



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Lavoro, Cittadinanza Sociale, Interculturalità

Tesi di Laurea

# **Cinema e dialogo interculturale nella società complessa**

**Relatrice**

Prof.ssa Ines Giunta

**Correlatore**

Prof. Fabio Perocco

**Laureando**

Mirko Scardoni

Matricola 888257

**Anno Accademico**

2021/2022

*A Fiore,  
la mia Alba quotidiana*

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>1</b>
<b>CAPITOLO I – SOCIETÀ COMPLESSA E MIGRAZIONI CONTEMPORANEE</b>	<b>3</b>
INTRODUZIONE	3
1. LE VIE DELLA COMPLESSITÀ	4
1.1 Società pluraliste, con una pluralità di centri e particolarmente mobili	10
1.2 Le conseguenze della complessità: iposocializzazione e ipersocializzazione	11
2. LE MIGRAZIONI CONTEMPORANEE: TENDENZE GENERALI	15
2.1 La sfida dell'integrazione sociale	23
2.2 I modelli di integrazione in Europa	28
CONCLUSIONI: L'IMPORTANZA DEL DIALOGO INTERCULTURALE	32
<b>CAPITOLO II – CULTURA E INTERCULTURA TRA SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA</b>	<b>33</b>
INTRODUZIONE	33
1. IL CONCETTO DI CULTURA IN SOCIOLOGIA: PREMESSA STORICA	34
1.1 La cultura per Comte, Durkheim, Weber e Simmel	40
2. LA PEDAGOGIA E LA CULTURA DELL'INTERCULTURA	44
2.1 Complessità, educazione, cittadinanza: un paradigma pedagogico	48
3. IL DIALOGO INTERCULTURALE: CARATTERISTICHE, CONDIZIONI E DIFFICOLTÀ	52
4. STRUMENTI DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE: IL RUOLO DEL CINEMA	57
CONCLUSIONI: PROMUOVERE IL DIALOGO ATTRAVERSO IL CINEMA	60
<b>CAPITOLO III – IL CINEMA NEL DIALOGO INTERCULTURALE</b>	<b>61</b>
INTRODUZIONE	61
1. PREMESSE ALLA FENOMENOLOGIA DEL CINEMA DI EDGAR MORIN	62
1.1 Il cinema: l'unità molteplice tra reale e immaginario	64
2. LA FENOMENOLOGIA DEL CINEMA DI MORIN: UNA LETTURA SOCIO-PEDAGOGICA	69
2.1 Riflessioni pedagogiche sui valori educativi del cinema	71
3. NAZARENO TADDEI, TRA CINEMA E CONOSCENZA INTERCULTURALE	73
3.1 <i>Zan Boko</i> (1988): un esempio di lettura con i metodi di Morin e Taddei	75
CONCLUSIONI: UNO SCHEMA D'ANALISI DEL CINEMA INTERCULTURALE	80
<b>CAPITOLO IV – IL FESTIVAL DI CINEMA AFRICANO DI VERONA</b>	<b>83</b>
INTRODUZIONE	83
1. BREVE PANORAMICA SUL CINEMA AFRICANO	85
1.1 La poetica del cinema africano: i tratti ricorrenti	89
1.2 Il cinema africano nell'educazione interculturale	93
2. IL FESTIVAL DI CINEMA AFRICANO: IL DISEGNO DI RICERCA	94
2.1 I risultati principali delle interviste	96
CONCLUSIONI: UN CINEMA DI «NARRAZIONI DECENTRATE»	104
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>107</b>
<b>BIBLIOGRAFIA E FILMOGRAFIA</b>	<b>111</b>
<b>APPENDICE</b>	<b>117</b>
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	<b>123</b>



*I miei film, che siano documentari o fiction, che siano a un passo dalla leggenda o realtà romanizzate, sono sempre il tentativo di raccontare la mia società. Penso che non si sia riflettuto abbastanza sulla cultura africana, sulla nostra arte di raccontare, sul nostro senso del ritmo, sulla nostra visione del mondo.*

(Gaston Kaboré, regista di *Rabi*, 1992)

## INTRODUZIONE

Questo elaborato si pone lo scopo di indagare il contributo del cinema al dialogo interculturale. La cornice teorica in cui tale riflessione si colloca è quella della *complessità*, che da anni ha ormai trasformato la società postmoderna in una società complessa. Quest'ultima si caratterizza per tre aspetti principali: essa è infatti una *società pluralista* (cioè a pluralismo avanzato), con una *molteplicità di centri* (capaci di conferire una legittimità precaria ai valori che sostengono la società stessa) e *particolarmente mobile* (in cui si assiste a un cambio incessante dei processi di aggregazione, in vista di egemonie precarie che provocano una sostanziale ingovernabilità). In tale contesto, che va esaminato con i dispositivi del *pensiero complesso moriniano*, uno dei cambiamenti oggi più rilevanti è costituito dai “nuovi” movimenti migratori, che stanno rendendo le società occidentali sempre più *multiculturali*. La gestione del fenomeno migratorio, a partire dal tema dell'*integrazione* degli immigrati, rappresenta una delle maggiori sfide della contemporaneità. Per affrontarla, si discute da tempo della rilevanza del *dialogo interculturale*. Questo strumento, secondo il Libro Bianco sul Dialogo Interculturale del Consiglio d'Europa (2008), «è uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione, fra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti» (p. 12). Il Libro ricorda che la mancanza di dialogo non tiene conto di ciò che l'eredità politico-culturale dell'Europa ha insegnato, poiché i periodi pacifici della storia europea si sono sempre distinti per una forte volontà di comunicare con i vicini e al di là delle frontiere. In questo senso, solo il dialogo permette di «vivere nell'unità e nella diversità» (*ivi*, p. 17).

Il dialogo interculturale è l'elemento fondante dell'intercultura, che viene qui analizzata con due prospettive tra loro complementari, ossia prima *in chiave sociologica* e poi *in chiave pedagogica*. L'obiettivo è di evidenziare l'importanza dell'intercultura e del dialogo interculturale, chiedendosi se quest'ultimo possa essere promosso anche con i *mezzi di espressione artistica*, come il cinema. Secondo Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva (2013), infatti, anche le arti (letteratura, poesia, teatro, musica e cinema) costituiscono un campo di studio e di esperienza «attraverso cui relativizzare i propri sguardi interpretativi e moltiplicare le prospettive da cui leggere il mondo» (p. 359). In quest'ottica, il cinema presenta tre possibili *valenze educative*: una *valenza alfabetica/alfabetizzante*, derivante dall'apprendimento della grammatica/sintassi

audiovisiva per sapersi muovere nell'iconosfera attuale; una *valenza culturale*, essendo il cinema una delle espressioni culturali più proprie di questi tempi, da approcciare con un giudizio estetico/critico; una *valenza conoscitiva*, che nasce dal ruolo del cinema come spazio di ricerca storica, per definire la realtà sociopolitica di oggi (Rivoltella, 2005, pp. 76-77). Queste tre valenze educative sono raggiungibili con due approcci diversi, rendendo cioè il cinema un sussidio audiovisivo a supporto dell'intervento educativo (*educazione CON il cinema*) oppure l'oggetto tematico stesso su cui fare educazione (*educazione AL cinema*). In entrambi gli approcci, a fare da costante è la necessità di adottare un "metodo" di lettura dei film, da impiegare poi a seconda dell'utilizzo che si vuole dare al cinema.

La domanda che guida il lavoro di tesi è quindi questa: *esiste un metodo per usare il cinema come strumento di dialogo interculturale?* A essa seguono due sotto-domande (se esiste, quali sono le caratteristiche di questo metodo; come può essere applicato nei contesti educativi). Le ipotesi di partenza si reggono sui contributi del sociologo Edgar Morin (2016; 2021) e del semiologo Nazareno Taddei (2001). Grazie ai loro studi, nel corso dell'elaborato verrà ri-costruito un possibile metodo per l'analisi del cinema in chiave interculturale. Questo metodo verrà poi messo alla prova dei fatti con la disamina di un *caso di studio*, affrontato con una ricerca qualitativa basata sulla realizzazione di interviste discorsive (semi-strutturate). Il caso in questione riguarda il Festival di Cinema Africano di Verona, la più radicata rassegna europea incentrata sulla cinematografia africana e sul c.d. Terzo Cinema. Il cinema africano, infatti, è una risorsa preziosa per l'educazione interculturale, per merito del suo carattere ibrido e per il suo punto di vista post-coloniale. La sua notevole offerta di «narrazioni decentrate» (Zizioli, 2017) è confermata sia dai molti film citati nell'elaborato sia dalle risposte degli intervistati, coinvolti a vario titolo nel progetto del Festival. Oltre ai responsabili della direzione artistica/organizzativa, sono state coinvolte le operatrici della parte di Festival dedicata alle scuole e le docenti che hanno aderito all'iniziativa. Attraverso la loro voce, sarà possibile conoscere un'applicazione concreta del cinema nell'educazione interculturale, nonché avere una dimostrazione della sua centralità per una pedagogia che voglia stare al passo con i tempi. D'altronde, come spiega Morin, con il cinema è possibile: formare menti capaci di *organizzare* le conoscenze; insegnare la *condizione umana*; imparare a *vivere*; creare una scuola di *cittadinanza* (Malavasi, 2005, p. 55). Tramite il cinema, però, si può soprattutto entrare in contatto con elementi culturali altrui, in un rapporto di prossimità e vicinanza, che fa del dialogo interculturale il suo punto di partenza/arrivo.

## CAPITOLO I – Società complessa e migrazioni contemporanee

*L'utopia è come l'orizzonte: cammino due passi, e si allontana di due passi. Cammino dieci passi, e si allontana di dieci passi. L'orizzonte è irraggiungibile. E allora, a cosa serve l'utopia? A questo: serve per continuare a camminare.*  
(Eduardo Galeano)

### Introduzione

La scelta di riportare le celebri parole dello scrittore Eduardo Galeano in apertura di questo capitolo, ovviamente, non è casuale. L'oggetto di questa tesi, che è incentrata sul dialogo interculturale e sulla sua promozione attraverso il cinema, è infatti per molti qualcosa di utopico e anacronistico. Nell'epoca attuale, segnata dall'individualismo e dalla polarizzazione, parlare di "dialogo interculturale" sembra quasi una provocazione, un'ambizione non premiata dal tempo, un approccio persino ingenuo; eppure, come si cercherà di illustrare in questo primo capitolo, la società di oggi ha un estremo bisogno di rivalutare e riprendere a utilizzare il dialogo, per far fronte alle tragiche emergenze che la caratterizzano. Lo scopo dei paragrafi seguenti è proprio quello di tratteggiare, senza ambizioni di esaustività, le principali urgenze della contemporaneità, che si potrebbero sintetizzare nella "sfida della complessità"<sup>1</sup>.

A propria volta, la complessità sembra anch'essa un'ottica desueta, lontana dalla logica riduzionistica e semplicistica in cui è ripiombato il mondo. Basta osservare il livello medio del dibattito sul fenomeno complesso per eccellenza di questi tempi, ovvero il fenomeno migratorio. Estremismo e qualunquismo imperversano, in un *revival* di razzismo che riesplode a tutti i livelli, dal piano dottrinale a quello istituzionale e popolare. Riabbracciare un pensiero complesso è un'assoluta necessità per evitare queste inciviltà e comprendere alla radice le ragioni dietro ai fenomeni complessi della quotidianità. Per questo motivo, nel par. 1 si propone innanzitutto un'introduzione al pensiero della complessità, finalizzata a descriverne i principi basilari, da utilizzare per analizzare l'argomento dei sottoparagrafi successivi, ossia le caratteristiche della società complessa. Esse innescano molteplici meccanismi problematici, ma in questa

---

<sup>1</sup> Su questo punto, Morin (1993) è molto chiaro: «Dirò innanzitutto che la complessità, per me, è la sfida, non è la risposta. Io sono alla ricerca di una possibilità di pensare attraverso la complicazione (vale a dire le innumerevoli interrelazioni), attraverso le incertezze e attraverso le contraddizioni» (p. 102).

sede ci si limiterà ad approfondire quelli con maggiori conseguenze a livello culturale, cioè i processi dell'iposocializzazione e dell'ipersocializzazione. Nel par. 2 si farà quindi una panoramica dei “nuovi” movimenti migratori, che sono tra i primi propulsori della crescente complessità sociale. Trattando di migrazione si dovrà, per forza di cosa, discutere pure di “integrazione”, una questione sempre più bistrattata e che invece, a causa della sua multidimensionalità, richiede di essere progettata dettagliatamente. A questo riguardo, dal sottoparagrafo 2.2 in poi, si procederà con un'analisi schematica dei diversi modelli di integrazione in Europa, riflettendo sull'ambigua situazione italiana, per la quale si può addirittura parlare di un “non-modello”. Come risulterà chiaro dal paragrafo conclusivo, oggi l'integrazione passa necessariamente dal dialogo interculturale, che consente non solo di avvicinarsi e confrontarsi con gli altri, ma anche di riscoprire alcuni aspetti di sé stessi, in una dinamica di reciprocità con cui riconoscere l'interdipendenza dell'umanità, anche in momenti di crisi come quelli di questi giorni.

