fraternità. Questa ha origine da una vocazione trascendente di Dio Padre, che ci ha amati per primo, insegnandoci per mezzo del Figlio che cosa sia la carità fraterna»<sup>135</sup>.

Il titolo dell'enciclica ricorda, inoltre, una cosa molto importante: non possono esserci perdono ed esercizio della carità fraterna, né quindi la possibilità di riappacificare memorie che siano state ferite dagli eventi più cupi della storia, senza ristabilimento della verità. In primo luogo, si tratterebbe della semplice verità dei fatti, poi, più difficile, ma possibile, della verità delle intenzioni che hanno dato vita a quegli stessi fatti, infine la verità come riconoscimento intersoggettivo di una direzione di marcia verso la quale è diretta la storia di ogni uomo e dell'uomo in generale. In tal modo, verrebbe rispettata la definizione tomista per cui verità è *adaequatio rei et intellectus*<sup>136</sup>. Secondo tale prospettiva, la relazione con la realtà, per essere 'umana' – cioè propria dell'uomo – si dovrebbe sottomettere alla misura più grande delle cose stesse e dei nessi che esse presentano. In tale sottomissione starebbe la grandezza della ragione.

### 3.5. *Le memorie ferite di En. e Sl.*

Il confronto che si propone riguarda la presenza di 'memorie ferite' nei racconti di due alunni immigrati che, o in prima persona, o facendosi essi portavoce dei ricordi dei loro familiari, rivelano ferite non ancora rimarginate che avrebbero bisogno di

---

<sup>135</sup> Benedetto XVI, *Caritas in veritate*, §: 19.

<sup>136</sup> Tommaso d'Aquino, *Quaestiones disputatae. De veritate*, q. 1. art. 1, respondeo. Fonte: <http://www.corpusthomicum.org/qdv01.html>. Data di consultazione: 12/09/10.

essere lenite con la comprensione e la riconciliazione reciproca. Già durante la narrazione ho avuto l'impressione che si sciogliessero nodi affettivi ed emotivi importanti, quantomeno venissero alla luce rischiarati dalla riflessione e dal confronto con storie analoghe.

Gli stralci riportati si riferiscono ai racconti di En., alunna romana di terza liceo, e Sl., alunno albanese di quarta liceo.

La narrazione di En.

*Intervistatrice:* Dalle tue parole si comprende l'amore verso il tuo Paese.

-Sì, non vedo l'ora di tornarci. Noi ce ne siamo allontanati perché eravamo molto poveri. Tutti sono molto poveri. In verità, ci sarebbero le risorse per potere conoscere maggior benessere, ma chi ci governa non è capace. Si tratta per lo più di persone anziane corrotte. I vecchi ci stanno togliendo ogni speranza del futuro. Vanno in pensione e poi continuano a lavorare. E non sono capaci di governare. Possiamo solo pregare che i vecchi muoiano presto. È vero. Non si dovrebbe dire, perché la vecchiaia dovrebbe essere sinonimo di saggezza. Purtroppo non è così.

La corruzione domina ovunque. È una grande piaga. Guardi la mia amica. Ha la mia età. Ha concluso le scuole superiori con le migliori votazioni eppure non ha ottenuto la borsa di studio per frequentare l'università. Lei è davvero bravissima, bella e buona. Ma lei non aveva i soldi per corrompere il funzionario che poteva farle avere la borsa di studio così altri molto meno bravi di lei, ma che potevano pagare, hanno ottenuto quello che a lei è stato negato. A volte vorrei uccidere tutti coloro che l'hanno fatta soffrire, vorrei uccidere tutti coloro che fanno soffrire il mio popolo. Pensi che cerco di aiutare io la mia amica mandandole dei soldi perché vorrei che studiasse. Così metto da parte i dieci euro alla settimana che mi danno i miei genitori per mandare qualcosa a lei che non li vuole. Allora io le dico che sono a titolo di prestito e che me li renderà quando potrà. Anche se io non li voglio riavere. Ma tutto è corruzione. Se si va in macchina e si è fermati dalla polizia che vuole dare la multa, basta allungare 50 euro e la multa sparisce. Si potrebbe continuare con questi esempi. Il problema è che siamo poveri. Gli stipendi sono bassissimi. Una volta, prima dell'89 si stava molto meglio perché tutti avevano un lavoro almeno e la vita era civile.

I miei genitori e i miei nonni parlano del 1948, anno della liberazione, durante il quale ci furono molti eroi: erano poeti, intellettuali e persone comuni che diedero la vita per la nostra patria. Nel periodo pasquale e dell'Ascensione la Chiesa celebra questi eroi conosciuti e sconosciuti, inoltre ci sono 5 giorni di feste nazionali in cui il nostro popolo ricorda avvenimenti importanti della nostra storia.

*In.:* Come fai a sapere tutte queste cose? Chi te le ha raccontate? Le racconteresti a tua volta?

-Sono i nonni e i vecchi in generale che raccontano di più. Certo che li racconterei, non con tutti i dettagli, non nei particolari poiché se non si è testimoni diretti, queste cose non si possono sapere, però racconterei in modo diverso cercando di trasmettere il significato di quello che è accaduto. Per esempio, ci sono delle cose che ci hanno fatto molto male. Ecco, questo dolore si potrebbe raccontare.

Narrazione di Sl.

*Intervistatrice:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Sulle origini non so niente, però so la storia delle famiglie dei miei genitori. Non so se sa che in Albania fino a qualche tempo fa c'era la dittatura comunista. Entrambe le due famiglie dei miei genitori erano nemiche del partito cioè non facevano parte del partito comunista quindi avevano – traducendo letteralmente – ‘biografia cattiva’. Erano dei nemici del popolo così venivano chiamati. Mia nonna, la mamma di mio papà, è un'insegnante che a causa della sua non appartenenza al partito comunista ha dovuto girare tutti i villaggi di montagna dell'Albania: un lavoro qua, un lavoro là. Ha cambiato tantissime sedi di abitazione nella sua vita, più la morte di suo padre che ha segnato la sua vita, più i due fratelli di mio padre. Il fratello maggiore quando aveva sei anni è rimasto agganciato a un camion parcheggiato. Quando il camion è partito è stato trascinato per un po' di metri ed è rimasto un po' ritardato, l'altro invece è in depressione.

*In.:* Quindi vuoi dirmi, non so se riesco a capire correttamente, che queste vicende storiche e politiche del popolo albanese hanno segnato profondamente nell'animo e nel corpo la tua famiglia e i tuoi parenti?

-Direi di sì anche perché se non ci fossero state tutte quelle storie mio papà non avrebbe cercato l'Italia. Lo stesso posso dirlo di mia mamma. Un po' meno tragica la cosa, però anche lei... Per esempio doveva andare a cantare. Mi ricordo questo aneddoto. (*Parla in prima persona come fosse la madre a raccontare*) Un giorno doveva passare in macchina un funzionario, davanti alla scuola e i bambini erano stati organizzati sui lati della strada e mentre passava io dovevo cantare la canzone. Io avevo fatto tutte le prove per cantare; il giorno prima che dovevo fare questa cosa mi dicono: “No perché tu sei un nemico del popolo e potresti fare un attentato”. (*Sorride amaramente*) Una bambina! Ovviamente i miei genitori non hanno potuto proseguire gli studi.

*In.:* Quindi anche a proposito di guerre recenti nelle quali i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti, mi hai già risposto?



-Sì, tra l'altro l'Albania nella sua fase di dittatura ha cercato di isolarsi dal mondo, nel comunismo più assoluto, più ferreo e dogmatico. Sempre parlando a proposito di aneddoti. Dovevano fare una strada vicino al paese, alla città dove abitano i miei. E anziché farla diritta l'hanno fatta tutta quanta a curve per evitare che ci atterrasero gli aerei americani. Ma quando mai l'aereo americano si sarebbe sognato di arrivare lì? Magari fossero arrivati!

Storie analoghe sono state riferite da altri alunni. Colpiscono, in particolare, il dolore molto forte di En. e il suo desiderio di giustizia. Le parole eccessive che pronuncia («A volte vorrei uccidere tutti coloro che l'hanno fatta soffrire, vorrei uccidere tutti coloro che fanno soffrire il mio popolo») erompono da una grande sofferenza. Rivelano in modo nitido un tratto fondamentale della giovinezza che si inserisce in modo opportuno all'interno dei temi affrontati in questo studio, e cioè il desiderio di agire per ristabilire l'equità, disposti a combattere contro il mondo intero per una causa giusta. En. ha compreso l'importanza della narrazione attraverso la quale sono espresse «cose che ci hanno fatto molto male. Ecco, questo dolore si potrebbe raccontare».

La ragazza intuisce inoltre l'intreccio di fatti, alcuni ancora oscuri, altri più luminosi ed eroici che costituiscono la memoria condivisa da un popolo. Non per nulla Chiesa e Stato sono impegnati in un'opera di commemorazione che preservi e trasmetta nel tempo i ricordi più cari che hanno fatto la storia della Romania. In tal senso, nel *curriculum* di studio dei ragazzi romeni è obbligatorio un esame di storia nazionale per accedere alla scuola superiore. Più complesso è invece il discorso su episodi del passato che sono ancora oggetto di rielaborazione (ad esempio la dittatura di Ciausescu o l'eccidio di Timisoara) per i quali sarebbe necessaria una purificazione della memoria e una riconciliazione nazionale. Per certi versi, le nuove generazioni – secondo quanto riferisce En. – sono più propense a riappacificarsi con i vicini russi storicamente 'nemici' che non con generazioni di adulti e anziani che En. giudica incapaci e corrotti. Di tali rivalità con i popoli confinanti si trova traccia anche nei racconti delle alunne polacche che sono venute, per così dire, a contatto con il *virus* dei rancori e degli odi fra popoli che nella storia sono stati nemici. Le nuove generazioni, però, sembrano avere, per così dire, sviluppato gli anticorpi necessari a combattere le malattie della memoria trattenendo del passato i valori e gli ideali meritevoli di stima e di rispetto.

Per quanto riguarda Sl. si percepisce nel suo racconto una distanza maggiore rispetto ai fatti che egli ha sentito narrare dai genitori. Colpisce quell'espressione, 'le biografie cattive' con la quale i membri della sua famiglia erano stati 'schedati' dal regime albanese. Anche il potere, dunque, costruisce narrazioni, vite 'artificiali', fatte apposta per essere qualificate negativamente e, per questo, condannate. Questo potrebbe confermare l'ipotesi secondo la quale sul piano politico e in quello più vasto della storia dei popoli, il primo passo della libertà da regimi totalitari, dittature e violenze è coinciso e coincide con il fatto che qualcuno incominci a riappropriarsi della capacità di raccontarsi e raccontare, di cancellare le biografie personali e le storie costruite sulla menzogna per ristabilire la verità di sé e delle cose. In questo senso, mi colpì, molti anni fa, un libretto prezioso dal titolo *Il potere dei senza potere*, scritto da Václav Havel, primo presidente della repubblica Cecoslovacca all'indomani del crollo del muro di Berlino, nonché drammaturgo e scrittore. Parlando dei regimi vigenti prima del 1989 che egli definiva post-totalitari<sup>137</sup>, afferma: «Fra le intenzioni del sistema post-totalitario e le intenzioni della vita c'è un abisso profondo. Mentre per sua natura la vita tende al pluralismo, alla varietà dei colori, a organizzarsi e costituirsi in modo indipendente, tende, insomma, a realizzare la propria libertà, il sistema post-totalitario esige monolitismo, uniformità, disciplina; mentre la vita tende a creare strutture 'inverosimili' sempre nuove, il sistema post-totalitario le impone le 'situazioni più verosimili'»<sup>138</sup>. Havel oppone al potere, fondato sulla menzogna, la vita fondata sulla verità. Le nuove narrazioni familiari potrebbero, in questo senso, restituire dignità a tante memorie ferite, o peggio, stravolte dalla violenza dei più forti.

Si intuisce forse quale vasto ambito di azione si apre davanti alla scelta dell'insegnante nel momento in cui si prendono come contenuto di lavoro i racconti epici, in senso stretto, ma anche le narrazioni dei giovani allievi. Il tema della memoria è infatti all'origine di ogni narrazione. A differenza della fantasia e della immaginazione che, come ricorda Ricoeur, sono orientate a 'inventare', lo sforzo del ricordare impegna nella direzione della fedeltà al vero. Il viaggio nel passato, attraverso le differenti

---

<sup>137</sup> L'espressione va contestualizzata. Vaclav Havel si riferiva all'esercizio del potere negli anni Settanta della Repubblica Socialista Cecoslovacca e in generale ai governi di tutti i Paesi oltre cortina. Il termine post-totalitarismo indica, per lo scrittore, il periodo successivo alla dittatura staliniana in Unione Sovietica. Ciò non significa che post-totalitarismo sia equivalente a democrazia.

<sup>138</sup> V. Havel, *Il potere dei senza potere*, Centro Studi Europa Orientale (CSEO) outprints n.1, novembre 1979, Grafiche Dehoniane, Bologna 1979, p. 14.

distanze che esso ha rispetto al presente, è impresa di non poco conto. Non a caso, l'*incipit* della forma ideale del poema è quasi sempre costituito dall'invocazione alla divinità affinché l'aiuto del cielo porti il poeta a ricordare rettamente. Di qui, la possibilità di interagire in senso interculturale.

#### 4. L'*HUMUS* DELLA NARRAZIONE INTERCULTURALE: LA SPERANZA

Scrivere sulla speranza è molto difficile, vivere con speranza lo è ancora di più. Lo dice poeticamente Charles Péguy ne *Il portico del mistero della seconda virtù*.

«Per sperare, bimba mia, bisogna essere molto felici, bisogna avere ottenuto, ricevuto una grande grazia.

È la fede che è facile e non credere che sarebbe impossibile.

È la carità che è facile e non amare che sarebbe impossibile. Ma è sperare che è difficile»<sup>139</sup>.

L'immagine è quella di una piccola bimba da niente fra le due sorelle grandi. Non si nota nemmeno eppure è lei che sostiene le altre due poiché «non si lavora mai che per i bambini»<sup>140</sup>. Mentre bisognerebbe essere ciechi per non vedere risplendere Dio nella Creazione e nell'opera di salvezza e sarebbe impossibile non amare, a meno che non si abbia un cuore di pietra,

«Che quei poveri figli vedano come vanno le cose e che credano che andrà meglio domattina.

Che vedano come vanno le cose oggi e che credano che andrà meglio domattina.

Questo è stupefacente ed è proprio la più grande meraviglia della nostra grazia»<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> C. Péguy, *Il portico del mistero della seconda virtù*, tr. it. di M. Cassola, Jaca Book, Milano 1978, p. 17.

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 14.

Infatti sarebbe più facile disperare e cedere così alla più grave delle tentazioni. Certo, il Cristianesimo insegna che delle tre sorelle, le tre virtù teologali, di tutte la più importante è la carità che non avrà mai fine. Mentre fede e speranza passeranno, poiché sono legate alla nostra contingenza di uomini, la carità rimarrà poiché Dio è amore; tuttavia, tralasciando la prospettiva dell'eternità e considerando la questione *quoad nos*, la Speranza è davvero stupefacente.

« La Speranza vede quello che non è ancora e che sarà.  
Ama quello che non è ancora e che sarà.

Nel futuro del tempo e dell'eternità.

Sulla via ripida, sabbiosa, malagevole.

Sulla via ripida.

Tirata, appesa alle braccia delle sue sorelle più grandi,

Che la tengono per mano.

La piccola speranza.

Avanza.

E in mezzo tra le sue due sorelle grandi ha l'aria di lasciarsi tirare.

(...)

E in realtà è lei che fa camminare le due altre.

E che le tira.

E che fa camminare tutti quanti.

E che li tira.

Perché non si lavora mai che per i bambini»<sup>142</sup>.

Perché la speranza è così importante? Conviene continuare ancora un poco con i versi di Péguy.

« Le mie tre virtù, dice Dio.

Padrone delle tre virtù.

Le mie tre virtù non sono diverse da uomini e donne in una casa d'uomini.

---

<sup>142</sup> *Ivi*, pp. 18-19.

Non sono i bambini che lavorano.  
Ma non si lavora che per i bambini.  
Non è il bambino che va nei campi, che ara e che semina,  
e che miete e che vendemmia e che pota la vigna e che  
abbatte gli alberi e che sega la legna.  
(...)  
Ma come si potrebbe mettere a lavorare il padre se non ci  
fossero i suoi bambini»<sup>143</sup>.

#### 4.1. Dal significato della vita la speranza

Con la metafora della famiglia, nella quale padre e madre lavorano per i figli, si vuole ancora una volta, sottolineare il valore dello sprone che ci spinge nelle nostre giornate alla ricerca del significato per vivere. La speranza riguarda questo livello essenziale della questione. Essa ci porta al sicuro facendoci certi di un bene, del Bene che ci attende e che riverbera la sua luce su ogni passo del cammino, proprio come accade in montagna quando la vetta è pregustata in ogni istante della salita.

Non posso fare a meno di confrontare i versi di Péguy con i racconti ascoltati durante le interviste. Che cosa ha mosso tanti genitori a intraprendere le fatiche dell'immigrazione se non la speranza di dare ai loro figli la possibilità del bene per le loro vite, e soprattutto per le vite dei figli. In pochi altri fenomeni del mondo globalizzato in cui viviamo accade, come nel processo migratorio, con tanta evidenza che ci muoviamo per questa ragione. Si parla spesso nelle cronache della nostra attualità dei 'viaggi della speranza'. L'espressione suona un po' scontata e logora. In genere si intende dire che si vuole un futuro migliore, forse in modo un po' miracolistico, spesso sconsiderato così che il significato di 'speranza' è molto simile a quello di illusione. In realtà una 'fenomenologia' della speranza richiederebbe un approfondimento di ben altra portata. Ne coglie la dinamica essenziale papa Benedetto XVI nell'enciclica *Spe salvi*.

«Desideriamo in qualche modo la vita stessa, quella vera, che non venga poi toccata neppure dalla morte; ma allo stesso tempo non conosciamo ciò verso cui ci sentiamo spinti. Non

---

<sup>143</sup> *Ibidem*.

possiamo cessare di protenderci verso di esso e tuttavia sappiamo che tutto ciò che possiamo sperimentare o realizzare non è ciò che bramiamo. Questa ‘cosa’ ignota è la vera ‘speranza’ che ci spinge e il suo essere ignota è, al contempo, la causa di tutte le disperazioni come pure di tutti gli slanci positivi o distruttivi verso il mondo autentico e l’autentico uomo. La parola ‘vita eterna’ cerca di dare un nome a questa sconosciuta realtà conosciuta»<sup>144</sup>.

Quindi, nella lettura che Benedetto XVI ci offre, «una sconosciuta realtà conosciuta» è amica delle nostre giornate e le anima dall’interno. Essa, però, non è qualcosa che riguarda il singolo, inteso in senso individualistico. Anzi, la sua ‘natura’ è piuttosto comunionale. Come accade per la fede e per la carità, anche per la speranza non si spera da soli. A tal proposito si legge ancora nell’enciclica:

«Questa vita vera, verso la quale sempre cerchiamo di protenderci, è legata all’essere nell’unione esistenziale con un ‘popolo’ e può realizzarsi per ogni singolo solo all’interno di questo ‘noi’»<sup>145</sup>.

Fede, speranza e amore sono così intimamente legate. Il dono più grande dell’amore è infatti la speranza che, a sua volta, posa sulla fede secondo la definizione di San Paolo: «La fede è sostanza delle cose sperate e argomento delle cose invisibili»<sup>146</sup>.

In sintesi, non si può sperare senza affermare, in qualche modo, magari confusamente, la positività ultima del reale, senza scommettere sul bene come parola ultima e definitiva sulla realtà. Il riverbero visibile di tale implicito giudizio sulla vita è costituito dall’intima ammirazione verso il mistero dell’esistenza. A questo proposito, Gilbert K. Chesterton in *Ortodossia* tesse l’elogio della «filosofia delle fiabe»<sup>147</sup> da cui è stato convinto fin dalla più tenera età e che poi ha ritrovato con accenti altrettanto convincenti nel Cristianesimo. Si tratta di uno stupore straordinario davanti al mondo poiché nulla, ma proprio nulla, potrebbe essere previsto o sarebbe obbligato a riaccadere. Eppure ciò si verifica. E che tutto accada e si ripeta in un continuo e magnifico dono per l’uomo, ebbene questo è un prodigio che ci fa pensare con

---

<sup>144</sup> Benedetto XVI, *Spe salvi*, §:12.

<sup>145</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>146</sup> S. Paolo, Eb 11, 1. Grazie alla fede, dunque, le cose che si sperano sono certe e le cose invisibili diventano splendenti (‘argomento’ da *argós*, luminoso, splendente).

<sup>147</sup> Cfr. G.K. Chesterton, *Ortodossia*, tr. it. di P. Ferrari, Piemme, Casale Monferrato 1999, pp. 57-73.

gratitudine a colui che è datore di ogni bene. Egli porterà a compimento ciò che promette. Da questa considerazione deriva ciò che Chesterton chiama la «Dottrina della Gioia Condizionale» per cui «tutti i doni sbalorditivi e colossali concessi dipendono da una piccola cosa negata»<sup>148</sup>. Sulla fedeltà di Dio è fondata la speranza. Continua lo scrittore inglese:

«Avevo sempre vagamente sentito che i fatti sono miracoli nel senso che sono meravigliosi: ora incominciavo a crederli miracoli nel senso più stretto, che erano intenzionali. (...). Questo indicava una profonda emozione inconscia sempre presente, ossia che questo nostro mondo abbia un qualche scopo; e se c'è uno scopo, c'è anche una persona. Avevo sempre sentito la vita prima di tutto come una storia: e se c'è una storia, c'è un narratore»<sup>149</sup>.

Sulla connaturalità della speranza al proprio essere uomini già si diceva, nel primo capitolo, a proposito di S. Agostino e delle tre dimensioni dell'esistenza. Solo che in quel caso ci si riferiva alla memoria, al presente del passato, ora si insiste sul presente del futuro che è appunto la speranza. In questo senso, ciò che è stato e ciò che si spera hanno una loro composizione nell'*intentio* del presente cioè nell'attenzione e nell'interesse con cui si vive nel presente in modo pienamente umano.

#### 4.2. *La speranza è l'origine più vera dell'immigrazione?*

Come può essere che termini come 'speranza', 'gioia', 'miracolo' connotino il fenomeno migratorio quando al contrario si vedono di continuo immagini di dolore? La risposta può sembrare banale, ma forse non è così poiché in poche altre situazioni che la cronaca ci mette davanti è dimostrata la tenacia della speranza come nel fenomeno migratorio. Chi parte lasciando «ogne cosa diletta più caramente»<sup>150</sup> non è forse mosso da un ostinato amore a sé e alla vita. Anche quando l'esito fosse negativo e si dovesse tornare indietro, non vi sarebbe pur sempre l'attestazione di un'attesa che non coinvolge solo le condizioni materiali di esistenza, ma il profondo significato di essa?

---

<sup>148</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>150</sup> Dante Alighieri, *Paradiso*, canto XVII, vv. 55-56.

Si può anche su questo punto seguire ancora Chesterton con un'analisi particolare della virtù del coraggio, fondamentale qualità dell'essere umano nella quale appare chiaramente che la grandezza dell'uomo è la capacità di assumere il dramma dell'esistenza soprattutto quando vi siano due 'passioni' che confliggono. Abbiamo già parlato di questo tratto distintivo dell'eroe utilizzando le analisi di Hannah Arendt<sup>151</sup>. Le osservazioni di Chesterton completano quanto si era detto a questo proposito nell'ottica di capire come sia possibile sostenere la speranza nonostante le difficoltà dell'immigrazione.

«Il coraggio è quasi una contraddizione in termini. Indica un forte desiderio di vivere che diventa prontezza a morire. L'ammaestramento "colui che perderà la sua vita, la salverà" non è solo un saggio di misticismo per santi ed eroi. È un normale consiglio per marinai e alpinisti. (...). Un uomo bloccato dal mare può salvarsi la vita se si arrischierà sul precipizio: potrà sfuggire alla morte solo camminando di continuo a un passo dalla morte. (...). Non dovrà solo aggrapparsi alla vita, perché allora sarà un codardo e non avrà scampo. Non dovrà aspettare solo la morte, perché allora sarà un suicida e non scamperà. Dovrà lottare per la vita in uno spirito di furiosa indifferenza nei suoi confronti; (...)»<sup>152</sup>.

Anche in questa prospettiva, la nota dominante è la vita. Nell'ottica cristiana che la eleva a virtù teologale, quest'ultima profonda convinzione che non abbandona mai il cuore dell'uomo, quest'ultima inconfessata certezza all'assalto della quale va la sofferenza di cui è piena la giornata, ebbene quest'ultimo baluardo di eternità, di vita vera, senza i limiti della nostra mortalità, si chiama speranza. Generalmente, nella quotidiana fatica essa si presenta in tanti riverberi che sono le tante piccole speranze con le quali ogni uomo si alza al mattino. Tuttavia, superficiale e transitoria oppure profonda e radicata nel cuore dell'uomo, la speranza è fatta della stessa stoffa, ha la stessa qualità. Testimonia che la natura dell'uomo è attesa di compimento e di felicità; è il sigillo che attesta la nostra origine e il nostro fine dalla Vita e nella Vita.

Che l'uomo continui a sperare è un'autentica provocazione – nel senso etimologico del termine e quindi come l'essere 'chiamati davanti' a qualcuno – per tanti uomini stanchi del nostro tempo che chiudono il loro orizzonte entro i limiti

---

<sup>151</sup> V. Capitolo terzo, §: 1.2. *Fra le tante narrazioni perché l'epica?*, p. 233.

<sup>152</sup> *Ivi*, p.117.



dell'abitudine senza aspettarsi più niente dal domani. Si tratta di un rischio grave che si porta dietro conseguenze nefande. Prima fra tutti l'incapacità stessa di generare, e non solo in senso biologico, ma educativo dal momento che ormai pochi assumono il compito di consegnare alle giovani generazioni il gusto per l'avventura umana, fatta di conoscenza, interesse, ragionevolezza e libertà. Lo diceva nel gennaio del 2008 papa Benedetto XVI nella *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* allorché si riferiva alla «crisi di fiducia nella vita», causa della più generale emergenza educativa. Manca la speranza poiché non si è più certi di alcun bene o, peggio, non se ne avverte neppure il bisogno. È ciò che Maria Zambrano chiama 'necessità appagata' cioè la «sazietà, che si impaurisce di fronte a un pericolo reale o immaginario. (...). Il timore, ombra della speranza, speranza negativa, inizia dalla necessità appagata, che non vuole smettere di esserlo, creando in tal modo una speranza a rovescio, un arroccamento della necessità cieca che ormai non chiede se non di mantenere il soddisfacimento»<sup>153</sup>.

Porre la speranza come motivazione di un fenomeno tanto vasto e complesso come quello dell'immigrazione non significa spostare l'attenzione da problematiche che richiedono interpretazioni e azioni di natura pratica e teorica legate a diverse prospettive di analisi quali la prospettiva economica, antropologica, sociologica o psicologica. Si vuole solo indicare il fattore che costituisce, per così dire, la cifra distintiva della dignità umana rispettando il quale avranno senso tutti gli altri interventi, senza il quale ogni sforzo anche il più generoso e disinteressato sarebbe destinato al fallimento. Tra l'altro, sulla base di questa 'apertura' e 'trascendenza' dell'uomo rispetto al suo presente, sulla base della comune speranza, persone di culture e provenienze diverse potrebbero incominciare a capirsi. Non si tratta di avere una lingua in comune, fosse anche la lingua veicolare *super partes* – che comunque è un punto di partenza importante –, ma di decifrare insieme di che cosa è fatto il nostro bisogno umano. In questo bisogno stanno senz'altro il riconoscimento da parte degli altri, la casa, il lavoro, una cerchia di relazioni. Ci sta però, più di ogni altra cosa, il desiderio di tenere viva la speranza.

---

<sup>153</sup> M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, cit., p. 127.

### 4.3. *L'ultima condizione per l'interculturalità*

Il capitolo si chiude con l'ultima 'condizione' per rendere possibile la narrazione interpersonale. Se sono necessarie la cultura – di cui essere consapevoli e per la quale l'uomo sta in piedi di fronte al reale e lo comprende in base a un'ipotesi di senso; l'identità personale – non come imm modificabile blocco di tufo o al contrario come «ospitalità (...) eccessiva»<sup>154</sup> che dissolve chi accoglie, ma come continua 'messa in campo' di un'esperienza e del linguaggio che la esprima alla ricerca della verità che 'misuri' tutti gli interlocutori in dialogo; il perdono che nella sua dialettica di memoria e oblio costituisce il vertice dell'amore poiché consegna in modo gratuito, dalla sovrabbondanza di vita, il dono di chi è più 'ricco' al più 'povero' in modo che i due siano fratelli; ebbene se tutte queste condizioni – cultura, identità, perdono – sono necessarie, l'ultima condizione, la speranza, lo è ancora di più. L'essere ultima significa qui – come per Péguy – essere la più importante condizione: non solo perché banalmente i giovani sono 'la speranza' del futuro, la qual cosa per chi è adulto o anziano potrebbe essere del tutto insignificante, ma per motivazioni sostanziali che si è cercato di evidenziare.

L'aula scolastica dovrebbe essere il luogo in cui vive e cresce l'umile fiore della speranza, il luogo dell'accoglienza poiché nella sua forma migliore e ideale è riempita di relazioni buone fra le persone. E lì c'è la speranza. È riempita di tensione educativa per cui chi insegna e chi impara chiama in causa tutta la propria umanità mettendosi in gioco nell'avventura della conoscenza di sé e della realtà. E lì c'è la speranza. L'aula è riempita di sguardi che valorizzano il bene e non si scandalizzano del male. E lì c'è la speranza. L'aula è riempita di coraggio nell'accettare liberamente e con responsabilità di svolgere il proprio compito vivendo senza stancarsi il fatto che la vita è buona, anche quando non capisco, anche quando il dolore è troppo forte. E lì c'è la speranza.

Soprattutto di fronte alle difficoltà, sperare non è illusione, ma risorsa dell'intelligenza e del cuore alla ricerca dell'appiglio ragionevole per andare avanti.

Tutto questo avviene normalmente nelle aule scolastiche, solo che in molti casi non se ne ha consapevolezza. La narrazione fornisce un prezioso aiuto in questo senso.

---

<sup>154</sup> A. Montadon, *Elogio dell'ospitalità. Storia di un "mito" da Omero a Kafka*, tr. it. di M.T. Ricci, Salerno, Roma 2004, p. 34.

Essa nasce dalla speranza poiché nasce dal desiderio di trovare senso, di riconoscere un disegno nella propria vicenda. Altrimenti perché raccontare?

C'è poi un'altra speranza, soprattutto quando – come nel nostro caso – sono i genitori a trasmettere ai figli storie di vita: si vorrebbe che essi fossero un po' noi e ci capissero e noi fossimo un po' loro e sforassimo così un poco i limiti dei nostri anni terreni. Ai genitori forse non basta che i loro eredi siano tali biologicamente solo perché essi conservano nel loro volto tratti e fattezze dei loro parenti. I genitori vorrebbero offrire qualcosa di più alle nuove generazioni in termini di fiducia nella vita, anche e soprattutto fornendo ai giovani il modo di accettare la morte. Sarebbe troppo lungo e, in fondo, inutile tentare di capire il binomio morte/speranza.

Il Cristianesimo lo propone nei termini della liturgia pasquale laddove nella sequenza la Chiesa interpreta le voci di un dramma, del dramma per eccellenza, quello fra la Morte e la Vita<sup>155</sup>. Senza tale 'apertura' si è costretti a censurare, nascondere o stravolgere la parola che spaventa tant'è che perfino la speranza, «ultima dea, fugge i sepolcri»<sup>156</sup>. Eppure il compito educativo è soprattutto questo e mette alle strette gli adulti prima dei giovani.

Per tutti questi temi, legati alla speranza, le narrazioni degli alunni immigrati o stranieri offrirebbero esempi straordinari così che sarebbe davvero un peccato ignorarle. Invitando i ragazzi a raccontare si otterrebbe il risultato di armonizzare più voci e di dare vita così a una nuova narrazione che sarebbe di tutti e di ciascuno, veramente interculturale.

#### *4.4. Gli adulti che sperano*

Diversamente da quanto si è fatto nei paragrafi precedenti, in questo caso, si riportano alcuni stralci delle interviste di una coppia di genitori, una coppia di nonni italiani e di un papà olandese.

---

<sup>155</sup> L'Agnello ha redento il suo gregge./ l'Innocente ha riconciliato noi peccatori col Padre./ Morte e Vita si sono affrontate in un prodigioso duello./ Il Signore della vita era morto; ma ora, vivo, trionfa./ "Raccontaci, Maria: che hai visto sulla via?"/ "La tomba del Cristo vivente, la gloria del Cristo risorto,/e gli Angeli suoi testimoni, il sudario e le Sue vesti./ Cristo, mia speranza, è risorto; e vi precede in Galilea"/ Sì, ne siamo certi: Cristo è davvero risorto./ Tu, Re vittorioso, portaci la Tua salvezza./ Amen, alleluia.

<sup>156</sup> Ugo Foscolo, *I Sepolcri*, v. 17.

Dalle loro riflessioni e dai loro racconti sono stati estrapolati alcuni passaggi che sono parsi significativi, non tanto perché si parli esplicitamente di speranza, ma per il manifestarsi di un atteggiamento verso la realtà che è connotato dall'intima convinzione della bontà dell'esistenza.

#### Narrazione dei genitori italiani

*Intervistatrice:* In che cosa consiste oggi l'eroismo di una persona secondo voi?

-Mamma: Oggi vuol dire non avere mai paura.

*In.:* Sulla base di che cosa affinché non sia una sconsideratezza?

-Papà: Che c'è sempre qualcosa o qualcuno che ti aiuta.

-Mamma: Per me eroe è colui che ha il coraggio della verità, che non teme per sé, ma crede profondamente nella verità e la vuol far saltare fuori a tutti i costi.

-Papà: Dico che i genitori non hanno la visione di lungo periodo: guardano troppo al presente. Non sono distaccati abbastanza per guardare più in là. Avrebbero così una saggezza diversa perché certi rapporti contingenti sul lungo periodo sono ridimensionati. Invece si è determinati dalle piccolezze del periodo.

#### Narrazione dei nonni italiani

-Il nonno: Ho un bel ricordo da raccontarle. Succede che un giorno sono in caserma. Arriva una circolare del comando che dice: "Segnalate i ragazzi analfabeti". Faccio l'adunata con tutti questi ragazzi. Chiedo: "Chi di voi non sa leggere e scrivere, fuori". Nessuno. Penso fra me: "Se il comando ha mandato quella circolare è segno che ha riscontrato che c'è qualcuno...". Allora che cosa ho fatto. Ho chiamato i caporali. Mi sono fatto portare fuori un tavolo. Salto sul tavolo e dico: "Ragazzi, voi siete tutti bravi, però io ho un piccolo dubbio. Adesso io mi siedo qui al tavolino e voi scrivete il vostro nome e cognome". Più della metà non riuscivano. Allora io faccio l'elenco dei miei. Iniziano le scuole perché facevano le scuole all'interno della caserma e a questi ragazzi dicevo: "Che fortuna che avete voi. Avete anche le maestrine in caserma". E dicevo anche: "Quando i vostri genitori riceveranno una cartolina scritta da voi, andranno dal parroco o dal sindaco e pensate la gioia che avranno".

-La nonna: Questo signore che lo ha proposto per la nomina a cavaliere lo ha ringraziato soprattutto per i valori che gli ha trasmesso. Mio marito gli ha detto: "Guarda, se tu vuoi partire bene, parti con il poco e con il piccolo, ma fai tutto in regola. Niente sotterfugi. Non dar retta

all'uno o all'altro che ti dicono di sorvolare su una cosa e sull'altra perché ti rovini il tuo nome. Tu devi crescere con delle radici sane che andrai avanti bene. Adesso ha ottocento operai.

*Intervistatrice:* Secondo voi, le nuove generazioni fanno fatica ad ascoltare i racconti dei più anziani e di chi ha più esperienza? Fanno fatica a rapportarsi con il passato oppure potrebbe essere un modo per educarli?

-Nonno: Io penso di sì. Io vedo che i ragazzi in fondo in fondo ascoltano e si accalorano anche. Io vedo all'oratorio o all'asilo. I bambinetti dell'asilo, quando entro in classe, si alzano e poi ascoltano. Forse bisognerebbe insistere un po' di più.

*In.:* Anche la storia più recente se testimoniata assume un aspetto diverso che se non fosse solo letta sui libri?

-Nonno: Qui a P. il famoso rifugio che ospitava la gente del paese durante i bombardamenti sta crollando tutto. Io ho proposto al Comune di fare una targa ricordo. Il paese, se esiste ancora, è perché c'era il rifugio. P. è stato bombardato in modo spaventoso. Dato che i ponti nella zona della bassa per andare a Brescia e in Germania erano tutti colpiti, questo invece resisteva, pertanto i treni passavano di qua. Questo ponte è stato colpito. L'hanno colpito a mezzogiorno, durante il resto della giornata e di notte hanno preso le stesse pietre e lo hanno riparato.

*Int.:* Quali caratteristiche migliori ha secondo voi la nostra gente?

-Nonno: forse proprio questa capacità di riprendere sempre, anzi migliorare ancora dalle condizioni di prima. Guardi con la guerra che disastro eppure dopo qualche tempo hanno rimesso in piedi tutto. Penso che sia una forza morale degli Italiani. Io che ho contatti con tanta gente vedo che è così. Ogni tanto ci ritroviamo con gli ex oratoriani. Si vede che i loro figli parlano dei padri in un modo favoloso.

### Narrazione del papà olandese

*Intervistatrice:* Quindi i vostri figli hanno un rapporto con il passato attraverso voi genitori e attraverso i nonni?

-Sì. Tendenzialmente però guardiamo in avanti e un po' meno indietro. Forse da parte di mia moglie c'era più una tendenza a parlare delle cose passate.

*In.:* Interessante questa espressione: guardare in avanti. Secondo lei c'è un legame fra futuro e passato?

-Ovviamente si cerca di imparare dal passato, però quello che è stato è stato e comunque non possiamo più cambiare. È il domani che mi interessa di più.

*In.:* Secondo lei la base per una convivenza pacifica fra le perone è il dialogo?

-Il dialogo, ma soprattutto vivere la propria vita ben visibile. Penso che non si possa fare altro.

*In.:* Secondo lei una persona deve mostrare i valori in cui crede?

-Certo, non difendendoli con la spada in mano, ma con la vita. Come il genitore per raccontare delle storie deve averle vissute perché altrimenti non è credibile, penso che anche per le masse valga la stessa cosa.

## CONCLUSIONI

### 1. IL QUADRO RIASSUNTIVO DEL LAVORO SVOLTO

Da un punto di vista educativo, tutto quello che si propone all'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento funge da mezzo rispetto alla finalità rappresentata dallo studio stesso, nel senso etimologico di *studium* cioè interesse appassionato alla propria crescita umana attraverso la conoscenza della realtà. Solo se soggetti diversi – per storia, temperamento, capacità – intraprendono insieme un percorso di questo genere, diventa possibile il loro incontro e la stima reciproca. Ciò significa che quanto più si diventa uomini tanto più cresce la propria capacità di comprendere e comprendersi in un'assunzione di responsabilità continuativa e coerente verso l'insieme dei rapporti e delle relazioni che costituiscono la convivenza civile. Essa è tale se è basata «su una comune condizione: la responsabilità personale dei soggetti in tutti i campi d'azione dell'azione umana (...)»<sup>1</sup>. Se ci collochiamo in questa prospettiva l'educazione interculturale non è un'aggiunta a un programma di contenuti già di per sé molto pieno, ma un risvolto 'naturale' dell'educazione *tout court*. In fondo la competenza verso la quale dovrebbero concorrere tutti i fattori in gioco nelle aule scolastiche è la competenza umana, il divenire esperti in umanità.

Dentro questo quadro di riferimento si colloca la scelta della narrazione e di quella particolare narrazione costituita dall'epica classica. Essa è argomento dei 'programmi' scolastici della scuola secondaria di secondo grado, sebbene ormai l'impressione, dopo l'indagine empirica, è che, di fatto, sia presente solo al liceo. Negli istituti tecnici, infatti, la si è sostituita con altri testi.

Attraverso le interviste raccolte da un gruppo auto-selezionatosi di alunni stranieri, dei quali la maggior parte immigrati, e italiani, la ricerca ha inteso raccogliere qualche indicazione circa l'interrogativo se presso le nuove generazioni sussistano le condizioni per considerare i poemi epici come occasioni di approfondimento della dimensione narrativa ed epica presente nella vita di ogni persona e di ogni famiglia. In

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 114.

altri termini, si è voluto sondare la sensibilità degli alunni su temi che costituiscono il ‘terreno’ su cui costruire ‘nuove narrazioni’. I poemi epici possono, infatti, essere proposti in vari modi: da quello filologico a quello antropologico; oppure potrebbero essere letti come espressioni di una capacità narrativa con la quale le antiche società realizzavano la comunicazione educativa fra generazioni diverse e come esempi di un ideale di umanità da coltivare in ogni tempo.

L’attenzione a quest’ultimo aspetto non si tradurrebbe in uno studio teorico, ma nella proposta, rivolta agli alunni, di raccontare le vicende di genitori o parenti, alla ricerca di quegli aspetti del narrare epico che sono fortemente educativi. In questo caso, l’interculturalità si realizzerebbe in un duplice senso: in primo luogo poiché dare la parola a qualcuno – a uno straniero o a un immigrato in particolare – costituisce sempre un atto di vita e di fiducia in quella persona e quindi si rivelerebbe uno strumento di incremento e di consapevolezza della identità di chi narra e anche di chi ascolta; in secondo luogo, perché l’epica presenterebbe diverse possibilità di educazione e quindi di apertura e incontro con l’altro. Ci sarebbe anche un altro vantaggio importante. I racconti di vita che gli alunni riferirebbero sarebbero, per così dire, esenti dalla fatica dello studio in senso stretto, però permetterebbero l’esercizio del linguaggio e quindi del pensiero. E un pensiero esercitato è una straordinaria risorsa di crescita e di sviluppo della persona. Ci si lamenta che i giovani non sanno parlare, tuttavia non si danno loro molte possibilità di farlo se non per ripetere quanto dicono gli insegnanti.

Ci soffermiamo su questa questione. La narrazione rientra in quel particolare tipo di espressione linguistica per il quale vale il principio che dire è anche fare. La teoria degli *speech act* trova qui un terreno favorevole. Raccontare storie di vita, infatti, soprattutto quando queste riguardino persone che ci sono care, mette in moto tutte le dimensioni della ragione e del cuore. Si verificherebbe quanto auspica il filosofo francese Alain Finkielkraut quando afferma:

« Più si fa parlare, più si fa guardare: la qualità del nostro sguardo dipende dalla qualità della nostra sintassi. Bisogna dare un nome a quel che si vede per poterlo vedere. Bisogna



elaborare e decostruire le sensazioni, per avere delle sensazioni: la qualità della nostra recettività dipende dalla qualità della nostra lingua»<sup>2</sup>.

L'azione più importante sarebbe quella di esercitare la capacità di valutazione e di giudizio nonché il fatto di prendere consapevolezza dei motivi esistenziali, dei valori e degli ideali più significativi che hanno animato la vita di coloro le cui vicende noi raccontiamo. Ricordo per esempio i racconti della mia nonna Maria, nata nel 1896. Ero bambina di dieci anni, però ho l'immagine vivissima del suo viso e delle sue parole che testimoniavano la sua straordinaria fede in Dio e nella Provvidenza. Non mi ha mai detto con un discorso esortativo che avrei dovuto seguirla su quella via, ma in quello che diceva e faceva c'era tutta la forza di un insegnamento.

Da questo punto di vista, l'ambito della narrazione è l'unico spazio nella scuola in cui le competenze agite assomigliano straordinariamente alla vita. Normalmente, infatti, il sapere che si trasmette è costituito da oggetti culturali che hanno subito un processo di scolarizzazione, processo indispensabile, certamente, ma poco adatto a valorizzare elementi che invece sono più vicini a quanto accade nel quotidiano, come è la capacità di raccontare.

L'insegnante – se lo desidera – può proporre lo studio dell'epica anche tenendo conto delle modalità che si è cercato di descrivere in questo studio.

Prima di proporre le conclusioni alle quali sono giunta, è utile precisare il punto di partenza e il punto di arrivo.

Ero partita da un problema che, sinteticamente, può essere formulato con la seguente domanda: la narrazione di vicende familiari da parte di ragazzi stranieri, immigrati e italiani, quando essa abbia come modello l'epica classica insegnata nella scuola secondaria di secondo grado, può costituire un'occasione per relazioni interculturali che siano feconde di crescita reciproca nella propria storia di uomini?

Ho cercato di offrire un contributo su un argomento di grande attualità, quale è l'intercultura, utilizzando le risorse offerte dalla narrazione orale. La mia preoccupazione non è stata quella di affrontare tutti i nodi problematici relativi alla pedagogia interculturale, a partire tra l'altro, dai tanti approcci metodologici, ma fronteggiare un'emergenza educativa che la realtà scolastica fa presente più

---

<sup>2</sup> A. Finkielkraut, *Non morire per nulla. A scuola da un inguaribile realista*, in «Tracce», n. 1, 2006, p. 80.

drammaticamente che in altri contesti. Come insegnante, ma soprattutto come persona interessata alla propria e altrui umanità, mi è sembrato utile svolgere una riflessione a voce alta sulle modalità da proporre affinché ai miei alunni siano forniti strumenti e occasioni per stimarsi e apprezzarsi reciprocamente e – magari – diventare amici. Tutto questo a partire dallo sguardo epico ed eroico della tradizione classica che veicola un'immagine di uomo ricca di fascino per le nuove generazioni.

L'articolazione lessicale e sintattica della domanda di poc'anzi è l'espressione grammaticale della complessità concettuale dei temi coinvolti. Del resto si vive nell'era della complessità nella quale la consapevolezza dei vari fattori non può che fare bene, senza dimenticare però che alcuni si incardinano in altri e che vi sono 'gerarchie' e priorità da rispettare. L'ipotesi a cui si è cercato di attribuire attendibilità nel corso di questo studio non è tanto la risposta affermativa a una domanda che può sembrare retorica, ma la possibilità che stiano insieme elementi tanto diversi e apparentemente eterogenei quali sono narrazione, epica e interculturalità. In altri termini, l'ipotesi è la domanda stessa. Sono numerosi, infatti, gli aspetti che sono stati presi in considerazione. La categoria della narrazione è già un mondo a sé, anzi è il mondo letto e interpretato da chi racconta. Essa presuppone che ci sia una certa relazione fra chi parla e chi ascolta, soprattutto quando la relazione è fra un adulto e un giovane. Ciò che accade è un 'evento comunicativo' di importanza tale da agire sugli interlocutori così che il dire è davvero un fare e convoca nel racconto il rapporto con il passato, i significati del vivere e le consegne che padri e madri danno ai figli. Il taglio pedagogico con cui sono stati esaminati i vari argomenti risponde all'esigenza fondamentale di costruire degli strumenti teorici e pratici da declinare nella pratica del processo di insegnamento-apprendimento secondo una prospettiva che ha a cuore la crescita di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa: genitori, alunni e docenti.

Se, dunque, l'ipotesi di capire se e come stiano insieme elementi tanto disparati è stata il punto di partenza, il punto di arrivo ha inteso dimostrare quanto si diceva poco più sopra e cioè appurare, tramite gli strumenti della ricerca, se fossero presenti e in che misura le precondizioni per costruire un progetto di 'utilizzo' dello spazio epico a scuola che possa obbedire a finalità di pedagogia interculturale<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> La pedagogia interculturale non è un settore della pedagogia o una sottospecie di essa, ma la pedagogia *tout court* che supporta nella sua interezza una preoccupazione di incontro e di condivisione fra alunni di

## 2. LA NATURA ESPLORATIVA DELLA RICERCA

Per quanto io abbia consultato testi e siti internet, incrociato bibliografie, letto indagini empiriche non ho trovato nulla che potesse essere confrontato con quanto stavo svolgendo. Non mi è capitato di imbattermi in un lavoro che provasse ad accostare epica, intercultura e nuove narrazioni familiari nei termini di un'antropologia filosofica centrata sulla persona. A quanto mi risulta, in ambito italiano, non dovrebbe esistere nulla di simile. Da questa situazione è derivata la natura esclusivamente esplorativa della mia tesi. Per usare una metafora, ho provato solo 'a squadrare' il foglio, cioè a tracciare linee teoriche a partire dalle quali formulare un'ipotesi che fosse compatibile con le condizioni e il contesto di apprendimento della scuola secondaria di secondo grado.

Credo, a questo punto, che l'idea iniziale possa avere una qualche possibilità di dare luogo a un disegno più articolato che non è stato ancora costruito. Sono convinta, però, che fosse necessario porre le fondamenta, incominciare a parlarne in modo rigoroso, ma, comunque, preliminare, rispetto a un progetto più ampio e solido. In sostanza, mi chiedevo, iniziando il percorso di dottorato se e come avrei potuto combinare l'interesse per la narrazione, l'ammirazione per l'ideale di grandezza umana veicolato dall'epica e il desiderio di promuovere atteggiamenti e azioni di apertura e stima reciproca fra alunni che hanno provenienze culturali differenti.

Rispondo ora affermativamente, ma con interrogativi più numerosi rispetto alla bozza originaria. In sostanza, si può ragionevolmente e per opportunità educative proporre a ragazzi della scuola secondaria di secondo grado il mondo eroico dei poemi omerici per favorire e facilitare lo scambio di narrazioni familiari che rafforzino l'identità di ciascuno e, al contempo, rendano abituali gesti di accoglienza e stima reciproca, soprattutto laddove si incontrino studenti italiani con studenti stranieri o stranieri immigrati, magari con percorsi di immigrazione molto difficili alle spalle? La risposta è dunque 'sì'.

---

provenienza culturale diversa. Allo stesso modo, l'educazione è in sé stessa apertura e valorizzazione di ogni 'altro' che ci sta accanto.

La narrazione può dare risultati apprezzabili se offerta come possibilità a tutti i ragazzi, qualunque siano le loro condizioni personali o familiari. Nel mio caso ho considerato le aule scolastiche e un argomento di studio quale è l'epica classica, e, soprattutto, ho voluto sollecitare dagli alunni stessi racconti che essi hanno potuto ascoltare in famiglia da genitori e da adulti autorevoli. La convinzione 'pregiudiziale' che sta a fondamento della ricerca è quella di ritenere la famiglia luogo depositario per eccellenza di azione educativa nella quale può trovare posto la narrazione.

A livello teorico la 'bontà' pedagogica di legare la narrazione (in particolare l'epica) con l'educazione interculturale è stata supportata dalle riflessioni di Paul Ricoeur, Hannah Arendt, Simone Weil, Martha Nussbaum, sul versante narrativo, e dalle riflessioni, fra gli altri, di Giuseppe Bertagna, Gregoria Cannarozzo, Maria Teresa Moscato, Milena Santerini, Giuseppe Milan, Duccio Demetrio sul versante della pedagogia e della pedagogia interculturale.

Dalle interviste effettuate e dai questionari raccolti dagli studenti di una scuola secondaria di secondo grado che hanno accettato volontariamente di collaborare con me ho ricavato l'impressione che si potesse lavorare in quella direzione. Si tratta di un primo passo per capire se sussistano le condizioni per strutturare un percorso di più ampio respiro oppure per scartare come inadeguata l'idea iniziale. Per proseguire, occorrerebbero altri strumenti scientifici sia di carattere quantitativo che di carattere qualitativo, e soprattutto, una ricerca-azione o uno studio di caso da condurre su un campione rappresentativo rispetto a una serie di variabili tra le quali la presenza di studenti stranieri e immigrati dei vari ordini di scuola secondaria di secondo grado.

Da subito, invece, ho scelto di dare alla ricerca un confine epistemologico limitato indirizzandomi verso uno studio di carattere esplorativo e preliminare. La finalità era di dare consistenza a un'ipotesi altrimenti peregrina oppure constatarne l'irrilevanza sul piano pedagogico. Ebbene, mi sembra di poter concludere che si potrebbe procedere e andare oltre provando a considerare una serie di domande sorte lungo il percorso della ricerca.

- a. Nell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore che ho 'studiato', l'epica è svolta solo al Liceo e non all'Istituto Tecnico Commerciale dove da qualche anno è stata accantonata. Ipotizzando di proiettare questo dato a livello generale ne risulterebbe che negli istituti tecnici e professionali gli studenti raramente

incontrerebbero le vicende di Achille, Ettore, Ulisse o Enea. Forse anche nell'istruzione secondaria di primo grado il genere epico non trova più quegli spazi che aveva una volta.

- b. Gli studenti stranieri e immigrati che ho incontrato erano inseriti in proporzioni ridottissime (in media due) nei gruppi classe. Avrebbe ancora senso riferirsi all'epica classica antica o medioevale con gruppi di stranieri molto più numerosi?
- c. Quale valore educativo i docenti attribuiscono alla narrazione (orale, ma anche scritta) nel secondo ciclo di istruzione?
- d. La narrazione di vicende familiari suscitate dall'ascolto e/o lettura dell'eroismo epico può essere considerata come una modalità sempre utilizzabile dai docenti, durante l'intero anno scolastico, per promuovere l'incontro e l'amicizia fra i ragazzi di uno stesso gruppo classe, oppure va confinata in una unità di apprendimento pensata *ad hoc*?
- e. Tutte le famiglie sono più o meno fornite di narrazioni oppure lo sono quelle con un livello culturale medio-alto?
- f. All'interno del quadro normativo vigente della scuola secondaria di secondo grado sarebbe possibile articolare un lavoro come quello prospettato in queste pagine?

Queste sono alcune delle questioni che mi sono sembrate più rilevanti circa l'opportunità, fattibilità e validità della presente ricerca, calata nel contesto didattico-educativo della scuola secondaria di secondo grado. L'impressione ricavata dalle testimonianze degli studenti, dal loro desiderio di raccontare, dalla loro disponibilità a narrare le vicende dei loro cari, la ricchezza di episodi e di riferimenti (per esempio alle storie dei loro popoli), ma anche la loro perplessità che tutto questo potesse entrare in un percorso di istruzione e formazione, ebbene, l'impressione è che si possa procedere in questa direzione. Io stessa ho però bisogno di superare una certa idea di insegnamento fatta solo di programmi, di libri di testo, di nozioni per seguire invece un'idea di scuola quale la indica Eddo Rigotti: «La scuola è una comunità di

insegnamento-apprendimento istituita con il compito di educare»<sup>4</sup>. E poco più oltre precisa: «l'azione vera della scuola è quella dell'apprendere; la scuola è un luogo di apprendimento, non un luogo di insegnamento. (...). L'apprendere è per conto suo un apprendere la realtà. Ne sono strumento le discipline, i saperi forniti dalle discipline»<sup>5</sup>.

### 3. DALLA RICERCA QUALI POSSIBILI GUADAGNI CONOSCITIVI E PRATICI?

#### 3.1. *La possibilità di un luogo 'fraterno'*

Se dovessi sintetizzare la cifra distintiva, sul piano teoretico, del mio lavoro di tesi la indicherei nella necessità di assumersi la responsabilità di educare in un modo che sia rispettoso della dignità e della promozione della umanità di ciascuno. Nel processo educativo sono contenuti *in nuce* tutti gli elementi per aprirsi all'altro allorché si incontrano persone che si riferiscono a culture e sistemi valoriali differenti. Pertanto dovrebbe essere naturale il passaggio dall'educazione all'educazione interculturale, anzi, quest'ultima sarebbe implicata nella prima.

Frequentando la scuola dove ho condotto la ricerca, ho ricavato la convinzione che, nella maggior parte dei casi, si possono trovare 'buone maniere' e rispetto reciproco, ma non sempre un *modus operandi* improntato a tutte le potenzialità dell'interculturale. Ciò è dovuto anche al fatto che, in molti casi, gli studenti stranieri nel secondo ciclo di istruzione sono di seconda o terza generazione e conoscono bene la lingua italiana. Quando invece sono appena giunti nel nostro Paese o sanno l'italiano oppure molte delle loro energie e di quelle degli insegnanti sono rivolte a sanare il *gap* di partenza.

Ritengo, quindi, che un clima sereno e accogliente da parte di docenti e allievi sia solo un obiettivo di minima e non ancora esaustivo di tutte le potenzialità di un soggetto che si educa ed è educato.

---

<sup>4</sup> E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 55.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 56.

Serve il passaggio alla solidarietà, meglio ancora, alla fraternità. Come afferma Stefano Zamagni che parla dal punto di vista dell'analisi di rapporti sociali ed economici, – ma le sue considerazioni potrebbero valere benissimo per la scuola – l'uomo contemporaneo ha bisogno di «un'altra storia»<sup>6</sup>. Spiega che la solidarietà «è quel principio di organizzazione sociale che consente ai diseguali di diventare eguali, il principio di fraternità è quel principio di organizzazione sociale che consente agli eguali di essere diversi. La fraternità consente a persone che sono eguali nella loro dignità e nei loro diritti fondamentali di esprimere diversamente il loro piano di vita, o il loro carisma»<sup>7</sup>.

Nel contesto scolastico, la narrazione epica e le narrazioni familiari potrebbero contribuire a delineare situazioni 'eroiche' tali da 'allenare' alle virtù umane migliori. Si tratterebbe di arrivare fino alla capacità di perdonare e di accogliere veramente l'altro. L'incontro con gli stranieri che ci vivono accanto, in particolare con gli immigrati, offre l'occasione per un ripensamento del nostro modo di vivere i legami sociali.

Il fenomeno migratorio, se vissuto come risorsa e non solo come difficoltà, potrebbe favorire il passaggio dalla prospettiva della solidarietà, che pure è necessaria, a una prospettiva di fraternità, come appunto sostiene Zamagni. Si avrebbe così uno scenario interessante. In primo luogo, affinché scatti tale livello di fraterna reciprocità occorre la concretezza della vita, occorre cioè che nella condivisione di problemi, azioni, compiti e processi ci scopriamo vicendevolmente importanti gli uni per gli altri. A quel punto, quando la familiarità di vivere gomito a gomito gli impegni quotidiani avrà permesso il sorgere e il manifestarsi della stima reciproca, sarà forse possibile compiere il salto dell'accoglienza più profonda. Allora, infatti, potrebbero risultare più evidenti differenze di vedute, di principi, di valori.

Si tratterebbe di passare a un piano diverso che, forse, chiarisce ulteriormente il concetto di fraternità: quello del volere bene. Ciò potrebbe significare essere disposti scambievolmente ad abbracciare il bisogno dell'altro, disposti anche al sacrificio di sé per il bene di chi ci è diventato caro. Se questo atteggiamento è reciproco, può essere che si trovino soluzioni impensate, alternative rispetto alle posizioni precedenti, magari irrigidite nella contrapposizione; può essere che si riesca a salvaguardare insieme

---

<sup>6</sup> S. Zamagni, *Attualità del discorso sul bene comune*, in «Atlantide», Anno VI, n. 20, 2 febbraio 2010, Guerini e Associati, Milano 201, p. 54.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

l'esigenza dell'altro e di se stessi; accadrebbe addirittura di generare un *surplus* di bene che migliorerebbe la circostanza nella quale ci è dato di vivere.

Nei casi più alti di virtù eroica, quando la gratuità dell'amore, come ci ricorda Paul Ricoeur citando Pascal<sup>8</sup>, d'un balzo porta oltre la stessa Regola d'oro<sup>9</sup> del fare all'altro quello che si vorrebbe fosse fatto a sé, può essere che non esista neppure la reciprocità e che il sacrificio dell'accoglienza e del perdono gravi solo sulle spalle di uno solo, in quel caso, in un modo silenzioso e inosservato, sarebbero poste le fondamenta per una convivenza fra persone che siano appassionate le une al bene delle altre. In altri termini, sarebbe possibile alla lunga e con la pazienza che occorre per far nascere cose grandi, generare la «civiltà dell'amore»<sup>10</sup>.

Concludeva in questa direzione Luigi Secco quando nel suo contributo *L'educazione della volontà in prospettiva interculturale* affermava profeticamente: «L'agire interculturale è destinato a poggiare sullo sviluppo delle capacità ed esigenze d'amore. Educare all'amore dell'altro, qualunque sia la sua cultura significa non far leva sulle emozioni, che sono di per sé effimere, né sulle qualità acquisite, che possono essere apprezzabili e rendere il soggetto più desiderabile. È vero che emozioni e qualità acquisite rivestono l'essere di particolari note così da caratterizzarne la personalità, ma qui si vuole andare all'essenza dell'essere personale. Questi diventa oggetto di amore nella sua dignità come essere umano»<sup>11</sup>. E ancor prima di lui, Romano Guardini individuava nella giustizia e nell'amore quelle realtà che connotano la persona umana. Egli scriveva in proposito:

«Amore significa vedere la forma del valore nell'esistente distinto da sé, soprattutto se personale; intuire la sua validità; sentire che è importante che sussista e si dispieghi; essere afferrati dall'ansia per tale realizzazione come fosse la propria. Chi ama passa di continuo nella

---

<sup>8</sup> Abbiamo già indicato il valore del pensiero di Pascal ripreso da Paul Ricoeur in P. Ricoeur, *Amore e giustizia*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2003, p. 9. V. Capitolo quarto, §: 3.4. *Dall'uso corretto della memoria alla 'convenienza' del perdono*, p. 344.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>10</sup> L'espressione è stata ripetuta spesso da Giovanni Paolo II a partire dal discorso tenuto al 3<sup>o</sup> Meeting per l'amicizia dei popoli di Rimini (1982). Fonte: <http://www.ilsussidiario.net/articolo.aspx?articolo=33904>. Data di consultazione: 23/11/ 2010.

<sup>11</sup> L. Secco, *L'educazione della volontà in prospettiva interculturale*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici (a cura di)*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 343-344.



libertà; nella libertà dalle sue vere catene, cioè da se stesso. Ma appunto con questo aprirsi del suo vedere e del suo sentire, egli si compie»<sup>12</sup>.

La dimensione dell'amore abbraccia le culture, che non sono più ostacolo, ma ricchezza perché l'amore si rivolge alle persone e tiene al loro bene. In questo orizzonte complessivo, si iscrive la narrazione che, appunto, è atto di vita e di benevolenza attraverso il quale crescono la stima e il rispetto reciproco. Il perdono, come si è già detto<sup>13</sup>, si esercita con più fatica, ma anche con più frutto, laddove siano più evidenti le ferite delle divisioni. In momenti del genere si vede la statura insieme eroica e quotidiana dell'uomo.

Il rapporto con gli stranieri, con gli immigrati, può diventare, in questa prospettiva, una grande 'sperimentazione' di umanità, l'occasione cioè di scoprire o riscoprire risorse insospettate di bene che, nel tempo, possono migliorare pezzi di società fino a coinvolgere l'intero tessuto sociale.

### 3.2. *Le 'imprese' familiari e il loro valore educativo*

Un'altra impressione ricavata dall'ascolto dei ragazzi è che in loro vi fosse la consapevolezza del percorso esistenziale di genitori o parenti avvalorato da 'imprese' che hanno dignità e grandezza degne di particolare attenzione. Ciò permetterebbe di superare, laddove vi fosse, il rischio di vergognarsi del proprio passato e della propria famiglia, capovolgendo esattamente la prospettiva.

Risulterebbe, inoltre, rafforzata l'esemplarità educativa della narrazione, sostenuta dai modelli epici 'classici' che, come autentiche opere d'arte, spingono la persona verso la propria compiutezza. Poiché l'educazione dovrebbe favorire l'andare della persona verso se stessa, le 'grandi narrazioni' come le 'gesta familiari' non sarebbero eticamente rilevanti solo per i contenuti 'esemplari', ma proprio per come è fatta l'opera d'arte<sup>14</sup>, in questo caso la narrazione. Per rifarci ancora una volta a Romano Guardini sintetizziamo quanto vogliamo dire con ciò che egli ha espresso in modo

---

<sup>12</sup> R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommariva, Fratelli Fabbri, Milano 1964, I vol., p. 83.

<sup>13</sup> V. Capitolo quarto, §: 3.4. *Dall'uso corretto della memoria alla 'convenienza' del perdono.*

<sup>14</sup> R. Guardini, *L'opera d'arte*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommariva, Fratelli Fabbri, Milano 1964, vol. I, p. 348.

essenziale ed efficace. Il racconto dei genitori avrebbe il ‘potere’ di agire sulla persona «nella sua intima capacità di divenire (*Werdebereitschaft*), fortifica la sua volontà di divenire (*Verdewille*) e le promette un adempimento (*Vollendung*). Di qui nasce quella tutta particolare fiducia (*Zuversicht*) che la vera opera d’arte» – ma noi potremmo dire lo stesso di una narrazione – «dona a chi la riceve e che non ha niente a che vedere con insegnamenti o incitamenti dottrinali. Essa consiste nel sentimento immediato di poter cominciare di nuovo e nella volontà di poterlo fare rettamente»<sup>15</sup>. Converrà tenere conto di questa ‘formula’ educativa quando si concluderà indicando nei genitori, *in primis*, e poi negli insegnanti e nelle altre figure educative coloro che sono in grado di aprire il giovane al futuro dandogli testimonianza nella ‘bontà’ dell’esistenza<sup>16</sup>.

Del resto, anche da un punto di vista più allargato alle scienze umane, appare incongruente l’idea stessa di educazione con un atteggiamento di sfiducia verso il presente e, soprattutto, verso il futuro, come notano Louis Porcher e Martine Abdallah-Preteceille secondo cui esiste una «contraddizione fondamentale fra un disfattismo generalizzato e l’idea stessa di educazione che esiste solo in rapporto all’avvenire (*nostra traduzione*)»<sup>17</sup>. Appartiene a una ricerca più approfondita in questa direzione esplicitare i nodi concettuali che fanno capo al legame fra educazione e capacità di speranza di una società – quale è la nostra – attraversata dai tanti sistemi valoriali e simbolici delle diverse culture. Il tema rimane dunque aperto.

### 3.3. La presenza dell’ ‘io’

C’è anche un terzo elemento. Per narrare, come hanno dimostrato, per esempio, Massimo Borghesi o Walter Benjamin occorre che via sia un ‘io’, un soggetto presente a se stesso che, proprio in quanto consapevole e ‘unito’, sia in grado di ‘far fronte’<sup>18</sup> alle circostanze della vita. Queste ultime considerazioni riportano l’accento sulla dimensione pratica che la narrazione assume. Alla domanda di Giuseppe Bertagna nel testo *Dall’educazione alla pedagogia*: Come si fa a imparare ad agire per il bene e a

---

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> V. Conclusioni, §: 4.4. *L’Ovest: l’importanza dell’adulto e della storia che ci precede*.

<sup>17</sup> L. Porcher, M. Abdallah-Preteceille, *Éthique de la diversité et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1998, p. 59.

<sup>18</sup> V. Capitolo terzo, §: 1.3. *L’educazione attraverso l’epica*.

esercitarsi in esso?<sup>19</sup> Si risponde proprio con la narrazione. E infatti ho ascoltato testimonianze di ragazzi che riconoscevano nei racconti uditi da genitori o familiari esempi di comportamenti da imitare.

Da Aristotele in poi avrebbero dunque ragione coloro che sottolineano il valore pratico della narrazione nel senso di facilitare una sorta di ‘allenamento’ all’agire virtuoso. Questo ci riporta al cuore della pedagogia che è appunto ‘arte’, un’opera di orientamento e cambiamento verso il bene dei soggetti implicati nel processo educativo.

#### 4. GUADAGNI E PROSPETTIVE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE: LA METAFORA DEI PUNTI CARDINALI

Il disegno complessivo della ricerca che si è costruito gradualmente nel procedere dello studio, della raccolta e della riflessione sulle interviste è in realtà basato su un ideale antropologico che può risultare ancora convincente. Ritengo che i docenti dovrebbero avere il coraggio di evidenziare tale livello formativo dei grandi racconti come delle storie di vita di cui sono portatori gli alunni. Compiere questa scelta è, a mio avviso, educare e quindi promuovere azione interculturale. Mi servo dell’immagine della bussola al fine di rendere l’idea della direzione nella quale mettersi per svolgere opera educativa attraverso il processo di insegnamento-apprendimento che può avvenire solo in presenza dell’orizzonte e dei punti cardinali che lo definiscono.

