
“Stories make us”: Raccontare la Palestina attraverso pratiche di storytelling

Proposte e spunti per attività laboratoriali di storytelling sulla Palestina

di

Luisa Franzini*

Noi siamo anche ciò che raccontiamo e le storie nascono dalle nostre esperienze. Raccontare e ascoltare storie è azione formativa e performante per l’essere umano.

“Stories make us”, le storie ci formano, affermava il professor Refaat Alareer¹ in un suo discorso durante il TEDx² di Shujā’iyya (Gaza) e lo sostenne per tutta la sua vita insistendo non solo sull’importanza della narrazione, ma anche sul ruolo che ha la trasmissione del racconto ascoltato.

Tramandare è il processo caratteristico delle società orali: è raccontare ciò che si è ascoltato ma non è un semplice riferimento di fatti, bensì racchiude ciò che ci ha colpito, che ha lasciato impressa in noi una traccia, un seme che cresce attraverso il

* Luisa Franzini è laureata in Lingue e letterature orientali all’Università Ca’ Foscari di Venezia, è docente di lingua e cultura araba a Milano. Ha approfondito lo studio della lingua araba in Egitto, Siria e Palestina interessandosi particolarmente alla didattica della lingua attraverso lo *storytelling*. È applicatrice Feuerstein – Programma di arricchimento strumentale (PAS III e PAS Basic I).

¹ Refaat Alareer (1979 - 2023) poeta, accademico e attivista palestinese di Gaza, professore di letterature comparate e scrittura creativa all’ Islamic University di Gaza. Ha curato la raccolta *Gaza writes back. Racconti di giovani autori e autrici da Gaza, Palestina*, Lorusso Editore, 2015, scegliendo di introdurre la sua prefazione con la citazione dello scrittore nigeriano Chinua Achebe: “I narratori sono una minaccia. Essi minacciano i campioni del controllo, spaventano gli usurpatori del diritto alla libertà dell’animo umano”. In quest’opera il professor Alareer ha organizzato una serie di racconti scritti dai suoi studenti durante il corso di scrittura creativa. Sono racconti potenti che “ricordano e commemorano con la narrativa” l’operazione israeliana “Piombo Fuso” su Gaza (dicembre 2008-gennaio 2009) e che rappresentano “una narrativa giovane, ancor più necessaria in quanto priva di filtri da parte di voci non palestinesi” (Alareer nell’introduzione a *Gaza Writes Back*, p. 10). Ha anche firmato *Gaza Unsilenced* (2015), una raccolta di saggi, fotografie e poesie che documenta il dolore, la perdita e la fede dei palestinesi sotto l’assedio israeliano. Cofondatore del movimento *We Are Not Numbers*, è morto nel bombardamento israeliano dell’edificio dove si era trasferito insieme alla sorella, al fratello e a tre figli (<https://euromedmonitor.org/en/article/6014>).

² [Stories make us](#) | [Refaat Alareer](#) | [TEDxShujaiya](#)

“retelling” ed è dunque strettamente legato alle nostre emozioni e alla nostra capacità di empatizzare.

Nella maggior parte delle società umane l’atto narrativo è compiuto dagli anziani o dagli adulti, nonni o genitori, rivolti al bambino affinché conosca, si diverta e non dimentichi.

Nella didattica esso è un importante strumento non solo per avvicinare le/gli studenti alla conoscenza di avvenimenti e realtà anche già note attraverso studi storici, ma anche affinché elaborino e attingano da essi per diventare cittadini consapevoli, critici e autonomi. Spesso però i fatti vengono dimenticati, lo studio della storia si riduce a un elenco di date ed eventi in successione diacronica difficili da tenere a mente e gli obiettivi specifici di apprendimento auspicati nelle Indicazioni nazionali³ che hanno la funzione di condurre lo studente verso una progressiva autonomia e capacità critica perdono di senso. Eppure nel Quadro di Riferimento contenuto nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, tra gli otto tipi di competenze chiave per l’apprendimento permanente utili a “una vita fruttuosa in società pacifiche” vengono citate quelle relative a “una cittadinanza attiva” e le competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturali⁴.

In questo scritto verranno proposte delle attività tese a rafforzare tali obiettivi attraverso pratiche di storytelling.

Lo storytelling è un metodo che utilizza la narrazione come processo cognitivo per inquadrare eventi della realtà e spiegarli secondo una logica di senso. Le storie sono la più antica e naturale forma di comunicazione e apprendimento tra esseri umani, nonché il mezzo con il quale si attribuisce significato alle proprie esperienze⁵.

Con lo storytelling e il re-storytelling *the results are always amazing*, diceva il professor Alareer⁶ e così diventiamo le persone che siamo oggi. La maggior parte dei ricordi di bambino (3-5 anni) vengono dimenticati ma, se scaviamo nella memoria, affiorano come istantanee tante esperienze particolari, storie che possiamo raccontare come se le avessimo vissute in prima persona. Come è possibile? La causa risiede nel processo di continua ri-narrazione: abbiamo vissuto quelle storie attraverso il racconto di chi le ha narrate. Esse erano diventate le nostre, era come se

³ “Lo studio della lingua e della cultura straniera deve procedere lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all’universo culturale legato alla lingua di riferimento” (da: “Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.”; in particolare si rimanda a quanto previsto per l’insegnamento delle tre lingue straniere nei licei linguistici.” (pagg. 260-264) https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

⁴ Per una maggior approfondimento sulle competenze chiave auspiccate *del Consiglio europeo del 22 maggio 2018*: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

⁵ J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, London 1990, trad. it.: *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁶ [Stories make us](#)

noi le avessimo vissute, e questo è dovuto alla capacità di empatizzare con la narrazione.