Ecco allora il significato della similitudine tra l'intercultura e l'utopia di Galeano. Esse non rappresentano delle mete raggiungibili da un giorno all'altro. A maggior ragione in questi anni, segnati dalla pandemia e dai suoi effetti sulle comunità, l'intercultura sembra un traguardo lontano e difficile da conquistare; tuttavia, proprio come l'utopia, è quell'elemento che deve spingere la società ad andare avanti e a migliorarsi giorno dopo giorno. L'intercultura è l'orizzonte comune a cui guardare, una linea invisibile e in costante cambiamento, che costituisce però la sola destinazione possibile per la salvezza dell'umanità.

## **1. Le vie della complessità**

Come accennato nell'introduzione del capitolo, da anni la letteratura sociopolitica sottolinea il fatto che le società occidentali sono ormai diventate delle società complesse. Su che cosa si intenda per “complessità”, però, c'è ancora grande dibattito. Il suo principale teorico, lo studioso francese Edgar Morin (1985), afferma che ci «sono due difficoltà preliminari quando si voglia parlare di complessità» (p. 49): il termine non possiede innanzitutto uno statuto epistemologico poiché, ad eccezione di Gaston Bachelard, gli epistemologi e i filosofi della scienza lo hanno a lungo trascurato; c'è poi un problema semantico poiché, se si potesse definire la complessità con chiarezza, il termine non sarebbe più complesso. Già da queste premesse, si coglie che la complessità è associata a una certa idea di difficoltà e incertezza, contrapposta a

un'aura di chiarezza e risposta. Il motivo di questa nebulosità ha anche delle origini storiche. Per lungo tempo, infatti, molti studiosi hanno creduto che la carenza delle scienze umane e sociali stesse nella loro incapacità di liberarsi dalla complessità dei fenomeni umani, per elevarsi così alla “dignità” delle scienze naturali, che erano viste come scienze con leggi e principi semplici, capaci di far regnare l'ordine del determinismo. Oggi, invece, anche le scienze fisiche e biologiche vivono una notevole crisi della spiegazione semplice. Tale crisi fa sì che i “residui non-scientifici” delle scienze umane (incertezza, disordine, contraddizione, pluralità, complicazione ecc.) siano diventati una problematica generale della conoscenza scientifica.

Su queste basi, è evidente che non si possa pretendere di approcciare il tema della complessità a partire da una definizione<sup>2</sup>; come spiega ancora Morin (1985), ci si potrebbe addirittura domandare se «invece di una complessità non vi siano delle complessità» (p. 49). Al contrario, ciò che conviene fare è ricapitolare le “vie” che portano alla “sfida della complessità”. La prima di queste strade consiste nell'irriducibilità del caso e del disordine. Entrambi sono entrati a far parte delle scienze fisiche con l'irruzione del calore e delle indeterminazioni microfisiche, con l'esplosione originaria e la conseguente dispersione del cosmo. Secondo il matematico Gregory Chaitin, il caso equivale a un'incompressibilità algoritmica, cioè a un'irriducibilità/indeducibilità di sequenze di numeri/eventi da un algoritmo. La difficoltà sta nel fatto che questa incompressibilità non è mai dimostrabile, tant'è che non è possibile provare se quello che sembra un caso non sia invece dovuto alla propria ignoranza. Le conseguenze a cui si arriva sono quindi due: va constatato che il caso e il disordine sono presenti nell'universo e ricoprono un ruolo attivo nella sua evoluzione; non si è in grado di eliminare l'incertezza dalle nozioni di caso/disordine, poiché «lo stesso caso non è sicuro di essere un caso» (*ivi*, p. 50).

La seconda via della complessità passa per il superamento dei limiti dell'astrazione universalista, che eliminava i riferimenti alla singolarità, alla località e alla temporalità. Rispetto alla

---

<sup>2</sup> Nella sua opera *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (1993), Morin sembra proporre una possibile definizione di complessità, che però viene subito ridimensionata: «In prima istanza, la complessità è un tessuto (*complexus*: ciò che è tessuto insieme) di costituenti eterogenei inseparabilmente associati: pone il paradosso dell'uno e del molteplice. In seconda istanza, la complessità è effettivamente il tessuto di fatti, azioni, interazioni, retroazioni, determinazioni, alea, che costituiscono il nostro mondo fenomenico. Ma allora la complessità si presenta con i lineamenti inquietanti dell'accozzaglia, dell'inestricabile, del disordine, dell'ambiguità, dell'incertezza... Di qui la necessità, per la conoscenza, di mettere ordine nei fenomeni respingendo il disordine, di allontanare l'incerto, vale a dire di selezionare gli elementi di ordine e di certezza, di depurare dall'ambiguità, di chiarire, distinguere, gerarchizzare... Ma simili operazioni, necessarie ai fini dell'intelligibilità, rischiano di rendere ciechi se eliminano gli altri caratteri del *complexus* [...]» (p. 10).

singularità, la biologia contemporanea considera ogni specie come una singularità che produce singularità; in questo senso, la vita stessa è una singularità tra vari possibili tipi di organizzazioni fisico-chimiche. Gli studi dell'astronomo Edwin Hubble sulla dispersione delle galassie e la scoperta della radiazione isotropa in tutto l'universo, inoltre, hanno ridato linfa all'idea di un cosmo singolare con una storia singolare, nella quale si produce la storia singolare dei suoi esseri viventi. Rispetto alla località/temporalità, anch'esse sono diventate nozioni fisiche fondamentali: secondo la fisica einsteiniana, le misure possono essere eseguite solo in un determinato luogo e sono relative alla situazione specifica in cui vengono effettuate; secondo le discipline ecologiche, gli individui si sviluppano nel contesto localizzato degli ecosistemi. Per tali motivi, «non possiamo eliminare il singolare e il locale ricorrendo all'universale» (*ibidem*).

La terza via della complessità riguarda il problema della complicazione, che è emerso nel momento in cui si è visto che i fenomeni biologici/sociali presentano un numero incalcolabile di interazioni e inter-retroazioni, tale da non poter essere computato nemmeno con il più potente dei *computer*. La quarta via, a propria volta, si concentra sui rapporti di complementarità/antagonismo tra ordine, disordine e organizzazione. Alla base del ragionamento c'è il principio di *order from noise*, proposto dal fisico Heinz von Foerster, opposto al principio classico di *order from order* (l'ordine naturale che obbedisce a leggi naturali) e al principio statistico di *order from disorder* (l'ordine statistico tra popolazioni che si riproduce da fenomeni disordinati tra individui). Secondo l'*order from noise*, da un'agitazione/turbolenza disordinata possono crearsi fenomeni ordinati e organizzati. Rientrano in questa logica i lavori di Ilya Prigogine sui vortici nati da perturbazioni, creatrici in apparenza di sole turbolenze. Per la ragione umana, quindi, si pone il problema di connettere ordine, disordine e organizzazione.

La quinta via è direttamente collegata alla precedente e spinge a riflettere sul tema dell'organizzazione. Quest'ultima «è ciò che determina un sistema a partire da elementi differenti, e costituisce dunque un'unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità» (*ivi*, p. 51). Vanno qui evidenziati due assunti rilevanti della complessità: il primo sta nel fatto che, in base all'*unitas multiplex*<sup>3</sup>, non bisogna dissolvere il molteplice nell'uno, né l'uno nel molteplice; il

---

<sup>3</sup> Un'affermazione nota di Morin è: «L'essere umano è esso stesso nel contempo uno e molteplice». Tale affermazione dovrebbe condurre a una tranquilla accettazione della diversità/complessità altrui: ogni essere umano porta infatti con sé alcuni caratteri funzionali comuni a quelli dei suoi simili e, allo stesso tempo, ha le proprie singularità cerebrali, mentali, psicologiche, affettive e intellettuali. In sostanza, il singolo è di per sé complesso, così come complessi sono gli altri singoli e la società data dall'unione di singoli complessi.

secondo assunto è che un sistema è qualcosa di più e qualcosa di meno della somma delle sue parti. In merito a questo secondo assunto, va precisato che un sistema rispetto alla somma delle sue parti: è “qualcosa di meno” nel senso che l’organizzazione stabilisce vincoli che limitano alcune potenzialità delle parti del sistema (ciò accade in tutte le organizzazioni, comprese quelle sociali, in cui i vincoli giuridici, politici, militari ed economici reprimono molte potenzialità degli individui); è “qualcosa di più” perché fa emergere qualità che, senza una tale organizzazione, non esisterebbero. Morin parla di «qualità “emergenti”, nel senso che sono constatabili empiricamente ma non sono deducibili logicamente» (*ibidem*). Esse esercitano delle retroazioni sulle parti, stimolandole a esprimere le loro potenzialità. È con questo meccanismo che cultura, linguaggio ed educazione retroagiscono sulle parti per permettere lo sviluppo della mente e dell’intelligenza degli individui. Attraverso questi due assunti, si può già rilevare un primo livello di complessità organizzativa; tuttavia, a livello di organizzazioni biologiche/sociali, esiste anche una complessità relativa ai temi del centro e del policentrismo.

Come si vedrà anche nel par. 1.1, le organizzazioni sociali sono organizzazioni complesse perché sono allo stesso tempo: *acentrate*, con interazioni spontanee tra gruppi/individui (funzionano in maniera anarchica, senza autorità precise, tramite interazioni spontanee); *policentriche*, con autorità regionali/comunali, imprese e partiti politici (sono caratterizzate da numerosi centri di controllo e di organizzazione); *centrate*, con uno Stato e un governo (dispongono così di un centro di comando e di decisione). Le società contemporanee si autorganizzano simultaneamente a partire da queste tre diverse dimensioni.

La sesta via della complessità concerne il cosiddetto “principio ologrammatico”. Per comprenderne il significato, è bene ricordare che un ologramma è un’immagine fisica le cui qualità dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l’informazione d’insieme che l’immagine rappresenta. Si tratta della stessa organizzazione presente in ogni cellula umana, che contiene l’intera informazione genetica dell’individuo. Ciò consente di affermare «non soltanto che la parte è nel tutto, ma anche che il tutto è nella parte» (*ivi*, p. 52)<sup>4</sup>. Nell’espone il principio,

---

<sup>4</sup> Questo principio vale anche per le società attuali: sin dalla nascita, la famiglia e poi la scuola insegnano al bambino il linguaggio, i primi rituali e le prime necessità sociali; così, in un certo senso, la società nel suo complesso risulta presente nella parte/individuo. È una chiave di lettura alternativa sia al riduzionismo, che vuole comprendere il tutto dalle qualità delle parti, sia all’olismo, che ignora le parti per comprendere il tutto.

Morin riprende Blaise Pascal, il quale sosteneva: «Posso comprendere un tutto soltanto se conosco le parti in maniera specifica, ma posso comprendere le parti soltanto se conosco il tutto» (*ibidem*). La conseguenza a cui si giunge è che bisogna abbandonare le spiegazioni lineari a favore di spiegazioni circolari e in movimento, in cui per capire un fenomeno si passa dalle parti al tutto e dal tutto alle parti. È esattamente l'approccio adottato da Morin (2021) nella sua antropo-sociologia del cinema, con la quale stabilisce che l'analisi dei film dev'essere sociale, storica e antropologica, poiché la comprensione dell'esperienza cinematografica passa da ciascuna di queste tre dimensioni. Un ragionamento simile viene fatto anche da Nazareno Taddei (2001), per il quale il cinema può essere strumento di conoscenza interculturale a patto che si analizzino i film nella loro dimensione narrativa (*cosa?*), tecnica (*come?*) e significativa (*perché?*)<sup>5</sup>; l'intercultura al cinema può infatti essere presente in ognuno di questi aspetti, che insieme compongono la “lettura strutturale” dei film.

Il principio ologrammatico va legato con un altro principio della complessità, ossia il “principio dell'organizzazione ricorsiva”. Quest'ultima, secondo Morin (1985), «è quell'organizzazione i cui effetti e i cui prodotti sono necessari per la sua stessa causazione e per la sua stessa produzione» (pp. 52-53). In tale ottica, la società è sì prodotta da interazioni tra individui, ma queste interazioni producono una totalità organizzatrice (la società) che retroagisce sugli individui, co-producendoli come individui umani. Essi non sarebbero infatti tali senza educazione, linguaggio e cultura. Riassumendo, secondo il principio dell'organizzazione ricorsiva, ciò che è prodotto e ciò che produce si richiamano reciprocamente.