##### *4.1. Il Nord: l’attenzione alla questione umana*

Questo primo punto cardinale si potrebbe raffrontare al Nord poiché da esso viene *l’orientamento complessivo* della persona. L’ago della bussola si posiziona sempre verso quella direzione. Con il Nord si possono trovare anche gli altri punti cardinali.

Fuor di metafora ciò significa che se c’è attenzione ed educazione dell’umano, con il tempo, si potranno strutturare anche le altre dimensioni della persona. Questa

---

<sup>19</sup> G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit., p. 325.

prima riflessione si sostanzia di tre elementi: le esigenze dell'umano, l'esercizio della ragione e della libertà, la *pietas* e la commozione umane.

- *Le esigenze dell'umano*. Prendere sul serio tutte le dimensioni della propria umanità, tutte le esigenze più profonde del proprio cuore, senza censurare le domande che ci spingono verso la realizzazione completa della propria vita dovrebbe essere il primo impegno di un uomo. Affinché la società e la scuola si orientino nella direzione di uno stile di vita interculturale occorrerebbe riscoprire o rinsaldare – laddove ancora vi fossero – i fondamenti dell'umano.

Come in ogni arte, prima di aspirare a eguagliare o superare i capolavori che fungono da paradigmi ideali per quell'arte stessa, bisogna impararne i principi basilari così in quell'arte per eccellenza che è la vita è necessario riandare a ciò che ci costituisce più profondamente. E, per proseguire il paragone, come ogni uomo saprebbe riconoscere i tratti distintivi di una 'competenza' esperta in una certa professione così saprebbe rintracciare, anche in mezzo a tanti che l'hanno dimenticato, coloro che vivono la loro umanità in modo più pieno di altri.

Allora, la questione decisiva potrebbe essere questa: fare in modo che le persone mettano al centro dei loro discorsi e delle loro azioni la centralità dell'io, non nei termini ai quali ci ha abituato il soggettivismo moderno che isola e chiude il singolo entro i limiti della sua autosufficienza, ma come valore di umanità che ciascuno ha il dovere di incrementare, nello spazio del *lógos* pubblico<sup>20</sup> e della relazionalità da scambiare e condividere con altri. Soprattutto si tratterebbe di un 'io' che mostra se stesso in azioni e opere che – come già ricordavamo con la Arendt<sup>21</sup> – si mette alla prova in un «mondo di cose» che sta in mezzo agli uomini e «dal quale derivano i loro interessi specifici, oggettivi, mondani».

---

<sup>20</sup> Scrive Giuseppe Bertagna: «Diventeremmo un buco nero vivente del tutto ripiegato su sé, senza la prospettiva di poter fuoriuscire da noi, trascendendoci nella restituzione della parola altrui, fino alla dissoluzione del nostro essere "razionali", dotati di *lógos*», in *Dall'educazione alla pedagogia, Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 121.

<sup>21</sup> Abbiamo già citato questo passo allorché mettevamo in evidenza il valore del prefisso 'inter' della parola intercultura. H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999, p. 133.

La riproposta degli antichi su cui alcuni autori contemporanei<sup>22</sup> insistono particolarmente può essere letta come un segnale di un'attenzione più profonda alla geografia dell'animo umano. Essi costituiscono i «punti alti»<sup>23</sup> della tradizione e insegnano a prendere sul serio le esigenze di bene, di verità, di bellezza, al fine di rendere l'esistenza buona e bella.

Per questo ho scelto di incominciare dall'*Iliade* e dall'*Odissea*. Simone Weil ha colto, nel contrasto drammatico fra l'aspirazione a una vita gloriosa e compiuta e la durezza della condizione di guerra, il segno distintivo della natura umana, evidentemente non paga di un destino di morte non redimibile<sup>24</sup>.

Mi sono chiesta se fosse possibile rintracciare tale sensibilità nei racconti familiari di cui ciascuno è narratore. La domanda è ancora aperta. Non sono infatti sufficienti le interviste effettuate o i questionari somministrati. E comunque non è una questione di numero. Personalmente sono convinta che la dinamica umana che ho cercato di descrivere sia più facilmente rintracciabile nella semplicità e 'naturalità' dei rapporti familiari che non in altri contesti, e quello che ho ascoltato mi sembra confermare tale supposizione. Soprattutto è confermata per gli studenti, figli di immigrati o essi stessi coinvolti nei viaggi di immigrazione, forse perché, in quelle circostanze, gli interrogativi più urgenti della vita sono meno censurabili. Tuttavia, per avere qualche certezza in più su questo argomento, occorre una riflessione ancora da immaginare.

La centralità della questione umana diventa ancora più urgente per i nostri giovani che rischiano di sostituire la concretezza di gesti, parole, narrazioni con gesti, parole, narrazione del mondo virtuale in cui ogni persona, cosa, situazione può avere un suo doppio finto e non-umano.

Come insegnante di Lettere di una generazione ormai 'datata', affronto questo argomento con un certo disagio, per tante ragioni che lascio intuire a chi legge. Il mondo di Internet, della rete, dei *social network* può, certo, costituire una risorsa, ma anche un pericolo per cui di esso si devono stigmatizzare le negatività. Le potenzialità

---

<sup>22</sup> Si citano fra gli altri: L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2002; S. Settis, *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Milano 1996; H. Bloom, *Il canone occidentale*, Rizzoli, Milano 2008; M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. di S. Paderni, Carocci, Roma 1999.

<sup>23</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, p. 57.

<sup>24</sup> V. Capitolo terzo, §: 3.3. *L'azione virtuosa ovvero dell'eccellenza umana*.

dell'informatica e della rete cibernetica sono illimitate, ma si debbono collocare tutte nell'ambito dei mezzi – e non dei fini – di cui la ragione tecnica può dotarsi.

Il nostro tempo ha bisogno piuttosto che si risvegli l'umano, ha bisogno di 'pietas', di rapporti di umanità vera in cui sia possibile guardarsi in faccia, sentirsi parlare e ascoltarsi. Il mondo virtuale – a mio parere – non consentirà mai questo genere di relazione fra le persone. E non lo consentirà per la ragione banale che gli 'incontri' sono lontani dalla concretezza della vita. A dispetto della sua 'parentela' etimologica con il termine 'virtù', la virtualità rimane nel limbo dell'immagine e del 'doppio' di ogni cosa, né avrà mai la concretezza della presenza che mi è accanto, pena il suo stesso dissolversi come 'virtuale'. Si tratta, cioè, di una forma irrigidita in se stessa che si replica indefinitamente senza mai sfociare nel reale. A differenza dell'immaginazione che prelude alla vita e la anticipa, il mondo della virtualità si sostituisce semplicemente a essa. Ignora soprattutto il corpo.

In un certo senso, potrebbe venire il momento nel quale i cristiani saranno gli unici a difendere il valore della corporeità. La tradizione giudaico-cristiana è infatti l'unica in cui il corpo costituisce il soggetto di una dimensione essenziale nell'unitarietà della persona. Un giovane studioso, Fabio Togni, nell'accostare ambiti apparentemente lontani quali sono il mondo dei media con le esistenze parallele del 'virtuale' o il fenomeno del *doping* nella competizione sportiva individua un filo conduttore di tanti aspetti della nostra contemporaneità nel rifiuto del limite proprio e altrui. «L'obiettivo di cancellare i limiti del corpo nasconde poi l'illusione che la persona possa essere in qualche modo disincarnabile (...). Volendo annullare i propri limiti si annulla, almeno a livello di percezione, il proprio legame vitale con il proprio corpo trasformandolo in un mero oggetto»<sup>25</sup>.

Ebbene, anche su questa frontiera dell'educazione, la narrazione può essere una strada percorribile con buoni risultati. Ascoltare il racconto di vicende eroiche lontane nel tempo, paragonarle a quanto è accaduto ai propri genitori o familiari delle generazioni precedenti e scoprire che gli stranieri e i figli di immigrati o immigrati essi stessi raccontano come racconteremmo noi rappresenta un'occasione per destare il nostro interesse e star dentro, con tutte le dimensioni della persona, nella realtà. Nessun filtro mediatico o virtuale si frappone fra uno sguardo e un altro, fra colui che dice e

---

<sup>25</sup> F. Togni, *Competenza personale e competizione sportiva*, La Scuola, Brescia 2009, p. 14.

colui che ascolta. Rimane questa l'unica possibilità di un incontro vero fra le persone, l'unica vicinanza fra coloro che, usando Internet, sarebbero comunque lontani.

- *L'esercizio della ragione e della libertà.*

Non si tratta dell'invito di Kant di *sapere aude*. Non è quello il significato di ragione che ho scorto nei racconti di epica familiare dei ragazzi. Meno che mai è apparsa l'idea di autonomia come assenza di legami e soggettività che si riferisce solo a se stessa. Invece, la razionalità è la 'venatura', l'orientamento, la dimensione che attraversa tutte le sfere della persona e connota la natura dell'uomo in quanto tale. Essa ricerca il senso delle cose e postula le domande ultimative sulla realtà. Quando esse emergono, nei giovani soprattutto, sono una benedizione, ma talora spaventano l'adulto che le rispedisce al mittente come fossero *flatus vocis*, come emissione di suono senza valore.

Secondo la tradizione tomista, la ragione rivela la sua natura profonda proprio nel formulare gli interrogativi ultimi. Diventa, invece, astratto raziocinio quando pregiudica la possibilità della risposta prefissandone in modo aprioristico i limiti o affermando che non si dà alcuna risposta. Questo aspetto – della ricerca del 'perché' definitivo alla presenza delle cose, della realtà e delle situazioni della vita – si fa strada fra le parole dei ragazzi e nei racconti che essi riferiscono. Si scorge quando riflettono sull'ingiustizia, su un ideale tradito, su una fatica intrapresa a vuoto oppure su quanto sia fragile la conquista di un momento, perfino sulla bellezza dell'amore che si vorrebbe si mantenesse per sempre.

E non si tratta di una discussione accademica, ma di domande implicite nelle narrazioni delle vicende di genitori e nonni o nelle loro stesse narrazioni. Mr., per esempio, racconta della sua vita in Senegal prima di partire per l'Italia e di come avesse una posizione privilegiata in mezzo a tante altre bambine che non l'avevano.

«Nella città ci sono molte famiglie povere che sono in difficoltà. Io mi ricordo che quando ero piccola vedevo i bambini per terra. Io ero lì bella e vestita con la mia divisa che andavo in una scuola privata e guardavo questi bambini avvicinarsi. Io avevo tutto quello che mi serviva: una casa grande e bella, scuola privata e frequentavo solo le persone come me. Il divario fra ricchi e poveri è veramente grande. Ed è una profonda ingiustizia».

Il dramma di certe domande non è sempre così evidente, tuttavia è presente in molte storie di vita. In questo senso, la dimensione narrativa aiuta, quanto meno, a formulare i problemi divenendone consapevoli.

Nell'avvicinarsi alla realtà e nell'abbracciarla con lo sguardo del pensiero e con il lavoro della conoscenza, la ragione è impegnata a raccogliere tutti i fattori in gioco, a non trascurarne alcuno. Per questo risulta importante il punto di vista di chi ci sta accanto, soprattutto quando le posizioni siano all'inizio molto distanti. La lontananza culturale risulterebbe in questa prospettiva una risorsa piuttosto che un ostacolo, fatta salva l'onestà intellettuale di non vedere solo ciò che si vuole vedere.

Sull'impiego della ragione a scuola mi limito a introdurre due questioni: la necessità del rigore e la riflessione sul concetto di razionalità. In primo luogo, la necessità del rigore. Non si può sempre e solo affermare, occorre saper argomentare cioè dare delle motivazioni di ciò che si afferma. Si obietterà a questo punto che nell'ambito della narrazione non valgono le regole del discorso 'scientifico' e dimostrativo. Va da sé che la natura epistemologica delle diverse discipline richiede metodologie differenti tuttavia non bisogna dimenticare che il pensiero è uno. «In realtà è sempre la stessa ragione; il metodo cambia in rapporto all'oggetto. È l'oggetto che ci impone di cambiare, ma non cambia il criterio»<sup>26</sup>.

Questo rilievo introduce la questione di che cosa si debba intendere per razionalità. Troppo spesso si sente dire che esistono delle discipline scientifiche razionali e altre – come la letteratura – che non lo sono. Riassume tale punto di vista Evandro Agazzi quando afferma che «l'opinione più diffusa è ancora quella secondo cui l'allenamento alla razionalità viene dalle matematiche (...)»<sup>27</sup>. Egli ne circoscrive invece le pretese dimostrandone i limiti e l'ambito di azione e promuovendo un'idea di razionalità ben più ampia di quanto consenta il procedere deduttivo. Verso questo scopo concorre la chiarificazione del binomio verità-certezza. La verità, che – nella prospettiva teoretica scelta in questa tesi – è il fine ultimo per cui si muove la ragione, va integrata con il concetto di certezza. Per Agazzi, quest'ultima è «la necessità del nesso, della concatenazione fra le 'ragioni', e la necessità dei principi da cui le

---

<sup>26</sup> E. Rigotti, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 123.

<sup>27</sup> E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1994, p. 16.



dimostrazioni prendono le mosse. Per altri, in modo complementare a tale affermazione, si tratterebbe di vedere nella certezza l'intimo e personale convincimento della verità».

Nell'intento di smarcare il concetto di razionalità dai legami troppo stretti con il ragionamento deduttivo – mostrando per esempio tutta la fecondità del ragionamento «esplicativo»<sup>28</sup>, Agazzi afferma che «la vera caratteristica della razionalità è il *confronto delle ragioni*, ben più che la deduzione logica (...) e che tale confronto dialettico ha un senso molto preciso – quello della *ricerca della verità* – pur non comportando la *pretesa della certezza*»<sup>29</sup>. In questa prospettiva, «la razionalità deve essere critica, nel senso di esercitarsi nell'individuazione dei principi, delle conoscenze, delle norme meglio giustificati e affidabili, pur rimanendo intrinsecamente aperta non già al “dubbio sistematico” e gratuito, bensì alla possibilità di riconsiderare tutte le difficoltà che di fatto possono essere avanzate anche nei confronti di quanto poteva apparire pacifico»<sup>30</sup>.

Dunque, la ragionevolezza non è data da un tipo di procedimento piuttosto che da un altro, ma dalla formulazione di ipotesi alla luce delle quali ‘spiegare’ i dati di fronte ai quali siamo messi. Possiamo considerare, a commento del brano di Agazzi, che l'affermazione che tiene conto meglio di tutti gli aspetti del reale e che non costringe a negare nessuna delle evidenze della natura umana, ebbene quell'affermazione è anche da considerarsi certa cioè tale da appoggiarvi la vita. Questo non significa che, modificandosi gli elementi di una situazione, non si possa – anzi non si debba – continuamente correggere la prospettiva iniziale in un confronto continuo con chi eventualmente ci mostrasse altri punti di vista prima trascurati. In definitiva, la verità non teme la verità. È un po' come salire in montagna: non si inficia il valore dello sguardo gettato verso la valle quando si è a 500 metri di altezza allorché si arriva in quota, magari mille metri più in su.

Qui si vuole porre l'accento non solo sulla razionalità di un ragionamento, ma sulla ragionevolezza dell'agire che è tale quando c'è proporzione fra i fattori in gioco in una certa situazione e l'azione che si sceglie di porre in essere. Va da sé che, fra le tante variabili, la più importante sia la ricerca del bene proprio e altrui.

---

<sup>28</sup> Secondo Agazzi, il ragionamento ‘esplicativo’ è tipico della spiegazione quando si cerca di dare le ragioni per cui una proposizione (relativa per esempio a un fatto) è vera. Cfr. E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 14.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 24-25.

Ora, come c'entra il discorso sulla ragionevolezza dell'agire con la narrazione di vicende familiari riferite, per esempio, da figli di immigrati?

In primo luogo – come si è detto più volte – raccontare aiuta a formulare delle ipotesi di senso da condividere con altri, soprattutto quando a dover essere spiegato è un fenomeno da molti giudicato irragionevole quale è l'immigrazione. Inoltre, rimane il fatto basilare che la narrazione è un atto linguistico, dunque non si dà senza il 'movimento' del pensiero. Non a caso il termine *lógos* riassume e lega insieme i due significati: parola e ragione. Potremmo spingerci fino a ritenere che nell'atto stesso di parlare a qualcuno, davanti a qualcuno – anche a 'spropósito', anche male, anche volutamente per ingannare – si mette in moto, comunque, il circolo virtuoso della ragione. Certo, non bastano una volta, non due, non molte. Occorrerebbe l'esercizio di una vita intera per riportare alla luce il dinamismo originario della ragione. Il nostro tempo, infatti, sembra avere inferto un colpo mortale alla capacità di parlare e di pensare. È come se nell'uso delle dita di una mano la specie umana si fosse specializzata nel piegare verso il palmo il dito mignolo. Movimento senz'altro importante, ma poco significativo senza che si muovano anche le altre dita. Così la nostra ragione, dalla rivoluzione scientifica in poi, ha incrementato in particolare un'unica direzione, dimenticandosi spesso dell'intero della mano e degli oggetti da considerare. E infatti ci sono «più cose in cielo e in terra»<sup>31</sup> che non nel nostro mignolo.

Qui, di nuovo, potrebbe sorgere l'obiezione che il concetto di ragione 'occidentale' è diverso dal concetto che ne hanno l'Islam o le culture orientali. Per il credente musulmano infatti la ragione parrebbe sostanzialmente inutile dal momento che ogni istante, slegato dal precedente e dal successivo, dipende dall'arbitrio di Dio che potrebbe far accadere una cosa e il suo contrario. Uno studioso dell'Islam quale è Alain Besançon, a questo proposito, parla di «abitudini» di Dio. «Il giorno coincide solitamente con la presenza del sole, ma Dio può cambiare le proprie abitudini e far risplendere il sole nel bel mezzo della notte: il miracolo non corrisponde dunque a una sospensione delle leggi di natura, ma a un cambiamento nelle abitudini di Dio»<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> W. Shakespeare, *Amleto*, Atto V, sc. V.

<sup>32</sup> A. Besançon, *Prefazione* in Jacques Ellul, *Islam e Cristianesimo. Una parentela impossibile*, tr. it. di G. Perrini, Lindau, Torino 2006, p. 21.

Questa obiezione potrebbe essere superata – ma è un filone tutto da esplorare – permettendo ai ragazzi di raccontare e sorprendendo, in ciò che dicono e in come lo dicono, la ragione nell'esercizio delle sue funzioni. Forse, si vedrebbe allora, al di là di tante teorizzazioni sul problema, un'unica movenza, un unico modo di 'essere'.

Mi ha colpito molto, per esempio, il contraccolpo sugli alunni musulmani delle teorie scientifiche sull'origine del mondo e dell'uomo. Chiedevo loro di dirmi a quali racconti dessero credito: a quello religioso o a quello scientifico. Essi rispondevano parlando del *Corano*, ma era evidente il loro imbarazzo. La loro ragione era posta di fronte a un dilemma che forse avrebbero voluto affrontare. Lo stesso dilemma su cui mi ha interrogato Sl., un ragazzo albanese che si era definito non credente. Durante l'intervista mi ha chiesto di poter parlare con me della fede religiosa. Quindi la risposta negativa che aveva dato evidentemente non lo accontentava del tutto se, nello stesso tempo, dichiarava il suo desiderio di saperne di più.

Le considerazioni che abbiamo proposto per la ragione si ripresentano anche per la libertà. È la stessa dinamica. Della libertà si danno infinite interpretazioni. In generale, stando a ciò che viene dichiarato da giovani e meno giovani, essa coincide con 'il fare ciò che pare e piace' senza che ciò danneggi il 'ciò che pare e piace' dell'altro. Ma anche qui, come per la ragione, è più immediato e semplice cogliere la libertà in atto o ancora – in negativo – coglierne i tratti fondamentali quando se ne sente la mancanza. Infatti, la finalità principale dell'invito da rivolgere agli alunni di raccontare le narrazioni 'epiche' familiari rimarrebbe quello di muovere la libertà ad interessarsi di chi è diverso da sé per cultura, storia, tradizioni. Io credo infatti che non esista educazione e neppure interculturalità senza che sia chiamato in causa profondamente quell'elemento imponderabile e ultimamente inafferrabile che ha nome libertà. La sua sede, il luogo deputato del suo nascere è il cuore. Lì ha origine, lì si rifugia quando tutto intorno le è ostile. In quel caso possono venir meno la parole e l'azione, ma nell'interiorità di ogni persona, la si potrebbe sempre trovare. All'educatore interessa dare modo all'educando di 'rivelare' se stesso nel rapporto con gli altri, scegliendo con ponderazione e slancio morale quell'azione, quella parola, quell'intervento che ci porta più vicino al nostro e altrui bene. Ci sono sempre due strade – anche più di due – che divergono tra loro, come dice Robert Frost nella sua poesia intitolata *La strada non*

*presa*<sup>33</sup>. Occorre sollecitare i giovani a scegliere, a prendere posizione, magari a sbagliare: in tutti i casi ad affrontare i problemi della vita. L'inettitudine, la fuga, il far parte solo per se stessi, sono per certi versi – a sentire Dante – peggiori di un impegno basato su presupposti sbagliati. E, comunque, lo sbaglio, l'errore, persino il peccato, possono trovare una loro diversa significazione se permane nell'uomo il desiderio di incontrare la realtà e di 'impattarsi' pienamente con essa. Le narrazioni epiche e le storie di vita raccolte sono, in questo senso, utili occasioni per essere posti di fronte a stili di vita veramente interessanti e affascinanti anche per le nuove generazioni.

- *La pietas e la commozione verso se stessi e verso gli altri.*

Il terzo elemento di questo primo 'punto cardinale' è quanto chiamerei '*pietas*'. Su di esso non si può dire molto: o c'è o non c'è. Gli animali fra di loro non dimostrano alcuna *pietas*. Presso gli esseri umani è una qualità preziosa, sempre più rara<sup>34</sup>. Già Pasolini ne denunciava l'assenza nei nostri giovani attribuendo la causa della sua sparizione al potere della televisione e di una scuola 'media', a suo giudizio, inutile e dannosa. Egli scriveva nel 1975 sul «Corriere della Sera»:

« È stata la televisione che ha, praticamente (essa non è che un mezzo), concluso l'era della pietà, e iniziato l'era dell' *edonè*. Era in cui dei giovani insieme presuntuosi e frustrati a causa della stupidità e insieme dell'irraggiungibilità dei modelli proposti loro dalla scuola e dalla televisione, tendono inarrestabilmente ad essere o aggressivi fino alla delinquenza o passivi fino alla infelicità (...)»<sup>35</sup>.

Oggi i pericoli e i rischi che minacciano la *pietas* sono di gran lunga maggiori. Descrivere che cosa essa sia o farne una fenomenologia porterebbe molto lontano rispetto ai limiti di questa tesi. Si può però affermare che essa sia una disposizione dell'animo che ci spinge a leggere con chiarezza la nostra fragilità e il nostro limite per

---

<sup>33</sup> R. Frost, *La strada non presa*, tr. it. di G. Giudici. Fonte: <http://poesie.wordpress.com>. Data di consultazione 19/12/2010.

<sup>34</sup> Recentemente mi è capitato di chiedere a un gruppo di studenti universitari di farmi un esempio della pietà. Ho riscontrato che nessuno attribuiva un significato a questa parola né che essa corrispondesse a qualche esperienza.

<sup>35</sup> P. Pasolini, *Aboliamo la TV e la scuola dell'obbligo*, in «Corriere della Sera», 18 ottobre 1975. Fonte: [www.corriere.it/speciali/pasolini.shtml](http://www.corriere.it/speciali/pasolini.shtml). Data di consultazione: 19/12/2010.

accettarli con amorevolezza. Significa commuoverci per la nostra condizione di miseria e di grandezza avendone piena consapevolezza e leggere nell'altro che ci sta accanto la stessa situazione. La commozione indica appunto un movimento con e per l'altro e, prima ancora, per se stessi. Davanti allo sguardo del nostro prossimo (che può esserci vicino o lontano), – Lévinas direbbe il «volto» – se si è uomini, non si rimane indifferenti. Scrive Lévinas: «L'esperienza fondamentale – che è presupposta dalla stessa esperienza oggettiva – è l'esperienza di Altri: esperienza per eccellenza. Come l'idea dell'Infinito oltrepassa il pensiero cartesiano, Altri è sproporzionato rispetto al potere e alla libertà dell'io. (...). Il volto di Altri mette in questione la felice spontaneità dell'io, questa gioiosa *forza che va*»<sup>36</sup>.

La *pietas* è un segnale di una natura umana vigile e attenta che considera il 'tu' come un'altra persona, dotata di dignità assoluta da «prendere-sul-serio»<sup>37</sup>. Se essa è presente c'è l'uomo, difficilmente può accadere il contrario. Si tratta di un atteggiamento che supera la divisione delle culture e sul quale si può costruire una *societas* di uomini.

#### 4.2. *L'Est: avvenimenti e incontri*

Come è noto, l'est o oriente o levante è il *punto da cui sorge il sole, il punto dal quale ci viene incontro il futuro* con la sua ricchezza di situazioni e avvenimenti imprevedibili. È stato scelto per questo come immagine che rappresenta le 'novità' imprevedibili di ogni giorno.

Devo alla lettura del filosofo Massimo Borghesi il fatto di avere posto l'attenzione su questa categoria anche per la mia tesi che è focalizzata su intercultura e narrazione.

Perché ritengo sia indispensabile parlare di incontro e avvenimento per capire come muoversi nell'ambito interculturale? Perché chi ci sta accanto o la circostanza in cui siamo rappresenta un'occasione per la nostra vita.

I valori semantici della parola avvenimento (l'avvenimento è anche incontro) sono diversi.

---

<sup>36</sup> E. Lévinas, *Dall'altro all'io*, tr. it. di J. Ponzio, Meltemi, Roma 2002, p. 66.

<sup>37</sup> R. Guardini, *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Somavilla, Fratelli Fabbri, Milano 1964, vol. II, p. 89.

In primo luogo, si tratta di qualcosa la cui iniziativa non è mia. Dal mio limite, dalla mia insufficienza non può derivare un aumento di bene per me. Solo l'incontro con il tu che si accompagna al mio cammino mette in moto energie nuove e una comprensione più piena di me stessa. C'è, però, una condizione preliminare che – questa sì – dipende da me. Si tratta di un'apertura davanti all'esistente, di un credito iniziale con cui si guarda la giornata, della fiducia verso l'avvenire, cioè verso il tempo del futuro che ci raggiunge e diviene presente. In altri termini, perché vi siano incontri occorre il volgersi della libertà a guardare ciò che c'è e prima non c'era.

In secondo luogo, gli avvenimenti sono punti fermi nella nostra memoria. Ci si potrà scordare di lì a poco, ma non fino al punto di cancellarne la traccia. Anzi, solo gli incontri che sono avvenimenti rimangono, quanto meno rimangono come ricordi, a orientare la vita.

Gli elementi finora indicati – apertura, disponibilità, atteggiamento positivo – sono indispensabili in ogni educazione, a maggior ragione, se la difficoltà di religioni e culture diverse tenderebbe ad allontanare le persone fra di loro. I racconti di vita da mettere in comune nelle aule scolastiche nascono da avvenimenti e possono divenire incontri.

Questa considerazione riflette, in realtà, quanto di fatto è accaduto. La partecipazione al *focus group* o l'essere stati parte del gruppo di soggetti intervistati o ancora la possibilità di 'impostare' un lavoro con la propria insegnante basato sull'ipotesi della ricerca ha messo in moto negli alunni relazioni positive al fine di incrementare processi di amicizia e stima reciproca fra ragazzi di culture diverse. Tale risvolto 'pratico' non era nelle finalità della ricerca, pensata piuttosto in funzione di un'esplorazione conoscitiva circa la presenza o meno, presso le nuove generazioni, di certe sensibilità verso la narrazione epica, i racconti del passato, il rapporto con la tradizione familiare e culturale del proprio Paese. E, tuttavia, ci sono stati 'effetti collaterali' interessanti. Questo risultato, inatteso, non solo ha confermato la fruibilità dell'epica in una prospettiva interculturale, ma ha costituito un'anticipazione di una progettualità più ampia che potrebbe coinvolgere più classi dello stesso istituto. La convivenza che si vuole proporre è basata sulla condivisione della vita e prima di 'essere civile' è umana, anzi è 'convivenza civile' nella misura in cui è convivenza tra

persone che si stimano e si rispettano, innervata di quella *'pietas'* che permette di guardare l'altro come 'un altro come me'.

#### 4.3. *Il Sud: la statura morale della persona*

È questo un terzo punto cardinale che, per continuare la metafora, indica il *calore del giorno pieno*, il momento di più intensa luce. Allo stesso modo la persona è 'completa' e 'perfetta', all'apice della sua umanità, se è dotata di statura morale.

Nel discorso interculturale va messa in rilievo la dimensione dell'agire. I racconti epici e le nuove narrazioni sono intrecci di azioni e parole (che sono eventi essi stessi come fa notare Luciano Canfora<sup>38</sup>). L'azione chiama in causa una complessità di fattori, tutti inerenti all'idea di vita buona, caratterizzata dalla virtù, cioè da una qualità dell'azione che avvicina la persona all'eccellenza di modelli in determinati ambiti. Per Ricoeur l'*ethos* è: «auspicio di una vita compiuta – con e per gli altri – all'interno di istituzioni giuste»<sup>39</sup>. Qui non si tratta di un'arte, di un mestiere da imparare nella bottega dell'artigiano; qui si tratta della vita, ma la dinamica è identica. Ci vuole un maestro, ci vogliono dei modelli, ci vuole la comunicazione di un entusiasmo, ci vuole una pratica. All'allievo è richiesta soprattutto una disposizione di coscienza fatta di serietà e impegno. Con questo mi riferisco all'atteggiamento di una persona – non importa quale ne sia l'età – che presta attenzione, energia e cuore a ogni aspetto della realtà, che impegna completamente se stessa nella ricerca della perfezione di sé laddove con *perfectum* si intende qualcosa di compiuto, quindi la realizzazione della propria umanità.

Personalmente mi piacciono le persone così: che non si difendono, che si 'impattano' con le cose, che sono animate da una profonda tenerezza verso se stesse e dall'amore verso l'altro. In questo caso, l'amore non è astrattamente dichiarato; esso sa farsi compagnia, condivisione, sopportazione della pena di chi sta accanto o discreta e sincera partecipazione della gioia altrui.

Nella narrazione delle vicende familiari raccolte con le interviste si intravede in filigrana una antropologia di questo genere che non è teorizzata, ma testimoniata con la

---

<sup>38</sup> Riflettendo sulla storiografia antica l'autore afferma che la parola: «è un 'fatto' tanto quanto gli eventi. La storiografia classica nasce dall'epica, nell'epica i fatti e le parole sono tutte eventi». L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2002, pp. 37-38.

<sup>39</sup> P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2006, p. 39.

vita. Di qui il convincimento che quando una persona ha a che fare con i piccoli, con i più giovani e, ancora di più, quando impara nel tempo la paternità e la maternità in senso spirituale, trasmette più o meno consapevolmente l'idea di un uomo il cui dovere prioritario è la solidarietà umana verso il proprio simile. Questa tensione ideale, questo dover essere – elemento distintivo della dimensione epica – travalica i confini delle culture e delle persone e vive nel rapporto fra genitori e figli. Per questo risulta estremamente importante a scuola dare spazio e voce a simili narrazioni affinché i ragazzi stessi scoprano che i loro familiari, pure in culture diverse, li hanno cresciuti avendo a cuore il loro bene e la loro felicità.

Essa si dice in molti modi che sono fra loro analogici. Il termine infatti è polisemico poiché, pur nelle diverse accezioni, si riferisce a una comune radice: il desiderio di compiere la propria umanità e di non sprecare l'unica occasione che si ha di guadagnarsela.

In fondo, il filo conduttore che unisce le analisi proposte in questo studio è stata l'immagine dei volti incontrati: insegnanti, genitori e, soprattutto, alunni. L'umano si ridesta nel momento in cui è prospettata loro la forza di un ideale e quando sono invitati ad «allargare gli orizzonti della razionalità»<sup>40</sup> fino ad abbracciare tutta la realtà, e se un adulto si accompagna al loro cammino testimoniando che è possibile accettare la propria umanità e facendo parlare le esigenze ineliminabili del cuore quando invece tutto intorno «cospira a tacere di noi»<sup>41</sup>.

Insomma, la vita è una faccenda estremamente seria. La narrazione epica lo dimostra e lo dimostrano allo stesso modo i racconti delle famiglie immigrate. Per molte di loro, la scelta di partire si è accompagnata all'assunzione di una responsabilità nei confronti di se stessi e dei propri familiari. Si ipotizza qui una sorta di etica della 'serietà'. Si pensi, per esempio, a una cosa semplicissima come è la fedeltà alla parola data o a un impegno preso. La parola data, peraltro, è un impegno preso. Siamo tutti abituati a suscitare in chi ci sta vicino delle attese che poi restano deluse oppure addirittura promettiamo con una leggerezza pari alla nostra capacità di dimenticare. O ancora, basta una piccola fatica per fiaccare subito la volontà distogliendola dal proprio

---

<sup>40</sup> Benedetto XVI, *Allargare gli orizzonti della razionalità. Prospettive per la filosofia*, Discorso di Benedetto XVI ai partecipanti al VI Simposio Europeo dei docenti universitari – 7 giugno 2010. Fonte: [http://www.cccsanbenedetto.it/Pagina\\_ccc/discorsi\\_papa/BenedettoXVI\\_Fede\\_ragione.htm](http://www.cccsanbenedetto.it/Pagina_ccc/discorsi_papa/BenedettoXVI_Fede_ragione.htm). Data di consultazione: 09/01/11.

<sup>41</sup> R.M. Rilke, *Elegia II*, in «Elegie Duinesi», v. 42.



fine. In questo senso, la debolezza e la fragilità di tanti giovani, ma anche di adulti sono un dato riscontrabile di frequente. Eppure, se la sociologia e la psicologia ci forniscono analisi e motivazioni di comportamenti tanto superficiali, la pedagogia va oltre e trova il modo di sollecitare la libertà e l'interesse.

#### 4.4. *L'Ovest: l'importanza dell'adulto e della storia che ci precede*

L'ovest ha evocato in me l'idea di tutto ciò che è stato, ma non è perduto; l'idea di una ricchezza che ci è consegnata da chi ha più anni di noi, di una eredità con testamento<sup>42</sup>. Come il *sole al tramonto ci consegna la promessa* di un giorno ancora più pieno, secondo la bella immagine di Alessandro Manzoni<sup>43</sup>, così dovrebbe accadere delle generazioni più adulte verso le più giovani.

Questa tesi è dedicata agli studenti che ho incontrato per effettuare le interviste. A loro va il mio ringraziamento. Ma da loro il pensiero corre alle centinaia di ragazzi che ho finora incontrato nel sistema scolastico o negli spazi informali o non formali della vita civile. In ciascuna di quelle storie ho sempre visto trasparire le famiglie che stavano dietro a quei volti. Mi colpiscono sempre: i padri, le madri, soprattutto, ma anche fratelli o sorelle maggiori, in qualche caso i nonni. Mi colpisce la forza della famiglia, quella 'normale'<sup>44</sup> con i genitori, i figli, una rete di legami parentali e amicali, la famiglia che è tale in tutte le culture perché in tutte le culture si è generati e si è capaci di generare.

Ho tentato, quindi, di immaginare, attraverso la narrazione delle vicende degli adulti fatte dai più giovani, un posto centrale in ambito scolastico cosicché l'interculturale fosse l'esito di un percorso che coinvolge giovani e meno giovani nella famiglia. Lì si trovano più facilmente adulti autorevoli il cui stile educativo traspare nelle 'virtù' dei figli. Da questo punto di vista è commovente il gioco di rimandi fra paternità e figliolanza nell'incontro fra Priamo e Achille, allorché il vecchio re chiede al giovane

---

<sup>42</sup> Ho già fatto riferimento all'aforisma di René Char ricordato da Hannah Arendt. In quel caso si parlava, però di un'eredità senza nessun testamento: «*Notre héritage n'est précédé d'aucun testament*». Con il presente lavoro ho cercato di mostrare che è possibile il darsi di un'eredità accompagnata da un adulto che la trasmette. V. Capitolo primo §: 5.2. *I nodi teoretici della narrazione*, p. 103.

<sup>43</sup> Cfr. A. Manzoni, *Adelchi, Coro II, La morte di Ermengarda*, vv. 115-120.

<sup>44</sup> 'Normale' qui non significa attribuire un giudizio di valore, ma raccogliere un dato statistico, nel senso di indicare la situazione più frequente. Che poi, nella mia esperienza, le famiglie 'normali' abbiano mostrato più capacità educativa di famiglie che 'normali' non sono anche questo è vero.

eroe greco la restituzione del cadavere straziato del figlio<sup>45</sup>. Un impegno simile penso sia chiesto ai docenti affinché continuino a mostrare e a essere adulti responsabili e seri.

## 5. L'ESITO INTERCULTURALE: UNO STILE DI VITA FATTO DI OSPITALITÀ E ACCOGLIENZA

Alla conclusione di questo studio, sento di poter confermare il convincimento iniziale che ora ha qualche supporto teorico e pratico in più. Ci possiamo rivolgere all'epica antica per trovare esempi educativi da declinare secondo nuove narrazioni che traggono la loro origine dal nucleo familiare.

Si tratta, inoltre, di indicare una tendenza ideale, un dover essere, nella esperienza quotidiana dell'insegnamento, vale a dire una preoccupazione costante a educare attraverso il processo di insegnamento-apprendimento. Ciò significa, da parte del docente, avere a cuore il bene degli alunni e, nella fattispecie del tema della ricerca, consentire loro, tramite la narrazione, di entrare in contatto con il passato 'epico' della propria famiglia e con le attese e le speranze che gli adulti nutrono nei confronti dei più giovani e per i più giovani. Più in generale, l'epica contiene potenzialità ad alta 'densità' formativa. In queste pagine si è tentato di mostrarne alcune possibili utilizzazioni nella direzione di favorire e facilitare la convivenza e – perché no – l'amicizia fra ragazzi che portano in classe storie, tradizioni e culture diverse, ricevute per 'osmosi', prima di tutto dall'ambito familiare. Per questo, all'inizio di questo percorso, si è posta l'attenzione sulla centralità del tema della narrazione nel rapporto generazionale ed educativo. È una sorta di antefatto della ricerca poiché, prima di andare a scuola e, comunque, lungo il corso della vita, i ragazzi ricevono dagli adulti della famiglia una dote di racconti che sono chiamati ad ascoltare, comprendere e valutare. Normalmente tali racconti, appartenenti al *background* personale di ogni alunno, costituiscono un patrimonio sommerso che, a scuola, varrebbe la pena far emergere.

La narrazione costituisce una modalità fra le più efficaci per recuperare i presupposti culturali (nel senso della antropologia filosofica) ai quali ogni ragazzo deve la sua *forma mentis*, non in senso astratto, ma a partire dai racconti familiari; racconti che veicolano ipotesi interpretative della realtà. La narrazione può spingersi inoltre fino

---

<sup>45</sup> Omero, *Iliade*, libro XXIV, vv. 614-721, vv. 759-763 e vv. 801-855.

alla profondità dei testi di fondazione di una società per poi risalire in superficie e disporsi ad accogliere la narrazione del compagno di classe, straniero, il quale avendo fatto lo stesso percorso di discesa avrà trovato lo stesso nucleo costitutivo dell'umano.

Chiedere ai ragazzi di raccontare la loro storia familiare e di comunità di appartenenza significa anche permettere loro di rafforzarsi nell'identità personale e quindi aiutarli ad essere consapevoli di se stessi e della propria origine. Pertanto significa dare loro la sicurezza per incontrare l'altro.

Ciò aumenterebbe molto le possibilità pratiche di incontro e confronto amicale fra persone di culture diverse. Infatti, dalla ricerca empirica è emerso che, grazie alla condivisione di un contesto di vita comune – quale è la scuola –, più facilmente si possono trovare le vie dell'intesa e del dialogo reciproco. Sembra di poter dire che non esiste eterogeneità di *Weltanschauung*, per quanto grande essa sia, che non sia superabile con un agire dettato dalla condivisione del bisogno umano di chi ci sta accanto. In questo senso, a mio avviso, il vero ostacolo sulla strada dell'accettazione reciproca è rappresentato da una mentalità individualistica e superficiale che prescinde dalla considerazione attenta delle esigenze ed evidenze dettate dalla propria umanità e preferisce gettarsi in un ostinato quanto cieco *divertissement*. Tra l'altro, l'impegno nei confronti di se stessi sarebbe, per così dire, facilitato vivendo tutte le dimensioni della ragione e mobilitandosi consapevolmente nel processo di conoscenza della realtà. Su questa strada si possono trovare tante consonanze con chi, per esempio, per scelta libera e convinta, professa la propria fede religiosa oppure con chi è drammaticamente coinvolto nella ricerca di risposte adeguate all'esigenza di senso che alberga nel proprio cuore.

La messa in comune di narrazioni rafforzerebbe «la memoria collettiva»<sup>46</sup> del proprio gruppo di appartenenza per un duplice ordine di ragioni. In primo luogo, i ragazzi che raccontano avrebbero maggiore consapevolezza della 'dimensione corale' di cui sono connotate le vicende narrate. In secondo luogo, quelle stesse vicende potrebbero costituire i 'materiali' a partire dai quali formare nuove narrazioni, condivise e scambiate e quindi atte a consolidare la memoria comune per gli alunni in quella classe<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> M. Halbwachs, *La memoria collettiva*, tr. it. di P. Jedlowski e T. Grande, Unicopli, Milano 1987.

<sup>47</sup> Scrive Francesca Gambaro utilizzando categorie sociologiche che, tuttavia, hanno risvolti interessanti anche per il nostro tema: «(...)», *la memoria collettiva* viene intesa dai sociologi come l'insieme delle

Nell'indicare le condizioni per la ripresa della narrazione, dando voce e spazio ai 'nuovi' racconti dei più giovani in una prospettiva interculturale, abbiamo parlato di speranza, di amore, di perdono. Può sembrare un'affermazione esagerata, tuttavia io credo che senza tali elementi non possa esserci incontro con l'altro poiché chi incontra è l'uomo. E un uomo senza tutti i fattori della sua umanità non è tale.

Se la scuola educa nella specificità dei suoi strumenti, quindi passando attraverso l'insegnamento/apprendimento, assolve al compito di rendere possibile la 'buona' convivenza interpersonale e interculturale. Inoltre, l'insegnamento è strettamente connesso con la cultura e la cultura è il mondo ideale, sociale e materiale della comunità in cui si è immersi, ma è anche, in senso più profondo, il manifestarsi di una 'presa' sulla realtà indagata nel suo significato ultimo. Pertanto gli insegnanti non possono chiamarsi fuori dalla ricerca che ogni uomo appassionato alle cose e a se stesso intraprende per compiere la sua personale vocazione alla realizzazione di se stesso. In questo senso, bisognerebbe seguire il consiglio di Natalia Ginzburg: «Questa forse è l'unica reale possibilità che abbiamo di riuscir loro[ai figli] di qualche aiuto nella ricerca di una vocazione, avere una vocazione noi stessi, conoscerla, amarla e servirla con passione: perché l'amore alla vita genera amore alla vita»<sup>48</sup>.

Nell'ascoltare i ragazzi, a me è parso di ravvisare la possibilità di intraprendere una simile strada verso integrazione e dialogo esercitati gli uni nei confronti degli altri. Non si dimentichi, infatti, che i processi di interculturalità non riguardano solo gli italiani, da un lato, e gli stranieri dall'altro, ma anche gli stranieri fra di loro. Per cui può essere che proprio chi accoglie abbia il dovere dell'ospitalità e della 'mediazione' tra posizioni diverse. Le narrazioni scambiate e condivise diventerebbero così situazioni privilegiate di relazioni umane in cui ciascuno eserciti verso l'altro l'ospitalità e la accoglienza che ogni uomo desidera, ponendo le premesse di ciò che domani saranno – magari – nuove narrazioni epiche.

---

rappresentazioni del passato che un gruppo di persone produce, conserva, elabora e trasmette attraverso l'interazione dei suoi membri, e che si distingue per il fatto che i suoi contenuti sono *elaborati in comune*, sono cioè il prodotto di un'interazione sociale in cui i soggetti interagenti scelgono nel passato individuale solo ciò che è rilevante e significativo in relazione agli interessi e all'identità del gruppo sociale di appartenenza». F. Gambaro, *La città della memoria. Storie di vita di esuli da Zara nel secondo dopoguerra*, Alcion, Treviso, 2010, p. 19.

<sup>48</sup> La frase di Natalia Ginzburg è citata in esergo al capitolo 1 del libro Aa.Vv., *La sfida educativa*, (a cura del Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana), Laterza, Roma-Bari 2009, p. 3.

## APPENDICE

### 1. MATERIALI DELLA RICERCA

In questa prima sezione dell'Appendice si trovano gli strumenti di cui mi sono servita per svolgere la ricerca, i criteri con cui sono stati costruiti e i risultati che hanno prodotto.

#### *Elenco degli alunni*

Gli alunni intervistati si sono auto-selezionati avendo dato la disponibilità a rispondere alle domande. In totale sono 32 studenti fra alunni del Liceo scientifico e alunni dell'Istituto Tecnico Commerciale del medesimo Istituto di Istruzione Secondaria Superiore. Di essi 9 sono italiani, i restanti hanno nazionalità straniera.

La tabella che segue riporta nella prima colonna la sigla che identifica l'alunno/a intervistati, nella seconda la nazionalità e se straniero, immigrato o italiano. Nel caso in cui si tratti di alunno immigrato, la terza colonna fornisce l'indicazione se di prima o seconda generazione<sup>1</sup>. Infine, nella quarta colonna, sono indicati l'età, la classe e l'indirizzo di studio frequentato nell'Istituto di Istruzione Superiore dove sono state condotte le interviste: se Liceo scientifico o Istituto Tecnico Commerciale.

È utile precisare i criteri con i quali si è ragionato per le distinzioni che sono state introdotte.

- La distinzione fra 'straniero', 'immigrato' e 'italiano' è stata proposta per rimarcare la presenza di famiglie che sono in Italia per ragioni professionali dei genitori e famiglie che sono nel nostro Paese a causa di problemi più drammatici per i quali, dunque, si può parlare di immigrazione. Gli alunni stranieri sono provenienti in tutti i casi, fatta eccezione per l'alunna senegalese, da Paesi del mondo 'occidentale' (Europa occidentale e Usa). Nella maggior parte dei casi sono in Italia da un certo numero di anni e, comunque, possiedono una buona conoscenza della lingua italiana. Il loro corso di studi è regolare.
- Seguendo la letteratura scientifica sull'argomento, la distinzione fra 'prima' e 'seconda generazione' si riferisce, nel primo caso, ad alunni che sono in Italia da pochi anni avendo seguito i genitori nel viaggio di emigrazione o avendoli raggiunti subito dopo il loro arrivo. Le età anagrafiche di questi studenti sono generalmente più alte rispetto ai compagni di scuola. Essi possono avere difficoltà con la lingua italiana. Rivelano, pertanto, un percorso di studio non sempre regolare. Per quanto riguarda le seconde generazioni, si tratta di ragazzi giunti in Italia da piccoli con entrambi o uno solo dei genitori, inseriti in una delle classi della scuola primaria o secondaria di primo grado e con una padronanza della lingua italiana simile ai loro coetanei.

---

<sup>1</sup> Per i concetti di 'prima' e 'seconda generazione' di immigrazione si veda: Introduzione, p. 11, nota 11.

Tabella 1 - Elenco degli alunni

Lettera o sigla identificativa dell'alunno/a	Nazionalità	Prima o seconda generazione	Liceo scientifico o istituto tecnico commerciale e età
1. A.	egiziana	Seconda generazione	16 anni □ II liceo scientifico
2. C.	statunitense	straniero	14 anni – I liceo scientifico
3. Cm.	inglese	straniero	15 anni – II liceo scientifico
4. Cn.	inglese	straniero	18 anni – IV liceo scientifico
5. D.	danese	straniero	14 anni – I liceo scientifico
6. Ds.	albanese	seconda generazione	15 anni – I istituto tecnico commerciale
7. Dt.	kazaka	prima generazione	17 anni – II istituto tecnico commerciale
8. E.	russe	prima generazione	15 anni – I istituto tecnico commerciale
9. En.	romena	prima generazione	18 anni – III liceo scientifico
10. I.	ucraina	prima generazione	16 anni – I istituto tecnico commerciale
11. M.	romena	prima generazione	17 anni – III istituto tecnico commerciale
12. Mr.	senegalese	straniera	16 anni – II liceo scientifico
13. Mk.	polacca	prima generazione	17 anni – III istituto tecnico commerciale
14. N.	marocchina	seconda generazione	15 anni – II liceo scientifico
15. P.	polacca	prima generazione	14 anni – I liceo scientifico
16. R.	marocchina	seconda generazione	16 anni – III istituto tecnico commerciale
17. S.	egiziana	seconda generazione	17 anni – IV liceo scientifico
18. Sm.	algerina	seconda generazione	15 anni – I liceo scientifico
19. Sl.	albanese	seconda generazione	17 anni – IV liceo scientifico

20.	Sv.	russo	seconda generazione	15 anni – I liceo scientifico
21.	Sz.	peruviana	seconda generazione	18 anni – V istituto tecnico commerciale
22.	V.	olandese	straniero	14 anni – I liceo scientifico
23.	Z.	siro-palestinese	seconda generazione	14 anni – I liceo scientifico
24.	Er.	italiana		16 anni – III liceo scientifico
25.	Sn.	italiana		17 anni – IV liceo scientifico
26.	Rf.	italiana		14 anni – I liceo scientifico
27.	Va.	italiana		14 anni – I liceo scientifico
28.	B.	italiana		17 anni – IV liceo scientifico
29.	Da.	italiana		16 anni – III liceo scientifico
30.	Sa.	italiana		17 anni – IV istituto tecnico commerciale
31.	Ct.	italiana		15 anni – II liceo scientifico
32.	St.	italiana		14 anni – I liceo scientifico

I ragazzi intervistati rientravano tutti nella fascia di età compresa tra i 14 e i 19 anni. Abbiamo voluto, infatti, considerare l'intero quinquennio che presentava il doppio vantaggio di cogliere, per un verso, differenti livelli di sensibilità e attenzione verso la dimensione epico-narrativa e di provare a seguire, d'altro canto, l'*iter* attraverso il quale potesse formarsi e crescere, in un giovane, una personalità ricca di memoria e di amore verso il proprio passato e il passato della famiglia e del popolo di appartenenza. Benché il 'campione' di studenti si fosse, di fatto, auto-selezionato sulla base della disponibilità all'intervista, si è avuto, anche senza una scelta 'intenzionale', un certo grado di rappresentatività di diverse zone di provenienza e sono state rispettate variabili quali il genere, la provenienza, l'ordine di scuola, l'essere di prima o seconda generazione di immigrazione, la conoscenza dell'epica classica, gli anni di scolarizzazione in Italia. Tuttavia, scopo della ricerca non è stato quello di misurare quanto queste variabili avessero potuto influenzare la 'sensibilità epica' dei ragazzi, ma di chiarire il contesto di riferimento e avere qualche elemento in più di analisi.

Nella scelta degli studenti si è anche introdotto un altro dato: l'aver incontrato o non avere incontrato, da parte dei ragazzi, la narrazione epica proposta in classe, o, comunque, all'interno del *curriculum*, spazi dedicati al racconto delle diverse tradizioni culturali, più facilmente al Liceo, meno frequentemente alla Ragioneria. Questo ha permesso di avere, per così dire, due sottogruppi di studenti: gli studenti che hanno trovato nel sistema formale della scuola un

ambito di possibile scambio di narrazioni e gli studenti che, invece, non lo hanno trovato. Ci potremmo chiedere se tale presenza o assenza possa aver influenzato il dialogo interculturale fra gli studenti stessi. A tal proposito, si è proceduto ad ascoltare alcuni compagni di classe italiani dei ragazzi intervistati.

### *Qualche dato sull'Istituto Scolastico di Istruzione Secondaria Superiore*

Per fornire la cornice di contesto entro la quale situare il piccolo gruppo di alunni intervistati si riportano alcuni dati della popolazione scolastica dell'istituto durante l'a.s. 2008-2009. La ricerca *in loco* si è svolta fra i mesi di gennaio e giugno 2009.

La popolazione scolastica dei due indirizzi era nell'anno scolastico 2008-2009 di 1090 studenti. Di essi solo 34 erano di nazionalità straniera. Ventitré di questi hanno dato la disponibilità per le interviste. La tabella che segue riporta in sintesi gli elementi numerici più importanti.

*Tabella 2 – Popolazione scolastica a.s. 2008-2009*

Istituti Superiori	Numero totale alunni	Numero alunni stranieri	% alunni stranieri	% alunni stranieri anno precedente
I.S. 'M.P.'	1090	34	3,20	1,83

Come si vede, il numero degli alunni stranieri, rispetto alla popolazione scolastica comprensiva, era solo del 3,1%. Gli alunni intervistati sono stati 23, quindi con una percentuale del 67,6% rispetto ai 34 alunni stranieri.

### *Il protocollo di intervista (alunni)*

Per effettuare i colloqui con il piccolo gruppo di studenti si è approntato un protocollo di domande che tuttavia sono state adattate alle specificità di ogni interlocutore.

Tale protocollo è stato costruito tenendo conto di alcune voci significative derivate dalla letteratura specifica sull'argomento e da alcune pre-interviste che hanno permesso di mettere a fuoco i temi più importanti.

Dopo la prima sessione biografica, le questioni poste ai ragazzi hanno riguardato l'epica in senso stretto quale la si conosce dalla scuola e/o, in alcuni casi, dal sistema informale e non formale, per verificare, se pure indirettamente, quale spazio curricolare essa abbia, come venga presentata e quale percezione e 'immaginazione' ne abbiano gli studenti intervistati.

La seconda sessione è stata dedicata all'epica familiare quindi ai racconti che i ragazzi sapevano a loro volta comunicare, relativi alle vicende dell'allontanamento dal proprio Paese e, più in generale, a un passato di vissuti personali, tradizioni e storie ereditati dalle generazioni dei padri e dei nonni.

Si è voluto, in particolare, far emergere la percezione e la valutazione che i giovani hanno di quei fatti e della dimensione epica ad essi collegata.

La terza parte ha inteso allargare la prospettiva all'epica del popolo di appartenenza e al retaggio di cultura e tradizioni veicolate da specifiche narrazioni nazionali e/o locali.



La conclusione ha voluto cogliere, attraverso la percezione dei ragazzi, la rilevanza che a tali aspetti epici è riservata nel sistema formale e se essa possa favorire l'interazione fra persone di culture e storie differenti.

La *tabella 3* presenta il quadro sinottico delle domande proposte agli alunni stranieri e quelle proposte agli alunni italiani.

*Tabella n. 3 sinottica fra le domande per gli alunni stranieri e per gli alunni italiani*

Protocollo intervista alunni stranieri	Protocollo intervista alunni italiani
<p>Domande biografiche</p> <p>1 – Di quale nazionalità sei?</p> <p>2 – Da quanti anni sei in Italia?</p> <p>3 – La tua famiglia è tutta in Italia?</p>	<p>Domande biografiche</p> <p>1 – In quale regione italiana sei nato?</p> <p>2 – Da quale regione provengono i tuoi genitori?</p> <p>3 – Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?</p>
<p>L'epica classica</p> <p>4 – Ti piace l'epica?</p> <p>5 – Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica? E del protagonista?</p> <p>6 – Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?</p> <p>7 – Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?</p> <p>8 – Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?</p>	<p>L'epica classica</p> <p>4 – Ti piace l'epica?</p> <p>5 – Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica? E del protagonista?</p> <p>6 – Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?</p> <p>7 – Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?</p> <p>8 – Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?</p>
<p>L'epica familiare</p> <p>9 – Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie? Quali preferisci?</p> <p>10 – C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?</p> <p>11 – Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?</p> <p>12 – Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?</p> <p>13 – Si raccontano le origini della tua famiglia?</p> <p>14 – Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese?</p> <p>15 – Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?</p> <p>16 – Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?</p>	<p>L'epica familiare</p> <p>9 – Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie? Quali preferivi?</p> <p>10 – C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?</p> <p>11 – Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?</p> <p>12 – Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?</p> <p>13 – Si raccontano le origini della tua famiglia?</p> <p>14 – Ti è capitato di trasferiti da una località a un'altra?</p> <p>15 – Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono stati coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?</p> <p>16 – Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?</p> <p>17 – Chi è la persona che racconta di più del</p>

<p>17 – Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia? Lo stai ad ascoltare?</p> <p>18 – Nel ricostruire l’albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?</p> <p>19 – Sai indicare l’origine del tuo cognome e del tuo nome?</p> <p>20 – Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni? (Ad esempio i capelli di un certo colore, qualche particolare fisico che avevano anche i nonni o i bisnonni)</p>	<p>passato, nella tua famiglia? La stai ad ascoltare?</p> <p>18 – Nel ricostruire l’albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?</p> <p>19 – Sai indicare l’origine del tuo cognome e del tuo nome?</p> <p>20 – Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni? (Ad esempio i capelli di un certo colore, qualche particolare fisico che avevano anche i nonni o i bisnonni)</p>
<p>L’epica di un popolo</p> <p>21 – Quali racconti circolano nella tua città di origine?</p> <p>22 – Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all’origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza.</p> <p>23 – Chi sono i capostipiti del tuo popolo. Ci sono leggende o racconti su di loro?</p> <p>24 – Qual è per te l’origine del mondo e della umanità?</p> <p>25 – Ritieni importante avere delle tradizioni?</p> <p>26 – Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?</p> <p>27 – A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?</p> <p>28 – Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?</p> <p>29 – Chi sono gli eroi che tutti ricordano?</p> <p>30 – Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese?</p>	<p>L’epica di un popolo</p> <p>21 – Quali racconti circolano nella tua città di origine? E che cosa conosci della storia della tua città o del tuo paese che hai imparato in famiglia o in ambito non formale e informale.</p> <p>22 – Conosci poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all’origine del popolo italiano?</p> <p>23 – Chi sono i capostipiti del popolo italiano? Ci sono leggende o racconti su di loro?</p> <p>24 – Qual è per te l’origine del mondo e della umanità?</p> <p>25 – Ritieni importante avere tradizioni?</p> <p>26 – Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?</p> <p>27 – A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?</p> <p>28 – Quali idee associ alla parola identità?</p> <p>29 – Chi sono gli eroi per i tuoi nonni, per i tuoi genitori e per te?</p> <p>30 – Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell’Italia?</p>
<p>Conclusione</p> <p>31 – Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?</p> <p>32 – Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?</p> <p>33 – L’epica può servire a unire le persone?</p>	<p>Conclusione</p> <p>31 – Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?</p> <p>32 – Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?</p> <p>33 – L’epica può servire a unire le persone?</p>

### *Un confronto fra le due serie di domande*

Come si vede, non vi sono sostanziali differenze fra le due serie di domande. Comunque le analizziamo più in dettaglio. Nella prima sezione erano richieste informazioni che, per forza di cose, sono diverse: nel caso dell'alunno straniero la nazionalità, gli anni di permanenza in Italia e la situazione del nucleo familiare in relazione al fatto che tutti i componenti della famiglia siano 'ricongiunti' nel Paese di accoglienza; per gli alunni italiani il luogo di nascita, la provenienza della famiglia e gli anni di residenza in una stessa località.

La richiesta della nazionalità ai rispondenti stranieri è risultata molto importante. In primo luogo, essa è un elemento di identificazione che lo studente dichiara al momento dell'iscrizione; inoltre è avvertita da parte degli studenti stessi come essenziale nella loro presentazione. È significativo come due fratelli – i cui nonni paterni sono scozzesi, la madre irlandese, il padre inglese – nati loro stessi in Inghilterra dove sono rimasti solo pochi anni, abbiano rivendicato con forza il loro essere e sentirsi inglesi.

In questo gruppo di domande inoltre si sottolineava il valore della famiglia e del luogo di residenza anche per gli alunni italiani. In particolare si è cercato di cogliere nella percezione dei ragazzi il senso di 'radicamento' in uno stesso luogo.

La seconda sezione dedicata all'epica era identica sia per gli alunni stranieri che per quelli italiani poiché si concentrava sulle impressioni dei ragazzi a partire dalle ore scolastiche dedicate appunto alla narrazione epica. In particolare, si è cercato di capire a che cosa corrispondessero nella mente dei soggetti intervistati gli elementi essenziali della dimensione epica e se essi fossero avvertiti come attuali. Proprio la riflessione sul valore costante nel tempo dei modelli proposti dal genere epico ha permesso di passare all'epica familiare e a quella del popolo di appartenenza, rispettivamente la terza e la quarta sezione del protocollo di intervista. Infatti, le domande relative alle vicende della famiglia avevano come scopo quello di verificare se e come ci fosse consapevolezza nei ragazzi di quanto i loro genitori o nonni avessero vissuto nell'affrontare le peripezie di vicende forti e in molti casi dolorose. Ovviamente per gli alunni stranieri ciò poteva significare l'interpretazione del 'viaggio' di allontanamento dal proprio Paese e i sogni e le speranze per l'avvenire. Inoltre, dal momento che il fenomeno migratorio ha proporzioni di grande numerosità, si voleva cogliere, nelle risposte date dagli intervistati, la rilevanza dell'aspetto corale e, appunto, epico, nei racconti dei migranti. Da questo punto di vista il campione dei soggetti rispondenti comprendeva sia alunni stranieri con un *iter* per così dire tranquillo di spostamento da un Paese all'altro dovuto a ragioni di lavoro, sia alunni stranieri figli di immigrati o loro stessi protagonisti dell'immigrazione. In questa prospettiva, l'accostamento fra le due tipologie di alunni ha costituito un utile strumento per far emergere dal confronto le categorie interpretative della dimensione epica.

Nella sezione di 'epica familiare' le domande differenti erano la domanda 14 e la domanda 15. Agli studenti stranieri si chiedeva: «*Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese*», mentre ai loro coetanei italiani in una formulazione meno drammatica si è chiesto: «*Ti è capitato di trasferirti da una località a un'altra?*» E ancora nella domanda 15, a proposito delle guerre da cui in diversi casi gli immigrati fuggono, si è inteso sottolineare l'esperienza diretta che possono avere vissuto gli alunni stranieri, rispetto agli alunni italiani coinvolti, solo marginalmente e per i racconti dei nonni, in tali esperienze.

La quarta sezione era incentrata sull'epica di un popolo. Anche in questo caso l'attenzione si è concentrata sugli stessi temi. Diverse sono solo le domande 28 e 29: «*Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura? Chi sono gli eroi che tutti ricordano?*» e «*Quali idee associ alla parola identità? Chi sono gli eroi per i tuoi nonni, per i tuoi genitori e per te?*»

Al posto della domanda 28 del questionario per gli alunni stranieri, che ha un taglio antropologico, vi era il concetto di identità che è forse più difficile da vivere e da mettere a fuoco per gli alunni italiani di quanto non lo sia per gli stranieri; la domanda 29 riguardava la

percezione di chi sia un eroe: nell'un caso, secondo la prospettiva corale e sincronica di popolo; nell'altro caso in senso diacronico per le tre ultime generazioni di una stessa famiglia.

Nell'ultima sezione dedicata alle conclusioni, solo la domanda 31 era leggermente differente. Ai ragazzi stranieri si chiedeva se avessero mai avuto occasione di raccontare del loro Paese di provenienza, in particolare della geografia e della storia che lo riguardano; analogamente ai ragazzi italiani se avessero mai avuto occasione di raccontare a un compagno di scuola di nazionalità straniera le vicende di persone che considerano importanti nella loro vita? La prospettiva è leggermente diversa: se infatti è comune l'esigenza di raccontare, ben difficilmente i ragazzi italiani racconterebbero in Italia a un loro coetaneo che frequenta la loro stessa scuola quanto già è previsto come argomento di studio. Invece, più rilevante sarebbe la narrazione di vicende familiari avvertite come significative.

### *Il questionario*

Per supportare le interviste si è proposto un questionario con gli stessi temi a tre classi (due prime del Liceo scientifico e una quarta dell'Istituto Tecnico Commerciale) le cui insegnanti di Lettere si erano rese disponibili per questo lavoro.

I questionari raccolti sono stati 49 per gli alunni delle prime e 17 per gli alunni della classe quarta. Al di là dei numeri, comunque molto contenuti, interessava vedere se la variabile 'gruppo classe' potesse risultare di un certo peso ai fini di comprendere meglio i temi della ricerca, se cioè, il fatto di trattare o di non trattare, durante le ore di lezione, contenuti relativi all'epica o di utilizzare o non utilizzare modalità narrative di comunicazione potesse avere una qualche incidenza sulle risposte dei ragazzi.

Si allega di seguito il testo del questionario.

*Tabella 4 – Le domande del questionario*

I RACCONTI DELLA MIA VITA: LA NARRAZIONE EPICA A SCUOLA E NEL MIO VISSUTO QUOTIDIANO
Nome (solo il nome e non il cognome):.....
Nazionalità:.....
Età:.....
Domande nucleo 1
Quali narrazioni ricordi di avere ascoltato da bambino?
-----
-----
E da chi?
-----
Domande nucleo 2
In quale grado di scuola (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) hai potuto raccontare di più della tua famiglia in classe?
-----
Hai mai raccontato in classe vicende del passato che hanno riguardato la tua famiglia o la città dove abiti o il tuo popolo?      Sì      No

In quale occasione?

-----

Hai mai sentito raccontare dai tuoi compagni narrazioni che ti hanno interessato sulle vicende del passato? Se sì, in quali occasioni?

-----

Domande nucleo 3

Nelle ore scolastiche c'è spazio per le narrazioni di qualunque genere esse siano (da ascoltare o da proporre)? Sì No

Se c'è spazio, durante quali ore e con quali modalità?

-----

Domande nucleo 4

Quali parole ti vengono in mente relativamente al concetto di epica? (indicane almeno 4 in ordine di importanza)

-----

Chi è l'eroe nell'epica classica?

-----

-----

Quali caratteristiche dovrebbe avere, secondo te, un eroe oggi?

-----

-----

Ti interessano gli argomenti che trattate o avete trattato, durante gli anni scorsi, nell'ora di epica? (se questa ora esiste) Sì No

Perché?

L'eroismo e la dimensione epica\* possono essere caratteristiche di persone, vicende o storie di popoli anche oggi? Perché?

-----

-----

Puoi indicarmi un fatto recente o attuale che si potrebbe considerare di grandezza epica? Perché?

-----

-----

Domande nucleo 5

I tuoi compagni che appartengono a un'altra nazionalità raccontano mai le loro tradizioni o le storie che riguardano i loro Paesi di origine o popoli di appartenenza? Sì No

In quali contesti? (durante le ore di lezione, durante l'intervallo, nel tempo libero, ecc.)

-----

Domande nucleo 6

Nei racconti epici che conosci, antichi o moderni, come è considerato normalmente lo straniero?

-----

Ti interesserebbero i racconti epici che potresti ascoltare da un tuo compagno di nazionalità diversa dalla tua? Sì No

Perché?

-----

-----

Domande nucleo 7

Quali suggerimenti potresti dare per rendere l'ora di epica un'occasione per conoscere e

dialogare con chi non appartiene alla tua cultura?

-----  
-----  
-----

\* Per dimensione epica si intende vivere con il desiderio di essere umanamente grandi, all'insegna di ideali e valori che diano senso alla fatica e alla lotta quotidiana che ciascuno affronta per realizzare il proprio compito nella vita.

Grazie a tutti.

La ridondanza e la ripetitività di alcuni quesiti non è casuale: si è cercato, infatti, di declinare la stessa questione con sottolineature diverse da una domanda all'altra in modo da cogliere la percezione che su quei temi hanno i ragazzi.

### *Le interviste agli adulti*

Sugli stessi argomenti sono stati intervistati alcuni adulti – docenti e parenti degli alunni – come testimoni privilegiati il cui punto di vista poteva illuminare qualche aspetto particolare delle narrazioni e delle risposte date dai più giovani.

I docenti sono stati scelti in base alle loro specifiche funzioni di coordinatori dell'area di Lettere oppure per una loro disponibilità non richiesta e non prevista, ma molto ben accetta.