L'esperienza del narratore diventa anche l'esperienza dell'ascoltatore, la sua vita diventa la nostra vita. Nell'esperienza di un individuo nato e cresciuto in Palestina, le storie non solo formano la sua crescita ma creano una connessione tra il suo presente e il passato e lo preparano a costruire il proprio futuro⁷. Ascoltando le parole del professor Alareer viene in mente il seme di una pianta, gettato nel terreno; così è il processo del raccontare: prima si sviluppano le radici che si insinuano nel terreno, legandosi profondamente a tutto il substrato già presente e poi emerge da quella terra il germoglio che guarda al cielo, proiettato a divenire una piantina o un albero, entrambi con radici solide, volto verso qualcosa che ancora deve arrivare.

Quando le nonne, perché spesso è la figura femminile che ha il ruolo di storyteller, ci raccontavano le storie, le imprimevano di valori e di significati traendoli dalla nostra esperienza diretta. Le storie dalla Palestina narrano di una "terra che veniva arata e dalla quale i nonni raccoglievano i frutti". Una terra che ora non possiedono più a causa dell'occupazione. Sebbene occupata, la terra rimane degli antichi proprietari nella memoria delle storie, è ancora viva nei cuori e nei ricordi dei bambini palestinesi cresciuti con quei racconti, tanto da riuscire persino a visualizzarla e a esperire la realtà di quei luoghi⁸.

Come trasferire tutto questo a una classe di studenti di scuola secondaria di II grado che non ha mai avuto diretto contatto con quella terra e soprattutto con quelle persone? Quali sono gli obiettivi da raggiungere per questo tipo di attività e come scegliere il materiale sul quale lavorare?

Sono partita dalla definizione degli obiettivi considerando che la questione palestinese è ancora poco conosciuta e spesso studiata da fonti esterne. Quella giusta distanza che consente di avere un occhio critico sui fatti può anche rivelarsi uno strumento che allontana e non rende più lo/la studente capace di avere uno sguardo critico e consapevole. Se lo scopo dell'attività era avvicinare i/le discenti alla conoscenza della Palestina e della questione palestinese era necessario partire da testi autentici per conoscere dai diretti testimoni quel vissuto ancora poco noto. In un liceo linguistico è anche più facile avvicinarsi a fonti autentiche, perché l'ostacolo dato da fonti plurilingue è superabile.

⁷ "Le storie e la narrativa, parte di ogni patrimonio umano, consentono alle persone di dare un senso al proprio passato, le collegano al loro presente e possono dare forma a un sogno non ancora realizzato. I palestinesi in particolare sono cresciuti con l'amore e la ricerca di storie", Alareer, Introduzione a *Gaza writes back*, cit. p.10.

⁸ Emblematico è il caso della scrittrice Suad Amiry, citata da Alareer durante la sua conferenza: ella, quando visitò Jaffa, il paese della sua famiglia, conosceva l'esatta ubicazione dei negozi e della casa paterna soltanto grazie ai racconti della nonna. Dunque, molti bambini palestinesi, diventati adulti, hanno vissuto queste esperienze e hanno una forte familiarità con i luoghi dai racconti che sono stati tramandati loro.

Kamishibai plurilingue⁹

Da alcuni anni la classe prima di lingua e cultura araba utilizza la tecnica del kamishibai per raccontare una storia scelta. Una di queste storie è *Al-Qandil al-saghir* (La piccola lanterna)¹⁰ dello scrittore palestinese Ghassan Kanafani.

L'attività si è svolta in più lezioni occupando circa 10 ore. Molto importante è stata la fase iniziale, motivazionale, in cui è stata presentata la storia senza contestualizzazione. Questa scelta è stata apportata per consentire una maggiore libertà in fase di brainstorming, rendendo la storia più vicina al proprio vissuto e alle proprie conoscenze pregresse.

Le/gli studenti/sse hanno letto il racconto senza sapere chi l'avesse scritto e hanno discusso sui possibili significati della storia. Non essendo presenti né nomi né una precisa collocazione nello spazio e nel tempo, il racconto appare universale e adattabile a qualsiasi contesto. Quasi all'unanimità si è concordato sul messaggio della forza del gruppo declinata sia in funzione politica, ipotizzando anche che la favola facesse riferimento a una società utopica con un governo democratico che abbatta le mura della monocrazia, sia in funzione sociale, esprimendo il valore dell'individuo, poiché soltanto impegnando le singole specificità e talenti la società acquisisce capacità e consapevolezza del proprio ruolo.

L'input è la lettura della storia, che viene condivisa tra gli studenti che applicano le proprie abilità (disegno, racconto, analisi del testo e capacità di sintesi) per trasformare il racconto in una storia adatta ad essere rappresentata con il kamishibai.

La scelta dell'utilizzo del kamishibai è legata alle sue molteplici funzioni in relazione allo studente adolescente che si trova nella fase di affermazione della propria identità e della propria autonomia. L'attività, realizzata in modalità plurilingue, ha un alto valore inclusivo e ha come presupposto necessario la disponibilità dei partecipanti alla condivisione e alla negoziazione di significati, all'empatia, all'ascolto: tutte queste competenze conducono a una maggiore conoscenza di sé stessi e dunque a una crescita personale.