La settima via della complessità incrocia la crisi dei concetti chiusi/chiarissimi, ossia la crisi della separazione/chiarità nella spiegazione: non soltanto è necessario sforzarsi di non isolare un sistema autorganizzato dal suo ambiente, ma bisogna anche connettere “autorganizzazione” ed “eco-organizzazione” nella nozione-chiave di “auto-eco-organizzazione”<sup>6</sup>. È su questa visione

---

<sup>5</sup> A essere precisi, Taddei associa il “cosa” alla vicenda e il “come” al racconto. La metodologia di Taddei, infatti, è nota anche per l'utilizzo terminologico specifico di “vicenda” e “racconto”, con quest'ultimo che richiama i modi usati dal regista per narrare (i “come narrativi”) e realizzare l'immagine (i “come semiologici”). Per chiarezza d'esposizione, qui si parlerà di “tecnica” facendo riferimento sia ai “come narrativi” (tipo di struttura del film e “peso” degli elementi strutturali) sia ai “come semiologici” (modi dell'aspetto statico, come il quadro e la profondità di campo, e modi dell'aspetto dinamico, come i movimenti interni/esterni, il ritmo e il sonoro). Per ulteriori approfondimenti sulla metodologia di Taddei, *cfr.* Brugnoli, 2019.

<sup>6</sup> Morin propone un esempio concreto «[...] l'organizzazione degli esseri viventi porta al suo interno l'ordine cosmico della rotazione della Terra attorno al Sole, indicato dall'alternanza del giorno e della notte, e dall'alternanza delle stagioni. In questo modo noi alterniamo stati di veglia e stati di sonno, e l'aumento della durata del giorno o l'aumento di temperatura innescano [...] il risveglio vegetale e la sessualità animale» (*ivi*, p. 54).

che Morin ha proposto le proprie riflessioni in materia ecologica, mettendo l'accento sulla necessità di ritrovare l'unità umana e la sua relazione con la natura circostante.

L'ultima via della complessità vede il ritorno dell'osservatore, in opposizione all'idea illusoria, diffusa nelle scienze sociali con il Positivismo<sup>7</sup>, di poterlo eliminare: nel pensiero della complessità, l'osservatore-concettualizzatore deve invece integrarsi nella propria osservazione-concezione. Morin formula così il "principio della reintegrazione del concettualizzatore nella concezione": «qualunque sia la teoria, e di qualunque cosa essa tratti, essa deve rendere conto di ciò che rende possibile la produzione della teoria stessa. Se in ogni modo non è in grado di rendere conto di ciò, deve pur sapere che il problema rimane posto» (*ivi*, p. 55).

Queste, secondo Morin, sono le otto vie che conducono al problema della complessità. In tale sfida, c'è bisogno di un "pensiero multidimensionale" (che integri la formalizzazione/quantificazione, ma che non si rinchioda in esse) e di un "pensiero dialogico". Con "dialogica" Morin intende «che due logiche, due "nature", due principi sono connessi in un'unità senza che con ciò la dualità si dissolva nell'unità» (*ivi*, p. 57). Questo concetto è legato all'idea di "unidualità" suggerita da Morin, per il quale «l'uomo è un essere uniduale, nello stesso tempo completamente biologico e completamente culturale» (*ibidem*).

Ora che si sono elencate le principali caratteristiche del pensiero complesso, è opportuno puntualizzare che, per affrontare la sfida della complessità, non esiste una metodologia precisa; tuttavia, Morin specifica che esiste invece un "metodo", inteso come un promemoria o un insieme di appunti preliminari. In merito a questo metodo, dichiara:

[...] il metodo della complessità ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare

---

<sup>7</sup> Secondo il paradigma positivista/oggettivista, di cui il massimo esponente è stato Émile Durkheim, la realtà sociale esiste indipendentemente dalla volontà e dalla consapevolezza dei soggetti sociali. Per i sociologi positivisti, vicini alle scienze naturali, i metodi migliori per studiarla sono le tecniche quantitative, prese in prestito da discipline come la biologia. Ad esempio, se si vogliono studiare i comportamenti religiosi degli italiani, con l'approccio positivista si limitano al massimo le interazioni con i soggetti studiati, a favore di dati quantitativi ricavati da questionari. Sebbene si possano dare delle indicazioni per compilare il questionario, si cerca di restare il più neutrali possibile, al fine di non influenzare nessuno. Una volta raccolte le risposte, si prova a rendere i questionari comparabili tra loro, in modo da creare dei collegamenti tra diverse variabili. In sintesi, si lavora con dati quantitativi limitando più che si può i propri interventi. La cosa migliore da fare per i sociologi positivisti, infatti, sarebbe diventare degli scienziati sociali esterni alla società, rendendo invisibile il loro ruolo di osservatori. Va detto che questa visione della ricerca sociale è stata abbastanza superata, a partire dal paradigma soggettivista/interpretativista, secondo il quale bisogna studiare la realtà sociale immergendosi in essa, evitando di essere distaccati.

mai le totalità integratrici. [...] In questo senso l'imperativo della complessità consiste nell'utilizzazione strategica di ciò che chiamo la dialogica. L'imperativo della complessità consiste anche nel pensare in forma organizzazionale, consiste nel capire come l'organizzazione non si risolva in pochi principi d'ordine, in poche leggi e come essa abbia invece bisogno di un pensiero complesso estremamente elaborato (*ivi*, pp. 59-60).

In questo passaggio, Morin riprende le otto vie della complessità sopracitate, per spiegare i vari aspetti del pensiero organizzazionale. Un pensiero che non includa la relazione auto-eco-organizzatrice, la relazione ologrammatica fra le parti e il tutto o il principio di ricorsività, infatti, «è condannato ai luoghi comuni, alla banalità, e quindi all'errore» (*ivi*, p. 60). Per questa ragione, nel momento in cui si andrà ad analizzare il rapporto tra il cinema e il dialogo interculturale, anche qui ci si richiamerà ad alcuni principi del pensiero complesso, in particolare al principio ologrammatico, come si è già accennato in precedenza.

Un'ultima postilla sulla quale Morin si sofferma è la necessità di un rilancio del "dialogo": «[...] per affrontare i drammatici problemi della fine di questo millennio è indispensabile stabilire un dialogo fra le nostre menti e ciò che esse hanno prodotto sotto forma di idee e di sistemi di idee» (*ibidem*). Quest'affermazione è di grande rilevanza per il lavoro qui presentato, incentrato proprio sulla promozione del dialogo interculturale, rispetto alla quale il cinema può avere un ruolo di primo piano. Su questo punto, comunque, si tornerà anche nelle conclusioni.

### **1.1 Società pluraliste, con una pluralità di centri e particolarmente mobili**

Nel paragrafo precedente, parlando della quinta via della complessità, ovvero quella relativa all'organizzazione, si sono introdotti i temi del *centro* e del *policentrismo*. Essi vengono qui ripresi andando oltre allo schema esposto da Morin, con organizzazioni allo stesso tempo acentrate, policentriche e centrate. Il sociologo Giancarlo Milanese (1989) sostiene che la complessità delle attuali società occidentali si definisce in base a diversi parametri. In primo luogo, la società complessa è una "società pluralista" o a pluralismo avanzato/accentuato: al suo interno, il processo di divisione del lavoro (ossia il processo di articolazione, specificazione e specializzazione degli elementi strutturali/culturali che costituiscono la società) è decisamente intenso e finisce per sfuggire al controllo sociale. Il pluralismo di strutture/culture si presenta pertanto

come un fatto problematico, anche perché, in questo tipo di società, il principio del pluralismo a oltranza viene legittimato ed estremizzato illimitatamente.

In secondo luogo, la società complessa appare organizzata intorno a una “pluralità di centri”, capaci di conferire una legittimità parziale/precaria ai valori che sostengono la società stessa; in sostanza, la società complessa non possiede un solo centro in grado di dare un fondamento etico ai propri valori, ma ne possiede troppi o nessuno. Qui Milanese si accosta alle riflessioni di Morin (1985) sul centro/policentrismo delle società complesse: esse sono contemporaneamente senza un centro di riferimento (acentrate) e con troppi centri (policentriche), ma anche con un centro specifico di comando/decisione (centrate). Il succo del discorso è che la società contemporanea vive costantemente a cavallo di queste tre realtà.

In terzo e ultimo luogo, la società complessa si rivela una società “particolarmente mobile”, nella quale si assiste a un cambio rapido/incessante dei processi di aggregazione delle differenti forze in gioco, in vista di egemonie precarie; per questo motivo, molti studiosi ne sottolineano l’ingovernabilità, nonché la difficoltà a “ridurre a unità” la contraddittorietà emergente.

Alla luce di queste caratteristiche, Milanese (1989) conclude: «La società complessa si presenta [...] come una rete di rapporti sociali piuttosto allentati, entro cui i processi sociali perdono progressivamente specificità a favore di una diffusa plasticità e provvisorietà delle appartenenze, dei punti di riferimento, dei sistemi di valore» (p. 22). In un contesto di questo tipo, le conseguenze problematiche non mancano e si pongono soprattutto a livello culturale.

## **1.2 Le conseguenze della complessità: iposocializzazione e ipersocializzazione**

Le caratteristiche della società complessa che si sono approfondite, come detto, innescano diversi problemi sul piano culturale. Per Milanese (1989), il primo effetto consiste nella “relativizzazione dei sistemi di significato”, elaborati collettivamente e trasmessi con i processi di socializzazione. Tale relativizzazione: rispecchia il rifiuto della pretesa di egemonia culturale da parte delle articolazioni del sistema sociale; comporta una crisi delle istituzioni preposte alla socializzazione, ovvero alla riproduzione del quadro culturale nelle nuove generazioni o in chi si inserisce nel sistema dall’esterno, come nel caso degli immigrati. La conseguente crisi delle agenzie di socializzazione è documentabile in più modi, in particolare a livello di: contenuti da trasmettere (nessuno può pretendere di avere la verità in tasca); metodi usati nei processi di

trasmissione (la tradizione perde il suo valore normativo); identità e ruoli dei trasmettitori (entrano in crisi le funzioni di controllo/riproduzione sociale dei socializzatori); finalità connesse al processo di socializzazione (socializzare per riprodurre/conformizzare o per permettere l'autorealizzazione più varia?). Agostino Portera (2013) lega questa crisi delle agenzie di socializzazione a una generale "crisi educativa", con scuola e famiglia che reagiscono in modo impreparato alle sfide della globalizzazione e della postmodernità. In merito alla crisi delle autorità, Portera cita un contributo degli psichiatri Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2004), i quali affermano: «A scuola, alle medie come alle superiori, il professore o l'educatore non sembrano più rappresentare un simbolo sufficientemente forte per i giovani: la relazione con l'adulto è percepita ormai come simmetrica» (p. 25). Portera (2013) aggiunge:

Genitori e insegnanti si sentono tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti dei giovani e persino dei bambini. [...] Mentre in passato l'*anteriorité* [...], l'anzianità, rappresentava automaticamente una fonte di autorità (consentendo la trasmissione di cultura), oggi la sola gerarchia accettabile sembra essere determinata dal successo o dal potere personale. Il bambino o il giovane ubbidiscono solo se sono "sedotti o dominati" e gli insegnanti cercano di ottenere l'attenzione degli alunni mediante tecniche di seduzione o astuzie didattiche (p. 10).

Per quanto riguarda la crisi dell'istituzione familiare<sup>8</sup>, Portera ricorda come, negli ultimi decenni, si sia assistito alla nascita e alla diffusione di "nuove famiglie", le quali «stravolgono la configurazione, la funzione e le finalità stesse della famiglia» (*ivi*, p. 17). Gli aspetti critici delle nuove forme di vita in comune riguardano il calo/ritardo dei matrimoni, l'aumento delle famiglie di fatto, le separazioni, i divorzi, le famiglie monoparentali, unipersonali e ricostituite. In tali nuclei, l'educazione dei figli è spesso condizionata in modo negativo, in special modo quando i genitori sono alle prese con la mancanza di tempo e con problemi personali, economici

---

<sup>8</sup> È curioso notare come il ridimensionamento dell'istituzione familiare sia un fenomeno che, in apparenza, sembra interessare maggiormente le popolazioni autoctone dei Paesi occidentali. Per gli immigrati, infatti, la famiglia è ancora un riferimento di prim'ordine. Non è un caso se, come ricorda Maurizio Ambrosini (2019), «le migrazioni per lavoro si trasformano in migrazioni familiari» (p. 13). È il motivo per cui, «negli ultimi quindici anni, gli ingressi per ricongiungimento familiare hanno superato le altre possibili motivazioni: principalmente lavoro, studio, asilo» (*ibidem*). La ragione dietro a questa tendenza sta nel fatto che gli immigrati, nel "fare casa" e nel mettere su famiglia, guadagnano un porto discretamente sicuro in società sempre più ostili; dispongono così di uno spazio proprio in cui ricreare immagini e riti del Paese d'origine.

o lavorativi<sup>9</sup>. La crisi educativa, oltre che nella scuola e nella famiglia, è presente anche nella società civile, a partire dai *mass media*. In tv, in radio e nei giornali la funzione educativa si è sempre più affievolita a favore dello *share* e delle leggi di mercato, che è divenuto «il principio assoluto di funzionamento dell'intera organizzazione sociale» (Perocco, 2012, p. 11). A questo riguardo, basta paragonare una trasmissione Rai come *Tribuna Politica* con gli odierni *talk show* d'attualità, dove i presunti scandali, conditi con grida e insulti, attirano molta più attenzione rispetto a un civile dibattito sui temi di interesse pubblico. Da ultimo, anche i classici luoghi di aggregazione (come parrocchie e gruppi sportivi) sembrano discostarsi dal loro tradizionale ruolo educativo: da un lato, complice il fenomeno della secolarizzazione, si registra un crescente disinteresse nei riguardi della dimensione religiosa, come testimonia il calo di adesioni all'ora di religione nelle scuole<sup>10</sup>; dall'altro lato le difficoltà economiche e la digitalizzazione dei passatempi ludici (in particolare con i videogiochi) portano molti giovani ad allontanarsi dalle attività sportive, tanto che oggi quasi un minore su cinque non fa *sport*<sup>11</sup>.