Nel caso dei familiari, il numero veramente esiguo di interviste<sup>2</sup> permette solo di considerarle come un prezioso supporto dell'intero lavoro. La richiesta di parlare con qualche familiare dei ragazzi stranieri – almeno uno per famiglia – non ha avuto esito positivo poiché nell'autorizzazione inviata essi hanno affermato di delegare i loro figli a parlare in vece propria. Come già detto, il numero degli insegnanti del liceo e dell'istituto tecnico commerciale intervistati è stato volutamente molto limitato. Si è scelto, infatti, di rivolgersi solo a quei docenti che svolgono il ruolo di coordinatori del biennio e del triennio nei due indirizzi di scuola e ad altri due docenti che hanno dato la loro disponibilità sulla base di interessi personali verso il tema della ricerca.

Il protocollo è stato formulato dopo una previa somministrazione a una decina di docenti di un questionario che ha permesso di individuare su quali nodi tematici si sarebbe dovuta orientare l'intervista.

Pertanto le domande hanno inteso rilevare sia aspetti di didattica condivisi dagli altri insegnanti di area sia le sensibilità e le interpretazioni che dell'epica i docenti intervistati danno.

Gli argomenti proposti alla riflessione dei soggetti rispondenti hanno riguardato l'epica in senso stretto e più in generale le competenze narrative degli alunni, il loro rapporto con modelli di vita e istanze ideali ben rappresentate nei grandi poemi della classicità e le strategie possibili per coinvolgerli in processi di educazione interculturale.

Si fa seguire l'elenco delle questioni che sono state poste all'attenzione dei docenti.

### *Tabella 5- Protocollo domande a docenti*

1<sup>^</sup> nucleo tematico: Epica

1 – Svolge l'ora di epica?

*(Oppure per gli insegnanti di Lettere del triennio e dell'Istituto Tecnico Commerciale)*

1 – Ci sono argomenti fra quello proposti che appartengono al genere epico? Perché a suo avviso non si può svolgere l'ora di epica in una scuola tecnica?

2 – Quale valore educativo attribuisce all'epica e perché?

<sup>2</sup> Solo una coppia di genitori e una coppia di nonni italiani e il papà olandese di V..

3 – Come accolgono i ragazzi questo genere letterario?  
4 – Con gli alunni stranieri ci sono difficoltà maggiori o minori difficoltà nel proporre argomenti di epica.

2^ nucleo tematico: la narrazione orale

5 - Nell'ambito dell'ora di epica oppure in altri momenti quale spazio potrebbe avere la narrazione orale proposta e/o richiesta agli alunni?

6 – C'è modo in classe, quindi in ambito formale, di osservare le 'competenze narrative' dei ragazzi?

7 – C'è modo in classe, quindi in ambito formale, di far emergere il rapporto che gli alunni hanno con il passato delle loro famiglie e in generale il passato dei loro Paesi.

8 – Ci sono alunni appassionati di storia? E in generale qual è l'atteggiamento più diffuso nei confronti della storia?

3^ nucleo tematico l'eroismo e la dimensione ideale dell'esistenza

9 – A suo avviso, la proposta dell'epica può portare le giovani generazioni a contatto con un mondo di eroi che possono favorire una riflessione sulla dimensione ideale dell'esistenza fatta di *pietas*, sacrificio, valore e virtù?

10 – Se non ci sono gli eroi del passato, esistono per i suoi alunni degli eroi attuali.

11 – Ha modo di osservare in qualche allievo una dimensione di dedizione, di tenacia, di impegno verso qualche aspetto dell'esistenza?

4^ nucleo tematico: in prospettiva

12 – Se non ci fosse il vincolo del programma, darebbe più spazio alla narrazione epica, magari in prospettiva interculturale?

13 – Qual è a suo avviso il modo migliore per favorire processi di interazione fra alunni provenienti da culture diverse?

14 – Ritene sia utile far emergere e valorizzare le appartenenze che connotano l'esistenza dei nostri alunni, se ancora ne osserva alcune?

Analogamente si è proceduto per il protocollo preparato per i genitori. La tabella che segue ne riporta le domande.

*Tabella 6 – Protocollo domande familiari degli alunni*

Ci sono vicende o episodi della vostra vita che vorreste raccontare ai vostri figli perché li ritenete significativi?

Conoscete o avete sentito raccontare di persone le cui vite vi hanno colpito?

La parola tradizione deriva dal latino *tradere* cioè consegnare. Che cosa vorreste consegnare ai vostri figli?

Ci sono degli episodi della storia del nostro popolo che considerate grandi epici, appunti? Magari perché ve li hanno raccontato i vostri genitori?

In che cosa consiste oggi l'eroismo di una persona secondo voi?

Quale elemento della nostra cultura e della nostra tradizione in cui voi vi riconoscete può essere per voi significativo anche per altre tradizioni?

Sulla base di che cosa gli uomini che appartengono ad altre tradizioni culturali potrebbero trovarsi su un terreno comune?

Ci sono storie e leggende delle origini del popolo italiano a cui siete legati? Qual è l'origine del nostro popolo ?

Qual è l'origine del mondo e dell'umanità secondo voi?

Rispetto ai temi che abbiamo trattato quali tradizione passato memoria, grandezza umana, come valutate i vostri figli e le nuove generazioni? Per esempio, la tradizione è importante per le nuove generazioni?

Che cosa si può associare secondo Voi alla parola identità?  
Che cosa Vi ha fatto capire la Vostra esperienza nel rapporto fra generazioni? Quali sono le preoccupazioni che normalmente i genitori hanno nei confronti dei figli?  
Secondo Voi, i genitori narrano ai figli le esperienze più significative della loro vita?  
Ma è una perdita o un guadagno?  
C'è spazio in famiglia perché i figli raccontino a loro volta le loro esperienze?

### Il *focus group*

Il *focus group* si è svolto con 8 dei 32 alunni intervistati (un solo italiano e altri sette alunni stranieri). Sono state poste alcune questioni direttamente o indirettamente collegate alle domande delle interviste. Si fornisce nel paragrafo successivo la trascrizione del dibattito che ne è seguito.

## 2. TRASCRIZIONE DELLE INTERVISTE E DEL *FOCUS GROUP*

In questa sezione è raccolta la trascrizione di tutte le interviste effettuate nel corso della ricerca e del *focus group*. In una prima parte sono presentate le interviste ai ragazzi, nella seconda le interviste agli adulti. In tutti i casi si è trattato di interviste semistrutturate sulla base di un protocollo<sup>3</sup> che si è adattato alle diverse situazioni personali.

### PARTE A - Le interviste agli alunni

1. Intervista a un alunno egiziano di nome A. – seconda generazione – (Liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Ti piace l'epica?

-In che senso l'epica?

*In.:* L'epica che fate a scuola. Tu frequenti la classe seconda quindi avrai letto l'anno scorso e quest'anno alcune opere importanti?

-È abbastanza bello. Rispetto alle altre materie è molto più piacevole.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Prima di tutto la storia importante, poi lo stile in cui scriverla, la finalità di questa storia.

*In.:* E quale potrebbe essere la finalità di una storia epica?

-Migliorare il lettore.

*In.:* Il protagonista di una storia epica chi potrebbe essere, quali caratteristiche potrebbe avere? (*Esitazione*) -Dovrebbe essere un protagonista che dovrebbe avere le caratteristiche della zona in cui è ambientata la storia e abbia anche... che sia, che abbia le migliori caratteristiche di chi vive in quella zona lì.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Da piccolo?

*In.:* Magari prima di addormentarti, da papà, dalla mamma, dai nonni, da persone autorevoli. (*Lunga esitazione*) -Qualche storia me la raccontava mia nonna, quando ero piccolo.

---

<sup>3</sup> V. Appendice, §: 1. Materiali della ricerca.



*In.*: Erano storie, ti ricordi, inventate, fantastiche oppure..

-I luoghi. La nonna mi raccontava le storie che riguardavano i luoghi dove abitavamo. Non mi ricordo bene di che cosa narravano.

*In.*: Però ti ricordi che te le raccontava? C'è un personaggio che ti ha colpito e perché? Sempre di queste storie, o dell'epica o delle narrazioni.

-Sì, mi ricordo che c'era un personaggio che qualunque cosa faceva la sbagliava sempre. All'inizio era convinto di fare la cosa giusta.

*In.*: Allora ti piaceva perché ti faceva un po' pena, o ti faceva ridere?

-Sì, mi faceva ridere. Ma poi si rendeva conto di sbagliare.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare? Qualcuno della tua famiglia che ha compiuto qualcosa che a vostro avviso vale la pena di essere ricordato? Magari in famiglia senti dire: "Quella volta mio nonno"...

-No. Oppure se ci sono non me l'hanno mai detto.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Cioè?

*In.*: Se appartieni a un gruppo più ampio, se il tuo cognome vuol dire qualcosa, risale a qualche periodo?

-Sì, il mio cognome è di una grande famiglia.

*In.*: Quindi questo te lo hanno detto, te lo hanno raccontato. Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla tua terra per cercare un nuovo Paese o per venire in questo caso in Italia?

-Il mio papà era qui da quando aveva 17 anni.

*In.*: Quindi tuo papà è venuto in Italia per svolgere un lavoro e voi siete nati in Italia. Ma ritorni in Egitto?

-In estate.

*In.*: Hai sempre parenti, la casa..?

-I nonni.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-Di guerre. Si è parlato della guerra dell'Egitto contro Israele.

*In.*: Questo te lo hanno raccontato. Ma hanno partecipato i tuoi nonni? E come te ne hanno parlato?

-Me ne ha parlato la mia mamma e mi ha detto che era una guerra per riprendere i territori conquistati da Israele e che alla fine grazie al Presidente Sadat sono riusciti a trovare un accordo e a firmare la pace.

*In.*: Tu hai una città di origine?

-Quella dei miei genitori.

*In.*: Come si chiama?

-Z.

*In.*: È nell'Alto Egitto, Basso?

-È nel delta.

*In.*: Vicino ad Alessandria?

-Dall'altra parte.

*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-È stata attaccata dai Francesi.

*In.*: E questo quando?

-Quando c'era la dominazione francese che hanno fatto il ponte che c'è ancora oggi.

*In.*: Quindi gli abitanti della tua città hanno costruito un ponte o i Francesi?

-I Francesi.

*In.*: Ti hanno mai raccontato di avvenimenti difficili e dolorosi che la tua città ha vissuto in tempi recenti? Questo che mi hai raccontato è stata una cosa dura, avvertita come una dominazione.

-Dei Francesi non ne parlano molto. Degli Inglesi, sì.  
*In.*: Degli Inglesi? E che cosa dicono degli Inglesi?  
 -Che era dura e....è stato un periodo duro.  
*In.*: Quali sono gli aspetti rituali che conosci nella tua città?  
 -Non lo so, per saperlo dovrei stare almeno un anno intero.  
*In.*: Da noi c'è il santo patrono.  
 -Anche da noi.  
*In.*: C'è qualche personaggio particolare dell'islam? Per esempio quello della fondazione della città? Che cosa succede in quell'occasione?  
 -Non lo so.  
*In.*: Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza?  
 -L'età dei Faraoni.  
*In.*: Quindi raccontano, ve le raccontano le vicende dell'antico Egitto, nelle scuole e anche in famiglia?  
 -Sui libri, a scuola.  
*In.*: È normale sentire dei nonni che raccontano dell'antico Egitto? O no?  
 -Non lo so perché non sono stato tanto con i miei nonni.  
*In.*: Chi sono i capostipiti del tuo popolo. Ci sono leggende o racconti su di loro?  
 -Sì.  
*In.*: Tu non li conosci però?  
 -Li sapevo, ma non me li ricordo. Comunque ci sono.  
*In.*: Quali racconti conosci sull'origine del mondo? Se ti chiedessi da che cosa ha origine il mondo, tu che cosa mi diresti?  
 -La spiegazione scientifica e dopo che il mondo è stato creato in sei giorni da Dio che nel settimo si è seduto a guardare il mondo. Ed è stato dichiarato festa.  
*In.*: Quindi c'è una festa? Tu sei di religione islamica e quindi una festa che ricorda il settimo giorno?  
 -Sì, venerdì.  
*In.*: Venerdì ricorda la creazione?  
 -Sì.  
*In.*: Che idea ti sei fatto dell'origine di tutte le cose?  
 -Dell'origine di tutte le cose? Quello che stiamo facendo a scuola e quello che mi hanno detto.  
*In.*: Quali culti, azioni rituali, gesti importanti sono compiuti dalla tua famiglia?  
 -Il *ramadan*. Si digiuna dall'alba al tramonto e si prega 5 volte al giorno.  
*In.*: Ne conosci le ragioni?  
 -Sono legate alla religione.  
*In.*: Ci sono delle feste o delle ricorrenze alle quali partecipate tu e la tua famiglia?  
 -Le feste di fine *ramadan*. E la grande festa del decimo mese del calendario.  
*In.*: Che corrisponde a quale nostro?  
 -Cambia perché è lunare.  
*In.*: Quindi decimo mese dell'anno. Decimo giorno del decimo mese. Qui vi riunite tutti insieme o ciascuno festeggia nella sua casa?  
 -No, ci riuniamo tutti insieme. Si va alla moschea di mattina e dopo si cena con tutta la famiglia.  
*In.*: Sei praticante della religione a cui appartieni?  
 -Sì.  
*In.*: Ci sono feste religiose oppure anche civili? Per esempio eroi nazionali?  
 -Sì, tipo il presidente Sadat che tutti considerano come un eroe perché è riuscito ad avere la pace con Israele.  
*In.*: Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?  
 -No. Sì, di mio padre. (*L'alunno è orfano di padre e non parla mai di questo lutto*).

In.: Che tu sappia, i tuoi genitori conservano lettere, scritti, diari di persone della tua famiglia o di conoscenti del passato recente?

-No.

In.: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia mamma.

In.: La stai ad ascoltare?

-Sì.

In.: Ricostruiamo l'albero genealogico della tua famiglia. Fino a quando riusciresti a risalire indietro?

-Fino ai nonni.

In.: L'origine del tuo cognome me lo hai già detto. Ma significa qualcosa in Italiano?

-Colui che prega Dio.

In.: È un significato importante. Ti sembra?

-Sì.

In.: Da che cosa ha origine, secondo te, la storia dell'umanità?

-Adamo ed Eva.

In.: Per voi chi è Abramo?"

-Un profeta.

In.: Quale rilievo si dà alla nascita, nella tua cultura, nella tua famiglia? Qui da noi si mette il fiocco, poi c'è il Battesimo, poi si fa la festa.

-Si fa la festa per sette giorni

In.: Ci sono segni esteriori?

-Ma forse sì, però non lo so.

In.: Invece per la morte?

-Si vestono di nero.

In.: Quale luogo, o monumento ti piace di più della città di cui mi hai parlato? C'è un posto particolare che ti piace di più di tutti. (*Silenzio*)

In.: Un luogo importante? Per te! Un posto dove vorresti ritornare?

-Il Nilo.

In.: Ci sono cerimonie e ricorrenze che ricordano i grandi uomini della tua città? Prima mi hai parlato di Sadat.

-Che io sappia no.

In.: Non gli hanno dedicato un giorno particolare?

-No. Sì, poi c'è il 6 ottobre che è dedicato alla vittoria su Israele, ma non a lui.

In.: C'è spazio a scuola per comunicare agli altri quanto abbiamo detto oggi a riguardo di racconti, leggende, miti?

-No, non ho trovato occasioni.

In.: In quale grado di scuola (cioè elementari, medie o superiori) hai potuto parlare di più della tua famiglia, della tua città di provenienza, del tuo popolo?

-Elementari.

In.: In quale contesto? Cioè durante le lezioni curricolari, in laboratori pomeridiani, in attività integrative, nei rapporti interpersonali, ma fuori dalle ore curricolari, ecc.?

-Le ore curricolari.

In.: Mi ha detto la tua insegnante che apprezzi molto i *Promessi Sposi*. Ti piacciono?

-Sì.

In.: Ti piace leggerli, ti piace sentirli raccontare?

-Mi piace leggere in generale.

In.: Che genere di libri leggi?

-*Fantasy*.

In.: Ah ecco, quindi proprio quello che fa per noi. Che generi di libri *fantasy* leggi?

-Eragon hanno fatto anche il film. *Il Signore degli anelli*.

In.: Ti piacciono queste storia. Perché che cosa ti affascina?

-La magia. Uscire dalla realtà quotidiana. I popoli diversi dall'uomo, altre popolazioni.

In.: Grazie.

2. Intervista a un alunno statunitense di nome C. (Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Ti piace l'epica?

-Nelle medie no, la prof.ssa era rigida. Adesso 6-7 di gradimento dell'epica.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-La fantasia, le avventure imprevedibili, la conoscenza della storia, i territori e la geografia.

*In.:* E il protagonista quali caratteristiche dovrebbe avere?

-Il coraggio e gli aspetti militareschi.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavai raccontare delle storie?

-Sì, mi ricordo che mi raccontavano i racconti di Lev Tolstoj.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Mi piacciono le storie dove c'è un eroe, qualcuno che compie qualcosa di importante.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Ci sono narrazioni familiari. Il mio papà vive in America e mi racconta di quando i miei antenati sono arrivati dall'Olanda, mentre dalla parte della nonna paterna si risale all'Irlanda e alla Scozia.

*(A questo punto C. mi disegna l'albero genealogico e mi racconta la storia dei nonni paterni. Quelli materni sono bergamaschi).*

I miei nonni paterni si sono incontrati nell'Ohio e poi si sono trasferiti nell'isola di G., a est delle Filippine.

*(Con l'aiuto di un atlante mi mostra un piccolo puntino nell'Oceano pacifico grande più o meno come l'isola d'Elba, facente parte dell'arcipelago delle Marianne).*

Tutti i figli (6) sono nati lì, anche mio padre. I miei genitori, invece si sono conosciuti a B. dove erano in vacanza. Mia madre è tornata qui, ma poi per amore è partita per l'isola di G. dove ha vissuto con mio padre dall' '89 al '94. Nel giugno di quell'anno sono nato io. Poi dopo pochi mesi sono venuto in Italia e sono rimasto qui. Durante l'estate torno dal mio papà che vive negli Stati Uniti.

*In.:* Sei figlio unico?

-Sì.

*In.:* Così hai risposto già alle altre domande, ad esempio, sull'origine della tua famiglia e sulle vicende legate all'allontanamento dalla tua terra. Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-Si parla della seconda guerra mondiale. Mio padre, infatti, considera G. come la sua terra. L'isola è passata dai Giapponesi agli Americani.

Invece i nonni materni che sono bergamaschi mi hanno raccontato delle deportazioni di loro amici e conoscenti e hanno anche visto i luoghi delle deportazioni.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-La città che considero mia è Bergamo, però so quello che mi insegnano a scuola. Sono tifoso dell'Atalanta: i suoi giocatori hanno una dimensione di normalità che mi piace molto.

*In.:* Ti hanno mai raccontato di avvenimenti difficili e dolorosi che la tua città ha vissuto in tempi recenti?

-Che era di Venezia fino all'Adda.

*In.:* Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza?

-Per quanto riguarda G. non so.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo. Ci sono leggende o racconti su di loro?

-Non so.

*In.:* Quali racconti conosci sull'origine del mondo?

-Conosco la spiegazione scientifica sull'origine del mondo e dell'umanità, quindi l'evoluzione.

*In.:* Chi te li racconta?

-A scuola.

Li racconti a tua volta?

-No.

*In.:* E la spiegazione religiosa?

-Penso che sia la scienza che la religione colmino i vuoti sulle tante cose che non si fanno.

*In.:* Quale città hai nel cuore?

-La mia città è Bergamo, città alta in particolare.

*In.:* Quali culti, azioni rituali, gesti importanti sono compiuti dalla tua famiglia?

-Ci sono le festività natalizie, la giornata del Ringraziamento, il 4 Luglio. Quando sono in Italia le feste e le ricorrenze italiane.

*In.:* Sai qual è il santo patrono del tuo paese?

-Sì, è San Sebastiano e c'è la processione.

*In.:* Sei praticante della religione a cui appartieni?

-Abbastanza.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?

-Ci sono le foto dei nonni paterni.

*In.:* Che tu sappia, i tuoi genitori conservano lettere, scritti, diari di persone della tua famiglia o di conoscenti del passato recente?

-La mia mamma conserva le lettere che le scriveva la nonna paterna.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Il mio cognome è di origine olandese e significa 'borgo stretto' in quella lingua. Il mio nome piaceva a mio padre e l'ha scelto lui.

*In.:* Quanto la memoria può risalire?

-Fino all'epoca delle migrazioni nell' '800 e nel '900 quando appunto i miei antenati sono andati negli Stati Uniti.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni? (ad esempio i capelli di un certo colore, qualche particolare fisico che avevano anche i nonni o i bisnonni?)

-Sì, c'è una caratteristica della pelle delle mani che se si schiaccia, così, diventa gialla (*e mi fa vedere*), ma non solo le mani tutta la pelle.

*In.:* A chi pensi di assomigliare fisicamente?

-Non so. Mio padre ha gli occhi azzurri, io invece li ho di questo colore strano fra il verde e il marrone. Non so mai qual è il mio colore.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Il papà e il nonno materno.

*In.:* Li stai ad ascoltare?

-Sì, mi interessa molto perché mi raccontano la loro vita.

*In.:* Nel mosaico delle etnie sapresti collocare dove sta la tua?

-Nella famiglia dei popoli europei.

*In.:* Sei a conoscenza di guerre che il tuo popolo in tempi lontani ha combattuto?

-No, solo la seconda guerra mondiale.

*In.:* C'è spazio a scuola per comunicare agli altri quanto abbiamo detto oggi a riguardo di racconti, leggende, miti?

-Ne parlo con gli amici. I miei compagni di scuola quando parlano di me dicono: «l'epopea di C.». A scuola ne ho parlato nei primi giorni quando ci si conosceva e il prof. di Italiano ci ha chiesto di raccontarci.

*In.:* In quale grado di scuola (cioè elementari, medie o superiori) hai potuto parlare di più della tua famiglia, della tua città di provenienza, del tuo popolo?

-Durante le medie e durante le superiori.

*In.:* In quale contesto? Cioè durante le lezioni curricolari, in laboratori pomeridiani, in attività integrative, nei rapporti interpersonali, ma fuori dalle ore curricolari, ecc.?

-Con gli amici e in qualche occasione, come ho detto.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-I racconti servono per conoscersi; per vivere meglio un po' meno. In questo caso forse per il carattere degli italiani che è un po' 'mediterraneo'.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Penso che persone che conoscono bene l'epica, come studiosi di questa materia, possano condividere la stessa passione, per le altre meno.

### 3. Narrazione di un alunno inglese di nome Cm. (Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica? Se tu dovessi scrivere un racconto epico quali elementi metteresti?

-Dovrebbe trattenere il lettore o comunque avere degli elementi importanti.

*In.:* E il protagonista quali caratteristiche potrebbe avere?

-Ah, un eroe, tipico! (*sorride*)

*In.:* E quindi coraggioso, forte,...

-Sì.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie o anche adesso?

-No, non mi ricordo molto.

*In.:* Quindi non posso neanche chiederti quali storie preferisci. Ma adesso?

-Comunque, le storie che vediamo a scuola, come i *Promessi Sposi*.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito?

-Padre Cristoforo.

*In.:* Perché?

-Lui almeno ha cambiato, ha voluto cambiare l'epoca in cui viveva.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Sì, ce n'è uno, da parte di mia madre, che molto tempo fa, tante generazioni fa, ha tentato di uccidere la regina. Ha tentato con ...non so come si dica in Italiano il 'coso' per il caffè. Ha provato a colpirla.

*In.:* Ma sarà un racconto un po' fantastico?

-No, ha fermato la carrozza e basta. Però poi è stato deportato in Australia.

*In.:* Ah quindi è una vicenda vera?

-Sì.

*In.:* È proprio simpatica come storia. E come mai?

-Eh va beh, mia mamma è irlandese. Hanno avuto dei rapporti con l'Inghilterra molto difficili.

*In.:* Quindi c'è una parte della tua famiglia che in Australia?

-Probabile.

*In.:* Ma non lo sai. Ti è mai venuta voglia di sapere?

-I miei genitori hanno fatto una ricerca, ma portava sempre allo stesso punto, ma arrivati in Australia non sapevano più dove andare a cercare.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-I nonni paterni erano scozzesi.

*In.:* Mentre dalla parte della tua mamma erano irlandesi. E tu sei nato?

-In Inghilterra.

*In.:* Ma ti senti più irlandese, scozzese?

-Inglese, perché mio padre è nato in Inghilterra, quindi è cresciuto inglese.

*In.:* Da quando sei in Italia?

-Da dodici anni.

*In.:* E ti piace stare in Italia?

-Sì.

*In.:* Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.

-Era per lavoro, mio padre. Noi abitavamo a M.. Mio padre è ingegnere e lavorava alla F.. Poi siamo venuti qua perché ha trovato un altro lavoro.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-Il nonno di mio nonno o il padre di mio nonno nella prima guerra mondiale. Si chiamava C. come me e comunque si è ferito e doveva tornare un anno dopo che è entrato. E comunque sono rimaste dei pezzi con scritto C. e quando avrò 18 anni vorrei che mio padre me li desse.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-Dell'Inghilterra no perché ero molto piccolo quando sono venuto via.

*In.:* E i tuoi genitori, loro sono affezionati a una città in particolare, magari tua mamma che è irlandese?

-Mia mamma sì, non mi ricordo come si chiamava il villaggio. Era un villaggio abbastanza piccolo, ma adesso è diventato una città molto urbana.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo. Ci sono leggende o racconti su di loro?

-Io credo che siamo Celti, però non so.

*In.:* Quali racconti conosci sull'origine del mondo?

-Quello scientifico (*sorride*).

*In.:* Quello religioso lo conosci?

-Non molto.

*In.:* Quindi l'origine del mondo per te è ?

-Il Big Bang.

*In.:* Chi te li racconta?

-I libri.

*In.:* Li racconti a tua volta?

-No. Le origini dei Greci, ma come storie.

*In.:* Quali culti, azioni rituali, gesti importanti sono compiuti dalla tua famiglia?

-L'unica cosa è che ogni anno prima di Natale facciamo una cena, una cena grande in un ristorante.

*In.:* Sei praticante della religione a cui appartieni.

-Mia madre è molto tradizionale, vive il cattolicesimo. Ma io non lo pratico molto.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?

-Dalla parte di mio padre – non mi ricordo – collezionava francobolli

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia madre.

*In.:* La stai ad ascoltare?

-Sì.

*In.:* Ricostruiamo l'albero genealogico della tua famiglia. Tu riusciresti ad arrivare fino a quando?

-Ai nonni.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Dalla parte scozzese e significa 'figlio di '.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Le lentiggini.

*In.:* A chi pensi di assomigliare fisicamente?

-A mia madre.

*In.:* C'è spazio a scuola per comunicare agli altri quanto abbiamo detto oggi a riguardo di racconti, leggende, miti?

-Non in particolare.

*In.:* In quale grado di scuola (cioè elementari, medie o superiori) hai potuto parlare di più della tua famiglia, della tua città di provenienza, del tuo popolo?

-Alle elementari perché ero nuovo e spiegavo.

*In.:* È stato difficile?

-Per quello che mi ricordo non molto perché io ho imparato subito. Con un po' di confusione perché non riuscivo a distinguere l'inglese dall'italiano.

*In.:* Grazie.

4. Intervista a un alunno inglese di nome Cn. (fratello maggiore di Cm – Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Sei nato in Inghilterra e ci sei rimasto di più rispetto a tuo fratello?

-Sì, avevo sette anni quando siamo venuti qua.

*In.:* Quindi hai qualche ricordo di quel periodo?"

-Di sicuro più di lui.

*In.:* Da quanti anni sei in Italia?

-Undici anni.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Sì.

*In.:* Avete ancora dei parenti in Inghilterra?

-Sì, cugini, nonni, zii sono tutti là.

*In.:* Tornate durante l'estate?

-Ogni tanto sì. Ultimamente un po' raramente, prima ci andavamo più di spesso.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.:* L'hai conosciuta a scuola.

-Sì, alle medie, soprattutto l'introduzione dell'*Odissea* e delle storie greche.

*In.:* E adesso, alle superiori?

-Adesso stiamo facendo l'*Eneide* di Virgilio.

*In.:* Ti piace la storia, trovi che sia avvincente?

-Credo che..le storie sono belle e quindi anche leggerle è divertente.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Innanzitutto la presenza degli eroi. È la cosa fondamentale dell'epica. Ci vorrebbe una storia, un'avventura, magari qualche guerra che è tipico. (*Sorride*).

*In.:* E del protagonista, dell'eroe?

-L'eroe è comunque sempre un semidio quindi figlio di divinità e di uomo e quindi ovviamente deve rappresentare caratteristiche umane quali la forza, la velocità, l'intelligenza, la furbizia.

*In.:* Ci sono aspetti attuali anche oggi?

-Sì, sono comunque dei canoni che si ripetono e alla fine sono abbastanza *standard*. Non cambia più di tanto.

*In.:* Ma tu vorresti essere eroe?

-Bella domanda. Dipende. Certi pregi ci sono, ma anche la fatica, l'essere sempre al centro dell'attenzione che non è sempre bello. Diventa pesante.

*In.:* Pensi che nella società di oggi ci sia spazio per la grandezza umana come quella degli eroi? E come si potrebbe declinare oggi l'eroismo?

-Secondo me, c'è sempre bisogno di una figura eroica alla quale guardare. E secondo me ce ne sono. C'è comunque sempre la gente che si dedica ad aiutare gli altri.

*In.:* Per esempio a te Enea piace o preferivi Achille, Ulisse, Ettore?"



-Ulisse. Secondo me riusciva meglio a interagire con le altre persone e aveva un rapporto migliore con le persone con cui viaggiava. Gli altri invece rappresentavano troppa arroganza.

*In.:* Quindi erano anche a un livello... *(si sovrappone)*

-Sì, erano degli eroi e sapevano di esserlo. Pretendevano tutto.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Beh, sì ci sono tutte le guerre in Afganistan. C'è sempre l'eroismo lì perché ci vuole fra i guerrieri, i soldati, la persona coraggiosa che guida gli altri.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie, favole, narrazioni, racconti, magari per addormentarti alla sera, se ce n'era bisogno?

-Nel paese dove abitavo c'erano molte leggende tipiche della zona. Le prime ossa di dinosauro dell'Inghilterra sono state trovate lì. Quindi dietro a questa storia ci sono sempre le leggende. Come è successa la storia, perché sono stati trovati, perché erano lì.

*In.:* Tu le ricordi bene queste storie?

-Sì, tipo quella per non far scappare i bambini nel bosco. C'era la bestia nel bosco che se scappi ti cattura. Venivano raccontate queste storie.

*In.:* Tuo fratello non me le ha dette, forse perché è venuto via piccolo?

-Sì vede che i tempi sono diversi.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito, o un tipo di storia.

-Sinceramente non saprei.

*In.:* Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Secondo me hanno tutte e due la loro importanza: le storie di fantasia a me fanno sempre piacere, però anche le storie di persone reali, di che cosa è successo. È sempre molto bello scoprire che cosa è successo.

*In.:* Tu ricordi se i tuoi nonni ti raccontavano le loro vicende di quando erano giovani oppure tuo papà e tua mamma?

-Sì, però alla fine erano le stesse cose che faccio io adesso: cioè uscire,...I tempi erano diversi però i comportamenti erano uguali?

*In.:* Quindi tu non senti la differenza generazionale con i tuoi genitori, rispetto a questo elemento, magari trovi più differenza rispetto ai tuoi nonni?

-Sì, credo che nei confronti dei miei genitori il tempo è relativamente poco e alla fine si ripete sempre la stessa cosa perché gli adolescenti vogliono uscire, si beve, ci si diverte. Ed è la stessa cosa. Magari cambiava la musica, cambiavano i divertimenti però alla fine la base è sempre quella.

*In.:* I nonni hanno avuto importanza nella vostra crescita, nella vostra educazione?

-Sì, a sentire le loro storie appunto. I miei nonni ingegneri, mio padre ingegnere...

*In.:* Tu invece non sarai ingegnere?

-(*Con forza*) Io non sarò ingegnere. Però è interessante sentire che cosa hanno fatto o no.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-So che da parte della famiglia di mia madre che sono venuti in Inghilterra dall'Irlanda; c'erano le difficoltà che appunto hanno trovato loro venendo dall'Irlanda all'Inghilterra. Non facile direi.

*In.:* Mi diceva tuo fratello che i tuoi nonni e la tua mamma sono cattolici.

-Sì.

*In.:* Mentre dalla parte di tuo padre, no?

-No, sono atei protestanti. Nel senso che dalla parte di mio padre la religione non ha un ruolo. Mentre per la famiglia di mia mamma era una cosa già più importante.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia? Mi diceva tuo fratello che la tua famiglia è nata dall'incrocio di più componenti: irlandese, inglese, scozzese?

-Sì.

*In.:* E tu invece come ti senti?

-Io mi sento inglese perché alla fine ho vissuto in Inghilterra e non sono mai neanche stato in Scozia, Irlanda, però l'essere irlandese per mia madre è una cosa importante, quindi magari sono più cose da parte della mia famiglia irlandese piuttosto che di quella scozzese, o inglese.

*In.:* Quindi vuol dire che la tradizione irlandese è più importante?

Sì, è una cosa più viva. Anche adesso per esempio sentire le favole è una cosa molto più irlandese che non inglese.

*In.:* Tu ne conosci qualcuna? O a quali tradizioni ti riferivi?

-Proprio allo stile di vita che è molto molto diverso. Dato le vicinanze, uno potrebbe pensare che siano praticamente uguali. Invece da una parte la povertà irlandese è una cosa ben presente nella mia famiglia. Cioè hanno dovuto affrontare molte difficoltà a venire in Inghilterra.

*In.:* Questo è successo con i tuoi nonni o con la tua mamma?

-No, con i nonni. Mia nonna aveva nove fratelli e sorelle. Direi che sono venuti più o meno tutti per cercare di migliorare un po' la qualità di vita che avevano.

*In.:* E hanno affrontato anche difficoltà perché gli Inglesi considerano gli irlandesi.. (*si sovrappone*)

-Sì, hanno dovuto fare lavori bassi, sporchi, però con il tempo ognuno si è fatto la sua famiglia e il suo lavoro giusto.

*In.:* Quindi mi hai già risposto alla domanda che avrei voluto farti e cioè se si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese. Nel tuo caso forse le vicende più complicate sono riferite proprio ai tuoi nonni che dall'Irlanda sono emigrati in Inghilterra piuttosto che il tuo caso che è invece tipico di uno spostamento per ragioni di lavoro.

-Sì, loro hanno affrontato questo spostamento senza avere niente in mano, noi siamo venuti in Italia sapendo che c'era la casa, il lavoro...

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-Sì, ovviamente c'è la storia dell'Ira.

*In.:* Te ne hanno parlato?

-Sì, la mia famiglia essendo cattolica, era dalla parte dell'Ira e quindi c'erano le vicende che secondo me sono state abbastanza soppiantate. So che al funerale del mio bisnonno hanno fatto il saluto militare senza che nessuno sapesse che lui appartenesse all'Ira.

*In.:* Questa è una vicenda...(si sovrappone)

-Sì, c'è una storia lì dietro che io non so. Mi interessa abbastanza. C'è una storia che sarebbe bello sapere.

*In.:* Nessuno te l'ha raccontata se non per cenni?

-Io questa storia la so perché me l'ha raccontata mia mamma, però farsi dare queste informazioni dal resto della famiglia è abbastanza difficile perché si vergognano abbastanza di questo fatto.

*In.:* Quindi significa che rispetto al passato le generazioni attuali...(si sovrappone)

-Sì, c'è stato un passo in avanti: prima era molto più la guerra, oggi si cerca di più la pace, anche se ho visto che ultimamente è ricominciato tutto.

*In.:* Tu che cosa ne pensi?

-Io credo che se viene rispettata la divisione Irlanda del Nord – Irlanda del Sud, allora non c'è problema. È difficile anche dire così perché ci sono stati lunghi anni di guerra e quindi far smettere tutto in pochi anni...

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì. Abbiamo dei piatti che usavano i nonni quando sono andati in Iran.

*In.:* In Iran?

-Sì di porcellana abbastanza bella.

*In.:* I nonni sono paterni? No, materni.

-Poi ho una foto bella di mio nonno e di mio bisnonno con una delle prime radio in Irlanda. Una radio enorme. (*sorride*)

*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia madre.

*In.*: La stai ad ascoltare?

-Sì, a me fa sempre piacere scoprire cose nuove sulla mia famiglia. Comunque anche per lei è una cosa importante raccontare.

*In.*: Siete solo voi due figli?

-No, ho un fratello in terza media e una sorella più grande che sta finendo l'università.

*In.*: Per quanto riguarda l'albero genealogico della tua famiglia avevo parlato con tuo fratello, si riuscirebbe ad arrivare fino ai bisnonni?

-Anche un po' più su si riesce ad andare perché alla fine è anche ben documentata. So che abbiamo un parente che è stato deportato in Australia.

*In.*: Ah questo sì me lo ha detto tuo fratello. Aveva tentato di uccidere la regina.

-Sì, la regina Vittoria nell'Ottocento.

*In.*: Questa è un'altra storia interessante.

-Sì, però anche lì si sa abbastanza poco. Nessuno vuol raccontare.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Sì .... vuol dire figlio di, però ..... erano costruttori di armi. Però non so a che punto sia stato cambiato il cognome.

*In.*: Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Mia madre dice che prendo dalla parte irlandese: sono alto, abbastanza grosso. Infatti quando vedo la sua parte della famiglia sono tutti enormi.

*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine? Prima di tutto qual è la città che consideri più importante? Tuo fratello mi diceva qui in Italia dove avete abitato a S.

-Sì, potrei dare la stessa risposta di mio fratello. C'è poca gente e quindi c'è un'atmosfera molto rilassata e quindi poco cittadina. Mi piaceva proprio girare nei boschi.

*In.*: Ti piace la natura, allora?

-Sì, mi trovo bene.

*In.*: Chi sono i capostipiti del tuo popolo.

-I Celti, ma ormai è andata.

*In.*: Tu hai mai visto dei resti, dei monumenti che si riferiscono alle antiche età?

-Mai visto niente.

*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Io prendo il punto di vista scientifico. Io sono contro il creazionismo. Secondo me è giusta la teoria di Darwin. Big Bang e poi evoluzione della specie.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì.

*In.*: Quali sono le più importanti e, per te, significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Secondo me le tradizioni sono una cosa che tiene unita la gente anche se solo per un giorno: una festa. È sempre un momento di ritrovo e di allegria.

*In.*: Come si festeggia la nascita.

-Come qui.

*In.*: E come si piange la morte nella tua cultura? Tuo fratello mi ha detto che ci sono edifici dove i parenti si ritrovano e poi si crema il defunto e le sue ceneri vengono sparse?

-Sì, questa differenza si vede molto fra il funerale irlandese e quello inglese. L'irlandese è solenne: c'è il rito, però dopo c'è il ritrovo di parenti dove si ricorda la vita della persona ed è un momento bello. Invece nel funerale inglese c'è il rito funebre e finisce lì. Secondo me è più bello quello irlandese.

*In.*: Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Penso, per esempio, a Nelson. Sì, sono nomi molto famosi perché hanno segnato la storia del nostro Paese. Sono delle vicende, delle storie dietro che bene o male tutti sanno. E poi ci sono molti documentari. Io ho visto molti film su queste storie. Ma da noi sono frequenti perché alla

fine la gente si interessa, secondo me, di sapere le storie di guerra che sono di tutti e poi c'è sempre la figura eroica. Poi anche dal punto di vista dell'orgoglio nazionale. Cioè è bello sapere che abbiamo vinto i Francesi.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese, magari negli ultimi due secoli?

-Beh, sono le due guerre mondiali. Alla fine per parlare di eroismo bisogna sempre parlare di guerra. Però alla fine ci sono anche tante altre vicende: dal punto di vista musicale.

*In.:* Secondo te quindi sono figure eccezionali?

-Sì, sono figure da ammirare: i Beatles, i Rolling Stone. La musica inglese alla fine è nata lì e poi si è sparsa nel mondo. Ma anche il calcio.

*In.:* In Irlanda invece ci sono gli Eagles... (*si sovrappone*)

-E gli U2.

*In.:* Sono ancora importanti e conosciuti presso le nuove generazioni?

-Sì, sono un gruppo che affronta problemi attuali. Descrivono molto bene quello che succede. La musica è musica molto bella con testi ben pensati. Non sono buttati lì.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-Nelle ore curricolari no, però c'è comunque sempre chi fa qualche domanda su dove stavo prima.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Dipende da che tipo di storia si raccontano: se racconto una storia che incoraggia la solidarietà allora sì, se invece racconti una storia per malfamare una persona ....

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Sì.

*In.:* Grazie.

##### 5. Intervista a un alunno danese di nome D. (Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Di che nazionalità sei?

-Danese. I miei genitori pensavano o polacco o danese o italiano: mia madre infatti è polacca, mio padre danese, ma io sono nato in Italia perché mio padre è venuto qui all'età di 17 anni. Siccome mio padre è danese allora ho preso da lui.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-La mia famiglia è qui, poi altri parenti li ho a Varese e altri in Danimarca e altri in Polonia.

*In.:* Hai incominciato a fare epica, quest'anno?

-Sì, nelle medie abbiamo fatto un'oretta per iniziare, ma poi l'abbiamo fatta alle superiori.

*In.:* Avete iniziato l'*Iliade*?

-Sì, stiamo leggendo.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì, è molto interessante.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Un combattimento fra due popoli, degli eroi che prevalgono nella storia.

*In.:* Preferisci Achille o Ettore?

-Achille.

*In.:* Ma perché ha vinto o per come è lui?

-Per come è il suo carattere.

*In.:* Quali caratteristiche dovrebbe avere il protagonista?

-Dovrebbe pensare agli altri, combattere lealmente, essere coraggioso, avere rispetto dell'avversario.

*In.:* Ci sono, secondo te, delle persone che sono considerate eroi?

-Non saprei, ormai non abbiamo molti eroi adesso, ma a parte.. Sono ritenuti più eroi i presidenti.

*In.*: Cioè quelli che hanno potere politico?

-Sì. Potrebbero esserci uomini di pace come Gandhi o il Dalai Lama.

*In.*: Tu hai seguito le vicende che lo riguardano?

-Sì. Io sono a favore del Tibet.

*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Sì, ma prevale la Cina perché ha le armi, mentre i Tibetani...

*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Mia nonna che viveva qui in Italia mi continuava a raccontare varie storie di Andersen e mi ha regalato due libri alti così delle stesse storie.

*In.*: Quali preferisci? C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Non in particolare.

*In.*: Ti piace sentire raccontare storie di vita?

-Quella che sento più spesso è quella di quando mio papà ha incontrato mia madre. Quando era giovane ha girato tutta l'Italia in motorino e quando ha avuto la moto – la moto Guzzi – ha fatto un giro in tutta l'Europa e poi si è accampato in un campo in Polonia. È venuta mia mamma e si sono conosciuti così.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-A volte mia nonna mi raccontava dei suoi parenti. Adesso mia nonna è tornata in Danimarca.

*In.*: E tu l'ascolti con interesse?

-Sì. Mi fa vedere anche un album con le sue foto e mi racconta.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Io so che il cognome di mia nonna è un tipico cognome vichingo – Kjarulf – mentre il nonno materno è un contadino.

*In.*: Vedi che sai le origini.

-Sì. Vado in Danimarca tre volte l'anno circa e qualche volta in Polonia. Passo anche lì un mese da solo dai miei zii.

*In.*: Dove?

-In Danimarca.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-La seconda guerra mondiale. Mia madre mi ha raccontato che suo padre quando faceva il contadino c'erano tanti problemi per la vendita del grano perché tutte le strade erano chiuse dai Tedeschi. Mia mamma mi ha raccontato di altri anni di crisi.

*In.*: Non ti ha mai parlato del crollo del muro o delle vicende polacche. Per esempio di Lech Walesa?

-No.

*In.*: Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-C'è un dente di tricheco che è appartenuto ai miei bisnonni. È intagliato.

*In.*: Conosci la loro storia?

-Non mi ricordo se un parente è andato in Groenlandia.

*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia mamma.

*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Mia mamma ha fatto un sito che si chiama 'parenti stretti'. In questo albero io ho più di 500 parenti. Perché mia mamma ha sette zie e tre zii da parte della sua mamma. Poi ho anche parenti in America.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome? B. è anche il nome di un'isola in Danimarca. Poi il prefisso ... vuol dire città e quindi città di montagna o quanto meno collina.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Non saprei. Mi dicono sempre che assomiglio a mio padre.

*In.:* Hai una città più cara delle altre?

-Io mi sento più legato alla Danimarca, il mio Paese è K. dove abitano mia zia e mia nonna. È una città con 30-40 mila abitanti.

*In.:* Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza?

-Non che io sappia.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo?

-I Vichinghi.

*In.:* Te lo hanno detto a scuola?

-No. Ho guardato sui libri, li ho sfogliati un po'. Sono stato in Danimarca, in un museo dove avevano raccolto molti monumenti, capanne vichinghe, utensili, ecc. Il museo è all'aperto.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Io su questo ci pensavo: non credo né nel Big Bang né nella versione della Bibbia. La Bibbia è stata scritta per rappresentare simbolicamente.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì, però i miei genitori, a parte la cucina danese o polacca, non mi hanno trasmesso altro. Anche le feste sono quelle italiane.

*In.:* Tua mamma è cattolica?

-Sì, è polacca.

*In.:* Tuo papà?

-È protestante.

*In.:* A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Quelle religiose.

*In.:* Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?

-In Polonia è lo stesso che in Italia, in Danimarca di meno.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano? (*Silenzio*).

*In.:* In Danimarca c'è la monarchia?

-Sì.

*In.:* Come è considerata?

-Una volta mi ricordo di avere vista la regina: era per capodanno e c'era molta gente. Faceva un discorso per l'inizio del nuovo anno. C'era tanta gente per cui lei è un personaggio molto importante.

*In.:* E del passato?

-(*Un attimo di esitazione*) C'è Rasmussen, colui che avvistò per primo la Groenlandia e poi la colonizzò.

*In.:* Ci saranno anche dei monumenti?

-Ho visto dei musei su Rasmussen e su tutto quello che ha portato dalla Groenlandia.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese?

-La seconda guerra mondiale: anche se si sono dichiarati neutrali, la Germania è stata sleale perché li ha attaccati. La Danimarca ha combattuto con tutte le sue forze, strenuamente.

*In.:* E questo è epico?

-Sì, come anche la Polonia. I Tedeschi e i Russi hanno attaccato la Polonia senza fare nessuna dichiarazione di guerra. I polacchi, trovandosi attaccati di sorpresa, mandavano anche reparti di cavalleria contro i carri armati. Poi si sono chiusi a Varsavia e hanno resistito un mese.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-Quando i miei compagni parlavano della seconda guerra mondiale io aggiungevo queste cose.

*In.:* E ti stavano ad ascoltare?

-Sì e poi c'era un mio compagno che pensava che i Polacchi stessero dalla parte dei nazisti perché Auzschwitz è in Polonia.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì, aumenta il loro sapere su queste cose qua e aumenta in me l'orgoglio del mio Paese.

*In.:* Tu senti questo tema dell'identità? Non ti sembra strano che io chieda a un giovane che è proiettato verso il futuro di parlare del passato?

-No, non mi sembra.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Non saprei. Sì, si può discutere di questo libro, di come ci sono sembrate le battaglie. Chi aveva più valore eroico.

*In.:* Grazie.

#### 6. Intervista a un alunno albanese di nome Ds. – seconda generazione – (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Da undici anni.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Sono in Grecia. E più o meno sparsi nel mondo.

*In.:* Perché sparsi nel mondo?

-Perché ho uno zio che abita a San Francisco, invece altri abitano in Svizzera e in Spagna.

*In.:* Ma le origini della tua famiglia sono albanesi?

-Entrambi i parenti sia di mio padre che di mia madre sono albanesi.

*In.:* Quindi hanno deciso di andare via da giovani?

-Sì, soprattutto per lo spirito di intraprendenza. Si propende verso la scoperta di altro, altre culture o altri posti dove scoprire qualcosa.

*In.:* Quindi tu dici che questa è una caratteristica della tua famiglia?

-Sia materna che paterna.

*In.:* E tu l'hai ereditata questa cosa?

-Sì abbastanza. Perché anch'io non vorrei rimanere fisso in Italia per la voglia di capire le altre realtà come sono. Ad esempio mi piacerebbe trasferirmi in Spagna, in Inghilterra.

*In.:* Come mai proprio questi due Paesi?

-Inghilterra più che altro perché è una cultura diversa da quella europea e ha cultura, religione...I protestanti derivano dall'Inghilterra. E in Spagna perché ci vado spesso. Cioè ci sono andato tre, quattro volte con mio papà a Barcellona e mi è piaciuta molto come città. Vorrei sapere meglio queste cose, però senza l'intento di stabilirmi lì a vita.

*In.:* Anche tu non hai fatto epica? Questa parola a che cosa ti rimanda?

-Mi rimanda all'epica greca e romana.

*In.:* E che cosa vuol dire epica?

-Sono per esempio i racconti scritti da Omero o scrittori greci che ci vogliono tramandare alcune cose: per esempio, secondo loro la creazione del mondo, le storie di eroi e tramandarci altre situazioni per spiegare meglio fatti della natura o del genere umano.

*In.:* Quindi tu hai questa idea di epica. Non hai mai visto il film *Troy*?

-Sì, sì.

*In.:* Ti è piaciuto?

-Sì, mi piacciono molto i film che parlano di, per esempio, della Grecia o così.

*In.:* E perché?

-Sono molto affascinato di natura da queste storie. Mi piace soprattutto sapere di Greci e Romani o la storia antica, non quella medioevale, ma quella antica antica. Mi affascina.

*In.:* Allora ti piace l'epica?

-Sì. Perché hanno un punto di vista diverso da quello che abbiamo noi oggi. È comunque un altro modo di vedere le situazioni che noi viviamo e ci può dare un diverso punto di vista.

*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Secondo me, sarebbe un po' difficile, però comunque sarebbe possibile e alla fine sono comunque racconti principalmente di fantasia. Gli elementi base non sono sempre gli stessi: delle volte sono storie di eroi, mentre altre la creazione dell'universo, di dei e quindi dipende dal tipo di racconto che vogliamo fare.

*In.*: Ti piacciono le storie del genere *fantasy*?

-Sì, però preferisco quelle con la storia, per esempio gli Argonauti. È molto fantastica, perché alla fine sono cose..., però non è fantasia inverosimile come elfi..., ma è più legata al reale.

*In.*: Quindi se ho capito bene per una storia epica ci vogliono la fantasia, ma anche...(si sovrappone)

-Sì, anche la cognizione del reale perché non si può inventare di sana pianta.

*In.*: E il protagonista?

-Dovrebbe essere coraggioso o avere particolari doti buone o cattive, perché varia dal tipo di racconto che vogliamo fare perché potremo volere un protagonista coraggioso e bravo oppure un protagonista che magari..

*In.*: Ma tu quale preferisci?

-Io preferisco le storie che non sono così palesi, preferisco qualcosa che si deve capire e non subito palese agli occhi del lettore.

*In.*: Ritieni che oggi ci possano essere degli eroi?

-Cioè, non sono molto sicuro. La risposta è no. Perché per il mio concetto di eroe, sono quelli delle narrazioni epiche e non sono quelli di oggi perché alla fine oggi non si dovrebbe essere eroi, ma dovrebbe essere *routine*. Cioè noi consideriamo eroi perché ci sono degli elementi che risaltano, risalta la loro personalità per cui sembra più buono degli altri, invece, secondo me, bisognerebbe essere tutti come quelli. Cioè l'eroe è una persona normale, che dimostra la parte migliore del carattere umano.

*In.*: Secondo te, quali sono le parti migliori del carattere umano?

-Prima di tutto lo spirito di crescere e di capire sempre di più del mondo che ci circonda o cercare di evolversi; secondo, cioè essere un minimo altruisti e cercare comunque di non ostacolare il vicino o, per esempio, l'avversario in economia. Per esempio, tu produci una stessa cosa e io una stessa cosa, non dovrei intrometterti, però cercare di migliorare te e dare anche a lui lo stimolo per migliorarsi.

*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Per esempio nella città dove sono nato che si chiama F. si ha molto la cultura romana e greca, quindi spesso mi venivano raccontate favole tipiche fiabe dei bambini: *Cappuccetto rosso*, ecc..

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Mi piace molto Peter Pan. Mi piace molto la libertà di questo personaggio.

*In.*: E le storie di vita, magari dei nonni.

-Soprattutto di mio papà che mi racconta quello che faceva lui da giovane e come si arrangiava nelle situazioni.

*In.*: E questo ti fa piacere?

-Sì, sì abbastanza piacere, anche perché non lo vedo molto spesso. Lui fa il camionista e quindi vedendolo due giorni alla settimana, il tempo in cui mi racconta queste cose è un tempo prezioso.

*In.*: Quindi tuo padre continua a narrare.

-Sì, quando per esempio durante la giornata lui mi dice «anche a me è capitato».

*In.*: In questi racconti non compaiono mai cose negative come guerre o momenti particolarmente duri, regimi dittatoriali?

-Sì, per esempio mi viene raccontata la storia del mio Paese. L'Albania fino a poco tempo fa era sotto un regime dittatoriale e quindi mi ha raccontato di queste cose qua e delle varie guerre che si sono fatte.

*In.*: Quindi te li raccontano non a scuola, ma i genitori.



-Sì, soprattutto quando ero piccolo, mi dicevano, per esempio, anche delle guerre fra Italia e Albania, oppure i territori limitrofi, Jugoslavia, ecc..

*In.:* E tu li stavi ad ascoltare?

-Sì, perché a me la storia piace.

*In.:* E il giudizio che i tuoi genitori davano di queste guerre si capiva?

-Per esempio della dittatura giudizio molto negativo e ciò lo capisco anch'io perché alla fine senza libertà non si potrebbe mai vivere di base.

*In.:* La tua città – hai detto – si chiama...Ce l'hai nel cuore? Torni qualche volta?

-Sì. Più che altro torno per motivi burocratici perché mio papà adesso sta facendo la cittadinanza e quindi deve ritornare ogni tanto per dei documenti che servono.

*In.:* Hai nostalgia?

-Sì, perché sono ricordi di infanzia che avevo. Ero molto piccolo, 4 o 5 anni, Comunque fanno piacere i ricordi di infanzia.

*In.:* Vi sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza.

-No, quello non è molto diffuso.

*In.:* E degli eroi nazionali?

-Nel periodo della dittatura, il dittatore era considerato anche un eroe perché aveva liberato l'Albania da uno stato di inferiorità e l'aveva sopraelevata allo stato di prima e l'aveva liberata da alcuni elementi che miravano a guadagnare soldi per sé e non per la nazione. Era considerato inizialmente un eroe e poi più andava avanti nel tempo e più veniva criticato.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì, abbastanza importante però non devono mai contrapporsi alla scoperta di nuovi ideali, nuove realtà di vita. Per esempio, non ci dovrebbero essere tradizioni che incitano a non scoprire altri popoli o altre situazioni.

*In.:* Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?

-La nascita è un momento importante. Invece per la morte si fa un pranzo e poi si va al funerale e la vedova per una settimana deve mettere abiti scuri e per un anno i familiari più stretti devono seguire delle regole, per esempio, non mangiare alcune cose. Sì, per ricordare il morto.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì, mio padre colleziona i piatti decorati visto che viaggia molto. E ci sono alcune statuette che rimandano all'Albania.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Sia mia mamma che mio padre perché alla fine non raccontano moltissimo, però quello che mi hanno raccontato comunque mi ha dato un'ampia visuale di ciò che era ed è adesso l'Albania anche perché, a casa mia, mio papà guarda anche la televisione albanese e quindi rimane in contatto con quella che è la realtà del suo Paese d'origine.

*In.:* Tu conosci l'albanese?

-A capirlo capisco quasi tutto però parlarlo ho difficoltà.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Adesso è A...però in origine .... E ci sono state varie evoluzioni e cambiamenti di questo cognome durante la storia.

*In.:* E come mai secondo te?

-Non si sa bene. È un cognome abbastanza antico, ma non si sa quale sia il motivo di questi cambiamenti. Il cambiamento di alcuni prefissi o suffissi per i vari cambiamenti di governo, di luoghi e così via.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Fisicamente assomiglio di più a mio padre, però caratterialmente mi dicono a mio nonno. Cioè mio nonno materno e parte di mio padre.

*In.:* Hai degli eroi, dei modelli?

-Mi rifaccio a quelli greci. Quelli sono i tipici eroi. Il mio ideale di eroe è quello.

In.: E c'è spazio per questi eroi oggi?

-Sì.

In.: Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-Proprio tutte, no. Però l'anno scorso con la mia professoressa di italiano è venuto fuori questo argomento e abbiamo trascorso un'oretta parlandone visto che anche lei è stata nel mio paese di origine mi sembra per un paio di anni e comunque abbiamo avuto modo di dire le nostre opinioni.

In.: E gli altri compagni?

-Sembravano interessati almeno per quello che mi hanno detto dopo.

In.: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì, penso sia molto importante conoscere il passato per passare a un futuro migliore.

In.: Grazie.

7. Intervista a un alunno kazako di nome Dt. – prima generazione – (Istituto Tecnico Commerciale) (*Questo alunno aveva più difficoltà rispetto agli altri nella comunicazione linguistica, ma anche un grande desiderio di essere ascoltato*).

*Intervistatrice:* Di che nazionalità sei?

-Non sono kazako come pensano tutti. Sono tartaro perché mia mamma è tartara, coreano perché mio papà è coreano e ucraino perché mio nonno paterno è ucraino.

In.: Possiamo vedere sull'Atlante?

-Sì. (*Mi indica la zona dove è nato*)

In.: Dal punto di vista politico qual è lo Stato in cui tu sei nato.

-Il Kazakistan.

In.: Quindi la tua nazionalità?

-Sul passaporto è scritto kazako. Ecco qui c'è la mia città: K.. Noi siamo tartari, anche se politicamente apparteniamo al Kazakistan.

In.: Oggi dal punto di vista politico che cos'è il Kazakistan? Una repubblica?

-Non lo so.

In.: Da quanti anni sei in Italia?

-Da tre anni e non so se è cambiato qualcosa. Forse stanno cambiando cioè nel senso che vogliono entrare dentro all'Europa.

In.: Il tuo papà è coreano?

-Non coreano, coreano-ucraino.

In.: La tua famiglia è tutta in Italia?

-No, solo mia mamma e poi mio fratello e mia sorella.

In.: Quindi non hai frequentato le medie.

-No, studiavo in Kazakistan.

In.: Hai mai studiato epica?

-Epica, cos'è?

In.: Sono dei racconti di eroi del passato.

-Tipo filosofia?

In.: Hai mai sentito parlare dell'*Iliade*?

-No, mai!

In.: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì. (*Ma poi non sa dire con più precisione*)

In.: Ci sono dei personaggi che ti hanno colpito?

-Sono russi: Stalin e lo zar Nicola.

In.: Stalin, il dittatore? Perché?

-La sua politica forte.

In.: Tu sei d'accordo con Stalin?

-Non proprio, perché moriva tanta gente e lui nascondeva qualche segreto.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Non lo so. Della nostra famiglia mia mamma: suo papà è stato in guerra. Combatteva contro i nazisti. Invece mio zio non stava in guerra, ma lui fabbricava le armi, in Kazakistan. Lui è sopravvissuto.

*In.*: Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.

-Per lavoro. Mia mamma ha conosciuto un compagno sul lavoro, poi siamo arrivati in Italia. Io pensavo che qui c'erano studi musicali più approfonditi.

*In.*: Studi il violino?

-Sì, anche il pianoforte.

*In.*: Quindi vai avanti a suonare.

-Sì, ancora un anno.

*In.*: E quindi hai un pianoforte?

-Non è un pianoforte: è un sintetizzatore.

*In.*: Che tipo di musica suoni?

-Ungherese.

*In.*: Ma musica classica?

-Sì, tradizionale.

*In.*: Sai suonare Chopin?

-No, Bach magari sì.

*In.*: E da chi hai ereditato questa propensione per la musica?

-Io. Dicevo sempre a mia madre: «Io voglio suonare il violino».

*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia? La mia mamma. Raccontava di zia che è ricca anche adesso. Suo marito è macellaio. Mio papà lavora in magazzino.

*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Fino ai nonni.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-No. È un cognome coreano. Mentre il nome è greco.

*In.*: Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza.

-Sì, c'è la storia. Ci sono due storie: la storia del Kazakistan e la storia del mondo.

*In.*: E tu che cosa preferivi? Tutte e due?

*In.*: Ti piace la storia?

-Sì, sembrava un pochino più facile.

*In.*: Storia del Kazakistan o del mondo?

-Del mondo. La storia del Kazakistan è un pochino complicata.

*In.*: Ci sono state tante popolazioni?

Conquiste. C'erano delle grandi storie: Gengis Khan che ha conquistato tutto il Kazakistan. Allora c'era il baratto. Adesso ci sono fabbriche. Ci sono giapponesi e poi americani, ma non tanti.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì, come modo di fare, per esempio, cucinare. I vestiti per esempio sono un po' asiatici. Ad esempio, gli uomini portano il mantello. E poi il cibo è diverso. Il latte sembra un po' come scaduto.

*In.*: Qual è la religione del Kazakistan?

-Ortodossa e musulmana.

*In.*: E tu di che religione sei?

-Prima non seguivo religione. Adesso seguo. Mia madre musulmana e anch'io. Ma non sono sicuro di che cosa sono.

*In.*: Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Un personaggio che faceva scoprire la geografia del Kazakistan. Un geografo tipo Indiana Jones. E poi degli scrittori tipo Abai che ha l'immagine impressa su un soldo.

*In.:* E importante raccontare della propria storia agli altri?

-Non lo so. Se all'altro interessa. Se lui vuole conoscerla, certo!

*In.:* Grazie.

8. Intervista a un'alunna russa di nome E. – prima generazione – (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Da circa tre anni.

*In.:* Sei bravissima a parlare italiano. Come hai fatto?

- Eh, mi ha aiutato molto il marito di mia mamma. Lui è italiano e mi ha aiutato molto.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-No, qui ho solo la mamma. I miei genitori si sono separati quando io avevo due anni. Poi mia mamma è venuta in Italia e si è sposata con G..

*In.:* Quindi il tuo papà è rimasto in Russia e tutti gli altri parenti?

-Sì.

*In.:* Tu hai mai studiato l'epica?

-No.

*In.:* Non posso chiederti allora le altre cose.

*In.:* Quando eri a scuola in Russia, quindi fino a tre anni fa, hai fatto le elementari in Russia?

-E anche la prima media.

*In.:* Ti raccontavano mai delle storie di eroi, di personaggi grandi che combattevano contro i nemici?

-Sì, credo di sì però le cose così, tipo le grandi guerre, si fanno nelle classi più grandi.

*In.:* Da piccola sentivi raccontare dai genitori o nonni, favole, racconti...?

- Sì, ma non me li ricordo.

*In.:* Preferisci sentire raccontare delle storie di fantasia o storie di vita vere?

-Fantasia.

*In.:* Leggi magari anche storie di fantasia, romanzi...?

-Dipende.

*In.:* A scuola leggete tante storie?

-Sì, ma più reali.

*In.:* Per esempio ne hai in mente alcune?

-Leggiamo varie storie per esempio di Italo Calvino oppure tratte dalla letteratura italiana.

*In.:* Voi state facendo la prima. Leggete *I Promessi Sposi*?

-Sì, però è difficile.

*In.:* La lingua?

- No, non è difficile. Perché c'è l'analisi. Il libro è anche interessante però...

*In.:* Quindi secondo te, la storia andrebbe anche bene, se qualcuno te la raccontasse? Quando poi bisogna mettersi a fare tutte le analisi sul testo, allora ti piace un po' di meno. Capisco correttamente? È così?

-Sì.

*In.:* Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-No.

*In.:* La tua mamma, o la tua nonna non ti raccontano mai..(*risponde subito*)

-Sì, le sue esperienze.

*In.:* Non ti racconta mai, la tua mamma, per quale ragione ha lasciato la Russia?

-Sì, perché ha conosciuto G.. Si sono frequentati per un po'. Lui veniva in Russia, per esempio, a Mosca, così.. e ci andavo anch'io e la figlia che anche lui ha una figlia. E poi hanno voluto vivere insieme.

*In.:* Tu parlavi di Mosca. Abitavi a Mosca, allora?

-No, abitavo lontano da Mosca, in Siberia. B.. Vicino a Novosibirsk che è un po' più grande.

*In.:* Hai dei ricordi di questa città?

-Sì, ma poi quando ero piccola abitavo proprio in città, ma poi ci siamo trasferiti un po' fuori, in campagna dove c'è mia nonna.

*In.:* Tu stavi anche con la tua nonna?

-Sì.

*In.:* Tu torni in Russia?

-No, ci dovrei andare quest'estate.

*In.:* Ti ricordi la tua città in modo bello?

-In modo bello, però non me la ricordo molto bene.

*In.:* Sono rimaste delle foto?

-Della città? Credo di sì, da piccola. Delle fontane, dei monumenti.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Dal Big Bang.

*In.:* E l'umanità?

-Eh, io sarei cristiana anch'io.

*In.:* Ortodossa?

-Sì, e quindi Dio che ha creato.

*In.:* Perché hai detto 'sarei'?

-Volevo dire che sono cristiana, ma ortodossa.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì.

*In.:* Tu hai portato qualche tradizione dalla Russia?

-Certe credenze, tipo quello che porta sfortuna e quello che porta fortuna.

*In.:* Che cosa porta fortuna?

-Fortuna non lo so, più sfortuna. Per esempio, fischiare in casa che qua non significa niente, invece da noi porta via soldi.

*In.:* Le tradizioni legate alle feste religiose?

-Sì, anche se sono un po' diverse con le date. Ad esempio, il Natale è il 7 di gennaio dopo il Capodanno.

*In.:* Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?

-Per i bambini è come qui. Invece per la morte, qui si fa l'antipasto e poi si va al funerale normale. Invece lì si va al cimitero e dopo si mangia con tutti i parenti. E c'è una particolarità: che tutti bevono.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone...(si sovrappone).

-Sì, ci sono fotografie che riguardano quando eravamo in Russia. G., sua figlia a Soci, sul mar Nero, un estate, poi della B., che è sua figlia, da piccola, e della mia sorellina che è appena nata. E poi ci sono tante foto di matrimonio.

*In.:* E degli oggetti che erano appartenuti alla nonna? Queste cose antiche?

-No. Però ci sono due o tre matriosche e anche il cappello da poliziotto russo, quello tutto peloso.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-No.

*In.:* Tu a chi assomigli?

-Al papà, però dicono anche alla mamma.

*In.:* E il carattere?

-Non lo so ancora.

*In.:* Chi è un eroe, secondo te?

-Colui che fa una cosa eccezionale, di sua volontà, per fare del bene.

*In.:* Nelle storie che ti senti raccontare a scuola oppure nella tua famiglia, ci sono degli eroi?

-No.

*In.:* E oggi nel mondo in cui viviamo c'è qualcuno di simile a un eroe o che potrebbe essere tale?

-No.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-Sì, quando sono appena arrivata qua in Italia, a scuola mi chiedevano, alle medie.

*In.:* Tu racconti volentieri?

-Sì, a parte che non so tante cose perché ero ancora piccola e poi come ho detto nelle classi un po' più grandi si fa tutta la Russia, la storia, la letteratura.

*In.:* Pensi che raccontare delle storie faccia bene alle persone?

-Sì. Per conoscersi, capire in che situazione è l'altro.

*In.:* Grazie.

9. Intervista a un'alunna romena di nome En. – prima generazione – (Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Quali racconti si tramandano nella tua famiglia?

-Nella mia famiglia non ho mai sentito parlare delle vicende di antenati o dei vecchi che mi hanno preceduto, solo mio nonno materno mi raccontava di suo papà, quindi del mio bisnonno, che aveva partecipato alla seconda guerra mondiale.

*In.:* Da quale regione provenite?