La caratteristica fondamentale del kamishibai si è mantenuta dalle sue origini a oggi: esso era il contenitore di una storia rappresentata con immagini e raccontata da un narratore che si spostava da un paese all'altro per intrattenere adulti e bambini. Il termine giapponese designa il "teatro di carta"¹¹, definendo così non solo il genere

⁹ L'associazione francese Dulala ha realizzato nel 2020, nell'ambito del progetto "Erasmus + Kamilala" una guida di supporto per la realizzazione di un Kamishibai plurilingue sottolineando l'importanza di questo strumento per "promuovere l'inclusione sociale nei contesti educativi", interessandosi agli effetti indotti su "motivazione" e "apprendimento" dei discenti. Da Associazione Dulala, *Kamishibai plurilingue: dalla creazione all'attuazione - Guida di supporto*, Università di Aveiro, Aristotele di Salonicco, Paris 8 e Regione Autonoma Valle d'Aosta. 2020.

¹⁰ Ghassan Kanafani, *Den lilla lyktan (arabiska och svenska)*, Inbunden 2019. Ed italiana: Simonetta Lambertini (a cura di) Ghassan Kanafani, *La piccola lanterna, libro gioco*, Edizioni Q, Roma 2016.

¹¹ *Kah-mi-shi-bai* 紙芝居 in giapponese significa letteralmente "dramma di carta" ed è una forma popolare di *street storytelling* particolarmente diffuso in Giappone dalla fine degli Anni Venti fino agli inizi degli Anni Cinquanta. Questo teatro itinerante era posto su una bicicletta e il cantastorie, la cui

letterario ma anche il materiale con cui erano fabbricate sia la struttura che la storia, adatto dunque a essere trasportato.

La pratica si inserisce nella tradizione orale del *Gaito kamishibaiya* giapponese, il cantastorie itinerante, le cui narrazioni avevano anche scopo didattico¹² e si presta a essere utilizzata anche come efficace modalità sia per ascoltare una storia che per raccontarla. Il kamishibai si presenta così come un “mezzo interattivo dinamico per insegnare la comunicazione multimodale e mostra come la sincronizzazione delle modalità orali, visive e gestuali sviluppi negli studenti la consapevolezza di tutte le forme di comunicazione come potenziali risorse nel loro apprendimento”¹³.

Come dei moderni cantastorie itineranti gli studenti e le studentesse hanno realizzato delle tavole adattando la storia al mezzo di rappresentazione e illustrandola con disegni e collage simbolici che esprimessero la successione degli eventi e l’idea che si voleva veicolare. La stesura della storia è stata svolta in modalità bilingue (arabo/italiano) inserendo in arabo le parole chiave, selezionate in base ai criteri di maggior frequenza all’interno del testo e importanza di ruolo, per una più rapida memorizzazione.

Lo stile narrativo e il linguaggio utilizzato da Kanafani hanno aiutato molto a raggiungere l’obiettivo di una rapida fruibilità del contenuto e una quasi immediata dimestichezza con i personaggi e gli eventi narrati da parte del giovane pubblico di ascoltatori e così parole come *amīra* e *malik*, *shams* e *qasr*, *ḥakīm* e *raḡul ‘aḡūz*, *ṣundūq* e *waraqa* sono diventati familiari e comprensibili attraverso l’utilizzo di apposite strategie comunicative.

La piccola lanterna è il racconto che G. Kanafani scrisse per la sua nipotina Lamis in occasione del suo ottavo compleanno; in esso si narra di una principessa (*amīra*) che, per diventare regina, secondo quanto redatto dal re (*malik*) suo padre nel proprio testamento, avrebbe dovuto “portare il sole nel palazzo” (*ḥamal ash-shams ila-l-qasr*), altrimenti avrebbe passato la vita rinchiusa in un baule (*ṣundūq*) di legno. L’impresa sembra impossibile (*mustaḥīl*) ma, con l’aiuto del saggio (*ḥakīm*) di corte e di un uomo anziano (*raḡul ‘aḡūz*), l’enigma viene risolto.

La storia è introdotta da una prefazione dell’autore dedicata alla sua nipotina, in cui egli si identifica come “scrittore di racconti” (*fa-mihnatī an aktub qissa*) ed esprime la convinzione che *La piccola lanterna* crescerà con lei. Così la dedica diventa un augurio affinché anche Lamis, che rappresenta la generazione successiva, possa compiere un viaggio di consapevolezza.

Rileggere oggi questa prefazione alla luce del tragico destino¹⁴ che accumulò lo scrittore a sua nipote è emblematico: rafforza l’importanza dello storytelling e della

attività principale era vendere caramelle, intratteneva i suoi piccoli e grandi acquirenti narrando racconti che spesso sarebbero continuati durante il successivo passaggio nel villaggio.

¹² Le prime forme di Kamishibai sembrano risalire alla tradizione dei templi buddisti del sec. XII d.C. e avevano una funzione formativa verso il discepolo.

¹³ Tara M. Mc Gowan, *Performing Kamishibai. An Emergency New Literacy for a Global Audience*, Routledge, London 2015.

¹⁴ Ghassan Kanafani morì a Beirut l’8 luglio 1972 con sua nipote diciassettenne a causa dello scoppio di un ordigno posizionato sotto la sua auto, in un attentato progettato dai servizi di sicurezza israeliani.

sua funzione di continuare a far crescere la luce della lanterna, nonostante la scomparsa dei suoi protagonisti.