Tornando all'analisi di Milanese (1989), il secondo effetto innescato dalla società complessa a livello culturale è l'emersione di una “dimensione debole” come qualità necessaria del vivere individuale/sociale. Essa comporta una critica al concetto di identità, poiché si considera: “necessaria” l'assenza di fondamento dell'identità; “normale” un'identità individuale/collettiva «frammentata, composita, in continua evoluzione, ambivalente e contraddittoria, mai compiutamente maturata né esaurita entro qualche appartenenza stabile» (pp. 22-23). Si rileva anche la diffusione di un *pensiero debole* in rapporto alla realtà esterna, che appare indecifrabile attraverso l'utilizzo di categorie teoriche e approcci pragmatici, legittimando così posizioni fragili e rinunciatarie. È con questa lente, ad esempio, che si può leggere il distacco dei giovani dalla politica e dall'identificazione in un partito preciso, con crescenti tassi di astensionismo.

---

<sup>9</sup> Anche le Prove Nazionali INVALSI del 2022 sull'andamento scolastico dei giovani italiani hanno confermato che «in tutte le materie le perdite maggiori di apprendimento si registrano tra gli allievi che provengono da contesti socioeconomico-culturali più sfavorevoli. Tra questi ultimi diminuisce la quota di studenti con risultati più elevati». La notizia è disponibile sul sito dell'ANSA: [https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2022/07/06/invalsi-si-arrestano-gli-effetti-della-pandemia-sulla-scuola\\_f5503ee6-293e-40f9-ae83-904b7193c6f3.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2022/07/06/invalsi-si-arrestano-gli-effetti-della-pandemia-sulla-scuola_f5503ee6-293e-40f9-ae83-904b7193c6f3.html).

<sup>10</sup> Sull'argomento, si segnala un articolo de *L'Espresso* di Davide Mancino: <https://espresso.repubblica.it/attualita/2016/10/24/news/scuola-l-ora-di-religione-non-interessa-piu-1.286444>.

<sup>11</sup> Il dato viene da un rapporto nazionale sui minori e lo *sport* realizzato dall'Osservatorio #conibambini, visionabili qui: <https://www.conibambini.org/2021/06/18/i-minori-e-lo-sport-presentato-il-rapporto-nazionale/>.

Il terzo e ultimo effetto provocato dalla società complessa è dato dagli esiti dei processi di “interiorizzazione della cultura”, che sono due. A livello di singoli individui, si registra *in primis* il fenomeno dell’iposocializzazione, che Milanese definisce come «interiorizzazione insufficiente delle norme, dei valori, degli atteggiamenti che costituiscono il patrimonio culturale della società» (*ivi*, p. 23). L’iposocializzazione origina: difficoltà a identificare/gerarchizzare i bisogni reali/profondi rispetto alla qualità della vita; allergia nei confronti delle risposte ai bisogni fornite dalle istituzioni (propensione a privatizzare gli itinerari verso la propria identità; rifiuto di mediazioni istituzionali; diffusione di pratiche occasionali/utilitaristiche di soddisfazione dei bisogni, come il modello consumistico<sup>12</sup>); atteggiamenti incoerenti, pragmatici, cinici e opportunistici che denotano l’incapacità degli iposocializzati di gestire la precarietà.

Il secondo fenomeno che sorge a livello individuale è l’ipersocializzazione, che per Milanese (1989) è la «tendenza a reagire alla crisi dei processi di socializzazione mediante l’adozione di risposte ideologiche rigide, che offrono sicurezza saltando irresponsabilmente i necessari passaggi verso una faticosa riconquista del significato della vita dentro la società del precario e del relativo» (p. 23). L’ipersocializzazione implica: incapacità/rifiuto di accettare la “sfida della complessità”, percepita come una realtà ostile/incomprensibile; rischio di “integrismo ideologico” (cioè una reazione eccessiva alla mancanza di legittimazione dei valori, accettata invece dalla società complessa); manipolazione, conformismo acritico e subordinazione irresponsabile. Nella società complessa l’iposocializzazione risulta più frequente dell’ipersocializzazione, ma entrambi i fenomeni sono comunque problematici dal punto di vista educativo. È dunque compito della pedagogia trovare le giuste modalità per fronteggiarli, affinché le nuove generazioni non vadano “alla deriva”, incappando in varie forme di disagio, rischio e devianza.

---

<sup>12</sup> Il modello consumistico è la principale motivazione dietro alla crisi ecologica in corso. Associato all’idea di “crescita” e a una malintesa visione del “progresso”, questo modello è oggi al centro della critica di molti autori, come Serge Latouche, il principale sostenitore del paradigma della “decrescita”. Per Latouche (2007), “decrescita” «significa abbandonare radicalmente l’obiettivo della crescita per la crescita, un obiettivo il cui motore non è altro che la ricerca del profitto da parte dei detentori del capitale e le cui conseguenze sono disastrose per l’ambiente» (p. 11). Sempre secondo Latouche, la decrescita non è propriamente un concetto o una teoria: è uno *slogan* che raccoglie gruppi e individui, i quali hanno formulato una critica dello sviluppo e sono determinati a individuare gli elementi di una politica del “dopo-sviluppo” (*ibidem*). Il movimento per la decrescita ha avuto ampia risonanza in Francia, a partire dall’incrocio di due movimenti: il movimento proveniente dagli ecologisti politici, come Grinevald (1975; 2006) e Gorz (1975; 1988; 2007), e dall’enfatizzazione dell’effetto del produttivismo sui problemi ambientali; il movimento derivante dalla critica al concetto di sviluppo, con protagonisti lo stesso Latouche, Parant (1978; 1988) e Rist (1996). In anni recenti, a parlare di decrescita in Italia sono stati Maurizio Pallante (2009), con il suo Movimento per la Decrescita Felice, e Papa Francesco (2015), nella sua enciclica *Laudato si’*, con la quale ha interrotto la tendenza di esaltazione acritica della crescita che aveva distinto la Chiesa cattolica.

## 2. Le migrazioni contemporanee: tendenze generali

**Una storia vera** – Lamin è un ragazzo della Guinea e ha 22 anni. A 18 anni è partito dal suo Paese all’inizio del 2016. Ma, non è partito in vacanza, non è partito per un viaggio di studio... Lamin è scappato, è scappato dalla povertà estrema e dalla repressione del governo. Dalla Guinea è andato in Mali (circa 750 km), da lì si è avventurato verso l’Algeria. Per una settimana ha camminato lungo le strade del Mali, poi è arrivato al deserto... insieme ad altre 100 persone... pochissimi i sopravvissuti: «molti non sopportano il dolore... poi non c’era cibo e acqua», ripete Lamin. Lui, però, con alcuni amici arriva in Algeria, ma senza documenti e dopo un periodo di clandestinità vengono catturati, riportati e abbandonati nel deserto. Lamin arriva in Libia, dove i trafficanti si fanno pagare per far entrare clandestinamente le persone. Inizia così un lungo periodo di prigionia, schiavitù. Lamin viene venduto più volte prima di riuscire ad avere i soldi e “l’occasione” di imbarcarsi per l’Italia. In mezzo al mare la guardia libica li trova e li riporta in prigionia. Ricomincia, allora, un lungo periodo di prigionia e schiavitù, finché non riesce nuovamente a scappare e a prendere una barca verso l’Italia. Dopo 14 ore di viaggio, su un’imbarcazione di plastica che imbarcava acqua, solo grazie a una nave che li salva tutti, Lamin arriva in Sicilia a gennaio 2017, dopo un anno di peripezie. Qui inizia un’altra odissea nei centri di accoglienza, *EX-SPRAR/SIPROMI*, richieste d’asilo, dinieghi, protezione umanitaria... Non è una storia diversa da molte altre, e forse non è neppure la più tragica. Lamin è forte fisicamente e psicologicamente e ora vive e lavora in Italia (CSER, 2020, p. 5)<sup>13</sup>.

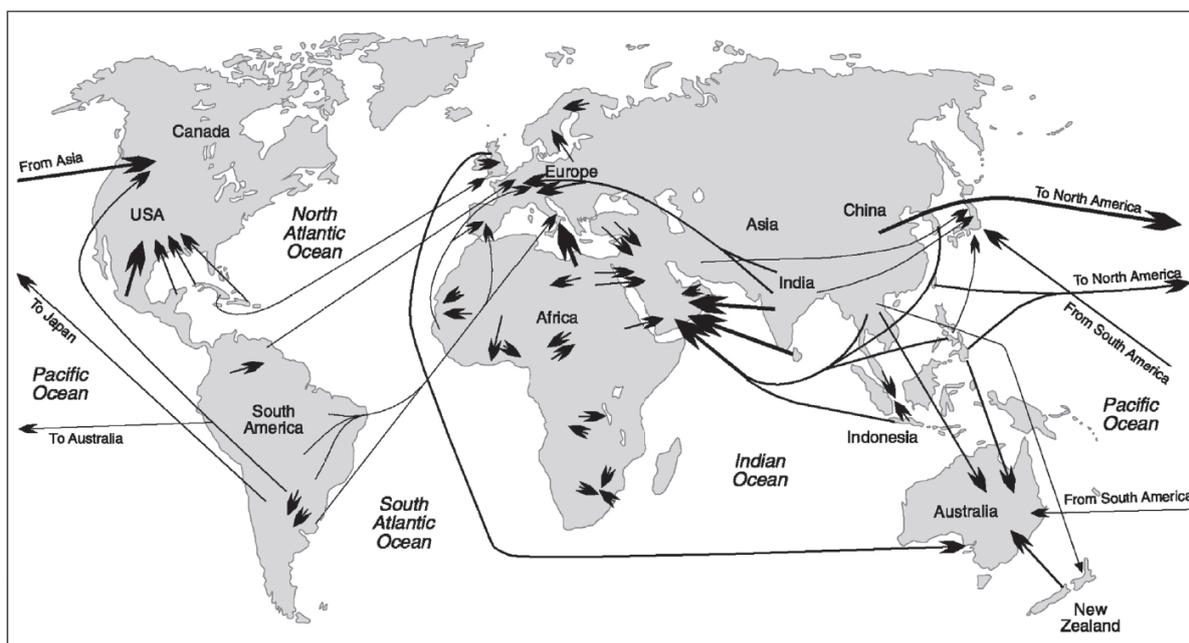
Si è deciso di riportare in apertura di questo paragrafo la storia di Lamin perché è rappresentativa del fenomeno di cui si andrà a parlare. Dopo aver delineato il contesto della complessità e della società complessa, infatti, è venuto il momento di approfondire il fenomeno complesso per eccellenza della contemporaneità, che consiste nel fenomeno migratorio. Si tratterà, nello specifico, dei “nuovi” movimenti migratori, poiché alla base del ragionamento c’è la consapevolezza che le migrazioni sono sempre esistite e hanno assunto, solo negli ultimi decenni, dei tratti diversi sotto un profilo *quantitativo* e *qualitativo*. In particolare, dagli anni Ottanta le società europee si sono confrontate con un numero maggiore di migranti (*novità quantitativa*), provenienti da regioni del globo differenti e anche molto lontane (*novità qualitativa*), passando così da una dimensione del fenomeno regionale a una dimensione planetaria.

Oggi si possono individuare sei *tendenze generali* che fanno da novità per il fenomeno migratorio: la *globalizzazione* della migrazione, ossia il coinvolgimento di sempre più Paesi negli effetti delle migrazioni internazionali; il *cambio di direzione* degli spostamenti umani, che per secoli hanno visto gli europei muoversi per conquistare e colonizzare nuove terre, mentre oggi

---

<sup>13</sup> È disponibile una videointervista a Lamin sulla pagina Facebook della Fondazione CSER, visualizzabile al link: <https://www.facebook.com/FondazioneCSER/videos/575354716393767/>.

è proprio da queste terre che ci si muove per raggiungere l'Europa (FIGURA 1); la *differenziazione* della migrazione, la quale fa sì che la maggior parte dei Paesi sia interessata da vari tipi di migrazione (per lavoro, per ricongiungimento familiare ecc.); la proliferazione della *transizione migratoria*, con cui i tradizionali Paesi di emigrazione diventano Paesi di immigrazione (come nel caso dell'Italia); la *femminilizzazione* della migrazione, per cui dal 1960 le donne migrano in numero pari o superiore rispetto agli uomini; la crescente *politicizzazione* della migrazione, per la quale le politiche nazionali/internazionali sono sempre più concentrate sul fenomeno migratorio (Castles, De Haas, & Miller, 2014, p. 16).