-La mia famiglia è originaria di I., a nord est della Romania, quasi al confine con la Moldavia, una bellissima città ai piedi della catena dei monti ....., però i miei nonni paterni abitavano da tutt'altra parte, a sud ovest e i miei nonni materni a ..., vicino a I.. Mio padre e mia madre si sono conosciuti durante gli anni dell'Università poiché frequentavano entrambi la facoltà di agronomia. Io ho cambiato tantissime città e ho vissuto per diverso tempo con i miei nonni materni. Per la verità, ho vissuto anche da sola. Avevo quattordici anni: mio padre era venuto in Italia a cercare lavoro e lo aveva trovato a U.. Aveva ottenuto il permesso di soggiorno. Anche la mamma lo aveva raggiunto di lì a poco, mio fratello studiava in un'altra città e così io abitavo da sola nella mia casa. A qualche chilometro di distanza c'erano i nonni e anche la zia che ci ha sempre aiutato molto – e non solo noi –. Facevo da mangiare e tenevo in ordine la casa e intanto preparavo l'esame che corrisponde qui in Italia al vostro esame di terza media. Ho poi incominciato il Liceo frequentandolo per un quadrimestre e poi sono arrivata anch'io qui poiché il papà ci voleva vicini tutti. Mi è costato tantissimo lasciare i miei amici e le persone a cui volevo bene. Per tutto il primo anno ho sperato che, non sapendo la lingua italiana, mio padre mi rimandasse indietro, ma così non è stato per cui ho dovuto imparare la lingua italiana.

*In.:* Vuoi dire che in due anni hai imparato a parlare così bene! Ma come hai fatto?

-Non lo so come ho fatto. Me lo chiedo anch'io.

*In.:* Quali racconti i grandi fanno ai piccoli, magari alla sera prima che si addormentino e che tu stessa ti sei sentita fare?

-Le *basme!*

*In.:* Come?

-Le fiabe. In questo momento non me ne viene in mente nessuna, in particolare. Però sono universali. Sì: è sempre la stessa vicenda della principessa che è minacciata da persone cattive e poi viene salvata.

*In.:* E storie di vita, per esempio riferite alla guerra?

-Per quanto riguarda vicende di guerra, no, nessuno dei miei mi ha raccontato niente del genere o ne è stato direttamente coinvolto.

*In.:* Ti hanno raccontato della dittatura di Nicolae Ceausescu?

-Certo, dicono che quando c'era lui tutti avevano da mangiare. C'era lavoro e le condizioni di vita erano discrete. Poi lo hanno ammazzato: era il giorno di Natale, il 25 di dicembre. Da allora la nostra situazione è peggiorata moltissimo. Quando si parla di quegli anni, si rimpiangono le condizioni in cui eravamo che ci sembrano molto meglio di quelle di oggi. È vero, c'erano restrizioni per cui, per esempio, non si poteva andare all'estero, ma, ripeto, c'era lavoro. Oggi la

metà dei romeni ha lasciato la sua terra. Noi, però, vogliamo ritornarci prima possibile. Mio padre non potrà lavorare a lungo perché è molto malato: ha ..... Probabilmente l'ha presa trent'anni fa quando è stato sottoposto a un intervento chirurgico. La malattia si è manifestata molto tempo dopo e oggi è grave. Fra qualche tempo potrà lavorare solo mia madre. Per questo cerchiamo di mettere da parte dei risparmi per poter tornare nel nostro Paese.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?

-Ci sono delle fotografie della mia bisnonna sul letto di morte e delle foto del funerale e poi altre fotografie normali dei membri della mia famiglia. Per quanto riguarda lettere, diari, scritti che abbiamo conservato, c'è il diario della mia mamma, di quando era a scuola lei. Lo leggevo spesso e mi piaceva tanto. Era molto divertente.

*In.:* Chi racconta di più nella tua famiglia?

-Nella mia famiglia è il nonno materno a raccontare di più del passato; con gli altri nonni avevo un rapporto meno stretto perché li vedevo molto di meno.

*In.:* Come si piange la morte?

-Quando qualcuno muore, mi sono sempre sentita raccontare che va in Paradiso. I miei sono credenti: ortodossi, però a frequentare la chiesa c'è solo mia madre. In Romania la mia zia è molto praticante e anche molto buona, disponibile ad aiutare tutti. Pensi che ha anche aiutato un ragazzo a frequentare l'università. Diceva che, con il suo lavoro, a lei bastava molto di meno di quello che aveva per cui ha permesso a quel ragazzo di studiare.

*In.:* Quali tradizioni, riti, festività sono tipiche del tuo popolo?

-Da noi i gesti rituali sono quelli che avete anche qui: il Natale e la Pasqua quando si va in chiesa e ci si ritrova tutti. Da noi è molto importante la festa di San Nicola, il 6 dicembre che porta i doni ai bambini buoni e un ramo secco a quelli cattivi così la madre può picchiarli.

I riti legati alla nascita e alla morte sono il Battesimo e il funerale come qui in Italia. Da noi però in genere si battezza il bambino dopo 40 giorni dalla nascita. Se c'è pericolo di morte per il bambino anche subito. Mi ricordo che mia nonna ha battezzato lei un mio cuginetto che è vissuto solo due giorni. Lo ha fatto per farlo andare in Paradiso.

Da noi, per i funerali ci si veste di nero anche per i mesi successivi. Il giorno del funerale, che si svolge per le vie del paese, dalla casa del morto alla chiesa e poi dalla chiesa al cimitero, c'è il pranzo per tutti i parenti. La stessa cosa si ripete dopo otto giorni e poi dopo trenta, dopo sei mesi e dopo un anno.

*In.:* C'è un luogo o una città a cui sei legata?

-La città che ho nel cuore si chiama P. e per me è bellissima. È molto antica: penso risalga al 1500. I suoi santi protettori sono San Michele e San Gabriele. Se non mi sbaglio si festeggiano l'8 ottobre. Mi piace tutta, ma forse il luogo che mi piace di più è un castello in rovina a circa 40 chilometri dalla città. Era una fortezza. Del passato della mia città mi raccontano che è stato durissimo il periodo della seconda guerra mondiale quando è stata devastata dai Russi. La gente mi racconta che i Russi ci hanno portato via tutto, persino la gallina dalle uova d'oro.

*In.:* Che cos'è?

-Non saprei: ho chiesto diverse volte spiegazioni, ma mi è sempre stato detto che ci hanno portato via la gallina dalle uova d'oro e basta. Non c'è una grande simpatia per i Russi.

*In.:* E per i Moldavi che sono i vostri vicini?

-Non so. Mi sembra che il nostro governo li stia aiutando, ma non so come.

*In.:* Qual è l'origine del tuo popolo?

-Gli abitanti della Romania sono di diverse etnie: ci sono i latini, gli slavi, influenze turche e poi, in un piccolo territorio grande come l'isola bergamasca, ci sono gli ungheresi che pretendono l'autonomia. A me non sembra proprio giusto. L'origine del nostro popolo la conosco perché l'ho studiata. È stato l'imperatore Traiano che nel 101 e 102 d.C. prima e poi nel 105 e 106 ha combattuto contro Deicebalo che ha opposto una grande resistenza, però poi è stato sconfitto. Così Traiano ci ha conquistato.

*In.:* Sei contenta di essere romena?

-Per il 50% sì; la parte negativa dipende da quello che sento in televisione o sui giornali a proposito di miei connazionali. Mi vergogno tanto di quello che fanno. Non riesco più neppure ad ascoltare il telegiornale poiché quasi ogni giorno si sentono casi di violenza compiuta da gente del mio popolo. Se non ci fossero questi elementi negativi, sarei completamente fiera di essere romena. Anche noi abbiamo una cultura e un'arte molto belle. Per esempio, io amo molto un poeta dell'800 che si chiama Mihai Eminescu. Per quanto riguarda racconti e leggende che si riferiscono al passato del mio popolo ce ne sono molte. Ma non abbiamo poemi come la *Divina Commedia*.

*In.:* Conosci i poemi antichi?

-L'*Illiade* e l'*Odissea* sono molto conosciute anche da noi e si studiano a scuola. La nostra lingua è abbastanza unitaria. Non ci sono i dialetti come da voi per cui chi è del Nord non capisce chi parla con un dialetto del Sud e viceversa. Il romeno conosce delle differenze di accento e alcune parole sono diverse, ma in generale abbiamo proprio la stessa lingua. Anche noi studiamo l'inglese a scuola oltre al romeno. Il russo non lo sappiamo. A me piacerebbe molto impararlo. Delle altre culture mi piace e ho letto qualcosa della letteratura inglese e di quella irlandese. E poi mi affascina l'Antico Egitto così misterioso e sconosciuto.

*In.:* Per favore, mi puoi narrare qualche racconto che risale al passato e che ti ricordi?

-Per esempio, si narra che durante la guerra contro i Romani, al tempo di Traiano, i Daci siano riusciti a vincere una battaglia dopo aver fatto ubriacare i loro nemici con il vino irresistibile dei nostri vigneti. Poi ci sono tante fiabe e leggende popolari, ma mi sembra che siano molto simili alle vostre. La trama tipica che mi viene in mente è quella di un ragazzo povero che scopre di essere figlio di un re, si innamora di una bellissima ragazza senza averla mai vista, avendo solo sentito parlare di lei e della sua bellezza, la libera dalla prigione in cui l'aveva costretta un re malvagio e cattivo e la sposa. Sempre rispetto a questo argomento, so che nel passato lontano il regno era diviso in tanti principati ognuno dei quali era governato da un principe o da una famiglia nobile. In molte zone della Romania questi ricordi sono molto vivi. Ci sono tante famiglie che si vantano di essere nobili e di discendere da uno di quei principi. Durante i secoli il mio popolo ha dovuto combattere molto perché è stato invaso da popoli nemici: i Turchi, gli Slavi, gli Ungari. La memoria di questi fatti è ancora molto viva ed è bene, secondo me, che sia così anche se non abbiamo più rancore o odio nei confronti di chi ci ha fatto del male. In questo senso il passato è davvero passato. È come se i giovani di oggi dovessero avercela con i tedeschi per via di Hitler, così noi non abbiamo sentimenti negativi verso i russi, anzi alcuni vengono anche nelle nostre università.

*In.:* Sai molte cose della storia della Romania.

-Certo! È il mio Paese. Inoltre è parte fondamentale della storia che si studia alla fine delle medie (che da noi sono di quattro anni, come le elementari e le superiori). Per poter proseguire gli studi alle superiori bisogna superare un esame basato proprio sulla storia nazionale.

*In.:* Come consideri la situazione attuale?

-Non vedo l'ora di tornare al mio Paese. Noi ce ne siamo allontanati perché eravamo molto poveri. Tutti sono molto poveri. In verità, ci sarebbero le risorse per potere conoscere maggior benessere, ma chi ci governa non è capace. Si tratta per lo più di persone anziane corrotte. I vecchi ci stanno togliendo ogni speranza del futuro. Vanno in pensione e poi continuano a lavorare. E non sono capaci di governare. Possiamo solo pregare che i vecchi muoiano presto. È vero! Non si dovrebbe dire, perché la vecchiaia dovrebbe essere sinonimo di saggezza. Purtroppo non è così.

La corruzione domina ovunque! È una grande piaga. Guardi la mia amica. Ha la mia età. Ha concluso le scuole superiori con le migliori votazioni eppure non ha ottenuto la borsa di studio per frequentare l'università. Lei è davvero bravissima, bella e buona. Ma lei non aveva i soldi per corrompere il funzionario che poteva farle avere la borsa di studio così altri molto meno bravi di lei, ma che potevano pagare, hanno ottenuto quello che a lei è stato negato. A volte vorrei uccidere tutti coloro che l'hanno fatta soffrire, vorrei uccidere tutti coloro che fanno soffrire il mio popolo. Pensi che cerco di aiutare io la mia amica mandandole dei soldi perché vorrei che studiasse. Così metto da parte i dieci euro alla settimana che mi danno i miei genitori



per mandare qualcosa a lei che non li vuole. Allora io le dico che sono a titolo di prestito e che me li renderà quando potrà. Anche se io non li voglio riavere. Ma tutto è corruzione. Se si va in macchina e si è fermati dalla polizia che vuole dare la multa, basta allungare 50 euro e la multa sparisce. Si potrebbe continuare con questi esempi. Il problema è che siamo poveri. Gli stipendi sono bassissimi. Una volta, prima dell' '89 si stava molto meglio perché tutti avevano un lavoro almeno e la vita era civile.

*In.:* Si parla mai di eroi del tuo popolo?

-I miei genitori e i miei nonni parlano del 1948, anno della liberazione durante il quale ci furono molti eroi: erano poeti, intellettuali e persone comuni che diedero la vita per la nostra patria. Nel periodo pasquale e dell'Ascensione la Chiesa celebra questi eroi conosciuti e sconosciuti, inoltre ci sono 5 giorni di feste nazionali in cui il nostro popolo ricorda avvenimenti importanti della nostra storia.

*In.:* Come fai a sapere tutte queste cose? Chi te le ha raccontate? Le racconteresti a tua volta?

-Sono i nonni e i vecchi in generale che raccontano di più. Certo che li racconterei, non con tutti i dettagli, non nei particolari poiché se non si è testimoni diretti, queste cose non si possono sapere, però racconterei in modo diverso cercando di trasmettere il significato di quello che è accaduto. Per esempio, ci sono delle cose che ci hanno fatto molto male. Ecco, questo dolore si potrebbe raccontare.

*In.:* Abbiamo quasi finito. Vorrei chiederti ancora, allargando l'orizzonte, qualcosa sull'origine del genere umano e sull'origine dei popoli. Che idea ti sei fatta?

-Prima di frequentare il Liceo, l'idea che mi ero fatta in proposito era quella della Bibbia. La Genesi racconta tutte queste cose. Io ho letto tutto l'Antico Testamento e il nuovo Testamento e poi sono passata all'Apocalisse. Nelle elementari la nostra insegnante di religione era la moglie del prete. Ci ha invitato decisamente a leggere tutto il testo sacro. In alcune parti mi ritrovo proprio e lo racconterei a mia volta, però in generale non ho capito quasi nulla. Avrei bisogno che il testo fosse anche spiegato. Comunque da quando sto facendo scienze, è chiaro che il sapere scientifico è sicuro e certo, mentre le cose che riguardano Dio e Dio stesso non si possono verificare. Quanto ci dice la scienza, invece, è provato. Si può dire che adesso sono più verso la scienza.

*In.:* L'ultima cosa, En., a proposito dei racconti epici e dello spazio che si dà a questo argomento a scuola. Hai mai raccontato ad altri quello che hai detto a me oggi? Ti piace l'epica classica? Conosci le storie epiche di altre culture?

-No, nessuno a scuola qui in Italia mi ha mai chiesto di raccontare di me, della mia famiglia, del mio popolo. Anzi, ho l'impressione di non esistere, di essere come trasparente. Certo, i professori mi aiutano dal punto di vista scolastico, ma alla mia persona e alla mia storia non si interessano. Per questo sono stata contenta di raccontare a lei.

*In.:* Grazie.

#### 10. Intervista a un alunno ucraino di nome I. – prima generazione – (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Sette anni.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Sì, mio padre, mia madre e la mia zia. Il resto sono giù.

*In.:* Torni in estate?

-Questa estate dovrei. Ho già fissato di andarci.

*In.:* Sei contento?

-Sì, abbastanza. Vado a trovare i miei.

*In.:* L'ultima volta che sei stato?

-Due anni fa. Durante le vacanze natalizie.

*In.:* Durante la scuola media o in quest'anno hai studiato l'epica.

-Sì, l'ho affrontata.

*In.*: Ti piace l'epica?  
 -Sì molto curiosa.  
*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica? E per un eroe?  
 -Deve essere intelligente, essere bello, forte, sapere comandare. Di solito erano dei guerrieri.  
*In.*: E il protagonista?  
 -Deve essere intelligente, essere bello forte, sapere comandare.  
*In.*: Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?  
 -Adesso non credo.  
*In.*: Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?  
 -Sì, ma adesso come adesso nel mondo in cui viviamo non credo che serva. Serve da un punto di vista, non come nell'antichità che serviva per difendere la propria terra. Adesso di meno.  
*In.*: Ma se dovessi difendere oggi la tua terra lo faresti?  
 -Credo di sì. È istinto in ognuno di noi.  
*In.*: Secondo te quindi è in ciascuno di noi la spinta a difendere la terra dove è nato e cresciuto?  
 -Io credo di sì.  
*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie, di vita vissuta oppure fiabe, racconti?  
 -Mio nonno mi raccontava di quando ha fatto il militare, quei tre anni poi è andato in guerra.  
*In.*: Quale guerra?  
 -Quando c'era ancora l'Unione Sovietica.  
*In.*: Quindi la seconda guerra mondiale?  
 -Sì proprio quella. Avevo sei anni.  
*In.*: Le fiabe invece?  
 -Quelle le ho affrontate a scuola.  
*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?  
 -Non particolarmente.  
*In.*: Ti piace sentire raccontare?  
 -Sì abbastanza, mi incuriosisce.  
*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?  
 -No.  
*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia? La tua famiglia è ucraina?  
 -Tranne mio papà. Il nonno di mio papà era tedesco. Infatti il mio cognome è tedesco. Durante la guerra è rimasto lì in Ucraina. Invece il nome è tipicamente russo.  
*In.*: Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.  
 -Sì mio padre ha trovato lavoro qua. Poi ha trovato lavoro anche mia madre.  
*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?  
 -Mi hanno spiegato anche le condizioni di vita, come erano difficili.  
*In.*: Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?  
 -Ci sono fotografie del mio nonno materno.  
*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?  
 -Tutti raccontano la loro esperienza.  
*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?  
 -Bisnonni. Io ho ancora i bisnonni.  
*In.*: Quanti anni hanno?  
 -Mia bisnonna 90 e il bisnonno 94.  
*In.*: Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?  
 -Dal punto di vista caratteriale assomiglio a mio papà, dal punto di vista fisico a mia mamma.

*In.*: Qual è la città che hai nel cuore.  
 -Io sono nato vicino alla catena montuosa dei Carpazi.  
 (*Prendiamo l'atlante e mi indica la sua città*).  
*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine?  
 -L'unica cosa che so è che è molto religiosa. Di rito greco-cattolico.  
*In.*: È un'eccezione rispetto agli ortodossi?  
 -Sì più fede alla Madonna che in Dio.  
*In.*: E tu sei ortodosso.  
 -Io sono cattolico, greco cattolico.  
*In.*: Le celebrazioni sono come le nostre?  
 -Sì però c'è un'eccezione: quando qui finiscono lì incominciano.  
*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?  
 -Il Buon Dio ha creato il mondo.  
*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?  
 -Credo di sì. Le tradizioni sono molto importanti, sono gli elementi base che ti costituiscono.  
*In.*: Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?  
 -Ci sono quelle religiose. Al posto di santa Lucia c'è san Nicola.  
*In.*: A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche?  
 -Prima quelle religiose e poi quelle civili.  
*In.*: Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?  
 -Perché ormai di generazione in generazione è un po' difficile abbandonarle.  
*In.*: Ma tu non vorresti neanche?  
 -No.  
*In.*: Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?  
 -No.  
*In.*: Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?  
 -No, solo in generale. Nelle elementari avevo fatto anche degli approfondimenti e delle ricerche.  
*In.*: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?  
 -Credo di sì.  
*In.*: Ti piacerebbe raccontare più di te?  
 -Dipende: mi piace anche sentire.

11. Intervista a un alunno romeno di nome M. – prima generazione – (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice*: Da quanti anni sei in Italia?

-Sono sette anni a settembre.

*In.*: La tua famiglia è tutta in Italia?

-No, sono qua solo con la mamma. Gli altri parenti sono tutti in Romania. Li sento per telefono. In estate vado a trovarli.

*In.*: Non so se alla 'Ragioneria' fate l'epica. Hai mai sentito parlare dell'*Iliade*, *Odissea*?

-Poco. Alle medie, però mi ricordo poco.

*In.*: Per quello che ti ricordi ti piaceva l'epica?

-Sì, ma non era la mia materia preferita. Preferivo altre cose più interessanti.

*In.*: Qual è la tua materia preferita?

-Economia.

*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica? E del protagonista? Se dico la parola eroe, tu come lo vedi?

-Coraggioso e affronta diversi problemi.

*In.*: Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-L'aspetto che forse è attuale è il risolvere i problemi.

*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?  
 -Non penso.

*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?  
 -Sì, dai genitori, ma non ricordo quali.

*In.*: Quali preferisci, storie di vita o di fantasia?  
 -I racconti di vita.

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?  
 -Mi ricordo mio padre che mi raccontava quello che faceva lui alla mia età.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?  
 -No.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?  
 -Le origini sono romene. Siamo stati sempre là. Siamo stati fra i primi che siamo partiti.

*In.*: Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.  
 -Sì, mia madre è partita prima lei. Mi raccontava come è stata lei all'inizio.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?  
 -No.

*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?  
 -Mia mamma.

*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?  
 -Fino ai nonni. L'ho fatto per diritto l'anno scorso, però adesso non mi ricordo.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?  
 -No. Per il nome, mi sembra che ci fosse un imperatore romeno.

*In.*: Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?  
 -Non saprei.

*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine? Tu dove sei nato?  
 -Sono nato a B. È un capoluogo di provincia.

*In.*: Questa città ha una sua storia? Tu la conosci?  
 -Sì, è nato il poeta più famoso della Romania.

*In.*: E come si chiama questo poeta?  
 -Michail Eminescu.

*In.*: Di quale secolo?  
 -Non vorrei sbagliarmi, mi sembra l' '800.

*In.*: Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza.  
 -I racconti si riferiscono alla Dacia e quindi alla conquista dei Romani.

*In.*: Questo lo raccontano a scuola?  
 -Sì.

*In.*: Chi sono i capostipiti del tuo popolo?  
 -I Daci.

*In.*: Ci sono leggende o racconti su di loro?  
 -Le guerre che hanno combattuto contro i Romani.

*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?  
 -Non me lo sono mai chiesto.

*In.*: Tu sei credente?  
 -Sì, sono ortodosso.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?  
 -Sì, del popolo.

*In.*: Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Adesso poco perché ormai ci siamo abituati qui in Italia, magari prima in campagna i nonni.

*In.:* A tuo avviso, quali tradizioni sono più antiche?

-Magari i balli.

*In.:* Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Si tramandano, si seguono sempre. In campagna si seguono molto.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Mi sembra il personaggio storico che ha riunito la Romania.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese.

-La rivoluzione dell' '89. Io però non ero ancora nato, ma ha portato tanti cambiamenti. Mio fratello l'ha vissuto. A quel tempo aveva quasi la mia età.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-Sì, alle medie. Alle superiori poco.

*In.:* Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-Poco.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme? Importante raccontare di sé e della propria storia?

-Sì.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Magari sì. Parlando della storia, se si conosce.

*In.:* Avete incominciato la lettura di Dante?

-Sì, è famoso.

*In.:* Può definirsi un'opera epica?

-Sì.

*In.:* E c'è un'attualità?

-Magari negli errori che si fanno.

*In.:* Nel senso che Dante li descrive questi errori?

-Sì, così si possono evitare.

*In.:* Grazie.

12. Intervista a un'alunna senegalese di nome Mr. – prima generazione – (Liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Questo nome è stato scelto dalla tua mamma, dal tuo papà?

-Dal mio papà.

*In.:* Mr. appartiene a una cultura che non è africana perché è un nome e.. Tu lo sapevi?

-Sì, sì!

*In.:* Te lo hanno spiegato i tuoi genitori?

-Sì.

*In.:* È stata una scelta voluta?

-La sorella di mio papà si chiamava così e lui voleva chiamarmi come lei. E non so perché lei è diventata Mr.

*In.:* Da quanti anni sei in Italia?

-Da tre anni e mezzo.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Qui vivo con mio papà e la mia matrigna, mio fratello e mia sorella che è nata l'altr'anno.

*In.:* Ah e come si chiama lei?

-E..

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì. Mi piace molto. Le storie che raccontano, soprattutto l'*Iliade* che preferisco. I racconti che fanno i personaggi. Tutte queste cose!

*In.:* La conosci per la scuola?

-Sì.

*In.:* In Senegal hai frequentato le elementari? Non ti hanno mai raccontato storie dell'*Iliade* e dell'*Odissea*?

-No, quelle no!

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Prima di tutto i personaggi cioè non avrebbero le caratteristiche proprio quelle che hanno nell'epica classica. Le forze soprannaturali che hanno. Li farei diventare dei personaggi un po' più reali. E poi metterei gli dei. I personaggi li farei diventare.... È come se mettessi un ponte fra gli dei che hanno le loro caratteristiche e gli uomini che sono proprio uomini come noi.

*In.:* E del protagonista?

-Quello, prima di tutto sarebbe un uomo come tutti noi e avrebbe tanto i suoi difetti, le sue qualità, però sarebbe in un gradino superiore rispetto agli altri personaggi o avrebbe qualcosa in più oppure la vicenda sarebbe su di lui però non avrebbe cose eccezionali.

*In.:* Comunque tu hai detto un gradino superiore agli altri? Ma in che cosa: in umanità, in forza, in coraggio...?

-Nell'umanità, nel modo di porsi con le altre persone.

*In.:* Secondo te è possibile che ci siano degli eroi oggi.

-Sì, non eroi come quelli, però per il fatto di fare delle buone azioni che fanno solitamente. Essere eroi non è fare una cosa che poi sa tutto il mondo, basta fare una buona azione che salvi una o due persone. Basta fare quel bene e per me si è eroi.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Sì. In questo periodo non sono molto frequenti queste persone che fanno tutto questo bene però nelle organizzazioni di volontariato che aiutano le altre persone oppure anche qua a scuola: quelli che fanno gli insegnanti di sostegno o che aiutano gli stranieri o ragazzi che hanno dei problemi. Anche quelli possono essere definiti eroi perché sacrificano del tempo per queste persone.

*In.:* Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie, o di fantasia o di vita?

-Sì, mi raccontavano delle storie, fiabe del mio Paese. Mi ricordo che mi dicevano che il Senegal era diviso in regni diversi e c'erano re che anche loro avevano delle forze straordinarie. Mi ricordo uno che non poteva essere ucciso mai. Potevi sparargli con una pistola, oltrepassarlo con un coltello, ma non moriva. L'unico modo per ucciderlo era quello di lanciargli una freccia con sopra attaccato il coso del gallo, quello che sta dietro.

*In.:* Ah lo sperone del gallo?

-Ecco sì!

*In.:* Allora sono storie anche vere?

-Sì me le raccontavano in un modo anche un po' facile.

*In.:* E ti interessavano?

-Sì, sì.

*In.:* E mi hai detto che ci sono anche alcune storie che ti hanno colpito come questa del re che era immortale. E poi come è andata a finire?

-Sua moglie è andata a vivere nel regno di un altro re. In pratica è stata rapita, però poi ha iniziato ad abituarsi a vivere così e così ha rivelato il segreto del marito e così è stato ucciso.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare: magari i nonni o i bisnonni?

-Una bisnonna sì che è ancora viva. Ed è molto molto vecchia. Io sentivo dire, me lo dicevano le mie sorelle maggiori, dicono che non è una persona normale perché in Africa dicono che esistono questi spiriti. È molto diffuso. Nell'esistenza di dio ci credono però dicono che esistono anche questi altri spiriti e ci sono alcuni uomini – e di solito sono vecchi – che riescono a comunicare con questi spiriti e gli fanno fare delle azioni che vogliono. Per esempio, fanno dei talismani quando per esempio vuoi proteggerti. Quelli li hanno praticamente tutti. Dei talismani che ti metti sulla vita e serve a proteggerti dagli spiriti maligni. Questa cosa può sembrare strana, però lì ci crediamo molto.

Mi parlavano di lei come di uno spirito di gatto, qualcosa del genere. Aveva un primo gatto che è morto. Non si sa proprio come è morto. E ne torna sempre un altro. Ogni volta che un gatto muore torna sempre un altro e tutti sono neri.

*In.:* Lei abita ancora nel Senegal?

-Sì, in un villaggio.

*In.:* E voi avete ancora dei contatti con lei?

-Sì, nelle vacanze io vado sempre. So dov'è. Casa sua è attaccata alla nostra però faccio tutti i giri per non passare di lì perché mi fa paura.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-È un miscuglio. La mamma di mia mamma è nata nel Senegal però si è sposata il mio nonno che viene dal Togo. Mio nonno paterno e mia nonna paterna sono venuti dal Mali. E poi si sono trasferiti in Senegal e mio papà è nato lì.

*In.:* Quali lingue hai imparato da piccola?

-Il francese. Il mio dialetto quello vero non lo so. So il *wulof* che è quello che parlano tutti. È come una lingua ufficiale come il francese.

*In.:* I tuoi genitori lo conoscono.

-Sì un po'.

*In.:* Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.

-I motivi sono per lavoro perché mio papà è venuto dieci anni fa e poi ci ha portato anche noi. Perché qui puoi fare l'università, mentre là non si trova lavoro: mia sorella ha studiato ma non trova lavoro perché c'è tanta corruzione.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì! Ci sono abituata a vederli, però quando ci penso cerco di trattarli con rispetto.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Molti. Di solito sono io che faccio le domande. Quella che mi parlava di più era mia nonna quando andavo lì da lei.

-E ancora viva la tua nonna? Sì: è in Senegal?

*In.:* Vive da sola?

-No ! (*aria scandalizzata*) Rispetto a qui i genitori sono importanti. Qui vedi che quando si diventa vecchi, si va in una casa di riposo, da noi se fai così sembra che non fai parte della società. È impensabile lasciarli da soli. A casa ci deve sempre essere qualcuno. Sono una cosa sacra. Anche quando sono vecchi e magari sbagliano, bisogna accettarli. Loro ci hanno cresciuto e non ci hanno mai detto: «tu sei un peso», quindi anche i figli devono fare la stessa cosa.

*In.:* Qui c'è una comunità senegalese?

-Sì, ce ne sono molte.

*In.:* Vi ritrovate in determinati momenti?

-C'è una comunità musulmana in cui c'è anche mio zio e c'è quella dei cattolici senegalesi in Italia. Ed era presidente mio papà. Durante le feste ci ritroviamo in una città. L'ultima volta è stata Brescia. Facciamo una Messa, cantiamo le nostre canzoni e poi facciamo la festa tra di noi. Una volta l'abbiamo fatta qui a M..

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Mio papà mi dice che siamo una famiglia particolare rispetto alle altre perché nel Mali tutti quelli che si chiamano come mio papà sono tutti musulmani, come anche in Senegal. Noi siamo l'unica famiglia cattolica perché mio nonno quando è nato – non mi ricordo bene – però è stato allevato da suore per questo si è attaccato alla religione cattolica, per questo tutta la famiglia è diventata cattolica.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Io assomiglio al mio papà. Per quanto mi dice il mio papà, il mio carattere assomiglia a mia mamma.

*In.:* C'è una città del Senegal che ti è rimasta nel cuore?

-Sì, è proprio il villaggio dove vado durante le vacanze. Mi piace molto.

*In.:* È distante dalla capitale?

-In linea d'aria come da Bergamo a Milano, ma le strade sono pessime.

C'è una cosa strana su Dakar. Dakar è in una piccola regione, ma è la più popolata, mentre la regione più grande è la meno popolata. Tutti vanno alla capitale dove c'è un affollamento di gente. Nella città ci sono molte famiglie povere che sono in difficoltà. Io mi ricordo che quando ero piccola vedevo i bambini per terra. Io ero lì bella e vestita con la mia divisa che andavo in una scuola privata e guardavo questi bambini avvicinarsi. Io avevo tutto quello che mi serviva: una casa grande e bella, scuola privata e frequentavo solo le persone come me. Il divario fra ricchi e poveri è veramente grande. Ed è una profonda ingiustizia. Quelli ricchi sono i politici.

*In.:* Da grande che cosa vuoi fare?

-Io non so che lavoro farò perché sono tutta confusa però vorrei fare qualcosa per aiutare i bambini poveri. Perché tutti quei bambini se soltanto ne avessero l'opportunità potrebbero fare cose grandiose. In questo senso l'eroe è fare del bene a qualcuno.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo. Ci sono leggende o racconti su di loro?

-Si racconta di questi capi di millenni fa. Ci sono delle varie etnie e ognuno di questi gruppi si identificano con uno di questi re.

*In.:* E la tua etnia?

-Si chiama *walo* però sono varie le etnie che hanno lo stesso capostipite.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Anche lì, per quello che ho studiato a scuola si parla della scienza. Però io credo di più al fatto che il mondo sia stato creato da Dio con Adamo ed Eva. Da quando sono piccola me lo hanno sempre raccontato e io mi sono abituata. Quando si va a scuola ti insegnano questa cosa qua della scienza. Io credo che la scienza è fatta dagli uomini, ma non è che l'uomo si è creato da solo, quindi tutto parte sempre da Dio.

*In.:* Tu sei credente?

-Sì.

*In.:* Di quale religione?

-Cattolica.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Per me sì, perché le tradizioni sono ciò in cui nasci, in cui tutta la tua famiglia vive. Quindi se hai questa fede nella religione, questo ti aiuta a farti un carattere perché questo ti fa dire io sono fatta così. Questo ti aiuta a vivere. Tu hai la tua tradizione e anche se vai da qualche parte tu sai che sei fatta così. Tu puoi cercare di integrarti tra di loro, ma continui a rispettare le tue di tradizioni così non ti perdi.

*In.:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Quelle della religione perché la religione è più importante. Un esempio: adesso che siamo nella quaresima, io sono cresciuta vedendo le mie sorelle maggiori e i miei genitori che durante la quaresima fanno il digiuno fino alla fine della giornata. Quindi io lo faccio anche adesso. Però io lo faccio il Mercoledì e il Venerdì che sono i giorni più importanti. Sento le mie compagne che mi dicono: «No non farle tutte queste cose». Ma se io sono cresciuta così, l'importante è farlo.

*In.:* Ma è digiuno totale?

-Bevo e basta, fino alle 7, poi mangio tanto.

*In.:* Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?

-Nella tradizione senegalese, quando nasce un bambino, bisogna scegliere, come dire, non so come dirlo in italiano.

*In.:* E tu dillo in senegalese.

-Si chiama *badgen*. Se io ho una figlia. Mio marito ha questo suo amico amico o una persona molto importante per lui dice che mia figlia diventa figlia di quello lì. Sembra che tu prendi tua figlia e la metti nelle mani di quell'amico. E poi anche la mamma fa la stessa cosa. E se tu avessi dei problemi con i tuoi genitori veri, vai da loro due perché "questa qua è mia mamma e



questo e mio papà”. Sembra che tu prendi tua figlia e la dai in mano a quel tuo amico. Durante questa cerimonia, questa persona che tu scegli deve rasare tutta la testa del bambino, anche se è una femmina, per purificarla e poi c’è il Battesimo. È molto di più di padrino e madrina.

*In.:* Tu hai questi personaggi che vegliano su di te?

-Sì sono in Senegal.

*In.:* I tuoi genitori hanno scelto bene?

-Sì, mi stanno molto vicino; anche quando sono qua mi chiamano sempre.

*In.:* Sono tipo dei genitori alternativi.

*In.:* E per la morte?

-In questo caso le tradizioni sono molte.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Quello che conoscono tutti è il primo presidente del Senegal. È stato il primo uomo nero che è riuscito a entrare nell’Accademia francese nella Francophonie.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-Ogni tanto mi chiedono delle cose, ma cose stupide. A me piacerebbe parlarne, ma non ne ho mai avuto l’occasione.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì per me serve molto perché se persone che si sentono superiori cercassero di capire le culture degli altri vi troverebbero del buono come io ho incontrato del buono nella cultura italiana. Non dovrebbero giudicare e dire per esempio: “quella è senegalese e vale meno di me”.

*In.:* Ma ci sono delle persone che pensano così, secondo te?

-Sì.

### 13. Intervista a un’alunna polacca di nome Mk. – prima generazione – (istituto tecnico commerciale).

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Dal 2005 quindi da quattro anni.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Sì, i miei genitori e i miei fratelli, gli altri parenti sono in Polonia.

*In.:* Di che parte della Polonia?

-Sud-ovest.

*In.:* Vicino a Katowice?

-Sì, a Breslavia.

*In.:* Le prime domande riguardano l’epica. Tu ne hai sentito parlare in Italia, oppure quando ancora eri in Polonia?

-Sì ho sentito, è ... è una forma di letteratura.

*In.:* Qui l’hai fatta in Italia? Magari in prima superiore?

-In terza media. Solo qualcosa, ma per imparare l’Italiano perché non ho fatto il programma normale. Per leggere.

*In.:* Quindi l’*Iliade*, l’*Odissea*..

-(*Mi anticipa*) Quelli li ho fatti quando ero su in Polonia.

*In.:* Davvero?

-Sì non tutte però.

*In.:* Certo! Quindi tu sei rimasta in Polonia fino a 10-12 anni?

-Fino a 13. Anzi 14. Sono arrivata qui che ne avevo 14. Adesso ne ho già 18. Ho appena compiuto il 24 febbraio.

*In.:* Ah, davvero?! Auguri! Quindi tu hai sentito parlare dell’epica più in Polonia quando facevi le medie che non qui.

-(*Si sovrappone*) il Ginnasio.

*In.:* Quindi leggevate dei brani?

-Sì, alcuni ce li raccontava. Abbiamo fatto un po' in storia e un po' in letteratura.

*In.:* Se tu dovessi scrivere una storia epica, quali elementi fondamentali ci metteresti?

-Magari come è stato per me venire qui in Italia. Come sono venuta, come mi sono trovata. Come mi trovo adesso.

*In.:* E le caratteristiche del protagonista? (*Silenzio*) Magari il coraggio?

-Sarei io! Io sono venuta qui in Italia perché ho seguito i miei genitori: non potevo scegliere. Avevo ancora quattordici anni: volevo restare lì. Avevo amici, la scuola e quindi sono dovuta venire qui per i miei genitori. Quindi non tanto coraggio, ma sacrificio e un po' di tristezza. All'inizio era difficile sia per la lingua che per l'ambiente perché non parlavo con nessuno.

*In.:* In generale un eroe quali caratteristiche dovrebbe avere?

-Coraggio, forza, magari sensibilità.

*In.:* Ci sono degli eroi oggi? (*Ride*) O tu ne hai qualcuno in mente? O vorresti assomigliare a qualcuno?

-Sì, magari eroi tra virgolette. Sì, certo. Per me mio papà è un esempio da seguire, magari non di carattere perché mio papà è abbastanza duro, ma ha fatto tante cose nella vita, compreso il rischio di venire qui in Italia. È per me è un eroe da seguire.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche? Mi sembra di vedere in quello che hai detto la risposta a questa domanda perché le vicende di tuo padre hanno questa grandezza epica. Capisco bene?

-Sì.

*In.:* Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-Certo. La maggior parte del tempo la trascorrevi con i miei nonni. I miei genitori lavoravano e quindi i miei nonni mi raccontavano.

*In.:* Storie di vita, favole?

-Favole, le inventavano oppure mi leggevano i libri tipo Biancaneve.

*In.:* Quali preferisci?

-Quelle inventate perché erano originali sempre con un po' di sorpresa alla fine.

*In.:* Tu le racconteresti ai tuoi figli delle storie così?

-Sì, penso di sì.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Mi piacevano tutte in generale.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Sì, qualche volta mio papà mi racconta quando io non c'ero ancora oppure quando io ero piccola piccola cosa hanno fatto loro perché hanno fatto tantissime cose.

*In.:* Nel senso di ?

-Di tantissimi lavori, spostamenti.

*In.:* Ma prima di venire in Italia?

-Sì, in Polonia. Principalmente per lavoro. Quando io ero ancora piccola i miei genitori andavano anche in Germania e stavano via un po' di tempo e io restavo con i miei nonni. Una volta mi ricordo ho fatto questo viaggio per accompagnare.

*In.:* Quindi i personaggi protagonisti di queste storie di vita sono i genitori?

-Sì.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Sono polacchi.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stessa, siete stati coinvolti?

-Mio papà è appassionato di storia e quando devo fare qualche cosa per la scuola vado a chiedere a lui. Mio papà mi racconta. Abbiamo a casa anche tanti film vecchi in bianco e nero che rappresentano la vita di tanti anni fa, come è cambiata rispetto a oggi.

*In.:* Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza.

-Sì, ci sono delle leggende, per esempio la leggenda dei tre fratelli. Il nostro simbolo è l'aquila. C'è la leggenda che spiega perché proprio l'aquila. C'erano tre fratelli che andavano a cercare un posto dove insediarsi. Hanno trovato questa aquila dentro un nido: era soleggiato e bello. Quindi si sono stabiliti lì.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo?

-Con la grande esplosione: così si è formato l'universo e anche la terra.

*In.:* E l'uomo?

-Non penso si sia formato per caso perché è troppo eccezionale, poi è abbastanza impossibile.

*In.:* Tu sei religiosa?

-Io credo in Dio, però non faccio religione qui a scuola perché i miei genitori mi hanno detto una volta che non mi obbligano a fare religione e quando sarò grande scelgo da sola quello che preferisco.

*In.:* Adesso sei grande?

-Sì, sono grande. A casa leggo a volta la Bibbia. Penso che in ogni religione c'è qualcosa di buono e qualcosa di sbagliato e quindi seguo la mia strada.

*In.:* I tuoi genitori sono cattolici?

-Sì, ma anche loro non sono praticanti perché si sono resi conto che ci sono delle cose che non vanno bene e quindi anche i miei fratelli sono educati così.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì.

*In.:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Non c'è nulla di particolare. Quando penso alle tradizioni penso al ballo o alla cucina.

*In.:* Quindi abitudini, usi e costumi?

-Sì, ecco. Noi anche se siamo venuti qui mangiamo le nostre cose. Cuciniamo le nostre cose perché siamo abituati.

*In.:* Qual è il piatto tipico?

-Tipico è il brodo di gallina. Mi ricordo che mio nonno un po' di tempo fa aveva l'orto e ogni domenica... E questo brodo molto buono, poi le patate, le verdure.

*In.:* Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?

-Quando nasce un bimbo è sempre un momento particolare per i familiari. Mi ricordo che quando è nato mio fratello i miei nonni hanno fatto molti regali.

Per quanto riguarda la morte, mi ricordo che quando è morto mio nonno si fa il funerale come qui e ci si veste di nero. Mia nonna fino a oggi veste di nero.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Io fino a oggi ho tutte le lettere che mi scrivevo con i miei amici, con le mie amiche. Anche quando sono venuta qui ho tutte le lettere. Le foto di quando ero piccola con i miei genitori.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mio papà.

*In.:* Lo stai ad ascoltare?

-Sì, è molto interessante. Quando ho tempo perché di solito passo a studiare.

*In.:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire? Fino ai bisnonni. Mio papà mi raccontava che sono stati portati in Germania per i lavori forzati perché c'era ancora la guerra, come hanno vissuto un po' questa guerra. Mi raccontavano che non era come oggi, non c'era la tecnologia.

*In.:* Quindi sono stati deportati in Germania durante l'epoca nazista, durante la seconda guerra mondiale. E questi sono i bisnonni paterni?

-Sì, anche un mio nonno però aveva solo due o tre anni. Era piccolo e la sua mamma è stata portata ai lavori.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Il mio cognome rappresenta una sostanza da cui si produce la birra.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Lech Walensa sicuramente, poi Maria Sklodowska Curie.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico?

-Magari quando sono passata dalle scuole elementari al ginnasio ero molto contenta, poi avevamo anche cambiato la casa vicina con giardino.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-Poche volte. A volte, per esempio, mi chiedono, se facciamo tedesco se esiste una parola nella mia lingua. Di solito non c'è interesse.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì, perché si possono evitare tanti errori, tante cose che si sono fatte in passato e che meglio non farle in futuro.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Sì, penso di sì perché sviluppa fantasia per quanto riguarda l'epica classica, e per quanto riguarda quella familiare è bene sapere che cosa è successo prima di te quando sei arrivato e come vivevano i tuoi parenti. Certamente è utile.

*In.:* Grazie.

14. Intervista a un'alunna marocchina di nome N. – seconda generazione – (Liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Io sono nata in Italia.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Sì, però i miei parenti sono in Marocco.

*In.:* Vai a trovarli?

-Sì, in estate.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì, è interessante.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Un evento importante.

*In.:* E del protagonista?

-Ma deve avere solidarietà e aiutare il prossimo, non essere superbo e non crederci superiore e sottolineare l'aspetto che tutti sono uguali.

*In.:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-L'epica può essere una cosa del presente perché l'immaginazione è sempre presente.

*In.:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Sempre quelle sono.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Magari sì, potrebbe essere.

*In.:* Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì, magari di sera, quando ci riunivamo in famiglia e si parlava.

-Quali preferivi: di fantasia o di vita?

-Un po' tutte e due, però anche quelle di vita perché sono più reali e interessanti.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-In particolare no.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-No.

*In.:* Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dal Marocco per cercare un nuovo Paese.

-Quello non tanto.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-No.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì, c'è la foto di mio nonno.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mio papà.

-Lo stai ad ascoltare?

-Sì, perché sono una persona molto curiosa.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Il mio nome è russo.

*In.:* E come mai?

-Perché mia sorella aveva una bambola Ne. e così hanno cambiato un po' il nome. Il cognome significa felicità.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-No, niente di particolare.

*In.:* Qual è la città dei tuoi genitori?

-Una città vicina a Casablanca.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-Per esempio la storia del nome della città. Questa città si chiama Fini. Si chiama così perché il primo uomo che ha fatto una casa con il tetto era francese.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Io essendo islamica, penso, come dice la mia religione che tutto è stato fatto da Dio.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì, è molto importante

*In.:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Le feste religiose o comunque le feste del mio paese che si cerca di tramandare anche a noi che siamo qua in Italia.

*In.:* Secondo te sono importanti?

-Sì.

*In.:* Come si festeggia la nascita?

-Quando nasce il bambino, dopo sette giorni si fa una festa dove inviti tutti i parenti.

*In.:* E come si piange la morte nella tua cultura?

-Per quanto ne so io si riuniscono i parenti e si cena insieme in ricordo del morto.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Più che altro eroi del Corano.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese.

-Non mi viene in mente nulla di particolare.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-Qui no, nelle medie ad alcuni amici.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-È importante sapere quello che tramandano e la loro cultura.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Sì.

*In.:* Grazie.

15. Intervista a un'alunna polacca di nome P. – prima generazione – (liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Da quale zona della Polonia provieni?

-Sono originaria di una città nel nord-est della Polonia ai confini con la Russia. Quella zona era Prussia.

*In.:* Hai sentito racconti della tua famiglia?

-Nella mia famiglia ho sentito raccontare dei nonni e soprattutto dei bisnonni materni che hanno vissuto la seconda guerra mondiale. I miei bisnonni si chiamavano Piotr e Elena.

*In.:* Non hai mai sentito raccontare dai tuoi le vicende di Solidarnosc, di Lech Walesa e del crollo del Comunismo?

-No, non mi sembra.

*In.:* Da dove deriva il tuo cognome?

-Sul mio cognome che deriva dal mio nonno paterno ho sentito raccontare che è stato scritto in modo erroneo ed è rimasto così senza che venisse corretto. Mi interessa molto sapere l'origine del mio cognome e della mia famiglia. Per la prossima volta mi informo e Le faccio sapere quello che mi racconta mia madre a questo proposito. Dei miei antenati più prossimi si conservano fotografie. La mia mamma ha conservato l'album da disegno della mia nonna che era molto brava, oltre ad alcune lettere che i miei nonni si scrivevano. I nomi propri delle persone della mia famiglia come vede sono ereditati da una generazione all'altra: Pietro, Elena, Irena, Ivona.

*In.:* Tu però ti chiami P.. Come mai?

-È una storia triste. Mia mamma aveva un'amica che abitava negli Stati Uniti, ma durante l'estate ritornava in Polonia. Erano molto legate. Al rientro in America dall'ultima visita, l'aereo su cui viaggiava precipitò e la sua cara amica morì. Si chiamava P..

*In.:* Ci sono fiabe e leggende che si raccontano ai bambini piccoli, magari per farli addormentare? E quali tradizioni e gesti rituali si ripetono nella tua famiglia?

-Le fiabe classiche, per esempio, quelle dei fratelli Grimm. Per quanto riguarda le tradizioni ce ne sono alcune molto belle. Per esempio, la cena della vigilia di Natale che per noi è quasi più importante del Natale stesso. Si preparano rigorosamente 13 piatti a base di pesce. Inoltre prima di mangiare si aspetta la prima stella della notte, si mette un po' di fieno sotto al tavolo e si prepara la tavola con un posto in più. Prima di iniziare ci si scambia un'ostia di pane per farci gli auguri.

*In.:* È davvero una bella tradizione. Ci sono riti, racconti, gesti che riguardano la nascita e la morte?

-Non mi sembra che sia diverso dall'Italia. Non ho mai notato quando nasce un bambino se ci sono degli addobbi particolari sulla porta di casa. Quando muore un familiare si porta il lutto, più o meno a lungo a secondo del grado di parentela. Tutti questi aspetti della vita sono legati alla fede cattolica. La Polonia è un Paese molto cattolico.

*In.:* Che cosa mi sai dire della tua città a proposito delle sue origine, del suo fondatore, dei suoi eroi, dei momenti difficili della sua storia?

-La mia città si chiama G.. La "I" si legge "ua" perché è tagliata con un trattino.

*In.:* Come Woityla?

-Sì proprio! Si trova a un chilometro dalla Russia. È bellissima perché è in una zona dove ci sono mille laghi. La festa del paese è in giugno, ma non mi ricordo il nome del Santo Patrono né la sua origine. Mi sembra sia antica. Prima era parte della Russia. Avevo fatto una ricerca nelle elementari. Il centro del paese è un bellissimo parco attorno a cui stanno i negozi e, un po' defilata, la chiesa principale. Ci sono gruppi di persone che organizzano feste e manifestazioni. La mia città ha una particolarità: è la seconda città più pulita della Polonia. Non so però qual è la prima.

*In.:* Tu hai iniziato la classe prima quindi hai iniziato a vedere l'epica. Magari l'hai fatta anche nelle medie?

-L'avevamo presa come attività di gioco. Avevamo fatto dei progetti.

*In.:* Ti piaceva allora?

-Sì.

*In.*: Ma ti piace di più adesso?

-È interessante perché come tutta la letteratura bisogna capirla.

*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Bisogna scegliere i personaggi che siano significativi: eroi proprio.

*In.*: E che cosa significa essere eroi?

-Delle persone che non sono comuni, che non si vedono tutti i giorni. Nel senso che sono persone che riescono a fare delle cose che uno non immagina neanche. Magari vorrebbe!

*In.*: A te piacerebbe avere delle caratteristiche di un eroe? Quali caratteristiche?

-Mah, magari sì: aiuterebbe un po'.

*In.*: Però gli eroi spesso non hanno fatto una bella fine? Sto pensando a Ettore per esempio.

-Sì.

*In.*: Ti piacciono questi personaggi?

-Sì. Però preferisco un altro genere di letteratura.

*In.*: Che cosa preferisci?

-Fantasy.

*In.*: Non c'è tanta differenza.

-Il racconto epico è scritto in un altro modo, quindi in un modo più raffinato, più elaborato.

*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Non lo so.

*In.*: Tu non ti senti un eroe, la tua famiglia nell'aver intrapreso questo viaggio? Nell'essere venuti qui?

-No! Preferivo rimanere là, sarebbe stato più facile.

*In.*: Perché?

-Per tanti motivi.

*In.*: È stato faticoso per te venire qui?

-Sì. Lasciare tutto quello che hai di più caro.

*In.*: Questo non è eroismo?

-Può anche essere!

*In.*: Io penso che sia una grande forma di eroismo. Tu non l'hai vissuto come un momento per essere coraggiosa?

-Io non ho molta autostima.

*In.*: Quello che hai fatto non è da tutti. È eccezionale.

-Nell'epica ci sono degli aspetti che possono essere attuali. Se interpretate e adattate ai nostri tempi.

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito nelle fiabe che ascoltavi e perché?

-A me piaceva la *Bella addormentata nel bosco*. Mi piace per tutto, il bosco e poi ha dovuto vivere un altro aspetto della vita.

*In.*: Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Tutti i tipi di storie. Poi mi piaceva guardare i cartoni e giocare con le bambole. E poi inventavo sempre qualcosa.

*In.*: Con le tue bambole?

-Sì.

*In.*: E queste bambole erano principesse?

-Non mi ricordo. Però sempre con i cavalli.

*In.*: Ti piacciono i cavalli?

-Sì, ne ho uno. Forse devo venderlo. Non lo so.

*In.*: Quindi sei una cavallerizza? Sei molto affezionata al tuo cavallo?

-Sì, perché è un mondo perché quando si cavalca ci si sente liberi. Dipende dal cavallo. Se è proprio il tuo si crea una simbiosi e si è un tutt'uno.

*In.*: E lui ti capisce?

-Sì.

*In.:* Come si chiama?

-S..

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Sì, il mio bisnonno.

*In.:* Che cosa ha fatto?

-La seconda guerra mondiale. Sono stati coinvolti da giovani. Praticamente il mio bisnonno è venuto dalla Lituania in Polonia. Perché in Lituania c'era il fronte e così ha dovuto nascondersi nei boschi. Lì vicino a quella città lì.

*In.:* La città dove abitavi tu?

-Sì, quindi lui ha dovuto abbandonare la sua terra e trasferirsi in un'altra parte. Si è trovato nei boschi di proprietà della mia bisnonna. Perché loro vivevano in campagna. E da lì ha conosciuto la mia bisnonna e anche i fratelli della mia bisnonna che si nascondevano. Facevano la guerra però si nascondevano. Mia bisnonna portava da mangiare e quindi si sono conosciuti lì. E poi hanno comperato una casa, dopo la guerra. Hanno trovato tante cose di valore che la gente aveva seppellito prima di andare in guerra.

*In.:* Chi ti ha raccontato queste storie?

-Mia mamma perché gliele raccontava la nonna.

*In.:* Quindi sono i bisnonni materni?

-Sì.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-La mia mamma e il mio papà hanno vissuto indirettamente l'epoca di Solidarnosc.

*In.:* In effetti avranno avuto circa 20?

-Erano adolescenti. Adesso non hanno 40 anni!

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-La mamma mi racconta di più. Dei nonni.

*In.:* La stai ad ascoltare?

-Sì.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Sul mio cognome so che ci sono delle famiglie che abitano in America. Il mio cognome è diffuso nella zona dove abito io.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-Non mi ricordo bene. Avevo letto che è una città medioevale, che era una zona di transito in zona prussiana.

*In.:* Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza.

-Sì, io mi ricordo la storia della capitale. Varsavia. In mezzo scorre il fiume e c'era un marinaio che è andato per pescare. Però ha iniziato a piovere. Le onde hanno iniziato a dirgli di tornare indietro, ma lui ha affrontato le onde. Dopo è arrivata una sirena con lo scudo e una spada e gli ha detto: «Ora che tu sei riuscito a sconfiggere le onde, proteggerai sia me che questa città».

*In.:* E della Madonna Nera ti hanno mai raccontato nulla?

-È molto lontana da me. Però vicino a me c'è una chiesa che è stata costruita su una fonte di acqua. C'era un soldato che si era appoggiato a quel sasso e stava morendo. È arrivata la Madonna che gli ha detto di guardare sotto a quella pietra che ci sarebbe stata una fonte e infatti c'era una fonte. Gli ha detto di costruire una chiesa in quella zona lì. C'è anche una chiesa con l'organo, famosa per quello. E quando suona ci sono le statue con gli angioletti che si muovono.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Certo.

*In.:* A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Quella di Natale sicuramente.



*In.*: Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Sicuramente Lech Walesa e il Papa Wojtyła.

*In.*: Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese. L'affronto della seconda guerra mondiale che è stata proprio devastante. Comunque è sempre stata una storia molto travagliata anche se le persone erano unite come identità però hanno sempre avuto difficoltà perché la Polonia è stata divisa.

*In.*: Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-Sì, alle medie.

*In.*: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì, perché credo che tutti si affascinano a sentire le storie del passato e aiutano a superare i pregiudizi. Perché poi siamo tutti uguali. Alla fine. Io quando mi vengono a chiamare e mi chiamano la studentessa straniera io non mi sento straniera perché intanto è sempre questo mondo. Tante volte mi fanno venire una rabbia gli atteggiamenti che emarginano gli altri, quelli che vengono da un altro posto, per esempio. A me non è mai successo, però so che succede.

16. Intervista a un'alunna marocchina di nome R. – seconda generazione – (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice*: Da quanti anni sei in Italia?

-Sono nata qui.

*In.*: La tua famiglia è tutta in Italia?

-La mia famiglia sì, i miei parenti sono in Marocco.

*In.*: Sai che cos'è l'epica?

-No.

*In.*: Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì, sono tutte storie interessanti.

*In.*: Quali preferisci?

Da qui in poi l'intervista si è orientata verso un altro genere di argomento. R. pensava infatti di dover esprimere le sue opinioni sulla situazione degli stranieri in Italia e aveva poco tempo da dedicarmi desiderando tornare in classe e assistere alla lezione sulla *Divina Commedia* che mi ha detto piacerle molto. In fondo anche questo è attestazione di un gradimento dimostrato all'epica.

17. Intervista a un'alunna egiziana di nome S. – seconda generazione – (Liceo scientifico).

*Intervistatrice*: Da quanti anni sei in Italia?

-Sono nata qui in Italia. I miei genitori sono arrivati qui da 36 anni, mia mamma da 24.

*In.*: La tua famiglia è tutta in Italia?

-Sì, la mia famiglia è qui, mentre i miei parenti sono tutti quanti in Egitto.

*In.*: Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Per epica parlerei dei tre poemi importantissimi: *Iliade*, *Odissea* e *Eneide*.

Comunque, seguirei i passaggi che suggeriscono queste opere. Quindi metterei qualcosa di mitologico, ma nel medesimo tempo di reale. Mi atterrei ai fatti storici.

*In.*: Se ho capito bene, il primo elemento sarebbe la storia?

-Sì, è essenziale. Una storia che sia realmente esistita e poi per spiegare delle cose che sono abbastanza difficili dato che è un poema epico, non potendomi ricollegare alla religione del

tempo, mi collegherei a qualche fatto mitologico, ma anche a qualche fatto religioso ed essendo io musulmana, mi ricollego alla religione musulmana.

*In.:* E il protagonista quali caratteristiche dovrebbe avere? La farei femminile. Dovrebbe essere una nobildonna che è abile e competente nelle sue qualità, che abbia le qualità positive che rendono la persona efficiente.

*In.:* In relazione al suo popolo?

-Dovrebbe essere amata, ma anche un po' temuta.

*In.:* Avete appena fatto Machiavelli?

-Sì.

*In.:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi? Oppure è solo una conoscenza del passato?

-Beh, alla fine epica è quello. Quindi tutto è epica, solo che non ci ricollegiamo. Per esempio, le torri gemelle che sono del 2001 e sono passate entrano nella storia e quindi nell'epica.

*In.:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-La forza, la forza di volontà e il fatto di essere amati da tutti. Questa è la cosa importantissima.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Sì, le guerre. Per esempio la guerra fra Palestinesi e Israeliani. È una delle guerre che non toccavano solo il mondo arabo, ma anche tutto il mondo occidentale.

*In.:* Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì, però essendo nata in Italia tutte le storie sono di cultura e tradizione italiana, però nello stesso tempo confrontandomi con le mie cugine che sono in Egitto, mi sono resa conto che la cultura è la stessa. Per esempio, la storia di «al lupo al lupo» è uguale solo che per noi non c'è il lupo. Si parla di un ragazzino che entra nell'acqua e dice «sto per annegare». La gente crede e accorre, poi alla fine annega realmente. Le storie sono le stesse, cioè la morale è sempre la stessa, solo che cambiano i personaggi. Un altro esempio sono i tre porcellini. Noi non abbiamo i porcellini, ma parliamo di pecorelle.

*In.:* Quali preferisci?

-Le fiabe. I cartoni perché poi alla fine le fiabe ce le raccontavano come fiabe, ma poi li vedevo nei cartoni come *Cenerentola* e la *Bella Addormentata*.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-La *Bella Addormentata* perché è una storiella romantica.

*In.:* Ti piace sentire raccontare storie di vita?

-Moltissimo. Infatti quando leggo, leggo storie di vita.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Sì, ci sono dei piccoli aneddoti che per esempio riguardano mia zia che era quella più scapestrata di turno. Ne combinava di cotte e di crude. Il mio nonno era sempre lì che ci raccontava: non fate come lei, non fate queste cose qua.

*In.:* Quindi c'era il nonno che indirizzava?

-Sì, ma scherzando perché alla fine ci vedeva che eravamo un po' spaesate e allora ci raccontava le varie storielle.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Non si racconta molto, anche perché noi scendiamo solo durante le vacanze estive per lo svago.

*In.:* Tutta la tua famiglia è egiziana?

-Dalla parte di mio papà sono tutti quanti egiziani, mentre invece da parte di mia mamma il trisnonno è turco, mentre sua nonna è siriana.

*In.:* Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.

-Sì. Mio papà e mia mamma erano scesi per la luna di miele. Solo che poi è nata mia sorella che è praticamente sulla sedia a rotelle e quindi dei farmaci importantissimi che lei doveva utilizzare non c'erano ancora e quindi mio papà piuttosto che rischiare è rimasto in Italia, poi due anni dopo è nata mia sorella, poi io.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stessa, siete stati coinvolti?

-Tipo la guerra del 6 ottobre che è importantissima. Mia madre diceva che quando lei era piccolina c'era una guerra in Egitto per cui, per esempio, non si dovevano toccare i giocattoli sparsi per terra perché erano delle bombe. Quindi mia mamma ci raccontava che i nonni erano terrorizzati: non sapevano se portarli a scuola o meno. Quindi essendo famiglie numerose non potevano accompagnare tutti i bambini a scuola. Mia mamma ci diceva che avevano il terrore di uscire.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che risalgono... (*si sovrappone*)

-Certo piramidi, papiri, oggetti che ricordano l'antico Egitto che è importantissimo nella nostra cultura. I miei genitori non possono dimenticare le loro origini, ma nello stesso tempo non possono essere italiani al cento per cento quindi è una cultura differente: è una cultura mista. Prendiamo il bello da una cultura, il bello da un'altra e dopo le mettiamo assieme e diventa una cultura nostra.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia mamma è casalinga e quindi parla di più. Mentre il papà la domenica si mette a parlare di queste cose.

*In.:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire? Riuscirei fino ai trisnonni dalla parte di mia mamma, mentre per mio papà ai bisnonni.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Per il nome mia mamma per amore di mio papà voleva chiamare tutte e quante le figlie con la lettera S. Poi però mia mamma si confondeva, allora ha deciso di chiamare l'ultimo fratellino con un'altra lettera e lo ha chiamato K.. In Egitto il cognome è il nome di mio papà. Però bisogna prendere anche il nome di mio nonno. Per la verità bisognerebbe prendere il nome di papà, nonno, bisnonno. Però poi si prende il nome più importante e quello del padre.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni.

-Caratterialmente sono uguale a mia mamma, mentre dal punto di vista culturale sono più vicina a mio papà.

*In.:* Qual è la città dei tuoi genitori?

-Il Cairo.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-Mia mamma e mio papà ci hanno fatto leggere stratante poesie dei vari poeti che ci sono al Cairo in questo momento qua. Sono veramente belle. Uno che conosce l'arabo studiato non può apprezzarle come uno che è arabo. Si incontrano delle parole veramente belle, cioè il suono è bello. L'arabo ha molti termini e anche traducendo in italiano non si traduce mai. Solo chi è arabo può comprendere la bellezza della poesia.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo.

-I faraoni. Comunque sono molto più importanti quelli contemporanei tipo Arafat e Nasser. Sono ricordati benissimo da ogni persona.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Da Adamo ed Eva. Non credo nella teoria di Darwin.

*In.:* E per il mondo?

-Prima c'era il Paradiso poi Dio ha voluto far scendere Adamo ed Eva per determinare una nuova stirpe. Tutto questo però era già predeterminato perché Dio sapeva già che avrebbero mangiato la mela a causa del diavolo che ha incitato Adamo ed Eva a mangiare la mela e quindi da lì è nata la generazione umana.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Importantissimo.

*In.:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Una caratteristica del mio popolo è che loro sono socievoli, sono sempre disposti ad aiutare tutti quanti. Essere altruista è una delle caratteristiche più importanti da trasmettere alle nuove

generazioni. Soprattutto in questo periodo qua quando le persone pensano tutti quanti alla loro utilità.

*In.:* A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? (*Silenzio*)

*In.:* Forse sono quelle legate alla religione?

-Secondo me non bisogna legare la religione alla tradizione. Sono due cose completamente differenti altrimenti si cade nell'errore di dire: «questo è determinato dalla religione». Come ad esempio il burka. Il burka non è determinato dalla religione. Dio dice solamente di coprirsi: «fate vedere le mani e il volto». Mentre il burka è una tradizione. Non è un dettame della religione. Altrimenti si tende a assemblare le due cose e il messaggio viene recepito male da tutto il mondo.

*In.:* Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Perché fanno parte del patrimonio culturale delle generazioni. Deve esserci una continuazione.

*In.:* Come si festeggia la nascita?

-Per religione bisogna pesare i capelli tagliati ai bambini e dopo vendere la percentuale del peso comprando dell'oro e offrirlo alla gente. Poi si fa una festa e si invitano tutte le persone e dopo ci sono dei dolci tipici che si comprano.

*In.:* E per la morte nella tua cultura?

-Ci sono due caratteristiche: religione e tradizione. Per la tradizione bisogna fare un'abluzione al defunto con la quale viene lavato correttamente dai capelli fino ai piedi poi viene ricoperto in un lenzuolo che è una tipologia di lenzuolo specifica che è uno dei lenzuoli più piccolo e umili perché appunto spiega l'umiltà del defunto che va da Dio. Praticamente non c'è la bara. Viene messo direttamente nella terra. Ancora per la religione si prende un Corano oppure dei piccoli versetti del Corano e si stampano in 100, 150 copie scrivendo «fai preghiera per questo defunto» perché quando fai preghiera Dio lo perdona. Per la tradizione in un posto abbastanza chiuso c'è un *inam* che legge il Corano. Ogni 15 minuti si ferma in modo che chi vuole uscire possa uscire perché non si può lasciare il Corano mentre si legge. Dovrebbe durare un giorno.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano?

-Come ho detto Arafat e Nasser che hanno svolto il loro compito in maniera adeguata e poi hanno fatto un percorso che sia per volere del popolo, quindi in maniera democratica. Nasser poi ha preso il canale di Suez.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia del tuo Paese?

-Secondo me il periodo di Nasser.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-Nelle ore buche perché i miei compagni mi chiedono qualcosa sulla mia religione.

*In.:* Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-No.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Certamente. Un po' come dicono anche i nostri poeti italiani: bisogna guardare il passato per poi trarne dei vantaggi.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Secondo me più la tradizione che l'epica. L'epica è considerata più una storiella, non storiella in modo dispregiativo, ma come fantastico e non realistico. Noi vediamo il nostro profeta come un eroe. Il modello è questo personaggio religioso. Io vorrei diventare come il profeta.

18. Intervista a un alunno algerino di nome Sm. – seconda generazione – (Liceo scientifico).

*Intervistatrice?* C'è qualcuno che racconta la storia della vostra famiglia o del vostro popolo?

-I racconti che ascolto nella mia famiglia, risalgono ai bisnonni e ai nonni, soprattutto, dei quali si narrano le vicende legate alle lotte di indipendenza dell'Algeria dalla Francia. Comunque, l'Algeria, anche dopo avere ottenuto l'indipendenza, ha mantenuto un legame molto stretto con la Francia tant'è che insieme all'arabo si studia il francese.

*In.*: Quindi si tratta di storie di vita?

-Sì.

*In.*: Ci sono oggetti che ricordano le persone alle quali sono appartenuti?

-Di loro rimangono fotografie, mentre non mi sembra ci siano oggetti particolari che erano loro appartenuti.

*In.*: Ti hanno mai raccontato fiabe, da piccolo?

-Ai bambini piccoli si raccontano le fiabe, ma quelle classiche. Io però mi addormentavo subito per cui non mi ricordo di nessuna in particolare. Più frequenti sono le ninna-nanne, in francese.

*In.*: Qual è l'origine della tua famiglia?

-Noi siamo arabi, però nella famiglia di mia madre c'è anche un antenato che è polacco, infatti il cognome di mia madre deriva da lui.

*In.*: Quale lingua usate in casa?

-In casa mia si parla l'italiano, pur conoscendo l'arabo e il francese. L'arabo è molto diverso a secondo dei Paesi in cui si parla. Io, per esempio, non capisco per nulla l'arabo che si parla in Marocco.

*In.*: Quali sono le tradizioni religiose o no più significative?

-La religione è molto importante. Ci sono le due feste importanti alla fine del Ramadan e 70 giorni dopo il Ramadan. Nella giornata preghiamo cinque volte e tutti sono tenuti a rispettare i precetti religiosi. La mia sorellina no perché è ancora molto piccola: ha solo due anni e mezzo. Per essere considerati responsabili occorre avere superato la pubertà. Da quel momento si contano i peccati. Un po' come per voi con la Comunione mi sembra!