L'idea di "portare la luce", che, nell'espressione in arabo *ḥamal al-ḍaw'*, ha la stessa valenza etimologica dell'italiano, si può accostare all'azione di Prometeo¹⁵, colui che *pre-vede*, ossia, *che sa guardare in avanti*, verso il futuro, sottraendo una scintilla di fuoco, di luce, dalla fucina di Efesto e portandola agli uomini. La luce, *al-ḍaw'* in arabo, torna a rappresentare la conoscenza e Kanafani invita a "portare luce", dunque a "trasmettere conoscenza" abbattendo le mura di un palazzo che assume più le caratteristiche di una fortezza o una fortificazione dove regnano lacrime, tristezza (*al-bakā'* e *al-ḥuzn*) che potremmo accostare al *non-sapere*, a una condizione di non conoscenza di bibliche reminiscenze¹⁶.

L'atto del *ḥamal al-ḍaw'* che nel mito di Prometeo ha conseguenze drammatiche, ne *La piccola lanterna* avviene abbattendo quelle mura che *taḥḡub ašī'* 'a *aš-šams*, nascondono i raggi del sole; Kanafani utilizza il verbo *ḥaḡaba* che significa "velare", "coprire", "mettere una cortina, un velo (*hiḡāb*) tra uno spazio e l'altro" dunque "nascondere" ma anche "precludere" qualcosa¹⁷.

La sequenza narrativa e i termini utilizzati da Kanafani sono dunque fortemente simbolici e affiancati alla tradizionale struttura della fiaba delineata da Vladimir J. Propp¹⁸: incipit/ordine/divieto (il re muore lasciando un testamento nel quale era contenuto un ordine esplicito: portare il sole nel palazzo) – allontanamento dell'eroe in cerca della soluzione (la principessa scala l'alta montagna per prendere il sole); prova da superare e infrazione (la principessa non riuscendo a prendere il sole si rifugia nella sua stanza, interrompendo la ricerca del sole e dunque infrangendo l'ordine del padre) – mediazione di personaggi secondari (l'anziano uomo con la lanterna – il saggio di corte) – danneggiamento/mancanza (l'anziano viene cacciato dalle guardie) – decisione (la principessa ordina al capo delle guardie di cercare nel regno e far venire al castello chiunque portasse una lanterna) – introduzione dell'elemento quasi magico (lanterna) – prova/adempimento (la principessa fa abbattere le mura del palazzo affinché gli uomini e le donne con le lanterne possano entrare) – lieto fine.

¹⁵ Il nome Prometeo, in greco Προμηθεύς, significa colui che prevede, che guarda in avanti, che riflette prima dal verbo *promanthano* προμανθάνω che significa "saper prevedere", ed è contrapposto al fratello Epimeteo, colui che guarda indietro, che si rende conto dopo. Lorenzo Rocci, *Vocabolario greco-italiano*, Dante Alighieri, 1983 (voce Προμηθεύς).

¹⁶ Il mito di Prometeo, nella tradizione gnostica, è associato a quello di Lucifero, il cui etimo è riferibile alla divinità romana Lucifer e a quella greca Phosphoros, entrambi significanti "Portatore di luce"; secondo tali tradizioni la figura di Lucifero è accostata a quella del serpente come portatore di conoscenza poiché induce l'uomo, dapprima relegato a condizione di servo della divinità, alla *scientia boni et mali*.

¹⁷ Il passo può rimandare, nella filosofia occidentale, al mondo dei fenomeni (*phainomena*), delle apparenze contrapposto a quello dei *noumena* kantiani, delle verità espresso da Schopenhauer in "mondo come rappresentazione sottomesso al principio della ragione e appunto separati da Maya, il "velo ingannatore che avvolge gli occhi dei mortali e che fa loro vedere un mondo del quale non può dirsi né che esista né non esista" (Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, p. 12).

¹⁸ Vladimir J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000.

Mentre tutti questi elementi, così come la caratterizzazione dei personaggi, sono presenti in modo chiaro, è invece assente la definizione di nomi e luoghi, nonché un vero e proprio antagonista. La mancata denominazione di luoghi e personaggi rende il racconto universale così come i valori in esso contenuti, ma l'assenza di un anti-eroe identificabile come un altro personaggio porta a ipotizzare che l'elemento antagonista possa essere il trascorrere del tempo rappresentato dalla candela che si sta spegnendo. È questo l'elemento che colloca il racconto in una dimensione temporale e storica che la stessa frase usata da Kanafani rammenta: "Il tempo stringe, la grande candela sta per consumarsi..."¹⁹; ecco l'invito a non rimanere rinchiusi in una stanza, l'esortazione ad agire. La dicotomia esterno/interno, aperto/chiuso, luce (della lanterna)/buio (dato dalla candela che sta per spegnersi) entra con forza nella dimensione storica e politica: è necessario non rassegnarsi alla privazione della libertà²⁰.

Gli stessi disegni che l'autore eseguì a mano libera nella versione originale, mostrano la netta antitesi tra chiaro e scuro: la figura della principessa nei momenti di maggior frustrazione e tristezza è rappresentata su uno sfondo in cui emerge una bolla nera, oppure i suoi stessi tratti del viso sono pesantemente adombrati dalla tonalità scura così come il testamento-minaccia del re, mentre la città che "si svegliò con la notizia triste e dolorosa della morte del re" è illustrata con un sole che la sovrasta avvolto da nubi nere che si riflettono sulle onde del mare²¹. Tutto è presagio di un futuro cupo se non si agisce anche in modo tempestivo.