Note: The size of the arrowheads gives an approximate indication of the volume of flows. Exact figures are often unavailable.

**FIGURA 1.** Movimenti migratori internazionali dal 1973 (*ivi*, p. 11)

Il tema delle migrazioni caratterizza da tempo il dibattito sociopolitico e giuridico-costituzionale delle società contemporanee. Ciò vale per l'Europa, le Americhe, l'Africa, l'Asia e persino per il continente australiano. L'assunto da cui ci si muoverà è che una società sempre più complessa è una società sempre più plurale. Il governo di questa complessità, secondo Ginevra Cerrina Feroni e Veronica Federico (2017), «pone grandi sfide e una tensione costante tra eguaglianze sostanziale, diritto alla differenza e ordine sociale» (p. 1). Non a caso, la coesistenza pacifica in un ordinamento giuridico di individui/gruppi sempre più diversi richiede: sistemi di governo appropriati; meccanismi istituzionali di mediazione degli interessi; nuove modalità di rappresentazione delle comunità politiche. Il fatto problematico è che sempre più spesso questi

elementi basilari vengono, volontariamente o involontariamente, ignorati e il fenomeno migratorio viene affrontato in chiave emergenziale, come se fosse una “minaccia” per gli Stati nazionali. Va in questa direzione il ritorno delle retoriche populiste<sup>14</sup> che, negli Stati Uniti e in molti Paesi europei, parlano di un’invasione da parte degli immigrati a discapito delle popolazioni occidentali. Quello che non viene mai toccato in questi discorsi allarmistici (e di fatto razzisti, come si vedrà nel prossimo capitolo) è l’insieme delle cause dietro alle migrazioni contemporanee. È a tale questione che è dedicata la prima parte di questo paragrafo.

Secondo le prime teorie comprensive delle migrazioni, le cause del fenomeno migratorio si distinguono tra “fattori di *push*” (spinta) e “fattori di *pull*” (attrazione): i fattori di *push* riguardano i problemi interni al Paese d’origine (guerre, carestie, oppressione politica), che spingono le persone all’emigrazione; i fattori di *pull* concernono invece le caratteristiche dei Paesi di destinazione (lavoro, diritti civili, benessere sociale, servizi), che attraggono gli immigrati. Per analizzare le migrazioni, oggi si adotta un “approccio sistemico”, con il quale i modelli migratori globali sono considerati “sistemi” prodotti da interazioni tra processi macro/micro. È per questo che le migrazioni vengono spesso collocate negli scambi, tra due o più Paesi, di diversa natura (economica, politica, culturale e linguistica). Bisogna qui fare una distinzione tra l’approccio strutturalista, quello economicista e quello sociologico al fenomeno migratorio: l’approccio strutturalista è molto criticato perché riprende la dicotomia tra “immigrati-pericolo” e “immigrati-risorsa”, vedendo la migrazione come un semplice trasferimento di forza-lavoro; l’approccio economicista è pressoché identico, poiché esclude la dimensione umana e guarda

---

<sup>14</sup> Queste retoriche populiste si esprimono di solito con il cosiddetto “linguaggio d’odio” o “discorso d’odio”, noto in filosofia del linguaggio anche come *hate speech*. Tale termine è stato introdotto alla fine degli anni Ottanta dai giuristi che si riconoscono nella *Critical Race Theory*, intenzionati a svelare il razzismo nella società americana e nel suo sistema legale. L’espressione punta a identificare varie forme espressive ostili e offensive, finalizzate a danneggiare individui/gruppi storicamente oppressi e marginalizzati, con caratteristiche tutelate dalla legge (nazionalità, religione, genere, orientamento sessuale, abilità e disabilità). Claudia Bianchi (2021) spiega così il significato di *hate speech*: «Sotto il concetto di *hate speech* vengono raccolti [...] usi discorsivi dai tratti non omogenei: forme espressive ritenute in grado, di volta in volta, di provocare danno a membri della società già oggetto di discriminazione, di costituire una minaccia per la coesione sociale e per i valori democratici, di indebolire il senso di appartenenza alla società di certi individui, e più in generale ritenute passibili di esclusione dal dibattito pubblico» (p. 10). In sostanza, si tratta di frasi ed espressioni che comunicano derisione, disprezzo e ostilità verso gruppi sociali e individui sulla base della loro semplice appartenenza a un certo gruppo. Le categorie che fungono da *target* o bersaglio di questi discorsi sono identificate attraverso determinate caratteristiche sociali, reali o percepite, come l’etnia, la nazionalità o la religione. Come detto, si fa riferimento a usi discorsivi molto variegati, che vanno dalla propaganda nazista alle leggi sull’*apartheid*, dai comizi ideologici di alcune formazioni politiche fino ai casi più quotidiani di linguaggio d’odio, con conversazioni faccia a faccia, scritte sui muri, striscioni e cori da stadio. Come è facile immaginare, è un tema che è diventato ancora più d’attualità grazie ai nuovi *media*, Internet *in primis*, il quale rappresenta un ambiente ideale per esprimersi senza mediazioni o censure.

alle migrazioni soltanto dal punto di vista del Paese di arrivo, trascurando le condizioni sociali, culturali e psicologiche che spingono l'essere umano a migrare; l'approccio sociologico risulta infine quello più completo. A tal riguardo, la Fondazione CSER (2020) precisa:

[...] la visione sociologica [...] richiede di considerare l'esperienza migratoria come costruzione di nuove opportunità di vita negate nel proprio Paese d'origine o percepite come non raggiungibili in un determinato contesto storico-sociale. Tale approccio ha il merito di far emergere con chiarezza la migrazione come progetto di vita e percorso nel quale il migrante porta con sé un bagaglio culturale, formativo, esperienziale, valoriale. Si tratta di un approccio multidimensionale che, non volendo essere riduttivo, considera l'esperienza migratoria in tutti i suoi aspetti, ne evidenzia, allo stesso tempo, gli aspetti strutturali come quelli demografici e di impatto economico, di cambiamento sociale nei Paesi in cui i migranti si insediano, attivando effetti sul contesto di insediamento così come sui migranti stessi, suscitando differenti relazioni internazionali fra Paesi di partenza e di arrivo, stimolando un sistema, appunto, che si stimola costantemente con i flussi migratori e che con essi muta (p. 7).

Questa descrizione dell'approccio sociologico alle migrazioni condivide molte linee guida del pensiero complesso, sistematizzato in maniera esemplare da Morin (1985) e analizzato nel par. 1. In particolare, salta all'occhio il riferimento alla necessità di un approccio multidimensionale, con il quale passare in rassegna i vari aspetti dell'esperienza migratoria, che è per definizione un fenomeno complesso. Altri passaggi su cui conviene soffermarsi riguardano il rifiuto della logica riduzionistica, a favore di un richiamo implicito al principio ologrammatico (la parte è nel tutto, il tutto è nella parte), e la constatazione di una certa ricorsività negli effetti del fenomeno migratorio, sia per i migranti stessi sia per i Paesi di destinazione. In questo senso, attraverso la migrazione, i migranti vivono i cambiamenti imposti dalle società di accoglienza ma, allo stesso tempo, contribuiscono a cambiare le suddette società, in base al principio dell'organizzazione ricorsiva di Morin: «ciò che è prodotto e ciò che produce [...] si richiamano vicendevolmente» (*ivi*, p. 53). Con queste premesse, si coglie quanto sia importante un'analisi delle migrazioni che non sia semplicistica o qualunquistica, come purtroppo succede oggi, ma che invece tenga in considerazione tutte le dimensioni coinvolte in questo fenomeno, a cominciare da quella economica, sociale, politica, religiosa e culturale.

Riprendendo la visione di Marcel Mauss (1924), la migrazione va quindi vista come un "fatto sociale totale" che mobilita la totalità della pratica umana, la quale si articola nell'interazione con l'universo politico, socioeconomico e culturale in cui vive l'uomo e con le sue rappresentazioni del mondo. Essendo le migrazioni fenomeni complessi, è difficile racchiuderle in uno

schema unico; per comprenderle storici, geografi e antropologi hanno però elaborato delle classificazioni con cui evidenziarne alcuni elementi di base. Ad esempio, la TABELLA 1 propone uno schema di classificazione dei movimenti migratori con quattro variabili di riferimento.

ENTITÀ	MOTIVO	DESTINAZIONE	DURATA
Spostamenti di popolazione	Migrazioni spontanee	Migrazioni interne	Migrazioni temporanee
Migrazioni di massa	Migrazioni organizzate	Migrazioni internazionali	Migrazioni permanenti
Migrazioni per infiltrazione	Migrazioni coatte	<i>Displaced persons</i>	Migrazioni vitalizie

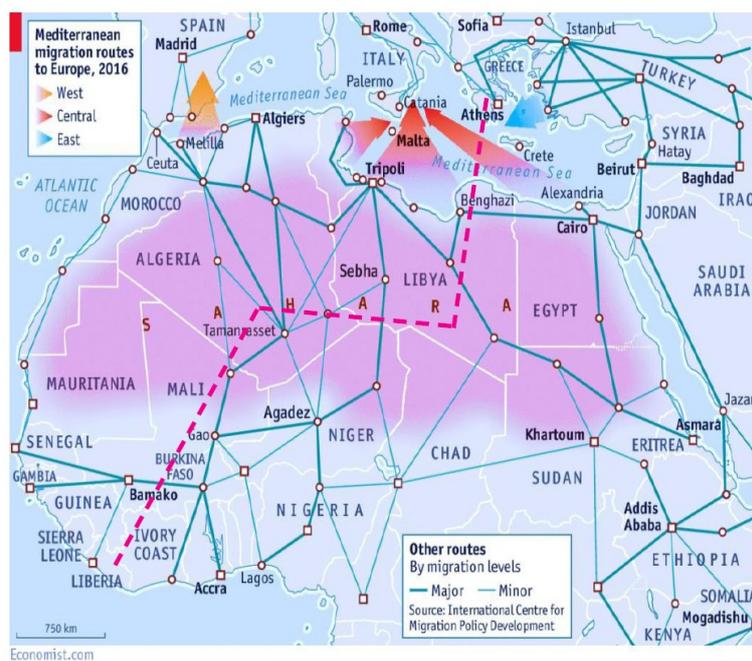
**TABELLA 1.** Classificazione dei movimenti migratori (CSER, 2020, p. 8)

Così come è possibile distinguere vari tipi di migrazioni, allo stesso modo si possono individuare diverse tipologie di migranti: immigrati per lavoro<sup>15</sup>; immigrati stagionali o lavoratori a contratto; immigrati qualificati e imprenditori (*skilled migrations*; imprenditoria etnica); familiari al seguito (ricongiungimenti familiari<sup>16</sup>); richiedenti asilo, rifugiati, titolari di protezione internazionale e sfollati (più in generale “migrazioni forzate”); MSNA (Minori Stranieri

<sup>15</sup> Sul tema della disuguaglianza lavorativa con cui hanno a che fare gli immigrati, si potrebbe scrivere un intero lavoro di tesi. Ci si limita qui a ricordare che, per quanto concerne l'Italia, la disuguaglianza lavorativa è alla base della disuguaglianza razziale, essendo essa “sistematica”, nel senso che tutta l'esperienza lavorativa degli immigrati è caratterizzata da forti disparità in confronto alla media nazionale. Come evidenzia Fabio Perocco (2012): «La maggior parte dei lavoratori immigrati è occupata nei segmenti più bassi del mercato del lavoro, nelle occupazioni meno retribuite e meno qualificate, più faticose e più insalubri, come operaio generico e manovale edile, bracciante agricolo e addetto alle pulizie, collaboratore domestico e assistente familiare, nei comparti dei servizi (alle imprese, alle famiglie e alla persona), degli alberghi e della ristorazione, dell'industria dei metalli e della concia, del tessile e dell'edilizia, dell'agricoltura stagionale e dell'agro-alimentare» (pp. 125-126). Oltre alla segmentazione razziale del mercato del lavoro, i lavoratori immigrati sono soggetti ad altri fenomeni, come il sotto-inquadramento professionale e occupazionale: il primo si verifica quando si svolge una professione che richiede competenze inferiori al titolo di studio conseguito; il secondo si presenta quando il contratto di lavoro si riferisce a un livello inferiore rispetto ai compiti realmente svolti. Altri problemi che riguardano spesso i lavoratori immigrati sono la disoccupazione/sottoccupazione, l'impiego nell'economia sommersa (lavoro nero), i salari molto bassi, la scarsa progressione di carriera, l'alto tasso infortunistico e la diffusione di malattie professionali.