*In.*: Sì, anche se il sacramento della maturità cristiana è la Cresima.

-Inoltre, da noi si usa dire, ogniqualevolta si attende qualcosa o si parla al futuro, «Se Dio lo vuole».

*In.*: Anche per me è lo stesso. Io dico: «a Dio piacendo». E anche noi abbiamo le preghiere che si recitano nei vari momenti della giornata: il mattutino, le lodi, l'angelus, il vespro, la compieta.

-Davvero! Non lo sapevo!

*In.*: Qual è la città che hai nel cuore?

-Per quanto riguarda la città che ho nel cuore non ce n'è una in particolare. Sì, Algeri è bella. Ci sono andato solo una volta però quando sono tornato in Algeri molti anni fa. Ormai siamo in Italia. Mi ricordo che ad Algeri c'è un giardino recintato con tanti fiori e in mezzo la statua di un eroe nazionale, anche se non so chi è. Si svolgono anche delle feste civili che in genere sono legate all'indipendenza. I luoghi di incontro della gente, oltre a quelli legati alla nostra religione, sono i bar, come anche in Italia.

*In.*: E le grandi narrazioni che riguardano l'origine del mondo e del genere umano come le origini del proprio popolo?

*In.*: Valgono le stesse cose che ha detto Z. (*avevo parlato prima con il suo compagno di classe*). Aggiungo che quanto dice la scienza non può spiegare completamente le cose perché dietro ai fenomeni c'è sempre Dio.

*In.*: Anche a te domando se ti piace l'epica.

-Sì molto. L'epica classica mi interessa. Mi affascinano le figure di questi eroi e soprattutto le figure degli dei che sono simili agli uomini, ma sono immortali.

*In.*: Vorresti essere immortale anche tu?

-No! Non mi piacerebbe proprio: perderei le persone care e rimarrei solo!

*In.*: Fra i film e le letture che ti piacciono ci sono anche storie che riguardano l'epica oppure il genere *fantasy*?

*In.*: Sì, ci sono. Mi interessano i libri avventurosi, anche quelli *fantasy*. Però l'epica riguarda la storia, non è così per i romanzi di fantasia con gli elfi, le fate, e gli altri personaggi inventati. Io poi ho a casa un documentario che riguarda l'Islam. In questo caso, gli eroi sono i profeti.

*In.*: Grazie.

19. Intervista a un alunno albanese di nome Sl. – seconda generazione – (Liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Dove sei nato?

-Sono albanese. La città dove sono nato è E. Non è Tirana che è l'unica conosciuta. È un'altra, al centro dell'Albania.

*In.:* Quindi in una zona montuosa?

-Ma se è per quello è una città abbastanza grande. È anche capoluogo di provincia. Però si trova in una valle in mezzo alle montagne.

*In.:* Il tuo nome è italiano. L'hanno scelto i tuoi genitori?

-Mio papà è venuto qui in Italia prima che io nascessi. Ha fatto amicizia con una famiglia di Torino. È stato accolto da loro. E in questa famiglia c'era una signora anziana a cui mio papà ha raccontato che sua moglie era incinta. E questa signora ha proposto due nomi: uno Sl. e l'altro, se non sbaglio, Marco. Ma non ne sono sicuro. E fra i due è stato scelto Sl.

*In.:* Quindi sta a significare questo legame di affetto con questa signora?

-Sì, esatto.

*In.:* E poi non hai avuto altri fratelli?

-Ho avuto un fratello che è morto dopo due mesi. Disgrazie che capitano. Tra l'altro dei due io ero messo peggio di lui e invece sono sopravvissuto.

*In.:* Questa perdita ti è rimasta dentro?

-No, perché non l'ho conosciuto. Mi rendo conto che se lui fosse sopravvissuto ci sarebbe stata un'altra bocca da sfamare e non sarei qui probabilmente. Non so come sarebbero andate le cose.

*In.:* Da quanti anni sei in Italia?

-Da tredici anni.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-Mia mamma e mio papà.

*In.:* Però i tuoi nonni e i tuoi parenti sono in Albania?"

-Sì, sono là.

*In.:* Sono ancora viventi?

-Mio nonno paterno è morto quando mio padre aveva tre anni. Fumava troppo e quindi si è preso un bel tumore. Mio padre non l'ha mai conosciuto. Invece gli altri parenti ci sono tutti.

*In.:* Tu sei in Italia da un po' di anni e quindi hai seguito il nostro corso scolastico. Hai mai sentito parlare di epica?

-Sì.

*In.:* Nelle medie?

-Sì, ma soprattutto nelle superiori.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.:* Chi sono gli eroi per te?

-(*Sorride*). Gli eroi epici o quelli attuali?

*In.:* Tu hai compreso perfettamente per quale ragione faccio queste interviste: la mia intenzione è proprio quella di vedere se c'è qualcosa dell'epica che possa anche interessare noi, soprattutto per questa grandezza umana dei personaggi eroici. L'epica classica ti piace per quale ragione?

-Mi piace perché leggendo *Iliade*, *Odissea* e *Eneide* che sono i tre poemi tipici, ti catapulti in un'atmosfera che ti fa sembrare di essere all'età romana o greca. Quindi ti distacca dalla realtà, da alcuni punti di vista. Per altri evidentemente no. Gli uomini sempre quelli sono. Anche se, per essere sincero, l'epica non la vedo molto adatta alla nostra società. L'eroe è quello che uccide i nemici in battaglia, che si fa valere. La ritengo una storia molto bella da leggere, divertente, appassionante, ma non troppo da imitare. Mi va bene la *pietas* solita e quelle cose lì, ma le società greca e romana erano completamente diverse. Allora un popolo cercava di prevalere sull'altro. Oggi, a volte! Non dovrebbe esserlo. Io l'epica la vedo molto come divertimento personale, ma non come esempio da seguire. Al di là del fatto che l'eroe dimostrava la sua grandezza nella guerra.

In.: Non solo per la verità se pensi a Ulisse.

-Sì, tornava a casa, dalla moglie.

In.: Al di là di questo, non vedi dei tratti particolari che possono essere utili e importanti anche oggi?

-L'eroe epico, molto spesso, è altruista, pensa anche ai compagni. Io francamente sono molto egoista. Penso a me, penso a crescere io. Ovvio che se c'è qualche compagno che ha bisogno del mio aiuto, io glielo do, ma io sono la persona più importante. *(Interruzione)*

In.: Parlavamo dell'eroe classico e della solidarietà che c'è fra lui e i suoi compagni e il suo popolo. Magari a tuo avviso non è molto sviluppato oggi?

-Non è molto sviluppato, ma poi bisogna vedere di quale solidarietà parliamo. È ovvio che non sono uno che dice: «Io penso per me». Se in Africa ci sono quelli che muoiono di fame io me ne preoccupo, anzi questo è uno dei problemi della società di oggi. E che non si può risolvere in modo epico. La solidarietà che io intraprenderei è quella che garantisce a ogni uomo sulla terra i diritti basilari.

In.: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Francamente non mi sembra che mi raccontassero delle storie. *(Qualche attimo di esitazione)* Più che altro c'è una leggenda che riguarda.. *(pronuncia il nome di un eroe nazionale)*

In.: Ah sì. È piuttosto noto in Albania?

-Si parla di questo tizio che ha liberato l'Albania dai Turchi. Adesso, credo che il fondo di verità ci sia, anche se non so esattamente come siano andate le cose. So che questa è una leggenda. Lui viene anche considerato un eroe nazionale. Ma di sicuro questa non è una storia che mi raccontavano da piccolo.

In.: L'hai appresa a scuola?

-La raccontavano i miei, ma non come storiella. Ogni tanto veniva fuori questo discorso.

In.: Quindi hai sentito questa storia, ma non è che ti abbia particolarmente colpito.

Ti piace, invece, sentire raccontare storie di vita? Della tua famiglia o anche di altri?

-Questo sì. Una storia che mi piace molto sentire raccontare ogni volta è quella che hanno vissuto i miei genitori venendo qui, anche perché ha dell'incredibile! Uno va a vedere un film di avventura e non c'è paragone. Le avventure che ha vissuto mio papà sono ...Tra l'altro quando lui raccontava, le prime volte, non ci credevo neanche perché erano così esagerate: gente che era ammassata sulle navi per tre giorni con la nave rotta, senza acqua, senza cibo. Arrivano questo...sentire queste storie mi piace.

In.: Ti piace perché ha un lieto fine?

-Ha un lieto fine perché sono sopravvissuti, altrimenti non sarei qui. Mi piace perché mi fa vedere mio papà. I miei genitori sono incredibili. C'è gente che in Italia parte da zero perché è povero e poi si costruisce una vita decente. Mio papà è partito da meno di zero. Non è partito dall'Italia. È partito da un altro posto. È dovuto venire qua dopo mille avventure complicatissime che non saprei descrivere. Non me le ricordo neanche da tanto sono complicate. Adesso viviamo in una casa nostra. I miei genitori lavorano entrambi, siamo ad un livello sociale ed economico più alto di alcune famiglie italiane.

In.: Questa è epica familiare. Sei d'accordo?

-Sì.

In.: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti, per esempio, qualche personaggio familiare?

-Su qualche personaggio familiare che non siano i miei genitori no.

In.: Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Sulle origini non so niente, però so la storia delle famiglie dei miei genitori. Non so se sa che in Albania fino a qualche tempo fa c'era la dittatura comunista. Entrambe le due famiglie dei miei genitori erano nemiche del partito cioè non facevano parte del partito comunista quindi avevano – traducendo letteralmente – *biografia cattiva*. Erano dei nemici del popolo così venivano chiamati. Mia nonna, la mamma di mio papà, è un'insegnante che a causa della sua non appartenenza al partito comunista ha dovuto girare tutti i villaggi di montagna dell'Albania: un lavoro qua, un lavoro là. Ha cambiato tantissime sedi di abitazione nella sua vita più la morte di

suo padre che ha segnato la sua vita, più i due fratelli di mio padre. Il fratello maggiore quando aveva sei anni è rimasto agganciato a un camion parcheggiato. Quando il camion è partito è stato trascinato per un po' di metri ed è rimasto un po' ritardato, l'altro invece è in depressione.

*In.:* Quindi vuoi dirmi, non so se riesco a capire correttamente, che queste vicende storiche e politiche del popolo albanese hanno segnato profondamente nell'animo e nel corpo la tua famiglia, i tuoi parenti?

-Direi di sì anche perché se non ci fossero state tutte quelle storie mio papà non avrebbe cercato l'Italia. Lo stesso posso dirlo di mia mamma. Un po' meno tragica la cosa, però anche lei... Per esempio doveva andare a cantare.. Mi ricordo questo aneddoto. *(Parla in prima persona come fosse la madre a raccontare)* «Un giorno doveva passare in macchina un funzionario, davanti alla scuola e i bambini erano stati organizzati sui lati della strada e mentre passava io dovevo cantare la canzone. Io avevo fatto tutte le prove per cantare; il giorno prima che dovevo fare questa cosa mi dicono: “No, perché tu sei un nemico del popolo e potresti fare un attentato”». Una bambina! Ovviamente i miei genitori non hanno potuto proseguire gli studi.

*In.:* Quindi anche a proposito di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti, mi hai già risposto?

-Sì, tra l'altro l'Albania nella sua fase di dittatura ha cercato di isolarsi dal mondo, nel comunismo più assoluto, più ferreo e dogmatico. Sempre parlando a proposito di aneddoti. Dovevano fare una strada vicino al paese, alla città dove abitano i miei. E anziché farla diritta l'hanno fatta tutta quanta a curve per evitare che ci atterrasero gli aerei americani. Ma quando mai l'aereo americano si sarebbe sognato di arrivare lì? Magari fossero arrivati!

*In.:* C'è stata un'eco delle guerre della Jugoslavia? Da voi non arrivava niente?

-Non credo, no!

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Il papà. Anche perché è lui che ha avuto il passato più ricco.

*In.:* E secondo te, tuo padre è cresciuto in tutto questo?

-Non ha subito le cose, ma è diventato protagonista della sua esistenza. Di sicuro le ha superate. Non potevo conoscere mio papà 30 anni fa quindi non so quanto sia cambiato come persona. Di sicuro ha fatto una cosa che per farla ci vuole forza.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Fisiche no. Di temperamento. Mia mamma dice sempre che assomiglio a mio nonno. Non so neanche quanto sia vero perché io mio nonno lo vedo tre settimane all'anno.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Nessuno può saperlo! A livello biologico immagino che sia quello che impariamo a scuola. È abbastanza provato. Ci sono esperimenti, c'è la scienza che va avanti ogni giorno. A livello di cause nessuno può dirlo né io né lei né quello che sta di qua. Nessuno! Cosa ha fatto nascere tutto? Di sicuro io non credo che sia stato fatto tutto quanto da un Dio. Non sono religioso.

*In.:* Non sei religioso?

-No, un po' perché il comunismo non faceva professare la religione. Del resto forse questo è quasi un bene perché io sono partito da zero e ho ragionato da zero, non partendo da concetti religiosi che magari gli italiani hanno già fissi perché quando nascono subito li battezzano. Innanzitutto bisognerebbe anche vedere se c'è una causa. L'uomo va sempre a ricercare le cause dell'esistenza della vita, ma non si chiede mai se effettivamente le cause ci possono essere oppure no. Magari c'è il mondo. Punto e basta. Non si può sapere. C'è gente che dice: «Quando muoio non succederà niente». Io non sono così. Io non posso saperlo. Può non esserci niente come potrebbe esserci qualcosa. In prima media io ho incominciato a farmi queste domande.

*In.:* Le risposte sono rimaste aperte?

-Sono rimaste e rimarranno aperte. L'unica cosa che sono riuscito a realizzare è l'esclusione di alcune cose. Cioè io ho escluso che ci possa essere un Dio cristiano. Lei ha fede?

*In.:* Sì!

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?



-In classe no. Con i miei compagni sì.

*In.:* Quindi durante le ore curricolari?

-Non c'è tempo. Magari a grandi linee i primi giorni. Magari! (*riporta il discorso diretto*) «Ciao tu chi sei»? «So...». «Cos'è sto cognome»? «Sono albanese». «Da tanto sei qua»? Sì, sì. Punto.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Più che epica mirerei molto alla filosofia e ai discorsi attuali. L'epica come dicevo prima intesa come classica è superata.

*In.:* Invece con questa accezione con la quale io ho cercato di presentarla? Come epica familiare o di popolo. Cioè un'impresa grande che coinvolge anche me, te noi, come popolo?

-Sarebbe bello che queste imprese grandi non succedessero più perché non ci sarebbe più il bisogno di fare queste cose e qui rientriamo nella filosofia.

*In.:* Perché tu associ il termine grande a faticoso e a sacrificio?

-Sì, esatto, sacrificio e possibilità di perire in questa impresa grande. Anche se cancellare il bisogno di questa grandezza sarebbe l'impresa più grande che ci possa essere.

## 20. Intervista a un alunno russo di nome Sv. – seconda generazione – (liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Nove.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-No.

*In.:* Ci siete il tuo papà, la tua mamma?

-Sì.

*In.:* I tuoi fratelli?

-No.

*In.:* Sei figlio unico?

-Ho dei fratellastri, uno. Ma non sono qui in Italia.

*In.:* E invece i parenti: nonni, ...

-Sono tutti in Russia.

*In.:* Dove?

-A Novosibirsk.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali che caratterizzano secondo te un'opera epica? Già l'altra volta (*avevamo già iniziato l'intervista*) mi dicevi subito alcune cose importanti. Gli eroi, gli dei. Le loro vite, i loro fatti.

*In.:* E il protagonista? Gli aspetti del protagonista più significativi?

-Quelli di un eroe normale: forte e coraggioso per dei motivi di valore.

*In.:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi? O, secondo te, è solo uno studio che riguarda il passato?

-Secondo me, è uno studio che riguarda il passato.

*In.:* Non ha attinenza con quello che viviamo noi oggi?

-Non tanta.

*In.:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Non lo so.

*In.:* Ti senti mai un eroe? Ti senti una persona normale?

-Sì.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche? Guardando alla realtà di oggi, secondo te, ci sono grandezze proporzionali a quelle del passato?

-Epiche, no! Degli eroi, però ci possono essere.

*In.:* In quali campi?

-Per salvare una persona, non so!

*In.:* Quindi sostanzialmente...

-Per esempio, quando c'è un'alluvione e uno sta per annegare e c'è qualcuno che lo salva.

*In.:* Quindi chi fa dei gesti eccezionali?

-Sì.

*In.:* A scapito della propria vita.

-Sì.

*In.:* Ti ricordi – me lo dicevi già □ se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì, erano storie di vita o favole che raccontava mio padre.

*In.:* Quali preferisci?

-Mi piacciono storie di tutti i generi.

*In.:* Ti piace proprio sentire raccontare?

-Sì. Comunque mi piacciono molto quelle di mio padre, nel senso che mio padre era il protagonista quando era piccolo oppure da grande. E poi mi ricordo quella del gatto, della volpe e del gallo.

*In.:* Me la puoi raccontare brevemente?

-È la storia di un gallo, di un gatto e di una volpe. Una volpe cerca di tirar fuori il gallo dalla casa e ci riesce, una prima volta, lo prende, ma poi arriva il gatto e lo salva. La seconda volta, la volpe prende il gallo e lo mette in un sacco. Poi torna a casa per darlo da mangiare ai suoi cuccioli. Ma il gatto riesce ancora a liberare il gallo. Però ritorna a casa della volpe e porta da mangiare ai cuccioli di quella al posto del gallo.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Nessuno in particolare.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-No. (*Dopo qualche istante*) Per metà della mia famiglia il passato è perso.

*In.:* Di metà della tua famiglia non si sa nulla?

-No.

*In.:* Del tuo papà, della tua mamma?

-Della mamma.

*In.:* Quindi dovendo rifare l'albero genealogico della tua famiglia, fino a quando riusciresti a risalire?

-Fino al bisnonno.

*In.:* Ah, bene, fino al bisnonno materno?

-Sì, ma non so nulla.

*In.:* E non ti è mai venuto il desiderio di sapere?

-Sì, ma non si può. È successo quando c'era – come si chiama – nel '17.

*In.:* Ah, la rivoluzione russa. Ma la tua famiglia: tu sai le origini da parte di tuo padre?

-Da parte di mio padre sì: mio nonno era polacco. Mia madre so che era russa.

*In.:* E tu hai ereditato qualche cosa dal nonno polacco?

-Credo! La matematica e la fisica: mi riesce bene, infatti mio nonno è uno scienziato, un fisico!

*In.:* Ah davvero? Il tuo nonno era uno scienziato?

-Sì.

*In.:* E questo non ti rende fiero?

-Sì!

*In.:* E ha avuto modo di far conoscere i suoi studi?

-Sì, ha scritto dei libri. All'inizio volevano chiamarmi Dima, poi hanno scelto Sv.

*In.:* Sei contento di avere queste caratteristiche?

-Sì.

*In.:* Tuo nonno ha avuto una vita semplice, con il regime che c'era prima?

-Non so perché l'ho visto a 6 anni.

*In.:* E basta?

-No, poi è arrivato qui a gennaio. E poi basta.

*In.:* Pensa, è venuto a trovarvi in Italia?

-Sì. Abita in Polonia. No, è in Russia.

*In.*: Ah, dunque, dalla Polonia si è trasferito in Russia?  
E mi dicevi che ha potuto lavorare durante il regime.  
-Questo non lo so! Ma non è che ha tanti anni. Ne avrà sui 50- 60.

*In.*: Giovanissimo!  
- Sì, la mia famiglia è tutta molto giovane: tra mia nonna e mia madre ci sono 20 anni e anche tra mia mamma e me.

*In.*: Hai la possibilità di sentirli?  
-Sì.

*In.*: Dunque, per quanto riguarda le origini della tua famiglia, l'abbiamo già detto: dalla parte del tuo papà, mentre dalla parte della tua mamma si perdono dopo la rivoluzione russa.  
-Da quello che mi hanno raccontato i miei bisnonni russi non erano poveri. Quando c'è stata la rivoluzione gli hanno tolto tutto e sono stati mandati in Siberia. In quegli anni lì, queste cose non si potevano neanche dire.

*In.*: Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese.  
-Dalla Russia all'Italia, per lavoro.

*In.*: Quindi tu sei nato là, però da nove anni ti sei stabilito qui? Allora avevi 4 o 5 anni?  
-Sono venuto qua, tre giorni dopo che ho compiuto il mio sesto compleanno.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?  
-Recenti in che senso?

*In.*: Seconda e prima guerra mondiale.  
-I miei parenti non sono andati molto in guerra. Mio nonno, come scienziato, non è che era molto in guerra. Mio padre ha servito un po' come medico.

*In.*: Ci sono dei poemi, delle grandi narrazioni sulla Russia? Che tu conosca?  
-Credo di sì. In Russia negli ultimi cent'anni dopo la guerra si parla soprattutto di quello.

*In.*: Della guerra?  
-Sì, anche i film sono incentrati molto sulla guerra.

*In.*: Sulla prima guerra?  
-Sulla seconda.

*In.*: Chi sono i capostipiti del tuo popolo.  
-Oh, proprio le origini, le origini, credo che fossero popoli Vichinghi. Poi sono stati un po' conquistati dai Mongoli.

*In.*: Tu hai una fede? Sei credente?  
-Sono cattolico!

*In.*: Per tuo nonno?  
-No, mi sono convertito qui. All'inizio ero ortodosso.

*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?  
-Le origini della terra, credo proprio il big bang. Le origini dell'uomo non saprei!

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?  
-Non è che ne abbia mai avute!

*In.*: Ti sembra di non averne?  
-(Sorridente) Forse sì!

*In.*: Del passato non ti è stato consegnato nulla?  
-Soltanto qualche ricordo.

*In.*: E quindi non posso neppure chiederti quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?  
-Il Natale è il 6 gennaio e lì il Capodanno è molto più importante.

*In.*: Ah, più importante del Natale?  
-Sì.

*In.*: E l'Epifania?  
-L'Epifania non c'è. I regali non si ricevono a Natale, ma a Capodanno!

*In.*: Questa è già una tradizione?

-Sì, io festeggio sia l'uno che l'altro.

*In.:* Le più antiche quali sono?

-Quelle legate al Natale.

*In.:* E il tuo popolo le segue queste tradizioni? Il popolo russo è legato alle tradizioni?

-Sì, per esempio quando c'è stato Natale, ho visto che..no, anzi questo è un po' dopo: è il Battesimo di Gesù. Si fa. È ancora inverno. I fiumi sono gelati. Si provoca un buco dentro il ghiaccio e si immergono le persone. Però, non è la mia tradizione. Si dice che purifichi.

*In.:* Sì, se uno sopravvive!

-Ma ci sono i medici.

*In.:* Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?

-È come qua. Si festeggia, c'è il Battesimo.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Di mio nonno mi ha raccontato mio nonno, di mio padre, mio padre, di mia madre, mia madre.

*In.:* Per quanto riguarda l'albero genealogico, lo abbiamo già detto e infatti riusciresti a risalire fino ai tuoi bisnonni che sono molto giovani. Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Su questo mi sono informato perché prima non lo sapevo. Può derivare dal polacco, dallo spagnolo e dall'ebreo. E, infatti, mio padre mi ha detto che ha dei parenti in Spagna. Sono suoi zii.

In spagnolo vuol dire un specie di pastore che guida il gregge. Che deve essere un uomo abbastanza forte e in russo si può dire ....

*In.:* Non ha una traduzione in italiano?

-È un po' difficile, ma si può tradurre con una specie di eroe! E anche in ebraico vuol dire uno specie di taglialegna, quindi c'è sempre l'idea di qualcuno di molto forte e coraggioso..

*In.:* La cui forza quindi si è trasferita dal piano fisico a quello morale e intellettuale.

*In.:* Chi sono gli eroi che tutti ricordano? Qualcuno che è particolarmente venerato.

-No.

*(Poi si ricorda del presidente della confederazione di Stati russi e ne pronuncia il nome).*

*In.:* Ecco appunto questo nome impronunciabile.

-Vuol dire d'orso. Ci sono delle persone ortodosse che come eroe hanno il patriarca di Mosca.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico?

-(Silenzio).

*In.:* In effetti bisognerebbe sapere la storia.

-No, non è questo. Conosco molti fatti, ma non li trovo eroici. Sono tutti eroi, ma non è che ce ne siano in particolare. Adesso che stavo pensando ai fatti, mi sono ricordato di una storia, anche se non credo che sia vera.

Quando sono stati invasi dai Francesi oppure erano gli Svedesi.

In pratica c'era una persona che stava passando di là quando l'esercito l'ha incrociato e gli ha detto di guidarlo al centro della Russia perché non sapevano la strada. Questo conosceva una strada sicura e una un po' meno perché passava tra le paludi. In pratica li ha fatti passare dalle paludi e sono morti. Ma hanno ucciso anche lui!

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza?

-In che senso?

*In.:* Ai tuoi compagni, ai professori, a scuola. Ti hanno mai chiesto delle informazioni.

-Sempre!

*In.:* E questo ti fa piacere?

-Sì.

*In.:* Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?

-Sì.

*In.:* La narrazione secondo te è importante?

-Sì.

*In.:* Tu che ami la matematica e la fisica, che cosa pensi della narrazione. Si può narrare?

-La matematica e la fisica? È un po' difficile! La fisica forse sì. Mio nonno mi ha raccontato delle cose, come – ha presente – lo strumento che misura la pressione. Ecco mi ha raccontato come è stato inventato.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-(*Silenzio*). Sì. In un gruppo di persone forse sì. Ci possono essere degli amanti del genere a cui piace l'epica.

21. Intervista a un alunno peruviano di nome Sz. – seconda generazione – (Istituto Tecnico Commerciale).

*Intervistatrice:* Da quanti anni sei in Italia?

-Io sono nato qua.

*In.:* La tua famiglia è tutta in Italia?

-I miei genitori sono qui da 19 anni. Mio papà, mia mamma, mia zia. Gli altri parenti sono in Perù.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Una vaga idea.

*In.:* Non l'hai mai affrontata nelle scuole medie o superiori?

-Può essere, ma non mi ricordo.

*In.:* Chi può essere un eroe oggi?

-È difficile attribuire la parola eroe in questo periodo quando tutti pensano al loro profitto e ognuno pensa al proprio interesse quindi non che vi sia un prototipo di eroe.

*In.:* Secondo te allora non ci sono modelli significativi?

-Sì ci sono, quelli che stanno al vertice e poi ci sono quelli che sono veramente eroi che aiutano le persone in difficoltà, però sono ai margini della società.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì.

*In.:* Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Mi raccontavano perché a volte sono un po' lazzarone e allora mio papà mi dice di quando era piccolo lui. Perché abitava in un paesino in montagna a una decina di chilometri dalla Foresta Amazzonica e lui andava alle quattro di mattina, faceva i suoi lavori e poi tornava indietro per andare a scuola.

*In.:* Secondo te, questo non è eroismo?

-Sì. Io come obiettivo ho il mio papà. Io pensavo, tanto sarà lì vicino...Due anni fa sono andato là, l'ho fatta anch'io quella strada e sono rimasto distrutto.

*In.:* Quindi è riuscito ad andare a scuola facendo questo tipo di vita?

-Sì.

*In.:* Quindi alla domanda se c'è un personaggio che ti ha colpito e perché tu risponderesti il papà?

-Sì, mio papà.

*In.:* E quindi preferisci le storie di vita a quelle di fantasia?

-Sì, perché c'è sempre una realtà dietro.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Non credo.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia? Magari a partire dal tuo cognome?

-L'origine è spagnola. L'origine è legata a tutti i colonizzatori che sono arrivati, i vari incroci.

*In.:* Si narrano mai le vicende legate all'allontanamento dalla propria terra per cercare un nuovo Paese? I motivi sono legati al lavoro, immagino?

-Sì, perché i miei genitori volevano fare un figlio e quindi volevano dare al loro figlio una speranza, migliori condizioni di vita e un futuro migliore.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-No, una vaga discussione sulla guerra con il Cile. Avevamo perso una parte del Perù a sud e c'era un porto importante. Mi hanno detto che ha vinto il Cile perché ha ricevuto gli aiuti dai (non si comprende) perché il Perù è filoamericano mentre il Cile no.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-C'è, messo in un quadro, un tappetino del Maciupicio.

*In.:* Conosci la loro storia?

-È appartenuto a mia nonna.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mio papà perché mia mamma non parla più di tanto.

*In.:* Lo stai ad ascoltare?

-Sì, perché alcune cose le trovo interessanti e mi appassionano.

*In.:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Ai bisnonni. Una bisnonna la conoscevo. È morta un mesetto fa. Aveva 103 anni.

*In.:* Con lei hai parlato?

-Sì, quando tornavo.

*In.:* Lei non raccontava mai?

-Diceva che quando era giovane non c'erano tutte queste comodità.

*In.:* Come si trovava nel mondo di oggi?

-Era tutta sconvolta. Anche mia nonna è venuta qua in Italia quando io avevo dieci anni ed era rimasta sconvolta. Lei ha una casa a Lima solo che non le piace: è una città caotica, smog. Allora lei va una settimana a Lima per vedere i figli e poi l'altro tempo lo passa in montagna.

*In.:* E sono montagne molto alte?

-Sì, devi stare un giorno per abituarti e poi non devi fare sforzi né mangiare cose pesanti. Infatti il primo giorno devi fare un assestamento.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Mia madre dice che ho il carattere di mio papà.

*In.:* C'è una città che ti è particolarmente cara?

-Lima, quando la vedo io in inverno è triste per cui preferiamo andare in montagna e andiamo prima nel paese di mia mamma e poi di mio papà.

*In.:* E ti sono cari questi luoghi?

-Sì.

*In.:* Sempre in montagna?

-Sì.

*In.:* E c'è la neve?

*In.:* No, perché c'è la cordigliera Blanca e quella Negra. Non mi ricordo bene: mi sembra fosse al contrario per cui quella blanca è dove non nevicava.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine? Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza?

-Non mi sembra.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo.

-Gli Inca. Era il centro dell'impero. C'è il maciupicio. Ci sono anche delle cose assurde. Ci sono linee e disegni fatti nella sabbia che si possono vedere solo dall'aereo. Si chiamano linee di Lasca. Per esempio c'è un candelabro, un colibri, una scimmia. Però si vedono solo dall'aereo. Sono come scolpite nella sabbia e rimangono lì.

*In.:* E come hanno fatto?

-Misteri della vita.

*In.:* Per il tuo popolo sono importanti questi monumenti?

-Sì, perché mi ricordo che quando ero in Perù mi pare che dovessero scegliere le meraviglie del mondo e hanno scelto al quarto posto il maciupicio. E c'è stata una grande festa.

*In.:* E per quanto riguarda le tradizioni religiose?

-Ah, là sono molto religiosi. Soprattutto il culto della Vergine.  
*In.*: C'è un santuario del Perù?  
 -Ogni paese ha una settimana di festa per il santo patrono.  
*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?  
 -Che domanda complessa. In che senso?  
*In.*: Da che cosa ha avuto inizio tutto?  
 -Dipende dal punto di vista. Dal punto di vista religioso da Dio. Dal punto di vista scientifico il Big Bang.  
*In.*: E secondo te?  
 -Io opterei per il punto di vista religioso.  
*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?  
 -Sì. Ogni popolo, ogni paese deve avere la propria tradizione che bisogna tramandarsi di generazione in generazione, però con la globalizzazione le tradizioni si stanno dissolvendo.  
*In.*: Vale la pena insistere per mantenerle, secondo te?  
 -Sarebbe una buona cosa.  
*In.*: Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?  
 -C'è la patrona di Lima che è santa Rosa.  
*In.*: Come si festeggia la nascita e come si piange la morte nella tua cultura?  
 -Come in Italia, è un po' più sentita. Si fa poi una festa per le femmine per i quindici anni. Mi ricordo che mia zia mi prendeva in giro quando ho compiuto i quindici anni perché mi diceva che mi preparava il vestitino. A 18 anni si fa la festa per i maschi perché a 15 matura la femmina e a 18 i maschi. Per la morte c'è il funerale religioso.  
*In.*: Chi sono gli eroi che tutti ricordano? Simon Bolivar. Ultimamente mi sto indirizzando anche su Chavez, il presidente del Venezuela.  
*In.*: È un po' discusso come personaggio?  
 -Sì, ma ha delle idee buone. Nel contesto sud americano sta cercando di fare il banco del Sur che si contrappone al Fondo Monetario. Vuole creare una banca che eroghi prestiti senza chiedere in cambio profitti.  
*In.*: Hai mai avuto occasione di raccontare del tuo Paese di provenienza? Avete mai parlato della geografia e della storia del tuo Paese?  
 -Sì, a volte.  
*In.*: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?  
 -Sì, perché ogni Paese ha proprio origini e raccontarle può servire a integrare.  
*In.*: L'epica può servire a unire le persone?  
 -Sì, se si prendono gli eroi come esempi da seguire per creare un futuro migliore.  
*In.*: Tuo padre è l'eroe che vorresti imitare?  
 -Sì, certo.  
*In.*: Grazie.

22. Intervista a un alunno olandese di nome V. (Liceo scientifico).

*Intervistatrice*: Ti piace l'epica?  
 -Sì, ma solo se sono storie, non la struttura, l'analisi formale del testo.  
*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?  
 -L'epica è interessante, coinvolgente, istruttiva. I temi sono la guerra fra popoli, l'amore, le liti. Il protagonista è grande, generoso, un eroe.  
*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?  
 -Mi ricordo che il mio nonno materno mi raccontava storie di vita, di quando ha partecipato alla seconda guerra mondiale. È scampato all'esplosione di una bomba, ma ha avuto una scheggia nella schiena. Queste cose adesso me le racconta mia madre perché mio nonno è morto.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Come ho detto mio nonno.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Non saprei.

*In.:* Per quale ragione siete in Italia?

-I miei sono venuti in Italia per lavoro.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre recenti nelle quali anche i tuoi genitori o i tuoi nonni, oppure tu stesso, siete stati coinvolti?

-Si parla di mio padre che non ha fatto il servizio militare ed ha mandato suo fratello al suo posto.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-La mia città è quella dei miei genitori. Si chiama E..

*In.:* Ti hanno mai raccontato di avvenimenti difficili e dolorosi che la tua città ha vissuto in tempi recenti?

-Si raccontano le vicende che riguardano la diga che protegge la città.

*In.:* Ci sono poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine o a momenti particolari del tuo popolo di appartenenza?

-Che io sappia no, però raccontano della colonizzazione dell'Africa.

*In.:* Chi sono i capostipiti del tuo popolo? Ci sono leggende o racconti su di loro?

-Non saprei.

*In.:* Quali racconti conosci sull'origine del mondo?

-I racconti scientifici e quelli religiosi.

*In.:* Chi te li racconta?

-A scuola e per quanto riguarda la religione il mio papà che è credente.

*In.:* Li racconti a tua volta?

-No.

*In.:* Racconti mai delle storie sull'origine del mondo?

-No.

*In.:* Che idea ti sei fatto dell'origine di tutte le cose?

-L'origine scientifica.

*In.:* Quali culti, azioni rituali, gesti importanti sono compiuti dalla tua famiglia?

-Nulla di particolare.

*In.:* Ci sono delle feste o delle ricorrenze alle quali partecipate tu e la tua famiglia?

-Quelle religiose e quelle civili. In Olanda, per esempio, c'è la festa dell'autunno e quella della Primavera.

*In.:* Sei praticante della religione a cui appartieni?

-Non proprio.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?

-Ci sono foto in bianco e nero fino ai bisnonni.

*In.:* Che tu sappia, i tuoi genitori conservano lettere, scritti, diari di persone della tua famiglia o di conoscenti del passato recente?

-Mia madre conserva un album di foto del matrimonio con lettere loro oppure di amici.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mia madre.

*In.:* La stai ad ascoltare?

-Quando le cose sono interessanti sì.

*In.:* Che cosa è interessante per te?

-Ad esempio le vicende di guerra.

*In.:* Fino a quando la memoria può risalire nel ricostruire l'albero genealogico?

-I bisnonni.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?



-Il mio cognome significa 'cigno'.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-L'altezza come tratto dominante.

*In.:* A chi pensi di assomigliare fisicamente?

-Alla mamma.

*In.:* Da che cosa ha origine, secondo te, la storia dell'umanità?

-Dall'evoluzione.

*In.:* Quale rilievo si dà alla nascita?

-Come in Italia.

*In.:* Quali segni esteriori, gesti e atteggiamenti si accompagnano alla morte?

-Quando qualcuno muore si va in un edificio dove c'è il morto.

*In.:* Ma è la Chiesa o l'obitorio?

-No, è un edificio apposta dove i parenti del morto possono ricevere le persone. Quando è morto il mio nonno siamo andati lì, poi il nonno è stato cremato e mio fratello più piccolo ha sparso le ceneri vicino al luogo dove già erano state disperse le ceneri della nonna. Al cimitero.

*In.:* Ma non si svolgono funzioni religiose?

-No, non ci sono.

*In.:* Quale luogo, o monumento ti piace di più della città che consideri tua?

-Il centro dei negozi. Per quanto riguarda i monumenti ce ne sono di moderni, ma non ne ricordo nessuno in particolare.

23. Intervista a un alunno giordano di nome Z. – seconda generazione – (liceo scientifico).

*Intervistatrice:* Da quanto tempo sei in Italia?

-Sono nato in Italia da madre siriana e padre palestinese. Sono siro-palestinese e ho quattro nazionalità: appunto siriana, palestinese, italiana e giordana.

*In.:* In famiglia c'è qualcuno che racconta del passato?

-I miei genitori mi raccontano di quando erano a scuola e della loro vita. Soltanto quando ero piccolo mi cantavano delle ninna nanne per farmi addormentare, ma in genere dormivo direttamente.

*In.:* Fino a quando puoi risalire nella storia della tua famiglia?

-Le vicende della mia famiglia che io ho ascoltato arrivano fino ai miei nonni. Molti fatti riguardano mio padre e mia madre. Lei è emigrata dalla Siria, suo Paese di origine, in Giordania e lo stesso ha fatto mio padre dalla Palestina. Loro si sono conosciuti a scuola. Hanno lasciato i loro Paesi per via delle guerre: quella della Siria con la Francia e quella della Palestina con Israele.

*In.:* Ci sono state delle situazioni di guerra che hanno coinvolto la tua famiglia?

Anche io ho 'vissuto' indirettamente le conseguenze della guerra in Irak da parte degli Stati Uniti. La mia famiglia, a quel tempo – io non ero ancora nato – viveva in Sicilia e la mia mamma aveva appena partorito mio fratello maggiore. Così, poiché è sembrato a loro di essere troppo vicini all'area del conflitto, hanno lasciato l'isola e sono venuti al Nord dove poi sono nato io. Mio padre mi racconta di quando era ragazzino e aiutava i suoi genitori costruendo statue di gesso per ornare la casa e anche i contenitori per l'acqua sempre più grandi. Le vicende più importanti della mia famiglia sono legate al mio nonno, il padre di mio padre. È lui il personaggio più nominato nei racconti del passato. Per me è un eroe e un uomo veramente grande. Nella città dove viveva era un punto di riferimento poiché era il capo religioso. Era anche il capo di un'azienda che produceva elettricità. Era molto stimato da tutti nel suo paese. Anche il motivo per cui mio padre è venuto in Italia è legato al mio nonno, anche se la vicenda è molto dolorosa. Un giorno mio nonno che era ammalato di cuore si è recato al mercato. Faceva molto caldo. Mentre tornava a casa, mio nonno si sentì male e svenne. Batté la testa. Accorse gente e arrivò anche mio padre che allora era un ragazzino con un rendimento normale a scuola.

Mio nonno, sentendo che stava per morire, fece promettere a mio padre che avrebbe fatto il medico, anzi il cardiologo per dedicarsi a curare tutte le persone che come lui soffrono di malattie cardiache. Da quel momento mio padre incominciò a studiare intensamente: divenne il più bravo della classe, il più bravo della scuola, il più bravo al suo paese così che poté frequentare l'università in Italia dove arrivò nel 1985. Io ho sentito raccontare tutte queste vicende da mio padre.

*In.:* Ci sono fotografie o oggetti particolari che sono legati alle storie che mi hai raccontato?

-Non ho fotografie del mio nonno perché nella nostra religione è vietato riprodurre il volto di chi non c'è più. Per quanto riguarda oggetti particolari che si tramandano da una generazione all'altra, mia mamma ha ereditato dalla bisnonna un completo d'oro e come famiglia abbiamo alcuni mobili del nostro arredo che risalgono ai miei nonni. La mia mamma ha anche conservato il diario della sua mamma e le lettere che si scrivevano mio nonno e mia nonna. Si volevano molto bene tant'è che quando è morta la mia nonna, anche mio nonno è morto di lì a poco.

*In.:* Sai qual è l'origine del tuo cognome?

-So che deriva dal nome di un campo che era stato acquistato dal mio nonno paterno.

*In.:* Ci sono gesti e tradizioni che conservate come famiglia?

-All'interno della mia famiglia sono molto importanti tutti quei gesti che si legano alla religione. Per esempio, per la mia nascita, la mamma ha pregato molto. Tutti i giorni poi sono scanditi dai cinque momenti della preghiera. Fino alla pubertà se ci si dimentica non importa, ma poi i peccati sono contati e bisogna chiedere perdono.

*In.:* Qual è la città che conservi nel cuore?

-La città di cui conservo il ricordo nel cuore, anche se non è quella dove ritorno tutte le estati, è quella del mio nonno. Si chiama J. A. che significa 'città sportiva'.

*In.:* E luoghi particolari?

-Ci sono dei luoghi più importanti di altri dove si raduna la gente: prima di tutto la moschea. La moschea ha due entrate una per le femmine e una per i maschi. Ma poi c'è anche il mercato dove si trovano soprattutto le donne. Un altro luogo significativo è la rotonda. Ogni quartiere ha la sua rotonda dove si trovano i maschi. Vi sono anche delle associazioni in genere annesse alla scuola coranica che però si occupano anche di organizzare altre iniziative, per esempio, organizzano delle gite nel giorno di festa che per noi è il Venerdì.

*In.:* E per quanto riguarda le narrazioni che sono diffuse presso il tuo popolo?

-Sono tutte narrazioni che hanno come protagonista Maometto o il Corano. Per esempio, il racconto delle origini è legato al peccato di Adamo ed Eva che furono puniti da Dio e allontanati dal Paradiso terrestre. Dio li punì separandoli e mettendoli uno a un capo e l'altra all'altro capo del mondo. Però dopo molte vicissitudini essi si ritrovarono. Dalla loro unione nacquero molti figli da cui derivarono tutti gli uomini. Queste narrazioni io le sento raccontare dai miei genitori. A mio volta le racconto ai miei amici che magari vogliono sapere perché di una cosa o dell'altra.

*In.:* Come si spiega il colore della pelle?

-Si spiega con la maggiore o minore intensità dei raggi solari che stimolano la pelle a produrre più o meno melanina. Comunque, tutti i racconti hanno a che fare con la nostra religione. Anche i giorni di festa. Ci sono in particolare due feste: la fine del Ramadan e la festa 70 giorni dopo il Ramadan.

*In.:* Ci sono dei numeri sacri e simbolici?

-Il numero '7' perché si riferisce ai sette cieli e ai sette giorni della settimana.

*In.:* E sulla nascita e la morte?

-La donna che partorisce invita le amiche a casa per rallegrarsi con lei. Quando muore qualcuno si è tristi per tre giorni. Poi è vietato manifestare esternamente il dolore, perché non si deve essere tristi dal momento che il defunto ha raggiunto una condizione più felice della nostra. Durante quei tre giorni si invitano in casa tutti coloro che avevano conosciuto il morto e si offre loro da mangiare e da bere. I più poveri offrono il thé.

*In.:* Qual è la lingua del tuo popolo? Ci sono dialetti?

-La mia lingua è l'arabo. In casa mia parliamo arabo, francese, inglese e italiano. Ogni paese ha però un suo dialetto. Io non riesco a capire chi parla arabo, ma viene da un altro paese".

*In.:* Ti piace l'epica?

-L'epica mi piace. Al di fuori della scuola non leggo però libri di quel genere. Mi piacciono i gialli. L'Islam non ha poemi come quelli che studiamo, però c'è il Corano. A casa ho un documentario sull'Islam che è molto interessante. I nostri eroi sono i profeti e, per la mia storia personale, mio nonno. Quello che ho raccontato in questa intervista ho avuto modo di raccontarlo anche ai miei compagni in classe, durante l'ora di Geografia.

*In.:* Vorresti ritornare in Giordania?

-Per metà sì e per metà no: sì per l'aspetto affettivo, no perché non avrei modo di fare studi seri e approfonditi.

*In.:* Grazie.

#### 24. Intervista a un alunno italiano di nome Er. (liceo scientifico).

*Intervistatrice:* In quale regione italiana sei nato?

-Lombardia.

*In.:* Di quale regione sono i tuoi genitori?

-Tutti e due lombardi.

*In.:* Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-A tre anni mi sono trasferito da L. a P.. Mi ricordo ancora che è stato un trauma per me. A L. vivevamo in un condominio con un bellissimo prato davanti ed eravamo come una grande famiglia. Mi è spiaciuto andare via. Pensi che ho ancora in mente la puntura di un'ape e la mia vicina di casa che mi ha curato e offerto dei dolci per farmi dimenticare il dolore della puntura.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì, moltissimo. Alle medie ho avuto un professore che mi ha fatto amare l'*Iliade*, l'*Odissea*. Quando spiegava ci metteva una grande passione. Spiegava senza presunzione, non era puntiglioso: così ci ha avvicinato all'epica. La sua era una vera autorevolezza e non autoritarismo. Comunque ci colpiva la passione nel proporci l'*Iliade*.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-La ricerca del percorso storico che ha portato alla formazione di una nazione. L'avventura, La mitologia e la religione intese come risposte semplici alle domande più profonde dell'uomo. Un senso di sottomissione dell'uomo al volere degli dei che spesso sono spettatori oppure aiutano o ostacolano il cammino del protagonista come Poseidone nei confronti di Ulisse.

*In.:* E le caratteristiche del protagonista?

-L'eroe ha il carisma del leader e quindi deve avere una buona percezione delle situazioni e agire più di intelligenza, in alcuni casi, come Ulisse, oppure in altri di tecnica, come Achille.

*In.:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-Alla fin fine tutte le situazioni del passato si ripercuotono sul presente. Sono lezioni di vita che si possono cogliere attraverso la bellezza della storia e attraverso la riflessione su di essa.

*In.:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Ognuno per sé auspica di essere il meglio, non solo per se stesso, ma anche per gli altri nei gesti quotidiani di tutti i giorni.

*In.:* Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-In ogni situazione c'è il conflitto fra il bene e il male e questa lotta è epica. Non è questo il momento di parlare di politica però la politica dovrebbe essere il meglio per la comunità in un'ottica di libertà e nella ricerca del bene di tutti.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Quanti pasti mia mamma ha saltato perché io non volevo dormire. Lei tornava alle due e aveva poco tempo per farmi addormentare perché andava via di nuovo. Così mi leggeva o raccontava le storie di un libro. Mi ricordo come incominciava: «Caldo il sole già spuntato e Fil scodinzola

nel prato». Era l'inizio di un libro. Quanti bei ricordi! Anche la mia nonna per farmi mangiare mi raccontava la storia di Marcellino pane e vino.

*In.:* C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Io ero contento perché c'erano i miei nonni e mia madre che mi dedicavano tanto del loro tempo. Certo poi guardavo anche i cartoni animati e magari per mezz'ora volevo essere come quegli eroi, ma questo era superficiale. È molto profondo, invece, questo sentimento che ho nel cuore di gratitudine verso il mio passato.

*In.:* Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Mi piace sentire storie di vita. Il mio nonno mi racconta sempre del suo papà, il mio bisnonno Emilio. Era una persona eccezionale. Se avessi un figlio lo chiamerei senz'altro come lui. Era cavaliere di Vittorio Veneto, ha fatto la guerra, ma non ha ucciso nessuno. Era una persona buonissima tanto che quando è morta gli hanno anche dedicato scritto un articolo sul giornale. Mio nonno mi racconta sempre del suo papà. Nella semplicità delle loro vite hanno fatto cose grandi. Io ho nostalgia del passato e non mi ritrovo nel presente. Oltre al mio bisnonno, i miei nonni mi raccontano della loro giovinezza. Sono molto diversi l'uno dall'altro: un nonno è impegnato in mille associazioni, si dà un gran da fare in tante cose e gli piace apparire nella vita del paese di cui si sente parte attiva. È membro del V. Club, per esempio. Anche a me piacerebbe farne parte. L'altro nonno è più riservato: non dice in giro tutto il bene che fa: fa la spesa per chi non è autosufficiente, va a trovare le persone che hanno bisogno ed è sempre disponibile con tutti.

Passando poi a mio padre, lui è un mito. È una persona che io stimo immensamente per come ha vissuto e sta vivendo la sua vita.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Come ho detto i miei nonni sono dei personaggi straordinari.

*In.:* Si raccontano le origini della tua famiglia?

-La mia famiglia è originaria delle C. di M. Anche questa è una bella storia: il mio bisnonno aveva cinque fratelli. Sono andati tutti in guerra e sono tornati tutti vivi. Dopo la guerra avevano una gran voglia di fare e di ricostruire. Decisero che uno di loro avrebbe cercato un posto sicuro, mentre gli altri avrebbero provato a mettere in piedi un'azienda, così in caso di bisogno si sarebbero aiutati e chi aveva il lavoro sarebbe intervenuto a sostenere gli altri. Quel fratello era il mio bisnonno che divenne l'uomo di fiducia della X. Siamo tutti molto orgogliosi di lui ed è un vanto per noi la nostra storia.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì, ci sono tanti oggetti e soprattutto fotografie che ricordano il passato.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-I nonni.

*In.:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-I trisnonni.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine? E che cosa conosci della storia della tua città o del tuo paese che hai imparato in famiglia o in ambito non formale e informale?

-Il posto a cui sono più affezionato è il villaggio, anche perché c'è un prete veramente bravo a cui sono affezionato. Si è sviluppato dopo la seconda guerra mondiale; lì c'è la casa dei miei nonni che è stata costruita cent'anni fa. Pensi che quando bombardarono la X, fu distrutta anche la casa dove abitavano i miei bisnonni, allora la mia bisnonna che era da sola si trasferì in questa casa del villaggio che era stata bombardata e ci abitava da sola con le galline. Dopo la guerra la comprarono e divenne la loro casa. A me piacerebbe molto un giorno abitarci.

*In.:* Conosci poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine del popolo italiano?

-Da noi sono molto conosciute le vicende di Papa Giovanni XXIII e io tengo molto a questo grande santo.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

So bene che il racconto della Bibbia è metaforico, ma questo non cambia il fatto che dietro a tutto c'è la mano di Dio.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Non solo importante, fondamentale, nel rispetto delle tradizioni altrui. Le tradizioni significano la propria storia, le proprie radici; significa soprattutto non buttare all'aria un passato conquistato con tanti sacrifici.

*In.*: Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Per me la cosa più importante è stare insieme alla propria famiglia. E poi può sembrare strano, ma io non mi sento in pace con la mia coscienza se non vado a Messa tutte le Domeniche.

*In.*: Sono ancora seguite oggi?

-Secondo me molto poco. Non c'è più rispetto per la vita. Mi piange il cuore pensando a tante persone malate o inferme che amano la vita e hanno tanto desiderio di vivere, mentre altre sciupano con negligenza il dono di Dio.

*In.*: Quali idee associ alla parola identità?

-Essere se stessi ricordando il proprio passato, attualizzandolo nel presente e nel futuro.

*In.*: Chi sono gli eroi per i tuoi nonni, per i tuoi genitori e per te?

-Le persone che nella semplicità si impegnano per la gente.

*In.*: Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia?

-Penso a due momenti: Papa Giovanni XXIII che ha dato un impulso straordinario alla Chiesa e, su un altro versante, la battaglia del Piave. Mi sembra di vedere tanti giovani che combattono sulle montagne; sono esausti, sfiniti, ma li sostiene una grande determinazione e l'amore per la libertà.

*In.*: Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?

-Sì, certo. Pensi che sto quasi riuscendo a insegnare il dialetto bergamasco a En. (*è una compagna romena*).

*In.*: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì, anche perché c'è una base comune in tutte.

*In.*: L'epica può servire a unire le persone?

-Sì, per la stessa ragione.

*In.*: Grazie!

25. Intervista a due fratelli italiani: B. e

26. Da. (Liceo scientifico)

*Intervistatrice*: In quale regione italiana siete nati?

-Siamo nati a Milano tutti e due.

*In.*: Di quale regione sono i tuoi genitori?

-Idem.

*In.*: Da quanto tempo abitate nella città o paese dove risiedete attualmente?

-Abbiamo fatto io nove anni a Milano e mio fratello otto a Milano e poi qui.

*In.*: Ti piace l'epica? Sì, anche se è un po' lontana dalle vicende quotidiane. Come genere mi piace abbastanza. È avventuroso.

*In.*: E a te *Da*?

-Sì, anche se non è il mio genere preferito perché riguarda cose lontane rispetto a ciò cui siamo abituati.

*In.*: Per quello che avete studiato o che conoscete, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Per prima cosa l'eroe, poi il viaggio dell'eroe, la guerra, la ricerca.

*In.*: E tu?

-Uguale, metterei anche l'intervento di qualche divinità.

*In.*: E del protagonista?

-Le solite: coraggioso, ascolta quello che gli dei vogliono. Proprio in questo periodo stiamo studiando Virgilio, l'*Eneide*. Sto traducendo quindi in Enea la virtù, il coraggio. Oltre il coraggio la virtù.

*Da.*: Il protagonista lo vedo con il coraggio e con l'intelligenza.

*In.*: Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi? La grandezza umana che caratterizza l'eroe ha ancora senso oggi?

-Per avere senso sì, più che altro è molto dura da trovare.

*In.*: Ti riferisci a quella capacità di soffrire per qualcosa di importante?

-Sì, anche. Se in quel caso era in un modo adesso bisogna vederla da un altro punto di vista. Cambia. Però secondo me si può ancora trovare.

*Da.*: Anche se è difficile fare il paragone.

*In.*: Cambiamo domanda e diciamo chi potrebbe essere l'eroe del nostro tempo

-Dovrei indicare uno che penso oppure..

*In.*: Cerco di spiegarmi meglio. Mi riferisco a una persona che, a vostro avviso, è da ammirare? Puoi anche ricavare da questo modello le caratteristiche che, a tuo avviso, sono importanti per designare un eroe.

-Come modello da trovare, mi riesce difficile dire questo è un eroe.

*In.*: Bella questa cosa! Ma perché è difficile? Magari può fare un gesto eroico?

-Anche il fatto di dire: «Indicami uno che potrebbe essere per te un eroe, uno che ti piace così tanto» è difficile. Se mi dici pensa un eroe, prima ti viene da pensare a una persona famosa, ma io penso al quotidiano. Non so mio padre, allora!

- *Da.*: Sì, ma non è semplice perché puoi vedere la stessa cosa che attribuisce a uno in altre persone. Non c'è da trovare qualcosa che appartiene solo a uno, qualcosa di grande. Per esempio aiutare qualcun altro può essere eroico.

*In.*: Quale delle caratteristiche di un eroe vorreste avere?

-Il fatto di essere disponibile per gli altri. L'eroe, nell'epica greca, aveva intorno una gente, non era da solo.

*Da.*: L'essere a disposizione degli altri e non guardare tanto se stessi.

*In.*: Vi ricordate se, da piccoli, ascoltavate raccontare delle storie?

-Forse per addormentarci, però non ce le ricordiamo.

*In.*: Vi piace sentire raccontare storie di vita?

-Sì, a volte sì!

*In.*: Vi piace sentire questi racconti?

-Dipende dalle volte.

*In.*: Vi annoiano?

-Quando dicono: «Noi eravamo diversi, voi invece siete dei pigroni», allora non ci piace tanto.

*In.*: Se ho capito bene, quando il racconto è finalizzato...

-Vuol dire che potrebbe interessare, ma non è che ci faccio tanto con i loro racconti. È bello capire che cosa hanno fatto loro, però a volte non ci sei. Non vuoi sentire.

*In.*: Perché non vuoi sentire?

-Forse perché tu sei tu, loro sono diversi da te. Va bene il modello e quello che hanno fatto loro, però a te interessa il tuo futuro.

*Da.*: Sì, penso che sia interessante.

-(*interviene il fratello*) Lui è ancora peggio di me! Non ascolta nemmeno.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-No. Noi abbiamo conosciuto tre bisnonni. Di altri non sappiamo niente. Sappiamo le storie dei nostri genitori. Ci raccontano soprattutto quando andiamo al cimitero oppure quando andiamo in giro o spesso a Brescia perché il nostro papà è di Brescia e allora fa dei riferimenti, ma in modo veloce.

*In.*: Si raccontano le origini della vostra famiglia?

-Da parte materna no perché non si sa niente, mentre dalla parte paterna riusciamo a risalire fino ai bisnonni e a ricostruire l'insieme dei parenti.

*In.:* Nei racconti della vostra famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i vostri nonni, oppure persone che conoscevate?

-La nonna materna parla un po'. Abitava a S.P. e ci racconta di quando sono arrivati gli Americani che passavano con i carri armati e davano il cioccolato. Il nonno ha fatto la guerra. Oggi è diventato il capo degli alpini di ....Però non è che racconta tanto. Anche perché abita a Milano.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Brescia o Milano.

*In.:* Quali racconti circolano nella vostra città di origine? E che cosa conoscete della storia della vostra città o del vostro paese che avete imparato in famiglia o in ambito non formale e informale?

-Del nostro paese conosciamo molto, anche perché la storia incomincia di fatto con papa Giovanni. Se guardiamo alla storia del paese vediamo che ci sono due righe per la storia prima di Papa Giovanni e 50 pagine per la storia dopo.

*In.:* Ma voi conoscete questa storia?

-Sì, a grandi linee.

*In.:* Chi sono i capostipiti del popolo italiano?

-Intende come stirpe o come nazione?

*In.:* Incominciamo con il termine nazione.

-Incominciamo con Virgilio. Roma ci impiega un po' a creare unità. 3 – 4 secoli. Verso il terzo secolo avanti Cristo ci siamo.

*In.:* Quindi secondo te è Roma a costituire l'origine del nostro popolo?

-Sì.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Dal punto di vista religioso diciamo Dio, altri punti di vista non lo so.

*Da.:* Ma sì il Big Bang o la storia delle scimmie, sì l'evoluzionismo.

*In.:* Voi a che cosa date credito?

-Potrebbe essere Dio!

*In.:* Ritenete importante avere delle tradizioni?

-Sì.

*In.:* Vi sembra che vi sia stato consegnato qualcosa di importante dai vostri genitori o quello che scoprite lo scoprite voi con la vostra vita?

*Da.:* Sotto sotto qualcosa ti danno. Ad esempio, quando da piccolino inizi a crescere, i valori fondamentali li apprendi dai tuoi genitori.

*In.:* Quali idee associate alla parola identità?

-Uguaglianza dal punto di vista matematico. Potrebbe significare i caratteri comuni a più persone, i valori.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia?

-Come popolo in generale, secondo me il più eroico non c'è. Per esempio, la vicenda del terremoto in Abruzzo è un momento eroico.

*In.:* Avete mai avuto occasione di raccontare a un compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che considerate importanti nella vostra vita?

-In classe il mio compagno straniero è qui da quando aveva due anni. Quindi è entrato nella nostra cultura e poi comunque non è che la sua cultura sia tanto diversa dalla nostra.

*Da.:* Quando ero alle medie ne avevo tre in classe. Non parlavamo di noi. Portavano a scuola le specificità dei loro Paesi.

*In.:* Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Andare dietro alle tradizioni può farti capire anche le tue di origini. Il fatto che magari tu dica: «Io e il mio compagno C. siamo diversissimi», poi alla fine abbiamo alcuni tratti che ci uniscono.

*In.*: L'epica può servire a unire le persone?

-Sì, certo. Non è la prima cosa che metterei.

*In.*: Che cosa metteresti come prima cosa?

-Io direi l'incontro con le persone. Il fatto che tu vai lì e ci parli. L'epica non è che può dare a tutti la stessa impressione o interesse. Quindi magari uno che vuole fare di testa sua e non vuole seguire quello che hanno fatto prima, non gli interessano le tradizioni per cui può essere da un lato positiva nel senso che può farti capire e può farti incontrare con qualcun altro che ha più o meno le tue stesse cose in comune, ma può anche non servire.

*In.*: Fra Ettore e Achille chi preferite?

-Achille.

*In.*: Grazie!

## 27. Intervista a un'alunna italiana di nome Ct. (Liceo scientifico).

*Intervistatrice*: In quale regione italiana sei nata?

-Lombardia.

*In.*: Di quale regione sono i tuoi genitori?

-Lombardia.

*In.*: Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-Da quando ero piccola. Comunque mi sono trasferita da un paese vicino a quello dove abito.

*In.*: Ti piace l'epica?

-Sì, mi piace. Mi piace come genere letterario.

*In.*: Ti senti coinvolta?

-Sì.

*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-La struttura in versi, i personaggi che hanno caratteristiche ben specifiche, come ad esempio gli eroi. Anche i temi formulati come banchetto, *aristia*, il tema del naufragio. Alcune volte compare il giudizio del poeta che scrive e intanto fa sentire la sua voce.

*In.*: E del protagonista? Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-Per esempio, la condizione della donna. Cioè come era vista la donna si può riportarla a oggi con la storia che ha avuto dal passato al presente. Dato che è ambientata nel passato, potrebbe differenziarsi dal nostro presente, però si potrebbero cercare degli argomenti attuali e fare in modo che possa interessare alle persone e ai ragazzi come noi perché alla fine se no diventa quasi noiosa.

*In.*: E che cosa faresti se dovessi narrare oggi? Quale vicenda del nostro tempo?

-Ad esempio, se ci sono state delle rivoluzioni o delle guerre. Ad esempio le Torri gemelle che sono state una cosa devastante. Potrebbe essere un motivo per raccontare qualcosa del genere.

*In.*: Tu sai che l'aggettivo epico designa la qualità di alcuni fatti per cui alcuni eventi sono epici?

-Sì, vuol dire che rimangono nella storia.

*In.*: Perché rimangono nella storia, secondo te?

-Rimangono nella mente delle persone per la vera grandezza in cui si sono sviluppati, per ciò che è successo.

*In.*: E la grandezza è data solo dai numeri perché hanno coinvolto tante persone, addirittura, nel caso dei Greci e dei Troiani, due popoli, o si tratta di una grandezza umana della persona?

-E certo anche ad esempio del concetto di persona, nel senso la mentalità che c'è dietro a ciò che succede, quindi tutte le cause che hanno portato un determinato evento.

*In.*: Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-L'astuzia, l'intraprendenza, il coraggio.

*In.*: Delle figure femminili ce n'è qualcuna che ti ha colpito in modo particolare?

-Penelope. Vorrei avere la forza di sopportare così tanti dolori e riuscire ad andare avanti. Trovare un lato positivo della vita.



*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?  
 -Per esempio calamità naturali oppure sovvertimento di governi perché nuove istituzioni portano cambiamento tra la gente nel territorio.

*In.*: Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?  
 Sì, storie di vita dei miei nonni. Per esempio, come andavano a lavorare. Andavano in bici fino alla fabbrica. E quando non lavoravano aiutavano in casa. E poi ascoltavo le favole.

*In.*: Te ne ricordi qualcuna in particolare?  
 -Quelle classiche, ad esempio, Cenerentola, Biancaneve, Cappuccetto Rosso.

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito di queste storie, sia fantastiche, che di vita?  
 -Per quanto riguarda le storie di vita il vedere come nel passato era così diverso rispetto alla realtà attuale. La vita dei miei nonni era molto differente rispetto a quella mia. Delle favole, non so!

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?  
 -Penso che alcuni siano andati in America per trovare lavoro.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?  
 -Mi hanno spiegato dove abitavano i miei nonni e comunque erano sempre vicini al mio paese attuale.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?  
 -Si parla della seconda guerra mondiale. Il mio nonno me l'aveva raccontata. Mi diceva che erano sempre all'erta e dovevano stare attenti a quello che facevano. Mi sembra anche che un loro amico avesse nascosto un ebreo. Però era una cosa rischiosa.

*In.*: Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia? Conosci la loro storia?  
 -Nella casa dei miei nonni ci sono le foto mentre lavorano nei campi. Ci sono diari e lettere, ma sono in soffitta.

*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?  
 -Fino ai miei bisnonni.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?  
 -Il mio cognome deriva dal nome del paese. Credo fosse una casata.

*In.*: Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?  
 -In alcuni tratti mi riconosco io.

*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine? E che cosa conosci della storia della tua città o del tuo paese che hai imparato in famiglia o in ambito non formale e informale?  
 -Del paese dove abito so che era un paesino che poi si è allargato.

*In.*: Chi sono i capostipiti del popolo italiano?  
 -I Romani. Per me c'è stata un'affluenza da vari territori. È impossibile che dal nord non sia venuta altra gente migrando per sopravvivere. E poi anche navigando. L'Italia è un territorio posto al centro del Mediterraneo quindi poteva affluire qualunque popolo. Potrebbe essere stato un misto di più popoli. L'idea espressa nell'*Eneide* è molto affascinante dal punto di vista mitologico, poi che sia realtà o meno è tutto discutibile.

*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?  
 -Il *big bang* per quanto riguarda l'universo, mentre Adamo ed Eva per la storia dell'uomo.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?  
 -Sì, perché ti danno un'identità culturale. Alla fine riesci a capire un po'chi sei. È un motivo di continuità, anche da tramandare ai tuoi figli.

*In.*: Che cos'è tradizione?  
 -È un insieme di usanze, abitudini, storie, racconti che si tramandano di generazione in generazione. Ti danno un'identità alla fine.

*In.*: Tu hai in mente una tradizione a cui non rinunceresti mai neppure sotto tortura?  
 -La famiglia, i rapporti familiari. Il rapporto con i miei genitori, i miei fratelli.

*In.:* A tuo avviso, quali tradizioni di quelle che mi hai detto sono più antiche? Per esempio, sono importanti, a tuo avviso, le tradizioni religiose?

-Sono importanti per chi crede. Uno può andare a Messa, ma non crederci. Dovrebbe essere una cosa interiore che ti stimola sempre ad andare. La fede è un motivo per andare avanti.

*In.:* Quali idee associ alla parola identità?

-Personalità, ma anche progetto di se stessi, proiezione di se stesso verso un futuro.

*In.:* Chi sono degli eroi per te? Persone che stimi, dei modelli?

-I miei genitori, in particolare, perché io non sarei così forte come loro. Soprattutto mia madre ha un carattere forte. Riesce sempre a trovare il lato positivo delle cose. Vorrei assomigliarle.

*In.:* Chi sono gli eroi per i tuoi nonni, per i tuoi genitori e per te?

-Penso i loro genitori.

*In.:* Quindi il modello secondo te è sempre all'interno della famiglia?

-Oppure se hai un fratello o una sorella più grande, potrebbe diventare un tuo modello. Magari diventerò il modello per le mie sorelle.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia?

-Per me la resistenza durante la guerra.

*In.:* Come ti trovi con la tua compagna straniera?

-Bene!

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?

-No, perché non siamo così amiche. Se io trovassi una persona straniera che considerassi mia amica non avrei problemi a raccontare.

*In.:* Se ho capito bene, mi vuoi dire che il rapporto con chi è straniero non dipende dalla cultura, ma proprio dal rapporto personale?

-Sì.

*In.:* Ti piacerebbe se a scuola ci fosse più spazio per la narrazione personale e familiare?

-In parte sì e in parte no. Magari qualcuno potrebbe essere troppo riservato e non vuole raccontare, mentre a un altro piacerebbe, perché pensa di creare un confronto con gli altri.

*In.:* Quale strategia o strumento suggeriresti per favorire l'integrazione fra le persone?

-Il dialogo sempre. Oppure dei giochi per interagire e coinvolgere le persone. Oppure avere lo stesso obiettivo così tutti si impegnano per raggiungerlo.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

-Sì, perché non è una cosa che riguarda un determinato popolo, una determinata situazione, ma è una cosa che unisce tutti alla fine, come se fosse un motivo di continuità. Nessuno può pensare di averlo solo per sé.

*In.:* Secondo te, ci sono degli elementi comuni a tutti gli uomini?

-Non ci dovrebbero essere discriminazioni.