La bambina-principessa è costretta a prendere decisioni anche se avrebbe tutto il diritto di vivere la sua infanzia nel gioco e nella spensieratezza. Il lettore/ascoltatore la segue nel suo tentativo vano di raggiungere il sole scalando l'alta montagna. È qui che ci accorgiamo che ella è solo una bambina: quante volte da piccoli ci è sembrato che il sole fosse così vicino da poterlo persino toccare: è un'illusione puramente infantile. Questo passaggio racchiude la condizione dell'infanzia vissuta dai bambini e dalle bambine palestinesi della *nakba*: costretti a uscire dalla propria terra, guardavano a un sole sempre più irraggiungibile e intanto crescevano di colpo assumendo da un giorno all'altro il peso e l'onere di una memoria da conservare.

L'espressione che durante la lettura del testo ha lasciato gli/le studenti più sconcertati è sicuramente stata: "...passerai la vita rinchiusa in un baule", poiché suggerisce una condizione estrema e impossibile: rimanere in vita in un baule. Ci si chiede dunque che cosa rappresenti il *sundūq* di legno, il baule dove la principessa verrà rinchiusa se non porta a compimento la missione affidatale dal padre/re (*ab/malik*) e si giunge, attuando un passaggio metacognitivo, a considerare lo stato (fisico e psichico) in cui tutto un popolo, in particolare quello palestinese, si troverà se non "farà entrare il sole nel palazzo" abbattendo le alte mura. "L'amore per la vita

¹⁹ *Den lilla lyktan (arabiska och svenska)*, Inbunden 2019, p. 54.

²⁰ Questo invito, in modo più potente e spiazzante, si riscontra anche nel finale del racconto "Ritorno ad Haifa" pubblicato nel 1969, in cui il protagonista esce dallo stato di torpore e rassegnazione con un'asserzione forte che lascia presagire una futura reazione all'occupazione.

²¹ Osservando l'immagine iniziale del racconto potremmo ipotizzare che la città rappresentata sia Akka, luogo natale dell'autore che fu costretto a lasciare all'età di 12 anni, partendo con la sua famiglia verso il Libano.

di un singolo individuo si tramuta nell'amore per la vita del proprio popolo, nel rifiuto che tale vita persista in condizione di perpetua miseria, sofferenza e privazione" scriveva Ghassan Kanafani²².

Nella rappresentazione con il kamishibai si è scelto di rendere interattiva la narrazione: il pubblico di bambini e bambine diventa il popolo e i confini tra realtà e fiaba vengono spezzati dalle domande dei ragazzi e dalla presenza delle lanterne di carta come attività propedeutica. I bambini vengono invitati ad assemblare le piccole lanterne il cui modello è stato precedentemente preparato dalle/dagli studenti e vengono aiutati nella loro composizione. L'attività è preceduta dalla verbalizzazione di alcune regole che normano l'attività: le lanterne devono essere composte a piacimento, secondo la fantasia personale perché rappresentano un individuo con i propri interessi e le passioni che lo contraddistinguono e lo differenziano; è possibile inserire non solo disegni, ma anche parole in arabo o italiano che sono state ascoltate durante la rappresentazione oppure che hanno suscitato curiosità o interesse²³.

Spesso nei laboratori capita che i bambini abbiano necessità di chiedere l'attenzione o se stanno procedendo bene. Sarà compito dell'insegnante stimolare la loro attività e fare domande relative a quanto hanno disegnato sulla lanterna e così anche il disegno diventa un racconto. La visione d'insieme, con tutte le lanterne colorate e variopinte, rende l'idea di una comune società in cui l'apporto di tutti è fondamentale per abbattere le mura del castello e far entrare la luce della libertà. Il gruppo è la soluzione; esso diventa la chiave di accesso per raggiungere un obiettivo alto.

"Pianto e tristezza non risolvono i problemi" è scritto su uno dei biglietti che viene recapitato sotto la porta della stanza chiusa della principessa. Questa frase potrebbe già essere un assunto che racchiude il significato della storia ed è trasferibile a qualsiasi situazione attuale.

In riferimento alla cornice storica, Kanafani scrive questo testo nel 1963: sono passati quindici anni dalla *nakba* del 1948 e non è il momento di darsi per vinti: il bambino viene stimolato a non perdersi d'animo, anche quando gli verrà raccontata la storia della sua famiglia²⁴ che include distacco, separazione, allontanamento per chi ha lasciato la Palestina assumendo così lo status di rifugiato e differenziazione di trattamento e una molteplicità di identità per chi è rimasto²⁵.

La storia è piaciuta molto, così come il messaggio finale e la dedica che l'autore fece alla nipote. Il gruppo di lavoro, invitato dalla docente, ha approfondito così la storia di Ghassan e Lamis scoprendo anche la loro tragica fine nel luglio del 1972. Il racconto della piccola lanterna è però uno strumento rivolto al futuro, quel futuro cui

²² Laleh Khalil, *Heroes and Martyrs of Palestine: The Politics of National Commemoration*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, p. 20. Passo citato in Mario Rizzi, *Bayt*, Nero 2022, p. 64.

²³ Tra le parole maggiormente scritte in arabo si sono riscontrate le seguenti: *malik* (re), *amira* (principessa) e *shams* (sole).

²⁴ M. Ḥamīs, *Al-qandīl aṣ-ṣaḡīr li-Kanafāni, lā šams li-l-ḥākīm duna nāsihi* <https://www.arab48>.

²⁵ Un esempio di una trasformazione a livello identitario è data dalla nuova lingua delle istituzioni che i palestinesi che rimasero nel nuovo stato d'Israele dovettero imparare, assumendo così un cambiamento e una separazione tra L1, lingua madre della famiglia, degli affetti e L2, lingua della burocrazia e della nuova amministrazione.

guardava Prometeo rubando il fuoco, la luce agli dei, e quel futuro che un altro scrittore palestinese recentemente scomparso, Walīd Daqqa, definisce “il prigioniero arabo più antico”²⁶.