<sup>16</sup> Come si è accennato nel par. 1.2, in Italia negli ultimi quindici anni gli ingressi per ricongiungimento familiare hanno costituito la principale motivazione dietro all'arrivo degli immigrati. Se si vuole capire quali flussi hanno alimentato i nuovi arrivi, dunque, non occorre guardare tanto verso Sud e verso gli sbarchi dall'Africa, bensì verso Est e verso le relazioni familiari. In Europa, in generale, i permessi di soggiorno per motivi familiari sono la più importante fonte di ingressi (pari a 2/3 del totale), così come negli Stati Uniti. Come però rileva Maurizio Ambrosini (2019), «le famiglie immigrate sono le principali protagoniste di un grande paradosso: negli ultimi cinquant'anni ha avuto luogo un insediamento in Europa (e nel Nord globale) di un numero di immigrati tale da aver cambiato irreversibilmente il volto delle società europee e occidentali, malgrado i governi e le pubbliche opinioni abbiano continuato a considerare indesiderabile questo afflusso di popolazione» (pp. 13-14). In sostanza, quello che per qualche tempo è stato visto come un diritto da riconoscere (il diritto alla famiglia) è oggi tornato a essere un carico da evitare. Ciò spiega l'introduzione in Europa di maggiori filtri e condizioni nei riguardi dei ricongiungimenti familiari (*test* di lingua/cultura nei Paesi Bassi, età minima per il matrimonio in Danimarca, verifica della paternità in Germania, tempi di attesa più lunghi per l'ingresso dei coniugi stranieri e per l'accesso alla cittadinanza). Di fatto, le politiche migratorie di tanti Stati sono politiche contro le famiglie di immigrati.

Non Accompagnati, richiedenti asilo); immigrati irregolari, “clandestini” e vittime del traffico di esseri umani; seconde generazioni e persone con *background* migratorio; migranti di ritorno. Relativamente a quest’ultima tipologia, va detto che i “ritorni” sono un aspetto della migrazione da sempre esistente, ma studiato solo a partire dagli anni Sessanta/Settanta nei Paesi europei e nel Nord America. Graziano Battistella (2018) identifica quattro tipi di ritorno: il “*return of achievement*”, cioè il ritorno di chi ha raggiunto il risultato prefissato con il progetto migratorio; il “*return of completion*”, ossia il ritorno non-volontario, bensì per esaurimento del contratto di lavoro o delle condizioni che permettevano la permanenza all’estero; il “*return of setback*”, ovvero il rientro volontario non per raggiungimento/completamento del progetto migratorio, ma per motivi anche psicologici di infelicità, mancato inserimento o inadeguatezza dell’incontro tra aspettative e risultati; il “*return of crisis*” (*forced return*), vale a dire il ritorno causato da situazioni come mutamenti politici, disastri ambientali e crisi economiche. L’ultimo di questi ritorni è involontario perché è legato a motivi di sicurezza o a decisioni politiche prese dal Paese di origine/destinazione. È il caso, ad esempio, del rimpatrio degli immigrati irregolari.



**FIGURA 2.** Rotte migratorie per l’Europa; il tratteggio è la rotta di Lamin (*cit. in CSER, 2020, p. 6*)

Merita un breve approfondimento a parte il tema delle donne migranti, che rappresenta una delle “novità” più evidenti dei nuovi movimenti migratori. Come sottolineano Barbara Ehrenreich e Arlie Russell Hochschild (2004): «From 1950 to 1970 [...] men predominated in labor migration to northern Europe from Turkey, Greece, and North Africa. Since then, women have

been replacing men. In 1946, women were fewer than 3 percent of the Algerians and Moroccans living in France; by 1990, they were more than 40 percent» (p. 12). Nel complesso, si stima che oggi la metà dei 120 milioni di migranti legali e illegali nel mondo siano donne. Le migranti filippine hanno simboleggiato un'anticipazione di questa tendenza poiché esse, già negli anni Novanta, costituivano oltre la metà dei migranti filippini sparsi per il globo; un discorso simile vale per le donne srilankesi, che corrispondevano all'84% degli immigrati dallo Sri Lanka in Medio Oriente. Attualmente, comunque, la metà dei migranti che lasciano Messico, India, Corea, Malesia, Cipro e Swaziland (eSwatini) per lavorare altrove sono donne (*ibidem*).

Come gli uomini, la maggior parte delle donne migra dal Sud al Nord del mondo e dai Paesi poveri a quelli ricchi. Facendo un confronto tra questi Paesi e tra le situazioni socioeconomiche al loro interno, si nota come, negli ultimi tre decenni, le “vecchie” disuguaglianze si siano acutizzate e se ne siano pure prodotte di nuove. In altre parole, come spiega Fabio Perocco (2012), è avvenuta un'autentica “acutizzazione delle disuguaglianze”<sup>17</sup> su scala globale e locale:

Ricorrendo al termine “acutizzazione” voglio intendere che la mondializzazione neoliberista non costituisce la causa originaria delle attuali disuguaglianze sociali che ovviamente preesistono a essa, e che la globalizzazione finanziaria e le politiche neoliberiste sono piuttosto all'origine della loro intensificazione e, al contempo, della loro mutazione (p. 7).

La mondializzazione neoliberista ha ridelineato il quadro delle disparità e il solco che divide i Paesi poveri da quelli ricchi. Come ricorda Laura Pennacchi (2009), «l'Europa, che nel 1820 era 2,9 volte più ricca dell'Africa, oggi lo è 13,2 volte; [...] agli inizi del 2000 il 20% più ricco ha un reddito 74 volte superiore a quello del 20% più povero (venticinque anni prima il rapporto

---

<sup>17</sup> Questa acutizzazione delle disuguaglianze: costituisce, sul piano del reddito tra gli strati sociali più ricchi e quelli più poveri, una “marcia della disparità” in corso da almeno tre decenni; è caratterizzata dall'intreccio tra vecchie e nuove disuguaglianze che non si elidono a vicenda, ma si sommano; si contraddistingue per la polarizzazione tra classe operaia e borghesia; presenta un gran numero di dimensioni intersecate tra loro (occupazione e redditi di mercato, prelievi fiscali e reddito disponibile ecc.), che incrociandosi creano un “sistema delle disuguaglianze”; dà ancora molto peso all'origine sociale, nonostante l'infoltirsi delle variabili in gioco, come risulta evidente nel contesto italiano; smentisce la teoria neoliberista (secondo cui il mercato lasciato libero di operare livellerebbe le disuguaglianze più acute e diffonderebbe benessere su scala generale) e quella teoria sociale (da Sorokin a Rostow) secondo cui le società contemporanee arriveranno prima o poi a un basso grado di stratificazione sociale e a una modesta sperequazione economica, con la creazione di una grande compagine sociale composta quasi solo da ceti medi; trova ancora una presunta soluzione nel neoliberismo che, dopo un brevissimo periodo in cui parevano in ripresa le concezioni keynesiane, sta vivendo una ripresa a livello mondiale; rappresenta un processo globale che interessa anche i Paesi emergenti e non solo i Paesi a capitalismo maturo o i Paesi del Terzo Mondo, come testimoniano i casi del continente asiatico e, in particolare, della Cina (*ivi*, pp. 42-46).

era di 30 a 1)» (p. 50). Oltre a rendere il mondo più unificato e più disuguale sul piano delle disuguaglianze di reddito, però, la mondializzazione neoliberista ha anche amplificato le disuguaglianze di sviluppo<sup>18</sup>. Come aggiunge Perocco (2012), siamo davanti «a un *processo di sviluppo disuguale e combinato che produce e riproduce disuguaglianze a livello globale*, seppur in modo differenziato a scala locale» (p. 52). L'emigrazione di professionisti promettenti e qualificati dal Terzo Mondo al Primo Mondo, in questo modo, fa sì che le nazioni ricche diventino ancora più ricche e le nazioni povere ancora più povere. La crescita di tale *gap*, che è alimentata *in primis* dal fenomeno del *brain drain*<sup>19</sup> (“drenaggio di cervelli”), è incentivata anche da un'altra tendenza parallela, più nascosta e più straziante, che interessa direttamente le donne migranti. Si tratta del *care drain* (“vuoto di cura”), ossia dell'emigrazione dai Paesi poveri delle donne che di solito si prendono cura di giovani, anziani e malati. Queste donne, ironicamente, finiscono per occuparsi delle medesime categorie di persone nei Paesi ricchi, all'interno del crescente “settore dell'assistenza”, nel ruolo di tate, badanti o domestiche. Questo trasferimento globale dei servizi legati tradizionalmente al ruolo della donna (cura dei figli, degli anziani e della casa, ma anche prestazioni sessuali, nel caso delle *sex workers*), tuttavia, ha avuto finora pochissima attenzione da parte dei *media*, per ragioni elementari da intuire. Secondo Ehrenreich e Hochschild (2004): molte delle nuove lavoratrici immigrate sono donne di colore e, dunque, soggette allo “scontato” razzismo sperimentato di solito dagli algerini in Francia, dai messicani negli USA o dagli asiatici nel Regno Unito; a differenza di altri lavoratori immigrati “ben visibili” (come gli operai, che si radunano in gran numero, o i tassisti, che sono visibili per strada), tate e domestiche sono spesso “nascoste”, poiché lavorano a porte chiuse in abitazioni private

---

<sup>18</sup> Nei fatti, la mondializzazione neoliberista sta minando la garanzia del “diritto allo sviluppo” che, secondo l'art. 1 della Dichiarazione delle Nazioni Unite (1986): «[...] è un diritto umano inalienabile in virtù del quale ogni persona umana e tutti i popoli sono legittimati a partecipare, a contribuire e a beneficiare dello sviluppo economico, sociale, culturale e politico, in cui tutti i diritti umani e tutte le libertà fondamentali possano essere pienamente realizzati. Il diritto umano allo sviluppo implica anche la piena realizzazione del diritto dei popoli all'autodeterminazione che comprende [...] l'esercizio del loro inalienabile diritto alla piena sovranità su tutte le loro ricchezze e risorse naturali». Il concetto di “diritto allo sviluppo” è stato recentemente integrato dal termine “sostenibile” che, secondo la sentenza della Corte Internazionale di Giustizia del 25 settembre 1997 sul *Progetto Gabčíkovo-Nagymaros, Ungheria c. Slovacchia*, esprime la necessità «to reconcile economic development with protection of the environment». Pietro Pustorino (2020) evidenzia come la sostenibilità dello sviluppo non si limiti oggi al solo profilo ambientale, ma si estenda anche a quello della sostenibilità economica e sociale: «In questo senso, vanno evitati gli eccessi di uno sviluppo economico “sfrenato”, che possono compromettere l'equilibrio ambientale globale e contribuire all'impoverimento economico e sociale di determinati Paesi e popolazioni» (p. 224).

<sup>19</sup> «Fenomeno che produce come conseguenza la cosiddetta “fuga dei cervelli”, consistente nel trasferimento di studiosi e intellettuali da uno Stato a un altro, nel quale trovano migliori opportunità di lavoro e retribuzioni più elevate» (Dizionario *Online* Treccani).

(per non parlare delle *sex workers* che, a causa della natura illegale del loro lavoro, sono letteralmente “invisibili” al pubblico); la cultura occidentale dell’individualismo si oppone al riconoscimento dell’aiuto e dell’interdipendenza umana, spingendo chi lavora nel settore dell’assistenza sullo sfondo; le donne occidentali, benestanti e in carriera accrescono il proprio *status* dando l’idea di riuscire a “far tutto” (gestire il lavoro, i figli, il coniuge, i genitori, la casa ecc.) e, per preservare quest’illusione, nascondono tate, badanti e domestiche dalla vista.

Susan Cheever (2004) fa notare come, in realtà, le donne occidentali siano molto più simili alle tate immigrate che si prendono cura dei loro figli di quanto pensino: le lavoratrici immigrate hanno infatti scelto di dare ai loro figli meno cure materne in modo da migliorare la loro condizione economica e questa, parallelamente, è la stessa scelta fatta dalle donne occidentali impiegate a tempo pieno. Così come ci sono tate buone e tate cattive, esistono madri buone e madri cattive, ma sono proprio le somiglianze tra queste donne (anziché le loro differenze) a rendere questa “compravendita di cura e amore” nel mondo così straziante.

La globalizzazione o mondializzazione neoliberista si conferma così l’elemento-chiave dietro alle migrazioni contemporanee. Volendo dare qualche cifra conclusiva, in base ai dati UN-DESA (Dipartimento per gli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite), a settembre 2019 i migranti internazionali nel mondo erano 271,6 milioni (di cui 130,2 milioni, cioè il 47,9%, erano donne e 38 milioni, cioè il 14%, avevano meno di vent’anni). Ciò significa che, in questi anni, i migranti internazionali hanno costituito circa il 3,5% della popolazione globale. Si tratta di un dato che è destinato a crescere, non soltanto sulla scia del recente conflitto tra Russia e Ucraina, ma anche e soprattutto a causa del riscaldamento globale, in procinto di far aumentare esponenzialmente i “migranti climatici”, in fuga dalle carestie e dalla desertificazione dei propri territori. È chiaro che, di fronte a questi nuovi flussi migratori, si porranno ulteriori sfide per i percorsi di integrazione, che non risultano ancora adeguati nei Paesi occidentali, in particolare all’interno dell’Europa. L’importanza di una rinnovata riflessione sul significato di “integrazione sociale” e sulle sue applicazioni è al centro del prossimo paragrafo.