## 28. Intervista a un alunno italiano di nome Rf. (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* In quale regione italiana sei nato?

-Lombardia.

*In.:* I tuoi genitori sono di qui?

-Sì, di Bergamo.

*In.:* Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-Da sempre.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì, mi piace molto sentire come si raccontano le antiche storie.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Sicuramente gli eroi che sono coraggiosi e valorosi, ma che allo stesso tempo sono anche molto astuti e che hanno il desiderio di volersi superare e di superare i propri limiti e di conoscere e andare oltre i limiti che l'umanità ha sempre trovato.

*In.*: Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?  
 -Sì, soprattutto la volontà di conoscere e andare oltre il limite.

*In.*: Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?  
 -Riuscire a saper parlare bene.

*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?  
 -Non riesco a percepire quei valori che ritrovo quando leggo l'epica.

*In.*: Sono grandi uomini i protagonisti dell'epica?  
 -Sì, nonostante il loro amore quasi morboso per la guerra, comunque penso siano grandi uomini.

*In.*: E questi valori a cui facevi riferimento?  
 -Nell'epica si combatteva comunque per conquistare il proprio onore, la propria gloria; era comunque guerra, però avevano degli ideali e dei valori; oggi spesso la guerra è qualcosa che ha a che fare con motivi economici.

*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?  
 -Sì.

*In.*: Che tipo di storie erano?  
 -Erano favole.

*In.*: Quali preferivi?  
 -Mi piaceva sentire tutto.

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?  
 -Non in particolare.

*In.*: Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?  
 -Quando ero piccolo mi piacevano tanto le storie di fantasia, ma adesso mi piacciono le storie di vita perché raccontano del mondo reale.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?  
 -Qualche volta sui miei parenti, soprattutto per quanto riguarda la famiglia di mia mamma. Anche mio papà raccontava di sé e del suo passato.

*In.*: Ti hanno colpito positivamente?  
 -Sì, perché si raccontano sempre fatti simpatici.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?  
 -La famiglia di mia mamma viene dalla Valle Seriana, mio papà è originario di Bergamo.

*In.*: Ti è capitato di trasferirti da una località a un'altra?  
 -No.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?  
 -I miei nonni materni spesso parlano della guerra, dei tedeschi e dei partigiani che combattevano sulle montagne.  
 -Avevano anche ospitato una famiglia ebrea. L'avevano nascosta e quindi amavano spesso ricordare di questa famiglia.

*In.*: Sono riusciti a sopravvivere?  
 -Sì.

*In.*: Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?  
 -Non in particolare.

*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?  
 -Mio papà.

*In.*: Lo stai ad ascoltare?  
 -Sì.

*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?  
 -Riuscirei fino ai nonni; i bisnonni non tutti.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?  
 -Il cognome non lo so, invece il nome era il nome del mio bisnonno.

*In.*: Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Fisicamente ho ereditato tanto da mio papà, invece per il resto non penso di assomigliare in misura maggiore a uno dei miei genitori.

*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-Su Bergamo conosco abbastanza.

*In.*: Perché avete studiato a scuola?

-No, quando vado a Bergamo mi informo.

*In.*: E sul tuo paese? Chi è il patrono?

-Si chiama Sant'Eurosia.

*In.*: Sai la sua storia?

-No, so solo che le hanno tagliato la gola.

*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Sono abbastanza religioso.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì, perché ci aiutano a non dimenticare che cosa siamo stati.

*In.*: Che cos'è per te una tradizione?

-È qualcosa che si tramanda ai propri figli. Sono delle abitudini antiche molto importanti per sapere le proprie origini.

*In.*: Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Nulla di particolare.

*In.*: Quali idee associ alla parola identità?

-Le proprie origini. Tutto quello che riguarda una persona, anche il carattere.

*In.*: Il passato entra nell'idea di identità?

-Sì certo.

*In.*: Chi sono gli eroi per i tuoi nonni, per i tuoi genitori e per te? Quali persone vorresti imitare o a chi vorresti assomigliare?

-Non so penso che mio nonno mi direbbe i partigiani perché grazie a loro la seconda guerra mondiale è finita in questo modo. Per me non lo so.

*In.*: Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia?

-Non so.

*In.*: Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?

-Sì, con i compagni di scuola di quest'anno. Ho raccontato di me.

*In.*: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì.

*In.*: L'epica può servire a unire le persone?

-Sì.

*In.*: Per quale motivo?

-Non so.

*In.*: A te piace sentire raccontare delle storie?

-Sì tanto.

*In.*: Che cosa ti è piaciuto di più del film *Troy*?

-Mi è piaciuta molto l'idea che ha avuto il regista perché comunque parlare di una guerra così antica è una bella idea anche per far conoscere a chi non ha mai letto quei libri, come *Iliade* e *Odissea*, che cosa è accaduto.

*In.*: Le storie *fantasy* suscitano un interesse?

-A me piacciono molto.

*In.*: E gli eroi li vedi vicino a te o come personaggi di un libro?

-Li vedo come personaggi di un libro.

*In.*: Non ne ricaveresti qualcosa per te?

-Dipende alcune storie trasmettono degli insegnamenti molto importanti come il valore dell'amicizia.

29. Intervista a un'alunna italiana di nome Sa. (Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* In quale regione italiana sei nata?

-In Lombardia.

*In.:* Di quale regione sono i tuoi genitori?

-Mio padre è Svizzero perché è nato in Svizzera. C'erano i miei nonni che hanno fatto avanti e indietro dalla Svizzera a qua. Mia madre è nata qui, però mia nonna materna era di Trento. Anche mio nonno, però poi mio nonno si è trasferito. Lui era di quelle parti lì.

*In.:* Che cosa dice tuo padre della Svizzera? Pensa che sia come essere nato in Italia?

-Sì, abbiamo anche dei parenti in Svizzera, anche in Francia. Quando ero in prima superiore abbiamo fatto tappa in Svizzera e poi Francia. L'unica cosa che mi ricordo di avere visto di diverso è stato: in Francia per le cose che mangiano (abbiamo mangiato il *cus cus*), invece qui è abituato a fare un piatto di pasta. Ho imparato a fare la *quiche* e quindi sono abitudini alimentari diverse. E poi sull'educazione. Una sera, anzi erano le cinque di pomeriggio, stavamo guardando un programma in francese. Era una specie di quiz. A un certo punto mio padre ha detto: «Ci sono delle cose un po' spinte per essere su a quest'ora». Capisci che c'è una mentalità diversa.

*In.:* Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-Ho abitato in un paese fino a quattro anni, poi mi sono trasferita nell'attuale mio paese. Non ho nessun ricordo. Mi ricordo solo che all'asilo dove andavo avevo un fidanzatino che, tra l'altro, ho scoperto dopo, facendo visita alla mia vecchia balia, che era straniero.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Un po' difficile perché non rientra nel mio genere preferito, né una cosa che potrei leggere così! L'avremmo fatta nelle medie, ma se l'abbiamo fatta così.

*In.:* Quello che tu sai di epica allora lo devi ai film?

-Non saprei. Non posso dire se mi piace. Io l'ho studiata a scuola, ma così come qualunque altra materia di studio a cui non sono appassionata. Per esempio ho studiato l'anno scorso Petrarca, quello mi piaceva, non so come mai, allora mi sono messa di impegno a studiarlo. Invece le altre cose....Studio, comunque, così.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Ognuno di noi può essere eroe in piccolo perché ognuno ha le caratteristiche per poter fare qualcosa di utile e di bene che è per gli altri. Basta solo un po' di forza di volontà. Poi gli eroi che sono descritti nei grandi scritti epici sono coraggiosi, valorosi che viaggiano. Sempre che affrontano grandi imprese. Io penso che a volte valga di più una piccola impresa fatta col cuore e che sia utile.

*In.:* Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi? Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Magari non tutti i giorni, ma eroi inconsciamente lo siamo tutti. Tutti siamo eroi per qualcuno solo che non lo sappiamo. Sono soddisfatta di come sono; non vorrei delle caratteristiche in più o in meno, anche se riconosco anch'io di avere dei difetti. Non sono perfetta, ma so anche che ho delle virtù che potrei utilizzare.

*In.:* A che cosa tendi? Ci sono degli ideali di umanità nella tua vita?

-Per esempio, glielo avevo già detto, l'ammiravo per la forza di avere fede. Questa è una sua caratteristica, però dopo capisci che tu sei fatta in un certo modo e che se vuoi una cosa, puoi riuscire a raggiungerla per come sei tu perché puoi sviluppare una certa caratteristica, magari assopita in te. Però esiste perché se tu la riconosci come caratteristica piacevole, bella e forte in un'altra persona devi partire dal presupposto che è la tua stessa caratteristica e che hai sviluppata un po' di meno. Allora tu vedi questa persona con questa caratteristica e dici: «Vorrei tanto assomigliarle, vorrei tanto diventare come lei e allora lavori su te stessa per sviluppare

quella determinata caratteristica». Se tu riconosci in un altro una grande caratteristica che però tu non hai, quella diventa invidia dalla tua parte, non ammirazione. Dici: «Vorrei avere anch'io quella caratteristica». Invece se è ammirazione vuol dire che c'è già una base su cui tu puoi lavorare.

*In.:* Questa base comune può essere l'umano che è in ciascuno di noi?

-Sì, penso di sì. Però ognuno, da dove nasce e cresce nel contesto in cui si sviluppa, sviluppa determinate caratteristiche di questa base umana. Penso che una persona, vivesse anche duecento anni, non potrebbe mai sviluppare tutte le caratteristiche dell'umano perché l'umano è una sorta di energia di massa da cui emergono tante piccole sfumature. Una persona non riesce a racchiudere tutte le sfumature perché non ne sarebbe in grado.

*In.:* Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-Anche adesso. Dipende. Ad esempio, la domenica la zia di mio papà viene sempre da noi. Fin da piccola noi avevamo questa tradizione: tutte le Domeniche andavamo dalla nonna, tutti noi cugini. Sono quattro sorelle e tutte con due figli. Eravamo tutti a casa della nonna. Infatti tutte le poche volte che ci troviamo ancora ci diciamo: «Ti ricordi quando eravamo piccole andavamo nella stanza su, facevamo la casetta con le tende o giocavamo a nascondino». Avevamo tutti i nostri rituali. Per quanto riguarda le storie, ogni tanto escono fuori; siamo lì e parliamo. Qualcuno dice qualcosa. Oppure per come si sono conosciuti i miei nonni ero io che ero molto curiosa. Allora mi hanno raccontato.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti, per esempio, qualche personaggio familiare?

-Noi eravamo piccoli e andavamo sempre a giocare. Se anche i nonni dicevano qualche storia, erano considerati discorsi di adulti. C'era il tavolo degli adulti. C'erano due tavoli: uno era il tavolo degli adulti e l'altro dei bambini. Gli adulti parlavano fra di loro e io non mi sono mai soffermata a sentire e poi si parlava soprattutto di attualità. Però, per esempio, l'altra domenica è venuta la zia di mio padre a mangiare da noi e diceva: «Quando ero giovane dovevo andare a piedi fino a P. a prendere il latte». Poi ha raccontato che una volta lei si era rovesciato a terra il latte e lei aveva speso i soldi e doveva portarlo a casa. Ecco tutte queste storielline qua. Se non storie più recenti: come si sono conosciuti i miei genitori mi ha sempre fatto un po' ridere.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?

-Mi ricordo che mia nonna ci ha detto che una volta durante la guerra si erano rifugiati tutti in una grotta. Mi ricordo solo quell'episodio anche se di sicuro ce ne saranno stati tanti altri, però non me li ricordo. Ero piccola.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Il servizio di piatti bello di mia nonna, di foto ce ne sono tante.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Dipende. In questi ultimi anni vedendo la mia prozia, è lei che racconta ogni tanto. Ma anche i miei genitori. Delle storie buffe. Ad esempio, l'altra Domenica mio padre aveva raccontato – perché aveva insegnato a mio fratello a fare una bomba di carta □ che una volta era a casa con un suo cugino in Svizzera hanno fatto una bomba gigante. Erano andati sul balcone, avevano visto una persona che passava e l'hanno lasciata cadere. E poi si sono nascosti. Hanno aspettato due minuti e poi hanno visto ancora la persona che guardava su.

*In.:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Da parte di mia mamma posso arrivare fino ai bisnonni perché andando al cimitero arrivo lì, più in là, non saprei. Non saprei neanche i loro nomi perché non li ha conosciuti neppure mia mamma essendo stata l'ultima delle quattro sorelle. I suoi nonni erano già morti. Per quanto riguarda mio padre, la cosa è più complicata perché mia nonna era una ragazza madre e c'era mio nonno che non ha mai riconosciuto mio padre. Dopo mia nonna ha trovato un altro compagno e adesso questo vive a Trento. Quindi da parte di mio padre so risalire solo alla bisnonna che era la sorella della zia che viene a mangiare.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Io porto il cognome di mia nonna. Penso che sia di queste zone.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Io sono un po' pazzo come mio padre. Ho gli occhi che sono un 'mischiotto'. Altro non saprei. Non ho mai sentito dire. Mi ricordo che da piccola mi dicevano che avevo i capelli fini come quelli della nonna paterna.

*In.:* Chi sono i capostipiti del popolo italiano?

-Non ne ho idea. Comunque, alla fin fine, tutti discendono da poche persone. Dal punto di vista scientifico c'era solo il primo continente: la Pangea. Erano lì. Poi la mezza luna fertile: erano sempre lì. Sono sempre quelli che sono andati in giro e si sono sviluppati – come dice il mio prof. di geografia – secondo l'ambiente che avevano intorno e hanno ereditato delle caratteristiche per vivere meglio nell'ambiente dove hanno deciso di stabilirsi.

*In.:* Tu dai credito all'evoluzionismo?

-Io penso che non sia stata una cosa casuale. Penso che ci sia qualcosa sopra che ci ha fatto evolvere proprio così. Per esempio, anche per quanto riguarda la vita. Ho letto un articolo su «Focus» che ha confermato le mie convinzioni: è impossibile prendere delle cose metterle così e farle vivere. Stanno cercando di creare la vita in laboratorio, ma non riescono. Sarebbe come mettere dei pezzi di un aereo su un campo, che arrivi un tornado e che questo si assembli da solo. Io penso che c'è qualcuno che ci ha dato la vita, che ha deciso che noi ci evolvessimo proprio in questo modo e che non fossimo acquatici con quattro zampe, per esempio.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Personalmente non molto. Possono essere una bella cosa come trovarsi alla domenica. Adesso oramai si è persa, però era una cosa piacevole, era una certezza, era una convinzione che avevi: sapevi quello che dovevi fare. La domenica ci si doveva alzare, prepararsi e andare dalla nonna. Era una cosa che sapevi. Ti dà anche un certo senso di sicurezza.

*In.:* E che cosa è una tradizione, secondo te?

-È un qualcosa che può essere andare dalla nonna, oppure dire la preghiera prima di dormire. Può essere anche una piccolissima cosa che, se non la fai, senti che c'è qualcosa di sbagliato, comunque. Sono delle cose, dei gesti che ti danno sicurezza e che ti fanno dire: «Oggi ho fatto il mio dovere».

*In.:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura? A tuo avviso, quali sono le più antiche? Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Alle tradizioni in generale non sono molto legata perché se mi dicono di fare una cosa, io faccio il contrario. Io non riesco a inserirmi in uno schema, a meno che non sia una tradizione che mi creo io come fare il letto tutte le mattine o che accetto.

*In.:* Quali idee associ alla parola identità?

-Mi fa pensare a me stessa, a tutti noi come persone e nello stesso tempo noi singoli, con quella unicità, cioè quella base di umano con le sfumature che ognuno di noi sviluppa.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?

-Fin dall'asilo quando c'era il mio fidanzatino che era nord-africano, credo. Alle elementari c'era un bambino marocchino che era un po' dispettoso e alle medie un altro ragazzo marocchino. Al di fuori della scuola ne conosco. Per esempio il ragazzo di una mia amica è albanese. Mi è successo qualche volta di parlare. Una volta gli ho chiesto come mai credesse in quella religione. Mi ha risposto e quindi c'è stata la possibilità di un confronto, in questo senso. Nella mia classe ci sono due ragazzi, ma sono qui da tanto tempo che non sembrano più stranieri.

*In.:* Ma hanno la possibilità a scuola di raccontare le loro storie di vita?

-Non molto.

*In.:* Grazie!

30. Intervista a un alunno italiano di nome di nome Sn. (Liceo scientifico).

*Intervistatrice:* In quale regione italiana sei nato?

-Sono lombardo.

*In.:* Di quale regione sono i tuoi genitori?

-I miei sono tutti di qui. Di varie zone della provincia, ma siamo qui.

*In.:* Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-Da quando sono nato. Viviamo ancora nella casa del nonno. Non è proprio la casa antica perché quella ormai non c'è più, però è stata costruita appena mio nonno si è sposato e noi siamo ancora lì dentro. Invece poi quando mia nonna che abitava nella casa padronale che deve essere stata costruita in tempi più antichi, quella è stata distrutta, però io ho avuto modo di vederla. Vivevano ancora alcuni fratelli di mia nonna. Era una di quelle fattorie, ville di un tempo dove c'erano tutti gli attrezzi. Invece oggi non c'è più perché l'hanno venduta a pezzi. Mi raccontava mio padre che quando c'era bisogno di pagare le cure mediche non essendoci la mutua, bisognava trovarli i denari. Nella famiglia di mia nonna poi erano ammalati di cuore e allora si vendevano i pezzi di casa alla volta. Oggi quel quartiere del paese è un groviglio di appartamenti uno sopra l'altro perché si costruiva in questo modo.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Ma sì, in un certo qual modo sì. Poi dipende sempre da opera a opera.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-L'eroe innanzitutto. Ci aggiungerei anche l'intervento divino; sì l'apporto mitologico, qualcosa di fuori dal comune. Un po', per avere un esempio, come il meraviglioso tassiano, un apporto che giustifica ogni cosa perché altrimenti non c'è un motivo che spieghi ogni cosa. Anche l'ambientazione è importante. Non siamo più abituati a vedere i grandi poemi epici nell'antichità, per cui se dovessi scrivere oggi l'ambienterei in Italia nel medioevo oppure in epoche dove troviamo storie di cavalieri e maghi.

*In.:* E l'eroe?

-Io farei proprio un poema basato su un personaggio particolare che deve avere determinate caratteristiche. Per esempio la fede in qualche cosa: possono essere dei valori o magari la religione. Il legame con il suo popolo e la società in cui vive è necessario e indispensabile. Io non gli darei un titolo nobiliare di quelli grandi, magari qualcuno di molto umile che però ha coraggio, forza, fede e riesce a compiere cose grandissime, magari salvare o liberare la principessa rapita dal drago. Questa evoluzione: dal piccolo e umile alla grandezza del potere.

*In.:* Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-L'eroe è perfetto e chi non vorrebbe esserlo? Tutti sperano di fare qualcosa di grande e di grandioso.

*In.:* Un conto è desiderare di essere persone di successo un altro conto è desiderare per sé una grandezza umana, e diventare delle persone grandi che possano esercitare un influsso positivo su chi sta loro attorno. Non credi?

-La cosa più necessaria forse è il coraggio che spesso viene sottovaluto, ma non il coraggio di fare chissà che cosa, ma fare le cose necessarie. Molto spesso abbiamo paura delle cose minime, invece occorre avere il coraggio di sapere che bisogna fare una certa cosa e la si fa. Io conosco gente molto chiusa che ha paura del rapporto con gli altri. Questo coraggio di dire: io sono io e quindi non devo vivere sempre su quello che gli altri pensano.

Forse la caratteristica dell'eroe è proprio il coraggio di avere un'identità e avere la forza di andare avanti seguendo la scelta che si è fatta senza continuamente cambiare.

*In.:* Tu hai dei modelli o meglio delle persone che con il loro comportamento ti indicano una statura umana che è possibile anche per te?

-Sì, ogni persona ha qualcosa di grande in sé. Di modelli non saprei al momento, però per esempio il mio parroco è fissato. Lui ha conosciuto Papa Giovanni e lui quando parla di questa persona buona, di questa persona umile anche particolare, speciale, ne parla in modo tale da poter essere un vero modello. Questa persona che era grande, grandiosa, che ha dato il 'la' a una



grande e nuova mentalità con tutto quello che ne è venuto fuori però nello stesso tempo era molto vicina ai problemi che tutta la gente ogni giorno aveva.

*In.:* Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì, di sicuro però non mi ricordo storie particolari.

*In.:* Ti piace sentire raccontare storie di vita?

-Sono sempre importanti. Oggi vedo quando torno a casa, alla televisione trasmettono quelle specie di soap-opera, a me piacciono molto queste storie di vita. Certo che sono molto esasperate, però questi intrecci, questi rapporti dei pensieri dell'uno e dell'altro, queste storie familiari. Non c'è più l'eroe, magari non c'è più il mitologico, però alla fine ci sono saghe familiari molto interessanti.

*In.:* Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti per esempio qualche personaggio familiare?

-Ci sono degli aneddoti. Per esempio mi ricorderò sempre di questo zio di mia nonna che aveva fatto la prima guerra mondiale, che è stato pluridecorato. Oppure si racconta di quando si vendeva la casa, oppure c'erano ancora i campi di proprietà. Grazie anche alle foto che risalgono alla prima guerra mondiale si sono potute conservare tutte queste cose. Mia nonna aveva un fratello prete che ci teneva molto a conservare tutte queste fotografie. Faceva delle pagine intere di genealogie, ci metteva tutti i figli attorno.

*In.:* Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?

-La prima guerra mondiale. Mio padre ricorda molto che sua mamma le raccontava di questo zio che aveva fatto la prima guerra mondiale. Invece della seconda non se ne parla. Io la conosco per i film e i documentari. Mia nonna non racconta volentieri di questo periodo. Mio nonno infatti è dovuto scappare in Germania, poi in Svizzera perché non ha risposto alla chiamata di leva della repubblica sociale.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì, per esempio questi album fotografici.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Prima mia nonna e poi mio padre.

*In.:* Lo stai ad ascoltare?

-Sì certo.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Non saprei.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Non lo so. Sono cocciuto come mio padre.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine? E che cosa conosci della storia della tua città o del tuo paese che hai imparato in famiglia o in ambito non formale e informale.

-Il primo nucleo del mio Paese risale al '500 circa. È nato da un presidio di frati che dipendevano dal monastero di Pontida.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Io non sono tanto convinto che Darwin abbia azzeccato qualche cosa, però quando anche avesse ragione, l'idea che ci sia qualcuno che ha creato il tutto ci deve essere.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì, se però queste non vanno a detrimento di altri elementi. Fanno parte dell'identità. Non mi riferisco alla tradizioni come quelle della cucina, queste sono leggere, ma a ciò che costituisce l'identità può aiutare ad avere uno spessore e a prendere anche determinate decisioni. Le situazioni in cui ci troviamo, magari mi trovo io che sono in una certa tradizione e un altro in un'altra tradizione prendiamo strade molto differenti. Avendo qualcosa in comune costruiamo qualcosa insieme, abbiamo gli stessi obiettivi, gli stessi fini, le stesse mentalità.

*In.:* A tuo avviso, quali tradizioni sono più antiche? Per quale ragione, secondo te sono ancora seguite?

-Tradizioni che sono andate a finire in mentalità. Andiamo avanti per quella via anche se non ricordiamo più perché.

*In.:* Quali idee associ alla parola identità?

-L'individuo che abbia tradizioni che possono essere di fusione e l'aggiunta a ideali e valori magari a fianco della religione. Valori e ideali sono necessari assolutamente.

*In.:* Chi sono gli eroi per i tuoi nonni?

-Mio nonno è molto legato alla Chiesa e quindi ammira molto questi uomini; i miei genitori ammirano molto quei personaggi che hanno lottato contro la mafia. Persone che hanno il coraggio straordinario di opporsi a un sistema.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia?

-Quando l'abbiamo costruita. Molto spesso dimentichiamo che ne sono morti tanti. Non solo quando l'abbiamo costruita la prima volta, ma dopo la guerra.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita? Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì, anche semplicemente per dire: un tempo eravamo così adesso abbiamo qualcosa d'altro, vediamo che cosa è cambiato e dobbiamo ringraziare il cielo per ciò che abbiamo per quello che loro non avevano. È merito loro se noi oggi abbiamo determinate cose.

*In.:* L'epica può servire a unire le persone?

- Sì, se per epica intendiamo l'avventura epica di ogni vita, perché ognuno di fatto ha le proprie traversie e difficoltà, se intendiamo la vita di qualcun altro e conoscere i problemi per conoscere i nostri in modo da avere delle soluzioni oppure le vite degli uomini del passato, perché sono stati grandi possiamo farlo anche noi in un'altra situazione.

### 31. Intervista a un alunno italiano di nome St. (liceo scientifico).

*Intervistatrice:* In quale regione italiana sei nato?

-In Lombardia, Bergamo.

*In.:* Di quale regione sono i tuoi genitori?

-Lombardi tutti e due: Ca. e Pr.

*In.:* Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-Da quando sono nato.

*In.:* Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.:* Non tanto?

-Alcune narrazioni di più, altre di meno, ad esempio, l'epica classica mi piace. Achille, Odisseo, la figura dell'eroe che guida il popolo a cui tutti si ispirano mentre le narrazioni più recenti come ad esempio Don Chisciotte, quelle no.

*In.:* Tu dici questo perché hai fatto l'epica anche nelle medie?

-Sì, dalla prima alla terza, un'ora alla settimana abbiamo affrontato diversi componimenti: *Iliade*, *Odissea*, *Eneide*, *Orlando Furioso*, *Gerusalemme liberata*, *Don Chisciotte*.

*In.:* Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Innanzitutto introdurrei la lotta per qualcosa, per un ideale, un motivo, ad esempio per gli Achei, secondo la mitologia, era per riconquistare la moglie di Menelao, un motivo che potrebbe essere la libertà oppure la rivendicazione di qualcosa. Poi l'eroe, la figura più importante che dovrebbe aiutare il popolo nei momenti di difficoltà e l'intervento divino che guida l'uomo e a cui l'uomo si ispira.

*In.:* Tu parli di popolo nel senso che?

-L'ideale per cui si combatte riguarda tutti.

*In.:* E del protagonista?

-A parte l'essere forte in battaglia, dovrebbe essere generoso, dovrebbe essere un grande di spirito perché dovrebbe essere disponibile con i suoi compagni: quindi dovrebbe essere un eroe non solo in battaglia, ma anche nei rapporti con il suo popolo perché la figura dell'eroe si distingue anche in questo.

*In.*: Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-Potrebbe essere questa lotta per l'ideale, anche se adesso non è più intesa come nei poemi, però potrebbe essere la convinzione di un ideale che si cerca di seguire.

*In.*: Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Io?

*In.*: Sì.

(Silenzio)

*In.*: Vorresti assomigliare a Ettore o Achille, per esempio?

-Ad Achille. Mi sono sempre piaciuti più i Greci dei Troiani.

*In.*: Quale caratteristica vorresti avere?

-La grandezza d'animo principalmente!

*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Dipende da cosa si intende per epica. Un esempio potrebbe essere quello che è successo in America con Obama che si potrebbe considerare una vicenda epica proprio perché con l'elezione di un presidente di colore si è andati contro le barriere di razzismo. Avere una persona che guida il Paese più potente del mondo è un forte simbolo.

*In.*: Ti ricordi se, da piccolo, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì.

*In.*: Chi te li raccontava?

-Papà e ogni tanto la mamma riguardo i nonni. Poi il papà ogni tanto le inventava lui.

*In.*: Quali preferivi?

-Quelle inventate da mio padre.

*In.*: Quelle inventate avevano come protagonista lui o.. (si sovrappone)

-No proprio inventati, ad esempio, animali. Poi variava a secondo della giornata.

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Non in particolare.

*In.*: Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Storie di vita perché possono essere di esempio anche per vedere le esperienze degli altri.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti, per esempio, qualche personaggio familiare?

-No.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Fino a un certo grado di parentela dei nonni, so che erano tutti di Al. e Ca..

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?

-Mio nonno mi ha raccontato di quando c'era la seconda guerra mondiale, di quello che hanno passato durante la guerra con il coprifuoco. Mi ha raccontato che in terza elementare sono stati bocciati perché non si poteva andare a scuola per la guerra.

*In.*: Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Sì, ad esempio, a casa ho alcuni oggetti dei nonni, cuscini, macchina da cucire. Ho anche una foto che raffigura un po' l'albero genealogico della mia famiglia, con mio nonno piccolino.

*In.*: Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mio nonno e mia nonna paterna.

*In.*: Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Con le foto, riguardando le foto, riuscirei ad arrivare anche ai nonni dei nonni.

*In.*: Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Non so. So che c'era un cardinale con il mio stesso cognome e una santa. Non so quale sia l'origine. Il mio nome non è legato a nessun parente.

*In.*: Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Le caratteristiche fisiche sì. Il problema che ho allo sterno è un po' ereditario. Dalla parte paterna c'è qualcuno che ha questa rientranza dello sterno. E un po' è anche congenito.

*In.*: Quali racconti circolano nella tua città di origine? E che cosa conosci della storia della tua città o del tuo paese che hai imparato in famiglia o in ambito non formale e informale?

-Posso parlare del mio paese. Conosco alcune cose, ma risalgono al Novecento, ad esempio la storia della filanda, poi della ex caserma. Poi quella che oggi è una piazza era una sorta di *agorà* del paese. Conosco alcune cose, poi riguardo alcune foto.

*In.*: E la santa patrona?

-Sono San Fe. e Ru. il 9 di .....

*In.*: Conosci poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine del popolo italiano?

*In.*: Chi sono i capostipiti del popolo italiano?

-Dal punto di vista della storia di Roma potrebbero essere Romolo e Remo, riguardo la cultura e l'aspetto mitologico possono essere coloro che hanno permesso di salvare la nostra cultura europea e la fede cristiana impedendo che venisse attaccata, per esempio Carlo Magno. Invece, dal punto di vista della cultura, mi vengono in mente Petrarca e Dante.

*In.*: Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-La fede e la scienza dicono delle cose che vanno bene nei loro ambiti. La Bibbia dice il senso della creazione: il fatto che sia nata da un concetto di amore di Dio.

*In.*: Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì. Perché grazie alle tradizioni si tramanda anche la cultura. La tradizione che viene passata da generazione a generazione identifica anche un popolo e quello che è.

*In.*: Che cosa ti è stato consegnato dal passato che vorresti difendere a tutti i costi?

-La fede. E poi la famiglia. È un concetto di famiglia che può essere considerato come una tradizione da consegnare.

*In.*: Quali idee associ alla parola identità?

-Il fatto di avere una propria cultura, abitudini, usi, costumi, tradizioni. Che siano tutte diverse è anche un aspetto positivo perché si può confrontare e quindi prendere cose nuove che possono essere utili.

*In.*: E la tradizione significa?

-Ciò che deriva dal passato.

*In.*: Chi sono gli eroi per i tuoi nonni?

-Quelli che li hanno aiutati nel passato.

*In.*: Per i tuoi genitori?

-Anche per loro. E potrebbero essere stati i nonni cioè i loro genitori.

*In.*: E per te?

-I genitori, ovviamente e poi immagino tutti coloro che possono aiutarmi in un futuro verso la mia felicità.

*In.*: Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia? Quando uno è contento di essere italiano?

-Quando si riconosce in quello che il termine Italia sottintende. Potrebbero essere secondo me le imprese dei Romani che hanno esteso la loro cultura.

*In.*: Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?

-In classe non tanto, ma fuori sì, magari quando si era in tema di vicende, si introduceva quello del proprio passato e poi botta e risposta si introducevano le varie esperienze del passato.

*In.*: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Penso di sì proprio perché il fatto del passato può far comprendere culture del presente che possono essere derivazioni del passato. Anche un evento passato visto in un'altra cultura, in altro contesto può farmi comprendere su quella attuale.

*In.*: L'epica può servire a unire le persone?

-Può unirle sulle idee riguardo l'impostazione di vita e l'idealità che è propria dell'epica.

32. Intervista a un'alunna italiana di nome Va. (Liceo scientifico).

*Intervistatrice*: In quale regione italiana sei nata?

-Lombardia.

*In.*: Di quale regione sono i tuoi genitori?

-Mia mamma è di Varese, mio papà è di Bergamo.

*In.*: Da quanto tempo abiti nella città o paese dove risiedi attualmente?

-Da sempre.

*In.*: Ti piace l'epica?

-Sì.

*In.*: Per quello che hai studiato o che conosci, quali sono gli elementi fondamentali per una narrazione epica?

-Gli dei e gli eroi mitici.

*In.*: E del protagonista?

-Delle virtù: il coraggio, la forza. Deve essere bravo a parlare nei discorsi.

*In.*: Tu preferisci Achille o Ettore?

-Achille.

*In.*: Perché?

-È un motivo stupido. Perché hanno fatto il film e quindi per il protagonista.

*In.*: Secondo te hanno reso bene?

-Hanno cambiato alcune cose, per esempio hanno fatto morire Menelao.

*In.*: Quali aspetti, a tuo avviso, possono essere attuali anche oggi?

-Le guerre perché anche adesso ci sono le guerre anche se sono combattute in modo diverso.

*In.*: Quale delle caratteristiche di un eroe vorresti avere?

-Sì, mi piacerebbe essere più coraggiosa perché sono molto timida.

*In.*: Ritieni che oggi ci siano avvenimenti o fatti o vicende che si possano definire epiche?

-Non so.

*In.*: Ti ricordi se, da piccola, ascoltavi raccontare delle storie?

-Sì.

*In.*: E che tipo di racconti erano?

-Mi ricordo il *Gatto con gli stivali*, poi *Biancaneve* e *Cenerentola*.

*In.*: Quali preferisci?

-Il *Gatto con gli stivali*. Adesso non me la ricordo più, però mi ricordo che mi piaceva più delle altre.

*In.*: C'è un personaggio che ti ha colpito e perché?

-Non lo so. Forse appunto il gatto perché aveva gli stivali.

*In.*: Ti piace sentire raccontare storie di vita oppure di fantasia?

-Sì, infatti mio nonno mi racconta di quando era piccolo.

*In.*: E ti piace ascoltare?

-Sì.

*In.*: Nella tua famiglia ci sono narrazioni che si tramandano da generazioni riguardanti, per esempio, qualche personaggio familiare?

-Non mi sembra.

*In.*: Si raccontano le origini della tua famiglia?

-Dalla parte di mio papà sono origini bergamasche, mentre mio nonno è di Cremona e mia nonna di Varese e quindi mia mamma è nata a Varese.

*In.*: Nei racconti della tua famiglia si parla mai di guerre nelle quali sono state coinvolti i tuoi nonni, oppure persone che conosci?

-Sì, perché mia nonno è nato proprio durante la seconda guerra mondiale e quindi mi racconta dei Tedeschi che arrivavano e entravano nelle case e rubavano alcune cose. E ogni tanto, per esempio, i suoi vicini di casa tentavano di nascondere gli Ebrei.

*In.:* Nella tua casa ci sono fotografie, ritratti, oggetti, collezioni che ricordano persone scomparse della tua famiglia?

-Ci sono delle fotografie molto vecchie del mio bisnonno però non le guardo quasi mai.

*In.:* Conosci la loro storia?

-No.

*In.:* Chi è la persona che racconta di più del passato, nella tua famiglia?

-Mio nonno materno.

*In.:* Lo stai ad ascoltare?

-Sì.

*In.:* Nel ricostruire l'albero genealogico della tua famiglia fino a quando riusciresti a risalire?

-Non riuscirei a ricostruirlo perché ad esempio i parenti di mio papà non li conosco, tanti non li ho mai visti. Quindi non sarei capace. Arrivo ai nonni.

*In.:* Sai indicare l'origine del tuo cognome e del tuo nome?

-Il cognome è di Bergamo. È una famiglia di Bergamo e il nome è stato scelto dalla mia mamma.

*In.:* Ci sono delle caratteristiche fisiche ereditarie oppure particolarità di temperamento o di storia che ricompaiono in diverse generazioni?

-Io sono uguale a mio papà.

*In.:* Quali racconti circolano nella tua città di origine?

-Alle elementari avevo fatto la storia di Va., ma adesso non me la ricordo.

-Ma ti aveva interessato?

-Sì, mi era piaciuta.

*In.:* Conosci poemi, grandi narrazioni, leggende e racconti che si riferiscono all'origine del popolo italiano?

-No.

*In.:* Hai studiato l'Eneide?

-So qualcosa, ma non l'ho studiata a scuola.

*In.:* Qual è per te l'origine del mondo e della umanità?

-Io sono religiosa quindi credo molto al mito della creazione.

*In.:* Ritieni importante avere delle tradizioni?

-Sì.

*In.:* Che cos'è per te una tradizione?

-È qualcosa che si tramanda ai propri figli. Sono delle abitudini antiche molto importanti per sapere le proprie origini.

*In.:* Quali sono le più importanti e per te significative tradizioni della tua famiglia o più in generale della tua cultura?

-Nulla di particolare.

*In.:* Quali idee associ alla parola identità?

-Le proprie origini. Tutto quello che riguarda una persona, anche il carattere.

*In.:* Il passato entra nell'idea di identità?

-Sì, certo.

*In.:* Chi sono gli eroi per i tuoi nonni, per i tuoi genitori e per te? Quali persone vorresti imitare o a chi vorresti assomigliare?

-Non so. Penso che mio nonno mi direbbe i partigiani perché grazie a loro la seconda guerra mondiale è finita in questo modo. Per me non lo so.

*In.:* Quale momento del passato è stato, secondo te, il più eroico per la storia dell'Italia?

-Non so.

*In.:* Hai mai avuto occasione di raccontare a un tuo compagno di nazionalità straniera le vicende di persone che consideri importanti nella tua vita?

-Sì, con i compagni di scuola di quest'anno. Ho raccontato di me.

In.: Pensi che raccontare le storie del passato possa aiutare le persone che appartengono a culture diverse a conoscersi e a vivere meglio insieme?

-Sì.

In.: L'epica può servire a unire le persone?

-Sì.

In.: Per quale motivo?

-Non so.

In.: A te piace sentire raccontare delle storie?

-Sì, tanto.

In.: Che cosa ti è piaciuto di più del film *Troy*?

-Mi è piaciuta molto l'idea che ha avuto il regista perché comunque parlare di una guerra così antica è una bella idea anche per far conoscere a chi non ha mai letto quei libri come *Iliade* e *Odissea* che cosa è accaduto.

In.: Le storie *fantasy* suscitano un interesse?

-A me piacciono molto.

In.: E gli eroi li vedi vicino a te o come personaggi di un libro.

-Li vedo come personaggi di un libro.

In.: Non ne ricaveresti qualcosa per te?

-Dipende alcune storie trasmettono degli insegnamenti molto importanti come il valore dell'amicizia.

In.: Grazie!

## PARTE B - Le interviste ai docenti

### 1. Intervista alla prof.ssa C. (coordinatrice area lettere triennio Istituto tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* Quali motivazioni sorreggono la scelta di non svolgere o di svolgere poco l'epica nel biennio? Nel triennio c'è la possibilità di recuperare i contenuti e le idee fondanti della narrazione epica?"

-Per quanto riguarda prima e seconda molto dipende dalla classe, nel senso che se una classe è preparata io riesco a svolgere tutto il programma e non il primo anno sicuramente perché il primo anno l'analisi del testo poetico non lo facciamo. Incominciamo verso dicembre perché nel primo quadrimestre del secondo anno abbiamo ancora tutto il romanzo e poi verso dicembre iniziamo la trattazione del testo poetico. Quindi se i ragazzi riescono a recepire subito, riescono a lavorare bene e la classe è motivata e anche abbastanza a un livello un po' alto – cosa che ultimamente non capita spesso – riesco a leggere qualcosa di epica, ma proprio solo l'introduzione. Qualcosa di epica lo faccio in storia quando parlo dei Greci. E allora l'*Iliade* e l'*Odissea* – soprattutto l'*Iliade* per la guerra di Troia – allora come approfondimento faccio qualcosa. La mitologia, per esempio. A loro piace molto. Piace molto la narrazione orale. Quando parlo di queste cose oppure della mitologia greca sono molto affascinati. Oppure quando parlo dei Cretesi – il mito del Minotauro, ecc. Quando insegnavo alle medie io l'avevo proprio come programma. Soprattutto in prima e anche in seconda la facevamo spesso. Certo non come analisi del testo, ma proprio come contenuti. Avevo un ragazzino marocchino che era una peste. Non riuscivano a tenerlo. Quando facevo epica e anche Dante era affascinato. Gli piaceva tantissimo. Quindi proprio come racconto. Nelle medie sono molto affascinati da questo, ma anche nelle superiori. In seconda metti in atto tutta l'analisi del testo poetico quindi figure retoriche, strumenti di analisi della forma, dunque del significante. Quest'anno dovrei riuscire a far qualcosa alla fine di maggio.

In.: Se non ci fosse questa idea del programma e di determinati argomenti che dovette 'per forza fare', personalmente lei dedicherebbe più tempo?

-Personalmente sì perché prima di tutto motivi i ragazzi. Loro sono affascinati da queste storie come se fossero fiabe.

*In.:* E quale valore educativo attribuisce alla narrazione epica? Come mai c'è questo fascino che si esercita sui ragazzi?

-Sono culture molto diverse dalle nostre e quindi modi di vivere molto diversi con valori diversi. Si sentono attratti poi dall'eroe, dalla figura di Achille e di Ettore. Poi c'è chi parteggia per l'uno, chi per l'altro. Io ero sempre dalla parte di Ettore. Quindi anche questo – l'eroe senza macchia e senza paura – è molto affascinante. Sia da parte del maschio che della femmina.

*In.:* Ma secondo lei questo vale per educare?

-Chiaramente i valori ci sono in queste opere: la casa, la famiglia, il popolo di appartenenza. Quindi un senso non individualistico, ma molto comunitario per cui si lavora per la comunità e non per se stessi. Questo è uno dei valori che io faccio sempre notare ai ragazzi. Ad esempio la Roma repubblicana a differenza della Roma imperiale. Questo valore che prima viene lo stato e poi l'individuo è molto marcato.

*In.:* Nel triennio?

-Queste narrazioni le puoi recuperare nel senso di uno sviluppo in cui una civiltà sta sopra l'altra. L'*Illiade* e l'*Odissea* si sono tramandate oralmente e poi le altre civiltà che si sono susseguite. Questi poemi sono stati scritti se non sbaglio verso il sesto secolo. La guerra risale ai 1250 a. C. sono passati gli anni quindi si sono sedimentate come per le rocce in cui scavi e trovi questo. Nel triennio, l'epica la vedrei nel senso che molti autori si rifanno al classicismo nelle varie epoche. Ci sono tutti questi miti. Sul piano dei contenuti emerge questo legame.

*In.:* Con i ragazzi stranieri ci sono difficoltà a proporre i contenuti della nostra cultura?

-No, l'anno scorso avevo R. che è una ragazza in gamba e molto preparata e molto curiosa. Era contenta di affrontare i nostri argomenti. Le piaceva.

*In.:* Quindi l'epica non costituisce un ostacolo, ma semmai un modo per unire e dialogare?

-Non l'ho mai vista come un ostacolo.

*In.:* Nella scuola come è impostata adesso con questa presenza del programma ovunque, c'è spazio affinché i ragazzi raccontino loro di sé, della loro storia, della storia della famiglia o del popolo di appartenenza e ascoltino le narrazioni di altri? Quanto si racconta nella scuola superiore?

-Poco, poco. Anche le interrogazioni orali sono sempre risicate. In quinta, ad esempio, io le interrogo al pomeriggio perché con il programma si sa benissimo che non si riesce. Prima e seconda un po' di più perché hai più tempo. Però se hai una classe di 29 come ho io quest'anno è difficilissimo dare spazio a questo. L'anno scorso proprio con R. avevamo visto il capitolo sull'Islam e lo aveva preparato lei. Quindi parlando dell'Islam aveva presentato la cultura dell'Islam e poi raccontando qualcosa di suo e della sua famiglia l'aveva fatto lei.

*In.:* E come è andata?

-I ragazzi avevano fatto anche molte domande a R. Io temevo perché c'erano ragazzi pregiudizialmente ostili, invece poi è stato molto bello perché hanno chiesto e approfondito alcune cose che lei aveva detto. R. viene da una famiglia molto aperta e quindi è chiaramente diverso nel senso che lei ha portato la sua esperienza. Lei ha chiesto di andare a scuola di islamismo proprio perché a casa sua non sono molto ligi e praticanti mentre lei lo è di più.

*In.:* E gli altri hanno portato le ragioni della loro cultura in un confronto fra posizioni diverse?

-Alcuni sì, altri no perché i pregiudizi sono molto radicati penso anche per la famiglia di origine. Già in famiglia hanno questa visione molto chiusa.

*In.:* La narrazione orale potrebbe essere una risorsa anche per favorire altre aree cognitive, di apprendimento e di sviluppo della persona?

-Sì, potrebbe essere una risorsa però adesso ci toglieranno anche un'ora, nella nuova riforma abbiamo 4 ore invece di 5 per un'ora in più al triennio.

*In.:* Che cosa può rendere interessante l'eroe? In altri termini, è possibile proporre con autorevolezza dei modelli ai ragazzi?

-Penso di sì. Lo vedo, per esempio, quando nei *Promessi Sposi* facciamo Padre Cristoforo. Loro restano affascinati da queste persone che si tolgono dalla normalità, che hanno fatto un percorso



diverso da tutti gli altri. Vedo ammirazione da parte soprattutto dei maschi verso figure maschili. Le donne hanno il limite di un *cliché* per cui la donna deve essere sempre madre. È difficile da togliere questa immagine che nei poemi è molto forte. È più presente nel maschio. Anche se ci sono delle donne che hanno vissuto. Per esempio la moglie di Ettore o Penelope che è una donna molto forte. Ecco forse Penelope è una di queste figure che ricordano bene. Certo che c'è attualità poiché queste figure sono al di sopra della normalità e sono riuscite ad arrivare a qualcosa. Questo può essere di esempio. Siamo noi però che dobbiamo presentarlo in un certo modo.

*In.:* È attuale parlare di passato, di tradizioni a ragazzini di 14-15 anni?

-Sì. Quando fai storia dici per esempio: «Noi studiamo sempre la storia, ma qui dove abitiamo noi che cosa succedeva nel passato». Loro sono molto affascinanti nel sentire questo aspetto. La storia sembra qualcosa di molto lontano, ma quando tu la cali nella realtà di un posto assume un interesse diverso. Loro sono molto affascinati da questo e lo vivono come qualcosa di più vicino a loro.

*In.:* Piace la storia ai ragazzi?

-Mediamente sì. Ci sono alcuni a cui piace tanto, magari dei ragazzi che hanno delle difficoltà. Ne ho alcuni in prima a cui piace storia. Sono affascinati. Per altri è un peso per loro.

*In.:* Non ne capiscono il senso?

-Non ne capiscano il senso nonostante tu spieghi che il presente è qui per il passato; che tu sei quella perché hai avuto certe esperienze. Sei qui in questo momento, ma ti porti tutto il bagaglio del tuo passato e solo con quello riesci a progettare il tuo futuro. Lo spieghi, ma loro avvertono come qualcosa da studiare. Ed è molto pesante. Forse dipende da come è svolta nelle medie perché vengono già con questa posizione pregiudiziale nei confronti della storia. E ti dicono: «Ma a noi piace più la storia del Novecento» forse perché la sentono più vicina a loro. E queste vicende epiche.

*In.:* Che però appartengono al mito?

-A loro è piaciuta tantissimo spiegata, al di là del libro, la battaglia di Maratona. Sono rimasti estasiati. Da questi undicimila che hanno sconfitto i 25 mila Persiani. Quindi il Davide e il Golia dei tempi. Questa è stata una delle lezioni forse più belle nel senso che mentre spiegavo un po' tutto e non c'era sul libro loro stavano attenti. Questa è epica. Della battaglia di Maratona dicevano: «Sì è giusta la strategia, ecc., però loro combattevano per la loro casa, per i loro bambini». Sono stati colpiti da questo fatto che li ha presi. Mentre gli altri erano mercenari, erano uno stato e non una nazione. In prima e seconda c'è uno spazio maggiore. Invece nel triennio ti uccide il programma!

*In.:* Quale strategie suggerirebbe per intercultura?

-Mostrare che ogni epoca e ogni popolo ha una propria cultura. Non si può dire che una sia inferiore all'altra, ma che sono diverse e poi forse farli parlare di più della loro cultura e questo nelle medie lo facevamo. Le medie sono molto più avanti per quanto riguarda l'intercultura perché il problema era molto grosso già allora. Nelle medie il problema era pressante. Eravamo anche aiutati dai mediatori culturali. Avevamo fatto una mattina in cui una ragazza marocchina aveva portato i suoi dolci e aveva spiegato con la madre; poi un'altra ragazzina cinese aveva fatto la stessa cosa e così via. Però ci deve essere anche l'aiuto dei genitori che non sempre c'è. Nella scuola superiore questi spazi sono molto limitati.

*In.:* Ci sono elementi comuni a tutte le culture?

-Sì, per esempio, le religioni sono diverse però in fondo il fatto che tutti abbiano elaborato una visione comune di un Dio. Far capire che il divino c'è in tutte le culture secondo me può essere un modo per unire. Uno lo chiama in un modo l'altro in un altro. Loro per esempio, restano molto stupiti quando abbiamo parlato dell'Islam di sentire che è venerata la figura della Madonna e Gesù stesso per cui il nucleo centrale è quello della Bibbia. Sono più le somiglianze che non le differenze.

## 2. Intervista al prof. D. (Lettere biennio Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Svolge l'ora di epica?

-Sì, un'ora alla settimana. A parte quando magari, in qualche occasione, si è dovuta come comprimere, però solitamente un'ora.

*In.:* Quale valore educativo attribuisce all'epica e perché?

-Credo che abbia un valore oltre che didattico anche educativo. È interessante perché attinge alla parte fantastica del pensiero di un ragazzo per il mito e quanto attiene al mito. Indubbiamente ha un certo impatto e una efficacia interessante.

*In.:* Secondo lei perché pur nel passare delle generazioni questi miti antichissimi esercitano un tale fascino?

-Intanto è la sfera dell'immaginario che è chiamata in causa e poi è un fantastico molto vario. Questi dei, questi super eroi, le loro avventure, le loro sfide hanno un bell'impatto sulla mentalità di un ragazzo. Rimangono come dei *cliché*, delle situazioni di modello originario in base a cui si spiegavano fenomeni, istituzioni e quant'altro. Ma non soltanto il mito. Se pensiamo al dramma greco e la tragedia in particolare sono presenti delle situazioni forti, di scelte, di assumere delle posizioni importanti, anche se questo riguarda i ragazzi più grandi. Lo si affronta più nel triennio. Con i ragazzi del biennio ci si sofferma di più sulla mitologia, sull'Iliade.

*In.:* Ha svolto sia l'*Iliade* che *Odissea*?

-No, per scelta ho preferito concentrarmi sull'*Iliade*. Anche perché prima c'è stata tutta una parte precedente di mitologia che del resto c'è nel testo. L'abbiamo scelto anche per questo. È interessante passare dal mito di Gilgamesh alle storie bibliche con delle figure come Mosé oppure di re come Davide e poi figure femminili come Ester. Dopo di che con questo *background* concentrarsi sul primo poema omerico è più che sufficiente.

*In.:* E quindi è già interculturale il suo approccio?

-Certo! Anzi avrei offerto volentieri anche qualche brano tratto dai Veda, perché il loro libro non li riporta, però li avrei procurati io. Effettivamente il programma preme e non si può troppo star lì. Si potranno comunque fare dei richiami in seguito, si potranno fare dei collegamenti anche dopo.

*In.:* Come accolgono i ragazzi questo genere letterario?

-Solitamente sono interessati, soprattutto se c'è un loro coinvolgimento anche abbastanza immediato. Se prima io potevo leggere i primi brani interpretandoli, adesso sono passato a far loro leggere, anche se non hanno preparato, magari parti diverse alternandosi in modo da chiamarli subito in causa e renderli partecipi più da vicino.

*In.:* Funziona secondo lei?

-Funziona perché li coinvolgo di più in vista – è chiaro – di una valutazione approfondita. Questo gioco delle parti li fa immedesimare meglio e comunque loro accolgono bene e apprezzano questi discorsi sul concetto dell'onore, della virtù, soltanto guerriera in un primo momento poi si vedrà ci sono altre virtù, non da meno. Anzi! Quando è possibile io cerco anche di abbinare brani di film, avendo tempo, oppure brevi documentari. C'erano anche di De Crescenzo degli interventi in televisione sul mito e glieli faccio vedere.

*In.:* Con gli alunni stranieri ci sono difficoltà maggiori o minori difficoltà nel proporre argomenti di epica in particolare se è epica classica. Oppure sono aperti e disponibili e magari disposti a raccontare a loro volta le loro mitologie?

-No, questo passo mi sembra un passo ulteriore. Comunque potrebbe avvenire. Avendo dei ragazzi stranieri bravi, molto bravi recepiscono molto bene. Non hanno avuto problemi di sorta. Anzi. È proprio così che si può constatare una universalità di valori, una trasversalità di situazioni e tratti epici su cui i ragazzi possono anche ritrovarsi. Ho degli elementi che mi consentono di affermarlo.

*In.:* Nell'ambito dell'ora di epica oppure in altri momenti quale spazio potrebbe avere la narrazione orale proposta e/o richiesta agli alunni?

-Ammetto di non avere considerato questo aspetto da parte loro. Non ho ancora provato a sondare.

*In.:* Ma le piacerebbe se non ci fosse questo vincolo forte del programma? Lei pensa che potrebbe essere utile dare spazio a che loro raccontino storie di vita vissute da loro, dai loro genitori?

-Che raccontino direttamente in prima persona ora come ora non lo vedrei così facile. Sarebbe più facile che io dia loro un compito scritto. «Esponete quanto di racconti e di belle storie vi possono essere offerte in famiglia dai vostri genitori». Mi muoverei in questo senso all'inizio e poi magari potrei invitare direttamente a entrare in un dialogo riguardo a questo. Sinceramente ammetto che non mi sono sporto su questo fronte. Sono ragazzi integrati, ma penso che abbiano recepito la nostra cultura, ma anche dovrebbero avere un certo portato di tradizioni che in famiglia circolano.

*In.:* A suo avviso, la proposta dell'epica può portare le giovani generazioni a contatto con un mondo di eroi che possono favorire una riflessione sulla dimensione ideale dell'esistenza fatta di *pietas*, sacrificio, valore e virtù?

-Servendomi anche di altri strumenti quali film come *Troy* o *Alexandros* i ragazzi sono messi di fronte al mito che sentono vicino a loro perché scatta una identificazione, una presa di posizione comunque. Da lì si può innestare un discorso sui valori. È una vera virtù il coraggio in battaglia? Ma che cosa significa lealtà?

*In.:* Se non ci sono gli eroi del passato, esistono per i suoi alunni degli eroi attuali?

-Sicuramente sono coinvolti dai personaggi eroici. Solitamente prendono posizione per un Ettore e non per Achille. Poi magari quando lo vedono in un film possono cambiare opinione. Ci si serve di questi strumenti che possono portare a una soglia di maggiore fruibilità che poi è un punto di partenza e elaborazione. Comunque, si trovano aspetti di attualità.

*In.:* Ha modo di osservare in qualche allievo una dimensione di dedizione, di tenacia, di impegno verso qualche aspetto dell'esistenza?

-I miei alunni hanno 14 anni. Non saprei se non nella realtà scolastica dove c'è un senso di socialità e poi anche una certa solidarietà anche quando non dovrebbero!

### 3 - Intervista alla prof.ssa DM. (coordinatrice area Lettere biennio Istituto Tecnico Commerciale)

*Intervistatrice:* Già<sup>4</sup> mi aveva detto che non è utile o non è possibile svolgere l'ora di epica in una scuola tecnica. Per quali ragioni secondo lei?

-Non parlo di utilità, parlo proprio di tempistica cioè non la mettiamo perché generalmente rientrerebbe nella parte dedicata alla poesia che è già una parte di programma che noi riusciamo bene a impostare nel secondo quadrimestre della seconda. Quindi è già molto risicato il tempo dedicato alla poesia. Abbiamo fatto una scelta un po' forzata perché l'avevamo prevista negli altri anni. Addirittura c'erano le antologie che prevedevano il libro proprio dedicato all'epica, ma poi ci trovavamo a fare troppa poca poesia per lasciare spazio all'epica perché l'epica non puoi minimizzarla perché ha bisogno di un discorso molto ampio. O la agganciavamo in prima, quando facevamo l'introduzione alla narrativa e quindi si partiva con il discorso del mito e quindi con la nascita della letteratura con il mito (quindi il racconto epico) e allora lo facevamo rientrare in prima. Però restava un poco svincolato da quelli che sono invece un po' gli elementi narratologici tipici della narrativa in prosa. Eravamo un po' divisi: io infatti ho fatto per anni un'antologia che riservava una parte al mito di Ulisse che era molto bella, che a me piace molto perché poi lo riprendevo in poesia: l'Ulisse rivisto da Dante, ecc. Lo facevo proprio in questa chiave, cioè recuperando il mito di Ulisse perché mi piaceva molto. Il tema del viaggio e dell'eroe itinerante e mi agganciavo sempre all'eroe itinerante di Renzo. Quindi c'erano vari

---

<sup>4</sup> Avevo avuto con la professoressa un precedente colloquio.

spunti. Però era molto difficile, a volte, trovare le antologie che mi permettessero questo itinerario e allora quella che avevo me lo permetteva perché aveva proprio una sezione riservata al mito di Ulisse nel tempo. Ed era molto bella. Infatti l'aveva fatto in un volumetto a parte e allora io recuperavo l'epica in quella chiave.

*In.:* Quindi dal punto di vista dei contenuti o di un tema che permetteva di riallacciarsi con la letteratura in generale?

-Esatto! Allora lo recuperavo in quella chiave. Adesso mi è più difficile perché l'impostazione delle antologie attualmente è fatta in chiave di analisi testuale della prosa e della poesia quindi non attraverso i temi. Allora per dare loro degli strumenti narratologici che servono per l'analisi testuale che serve, che è funzionale alla storia della letteratura che loro fanno nel triennio, io devo dare strumenti. Allora gli strumenti mi costringono, non dico a evitare alcune tematiche che comunque recupero in qualche altra maniera, ma a fare un itinerario un pochino diverso per cui laddove c'erano già strutturati certi percorsi tematici, riuscivo. Adesso un po' di meno. Il discorso del biennio è un po' particolare. Ti dicono: «Hai la possibilità di fare tanto» però hai veramente un *mare magnum* in cui tu devi comunque non perder di vista la metodologia perché è funzionale agli strumenti che i ragazzi devono possedere per il triennio. Io poi faccio 'Erica' e la letteratura e l'analisi testuale a loro importa moltissimo perché lo fanno anche nelle lingue straniere. Quindi il discorso degli strumenti non posso ignorarlo. D'altra parte non posso neppure ignorare i temi della letteratura cioè il testo letterario a livello tematico che quindi inizia proprio con i miti. Io inizio proprio con i miti.

*In.:* E piace ai ragazzi?

-Sì, è molto affascinante. Infatti loro lo ricordano nelle medie come un momento particolarmente bello. Però effettivamente mi rendo conto che epica riescono a farla meglio in un liceo perché si riagganciano alla storia della letteratura latina e anche greca e loro hanno un aggancio privilegiato. Noi del 'tecnico' ci ritroviamo ad avere una massa importante di argomenti e di strumentazione notevole e alla fine trovi che in questo biennio si chiedono tante cose. Ci si chiede per esempio di formarli alla produzione scritta che è indirizzata verso il famoso testo argomentativo a cui devi portarli gradatamente, ma con un percorso abbastanza mirato. È un discorso su due fronti: devo riuscire a dare loro degli strumenti sia nella produzione scritta sia nell'analisi testuale privilegiando dei percorsi e in questi percorsi sono un po' costretta a scelte funzionali a.

*In.:* A quello che chiedono i colleghi del triennio?

-Sì, poi comunque si cerca di recuperare certi temi che sono molto interessanti attraverso altre strade. Per esempio il mito di Ulisse lo recupero a livello di *Promessi Sposi* con il famoso eroe itinerante e anche il discorso del romanzo di formazione. In prima faccio tutto il discorso sul romanzo però ignoro l'epica in senso stretto. Anche se a loro piacerebbe moltissimo. La fanno molto alle medie, ma alle medie risulta diversa. In primo luogo hanno tre anni e con tre anni questo discorso si riesce a farlo. Si incomincia con la narrativa che una volta c'era addirittura come orario. Poi l'epica risulta funzionale nel passaggio tra la prima e la terza dove nel percorso arrivano al testo poetico per cui risulta funzionale inserire proprio l'epica. Nei tre anni riesci. Nei due no. Io arrivo a stento a fare un pochino bene il discorso della poesia impostato almeno dal punto di vista degli strumenti.

*In.:* Ecco ha anticipato così la mia domanda vale a dire: come accolgono i ragazzi la narrazione epica?

-Molto bene. Nella loro fascia di età benissimo.

*In.:* E secondo lei per quale ragione? Che cosa potrebbe affascinarli?

-Tutto il discorso del mito, più il genere avventura che li affascina tantissimo, più il discorso della formazione dell'individuo. Le prove della vita che io continuo a buttare lì nei *Promessi Sposi* che è la metafora della vita. Di fronte alle prove dolorose l'individuo cresce attraverso gli errori. È un po' come Ulisse. Ulisse è curioso, si mette nei guai. Un po' come Renzo.

*In.:* L'eroe e i modelli ideali che attraverso l'epica vengono trasmessi possono colpirli?

-Io dico che ancora li colpiscono. Per esempio, se tu riproponessi l'*Iliade* con le due figure di eroe che sono davvero gli archetipi della posizione umana di fronte alla vita. Lì si potrebbe

aprire un bel versante. Io che per esempio ho la figlia che frequenta il classico. Hanno un testo molto bello che è *Narrami o Musa*. Sono bravi e lo fanno bene. Quel testo però l'ho visto anche affrontato da un liceo artistico. Quindi vuol dire che un itinerario dell'epica si può fare persino in una scuola artistica dove sicuramente l'Italiano non è privilegiato come disciplina fondante.

La narrazione epica è importante anche per un'altra ragione. I ragazzi sono in un'età di formazione dove è importante il processo di iniziazione attraverso il gesto eroico. Questo aspetto è sicuramente una chiave di lettura soprattutto con i maschi. Ne parlavo stamattina con la classe. Per i maschi il rito di iniziazione oggi ha assunto altre forme, ma c'è sempre. Il ragazzino che vuole il motorino perché il motorino ti permette di affrontare delle prove rischiose. I genitori si oppongono al motorino soprattutto con i maschi perché i maschi vogliono farsi vedere dalle femmine, dal gruppo, che sono audaci e l'audacia si mostra cavalcando il motorino. Tanto è vero che in quel libro che a loro piace molto, *Tre metri sopra il cielo*, l'eroe trasgressivo cavalca la moto e fa le gare di moto. Sicuramente questo autore sa che cosa si agita nell'animo dei giovani e che i giovani di oggi non sono molto diversi da quelli di una volta. Il rischio per i maschi è in queste prove d'audacia che sono cavalcare una moto in termini di gare trasgressive e così sfidare delle prove che mettono in luce le loro qualità.

Per le femmine l'unica forma non tanto di trasgressione, ma di dominio di se stesse e di indipendenza dall'autorità genitoriale – perché il maschio che prende la moto lo interpreta come un gesto di libertà, liberarsi dalla supervisione del controllo genitoriale per cui va dove vuole – si trova in una situazione che è diversa cioè dominare il proprio corpo. Per cui la prima scelta è la scelta dell'alimentazione. Così la ragazza è trasgressiva nei confronti della madre.

*In.:* Con gli alunni stranieri ci sono difficoltà maggiori o minori difficoltà nel proporre argomenti di epica?

-Non saprei dirlo perché io non so quali siano i loro campi privilegiati; non so se anche per loro è un punto di riferimento la cultura dei Greci da cui noi non possiamo prescindere. Ma loro? Pensiamo per esempio al sud-america. Per loro la cultura greca è un punto di riferimento? Per loro il nostro punto fermo potrebbe essere interessante per confronto con le loro tradizioni diverse. Potrebbe essere una fonte di conoscenza del nostro mondo, delle nostre radici.

*In.:* Il secondo nucleo di domande riguarda proprio lo spazio che si potrebbe dare ai ragazzi per la narrazione da parte loro. Perché a me sembra che questo aspetto, del far parlare loro, sia trascurato per cui fanno molta fatica. A mio avviso, paradossalmente, è più facile imparare a scrivere che non a raccontare benché questa dovrebbe essere una dimensione costitutiva della persona?

-Esatto! Direi ci raccontiamo oralmente. Incominciamo a raccontarci in casa quando iniziamo a chiederci: «Come sono nato», «ma che cosa facevo quando ero piccolo»? In fondo la narrativa è la dimensione più naturale e costitutiva dell'uomo.

*In.:* Le chiedevo, per questo, se in un sistema formale quale è la scuola c'è questo spazio o ci potrebbe essere?

-A suo tempo io avevo fatto un corso con Demetrio. Io avevo fatto un corso biennale sul ricordo e la memoria da riproporre a scuola. Io mi ricordo di averlo riproposto a scuola attraverso i giochi. Il famoso gioco dell'oca che ho ancora. C'è sempre ostacolante questa questione dei tempi. Però io l'avevo fatto ed era risultato assai funzionale perché nella dimensione del ricordo si ritrovano tutti. Non c'è nessuno che scappa, che siano stranieri che siano quelli che non sono bravi, tanto per intenderci, perché la dimensione del ricordo ci appartiene. Anche quelli che, per esempio, hanno questa specie di pregiudizio nei confronti della storia, tuttavia la dimensione del ricordo ce l'hanno tutti e gliela fai rivalutare nel momento in cui parti dalla loro memoria. Io mi ricordo che avevo fatto questo corso ed era piaciuto. Nella scuola superiore, però, risulta più difficile. È molto più operativo nelle medie. Eravamo sia medie che superiori. Io mi ricordo che le colleghe delle medie avevano sperimentato più facilmente questa dimensione. Io l'avevo fatto, ma con fatica sottraendo del tempo ad altre esperienze. Sono quelle cose che però non ti senti di formalizzare.

Comunque nel corso delle tante esperienze che ho fatto finora impegnata in tanti progetti, mi rendo conto che la mia prima responsabilità è sul piano culturale per cui io occorre tornare alla letteratura e alla nostra cultura fornendo quegli strumenti che saranno sempre utili.

I ragazzi di oggi sono così diversi dai ragazzi che ho conosciuto vent'anni fa. Io sono qui dall'85 per cui ho vissuto dei cambi generazionali. Mi rendo conto che questi nuovi ragazzini sono tanto diversi. Sono la generazione di Internet e dei cellulari per cui non si può prescindere da questa variabile sul piano della comunicazione e quindi dell'espressività. Loro hanno a disposizione una ricchezza e anche un pericolo. Sono generazioni che sono sollecitati da mezzi potenti che possono manipolarli e di fronte ai quali io devo dare loro degli strumenti.

*In.:* Quindi la cultura ritorna come difesa della loro integrità e umanità?

-Esatto!Questi qui sono più massificati degli altri. Le generazioni precedenti erano meno massificate. Questi hanno più ricchezze di sollecitazioni, ma sono più manipolabili e quindi è più importante che io sia più attenta a fornire loro questi strumenti critici.

*In.:* La parola eroe ha senso per queste generazioni?

-Eh sì, perché loro hanno i loro nuovi eroi. Tu devi pensare – ed è su questo che io continuo a sollecitarli – che hanno come eroi questi che facilmente raggiungono il successo anche mettendosi in mutande. Tutti sognano un successo facile, ma i nostri sono molto più realistici perché poi sono concreti e si accontentano di avere una buona famiglia.

*In.:* Non hanno l'idea dell'eroismo come di ciò che permette....

-Di misurarsi con le quotidiane difficoltà. Questo glielo devi un po' passare, ma glielo deve passare un po' la famiglia. Allora laddove c'è una famiglia che passa questa cultura del sacrificio, se non sono esposti ai modelli negativi di oggi.

#### 4 - Intervista alla prof.ssa M. (Lettere Liceo Scientifico)

*Intervistatrice:* Svolge l'ora di epica?

-Sì, senza dubbio. Anche più di un'ora alla settimana. Sono laureata in Lettere classiche e amo il latino e il greco quindi tendo a sfiorare sempre rispetto all'ora e a prendermi più tempo.

*In.:* Quale valore educativo attribuisce all'epica e perché?