La distanza di un racconto

L’obiettivo iniziale era rendere gli studenti consapevoli del patrimonio culturale palestinese attraverso la letteratura per l’infanzia. Agli studenti di 3a (livello linguistico A1) sono stati presentati due testi, uno in forma di prosa intitolato *Al-’amma Zayyūn wa shajarat az-zaytūn*²⁷ della scrittrice libanese Fatima Sharafeddine e l’altro in forma di poesia dal titolo: *Fakkir bi-ghayrik* del poeta palestinese Mahmud Darwish, recentemente edito anche in versione bilingue arabo/italiano²⁸.

Lo stimolo qui è avvenuto su due piani, uno più rivolto a sé stessi e l’altro più esterno:

1) Quali sono i ricordi di persone o di luoghi che vorremmo conservare?

2) Come passare dallo sguardo su noi stessi a quello sugli altri e soprattutto: “chi è l’altro?” Nel testo originale di Darwish in lingua araba “l’altro” è espresso da *ghayr*- che indica “diverso da..”, “dissimile da..” e contiene la radice *ghyr* che indica “cambiare”, “alterare” (II forma) e anche “essere in contrasto” (III forma). È interessante che i significati insiti nella radice araba del termine comprendano anche “cambiamento”, “contrasto” e persino “invidia”.

Riguardo al primo racconto, esso narra – in forma di filastrocca e in modalità simmetrica – due storie che si sviluppano in parallelo: quella di Zia Zayyun, dall’età non precisata e quella dell’albero di olive che vivono l’una accanto all’altra testimoni del trascorrere del tempo e della vita che si svolge vicino a loro. Anche sotto il profilo puramente linguistico c’è vicinanza sia ritmica che di suoni: Zayyun/Zaytun, ma questa prossimità è data anche dalle azioni e dalle persone che si avvicinano intorno a queste due figure, a indicare la stabilità, il senso di sicurezza che entrambe infondono al di là degli eventi che accadono.

L’albero di ulivo ha un valore simbolico che nasce dall’effettiva sua utilità come fonte di sostentamento ma è anche l’albero sotto il quale si narrano le storie e sul quale i bambini giocano. Zia Zayyun rappresenta la memoria viva che tramanda quelle storie.

Gli studenti sono stati così invitati a compiere anch’esse un parallelismo tra luoghi e persone che vorrebbero ricordare sempre perché hanno lasciato un significato nella loro vita. È stato interessante osservare che tutte le storie che hanno portato, in forma di disegno, di fotografie e di scritti (tutte però hanno sentito la necessità di integrare lo scritto con disegni o fotografie) erano legate a emozioni come felicità, affetto ma tutte erano portatrici soprattutto di un senso di “essere al

²⁶ Walid Daqqa, *Hikayat sirr az-zayt*, Tamer Institute for Community Education, Palestine 2017 (trad. italiana di F. Pistono, Walid Daqqa, *La storia del segreto dell’olio*, Atmosphere libri, Roma 2020).

²⁷ Fāṭima Šaraf Al-dīn, *Al-’amma Zayyūn wa shajarat az-zaytūn* (Zia Zayyun e l’albero delle olive), illustraz. di Sinān Hallāq, Dār Asāla, Bayrūt 2010.

²⁸ Mahmud Darwish, *Pensa agli altri*, ed. italiana e araba, illustrazioni di Sahar Abdallah, Lorusso editore, Roma 2023.

sicuro”, di “stare bene” che le studenti tenevano a trasmettere durante la spiegazione della scelta fatta. Togliere quel ricordo avrebbe significato togliere una stabilità, un riferimento importante così come togliere l’ulivo e la zia Zayyun del racconto, perché sarebbero andate perdute anche le vite che si erano intrecciate con loro.

In questo caso il racconto di Fatima Sharafeddine è diventato l’espedito per uno storytelling personale che, a livello metacognitivo, aiutasse maggiormente a comprendere le modalità con le quali, nella letteratura palestinese, viene mantenuto vivo nel bambino il ricordo delle proprie radici, del proprio patrimonio culturale e di una parte della propria identità.

A livello invece più cognitivo l’ultimo passaggio in questa attività è stato apprendere come l’ulivo sia simbolo del patrimonio palestinese, non solo per la sua presenza nel territorio come mezzo di sostentamento ma anche a causa delle tante immagini e articoli che documentano di alberi sradicati²⁹ o addirittura trasferiti in altre parti; emblematica è la storia di Hajja Mahfuza³⁰, una donna che potrebbe essere paragonata alla zia Zayyun del racconto: più forte del racconto è l’immagine dell’articolo che la ritrae abbracciata all’albero di ulivo nel disperato tentativo di salvarlo dalla distruzione.

Tutti questi documenti hanno avuto ancora più valore e sono entrati nella memoria dei ragazzi e delle ragazze grazie però al racconto tradotto in precedenza.

La poesia di Darwish ha un valore universale, potrebbe essere trasferita in qualsiasi situazione non solo di conflitto ma del quotidiano e per questo dopo la lettura e la traduzione del testo le studenti sono state invitate a produrre un proprio testo composto da frasi che terminassero con l’espressione *fakkir bi-ghayrik*, pensa agli altri, sul modello della poesia di Darwish. Senza dilungarmi sui risultati che sono comunque stati sorprendenti, con frasi profonde e molto personali, ognuna delle quali è stata motivata da un racconto, intendo qui evidenziare come un autore palestinese con il background storico, sociale ed emotivo di cui era portatore Mahmud Darwish sia capace ancora oggi di suscitare negli adolescenti una riflessione su sé stessi, sui propri comportamenti e sulle proprie modalità di rapportarsi agli altri. Le riflessioni scritte in arabo su fogli colorati sono state appese in classe con mollette su un filo da bucato, esposte alla curiosità dei compagni che entravano e traducevano e intanto conoscevano una nuova storia.