## **2.1 La sfida dell’integrazione sociale**

Come affermato in conclusione del paragrafo precedente, quella dell’integrazione sociale dei “nuovi cittadini” è nella società multiculturale una questione determinante, che richiede di

essere pensata e progettata intenzionalmente. Non si può infatti pensare di approcciare questo tema affidandosi alla casualità o a circostanze fortuite. Prima di scendere nel dettaglio di tale argomento, però, serve chiarire il significato di alcuni termini, per evitare un *conceptual stretching* (“slargamento dei concetti”); innanzitutto, si è fatto finora riferimento alla “società multiculturale”, che tuttavia è bene definire più nello specifico. Si riprende qui la definizione fornita da Ginevra Cerrina Feroni e Veronica Federico (2017), per le quali:

Con ‘società multiculturale’ intendiamo [...] uno stato di fatto, una situazione empirica di convivenza su di uno stesso territorio nazionale di una molteplicità di gruppi sociali con valori, pratiche, credenze, norme giuridiche, strutture di relazione sociale differenti. Ovviamente tutte le società, anche le più omogenee, non sono monolitiche e conoscono diversi livelli di pluralismo interno. ‘Multiculturali’ sono, tuttavia, quelle società nelle quali la diversità nella sua composizione è accentuata e segnata da rilevanti differenze linguistiche, religiose, etnico-nazionali (pp. 1-2).

Il carattere multiculturale di una società può essere attribuito a ordinamenti giuridici caratterizzati fin dalla loro nascita dalla diversità (è il caso di Belgio, Stati Uniti, Canada, India o Sudafrica), ma anche a nazioni la cui multiculturalità è stata prodotta dai flussi migratori (come nei Paesi europei). Riprendendo quanto detto all’inizio del par. 2, dagli anni Ottanta le società europee si sono rapportate con un nuovo fenomeno migratorio dal punto di vista della quantità e della provenienza degli immigrati. Ciò ha portato alla teorizzazione di diversi modelli politici per gestire tale situazione. Va in questo senso la diffusione del “multiculturalismo”, il quale:

[...] indica un modello politico, giuridico ed etico per le società pluraliste che, in un quadro democratico, preveda il riconoscimento, la tutela e la valorizzazione dei diversi gruppi sociali, della loro identità culturale e della loro partecipazione politica. In tale modello si determina una vera e propria costituzionalizzazione del principio multiculturale che trasforma il quadro normativo dell’ordinamento e incide sul legame tra cittadinanza e ordinamento medesimo (*ivi*, p. 2).

Il multiculturalismo ebbe origine in Canada verso la fine degli anni Sessanta, quando si dette seguito alle rivendicazioni di autonomia dei franco-canadesi, che erano minoranza nel Paese, ma maggioranza in Québec. A fronte di queste due definizioni, appare chiaro come i concetti di “società multiculturale” e “multiculturalismo” siano, al di là del senso comune, differenti: con il primo si intende una situazione di fatto, mentre con il secondo un modello teorico che orienti le politiche in materia di immigrazione e, in particolare, di integrazione. Come si vedrà

nel prossimo capitolo, da qualche anno il multiculturalismo è stato in un certo senso superato, soprattutto in ambito accademico, da un altro modello socio-pedagogico, ovvero quello dell'intercultura, con la quale si vuole andare oltre il carattere descrittivo-analitico del multiculturalismo, a favore di uno scambio interattivo tra culture diverse. In questo senso, anche nel contesto italiano, l'intercultura è oggi considerata la risposta socio-pedagogica più completa per la società multiculturale (Pizzi, 2008). Sull'intercultura, comunque, si tornerà nel cap. 2.

Un ultimo termine che è opportuno definire è “integrazione”, corrispondente a un concetto che fa da cartina di tornasole per capire come gestire i processi globali che causano la dissoluzione, la disgregazione sociale e l'impoverimento di intere aree del pianeta (Catarci, 2015). Ci si ricollega qui alle parole di Ginevra Cerrina Feroni e Veronica Federico (2017):

[...] con integrazione si intende il processo di superamento delle fratture tra comunità che compongono una determinata organizzazione, nel nostro caso lo Stato. Si tratta di un processo multidimensionale, che può avere una componente sociale, una economica, una culturale, una politica e, va da sé, una giuridica. In questa prospettiva, integrazione non significa negazione degli elementi che caratterizzano i diversi gruppi che compongono le società multiculturali, ma significa, piuttosto, individuare linguaggi e regole comuni che permettano la pacifica coesistenza; un sistema di produzione delle norme condiviso e capace di porre in essere regole osservate da tutti; un sistema di distribuzione e redistribuzione delle risorse ritenuto legittimo; e, soprattutto, un orizzonte di riferimenti identitari che prevalga sulle appartenenze specifiche (p. 3).

Questa definizione è interessante perché fa capire quanto l'integrazione sia un processo complesso, da affrontare con gli strumenti logici della complessità. Vi troviamo, infatti, diversi richiami alle basi del pensiero complesso sintetizzate all'interno del par. 1. Affermare che l'integrazione è «un processo multidimensionale» (*ibidem*) significa riconoscere la necessità di un «pensiero multidimensionale» (Morin, 1985, p. 57) per fronteggiarla, tramite il quale integrare la dimensione sociale, economica, culturale, politica, giuridica e pedagogica. Allo stesso modo, occorre un «pensiero dialogico» (*ibidem*) con cui connettere i riferimenti dei diversi gruppi in un'unità condivisa, che consenta una civile coesistenza, senza tuttavia che le differenze tra gli elementi caratteristici di questi gruppi si dissolvano nella totalità organizzatrice. In nome del principio ologrammatico e del principio dell'organizzazione ricorsiva, pertanto, bisogna rinunciare a qualsiasi automatismo riduzionistico, che ad esempio «subordina il giudizio complessivo sul fenomeno migratorio, in termini di pura utilità, al suo apporto al sistema economico-produttivo» (Catarci, 2015, p. 31). È invece necessario esaminare la questione dell'integrazione

degli immigrati considerando anche la dimensione etico-politica della loro presenza e le cause dei processi di migrazione, come si è fatto in questa sede nel par. 2. Ragionare seriamente su questo tema è essenziale non solo per garantire una convivenza pacifica tra immigrati e popolazioni autoctone, ma anche per un altro motivo: poiché le dinamiche dell'esclusione sociale degli immigrati sono spesso le stesse presenti in meccanismi di marginalità sociale più globali (di cui possono essere vittima tutti i componenti della società, a partire da donne, proletari e persone in povertà<sup>20</sup>), i "luoghi dell'integrazione" rappresentano oggi un presidio centrale nella società a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva.

Essendo la nozione di "integrazione sociale" multidimensionale, essa va sostanziata con riflessioni precise sulle variabili che si presentano nei percorsi di inserimento dei soggetti "deboli" nella società. Queste variabili coinvolgono molteplici aspetti della vita dell'individuo e, secondo Marco Catarci (2015), riguardano: l'inserimento economico (conseguimento dell'autonomia economica, tramite l'accesso a un'occupazione dignitosa); l'inserimento sociale (con la costruzione/gestione autonoma di relazioni, la partecipazione all'associazionismo, l'impiego del tempo libero e l'accesso ad alloggi decorosi); l'inserimento culturale (mediante l'acquisizione di competenze linguistiche, l'accesso a opportunità formative e l'elaborazione di processi di mediazione culturale); l'inserimento politico (attraverso percorsi di piena partecipazione alla vita della società e di cittadinanza). Tale nozione riguarda dunque aspetti relativi sia alle condizioni materiali (percorsi di mobilità economico-sociale, attraverso itinerari di istruzione/formazione; accesso all'alloggio e ai servizi fondamentali, come i servizi sociali) sia alle culture e alle identità delle persone (processi di partecipazione sociale, capacità di stabilire/gestire relazioni in autonomia, costruzione di identità non rigide in una prospettiva di mediazione culturale). Di conseguenza, i problemi dell'integrazione sociale degli immigrati oscillano quasi sempre tra queste due polarità economico-sociali e culturali-identitarie.

---

<sup>20</sup> Come si vedrà meglio nel cap. 2, nel razzismo di cui sono vittima gli immigrati rientrano anche tutte le altre forme di oppressione contemporanee, comprese le discriminazioni di genere e di classe. Su questo punto, Pietro Basso (2000) afferma: «In quanto ideologia, il razzismo, nel suo insieme unitario di variegati razzismi, è l'*ideologia dello sfruttamento e dell'oppressione delle razze "schiave" per natura: i colorati, i proletari e le donne*. In essa si rispecchiano (in modo distorto) i rapporti sociali, materiali e politici che la producono, visti nell'ottica della classe e della razza dominante, che è, sebbene neghi di esserlo, un'ottica (anche) patriarcale» (p. 14). Il razzismo si presenta quindi in una duplice dimensione materiale e ideale, in modo organico al capitalismo e al neoliberalismo. È questa la ragione per cui, dalla crisi della metà degli anni Settanta e dalla conseguente ristrutturazione economico-sociale, la mondializzazione neoliberista è andata di pari passo con una riacutizzazione del razzismo.

Come si può facilmente immaginare, l'integrazione è un processo di lunga durata, di cui è necessario rivedere le basi, nella consapevolezza che i suoi esiti possono riguardare la prima, la seconda o persino la terza generazione della migrazione. Dal momento che avviene nel corso del tempo, essa prevede dimensioni (economica, sociale, culturale, politica) che si conseguono in tempi diversi. Non è un caso che molti ragazzi arrivati in Italia in giovane età si integrino alla perfezione sul piano socioeconomico e culturale, ma debbano attendere anni per vedersi riconosciuti i propri diritti politici, con l'acquisizione della cittadinanza italiana. Ciò risulta ancora più emblematico davanti al dibattito di questi mesi sulla contrastata riforma, ancora da approvare, che introdurrebbe lo "*ius scholae*" nel nostro ordinamento.

Secondo Giovanna Zincone (2009), gli aspetti principali dell'integrazione e i connessi obiettivi di politiche pubbliche al riguardo sono relativi: alla massimizzazione dell'utilità del fenomeno per il Paese di accoglienza (l'impatto positivo del fenomeno sul sistema economico, politico e sociale viene perseguito con la promozione di flussi coerenti con i bisogni economici/demografici della società); alla tutela del benessere/integrità degli immigrati (con il riconoscimento di diritti a singoli/gruppi); all'interazione positiva degli immigrati con le maggioranze autoctone; al contenimento dei danni per i Paesi di provenienza (rispetto al loro tessuto socioeconomico). In questi obiettivi per le politiche pubbliche, si ritrovano le diverse dimensioni sopracitate e, novità non banale, l'attenzione non solo per il Paese di accoglienza, ma anche per quello di provenienza, con lo scopo di evitare aggravamenti ai problemi dei territori d'origine. Il sottotesto, ad esempio, è di limitare i fenomeni di *brain drain* e *care drain* di cui si è parlato, i quali possono aumentare ancora il *gap* tra Paesi ricchi e Paesi poveri.

La multidimensionalità dei processi di integrazione impone un ragionamento, oltre che sulle variabili nei percorsi di inserimento, anche sui vari "attori" coinvolti. La realizzazione di buone pratiche di integrazione passa infatti per: i servizi educativi/formativi (istituzioni scolastiche, centri di formazione professionale, centri territoriali permanenti, agenzie di formazione linguistica); i servizi di inserimento lavorativo (centri di orientamento al lavoro, centri per l'impiego pubblici, agenzie private di intermediazione lavorativa, organizzazioni datoriali e sindacali); i servizi socio-sanitari (aziende sanitarie, consultori, servizi sociali); le agenzie socio-culturali (associazionismo culturale e sportivo, associazioni di migranti, organizzazioni di volontariato, comitati di cittadini, servizi alla cittadinanza). Ciò dà l'idea di quanto l'integrazione non sia un tema che interessa unicamente i contesti educativi, poiché mobilita le realtà più disparate della

società. Per tale motivo, è importante che questi diversi attori coinvolti si rifacciano a un comune modello di integrazione, cosa che purtroppo ancora non avviene in molti Paesi occidentali, a cominciare dall'Italia, dove nei fatti si sta costruendo un modello che intreccia «assimilazionismo senza assimilazione, etnicizzazione senza riconoscimento e una vera e propria istituzionalizzazione della precarietà sotto la forma (a rovescio) di regolarizzazione» (Basso, Perocco, 2003, p. 33). I risultati di questo “non-modello” consistono in un’aggressione ai diritti politici degli immigrati e nella costruzione di una condizione di *semi-apartheid*.