-Ritengo sia fondamentale proprio per il patrimonio di valori del mondo classico che è irrinunciabile. Ci sono argomenti che sono di alto contenuto formativo. Penso, per esempio, al tema dell'eroe o all'episodio di Priamo nella tenda di Achille, il rispetto per il corpo dei morti e tanti altri.

*In.:* Come accolgono i ragazzi questo genere letterario?

-Benissimo. Finora non ho avuto, in tanti anni di insegnamento, una sola delusione nel proporre l'epica. A loro piace molto, anche perché avvertono la mia passione per questi argomenti che li coinvolgono profondamente.

*In.:* Con gli alunni stranieri ci sono difficoltà maggiori o minori difficoltà nel proporre argomenti di epica?

-Ho avuto pochi alunni stranieri però temevo che avrebbero avuto difficoltà oppure pregiudizi nei confronti dell'epica, invece li ho trovati sempre interessati e, spesso, migliori dei nostri alunni nel cogliere i valori più profondi dell'epica.

*In.:* Nell'ambito dell'ora di epica oppure in altri momenti quale spazio potrebbe avere la narrazione orale proposta e/o richiesta agli alunni?

-Se non ci fosse il vincolo del programma, sarebbe molto bello poter raccontare e farsi raccontare dai ragazzi.

*In.:* C'è il modo in classe, quindi in ambito formale, di osservare le 'competenze narrative' dei ragazzi?

-Anche in questo caso sarebbe bellissimo. Mi rendo conto che piacerebbe molto anche ai ragazzi. Quest'anno per esempio per la lettura dei *Promessi Sposi*, utilizzo una modalità drammatica. Gli alunni sono molto contenti e lavorano volentieri in questo modo. Mi chiedono di utilizzare questa modalità.

*In.*: C'è il modo in classe, quindi in ambito formale, di far emergere il rapporto che gli alunni hanno con il passato delle loro famiglie e in generale il passato dei loro Paesi?

-No.

*In.*: Ci sono alunni appassionati di storia? E in generale qual è l'atteggiamento più diffuso nei confronti della storia?

-Qualcuno, ma, secondo me, se fossero condotti bene nella scoperta della storia, sarebbero molti di più.

*In.*: A suo avviso, la proposta dell'epica può portare le giovani generazioni a contatto con un mondo di eroi che possono favorire una riflessione sulla dimensione ideale dell'esistenza fatta di *pietas*, sacrificio, valore e virtù?

-Sì, senza dubbio.

*In.*: Se non ci sono gli eroi del passato, esistono per i suoi alunni degli eroi attuali.

-Penso di sì, ma non ho modo di accertarmene

*In.*: Ha modo di osservare in qualche allievo una dimensione di dedizione, di tenacia, di impegno verso qualche aspetto dell'esistenza?

-Pochi, ma qualcuno c'è.

*In.*: Se non ci fosse il vincolo del programma, darebbe più spazio alla narrazione epica, magari in prospettiva interculturale?

-Sì.

*In.*: Qual è a suo avviso il modo migliore per favorire processi di interazione fra alunni provenienti da culture diverse?

-Questo è un discorso complesso.

*In.*: Ritiene sia utile far emergere e valorizzare le appartenenze che connotano l'esistenza dei nostri alunni, se ancora ne osserva alcune?

-Certamente, senza alcun dubbio.

#### 5- Intervista alla prof.ssa N. (coordinatrice Lettere biennio Liceo scientifico)

*Intervistatrice*: Svolge l'ora di epica?

-L'epica viene da me svolta sia in prima che in seconda. In prima faccio l'*Iliade* e l'*Odissea* e in seconda faccio l'*Eneide*. Generalmente faccio un'ora alla settimana per tutto l'anno scolastico

*In.*: Quindi la continuità è importante in questo caso?

-Sì, è importante. Più che altro faccio in questo modo perché ho in mente questo tipo di percorso. I ragazzi del triennio affrontano la letteratura italiana. La nostra letteratura italiana è profondamente imbevuta di cultura classica. Io penso che farla in maniera decente è un bell'aiuto. Hanno una maggiore consapevolezza di quello che è il nostro patrimonio culturale.

*In.*: Quale valore educativo attribuisce all'epica e perché?

-Ci sono vari aspetti. Se io voglio leggere i testi dal punto di vista storico, io posso comprenderla e cercare di capire un'epoca se pur trasfigurata sul piano letterario. E questo è un aspetto. In secondo luogo, determinate tematiche – per esempio, la tematica della guerra, la condizione femminile, la riflessione sul dolore – sono tematiche affrontate in un determinato modo all'interno dei testi epici. Ci sono dei valori e degli insegnamenti che possono essere validi tutt'oggi. Io ritengo che da una parte bisogna inserire l'opera in un contesto, però, soprattutto in un biennio, è importante farli riflettere sui valori o sui non valori comunicati dai poemi epici. La mia alunna che ha intervistato mi dice che ha prediletto di gran lunga Omero rispetto a Virgilio anche se a me piace più Virgilio. È proprio vero che tu insegnante attribuisce a te stesso troppa importanza perché ti sembra di fare un autore meglio di un altro e invece i ragazzi colgono altro.

*In.*: Come accolgono i ragazzi questo genere letterario?

-Generalmente l'epica piace. Si utilizzano delle traduzioni della Calzecchi Onesti per quanto riguarda i testi greci o quello di Gianluca Canali per l'*Eneide* che sono traduzioni che da una parte sono fedeli al modello, però dall'altra parte non necessitano di una grandissima parafrasi,

di una ricostruzione. Sono abbastanza chiare. Per alcuni passi io richiedo comunque la parafrasi. Questa è una buona palestra perché essendo traduzioni corrette, ma abbastanza lineari, si tratta di una buona palestra per loro. Quest'anno ho una terza che ho seguito durante tutto il biennio e stiamo facendo Dante. Non le dico la tragedia nel fare la parafrasi. È veramente uno scoglio insormontabile!

*In.:* Con gli alunni stranieri ci sono difficoltà maggiori o minori difficoltà nel proporre argomenti di epica?

-No. Io vedo che i ragazzi che vengono in Italia, non vorrei generalizzare, ma io ho questa percezione, loro hanno un atteggiamento di ammirazione, quasi – non è un bel termine – quasi di invidia per la cultura occidentale. Se da una parte sono legati al loro mondo e alle loro tradizioni, dall'altra il modello consumista occidentale ha un grandissimo fascino.

*In.:* Questo non mi sembra molto bello, cioè che prendano uno degli aspetti peggiori della nostra cultura?

*In.:* Per questo dico che è importante far vedere qual è la base, l'origine. Se il ragazzo non ha particolari problemi di carattere linguistico, io non vedo una grandissima differenza nella ricezione e percezione. Dipende poi da ragazzo a ragazzo, esattamente come un ragazzo italiano.

*In.:* Quindi la cultura di appartenenza ha un peso limitato in questo genere di approccio?

-No, però io non ho tantissima esperienza da questo punto di vista perché ho insegnato 5 anni alle medie e gli anni precedenti solo al triennio del Liceo. Quindi per me è il terzo anno nel biennio. Io ho notato che o c'è un atteggiamento di chiusura, ma è una chiusura totale su vari aspetti, se invece c'è apertura anche dal punto di vista culturale purché la lingua non costituisca una barriera.

*In.:* Nell'ambito dell'ora di epica oppure in altri momenti quale spazio potrebbe avere la narrazione orale proposta e/o richiesta agli alunni?

-Pochissimo. Al triennio poi scompare completamente questa cosa. Al biennio dipende dalla sensibilità del docente. Dipende che cosa il docente ritiene importante. Io noto una cosa: l'opera letteraria può diventare un mezzo per farli riflettere su di sé. Ecco, secondo me. È quella la cosa importante. A volte viene fatto per iscritto, a volte per orale. Poi non c'è tempo e allora si privilegia la produzione scritta.

*In.:* Se non ci fosse il vincolo del programma, sarebbero invogliati a dare più spazio a questa dimensione narrativa?

*In.:* Dipende dagli insegnanti. Per esempio, quest'anno sempre con loro ricollegandomi alla figura di Didone ho fatto *Antigone*. Abbiamo letto integralmente *Antigone*, abbiamo letto integralmente *Medea* per vedere alcune figure femminili. È vero che il teatro è in programma, ma il teatro non si fa perché non c'è tempo. Allora dipende dal docente. Per come sono io da una parte mi annoio, dall'altra ogni classe dà degli stimoli diversi. Questa classe è prevalentemente femminile, così sto facendo un percorso sulla tragedia. Secondo me, è giusto che all'interno del programma ciascuno si ritagli quella parte che gli interessa. Anche se c'è il vincolo, non può essere standardizzato. Abbiamo fatto Manzoni, la figura della monaca di Monza. Allora ho fatto leggere *Storia di una capinera* di Verga. Dipende proprio dagli stimoli che ti dà una classe, poi li raccogliamo in maniera sbagliata, però non puoi fare sempre le stesse cose. Non ci si può fossilizzare. Che noia!

*In.:* Ci sono alunni appassionati di storia? E in generale qual è l'atteggiamento più diffuso nei confronti della storia?

-Mr. è stata mia alunna in prima. Ed è stata respinta. Io insegnavo a lei storia e geografia. Poi lei ha ripetuto la prima e sono stata l'insegnante di italiano e latino. Io ho visto soprattutto nei maschi una passione notevole per la storia, soprattutto i grandi personaggi. Io mi ricordo la prima. Avevo fatto un percorso su Alessandro Magno. Avevamo fatto Alessandro Magno presentato dal libro di storia, poi la trilogia di Manfredi, che è uno scrittore di consumo, però per un biennio può andar bene. Abbiamo letto il primo volume e gli altri due a scelta. Molti maschi hanno letto tutta la trilogia e poi abbiamo visto il film e poi mi hanno detto che ho distrutto un mito.



*In.*: A suo avviso, la proposta dell'epica può portare le giovani generazioni a contatto con un mondo di eroi che possono favorire una riflessione sulla dimensione ideale dell'esistenza fatta di *pietas*, sacrificio, valore e virtù?

-Mi sta chiedendo che cosa è oggi per loro l'eroe e che cosa è il mito?

*In.*: Sì.

-Qui è difficile. Io da una parte vedo il classico paragone: Achille, Ettore e poi la figura di Enea per esempio o la figura di Agamennone che generalmente si fa per la *hybris*, in maniera negativa, o la figura di Ulisse che ha un suo percorso. Devo dire che Achille è un personaggio che fa molta presa sui ragazzi, cioè quando si dice che era un ragazzino e che ha questo desiderio di gloria, li affascina sicuramente. Quando do il classico tema sul mito oggi □ e tra l'altro io sono appassionata di mitologia e l'anno scorso avevo fatto leggere un testo che raccoglie i maggiori miti greci raccontati – devono conoscere i miti con tutti i riferimenti che troveranno, allora ci sono raccolte di racconti che sono interessanti. La percezione che loro hanno è straordinariamente positiva.

*In.*: Si mettono in relazione con questi testi e non lo fanno solo come uno studio scolastico?

-Secondo me dipende dall'insegnante. Io sono una abbastanza fissata sui classici. Prima di dare da leggere un testo contemporaneo sono molto attenta, però mi rendo conto che ha un senso oggi fare letteratura, fare epica nel momento in cui tu ti devi rapportare. La letteratura è qualcosa di vitale. Pessoa ha detto che la vita non basta e allora lui si è messo a scrivere poesie. Se la vita non basta, la letteratura dà qualcosa in più. Loro sono molto stimolati in classe però poi quando chiedi chi è il loro mito ti rispondono: «I tronisti» che sono quelli della trasmissione della De Filippi, gli attori, i cantanti i calciatori.

*In.*: Quindi c'è una sconnessione fra quanto vivono in classe e quanto poi seguono fuori?

-È molto difficile far entrare in loro la dimensione della letteratura come dimensione che è parte della vita. È una scommessa grandissima. Penso che si vinca con pochi alunni.

*In.*: Ha modo di osservare in qualche allievo una dimensione di dedizione, di tenacia, di impegno verso qualche aspetto dell'esistenza?

-Alcuni sì. C'è, per esempio, una ragazza che ha una sensibilità, un approccio straordinario. Lei beve la letteratura, la fa sua. Me ne sono capitati pochi, però qualcuno mi è capitato.

*In.*: Se non ci fosse il vincolo del programma, darebbe più spazio alla narrazione epica, magari in prospettiva interculturale?

-Forse mi ha dato lei una sollecitazione in questo caso a cui presterò maggiore attenzione in futuro. Il fatto di far riflettere un ragazzo straniero su quelli che possono essere gli elementi comuni o gli elementi di diversità, cioè la riflessione su una cultura altra, però, sicuramente in parallelo alla propria. L'incontro con l'altro ti dà la modalità di conoscere meglio te stesso. Con Mr. c'è stata prima l'urgenza della dimensione umana. Senza relazione umana con questi ragazzi non passa niente. Mi spaventa di più un docente che non tiene conto della relazione piuttosto che un docente giovane e inesperto che però ha voglia di fare. La relazione è il primo punto, se no non si costruisce niente. E con ragazzi stranieri ancora di più. Questi ragazzi hanno bisogno di qualcosa di più.

*In.*: Ritieni sia utile far emergere e valorizzare le appartenenze che connotano l'esistenza dei nostri alunni, se ancora ne osserva alcune?

-È profondamente utile. Uno dei più grossi problemi che c'è fra il mondo occidentale e il mondo arabo è il fatto che forse la cultura occidentale, pur così ricca e fiorente, è in una crisi di identità spaventosa. Su questo lavoro insisto moltissimo soprattutto quando faccio geografia: se tu non hai pienamente il senso di ciò che sei, di quelle che sono le tue radici, sei una società debole. Il senso di appartenenza e la sicurezza di avere dei valori e degli ideali a cui riferirsi è un modo di rapportarsi con maggiore serenità all'altro e anche per accettarlo, per non avere paura che l'altro ti schiacci.

6- Intervista alla prof.ssa Co. (coordinatrice Lettere triennio Liceo scientifico)

*Intervistatrice:* Svolge l'ora di epica?

-Sì. In genere dedico due ore settimanali per l'epica classica. *Iliade* e *Odissea* in prima e *Eneide* in seconda.

*In.:* Quale valore educativo attribuisce all'epica e perché?

-Conoscenza di un patrimonio culturale, ma anche riflessione sui valori che stanno all'origine dell'agire umano. Quindi è una riflessione su che cosa intende l'uomo per valore e anche una riflessione sul senso della vita. Come la vita dell'eroe si gioca sempre nel confronto con la morte, in funzione del valore che essi danno alla morte, di conseguenza tarano tutta la vita perché è nel confronto con la morte, con il destino che l'uomo elabora la visione della vita.

*In.:* C'è nell'epica un aspetto che potremmo definire corale che interessa i ragazzi?

-Sì, certamente, anche per il valore della solidarietà e della condivisione di valori.

*In.:* Come accolgono i ragazzi questo genere letterario?

-Favorevolmente con interesse e spesso con coinvolgimento.

*In.:* Con gli alunni stranieri ci sono difficoltà maggiori o minori difficoltà nel proporre argomenti di epica?

-Per quel poco che ho avuto non mi sembra ci siano state difficoltà, anche se ho sempre percepito un coinvolgimento scolastico, tranne nel caso di una ragazzina che ho avuto però devo dire che la mia esperienza di insegnamento a studenti stranieri è limitata a tre casi che sono poche rispetto al numero di stranieri che si sentono oggi.

*In.:* Nell'ambito dell'ora di epica oppure in altri momenti quale spazio potrebbe avere la narrazione orale proposta e/o richiesta agli alunni?

-Sarebbe molto bello se raccontassero storie dei loro popoli.

*In.:* Non vede difficoltà di tempo o di programma nel dare questi spazi?

-Secondo me questo sarebbe risolto molto semplicemente nella modalità dell'incontro-testimonianza. Io penso che in una occasione lo studente caucasico, per fare un esempio, possa raccontare della sua esperienza. Difficilmente invece potrebbe essere assunta quella materia come materia da sviluppare nel corso di un anno scolastico. Non avrei neanche gli strumenti per farlo, mentre la testimonianza può essere utile e sicuramente significativa per valorizzare una risorsa.

*In.:* E quindi non vede ostacoli da questo punto di vista?

-In un'ottica così assolutamente no, anzi potrebbe essere molto stimolante; d'altra parte, non vedo la possibilità di uno sviluppo concreto in un programma, nel senso che non disponiamo di possibilità in questo senso anche perché gli studenti vengono da realtà molto disparate.

*In.:* Le 'competenze narrative' possono essere una risorsa educativa per i ragazzi?

-Certamente! Articolare un discorso fonde una complessità di piani che vanno tenuti insieme. Sviluppa il gusto per la produzione, ma anche ricezione del racconto.

*In.:* Ci sono alunni appassionati di storia?

-Abbastanza soprattutto nei maschi. Non so perché!

*In.:* In quanto coordinatrice degli insegnanti del triennio, le sembra che questi aspetti di cui abbiamo parlato siano condivisi dalle sue colleghe?

-Sì, direi di sì. So che negli anni passati non era sentita come importante l'epica tanto è vero che solo alcuni insegnanti facevano acquistare il fascicolo dell'antologia dedicato appunto alla letteratura epica.

*In.:* In effetti, sentendo qualche altro docente di lettere, mi sembra che in diversi facciano solo un'ora di epica settimanale.

-Già questo significa un ridimensionamento.

*In.:* Colgono i ragazzi gli aspetti di grandezza umana delle narrazioni epiche?

-Secondo me, sì.

*In.:* E si relazionano con questi modelli di umanità così forti?

-La risposta non può essere così univoca. Alcuni rimangono colpiti. Recentemente abbiamo parlato della questione del terremoto e dicevamo di questa situazione per cui improvvisamente dalla sera alla mattina si sono trovati che alcuni vicino a noi non c'erano più e dicevo che questo pone una domanda grossa. E allora una ragazzina mi ha detto: «Virgilio avrebbe posto la sua domanda e cioè perché il dolore, perché il male nella storia»? Aveva capito che tutta l'epica virgiliana è attraversata da questa domanda e non c'è gloria che risponda. Il conseguimento della gloria non appaga e non risponde profondamente a questa domanda. È ancora più radicale la domanda di Virgilio che non l'*areté* omerica.

*In.*: Ha modo di osservare in qualche allievo una dimensione di dedizione, di tenacia, di impegno verso qualche aspetto dell'esistenza?

-Ogni tanto vedi ragazzini impegnati. Però secondo me la riuscita cui molti di loro tendono nei vari ambiti in cui si cimentano non è epica, è abbassata di tono.

*In.*: Ci sono strumenti interculturali che vengono forniti dalle narrazioni epiche, anche sul piano dei contenuti?

-Si possono cogliere delle analogie fra i diversi modelli antropologici. Io vedo che già così è bello nel senso che l'epica è una bella materia. L'epica è sempre bella, piace sempre.

*In.*: Quali strategie suggerirebbe per favorire l'incontro fra alunni di culture differenti?

-La strategia del racconto così come abbiamo detto. Se qualcuno ha qualche esperienza è bene metterla in comune poiché l'esperienza è sempre interessante in quanto esperienza. Non è un racconto libresco, ma è il racconto della vita. A partire da questo, il confronto di esperienza è anche naturale.

#### 7- Intervista al prof. Z. (responsabile inserimento stranieri)

*Intervistatrice*: Qual è la situazione degli stranieri in questo istituto?

-Come referente del progetto stranieri noto che si tende, da parte del corpo docente, a delegare a qualcuno i casi difficili invece di adottare comunemente il caso specifico che può essere in questo frangente lo straniero come la disabilità, come situazioni familiari particolari. Si tende ad avere il referente, lo psicologo, il referente degli stranieri, mentre se si adottasse un criterio comune di solidarietà e di aiuto reciproco le cose andrebbero meglio.

*In.*: Come valuta il fatto di inserire in classi diverse lo studente straniero così da averne magari uno solo per classe? Quando invece se fossero più numerosi in una stessa classe il consiglio dei docenti sarebbe in qualche modo costretto a tenerne conto magari elaborando delle strategie condivise.

-Esatto. Delle strategie, ma anche informarsi sulle indicazioni del Ministero su queste situazioni. Da quello che vedo c'è anche molta disinformazione. Per questi ragazzi le indicazioni che giungono da Roma sono di avere tempi più lunghi, prove equipollenti, magari con contenuti simili, ma con tempi dilatati. In modo tale da avere più flessibilità e avere un'attesa educativa magari sul biennio invece di bruciare subito al primo anno un cinese o un indiano che ha problemi linguistici. Se tu gli dai un tempo più lungo per maturare, lo si valuta alla fine del biennio e quindi gli agevoli un pochino il percorso. Queste cose trovano spesso il timore da parte di molti docenti che gli italiani possano fare qualche ricorso, che queste prove siano differenziate e quindi possano far sorgere delle situazioni di ingiustizia scolastica. Se non c'è la consapevolezza di un mondo che dobbiamo affrontare che è quello degli stranieri, questo mondo ci sommergerà. Trovo che ci siano molte rigidità da parte degli insegnanti. Non lo so se per mancanza di tempo, di voglia: molto spesso non capiscono che lo straniero in classe è un arricchimento perché porta un passato, un punto di vista diverso sulle cose. Deve esserci il tempo per far parlare questi ragazzi della loro storia delle loro origini. Cosa che non si fa quasi mai. Questo è un peccato!

*In.*: Quali sono i problemi più rilevanti per l'inserimento?

-Il fattore linguistico e poi a volte, però in un percentuale minore, i problemi legati al fattore economico che quindi mettono in difficoltà lo studente nel seguire in maniera appropriata le

lezioni, nell'aver tutto il materiale richiesto. Sto seguendo delle famiglie kosovare, gente che potrebbe beneficiare della dote-scuola, ma non ha il supporto amministrativo sufficiente perché ci sono tanti problemi. A scuola quindi si diviene un po' anche assistenti sociali.

*In.:* Ha notato dei cambiamenti nella sensibilità delle persone verso gli stranieri in questi ultimi anni?

-Io lo vedo sempre in qualche singolo docente. Non lo vedo come una cosa adottata come comunità scolastica. Si trovano professori che hanno delle chiusure forti perché devono portare avanti il programma e non possono transigere e ci sono docenti che arrivano anche a sostenere economicamente queste famiglie o addirittura a dare lezioni pomeridiane gratuite. Quindi la generosità la si trova, però non adottata come modello pedagogico per tutti. Io mi ricordo: sono stato sei anni dai Salesiani di T. che insistevano sul fatto di volere educatori prima che insegnanti quindi ci invitavano a trasmettere valori. Quello della solidarietà e anche dell'accoglienza del prossimo dovrebbero passare anche in classe.

## PARTE C - Interviste a familiari degli alunni

### 1. Intervista ai nonni di Er.

*Intervistatrice:* Ci sono vicende o episodi della vostra vita che vorreste raccontare ai vostri figli perché li ritenete significativi?

*Nonno:* Del mio passato c'è la guerra che abbiamo vissuto sulle nostre spalle perché mio padre quando dall'Ina l'hanno raccolto e portato in ospedale a Bergamo e trasportato in una camera. In quella camera c'era lì un ragazzo aveva 18 anni, un certo .... Che era stato colpito nella schiena e lo lasciavano marcire perché non parlava, i soldati tedeschi chiedevano: «Chi è il tuo comandante?», «Che brigata siete?» (le brigate partigiane); lui rispondeva: «io non so niente, io sono un ragazzotto». Allora mia madre con un po' di spirito che aveva recuperato, un po' di bambagia, gli puliva la ferita che diventava sempre più grossa e tutto passava giù, pensi, per terra. Che puzza in quella camera. In quell'epoca, in ospedale, fino ai dodici anni non si poteva entrare. Allora mia madre come faceva? Metteva su gli abiti lunghi. Io mi attaccavo sotto a lei e pian piano entravamo nell'ospedale così andavo a vedere mio padre. Questo è un particolare che mi è rimasto sempre in mente.

*In.:* Ma poi tutta la guerra è stata un'esperienza dura e devastante?

*Nonna:* Io tengo il grande dispiacere che non sono mai riuscita a conoscere mio papà. Io ero appena nata che mi padre è partito per la Russia. Quindi è disperso. Ha scritto due o tre lettere: che stava molto male, aveva molto freddo; non bastavano gli indumenti che avevano, non avevano le calze e non avevano gli scarponi adatti e si moriva di freddo. Dopo questa lettera non si è saputo più niente. Io la sua mancanza l'ho sentita moltissimo nonostante mia mamma che ha fatto mille cose. Però la presenza del papà non c'era. Non riuscivo a sentire – allora c'era la radio – i giornali radio perché avevo paura. Mi sembrava sempre che scoppiasse di nuovo la guerra. «Che cosa succede se poi va via anche mia mamma?». Quando ero in casa – abitavamo su al terzo piano □ ascoltavo tutti i passi delle scale. Quando arrivavano su fino al terzo piano che era poi l'ultimo della nostra casa, pensavo: «Magari è mio papà che è tornato dalla Russia». Avevo sempre questa grande angoscia. Mia madre soffriva in un modo tremendo perché capiva la mancanza che io sentivo.

Mio papà mi è mancato tantissimo, ma nonostante questo spiritualmente l'ho sempre sentito vicino. Nei momenti delicati mio papà mi ha sempre dato tanta forza.

*Nonno:* Comunque il fatto è questo: si riceve parecchio dai genitori perché pensi che io sono figlio unico. Il militare potevo non farlo perché mio padre aveva superato i 60 anni. La storia dei 60 anni era una legge del tempo del duce. Dopo il duce, la legge del padre non c'era più. Bisognava che il padre avesse almeno 63 anni. Dopo i 63 il figlio unico poteva stare a casa come sostegno alla famiglia. Io non ero contento di stare a casa perché sentivo qualcosa dentro

di me. Come ho saputo che la legge non c'era più, sono andato dal capo del personale e gli ho detto: «Caro M. la storia dei 60 anni non c'è più per cui io adesso devo partire». «Come partire! Come faccio io a giustificare in direzione a Roma». Perché mi aveva assunto qui a Bergamo, ma mi aveva assunto perché aveva in testa che mio padre aveva superato i 60 e quindi era sicuro. Allora ho detto: «Qui c'è da partire!». Però io non volevo fare il soldato semplice, io volevo fare l'ufficiale e allora ho fatto il corso ufficiali a A. – sei mesi □ e sei mesi a C. di Roma e lì ho preso la stelletta e poi sono andato al reggimento, nel reparto Alpini. Il mio cappello adesso ha due strisce perché mi hanno fatto tenente perché mi hanno dato un grado. Ho un bel ricordo da raccontarle. Succede che un giorno sono in caserma. Arriva una circolare del comando che dice: «Segnalate i ragazzi analfabeti». Faccio l'adunata con tutti questi ragazzi. Chiedo: «Chi di voi non sa leggere e scrivere, fuori». Nessuno. Penso fra me: «Se il comando ha mandato quella circolare è segno che ha riscontrato che c'è qualcuno». Allora che cosa ho fatto. Ho chiamato i caporali. Mi sono fatto portare fuori un tavolo. Salto sul tavolo e dico: «Ragazzi, voi siete tutti bravi, però io ho un piccolo dubbio. Adesso io mi siedo qui al tavolino e voi scrivete il vostro nome e cognome». Più della metà non riuscivano. Allora io faccio l'elenco dei miei. Iniziano le scuole perché facevano le scuole all'interno della caserma e a questi ragazzi dicevo: «Che fortuna che avete voi. Avete anche le maestrine in caserma!». E dicevo anche: «Quando i vostri genitori riceveranno una cartolina scritta da voi, andranno dal parroco o dal sindaco e pensate la gioia che avranno!».

*In.:* Conoscete o avete sentito raccontare di persone le cui vite vi hanno colpito?

*Nonno:* Quando sono rientrato dal servizio militare, sono entrato nel gruppo «Alpini in congedo» e lì abbiamo avuto come presidente il capitano V. che è medaglia d'argento di Russia. Tutti gli volevamo bene. Questa è una persona straordinaria.

*Nipote Er.:* Quando mio nonno parla del capitano V. gli si illuminano gli occhi!

*Nonno:* Questo capitano oltre ad avere fatto la Russia, l'8 settembre è diventato comandante della Brigata Albensa, brigata partigiana cattolica. L'Albensa era sulla Roncola. Lui comandava questa brigata e non ha avuto nessuna perdita. Ha avuto due perdite perché si sono staccati dal suo gruppo e non lo hanno seguito e loro sono andati giù con il fuciletto a sparare ai carri armati tedeschi. Invece gli altri che stavano agli ordini del capitano V. si sono salvati tutti. Questo è un ricordo di una persona straordinaria. Poi ho ricordi di persone più recenti del mondo dello sport. Quando c'è stato il disastro del Torino, quel giorno ero a scuola. Allora tutti siamo andati a comperare il distintivo del Torino. E tutti portavamo il distintivo che io ho ancora, era bianco e granata. A proposito del Piemonte, quando ero ufficiale degli Alpini, arriva da me un alpino piccolino e dice: «Signor tenente io frequento l'accademia Belle Arti di Torino. Mi sono portato la valigetta con i pennelli e tutto però come apro la roba, mi prendono in giro e mi fanno sparire tutto. Lei non mi concederebbe di venire nella sua stanza». Io in un primo momento ho pensato: «Che coraggio che ha questo qua». Poi ho detto dentro di me: «Se per diciotto mesi questo non pittura più, va a casa e magari non va più neppure all'accademia». Allora gli ho dato il permesso. Un giorno ha fatto il mio ritratto e poi dalla fotografia di lei ha fatto anche il ritratto di lei. Oggi è diventato un pittore famoso. Lui ha riconosciuto che tutto è dipeso da quel gesto.

*In.:* La parola tradizione deriva dal latino *tradere* cioè consegnare. Che cosa vorreste consegnare a vostro nipote?

*Nonno:* Penso di trasmettere il mio passato in lui. Vedo che ha una smania di conoscere che è incredibile.

*In.:* Ci sono degli episodi della storia del nostro popolo che considerate grandi epici, appunti?

*Nonno:* Il nostro popolo si è dimostrato forte – io ritengo – nelle cinque giornate di Milano quando ha combattuto contro gli Austriaci senza avere bisogno dell'aiuto di nessuno. Nel nostro piccolo, quello che ha fatto mio padre o quello che ho fatto io durante il servizio militare mi sembra importante. Dicevo fra me: «Pensa a quei ragazzi lì che hanno imparato a leggere e scrivere sotto la naia».

Adesso mi ricordo una cosa grandiosa che non posso non dirle. Mio padre, lui, era uno dei pochi che nella guerra del '15-'18 sapevano leggere e scrivere perché a quell'epoca c'era ancora più ignoranza. Un giorno mentre era in trincea è passato – mio padre mi ha detto che per lui era

D'Annunzio – che è passato a distribuire a chi sapeva leggere e scrivere un testo per riscriverlo in tante copie da distribuire poi ai soldati e mio padre ha scritto questo testo intitolato: *I morituri*. La copia che ha fatto per lui l'ha firmata e poi l'ha spedita a casa. I genitori suoi vedono sto scritto: «Noi abbiamo un poeta in casa!». Vanno dal parroco che alla Messa va sul pulpito e anziché il vangelo legge questo scritto. Mio padre viene a casa qualche giorno in licenza e incrociava la gente del paese e tutti si toglievano il cappello: «abbiamo il poeta!». E per tutti era il poeta. Così pure ho un libriccino dell'epoca che veniva distribuito ai soldati con la propaganda negativa verso i tedeschi. Comunque sul retro di questo libriccino c'è scritto che lui stava bene e che il lavoro andava bene.

*In.:* In che cosa consiste oggi l'eroismo di una persona secondo voi?

*Nonno:* L'eroismo penso sia fare il proprio dovere. Io sono stato nominato cavaliere non perché sono il bello del paese, ma perché ho sempre lavorato e aiutato gli altri per cui ci sono state delle persone che si sono sentite in dovere di propormi al Presidente della Repubblica per la nomina a cavaliere.

*Nonna:* Questo signore che lo ha proposto per la nomina a cavaliere lo ha ringraziato soprattutto per i valori che gli ha trasmesso. Mio marito gli ha detto: «Guarda, se tu vuoi partire bene, parti con il poco e con il piccolo, ma fai tutto in regola. Niente sotterfugi. Non dar retta all'uno o all'altro che ti dicono di sorvolare su una cosa e sull'altra perché ti rovini il tuo nome. Tu devi crescere con delle radici sane che andrai avanti bene. Adesso ha ottocento operai».

*In.:* Secondo voi, le nuove generazioni fanno fatica ad ascoltare i racconti dei più anziani e di chi ha più esperienza? Fanno fatica a rapportarsi con il passato oppure potrebbe essere un modo per educarli?

*Nonno:* Io penso di sì. Io vedo che i ragazzi in fondo in fondo ascoltano e si accalorano anche. Io vedo all'oratorio o all'asilo. I bambinetti dell'asilo, quando entro in classe si alzano e poi ascoltano. Forse bisognerebbe insistere un po' di più.

*In.:* Anche la storia più recente se testimoniata assume un aspetto diverso che se non fosse solo letta sui libri?

*Nonno:* Qui a P. il famoso rifugio che ospitava la gente del paese durante i bombardamenti sta crollando tutto. Io ho proposto al Comune di fare una targa ricordo. Il paese, se esiste ancora, è perché c'era il rifugio. P. è stato bombardato in modo spaventoso. Dato che i ponti nella zona della Bassa per andare a Brescia e in Germania erano tutti colpiti, questo invece resisteva, pertanto i treni passavano di qua. Questo ponte è stato colpito. L'hanno colpito a mezzogiorno, durante il resto della giornata e di notte hanno preso le stesse pietre e lo hanno riparato.

*In.:* Quali caratteristiche migliori ha secondo voi la nostra gente?

*Nonno:* Forse proprio questa capacità di riprendere sempre, anzi migliorare ancora dalle condizioni di prima. Guardi, con la guerra, che disastro eppure dopo qualche tempo hanno rimesso in piedi tutto. Penso che sia una forza morale degli italiani. Io che ho contatti con tanta gente vedo che è così. Ogni tanto ci ritroviamo con gli ex oratoriani. Si vede che i loro figli parlano dei padri in un modo favoloso.

*In.:* Quale elemento della nostra cultura e della nostra tradizione in cui voi vi riconoscete può essere per voi significativa anche per altre tradizioni? Sulla base di che cosa gli uomini che appartengono ad altre tradizioni culturali potrebbero trovarsi su un terreno comune?

*Nonno:* Io penso che sia difficile. Guardiamo alla diversità che c'è fra di noi: tra il Nord e il Sud! In alcuni paesi c'è proprio una mentalità completamente diversa, pertanto pretendere che si abbia amalgamare al cento per cento ci vorranno generazioni di generazioni. Per esempio, in Francia dove c'è una storia di tanti anni di emigrazione e di integrazione, ancora ci sono tantissimi problemi. Pretendere che nell'arco di poco tempo li accogliamo e che si integrino? Sì li accogliamo, ma non certo pensare che bastino dieci anni. Se in Francia non sono riusciti in 5 o 6 generazioni, dovremo aspettare anche noi.

*Nipote:* io sono dell'idea che quando c'è rispetto reciproco le cose vadano a gonfie vele. L'esempio sono i miei compagni di classe stranieri: persone eccezionali, molto devote, con dei valori alla base. Invece chi viene in un Paese che non è il proprio e vuole imporre le proprie idee non mi sta più bene. Mi sembra giusto vivere in sintonia ognuno con le proprie tradizioni. Io

putroppo alle elementari ho avuto un compagno di classe marocchino e quest'ultimo senza che io facessi nulla a lui – anzi quando lo prendevano in giro io lo difendevo – mi ha reso le elementari e le medie un inferno. La cosa ridicola è che la maestra aveva l'atteggiamento: «Poverino è marocchino» e non interveniva mai. Bisogna capire fino a che punto una persona è disposta a integrarsi e solo a quel punto su piccola scala provare a integrare e se, su piccola scala, il modello funziona presto diventerà su larga scala, con il rispetto da tutte le parti. Regole ci devono essere per tutti! Io noto che c'è in molti casi una forma di razzismo nei confronti della propria cultura: che non si accettano le proprie radici.

*In.:* In qualità di Cavaliere del Lavoro, quali sono le preoccupazioni che normalmente i genitori hanno nei confronti dei figli?

*Nonno:* Insomma la preoccupazione è il mondo che ci presenta la televisione: è il mondo frivolo. Continuamente vedere le ragazzine seminude e le vincite e i guadagni facili. La gioventù si rovina! Tu devi iniziare a lavorare sodo e guadagnare una lira su una lira poi saranno contenti loro, ma godiamo anche noi per dire che hanno recepito qualcosa di noi!

*In.:* C'è spazio in famiglia perché i figli raccontino a loro volta le loro esperienze.

*Nipote:* Nel mio caso i miei nonni talmente mi ascoltano che ne hanno piene le orecchie! In generale, io penso di essere legato ancora a una dimensione ingenuotta, ma io sono contento di essere legato a questo modo di vedere. Comunque io non sono un tonto. Vedo le cose magari più in là di quelli che invece vanno a sbandierare il loro modo di vedere credendosi i più super! Io sono contento di quello che sono. La mia famiglia mi ha insegnato determinati valori, li ho assimilati e li ho fatti miei. Quando avrò dei figli e anche con le persone che avrò modo di conoscerli potrò trasmetterli.

## 2. Intervista al papà di V. (olandese)

*Intervistatrice:* Ci sono vicende o episodi della vostra vita che vorreste raccontare ai vostri figli perché li ritenete significativi?

-Spara subito sulle cose difficili.

*In.:* Sono domande che riguardano le tradizioni, il rapporto fra generazioni, i racconti che si fanno in famiglia anche del proprio popolo.

-Si riferisce a tradizioni anche del Paese di origine?

*In.:* Sì certo! Oppure a vicende che per voi sono state particolarmente significative.

-Penso che il rapporto con i figli venga vissuto come il rapporto che viviamo con gli altri, quindi tutto quello che riteniamo importante, cerchiamo di comunicarlo anche se nella vita privata i dettagli non vengono trasmessi ai figli perché non sono ancora pronti a conoscerli. Tutto quello che è il nostro passato e quindi l'Olanda che frequentiamo. In un anno due o tre volte siamo là. Abbiamo per fortuna ancora due nonni viventi. Ho tanti fratelli. I miei figli vivono direttamente il rapporto con l'Olanda, parlando anche bene la lingua.

*In.:* Conoscete o avete sentito raccontare di persone le cui vite vi hanno colpito?

-I figli hanno una particolare curiosità verso i nonni portando tutti come secondo nome, il nome di uno dei nonni. La vita di questi personaggi, che possono essere nonno o bisnonno, li incuriosisce e sono al corrente delle situazioni più eclatanti e più interessanti.

*In.:* Quindi i vostri figli hanno un rapporto con il passato attraverso i voi genitori e attraverso i nonni?

-Sì. Tenzialmente però guardiamo in avanti e un po' meno indietro. Forse da parte di mia moglie c'era più una tendenza a parlare delle cose passate.

*In.:* Interessante questa espressione: guardare in avanti. Secondo lei c'è un legame fra futuro e passato?

*In.:* Ovviamente si cerca di imparare dal passato, però quello che è stato è stato e comunque non possiamo più cambiare. È il domani che mi interessa di più.

*In.:* La parola tradizione deriva dal latino *tradere* cioè consegnare. Che cosa vorreste consegnare ai vostri figli?

-Vado a cercare un po' le differenze rispetto al mio passato in Olanda e quello che in Italia che è prevalentemente cattolica. Io vengo da una famiglia protestante dove si predica una certa forma di sobrietà, anche se non ci riesco più di tanto, però penso che lo stile di vita sia una delle cose principali.

*In.:* C'è ancora una viva tradizione calvinista?

-Con il tempo la si è interpretata in modo più elastico, però di base c'è ancora forte.

*In.:* Secondo lei questa è una cosa importante da trasmettere?

-Si trasmette questo e di conseguenza anche il dettare dei confini, delle regole. Cerchiamo di creare un mondo che sia comprensibile per loro. Sanno dove sono i confini. Adesso entrano in un'età in cui è necessario sconfinare. Lo si dà per scontato, ma ogni tanto è bene ricordarlo.

-Ci sono degli episodi della storia del nostro popolo che considerate grandi, epici, appunto?

- Sicuramente la seconda guerra mondiale. Anche nel vissuto della gente è un periodo ancora vivo. I nonni stessi hanno vissuto un periodo difficile. Mia madre ha fatto un po' di campo di concentramento non in Olanda, ma in Indonesia con i Giapponesi. L'Indonesia era ancora colonia olandese e i Giapponesi hanno invaso l'Indonesia e hanno fatto là la stessa cosa che i Tedeschi facevano in Europa. Questa esperienza è ancora viva. E anche nella letteratura è un tema che torna spesso. Penso che questa generazione incomincia ad avere un po' di distanza.

*In.:* Oggi si può ancora parlare di eroismo?

-Certo! Credo proprio di sì, sia per i personaggi storici sia parlando di tradizione cattolica dove i santi sono una forma di eroi.

*In.:* Conosce bene il cattolicesimo pur essendo protestante!

-Certo! O faccio l'unico protestante a V. oppure frequento la Messa. Mi sono introdotto bene qui. E cerco di vivere la dimensione religiosa che ha bisogno di comunità. Ritengo infatti che occorra cercare ciò che unisce e non ciò che divide! Per questo posso assorbire anche la grave difficoltà<sup>5</sup> che mi è successa. Va bene: occorre guardare in avanti!

*In.:* Ci sono storie e leggende delle origini del popolo italiano a cui siete legati?

-Io ormai sono della generazione che guarda la televisione. Forse si lega a programmi televisivi che riproducono un po' queste leggende. A scuola ho fatto un po' di letture di testi medioevali e questi li ho ben presenti. Non li trasmetto ai figli perché se no mi dicono: «Che cosa mi vuoi raccontare».

*In.:* Qual è l'origine del mondo e dell'umanità secondo voi?

-Per certo non l'abbiamo creato noi. È questa l'unica cosa di cui sono certo. Dico sempre: «Cresta bassa perché non ti sei fatto da solo». Non siamo noi che possiamo pretendere di governare.

*In.:* Che cosa si può associare secondo lei alla parola identità?

-Identità: insieme di ragione ed emozione. Il modo con cui si gestiscono queste due componenti della persona: quindi emotività e intelletto e la struttura base con cui si gestiscono queste due cose penso che definiscano l'identità di una persona.

*In.:* Secondo lei i genitori che raccontano ai loro figli le esperienze più significative di sé, fanno bene?

-Sì, certo! I bambini sono delle spugne quindi assorbono sicuramente nei primi anni. Quindi sono convintissimo che le cose importanti vadano raccontate dalla prima infanzia iniziando – nel nostro caso □ a leggere delle storielle, delle fiabe.

*In.:* E c'è spazio in famiglia perché i figli raccontino a loro volta le loro esperienze?

-Lo spazio sicuramente c'è! Qualche volta vanno spronati un po' perché non parlano. Per fortuna non sono tutti uguali. Ne abbiamo tre a casa. V. è piuttosto taciturno, il secondo si fa fatica a farlo stare zitto e il terzo è una via di mezzo. A V. bisogna tirar fuori le parole, però nei suoi momenti tranquilli, quando gli si dà il tempo di viaggiare insieme o di lavorare insieme parla. Di recente abbiamo ristrutturato la casa e a lui piacciono i lavori manuali per cui mentre si inchioda e si martella si vive un momento intenso insieme e poi nel viaggio solitamente si sblocca un po' e racconta le sue cose.

---

<sup>5</sup> Si riferisce a un grave problema di salute.



*In.:* Più di tante parole conta mettersi a fare qualcosa insieme?

-Sì, fare qualcosa insieme! Lui è sempre molto essenziale però con le poche parole dice anche molto.

*In.:* C'è un elemento della sua cultura che può essere proposta ad altre culture e ad altre tradizioni? E sulla base di che cosa le persone possono unirsi, parlare, capirsi?

-Difficile perché ho qualche difficoltà a credere che ci siano delle verità così grandi. Anzi io ritengo un pericolo questo atteggiamento perché poi si passa alla superbia e si dice: «Io sono meglio di te e quindi tu devi fare quello che dico io». L'Olanda, per esempio, ha l'immagine di una nazione tolleranza. Può essere vero tollerando certe cose, però a fianco a questo la droga è molto visibile. Quindi tollerante ma anche un paese di drogati; tolleranti, ma un paese dove le prostitute sono in vetrina. Lo sono anche qui, ma sono più nascoste. Quindi non mi viene da dire che l'Olandese è tollerante e quindi fate i tolleranti anche voi! Poi uno deve adeguarsi alle proprie origini e ognuno con il proprio ritmo. Adesso si parla molto male dei paesi islamici: che sono indietro di cinquecento anni, di seicento anni. Ma bisogna dire che cinquecento o seicento anni fa anche noi eravamo così. Quindi non siamo molto migliori: abbiamo avuto la fortuna di partire con certe cose un po' prima. Bisogna avere pazienza.

*In.:* Secondo lei la base è il dialogo?

-Il dialogo, ma soprattutto vivere la propria vita ben visibile. Penso che non si possa fare altro.

*In.:* Secondo lei, una persona deve mostrare i valori in cui crede?

-Certo non difendendoli con la spada in mano, ma con la vita. Come il genitore per raccontare delle storie deve averle vissute perché altrimenti non è credibile, penso che anche per le masse valga la stessa cosa.

*In.:* Grazie!

### 3. Intervista ai genitori dell'alunno italiano St.

*Intervistatrice:* Ci sono vicende o episodi della vostra vita che vorreste raccontare ai vostri figli perché li ritenete significativi?

-*Papà:* Certo. Racconto per esempio di quando è morto mio nonno perché quello mi ha fatto scegliere la scuola superiore. Io volevo fare il Liceo, lui mi ha convinto a fare l'Istituto Tecnico. Quando stava male mi ha fatto promettere che avrei fatto così perché diceva che dovevo aiutare mio papà e quindi dovevo andare a lavorare.

*In.:* Nel suo caso, Orietta?

-*Mamma:* Io invece devo dire la morte di mia mamma perché è stata un'esperienza non tanto di dolore. L'abbiamo un po' accompagnata: non ci ha lasciato nella disperazione proprio perché lei è stata brava, è stata attenta alla nostra di sofferenza. Certamente lei si accorgeva, ma è stata serena fino alla fine. Per cui è una cosa che io ricordo con serenità.

*In.:* Conoscete o avete sentito raccontare di persone le cui vite vi hanno colpito?

-*Mamma:* Io penso a Miriam o a Franco N., persone particolari che io ammiro perché fanno delle cose molto belle. Non dico invidia, ma che ammiro tanto.

*In.:* La parola tradizione deriva dal latino *tradere* cioè consegnare. Che cosa vorreste consegnare ai vostri figli?

-*Papà:* Di non giudicare prima, ma di basarsi sull'esperienza. Ciò che la maggior parte delle persone non fa.

-*Mamma:* Io invece mi accorgo – quello che mi rinfacciano sempre i miei figli e mio marito – che non colgo la positività delle cose e mi faccio venire le fisime e i patemi. Che mi faccio delle domande che non servono a niente – dice mio marito.

*In.:* Ci sono degli episodi della storia del nostro popolo che considerate grandi, epici, appunti? Magari perché ve li hanno raccontati i vostri genitori.

-*Mamma:* Quello che mi raccontavano i miei nonni: di quando poveretti dovevano darsi da fare per cercare da mangiare.

-*Papà:* Mio nonno mi raccontava della guerra in Albania perché lui stava a Valona in Albania. Questo me l'ha raccontato tante volte.

*In.:* E lei non lo hai mai raccontato ai suoi figli?

*-Papà:* No.

*In.:* Come lo raccontava: con orgoglio, con la consapevolezza di avere compiuto qualcosa di importante oppure no?

*-Papà:* Sì, sì. Era ancora la prima guerra mondiale. Mio nonno era del '98, 1898. Mentre invece della guerra successiva i racconti sono scarsi perché si soffriva. Mi ha raccontato molto della seconda guerra mondiale. Loro vivevano sotto padrone: lavoravano la terra di un altro e avevano sempre paura che venissero a portare via le cose. Erano racconti sempre negativi rispetto a quel periodo. Non si mangiava, i figli morivano di tubercolosi: ne sono morti 6 o 7.

*In.:* In che cosa consiste oggi l'eroismo di una persona secondo voi?

*-Papà:* Oggi vuol dire non avere mai paura!

*In.:* Sulla base di che cosa affinché non sia una sconsideratezza?

*-Papà:* Che c'è sempre qualcosa o qualcuno che ti aiuta.

*-Mamma:* Per me eroe è colui che ha il coraggio della verità, che non teme per sé, ma crede profondamente nella verità e la vuol far saltare fuori a tutti i costi.

*In.:* Quale elemento della nostra cultura e della nostra tradizione in cui voi vi riconoscete può essere per voi significativa anche per altre tradizioni?

*-Papà:* La centralità dell'uomo.

*-Mamma:* Oppure il concetto di libertà come raggiungere ciò che per cui l'uomo è fatto.

*In.:* Sulla base di che cosa gli uomini che appartengono ad altre tradizioni culturali potrebbero trovarsi su un terreno comune?

*-Papà:* Io lavoro con persone di tradizioni completamente diverse e su questo, cioè sulla centralità dell'uomo, ci si trova d'accordo.

*In.:* Ma l'uomo è identificabile in un insieme di evidenze ed esigenze originarie che sono per tutti le stesse, come possono essere l'esigenza di verità, di felicità, di bellezza?

*-Papà:* Sì perché le esigenze originali si tramutano poi in cose concrete. Con alcuni è più evidente, con altri non si vede così in profondità perché loro ti vedono come uno che dà gli ordini e che loro devono eseguire senza possibilità di un dialogo costruttivo. Invece laddove c'è questo, cioè la preoccupazione per loro stessi, le esigenze si tramutano in «Che cosa farò io tra un anno». E questo è un punto molto importante e ricorrente nelle discussioni con i miei collaboratori, soprattutto di culture diverse.

*In.:* Cioè loro sono preoccupati di sapere se lei è preoccupato per loro?

*-Papà:* Non tutti. Alcuni non si pongono questo problema, soprattutto gli Asiatici perché aspettano solo che io dica loro "A" e loro fanno "A".

*In.:* Sono allora in una posizione di subordinazione e aspettano che lei dica loro tutto?

*-Papà:* Fa parte della loro mentalità. È così! Con alcuni ho fatto un passo successivo che è questo: di condurli a capire cosa può essere messo in discussione, anche se alla fine sono io a decidere. Ma io pretendo che loro mi portino a capire che cosa secondo loro andrebbe modificato. Ma questo presuppone un ruolo attivo della persona. Nell'altro caso invece eseguono.

*In.:* Ma secondo lei pensano il contrario di quello che lei chiede, ma non lo dicono?

*-Papà:* No! Perché se io dico "C" vuol dire che è giusto "C".

*In.:* Ma questo non può essere un elemento positivo nel senso che si fidano di lei e la seguono, anche se non capiscono?

*-Papà:* È positivo perché è più facile per me, ma non è quello che voglio. Io voglio la cosa più difficile. Vorrei che loro dicessero: «Secondo me è giusto B», ma io decido "C" e li ringrazio per avermi detto "B".

*-Mamma:* Ci potrebbe essere in comune anche il valore della giustizia.

*In.:* Ci sono storie e leggende delle origini del popolo italiano a cui siete legati? Qual è l'origine del nostro popolo? C'è il popolo italiano o è solo una entità astratta?

*-Mamma:* Se penso alla storia direi quando si è messo insieme, quando ha difeso la sua terra. Se penso alle origini, penso alle guerre mondiali che li ha messi tutti insieme.

-Papà: Io penso invece che sia stata la ricostruzione dopo la guerra a fare il popolo italiano. La guerra ha diviso. È stato così per 30 e 40 anni, adesso basta.

-Mamma: Qualche emergenza tira insieme un popolo.

In.: I tempi difficili possono far nascere risorse di solidarietà e di condivisione?

-Mamma: Sì perché si vuole rispondere ai bisogni.

In.: Qual è l'origine del mondo e dell'umanità secondo voi?

-Mamma: La scienza e la fede insieme.

-Papà: Non c'è contrapposizione perché tutto è successo non per magia, ma per fatti che sono avvenuti e che sono dimostrati anche scientificamente.

-Mamma: Noi per spiegare ai bambini diciamo che il Big Bang è accaduto però chi ha dato origine a questo movimento? Un ente superiore che era al di fuori.

In.: E l'origine dell'umanità?

-Mamma: Dio.

In.: Come mai ci sono tanti popoli diversi?

-Mamma: Ci sono stati un po' di incroci diversi.

-Papà: Non c'è stato qualcuno con la bacchetta magica, ma c'è stato qualcuno che attraverso la scienza ha fatto partire qualcosa. Il problema è di riconoscere e basta.

In.: Rispetto ai temi che abbiamo trattato quali tradizione, passato memoria, grandezza umana, come valutate i vostri figli e le nuove generazioni? Per esempio rispetto alla tradizione è importante per le nuove generazioni?

-Mamma: Le ultime generazioni sono un po' libertine.

In.: Era più forte per le nostre generazioni?

Entrambi: Sì sì.

In.: Quali sono le preoccupazioni che normalmente i genitori hanno nei confronti dei figli?

-Papà: dico che i genitori non hanno la visione di lungo periodo: guardano troppo al presente. Non sono distaccati abbastanza per guardare più in là. Avrebbero così una saggezza diversa perché certi rapporti contingenti sul lungo periodo sono ridimensionati. Invece si è determinati dalle piccole cose del periodo.

In.: Secondo voi, i genitori narrano, raccontano ai loro figli le esperienze più significative di sé?

-Mamma: Poco.

In.: Ma è una perdita o un guadagno?

-Mamma: Una perdita.

In.: E c'è spazio in famiglia perché i figli raccontino a loro volta le loro esperienze.

-Papà: Capita per caso. Ci vuole un'occasione che ti faccia raccontare di certe cose che te le faccia venire in mente. Possono essere anche critiche.

-Mamma: Mio figlio appena entra in casa incomincia a raccontare. Al papà racconta molto di meno. Però la domenica sera si parla.

In.: Grazie.

## Parte D - Il focus group

*Conduttrice:* La prima questione che vi sottopongo è questa: "Quali sono, a vostro avviso, gli spazi della narrazione a scuola". Sul termine scuola non ci sono dubbi. Pensiamo immediatamente alle nostre aule, le nostre ore di lezione; sul termine narrazione vale la pena spiegare brevemente di che cosa si tratta. Noi parliamo per tante ragioni: per informare, per argomentare, per convincere, ma parliamo per raccontare. Questo tipo di narrazione trova spazio nella scuola così come la scuola è oggi? Voi siete di classi differenti: dalla prima alla quarta. Avete quindi un'esperienza che vi permette di intervenire su questo argomento.

Per aiutarvi a rompere il ghiaccio vi chiedo, per esempio, se la storia contemporanea potrebbe essere proposta con delle narrazioni? Anche la storia dell'arte, magari la stessa scienza? Lo studio delle discipline può essere trasmesso attraverso il raccontare?

Quindi in questo spazio formale che è la scuola, è possibile raccontare? Dalla narrazione personale, alla narrazione che riguarda un popolo, per esempio, alle narrazioni che riguardano le discipline scolastiche.

*Cn* (inglese) - Cosa vuol dire narrare la scienza?

*Co.*: Le formule che voi usate sono il frutto di una storia. Non sono perfette da sempre, ma hanno richiesto una storia. Chiarito questo, c'è spazio per la narrazione a scuola?

*Cn* - Dipende da materia a materia. In fisica, per esempio, sono tutte formule. C'è la storia della formula di Newton per cui gli è caduta la mela in testa, però non arrivi alla formula con la storia. La narrazione c'è, ma non c'è niente di tecnico. Non si impara niente. Si impara una cosa simpatica, ma inutile.

*Sn* (italiano) - Forse la storia nelle scienze c'entra poco, però magari si può costruire un percorso di studio delle scienze sulla narrazione. Lancio la palla: è vero della mela di Newton, è vero però anche che dopo quella mela, qualcun altro ha tirato fuori qualcosa d'altro e qualcosa di empirico come di esperienza. Quindi tutte le formule fisiche sono il frutto di una storia, quindi magari, attraverso lo studio della storia della fisica, □ può essere un'idea – si può poi tirare fuori le formule o i vari studi. Sì, si può. Magari è un lavoro più pesante: forse è un lavoro che non arriva subito all'obiettivo che la fisica si pone ossia quello di riuscire a trovare la formula per quello o quell'altro obiettivo, però si può. Costruire, studiare la fisica, passo a passo, come si è sviluppata la fisica nei secoli e tirare fuori quelle formule che mano a mano servono. Noi pensiamo di una determinata formula: «Ecco questa è la fisica». Però in realtà nel Novecento c'era un certo tipo di Fisica, nell'Ottocento non erano ancora state conosciute certe cose e nel Seicento ancora meno. Nel corso dei secoli e della storia del tempo ognuno ha dato il suo apporto. Si può interessarsi di questo argomento. È vero, come dice lui, che non si prende subito l'elemento tecnico, però si può pensare la fisica come la storia della fisica e con delle parentesi in cui si danno le formule necessarie, se eventualmente! Poi dipende dall'obiettivo che uno dà al suo insegnamento.

*Co.*: *Sn*, tu hai detto: «Potrebbe essere più pesante», ma, a tuo avviso, narrare è una cosa così pesante?

*Sn* - Io ho parlato di fisica piuttosto che di matematica, però le narrazioni riguardano diverse materie. Per cui vi invito a considerare il quadro delle materie e a rispondere alla domanda: «Sarebbe più pesante dare spazio alle narrazioni oppure magari potrebbe rendere più leggero, più simpatico uno studio che altrimenti sarebbe tecnico?».

*Sl* (albanese) - Ogni materia che noi studiamo presenta concetti diversi che cambiano nel tempo. Per esempio, in filosofia studiamo dai Greci a oggi, storia la stessa cosa. La stessa matematica: studiamo delle formule, dei ragionamenti che sono stati scoperti con l'avanzare del tempo, per la fisica anche. Quindi la narrazione è implicita nella materia. Se io vado a studiare che lo spazio percorso da un corpo è quello lì dato quella velocità e quel tempo lì, vado a capire in che modo ragionavano, in che mondo vivevano gli uomini che a quel tempo avevano scoperto quella formula. Quindi scopro un qualcosa di loro. Quelli che venivano prima, queste cose non le sapevano. Quindi, da questo punto di vista io vengo a sapere che cosa sapevano quegli uomini e come vivevano, qual era la loro cultura. Quindi la narrazione è implicita.

*Co.*: E la narrazione nelle materie letterarie?

*Sl* - La stessa cosa. Nelle materie letterarie, per esempio, Tasso era inquieto, era fortemente cattolico, andava a farsi controllare dall'Inquisizione. Quindi vediamo un po' l'ambiente in cui

viveva. La letteratura noi perché la studiamo? Non perché ci sono le storie belle, ma perché tramite quei testi li comprendiamo come era la società dell'epoca.

Co.: Se ho capito bene tu hai detto: «Per le materie letterarie non ci interessano le storie belle, quanto capire il periodo in cui sono state scritte». Ho capito correttamente?

Sl - Sì, anche se poi alla fine la storia e le vicende fanno lo stesso parte della cultura.

Co.: Tutti quanti sono d'accordo con questa tesi per cui la storia interessante non ha valore in sé?

Sl- Non è tanto il fatto se è bella oppure brutta, ma il tipo di argomenti che vengono trattati e il modo in cui vengono trattati sono due modi diversi per esprimere la realtà dell'epoca. Cioè non è un caso che l'Ariosto vada a scrivere delle guerre che combattevano i Musulmani e i Cristiani. Poi è ovvio che lui ci mette dentro il Mago o i demoni e le altre figure. Non penso che servissero □ per lo meno da quanto mi hanno spiegato – ad attirare il lettore a cui piacciono le storie di maghi, ma per rappresentare il modo metaforico qualche cosa d'altro. Quindi la narrazione è implicita.

S (egiziana) - Secondo me, più che narrazione implicita, nella letteratura si tratta di narrazione esplicita cioè almeno le materie umanistiche sono narrazione esplicita, mentre le materie scientifiche sono una narrazione implicita. Come ha detto Sn., sarebbe bello che ci fosse la narrazione anche in ambito scientifico, ma sarebbe utopico parlare di narrazione all'interno delle materie scientifiche, anche perché i programmi sono stracolmi per cui introdurre la narrazione sarebbe esagerato.

Cn - Nelle materie umanistiche si parte sempre dalla forma per studiare un autore, per studiare l'epoca in cui viveva, mentre la matematica è una cosa atemporale: hanno scoperto una formula che è costante nel tempo: nessuna la può cambiare perché è così fissa. Magari farci il racconto sopra però non cambia niente. Mentre nelle materie umanistiche cambia sempre, cioè c'è un'evoluzione. Non si costruisce una cosa partendo da quello che c'era prima, ma modificandolo in modo diverso, cioè prendi spunto, ma non è così fissa. Ognuno ha le sue idee e quindi racconta in modo diverso.

S - Ma sai cosa? Nelle materie scientifiche, se metti la narrazione rimane più in mente al ragazzo, mentre nel dire: «Questa è la formula» come dogma, il ragazzo non se la ricorda bene, mentre se c'è un *excursus* dietro il ragazzo se lo ricorda di più.

Cn - Ricordi la storia, non ricordi la formula.

S - Ma ricordando la storia pian piano arrivi anche alla formula.

Co.: Samira mette in evidenza, se ho capito bene, l'importanza dello studente che apprende. Tu ti fai questa domanda: «Qual è il modo migliore per trasmettere una certa cosa?» Per cui diceva: «Il ragazzo, sentendo la storia, riuscendo a capire come mai si sia arrivati a quell'esito, più facilmente lo ricorda e si dà ragione di una cosa». È così?

S - Sì.

Co.: Cn. parlava prima della atemporalità della scienza e della matematica. È un termine che sottolineo perché è importante.

*Sl* - Secondo me la narrazione nelle materie scientifiche non è tanto quello di cui stanno discutendo loro due, non è tanto sapere chi ha visto cadere la mela. È un'altra. Son convinto che sia una cosa implicita. Per esempio, fino al Novecento, Newton era considerato come il massimo fisico; è arrivato Einstein ed ha cambiato tutto quanto. La narrazione qui sta proprio nel fatto che dalla mentalità newtoniana si passa alla mentalità nuova. Cambia completamente la cultura dell'uomo pre-Novecento e post-Novecento. Non è tanto importante sapere come Newton sia arrivato a un determinato risultato. C'è un altro tipo di narrazione che sta proprio all'interno delle formule e delle scoperte nuove che causano un'evoluzione e una novità all'interno del mondo, all'interno dell'uomo. Io punterei l'attenzione su questo tipo di narrazione perché alla fine è questo.

*Co.*: I ragazzi più grandi stanno conducendo il ragionamento su materie come la fisica e la matematica, su narrazione esplicita e implicita. Passando all'epica che i ragazzi più giovani conoscono bene per averla affrontata quest'anno e magari anche negli anni scorsi, sebbene i vostri compagni più grandi siano anche loro impegnati in narrazioni epiche come quella di Tasso che abbiamo ricordato prima, possiamo chiederci: perché la narrazione epica piace. Questo dato emerge dalle vostre interviste. Piace sentire raccontare, piace raccontare. A vostro avviso qual è la ragione per cui la narrazione piace. Tra l'altro, lo ricordo, l'origine dell'epica era proprio un racconto orale che si trasmetteva tramite gli aedi che giravano di città in città, in momenti conviviali in cui si era magari tutti attorno a un banchetto e si raccontavano le storie. Ecco, questo tipo di narrazione esplicita, per usare l'espressione di S. piace ai ragazzi di oggi.

*D* (danese) - L'epica è informativa di eventi come guerre o storie d'amore come Ettore e Andromaca.

*Co.*: Tu confermi che piace l'epica?

*D* - Sì, in generale dovrei affermare che i ragazzi preferiscono ascoltare storie di guerre piuttosto che altre a proposito della fisica o della matematica.

*Co.*: Secondo voi per quale motivo?

*V* (olandese) - A me piace solo l'epica greca.

*Cn* - A me piace l'epica perché alla fine racconta di storie che sono anche divertenti. Però non c'entra o c'entra poco con l'educazione del popolo nell'epoca a cui sono stati raccontati o scritti. Cioè noi li studiamo adesso per capire come era la vita passata, ma loro li raccontavano per divertirsi, non per informare.

*Co.*: Tutti sono d'accordo?

*Sn* - No, secondo me no. Se posso dire. A me piace l'epica proprio perché è un ottimo veicolo che fa da esempio, come una sorta di modello da seguire. È logico che oggi l'epica greca, l'epica medievale non possono più andare bene nella nostra società, però ci permette di capire perché un determinato poema epico è stato tanto celebre in una determinata società? Perché in quella società si amavano un certo tipo di letteratura, un certo tipo di temi e contenuti che certamente non sono gli stessi di oggi, però anche attraverso lo studio dei contenuti che cambiano possiamo chiederci perché cambiano. Perché Tasso riprende i cavalieri come l'epica greca, perché dopo Tasso nell'Ottocento si riprendono sempre le stesse cose? Perché in realtà c'è sempre un filo conduttore: sempre l'uomo ha bisogno di qualche modello, di qualche eroe. Secondo me l'epica piace probabilmente perché ci sentiamo tutti eroi: abbiamo bisogno di un modello, di un eroe da seguire. Mi viene in mente questa immagine.

È logico che l'eroe greco o medievale non va più bene per me. Io non posso più mettermi a lanciare sassate contro le mura di Troia, però di fatto quei valori e quei principi che andavano bene nella civiltà greca, in realtà sono quelli che andavano bene anche nella nostra, salvo pochi. Quegli stessi principi, quegli stessi ideali vanno bene anche oggi. Proprio perché c'è questa volontà di seguire il modello e questi stessi valori vanno bene allora come oggi, piace ancora l'epica. Ancora oggi leggiamo l'*Iliade* e *Odissea* anche se poi oggi ci moriamo sopra.

*Co.*: Posso chiedere che cosa significa: «Ci moriamo sopra?».

*Sn* - Perché i professori vanno sempre a chiedere tutte le storie che si concatenano che non è facile. Difficile è poi lo stile. Quando si scolarizza la cosa diventa tutto difficile. Anche questo tema della scolarizzazione della materia epica è abbastanza delicato perché quando io leggo un libro per mio conto lo leggo con passione: se mi piace lo finisco, se non mi piace lo chiudo, quando invece mi viene appioppato un libro dall'alto e il professore dice: «Leggilo perché ti interrogo», se mi piace è meglio, se non mi piace mi tocca farlo lo stesso e allora perdi anche il gusto della narrazione. Mi chiedo quanto manca e conto le pagine. Ed è brutto arrivare alla fine. La stessa cosa è per l'epica che è bella, è vero, ma neanche doverla sempre subire dall'alto. Così perde un po' il gusto. In realtà è anche bella di suo. Io mi appassiono molto. Rileggendo certi passi che ho letto quest'anno, sono molto belli: i temi, i contenuti, però quando li ho fatti all'epoca, quando mi doveva interrogare era un po' più pesante.

*Co.*: Mi sembra che *Sn*. abbia lanciato un'ipotesi vale a dire: passano i tempi, le epoche, ma gli uomini hanno bisogno di rifarsi a un modello. Questi modelli dell'epica sono forti, sono affascinanti, sono propositivi di uno stile di vita che ci piacerebbe in qualche modo imitare. Secondo voi è plausibile un'interpretazione di questo genere?

*Sm* (algerino) - Di solito l'epica a confronto con la storia che si studia è più interessante perché sono rappresentati i personaggi con delle qualità. Per esempio quelli belli e bravi e quelli brutti e cattivi. Poi comunica anche più emozioni a confronto della storia quella normale.

*Co.*: Se ho ben capito, a tuo avviso, l'epica apporta alla storia un elemento di interesse che la storia non ha.

*Sm* - La storia sono guerre, date, paci.

*Sv* (russo) - Penso più o meno la stessa cosa che ha detto lui. L'epica è più facile da memorizzare come narrazione.

*Co.*: *Sn*. diceva prima che tutti vorremmo essere eroi. Che cosa ne pensate?

*Sv* - Per me è abbastanza importante.