Ribadisco che in ogni attività le classi hanno utilizzato fonti autentiche. Trovo molto importante partire da queste, con autori e autrici che abbiano consapevolezza del contesto di riferimento e la sensibilità, il vissuto necessari per raccontare qualcosa che altrimenti sarebbe qualcosa di non vissuto in pieno. Questo non vuole togliere importanza ad autori e autrici che hanno parlato della Palestina non avendo vissuto in prima persona la *nakba*, la *naksa* o altri eventi che li hanno costretti a

²⁹ I seguenti link rimandano ai siti delle seguenti ONG come esempi di attività non violente messe in atto in Palestina; Operazione Colomba da anni opera nei territori al confine tra Israele e Cisgiordania fornendo un sostegno fisico alla popolazione palestinese dinanzi ai soprusi perpetrati dai coloni dei vicini insediamenti e B’tselem, Il Centro di informazione israeliano per i diritti umani che monitora e documenta le violazioni dei diritti umani compiuti dallo stato d’Israele nei territori occupati: <https://www.operazionecolomba.it/galleries/palestina-israele/2019/2019-07-24-coloni-israeliani-tagliano-circa-30-alberi-d-ulivo/>; <https://www.youtube.com/watch?v=7Js0caPhMY>

³⁰ [الحاجة محفظة فلسطينية تقاوم الاحتلال بزراعة الزيتون](#)

esperienze dirette di esilio o di privazione della libertà, ma ho riscontrato una capacità di fare immedesimare il lettore in quelle situazioni che raramente si verificano con autori che definisco più “lontani”.

Nell’attività in classe con gli studenti di 4a, si è partite da questa riflessione: la nostra esperienza nasce anche da quello che ci è stato raccontato, tanto che un luogo che non abbiamo mai visto, dove non siamo mai stati, può diventare così reale che, il giorno in cui effettivamente lo visitiamo, ci appare subito familiare proprio perché ormai noto semplicemente dai racconti insiti nella nostra memoria. Tutte le alunne hanno portato esempi di luoghi noti soltanto attraverso i racconti e hanno riflettuto sul valore di queste memorie: come mai fanno ancora parte dei loro ricordi? Qui subentra l’aspetto emotivo: il narratore aveva trasmesso loro non solo l’esposizione di un fatto, di un aneddoto, ma lo aveva arricchito con le proprie sensazioni, l’emozione che era riuscito a trasmettere; tutti i racconti iniziavano con “...mia nonna era legata a quel luogo perché...”, “...lì è stato dove ha conosciuto mio nonno...”. È capitato anche di ascoltare studenti che non avevano storie da raccontare perché nessuno aveva raccontato loro storie. Questo è il rischio, come diceva Edward Said di “creare uno spazio vuoto, un *vacuum*, che l’occupazione potrebbe colmare”³¹. Un’occupazione del proprio passato e anche delle proprie emozioni. Le storie non appartengono ai leader bensì al popolo.

Nella didattica ho sempre considerato molto importante il ruolo del racconto, o meglio, l’atto di narrare, che, proprio mentre si realizza, assume significato attivo, finalizzato a raggiungere una maggiore consapevolezza degli avvenimenti che sono o diventeranno storia ma nello stesso tempo, rimanendo nel cuore degli alunni potranno essere utilizzati anche per vivere come cittadini consapevoli e autonomi.

Proprio dalla riflessione sulla funzione del racconto siamo passati alla lettura di una delle storie contenute nella raccolta *Gaza writes back*³² dal titolo *V come vita (L for Life)* di Hanan Habashi, studente del corso di scrittura creativa tenuto dal professor Alareer. È la storia, narrata in prima persona, di una figlia che non si rassegna alla perdita del padre, ucciso o portato via nella notte da un soldato israeliano piombato improvvisamente nella stanza della bambina proprio mentre le stava raccontando la storia di Thaer. L’interruzione della storia è anche il dramma di non poter dare una conclusione alla propria memoria: che cosa rimane di un racconto? A che cosa serve raccontare se neppure riusciamo ad arrivare alla fine della storia? Da questo incipit si sviluppano una serie di racconti nel racconto che si intrecciano, quasi a delineare la fitta trama di storie che è in realtà la vita di ognuno. Nel racconto la ricerca del finale della storia di Thaer tocca così le vite dell’intera famiglia: della mamma, del nonno, della zia in un crescendo di consapevolezza che porta la protagonista e il lettore al sorprendente finale.

Il racconto è stato molto d’impatto per le studentesse: sia perché racchiude l’esperienza, molto comune a Gaza, della perdita di un padre, sia per la sua conclusione potente e tesa a rimanere impressa nella memoria, non solo come simbolo ma come parte viva della resistenza di un popolo. Nella ricerca della verità sulla fine del protagonista del racconto del padre, la giovane troverà una risposta

³¹ E. Said citato da R.Alareer (Tedx Shujaiya).