*D* - L'eroe è colui che ha onore, che combatte per un ideale, che mette gli altri prima di se stesso.

*Cn* - È sempre valido questo? Mi chiedo nella guerra in Irak chi sono gli eroi? Gli Americani o gli Irakeni?

*D* - Dipende dai punti di vista.

*Cn* - Gli Americani non c'entrano niente lì. Quindi anche se uno combatte valorosamente lui lì non ci dovrebbe essere. Fa il suo mestiere e basta. Mentre gli Irakeni sono lì e stanno

proteggendo le loro case e le loro famiglie. Ha più valore un soldato irakeno che è lì e combatte per mantenere la sua patria piuttosto di un americano che è lì e non dovrebbe esserci.

*Co.:* Torniamo alla parola che D. ha usato: patria. A vostro avviso ha senso ancora oggi, nell'epoca della globalizzazione?

*Sm* - Secondo me non molto, dato che le culture si scambiano molto e non c'è sempre una cultura giusta e una sbagliata: tutte hanno cose positive e negative. Uno si sente più cittadino del mondo che di un unico paese. Ad esempio, questi scambi come quello di oggi aiutano a crescere. Combattere per la patria ha poco senso. Quando ci sono le guerre sono sempre problemi tra politici.

*Co.:* Su questo l'epica che cosa può dirci? È superata?

*Sm* - Sì. In quel caso, per esempio la guerra di Troia è stata scatenata da un rapimento, ma non è neppure stato un rapimento, Achille va a combattere nella terra dei Troiani e viene visto come un eroe. Secondo me non è più valida.

*Sl* - Do ragione a lui.

*Co.:* Quindi, se ho capito bene, tu hai una visione della globalizzazione come di quel processo che rende meno significativo l'elemento di patria, paese, di appartenenza?

*Sl* - Per me patria ha un significato che è meno di zero.

*Sn* - Io sarò campanilista però per me la patria ha ancora una grande importanza. Io sono sempre legato al mio mondo, però la patria deve avere una grande importanza. Lui ha detto una cosa molto bella: le culture si conoscono, si fondono ed è bene che sia così. Allora dobbiamo distinguere bene che cos'è la patria. Che le culture si fondino va bene, ma la patria deve avere dei capisaldi. Da pochi giorni è passato il 25 aprile. Ecco, la patria, come stato, come nazione, come terra, deve avere le sue date, i suoi momenti, i suoi eroe gli eroi della resistenza, per esempio. Gli eroi sono quelli che hanno fatto l'Italia di una volta nel corso dell'Ottocento. Gli eroi della seconda guerra mondiale. Tutti quanti: quelli che hanno combattuto da una parte e dall'altra. Non facciamo polemica politica. Sono tutti uguali. La patria deve avere questi eroi. Poi è logico che all'interno di una patria ci devono essere confronti: la nascita di una nuova società e di una nuova cultura. È logico, soprattutto in questa epoca di globalizzazione che le culture si ramifichino, vanno a conoscersi, a intricarsi ulteriormente. Però bisogna avere dei valori da rispettare, da parte della patria e da parte di quelli che abitano in essa. Sempre che questi non siano messi davanti come barriera per colui che è diverso. Per colui che proviene da un'altra parte. Deve essere una compenetrazione pacifica, lenta e reciproca. Quindi la patria ha questa grande importanza: non solo di raccogliere su un territorio, che possiamo definire sulla carta, la popolazione, ma questa popolazione debba poi in realtà riconoscersi in alcune date e in alcuni eroi. Io li definisco eroi, così come epici, che possono essere più o meno antichi a quelli più recenti della storia moderna.

*Co.:* Penso a quello che ha detto Sl. Mi chiedo quale senso abbia la parola famiglia, l'eroismo di una famiglia, epica di una saga familiare che allora non è di una famiglia soltanto, ma che abbraccia anche le generazioni che ci hanno preceduto.

*Sm* - Secondo me, eroismo nel senso di salvare la propria famiglia e proteggerla non è un eroismo, ma un dovere che è eterno. La famiglia è sacra. Condivido quello che ha detto.



*Sn* - Gli eroi e la storia, però quello che non condivido della patria sono le istituzioni. Cioè adesso che l'unica cosa fondamentale di queste istituzioni è il denaro, secondo loro. E quindi non ci sono molti valori, mentre prima c'erano i valori, per esempio, i diritti civili. Su quelli sono d'accordo. Adesso mi sembra che tutti guardino ai loro interessi. È poca la gente che ci tiene.

*Co.*: Quindi, se ho capito bene, hai una visione negativa sulla condizione nella quale vivono gli uomini della nostra società.

*Sm* - Adesso sì.

*Co.*: Però su questa questione della famiglia e della storia familiare da salvaguardare sei dell'avviso di *Sn*.?

*Sm* - Sì.

*Sl* - La storia della famiglia mi interessa poco. Mi interessa di più il momento presente. È ovvio che uno, se ha qualche problema in famiglia, se lo deve risolvere, ma non tanto per fare l'eroe, ma perché gli conviene. Se, per esempio, la mia famiglia muore di fame, non è che io la devo salvare perché sono un eroe, ma perché sto morendo di fame anch'io: questa è l'unica cosa che mi interessa.

*Sv* - Sono d'accordo con la tesi di *Sm.*: che l'eroismo in famiglia ci sarà sempre e ci dovrà sempre essere.

*Co.*: È un valore che potremmo definire comune a persone e popoli e situazioni diverse? Siete tutti d'accordo su questo?

*Sl* - Ma che cosa vuol dire fare l'eroe in famiglia?

*Sm* - Se per esempio la tua famiglia sta morendo di fame, tu non la salvi perché vuoi apparire come eroe, ma perché ti interessa. Punto. Interessa la loro salute.

*Cn* - Non lo fai per eroismo, ma perché senti il bisogno di farlo.

*Sl* - Appunto. Per questo non mi piace parlare di eroi della famiglia, ma parlo di interesse e di normale....È ovvio che l'uomo mira a stare bene e non a morire di fame.

*S* - Adesso ci sono delle condizioni differenti. Prima l'eroe voleva dire una cosa. Siamo parlando nel 2009 per cui l'eroe è sempre presente solo che cambia la concezione. Se non ti piace la parola eroe puoi usare un'altra parola.

*V*- Io concordo con *Sl.*, perché comunque la parola eroe in questi giorni è sbiadita, diciamo. Quando parliamo di eroe noi pensiamo all'uomo potente, bello con lo scudo e l'asta. Ancora secondo l'immagine greca, mentre oggi giorno non c'è più questa gente. Se fai un atto eroico lo fai perché ti serve e serve alla tua famiglia.

*Co.*: La posizione di Daniel e di altri di voi è più sfumata nel senso che, oltre alla famiglia, può avere un senso parlare □ ovviamente in un altro contesto □ di eroismo, di modello, sia di patria nel senso di appartenenza a qualcosa. A vostro avviso, il fatto di appartenere a qualcuno può essere un elemento positivo, può essere un ulteriore incremento della libertà personale. Per esempio il fatto di appartenere a una famiglia, a una cultura. E quando questa appartenenza è positiva o negativa?

V - Una cosa che mi è venuta in mente è che gli eroi della narrazione epica sono così perché ricercavano la gloria e la fama, cosa che secondo me non è molto giusto. Se uno è un eroe non lo fa per farsi ricordare, se no è come una stella del cinema o come un personaggio di un libro, non è un cosa reale. È una cosa personale che c'è fra te e Dio. È una cosa che tieni tu per te.

Co.: Quindi tu dici che nel vero eroismo c'è questo elemento di gratuità cioè un disinteresse totale. È una questione che ha a che fare con la coscienza o con Dio, senza che questo abbia un ritorno in fatto di fama, successo, gloria. Ho capito correttamente?

V- Sì.

Sl- Proprio per questo vedo l'epica greca non come un modello, al massimo come un modello da non seguire. Come esempio di una cultura che oggi è superata e che oggi non vale e non deve esserci. Già siamo ben lontani dal mondo che secondo me sarebbe il mondo ideale.

Co.: L'ultima questione riguarda il rapporto fra generazioni diverse e, soprattutto, generazioni che appartengono a culture diverse. È una domanda che ha due fronti. Il primo: come vedete voi il rapporto delle nuove generazioni, quindi la vostra età, con le generazioni che appena vi hanno preceduto, genitori e nonni?

S - Io sono favorevole al rapporto con le generazioni precedenti. Anche perché vedendo gli sbagli delle generazioni passate uno migliora. Cioè c'è il progresso attraverso la storia. È uno dei motivi principali che ci ha portato principalmente all'evoluzione.

Co.: Quindi se ho capito bene, primo motivo per guardare le generazioni passate è per imparare a non commettere gli stessi errori? Si riesce?

S - Certo. Dai risultati che stanno accadendo ora, secondo me sì. Basti pensare a molti anni fa e vedere l'andamento storico, mi sembra di sì.

Co.: Quindi l'opinione positiva di Samira.

V- Le generazioni precedenti alla mia sono coloro che hanno combattuto una guerra mondiale, che hanno voluto combattere. Secondo me, non so se hanno voluto pensare alla nostra generazione in futuro o solo alla loro.

Co.: A vostro avviso, è bene che la vostra generazione pensi a sé guardando solo al proprio momento storico oppure che guardi anche avanti?

Sm - Il fatto che le persone facciano una famiglia e dato che le vogliono bene dovrebbero pensare alla propria famiglia e quindi di conseguenza dovrebbe essere una cosa a catena. Io faccio stare bene mio figlio che a sua volta farà stare bene i suoi figli, ecc. quindi non dovrebbe essere qualcosa di personale.

Co.: Il rapporto fra generazioni diverse è naturale: si iscrive nel cuore stesso della famiglia. Ho capito bene?

Sm - Sì.

Co.: Vale per tutti?  
(Qualche assenso, ma sostanziale silenzio)

Co.: La parola intercultura come si lega alla parola narrazione?

Sm - Provo a dire che cosa è per me. Che qualcuno impara non solo la narrazione nella propria cultura, ma di tante altre culture. Che si prendono tanti punti di vista invece che uno solo. È meglio vedere una situazione da più parti che non da una sola. La si comprende meglio.

Sv - Potrebbe significare nello svolgimento di uno stesso argomento, non tanto la molteplicità dei punti di vista, ma il miscuglio di narrazioni, una cosa mista.

Co.: Quello che abbiamo fatto noi potrebbe costituire una narrazione interculturale?

Sm - Ognuno ha la propria cultura e le proprie esperienze, quindi penso di sì.

Sl - Sì.

Sn - Anche il concetto di cultura personale è molto relativo, perché se tu prendi soltanto l'Italia io che sono sempre vissuto qui in Lombardia, rispetto a uno che è sempre vissuto a Napoli, siamo tutti italiani, siamo tutti cattolici, siamo tutti contenti □ come si dice – però abbiamo due mondi completamente diversi. Quella personale – lui diceva – è certamente narrazione interculturale nel senso che probabilmente c'è uno scambio di opinioni e di mentalità nella narrazione. Quando io narro voglio sempre trasmettere implicitamente o esplicitamente qualcosa e trasmetto sempre un mio punto di vista. Interculturale significa che sono narrazioni attraverso le quali si trasmettono diversi punti di vista, diverse maniere di guardare lo stesso oggetto, perché poi si va sempre a parare negli stessi ambiti, però da mille posizioni differenti.

Co.: Può essere che una narrazione sia fatta per sua natura da tante voci? Come è proprio dell'epica, per esempio? Questo momento di *focus group* potrebbe dare origine a un'amicizia? Le amicizie si basano sulle narrazioni?

V- Secondo me sì perché ogni persona di cultura diversa, anzi meglio se di cultura diversa, più incontra una persona di un'altra cultura e quindi si possono scambiare le loro opinioni e le loro idee a un argomento o a un'altra cosa.

Co.: Penso che possiamo fermarci qui. Grazie a tutti.

#### 4. LE RISPOSTE DEI QUESTIONARI

L'analisi dei questionari: le classi prime

##### *La narrazione a scuola*

Anche i questionari, come le interviste semistrutturate, insistono sugli stessi nuclei tematici. Le risposte alle prime tre domande (1 - *Quali narrazioni ricordi di avere ascoltato da bambino? E da chi?* 2 - *In quale grado di scuola (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) hai potuto raccontare di più della tua famiglia in classe?* 3 - *Hai mai raccontato in classe vicende del passato che hanno riguardato la tua famiglia o la città dove abiti o il tuo popolo? In quale occasione?*) date dai ragazzi di prima sono state molto omogenee. Per quanto riguarda il quesito n. 1 (1 - *Quali narrazioni ricordi di avere ascoltato da bambino? E da chi?* ), fatta eccezione per tre alunni che non ricordano alcuna narrazione

particolare, tutti gli altri hanno ricordi vividi e definiti. Alcuni riescono addirittura a risalire alla scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la tipologia dei racconti, la quasi totalità delle risposte indica le fiabe a cui si trova spesso affiancato il termine 'favole' a indicare che nella percezione dei ragazzi si tratta di due modalità diverse di racconto. In effetti, il lessico, pur in un campione così limitato, presenta una certa variabilità di accenti. Alcuni aggiungono al sostantivo 'fiabe' l'aggettivo 'classiche', altri si riferiscono a racconti fantastici o di fantasia. Da alcune conversazioni informali con qualcuno degli alunni, è emerso che per racconto di fantasia si deve intendere quelli liberamente inventati dal narratore, mentre per racconto fantastico si fa riferimento a storie in cui prevalgono elementi magici e irrealistici. Le fiabe classiche sembrano godere di uno statuto a sé che, tra l'altro, travalica ogni frontiera geografica o temporale e ha una forza inclusiva veramente particolare.

In molte risposte sono anche indicati i titoli delle fiabe più ascoltate. Fra di esse compare anche *Pinocchio*. Un alunno cita *Gian Burrasca*, mentre una alunna le narrazioni dei libri letti dalla madre. Si scostano da queste risposte quelle in cui ci si riferisce a racconti di vita vissuta, magari da nonni e bisnonni. Tale tipologia è costituita da situazioni diverse: si va dai racconti della seconda guerra mondiale del bisnonno, alle avventure di famiglia, passando per resoconti di viaggio. Un caso a sé è rappresentato da un alunno che afferma di avere sentito raccontare dai suoi genitori *Illiade* e *Odissea* e un altro si riferisce a «*storie di dei*». Una ragazzina fornisce anche la modalità con cui tali narrazioni erano proposte: «*con allegria*».

La seconda richiesta del questionario (*In quale grado di scuola (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado) hai potuto raccontare di più della tua famiglia in classe?*) intendeva spostare l'accento dall'ascolto al racconto da parte dei ragazzi all'interno del sistema formale. Tranne due alunni che hanno negato di avere mai raccontato della loro famiglia a insegnanti o compagni, gli altri hanno indicato il grado di scuola in cui avevano narrato vicende familiari. La primaria è con 26 risposte su 49 la più scelta. Se si aggiungono anche le risposte che uniscono primaria e scuola dell'infanzia o secondaria di primo grado si arriva a un totale di 32 risposte. La secondaria di primo grado è stata indicata da 12 alunni. Non esiste invece la scuola secondaria di secondo grado come luogo di narrazione. Solo una ragazza, infatti, vi fa riferimento.

Il secondo ordine di problemi è suggerito da una frase di un alunno che «*preferiva tenere le cose per sé*». Si potrebbe sviluppare un discorso molto articolato su questo tema che chiama in causa il diritto alla riservatezza per gli alunni e le loro famiglie e il dovere di rispettare la *privacy* da parte di docenti e compagni di classe. Tuttavia risulta fondamentale nella prospettiva interculturale in cui ci si colloca in questo studio, esplorare tutte le strade che mettano i ragazzi nella condizione di raccontarsi o di raccontare.

La terza domanda del questionario (*Hai mai raccontato in classe vicende del passato che hanno riguardato la tua famiglia o la città dove abiti o il tuo popolo? In quale occasione?*) insisteva sul medesimo argomento, allargando il tema del racconto personale in senso per così dire spazio-temporale. Si chiedeva ai ragazzi se la narrazione avesse mai riguardato vicende del passato tali da coinvolgere famiglia, città o popolo di appartenenza. Le risposte negative sono state 18 su 49; le risposte affermative hanno avuto le più varie spiegazioni, tutte accomunate dalla sottolineatura che il racconto è avvenuto in modo estemporaneo e eccezionale. Ricorrono, infatti, espressioni quali: «*Quella volta*», «*Per quella ricerca*», «*Nei primi giorni di scuola raccontando l'estate trascorsa*». Due soli alunni hanno colto la dimensione del passato, parlando di antenati e bisnonni, e altrettanti si sono riferiti alla comunità di appartenenza citando la festa del paese. Tutti gli altri hanno ricondotto il quesito alla domanda precedente intendendo la narrazione come esercizio scolastico. In questo senso è significativo che 5 risposte abbiano affermato di raccontare episodi familiari solo nei temi in classe o come commento a letture antologiche.

Sempre in quest'area tematica si colloca anche la quarta domanda (4 – *Hai mai sentito raccontare dai tuoi compagni narrazioni che ti hanno interessato?*) circa l'attenzione all'ascolto delle narrazioni dei compagni. Se già era, tutto sommato, poco frequente il racconto in prima

persona, quello ascoltato da altri è evento veramente raro. Sedici alunni hanno risposto negativamente; i restanti hanno fornito risposte poco significative per il tema trattato. Precisano che l'ascolto dei loro compagni avviene solitamente durante l'intervallo o comunque in momenti extracurricolari. È, dunque, pressoché ignorata la dimensione del passato: solo 8 risposte vi fanno riferimento citando nomi e vicende relative per lo più alla seconda guerra mondiale. Un'alunna utilizza il termine «*testimonianza*», due altri si rifanno ai racconti dei compagni stranieri.

Infine, la quinta domanda (5 – *Nelle ore scolastiche c'è spazio per le narrazioni di qualunque genere esse siano, da ascoltare o da proporre? Se c'è spazio durante quali ore e con quali modalità?*) intendeva riassumere le precedenti avendo chiesto ai ragazzi una valutazione sintetica delle ore scolastiche in termini di narrazione. In tredici hanno dato risposta negativa.

Un ragazzo commenta così la domanda:

«*Normalmente non c'è tempo di parlare di storie perché la nostra scuola richiede molto studio e impegno quindi non c'è tempo a parte l'ora di arte*».

Le altre risposte rientrano nella casistica già esaminata di esercizi e lavori formalizzati quali temi o discussioni guidate. Pertanto le ore curricolari individuate dagli alunni sono state Religione, Italiano, Storia che per argomenti affrontati si prestano meglio di altre a sollecitare gli interessi dei ragazzi.

#### *La percezione dell'epica*

Con la domanda n. 6 e le successive (*Quali parole ti vengono in mente relativamente al concetto di epica? Indicane almeno quattro in ordine di importanza*) il questionario intendeva esaminare la percezione e la valutazione che gli alunni di prima hanno relativamente ai poemi che studiano in classe. La quasi totalità degli alunni indica fra i termini collegati all'epica quello di «*eroe*» a cui accostano l'espressione «*grandi imprese*», «*battaglie*», «*guerra*» e «*onore*». Tre alunni dimostrano di possedere un terminologia specifica evidentemente studiata per le lezioni in classe. Nelle loro risposte, infatti, compaiono i concetti di *areté*, e *tymé*. Questo dato permette di svolgere una considerazione che, a margine della presente ricerca, tuttavia può essere significativa per un ordine più ampio di problemi. Colpisce il fatto che solo tre alunni abbiano attinto alle loro conoscenze sull'*épos* per un questionario che si presentava come momento separato dalla normale attività didattica. Si dovrebbe dunque concludere che solo tre alunni su 49 abbiano trasformato conoscenze e abilità in competenze da applicare in diversi contesti? Oppure, che i ragazzini che non hanno usato la terminologia 'appropriata', in realtà ne hanno tradotto il senso in un linguaggio comune e accessibile tale da descrivere la loro esperienza? In questo secondo caso, forse l'apprendimento più autentico sarebbe il secondo.

In continuità con la domanda n. 6, la successiva (*Chi è l'eroe nell'epica classica?*) chiedeva di precisare il concetto di eroe. In 15 casi su 49 le risposte hanno indicato solo il nome esemplificativo del concetto, quindi, Achille (*per 11 alunni*) e Ettore. In generale, le risposte sono tutte molto varie e articolate. Otto alunni hanno collegato le dimensioni dell'eroismo al concetto di immortalità che è ottenuta dal valoroso guerriero sul campo di battaglia nel momento in cui le sue azioni si fanno grandi cioè degne di essere ricordate nel tempo. E questo accade quando alla vita singola e mortale, che pure per un Greco dell'età arcaica è preziosa, si rinuncia in nome della fama dei propri gesti.

Con la domanda 8 (*Quali caratteristiche dovrebbe avere un eroe oggi?*) si è chiesto agli alunni di indicare le caratteristiche di un eroe dei nostri tempi. Le risposte date rientrano grosso modo in 4 tipologie. La prima tipologia è costituita da tre alunne che nell'ordine hanno risposto con un «*non so*», oppure affermando l'una che «*non esistono eroi oggi*», l'altra che «*eroe è chi ha successo*». Per la seconda tipologia di risposte (23 su 49) l'eroe ottiene la sua legittimazione dalla capacità di altruismo e di abnegazione verso persone che egli, dotato di capacità certo fuori dalla media, può beneficiare. Nella terza tipologia le caratteristiche dell'eroe ricordano certi profili che compaiono nei *curricula* di lavoro o di ricerca dell'anima gemella per cui deve essere, per esempio: «*persona sincera, determinata a raggiungere il suo scopo, tenace*». Nella quarta tipologia di risposte le caratteristiche dell'eroe non sono individuate in rapporto agli altri

o al bene da compiere, ma, per così dire, in modo assoluto, cioè nel rapporto con la vita e nella responsabilità che ciascuno ha verso se stesso e verso il proprio destino. Ciò che conta insomma è la propria grandezza umana e la compiutezza dell'esistenza. Si collocano in questa prospettiva 9 alunni che, con un'operazione interessante, trasferiscono la dimensione dell'eroismo dal campo di battaglia a quel più pericoloso agone che è la vita stessa durante la quale vi sono «difficoltà», «avventure», «cadute» dalle quali è bene «rialzarsi» per tenere fede ai propri ideali in un modo che è unico e personale. Addirittura un'alunno è categorica nel sostenere, in questo senso, che «eroe è la persona normale».

La domanda n. 9 (*Ti interessano gli argomenti trattati, durante gli anni scorsi, nell'ora di epica? Perché?*) chiedeva al campione di alunni di esprimere il loro interesse verso gli argomenti dell'epica motivandone il giudizio. Un numero minimo di risposte (5 su 49) è stato negativo, improntato al disinteresse oppure all'affermazione: «non capisco a che cosa serva». Negli altri casi (44) le affermazioni positive conoscono diverse gradazioni: da quelle entusiaste (17) a quelle più 'fredde' passando per un valore intermedio di discreto gradimento (18). Per quanto riguarda le motivazioni di coloro che hanno dichiarato di non 'amare' l'epica si riporta a titolo di esempio quanto afferma un alunno per il quale le vicende epiche sono «storielle per bambini».

Invece, fra coloro che rispondono positivamente le motivazioni del loro interesse sono riconducibili a tre ordini di ragioni: in primo luogo l'interesse culturale per conoscere meglio quelle antiche età e perché la «cultura fa sempre bene», per ragioni legate al piacere della lettura di storie «belle», di genere bellico o avventuroso, infine perché si riconoscono nelle vicende epiche «modelli» di vita, «esempi» di grandezza su cui «riflettere» e da cui imparare. Con la domanda n. 10 (*L'eroismo e la dimensione epica possono essere caratteristiche di persone, vicende o storie di popoli anche oggi? Perché?*) si è inteso riportare l'attenzione sul presente poiché si chiedeva se si può parlare di una dimensione epica per personaggi, situazioni e vicende di popoli di storia contemporanea. Le risposte negative di questa sezione sono state solo 6 su 49. Le restanti oscillano fra affermazioni convinte di alunni che riconoscono aspetti di eroismo tanto in un ambito più quotidiano e normale, tanto in un ambito più 'pubblico' e generale; altri alunni si augurerebbero che fosse così, ponendo la dimensione epica nell'orizzonte del 'dover essere'. Delle 43 risposte affermative, 3 sottolineano l'aspetto universale della dimensione epica perché la «ricerca della grandezza è parte integrante della vita umana».

La domanda n. 11 (*Puoi indicare un fatto recente o attuale che si potrebbe considerare di grandezza epica? Perché?*) collegata logicamente alla precedente, chiedeva di portare degli esempi significativi di 'grandezza epica'.

Messi così di fronte alla richiesta di precisare dove vedessero la dimensione epica, i ragazzi hanno dato ben 17 risposte negative rispetto alle 6 del precedente quesito. In due casi poi si indica, in modo provocatorio in bravate quale «bruciare i capelli a una compagna», qualcosa di insolito e pertanto degno di attenzione o la figura di Hitler che è riuscito a ottenere ciò che si era prefisso. Fra le rimanenti risposte ben 9 indicano nel presidente degli Stati Uniti, Barack Obama, un esempio di grandezza seguito da madre Teresa di Calcutta e altre risposte che spaziano dalla conquista dello spazio al pilota che ha fatto atterrare l'aereo sul fiume Hudson salvando i passeggeri del suo volo, alla lotta contro la mafia e la camorra da parte di uomini come il giudice Borsellino o lo scrittore Saviano. Un'alunno, forse con un vivo senso dell'ironia e con scarsa autostima, sente di compiere un'impresa eroica nel condurre l'assemblea di classe. Nella maggior parte dei casi, tuttavia la dimensione eroica è riconosciuta in personaggi e situazioni dai risvolti pubblici.

#### *I racconti degli alunni stranieri*

La domanda n. 12 (*I tuoi compagni che appartengono ad altre nazionalità raccontano mai le loro tradizioni o le storie che riguardano i loro Paesi di origine o popoli di appartenenza? In quali contesti?*) spostava l'attenzione sui racconti di altre culture. Le risposte sono state in

maggioranza negative (25 su 49) e anche fra quelle affermative sono numerose le espressioni che indicano la sporadicità delle narrazioni da parte di alunni stranieri e, in ogni caso, il racconto si verifica durante i momenti liberi o nell'intervallo quindi in un tempo extrascolastico. Il tema dello straniero è ripreso anche negli ultimi tre quesiti. La domanda 13 (*Nei racconti epici che conosci, antichi e moderni, come è considerato normalmente lo straniero?*), più 'scolastica' delle altre, intendeva verificare quale percezione gli alunni del campione avessero dello straniero come è presentato nelle narrazioni epiche. L'impressione che si ricava dalle risposte è quella di una sovrapposizione di piani temporali: i ragazzi cioè hanno applicato all'epica una loro idea di straniero, oppure l'idea che colgono più diffusa nei loro ambienti di vita anche se non è detto che la condividano. Soltanto 7 su 49 hanno risposto in modo pertinente alla domanda riferendosi appunto alla concezione che nei poemi letti – esclusivamente *Iliade* e *Odissea* – si ricava dello straniero. In altri tre casi si fa riferimento a una duplicità di atteggiamento: o completamente positivo («lo straniero è accolto come un re») o completamente negativo.

Il penultimo quesito n. 14 (*Ti interesserebbero i racconti epici che potresti ascoltare da un tuo compagno di nazionalità diversa dalla tua? Perché?*) chiedeva agli alunni se riterrebbero interessante ascoltare racconti epici di altre culture e perché. Sei di loro hanno risposto negativamente, non sarebbero cioè interessati; gli altri studenti (43/49) ascolterebbero con interesse e curiosità in un'ottica che diremmo multiculturale di confronto e conoscenza reciproca, convinti alcuni di trovare aspetti diversi dai propri, spinti altri dal desiderio di conoscere meglio culture lontane dalla propria. La risposta di una ragazza – «*Perché abituati all'epica greca e italiana non sarebbe una brutta cosa ascoltare dei racconti epici di un'altra nazione*» – indicherebbe l'esigenza di cambiare prospettiva in una sorta di logica dello 'straniamento' rispetto al punto di vista spesso scontato e, pertanto, non molto compreso che ci caratterizza.

Infine al quesito n. 15 (*Quali suggerimenti potresti dare per rendere l'ora di epica un'occasione per dialogare con chi non appartiene alla tua cultura?*) 10 alunni su 49 non danno suggerimenti oppure non desiderano modificare l'impostazione dell'ora di epica che essi hanno conosciuto. Uno suggerisce che gli stranieri presenti in Italia si confrontino prima con la nostra cultura letteraria e che garantiscano 'reciprocità' di condizioni. Le risposte affermative si collocano quasi tutte in una prospettiva, già evidenziata nelle risposte al quesito precedente, 'antropologica'. Gli alunni suggeriscono infatti il confronto, il dialogo, lo spazio di conoscenza reciproca. Un'alunna propone di «*scrivere noi un racconto epico per dare così spazio alla nostra fantasia*», mentre solo nella risposta di un ragazzo – «*Fare domande sull'origine del popolo degli stranieri e dialogare di vari miti e leggende autoctone*» – si nota la consapevolezza dell'influenza che miti e racconti del passato esercitano sul presente di una cultura e di una civiltà.

L'analisi dei questionari: la classe quarta.

Il questionario è stato somministrato a una sola classe quarta dell'Istituto Tecnico Commerciale qualche mese dopo rispetto alla somministrazione rivolta alle classi prime. Le due variabili – età e ordine di scuola – sono sembrate importanti al fine di verificarne l'incidenza su studenti che non hanno familiarità con l'epica e che hanno quasi ultimato il percorso di studi orientato in senso tecnico-professionale. Lo stesso criterio – lo ricordiamo – era stato adottato anche per le interviste alcune delle quali erano state rivolte ad alunni dell'Istituto Tecnico.

Le domande del questionario sono state adottate senza nessuna variazione. Pertanto nell'analisi delle risposte ci si è soffermati solo sui quei quesiti che hanno fatto riscontrare differenze significative rispetto a quelle degli alunni di prima liceo. I questionari raccolti sono stati solo 17, l'ultimo è di una ragazzina diversamente abile che ha considerato solo alcuni quesiti.

Nella prima sezione le risposte alla domanda n. 2 (*In quale grado di scuola -scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado- hai potuto*

*raccontare di più della tua famiglia in classe?*) fanno registrare la totale scomparsa della scuola secondaria di secondo grado, un dato che sembrerebbe confermare quanto già riscontrato per gli alunni più giovani e ulteriormente ribadito dalle risposte alla prima serie di quesiti, incentrati sugli spazi della narrazione a scuola. In effetti anche le considerazioni espresse dai ragazzi alle domande 3, 4 e 5 con la prevalenza di risposte negative o comunque tali da escludere la narrazione a scuola sottolineano quanto già detto in precedenza. Unica eccezione in questa omogenea lettura è costituita dalle ore di Italiano e, in misura minore in quelle di Religione, durante le quali è più facile raccontare e raccontarsi.

Per quanto riguarda la serie dedicata ai quesiti sull'epica, cioè le domande 6-11, le risposte non si scostano da quelle fornite dagli alunni più giovani del liceo. Le considerazioni formulate al quesito n. 7 (*Chi è l'eroe nell'epica classica?*) sembrano lontane dal contesto scolastico nel senso che quanto dichiarato dai ragazzi attiene piuttosto al vissuto personale che non a conoscenze maturate nel sistema formale. Tuttavia alcuni elementi quali «*compiere grandi imprese*» o «*affrontare guerre e combattimenti*» sembrerebbero riferirsi a una sorta di sentire comune circa i temi trattati. In questo senso è evidente anche su questo tema l'importanza di quella cultura maturata in contesti informali e non formali. Solo nella risposta di un ragazzo a proposito dell'eroe («*Con coraggio e molta destrezza sconfigge i nemici per poi ottenere o una ragazza amata o premi facendosi aiutare da mezzi magici*») si coglie l'eco di quanto egli probabilmente ha appreso a proposito dei poemi cavallereschi medioevali e rinascimentali. Per gli altri, gli insegnamenti ricevuti non sembrano incidere sulla sostanza delle osservazioni proposte.

Fra le risposte alla domanda 8 (*Quali caratteristiche dovrebbe avere, secondo te, un eroe oggi?*) una di esse (*Deve saper vivere con la convinzione che ogni cosa è una sfida contro le sue forze e rafforzando i suoi limiti*) sottolinea l'elemento di sfida e di lotta che caratterizza l'eroe nell'affrontare i propri limiti e la vita stessa. Alla domanda: *Ti interessano gli argomenti che trattate o avete trattato, durante gli anni scorsi, nell'ora di epica? Sì No Perché?*, 5 su 16 rispondono di no, le altre risposte si collocano per lo più sul versante culturale.

Anche le risposte alla domanda 10 (*L'eroismo e la dimensione epica possono essere caratteristiche di persone, vicende o storie di popoli anche oggi? Perché?*), confermano le tipologie già individuate per le risposte degli alunni del liceo con la sottolineatura dell'aspetto, per così dire 'normale' dell'eroismo che è legato alla responsabilità nella realizzazione del proprio compito nella vita. All'estremo opposto si collocano due alunni che ritengono non essere più possibile oggi né eroismo né dimensione epica.

Poiché il questionario è stato somministrato dopo il terremoto in Abruzzo, il 6 aprile 2009, la quasi totalità delle risposte (12 su 16) indica proprio in quel tragico evento il manifestarsi della grandezza eroica di un popolo. Solo un ragazzo fornisce le motivazioni della sua scelta, come se per tutti gli altri fosse evidente la dimensione 'eroica' di quel fatto senza bisogno di giustificarlo. È utile invece riportare quanto sostiene l'unico alunno che ha dato anche la ragione della sua scelta. Per lui, il terremoto in Abruzzo ha «*mosso centinaia di persone e ha coinvolto più Stati*».

Gli ultimi tre quesiti del questionario, che, sostanzialmente, avevano a tema l'accoglienza dello straniero e delle culture diverse dalla propria, hanno dato un esito omogeneo. Per questi alunni la valutazione dello straniero è mutuata dalle categorie più diffuse nei loro ambiti di vita. La risposta data all'unanimità è che lo straniero è il nemico. I loro più giovani colleghi del liceo erano stati invece molto più articolati nella valutazione su questo punto. In contrasto con questo dato, i suggerimenti espressi nelle risposte al quesito n. 15 (*Quali suggerimenti potresti dare per rendere l'ora di epica un'occasione per conoscere e dialogare con chi non appartiene alla tua cultura?*) concordano con quanto già detto dagli alunni del liceo per i quali ascoltare e raccontare di culture diverse può aiutare il confronto e il dialogo. La contraddittorietà di queste due ultime serie di risposte – le une per le quali lo straniero è il nemico, le altre che invitano al dialogo e al confronto – può forse spiegarsi con atteggiamenti stereotipati e scontati verso gli immigrati, 'respirati' magari nei propri ambienti, che però non corrispondono al desiderio di fare amicizia e di ascoltare che gli adolescenti dimostrano di avere nei confronti dei loro



compagni di classe verso i quali scatta una solidarietà che va oltre le divisioni culturali. D'altro canto, invece, l'ipotesi peggiore è che le risposte 'di maniera', 'politicamente corrette' siano quelle improntate alla necessità del dialogo e del confronto. Chi scrive, per quanto conosce i ragazzi, propende per l'ipotesi migliore, convinta che c'è sempre uno scarto fra il millantare comportamenti verbali aggressivi e il vivere poi concretamente fianco a fianco con i propri compagni di banco.



## BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv., *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Aa.Vv., *Dio salvi la ragione*, Cantagalli, Siena 2007.
- Aa.Vv., *La realtà non è un'opinione*, «Atlantide», anno V, n. 17, Guerini e Associati, Milano 2009.
- Aa.Vv., *O protagonisti o nessuno*, Mondadori Università, Milano 2009,
- Aa.Vv., *Siamo realisti. Domandiamo l'impossibile*, «Atlantide», anno VI, n. 20, Guerini e Associati, Milano 2010.
- Abdallah-Pretceille M., Porcher L., *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris 2001<sup>2</sup>.
- Adorno T.W., Horkheimer M., *Dialettica dell'Illuminismo*, tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1997.
- Agamben G., *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Agazzi E., *Cultura scientifica e Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1994.
- Agostino d'Ippona, *Le Confessioni*. (V. Sitografia)
- Allemann Ghionda C., *Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, in «Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle», n. 38, 2003, pp. 41-54. (V. Sitografia)
- Altounian J. e V., *Ricordare per dimenticare*, tr. it. di A. Piovanello, Donzelli, Roma 2007.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2004.
- Ambrosini M., *Perché l'immigrazione familiare è un tema strategico*, in M. Simoni, G. Zucca (a cura di), *Famiglie migranti. Primo rapporto nazionale sui processi di integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Angeli Bernardini P. (a cura di), *L'epos minore, le tradizioni locali e la poesia arcadica. Atti dell'incontro di studio Urbino, 7 giugno 2005*, Serra, Pisa-Roma 2007.
- Anselmo d'Aosta, *Proslogion*. (V. Sitografia)

- Arendt H., *Che cos'è la filosofia dell'esistenza?*, Introduzione e cura di S. Maletta, Jaca Book, Milano 1998.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, tr. it. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 2005<sup>2</sup>.
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano 1999.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. di C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005<sup>4</sup>.
- Aristotele, *La Metafisica*, Introduzione, traduzione e parafrasi di G. Reale, Rusconi, Milano 1978.
- Aristotele, *La Poetica*, in *Opere 10. La Poetica*, 11 voll., tr. it. di M. Valgimigli, Laterza, Roma-Bari, 1992<sup>6</sup>, vol. X.
- Aristotele, *Metafisica*, in *Opere 6. Metafisica*, 11 voll., tr. it. di A. Russo, Laterza, Roma-Bari, 2005<sup>9</sup>, vol. VI.
- Arslan A., *La masseria delle allodole*, Rizzoli, Milano 2004.
- Avanzini A., *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Bardy G., *La conversione al Cristianesimo nei primi secoli*, tr. it. di G. Ruggeri, Jaca Book, Milano 1975.
- Baricco A., *Un'altra bellezza. Postilla sulla guerra*, in *Omero, Iliade*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it. di O. Pesce, Laterza, Roma-Bari 2002<sup>2</sup>.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Baumgarten A., *Meditazione su alcuni aspetti del poema*, tr. it. di A. Piselli, Vita e Pensiero, Milano 1992.
- Belloc H., *L'Europa e la fede*, Il Cerchio, Città di Castello 2003.
- Benedetto XVI, *Caritas in veritate*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009, supplemento a «Tracce», n. 7, luglio/agosto 2009.
- Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Università di Ratisbona, 12 settembre 2006. (V. Sitografia)
- Benedetto XVI, *Spe salvi*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2007, supplemento a «Tracce», n. 11, dicembre 2007.
- Benjamin W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1995.

- Benveniste E., *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, 2 voll., tr. it. di M. Liborio, Einaudi, Torino 1976, vol. I.
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2008,
- Bertagna G., *Pensiero Manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2006.
- Bertagna G., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della Religione Cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium educationis*», vol. 2, n. 3, ottobre 2009 (pp. XX-XXXI).
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it. di A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 1990<sup>9</sup>.
- Bloom H., *Il canone occidentale: i libri e la scuola delle età*, tr. it. di F. Saba Sardi, Bompiani, Milano 1997.
- Bodo S., Cifarelli M.R., *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma 2006.
- Boffi E., *The Road. I nostri figli nel giorno del Giudizio*, in «*Tempi*», n. 21, 2 giugno 2010, pp. 10-12.
- Borghesi M., *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese (Ra) 2005.
- Botturi F., *Desiderio e verità*, Massimo, Milano 1985.
- Brague R., *Il Dio dei cristiani. L'unico Dio?*, tr. it. di M. Sori, Raffaello Cortina, Milano 2009.

Brague R., *La saggezza del mondo. Storia dell'esperienza umana dell'universo*, tr. it. di M. Zannini, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2005.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997.

Bruner J., *La fabbrica delle storie*, tr. it. di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2006.

Buber M., *Discorsi sull'educazione*, tr. it. di A. Aluffi Pentini, Armando, Roma 2009.

Buber M., *Il principio dialogico ed altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, Edizioni S. Paolo, Milano 1993.

Bueb B., *Elogio della disciplina*, tr. it. di M. Bottini, Rizzoli, Milano 2007.

Butler B., *L'autrice dell'Odissea*, tr. it. di D. Aphel, Edizione dell'Altana, Roma 1998.

Calame C., *Le récit en Grèce ancienne*, Belin, Paris 2000.

Callari Galli M., *Città plurali. Giovani migranti e contesti urbani: esperienze di ricerca*, Relazione introduttiva. Università di Bologna, 27 marzo 2009. (V. Sitografia)

Callari Galli M., *I percorsi della complessità umana*, in M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998.

Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Oscar Mondadori, Milano 2005.

Cambi F. (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008.

Camilleri C., Cohen-Emerique M., *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 1989.

Camus A., *Taccuini (1951-1959)*, tr. it. di E. Capriolo, Bompiani, Milano 1992.

Canfora L., *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2002.

Cannarozzo G. (a cura di), *Identità, cultura, intercultura, 1° seminario di dialogo interculturale*, Bergamo 23 maggio 2009, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2009.

Cannarozzo G., *Famiglia oggi e prospettive interculturali*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2009.

Cannarozzo G., *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2007.

Cartabia M., *L'ora dei diritti*, in Cartabia M. (a cura di), *I diritti in azione*, Il Mulino, Bologna 2007.

- Casadei R., *L'orizzonte del meticcio*, in «Tempi», 2 luglio 2009.
- Castiglioni M., *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, Unicopli, Milano 2002.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Chesterton G. K., *Ortodossia*, tr. it. di P. Ferrari, Piemme, Casale Monferrato (Al) 1999.
- Chiosso G. (a cura di), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, SEI, Torino 2009.
- Cian D.O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Comte R., *Le courage de se construire. L'identité entre don et promesse*, Salvator, Paris 2009.
- Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Corradi M., *Quando si alza la cortina di nebbia*, in «Tempi», 23 luglio 2009.
- Costantino D., *Il terzo occhio. Il viaggio e l'incontro*, in «Pedagogika», Novembre-Dicembre 2007, pp. 25-32.
- Damiano E., *L'ethos degli insegnanti*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 3, Giugno 2008, pp. 435-450.
- Dante Alighieri, *Opere*, a cura di M. Porena e M. Pazzaglia, Zanichelli, Bologna 1966.
- De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.
- De Natale M.L., Monno S., *Educare gli adulti*, Armando, Roma 2007.
- De Saint-Exupéry A., *Il piccolo principe*, tr. it. di N. Bompiani Bregoli, Bompiani, Milano 1983.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1999.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Derrida J., *Abramo, l'altro*, tr. it. di T. Silla, Cronopio, Napoli 2005.
- Derrida J., Stiegler B., *Ecografie della televisione*, tr. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1999.

- Devoto G., *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico*, Le Monnier, Firenze 1967.
- Donati P., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Donati P., *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Roma-Bari 2008
- Dupont F., *Omero e Dallas. Narrazione e convivialità dal canto epico alla soap-opera*, tr. it. di M. Baiocchi, Universale Donzelli, Roma 2001.
- Dupré N., *Per un'epica del quotidiano. La frontiera in "Danubio" di Claudio Magris*, Cesati, Firenze 2009.
- Durand G., *L'imagination symbolique*, Presses Universitaires de France, Paris 1964.
- Durand G., Sun C., *Mythes, thèmes et variations*, Desclée de Brouwer, Paris 2000.
- Eliot T.S., *Appunti per una definizione della cultura* (1948), tr. it. di G. Manganelli, Bompiani, Milano 1952.
- Eliot T.S., *Cori da 'La Rocca'*, tr. it. di R. Sanesi, Bur, Milano 2007.
- Ellul J., *Islam e Cristianesimo. Una parentela impossibile*, tr. it. di G. Perrini, Lindau, Torino 2006.
- Eschilo, *Prometeo*, tr. it. di E. Romagnoli. (V. Sitografia).
- Filippetti R., *Educare con le fiabe*, Itaca, Castel Bolognese (Ra) 2008.
- Finkelkraut A., *L'umanità perduta*, tr. it. di L. Piersanti, Lindau, Torino 2009.
- Finkelkraut A., *Non morire per nulla. A scuola da un inguaribile realista*, in «Tracce», n. 1, gennaio 2006.
- Foscolo U., *I Sepolcri*, in *Opere*, a cura di L. Baldacci, Lucio Pugliese (per gentile concessione degli Editori Laterza), Firenze.
- Frye N., *Anatomia della critica. Teoria dei modi, dei simboli, dei miti e dei generi letterari*, tr. it. di P. Rosa-Clot e S. Stratta, Einaudi, Torino 1969.
- Frye N., *Il grande codice: la Bibbia e la letteratura*, tr. it. di G. Rizzoni, Einaudi, Torino 1986.
- G. Bertagna, *Le radici classiche e gidaico-cristiane dell'Italia e dell'Europa nella riforma della scuola italiana*, in Aa.Vv., *Essere e Divenire del "Classico". Atti del Convegno internazionale (Torino-Ivrea 21-22-23 ottobre 2003) con l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica*, Utet, Torino 2006, pp. 421-463.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, tr. it. di R. Dottori, Bompiani, Milano 2001.



- Gambaro F., *La città della memoria. Storie di vita di esuli da Zara nel secondo dopoguerra*, Alcione, Treviso 2009.
- Gennari M., *Omero. L'eroico dell'Iliade e l'erratico dell'Odissea*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 6, Novembre-Dicembre 2007, pp. 1085-1096.
- Gioanola E., *Storia letteraria del Novecento in Italia*, Sei, Torino 1988.
- Giovannini S., Queirolo Palmas L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002.
- Giussani L., *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005<sup>1</sup>.
- Giussani L., *Il senso religioso*, Bur, Milano 2005<sup>3</sup>.
- Giussani L., *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano 1986.
- Giussani L., *Si può vivere così? Uno strano approccio all'esistenza cristiana*, Rizzoli, Milano 2007.
- Glenn C.G., *Il mito della scuola unica*, tr. it. A. Balzarini, Marietti, Genova-Milano 2004.
- Grygiel S., *L'uomo visto dalla Vistola*, tr. it. di A. Setola, Cseo (Centro Studi Europa Orientale), Paperbacks/tracce, Milano 1978.
- Guardini R., *L'opera d'arte*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommovilla, Fratelli Fabbri, Milano 1964.
- Guardini R., *La conversione di Sant'Agostino*, tr. it. di V. Faleschini, Morcelliana, Brescia 1957.
- Guardini R., *La persona*, in *Scritti filosofici*, 2 voll., tr. it. di G. Sommovilla, Fratelli Fabbri, Milano 1964, vol. II.
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Guitton J., *Arte nuova di pensare*, tr. it. a cura del Circolo Fucino di Vittorio Veneto, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1996.
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, tr. it. di G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano 1998.
- Halbwachs M., *La memoria collettiva*, tr. it. di P. Jedlowski, T. Grande, Unicopli, Milano 1987.
- Hauser M.D., *Menti morali. Le origini naturali del bene e del male*, tr. it. di A. Pedferri, Il Saggiatore, Milano 2007.

- Havel V., *Il potere dei senza potere*, Centro Studi Europa Orientale (CSEO) outprints n.1, novembre 1979, Grafiche Dehoniane, Bologna 1979.
- Heidegger M., *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, tr. it. di G. Vattimo, Mursia, Milano 2007.
- Heidegger, *L'abbandono*, tr. it. di A. Fabris, Il Melangolo, Genova 1983.
- Hughes R., *Contro l'arte feticcio. I nuovi mercati ci rubano il bello*, in «Corriere della Sera», 21 giugno 2009.
- Husserl E., *Fenomenologia statica e genetica. Il mondo familiare e la comprensione degli estranei. La comprensione degli animali*, in *Metodo fenomenologico statico e genetico*, a cura di M. Vergani, Il Saggiatore, Milano 2003.
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003.
- Janouch G., *Colloqui con Kafka*, in F. Kafka, *Confessioni e diari. Appendice*, a cura di E. Pocar, Mondadori, Milano 1988<sup>5</sup>.
- Jervis G., *Contro il relativismo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Jung C. G., *L'uomo e i suoi simboli*, tr. it. di R. Tettucci, Longanesi, Milano 1980.
- Jung C.G., *Il concetto di archetipo*, in *Opere 9\*. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, tr. it. di L. Baruffi, Bollati Boringhieri, Torino 1980.
- Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma 1993.
- Kroeber A. L., Kluckhohn C., *Il concetto di cultura*, tr. it. di E. Calzavara, Il Mulino, Bologna 1983<sup>2</sup>.
- Le mille e una notte*, 2 voll., tr. it. di A. Cesaro, Einaudi, Torino 1995, vol. I.
- Leopardi G., *Canti*, in *Tutte le opere. Canti, Operette morali e scritti minori*, 4 voll., a cura di W. Binni, Sansoni, Firenze 1989<sup>6</sup>, vol. III.
- Lévinas E., *Dall'altro all'io*, tr. it. di J. Ponzio, Meltemi, Roma 2002.
- Lévinas E., *Etica e Infinito. Il Volto dell'Altro come alterità etica e traccia di infinito*, tr. it. di Emilio Baccarini, Città Nuova, Roma 1984.
- Lizzola I., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Lotman J. M., Uspenskij B. A., Pjatigorskij A. M., Ivanov V. V., Toporov V. N., *Tesi per un'analisi semiotica delle culture (in applicazione ai testi slavi)* in C. Previgano (a

- cura di), *La semiotica nei paesi slavi. Programmi, problemi, analisi*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Lyotard J.-F., *La condizione post moderna: rapporto sul sapere*, tr. it. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 1981.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, tr. it. di M. D'Avenia, Armando, Roma 2007.
- MacIntyre A., *Enciclopedia, Genealogia e tradizione. Tre versioni rivali di ricerca morale*, tr. it. di A. Bochese e M. D'Avenia, Editrice Massimo, Milano 1993.
- Maggioni B., *Come l'erba che germoglia. Precarietà dell'uomo e fedeltà di Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- Maletta S., *Biografia della ragione. Saggi sulla filosofia politica di MacIntyre*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2007.
- Mann T., *Le storie di Giacobbe, Prologo*, tr. it. di B. Arzeni, Arnoldo Mondadori, Milano 1983.
- Manzoni, *Adelchi*, a cura di G. Lonardi, Marsilio, Venezia 2005<sup>3</sup>.
- Manzoni, *I Promessi Sposi*, introduzione e note di A. Spinazzola, Garzanti, Milano 2010<sup>33</sup>.
- Maritain J., *Il Dottore Angelico. San Tommaso d'Aquino*, tr. it. di M. Sani, Cantagalli, Siena 2006.
- Maritain J., *L'uomo e lo Stato*, tr. it. di A. Falchetti, Vita e Pensiero, Milano 1953.
- Marx K., *Per la critica dell'economia politica*, tr. it. di L. Colletti, Edizioni Rinascita, Roma 1969.
- Mauro M., *Il Dio dell'Europa*, Ares, Milano 2007.
- Melchiorre V., *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, Milano 1977.
- Mentasti L., Ottaviano C., *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli nella scuola multiculturale*, Unicopli, Milano 2008.
- Milan G., *Comprendere e costruire l'intercultura*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007.
- Minichiello G., *Autobiografia e didattica*, La Scuola, Brescia 2003.
- Molinario P., *I ragazzi selvaggi. Mito e realtà*, Rizzoli, Milano 1971.
- Montadon A., *Elogio dell'ospitalità*, tr. it. di M.T. Ricci, Salerno, Roma 2004.

- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Moscato M.T., *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia 1998.
- Moscato M.T., *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.
- Nathan T., *Non siamo soli al mondo*, tr. it. di G. Lomazzi, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Negri L., *Ripensare la modernità*, Cantagalli, Siena 2003.
- Nietzsche F., *La genealogia della morale*, in *Genealogia della morale; Scelta di frammenti postumi (1886-1887)*, tr. it. di F. Masini e S. Giametta, Mondadori, Milano 1979.
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. di S. Paderni, Carocci, Roma 1999.
- Nussbaum M.C., *La fragilità del bene: forma ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. di M. Scattola, il Mulino, Bologna 1986.
- O'Brien, *L'isola del mondo*, tr. it. di E. Rialti, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2009.
- O'Connor F., *Natura e scopo della narrativa*, in *Nel territorio del diavolo. Sul mistero di scrivere*, tr. it. di O. Fatica, Theoria, Roma-Napoli 1994.
- Omero, *Iliade*, tr. it. di V. Monti, Rizzoli, Milano 1990<sup>1</sup>. (V. Sitografia)
- Omero, *L'Odissea nella traduzione di Ippolito Pindemonte*, Mondadori, Milano 1938<sup>7</sup>.
- Ortega y Gasset J., *Idee e credenze*, in *Aurora della ragione storica*, tr. it. di L. Rossi, Sugarco, Milano 1983.
- Ortega y Gasset J., *Miseria e splendore della traduzione*, in *La missione del bibliotecario*, tr. it. di A. Lozano Mainero e C. Rocco, Sugarco, Milano 1984.
- Padano G., *La nascita dell'eroe. Achille, Odisseo, Enea: le origini della cultura occidentale*, Bur, Milano 2008.
- Pascal B., *Pensieri* (a cura di A. Bausola), tr. it. di A. Bausola e R. Tapella, Rusconi, Milano 1993.

- Pasolini P., *Aboliamo la TV e la scuola dell'obbligo*, in «Corriere della Sera», 18 ottobre 1975. (V. Sitografia)
- Pavese C., *Lettere (1926-1950)*, 2 voll., Einaudi, Torino 1968, vol. II.
- Péguy C., *Il portico del mistero della seconda virtù*, tr. it. di M. Cassola, Jaca Book, Milano 1978.
- Pernoud R., *Luce del Medioevo*, tr. it. di I. De Giorgi, Gribaudi, Milano 2002<sup>2</sup>.
- Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna 1994.
- Platone, *Fedone*, in *Opere complete 1*, 9 voll., tr. it. di M. Gigante e M. Valgimigli, Laterza, Roma-Bari, vol. I.
- Platone, *Fedro*, in *Opere complete 3*, 9 voll., tr. it. di A. Zadro e P. Pucci, Laterza, Roma-Bari, 2003<sup>11</sup>, vol. III.
- Platone, *Repubblica*, in *Opere complete 6*, 9 voll., tr. it. di F. Sartori e C. Giarratano, Laterza, Roma-Bari, 2003<sup>12</sup>, vol. VI.
- Platone, *Simposio*, in *Opere complete 3*, 9 voll., tr. it. di A. Zadro e P. Pucci, Laterza, Roma-Bari 2003<sup>11</sup>, vol. III.
- Plutarco di Cheronea, *L'arte di ascoltare (De recta ratione audiendi)* in *L'educazione*, tr. it e note di G. Pisani, Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 1994. (V. Sitografia).
- Pontalti C., Rossi G., *Legame intergenerazionale* in E. Scabini, P. Donati (a cura di), *Nuovo lessico familiare. Studi interdisciplinari*, Vita e Pensiero, Milano 1995.
- Porcher L., Abdallah-Preteuille M., *Éthique de la diversité et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1998.
- Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Portes A., Rumbaut R. G., (a cura di), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkeley 2001.
- Prades J., *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Prades J., *Occidente: l'ineludibile incontro*, tr. it. di C. Sellinger, Cantagalli, Siena 2008.
- Prades J., *Un'anima particolare e insieme universale*, in introduzione al CD «Mi tierra. Amor y canto», ed. «Tempi», Milano 2009.
- Propp V., *Morfologia della fiaba*, a cura di G.L. Bravo, Einaudi, Torino 1966.

- Reale G., *Storia della filosofia antica*, 4 voll., Vita e Pensiero, Milano 1976, vol. I.
- Ricoeur P., *Finitude et culpabilité*, Aubier Editions Montaigne, Paris 1960.
- Ricoeur P., *Amore e giustizia*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2003.
- Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni*, tr. it. di R. Balzarotti, F. Botturi e F. Colombo, Jaca Book, Milano 1977.
- Ricoeur P., *Il simbolo dà a pensare*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2002.
- Ricoeur P., *Il volontario e l'involontario*, tr. it. di M. Bonato, Marietti, Genova 1990.
- Ricoeur P., *La critica e la convinzione*, tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1997.
- Ricoeur P., *La memoria, la storia, l'oblio*, tr. it. di D. Iannotta, Cortina, Milano 2003.
- Ricoeur P., *La metafora viva*, tr. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1981.
- Ricoeur P., *La persona*, tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2006<sup>4</sup>.
- Ricoeur P., *La traduzione. Una sfida etica*, tr. it. di D. Jervolino, Morcelliana, Brescia 2001.
- Ricoeur P., *La vita: un racconto in cerca di un narratore*, in *Filosofia e Linguaggio*, a cura di D. Jervolino, tr. it. di G. Losito, Guerini e Associati, Napoli 1994.
- Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, tr. it. di F. Polidori, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Ricoeur P., *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, tr. it. di N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004.
- Ricoeur P., *Riflession fatta. Autobiografia intellettuale*, tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1998.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, tr. it. di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1986, vol 1.
- Ricoeur P., *Tradizione o alternativa. Tre saggi su ideologia e utopia*, tr. it. di L. Rovini, F. Colombo e P. Vidali, Morcelliana, Brescia 1980.
- Ricoeur P., *Vivant jusqu'à la mort*, Seuil, Paris, marzo 2007.
- Rigotti E., Cigada S., *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2004.
- Rilke R.M., *Elegie Duinesi*, in P. Szondi, *Le «Elegie duinesi»*, tr. it. di A.L. Giavotto Künkler, pubblicati per gentile concessione di Einaudi-Gallimard, Torino 1995 per i tipi di SE, Milano 1997.
- Riva M.G., *Formazione personale, cura di sé e cura degli altri* in «Pedagogika», n. 3, Maggio-Giugno 2006, pp. 16-19.

- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992.
- Roccella E., Scaraffia L., *Contro il Cristianesimo. L'ONU e l'Unione Europea come nuova ideologia*, Piemme, Casale Monferrato (Al) 2009.
- Rota Scalabrini P., *Il Signore ama il forestiero. Elementi del pensiero biblico sul tema dello "straniero"*, in G. Cannarozzo (a cura di), *Dialogo interculturale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2010.
- Sahlfeld W., *Il mito: quali usi e potenzialità per questo genere?* In «Scuola e Didattica», n.18/19, Giugno-Luglio 2008, pp. 31-34.
- Sandrone G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema "professione docente e 'cultura ponte'"*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2007.
- Santerini M., *Esperienze di didattica interculturale in Italia. Quale modello per la scuola.* (V. Sitografia)
- Santerini M., *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2008.
- Santerini M., *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003.
- Santerini M., Reggio P., *Formazione Interculturale. Teoria e pratica*, Unicopli, Milano 2007.
- Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano 2000.
- Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Scabini E., Donati P. (a cura di), *La famiglia in una società multi-etnica. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- Scabini E., Donati P. (a cura di), *Nuovo lessico familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1997.
- Scheler M., *Il risentimento nella edificazione delle morali*, tr. it. di A. Pupi, Vita e Pensiero, Milano 1975.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della professione*, tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1999.
- Scola A., Reale G., *Il valore dell'uomo*, Bompiani, Milano 2007.
- Scola A., *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venezia 2007.

- Secco L., *Dall'educabilità all'educazione: riflessioni pedagogiche* in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Utet, De Agostini Scuola, Novara 2007.
- Secco L., *Intercultura: il problema pedagogico oggi*, in G. Zanniello (a cura di) *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992.
- Semeraro A., *Omero a Bagdad. Miti di riconoscimento*, Meltemi, Roma 2005.
- Semeraro R., *La ricerca in educazione: questioni rilevanti e metodi di indagine*, Lezione dottorandi di ricerca in scienze pedagogiche, Università degli studi di Bergamo, del 5 maggio 2008.
- Settis S., *Futuro del 'classico'*, Einaudi, Torino 2004.
- Shakespeare W., *Amleto* in *Tutto il teatro*, 5 voll., tr. it. di L. Squarzina, Newton, Roma 1993<sup>2</sup>, vol. V.
- Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa*, tr. it. di G. Gobo, Carocci, Roma 2003.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
- Socci A., *Haiti ci ricorda la fragilità dell'uomo*, «Liberio», 16 gennaio 2010.
- Sofocle, *Antigone*, in *Tragici greci. Eschilo, Sofocle, Euripide*, a cura di R. Cantarella, A. Mondadori, 1996<sup>5</sup>.
- Sola L., *La piccola storia della grande famiglia Ji*, tr. it. di M.R. Masci, Einaudi, Torino 2008.
- Spaemann R., *Persone. Sulla differenza fra "qualcosa" e "qualcuno"*, tr. it. di L. Allodi, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Stark R., *La vittoria della ragione. Come il Cristianesimo ha prodotto libertà, progresso e ricchezza*, tr. it. di G. Tonoli, Lindau, Torino 2006.
- Stein E., *L'empatia* (1917), tr. it. di M. Nicoletti, Franco Angeli, Milano 2002<sup>6</sup>.
- Stoppa A., *Il canto di Mohammed* in «Tracce», n. 2, febbraio 2010.
- Strazzulla C., *Gli eroi del crepuscolo*, Einaudi, Torino 2008.
- Tamanza G., *La ricerca qualitativa*, in E. Scabini, P. Donati (a cura di) *Nuovo lessico familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1995.
- Tasso T., *Gerusalemme Liberata*, a cura di E. Zanetta, Società Editrice Internazionale, Torino 1939.
- Terloeva M., *Ho danzato sulle rovine*, tr. it. di F. Gori, Corbaccio, Milano 2008.



- Todorov T., *La letteratura fantastica*, tr. it di E. Klersy Imberciadori, Garzanti, Milano 1983.
- Todorov T., *La letteratura in pericolo*, tr. it. di E. Lana, Garzanti, Milano 2008.
- Tommaso d'Aquino, *Quaestiones Disputates. De Veritate, Questio I.* (V. Sitografia)
- Tommaso d'Aquino, *Summa Theologica. Pars I, Questio 29.* (V. Sitografia)
- Tommaso d'Aquino, *Summa Theologica. Pars II-II, Questio 81.* (V. Sitografia)
- Tonnies F., *Comunità e società*, tr. it. di G. Giordano, Edizioni di Comunità, Milano 1953.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Tylor E.B., *Il concetto di cultura*, tr. it. di P. Rossi, Einaudi, Torino 1983.
- Ungaretti G., Soffici A., *Lettere a Soffici 1917-1930*, Sansoni, Firenze 1981.
- Ungaretti G., *Vita di un uomo. Tutte le poesie*, a cura di L. Piccioni, Mondadori, Milano 1990.
- Vanni Rovighi S., *Elementi di Filosofia*, 4 voll., La Scuola, Brescia 1975<sup>5</sup>, vol. I.
- Ventorino F., *Dalla parte della ragione. Le grandi questioni del vero e del bene*, Itaca, Castel Bolognese (Ra), 2007.
- Vigilant L., Stoneking M., Harpending H., Hawkes K., Wilson A. C., *African Populations and the Evolution of Human Mitochondrial DNA*, in «Science», New Series, Vol. 253, Issue 5027, Sept.27, 1991. (V. Sitografia)
- Vigna C., Botturi F. (a cura di), *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Vinci F., *Omero nel Baltico. Le origini nordiche dell'Odissea e dell'Iliade*, Palombi, Roma 2008.
- Virgilio, *Eneide*, tr. it. di L. Canali, A. Mondadori, Milano 1989.
- Vittadini G. (a cura di), *La ragione esigenza di infinito*, Mondadori Università, Milano 2007.
- Von Franz M.-L., *L'Animus e l'Anima nelle fiabe*, a cura di F. De Luca Comandini e R. M. Mercurio, Edizioni Scientifiche Ma., Roma 2009.
- Waters J., *Solo il cuore conosce*, in «Tracce», n. 7, luglio-agosto 2010, pp. 18-19.
- Weil S., *L'Iliade poema della forza*, in *La Grecia e le intuizioni precristiane*, tr. it. di C. Campo, Borla, Torino 1984.

- Weiler J.H.H., *Un'Europa cristiana. Un saggio esplorativo*, a cura di M. Zanichelli, BUR, Milano 2003.
- Wojtyla K., *Persona e atto*, tr. it. di G. Girgenti e P. Mikulska, Bompiani, Milano 2001.
- Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, tr. it. di S. Pinnelli, Armando, Roma 2005.
- Zamagni S., *Attualità del discorso sul bene comune*, in «Atlantide», n. 20, febbraio 2010, Guerini e Associati, Milano 2010, pp. 51-61.
- Zamagni S., *Diciotto anni dopo la Chiesa non gioca in difesa ma in attacco*, «il Sussidiario», rivista on-line. (V. Sitografia)
- Zambrano M., *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, tr. it. di L.M. Durante, Marietti, Genova-Milano 2008.
- Zoia L., *Contro Ismene*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Zoia L., *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino 2009.
- Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

## SITOGRAFIA

<http://moral.wjh.harvard.edu>.

<http://poesie.wordpress.com>, (per la consultazione della poesia di Robert Frost: *La strada non presa*).

<http://storicaradiovaticana.org>, (per la consultazione del discorso di Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*).

<http://www.cccsanbenedetto.it>, (per la consultazione del discorso di Papa Benedetto XVI, *Allargare gli orizzonti della razionalità. Prospettive per la filosofia*).

[http://www.africaemediterraneo.it/documents/Art\\_Santerini\\_58.pdf](http://www.africaemediterraneo.it/documents/Art_Santerini_58.pdf).

<http://www.augustinus.it>, (per la consultazione di brani tratti dalle opere di Agostino di Ippona).

<http://www.corpusthomicum.org>.

<http://www.corriere.it/speciali/pasolini/scuola.html>.

<http://www.dna1.genome.ou.edu/5853/outofafrica/MitoDNA-ACWilson-Nature1987.pdf>.

[http://www.docenti.lett.unisi.it/.../antro\\_cogniva\\_lezione\\_2.pdf](http://www.docenti.lett.unisi.it/.../antro_cogniva_lezione_2.pdf), (per la consultazione del testo di W. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the word*, Methven, London-New York 1982).

[http://www.estovest.net/testi/arte\\_ascoltare.html](http://www.estovest.net/testi/arte_ascoltare.html) (per la consultazione del testo di Plutarco, *L'arte di ascoltare*).

<http://www.filosofico.it>.

<http://www.filosofico.net/promincatenaschilo42.htm>, (per la consultazione del testo di Eschilo, *Prometeo*).

<http://www.ilsussidiario.net/articolo.aspx?articolo=30039>.

<http://www.jstor.org>.

<http://www.liberliber.it>

<http://www.liberliber.it/biblioteca/h/homerus/iliade/html/testo.htm>, (per la consultazione del testo di Omero, *Iliade*).

<http://www.meetingrimini.org>.

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/.htm>

<http://cism.provincia.venezia.it/dati/minori.html>.

<http://www.parodos.it/letteratura/epicaoepeopea.htm>, (per la consultazione della storia del poema)

[http://www.provincia.bz.it/.../Ferretti\\_Schulgesetzgebung\\_als\\_Ressource.pdf](http://www.provincia.bz.it/.../Ferretti_Schulgesetzgebung_als_Ressource.pdf).

<http://www.ricercaitaliana.it>.

<http://www.tempi.it>.

<http://www.teologiaspirituale.org/testi.html>, (per la consultazione della *Summa theologiae* e le *Questiones Disputates* di Tommaso d'Aquino; per il *Proslogion* di Anselmo d'Aosta).

<http://www.unifr.ch ...pdf>, (per la consultazione dell'articolo di C. Allemann-Ghionda, *Les discours rhétoriques de la politique scolaire ne se traduisent qu'exceptionnellement en pratiques scolaires adéquates. Les systèmes d'enseignement résistant au changement. Pourquoi?*).

<http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/Sommaire38/05ALLEMANN-GHIONDA.pdf>, (per la consultazione dell'articolo di Cristina Allemann Ghionda, *Comparaison Internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*).

## FILMOGRAFIA

Darabond F., *Le ali della libertà*, prodotto da N. Marvin, Usa 1994.

Eastwood C., *Gran Torino*, prodotto da Warner Bros e altri, Usa 2008.

Hillcoat J., *The Road*, Dimension Films, Usa 2009.

Kubrick S., *Orizzonti di gloria*, prodotto da K. Douglas, J. B. Harris e S. Kubrich, Usa 1957.