³² Si veda nota 1.

forte e molto significativa. L'importanza di questo racconto sta molto nella capacità di rendere il lettore parte della narrazione. Si vuole capire dove sia la fine anche se, nei meandri della storia della Palestina, immaginiamo che essa non sia positiva. Ed è qui che il finale stupisce nella sua semplicità ma anche nella sua ineluttabilità. Allora capiamo quanto sia importante resistere, andare avanti e cercare la fine della storia anche quando tutto sembra costringerci a fermarci.

Prima della sua morte, quando i bombardamenti israeliani su Gaza si facevano sempre più intensi, Alareer scrisse in inglese una poesia che prende il titolo dal suo incipit. *If I must die*. Essa è stata poi tradotta anche in arabo dallo scrittore iracheno Sinaan Antoon. L'abbiamo letta in classe, al termine della nostra attività sullo storytelling³³. La poesia, in italiano recita³⁴:

Se dovessi morire,
tu devi vivere
per raccontare la mia storia
per vendere le mie cose
per comprare un po' di tessuto
e fili
e che sia bianco con una lunga coda,
affinché un bambino da qualche parte a Gaza veda,
mentre fissa il cielo
in attesa di suo padre che se ne andò all'improvviso
senza avere il tempo di dire addio a nessuno,
nemmeno alla sua stessa carne,
nemmeno a se stesso,
veda l'aquilone,
il mio aquilone che tu hai fatto
librare fin lassù
e pensi per un momento che un angelo sia lì
a riportare amore.
Se dovessi morire,
fa' che la mia morte porti speranza,
fa' che sia un racconto!

La scelta delle/degli studenti, terminata la lettura, è stata quella di costruire dei piccoli aquiloni seguendo le indicazioni della poesia scrivendo su di essi con cura e attenzione alcune frasi per loro altamente significative, risultato di tutto ciò che avevano elaborato nel corso delle lezioni.

Conclusioni

Raccontare la Palestina mettendo in primo piano il valore dello storytelling si è mostrato un mezzo efficace affinché le/gli studenti si avvicinassero alla conoscenza di una cultura ricca e diversificata con uno sguardo analitico che andasse al di là delle nozioni che spesso giungono da fonti non autentiche o poco approfondite. In ogni lezione si è ribadita l'importanza di verificare le fonti, indagare su chi ha

³³ La lettura ha avuto un forte riscontro emotivo, dato certamente dal tragico destino del suo autore, ma credo anche da tutto il bagaglio culturale che le sue parole avevano trasmesso.

³⁴ Traduzione mia.

raccontato la storia, sui luoghi che sono stati teatro di determinati avvenimenti e su cosa rimane oggi di quelle storie. Fondamentali sono state non solo la conoscenza della lingua araba e di quella inglese, ma anche le notizie lette e le informazioni provenienti da siti e quotidiani online in lingua ebraica, proprio per abituarsi a leggere la realtà da più angolazioni, arricchendo così il proprio spirito critico.

La scelta di affiancare lo storytelling a produzioni manuali autentiche, piccole lanterne o aquiloni, è avvenuta nella convinzione che soltanto attraverso la sperimentazione attiva e libera ogni studente possa non solo far emergere la propria creatività ma anche elaborare e fare propri contenuti di alto valore.

Questo è stato messo in atto abituandosi a porsi domande, cercando di conoscere la storia, di definirla con i suoi molteplici significati anche quando questo sembra impossibile come “portare il sole nel palazzo”, poiché il finale è un albero di ulivo che vive.

Bibliografia

Alareer, Refaat (a cura di) *Gaza writes back. Racconti di giovani autori e autrici da Gaza, Palestina*, Lorusso Editore, 2015.

Associazione Dulala, *Kamishibai plurilingue: dalla creazione all'attuazione - Guida di supporto*, Università di Aveiro, Aristotele di Salonicco, Paris 8 e Regione Autonoma Valle d'Aosta. 2020.

Bruner, Jerome. *Acts of Meaning*, Harvard University Press, London 1990, trad. it.: *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Daqqa, Walid, *Hikayat sirr az-zayt*, Tamer Institute for Community Education, Palestine 2017 (trad. italiana di F. Pistono, W. Daqqa, *La storia del segreto dell'olio*, Atmosphere libri, Roma 2020).

Darwiš, Maḥmūd, *Fakkir bi-ḡayrik*, Tanmia, Al-Qahira 2018, trad. italiana di A. Amorello, Mahmud Darwish, *Pensa agli altri*, Lorusso Editore, Roma 2023.

De Las Casas, Dianne, *Kamishibai Story Theater: The Art of Picture Telling*, Bloomsbury Academic, 2006.

Kanafani, Ghassan, *Den lilla lyktan (arabiska och svenska)*, Inbunden 2019. Ed. italiana: Lambertini, Simonetta (a cura di), Kanafani, Ghassan, *La piccola lanterna, libro gioco*, Edizioni Q, Roma 2016.

Mc Gowan, Tara M., *Performing Kamishibai. An Emergency New Literacy for a Global Audience*, Routledge, London 2015.

Šaraf Al-dīn, Fāṭima, *Al-'amma Zayyūn wa shajarat az-zaytūn (Zia Zayyun e l'albero delle olive)*, illustraz. di Sinān Ḥallāq, Dār Asāla, Bayrūt 2010.

Rizzi, Mario, *Bayt*, Nero 2022.

Sitografia

Indicazioni nazionali per i Licei:

https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

Raccomandazioni del Consiglio Europeo relative alle competenze chiave sull'apprendimento permanente:

<https://www.invalsiopen.it/competenze-chiave-apprendimento-permanente/> e
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Links alle ONG citate nell'articolo:

<https://www.operazionecolomba.it/>

<https://www.btselem.org/>