## 2.2 I modelli di integrazione in Europa

Parlando proprio delle diverse applicazioni dell’integrazione in Occidente, è doveroso passare rapidamente in rassegna le differenti situazioni nei principali Paesi europei, con un’analisi schematica di quelli che sono considerati i modelli “classici” di integrazione. Come premessa, vanno precisati due aspetti: *in primis*, questi modelli si riferiscono a quei contesti in cui si è conosciuto prima il fenomeno migratorio (Francia, Gran Bretagna, Germania); *in secundis*, essi presentano oggi un’utilità “relativa”, poiché le politiche adottate dagli Stati europei stando andando verso una comune «*accentuazione delle discriminazioni* ai danni delle popolazioni immigrate» (*ivi*, p. 34). La gestione della migrazione in Europa, insomma, si sta omogeneizzando verso il “basso”, come dimostrano alcune evidenti tendenze. Tra di esse, la prima che si nota è quella di presentare l’immigrazione come un problema per l’Europa, di ordine pubblico o persino “bellico”, da far gestire a polizie/eserciti, marine militari, servizi segreti, carceri e centri di detenzione. La massa di “nuovi” immigrati (costituita da *lavoratori* “senza riserve”, forzati a emigrare dalla regressione che colpisce il Sud del mondo) ha subito così una costante criminalizzazione, diventando il principale pericolo da cui gli europei devono guardarsi. Ciò, chiaramente, spiega anche la crescita di fenomeni come la xenofobia, le discriminazioni e le violenze contro gli immigrati, specialmente se musulmani, vittime dell’islamofobia (*ivi*, p. 7).

Se si volesse provare a riassumere la politica migratoria europea con uno *slogan*, quest’ultimo sarebbe “immigrazione zero”, nato in Francia/Gran Bretagna nei primi anni Settanta e diffusosi ovunque a macchia d’olio. Seguendo il discorso pubblico dilagante, l’Europa sembrerebbe non volere più immigrati, destinati a essere rispediti “a casa loro”. La realtà dei fatti è tuttavia ben diversa da questa propaganda, trasversale sia alla destra che alla sinistra: l’Europa

«ha un *inesauribile bisogno di lavoratori immigrati*» (*ivi*, p. 9). Quest'esigenza non è dovuta solo a motivi di tipo demografico, ma anche di carattere economico-strutturale. Da quando si è concluso il ciclo di sviluppo postbellico, infatti, il tasso di accumulazione del capitale può risollevarsi unicamente con una grande *iniezione supplementare di valore*, proveniente da una generale svalorizzazione della forza-lavoro su scala mondiale. Poiché anche i Paesi europei hanno bisogno di manodopera a basso costo (iper-flessibile), nessuna forza-lavoro risponde a tale richiesta quanto quella immigrata. In questo quadro di necessità, la conseguenza di buona parte della legislazione europea è stata quella di «*costringere* gli immigrati, e non soltanto quelli arrivati per ultimi, alla “clandestinità”, l'esatto contrario del suo scopo dichiarato» (*ivi*, p. 20). In tal senso, la produzione di “clandestini” è un fine intenzionale perseguito da tanti Stati, utile sia alle imprese che ai governi europei, poiché legittima il potenziamento degli apparati repressivi e compatta la società contro un presunto “nemico esterno”. A subire gli effetti problematici di questa convergenza in negativo è il tema dell'integrazione, a cui anche i modelli “classici” europei hanno saputo (e voluto) dare ben poche risposte.

La produzione di clandestinità è ad esempio un elemento-chiave per il capitalismo in Francia, alla quale si associa spesso il cosiddetto “modello assimilazionista francese”. Come osserva Catarci (2015), in questo caso le forme di integrazione sono regolate dal principio repubblicano di uguaglianza tra le persone, «che impone di subordinare richieste di riconoscimento di diritti collettivi e trattamenti differenziati nei confronti delle appartenenze culturali a criteri universali riferibili alla cittadinanza francese, superando così specificità legate a singole tradizioni, religioni, linguaggi» (p. 40). In questa logica, l'integrazione è accostata alla graduale acquisizione della cittadinanza francese, con la totale accettazione ad agire nella sfera pubblica all'insegna di regole condivise. Qui gli assunti sono due: il principio di laicità, in base al quale vi è un'assenza di ideologia dominante, a favore di un'equidistanza reciproca tra le posizioni culturali/religiose; il principio di separazione tra dimensione pubblica e privata, che è diretta conseguenza del principio precedente. Secondo Abdelmalek Sayad (2002), questo modello intrappola l'immigrato in una condizione di “doppia assenza”<sup>21</sup>, che lo fa essere solo parzialmente assente dal

---

<sup>21</sup> Sayad intervista un lavoratore algerino, il quale gli dice: «Vorrebbero che fossimo francesi, ma allo stesso tempo ci viene fatto capire che non riusciremo mai a raggiungerli. È questo che chiamano integrazione» (*ivi*, p. 352). Questo aspetto rientra in un quadro critico più ampio in cui l'integrazione è vista come un problema solo per la società di accoglienza, seguendo un paradigma di chiara derivazione coloniale.

contesto di partenza e, allo stesso tempo, non pienamente presente nel contesto d'arrivo, a causa dell'esclusione sociale a cui è soggetto. Il modello assimilazionista, inoltre, non tiene conto che dietro all'immigrazione c'è sempre il fenomeno dell'emigrazione; in altre parole, dietro a ogni immigrato/immigrata c'è un emigrato/emigrata. Spesso il *background* di queste persone, precedente alla partenza/arrivo, viene di fatto cancellato, ignorando la contestualizzazione sociale del Paese di provenienza. Agostino Portera (2013) è ancora più critico, sostenendo che nel modello assimilazionista «lo straniero è concepito come “primitivo”, “arretrato”, “ignorante”, “selvaggio” e si cerca di assorbirlo all'interno della propria cultura, facendo sì che assuma lingua, usi, costumi, religione e modi di pensare propri della società dominante» (p. 25).

Il secondo modello sul quale concentrarsi è il “modello pluralista/multiculturalista inglese”, basato sul multiculturalismo, di cui si è discusso nel par. 2.1. Si tratta del modello più vicino alle Raccomandazioni dell'ONU e dell'UNESCO in materia d'integrazione. In questa fattispecie, lo Stato si limita a svolgere un ruolo di “mediazione” tra gruppi culturali diversi, che stabiliscono per conto proprio accordi/contratti di convivenza. L'idea alla base è di lasciare autonomia ai singoli gruppi, con la possibilità di mantenere un certo grado di differenza anche nello spazio pubblico, nel rispetto delle leggi comuni. Il problema è che, come rileva Jagdish Gundara (2000), i gruppi che non rispondono a specifici parametri (linguistici, culturali o religiosi) vengono resi “altri” e finiscono per essere emarginati, come nel caso tipico dei musulmani<sup>22</sup>.

Il terzo e ultimo modello<sup>23</sup> sul quale spendere qualche parola è il “modello di istituzionalizzazione della precarietà tedesco”. In tale modello, l'immigrazione è considerata solo come ri-

---

<sup>22</sup> La religione musulmana è, senza ombra di dubbio, l'orientamento religioso verso cui oggi c'è più diffidenza in Occidente. Le società “islamiche”, infatti, sono costantemente viste come: «Società tutto-religiose che, caso per davvero unico nella storia umana, non fanno altro che *produrre religione a mezzo di religione*. Le loro popolazioni vi appaiono come un'indistinta folla di ciechi, incivili, oscurantisti, puritani, retrogradi, illiberali, così parossisticamente assorbiti dall'alba al tramonto dal proprio credo religioso da essere dei *nullafacenti*» (Basso, 2010, p. 131). Questa immagine estremamente negativa dei musulmani ha un indiscutibile effetto sulla loro vita nei Paesi occidentali, a partire dalla loro integrazione sociale. Impegnarsi per combattere l'islamofobia è quindi essenziale poiché, come dichiara Fabio Perocco, «l'attitudine nei confronti dell'islam e degli immigrati dai paesi “islamici” è il vero banco di prova dell'anti-razzismo» (*ivi*, p. 189).

<sup>23</sup> Portera (2013), in realtà, individua anche altri modelli di “gestione della diversità” che, per ragioni di spazio, qui non possono essere approfonditi. Nello specifico, parla di: eliminazione; segregazione/ghetto; fusione o *melting pot* americano; universalismo. L'integrazione, a sua volta, viene distinta in: «monistica, quando la cultura più forte cerca di assimilare quelle più deboli o minoritarie; dualistica o pluralistica, quando due o più gruppi di persone diverse convivono fianco a fianco (multiculturalismo); e interazionistica, nel caso in cui persone appartenenti a gruppi etnici e culturali diversi cercano non solo di vivere pacificamente, gli uni accanto agli altri, ma anche di interagire tramite un costante scambio di idee, norme, valori e significati» (p. 26).

corso sistematico all'importazione di manodopera straniera, sottolineando il "carattere temporaneo" del fenomeno e la necessità di un suo "controllo", per assicurarne la flessibilità (vale a dire un utilizzo più conveniente nel mercato del lavoro). Catarci (2015) registra come, dagli anni Settanta, la Germania porti avanti una doppia strategia: da un lato una politica di integrazione degli immigrati già presenti sul territorio da molti anni e che hanno maturato diritti di soggiorno, lavoro e ricongiungimento familiare; dall'altro lato misure di agevolazione del ritorno degli ultimi arrivati e di limitazione degli ingressi. Si assiste così a una doppia prospettiva, indirizzata all'offerta di opportunità di integrazione per chi risiede da tempo in Germania, unita a un'accurata selezione di lavoratori stranieri a elevata qualifica professionale.

In chiusura di questa panoramica dei modelli di integrazione in Europa, vale la pena ricordare la situazione che vige al momento in Italia, dove si è a lungo faticato per individuare un modello di integrazione. Catarci evidenzia però come il fenomeno migratorio in Italia non sia più definibile come «recente» (*ivi*, p. 44); pertanto, va riconosciuto che si è creato un modello nei fatti (o "non-modello", come detto nel par. 2.1), caratterizzato dall'unione tra assimilazionismo, etnicizzazione e istituzionalizzazione della precarietà. Esistono però anche due documenti "meno negativi" da guardare. Il primo è il *Piano nazionale per l'integrazione nella sicurezza – Identità e incontro* (2010), promosso dai Ministeri del Lavoro, dell'Interno e dell'Istruzione. Il testo ha introdotto la possibilità di stipulare un "accordo di integrazione" della durata di due anni (in base alla l. 94/2009), da sottoscrivere tra il cittadino straniero e lo Stato, contemporaneamente alla presentazione di una domanda di permesso di soggiorno superiore a un anno. In questo documento è apprezzabile il richiamo a una corresponsabilità del percorso di integrazione, che è visto come: «processo finalizzato a promuovere la convivenza dei cittadini italiani e di quelli stranieri [...] e si fonda sul reciproco impegno» (*ibidem*). L'aspetto critico è che il Piano appare sempre costruito su un impianto assimilazionista, che si traduce in un'evidente rivendicazione identitaria. Il secondo documento da considerare è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007), che individua un «modello di integrazione interculturale della scuola italiana» (p. 11). Tramite una doppia ottica educativa (indirizzata ai neoarrivati, ma anche agli autoctoni), l'inclusione viene perseguita con «la costruzione di forme di integrazione sociale rispettose» (*ivi*, p. 6), in un contesto di apprendimento comune per italiani e stranieri. Si riconosce qui una *visione interazionistica* dell'integrazione,

che per Catarci (2015) si declina: nell'acquisizione di competenze (linguistiche); nella possibilità di fruire di opportunità da relazioni con pari/adulti. In questa maniera:

La nozione di integrazione assume [...] il connotato di "integrità" del Sé, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto, che consenta a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è, senza, da una parte, essere "ostaggio" delle proprie origini culturali e, dall'altra, dover negare riferimenti della propria identità o differenze per essere accettato e accolto (p. 46).

### **Conclusioni: l'importanza del dialogo interculturale**

In conclusione, come dovrebbe trasparire dal paragrafo precedente, l'integrazione si delinea come «un progetto intenzionale, che non può essere lasciato al caso» (*ivi*, p. 47), poiché impone: il rafforzamento dei diritti fondamentali; la promozione di opportunità consapevoli; il perseguimento di competenze a favore degli immigrati. In questo processo, il dialogo interculturale ricopre un ruolo essenziale, in quanto momento di incontro/confronto con gli altri e con sé stessi. Si tratta di qualcosa da porre in atto in tutti i contesti, all'interno del singolo Paese, tra Paesi vicini, fra un continente e il resto dei continenti. Allo stesso modo, va impiegato in ogni agenzia di socializzazione, in particolare nelle scuole, per fronteggiare le derive culturali problematiche di cui si è parlato in questo capitolo (iposocializzazione e ipersocializzazione), nonché per gestire un fenomeno complesso come quello dell'immigrazione. Riprendendo quanto affermato nell'introduzione del capitolo, l'intercultura deve tornare a essere l'orizzonte a cui guardare per affrontare le emergenze della contemporaneità, in un articolato cammino di avvicinamento e miglioramento reciproco che, passo dopo passo, può dare consistenti soddisfazioni. È con questa prospettiva che ci si accinge ad approfondire i temi dell'intercultura e dell'educazione interculturale, argomenti centrali del prossimo capitolo.

## CAPITOLO II – Cultura e intercultura tra sociologia e pedagogia

*La sfida della realtà chiede anche la capacità di dialogare, di costruire ponti al posto dei muri.  
Questo è il tempo del dialogo, non della difesa di rigidità contrapposte.*  
(Papa Francesco)

### Introduzione

La frase in apertura di questo capitolo è stata pronunciata da Papa Francesco nel novembre 2015, in occasione del V Festival della Dottrina Sociale della Chiesa a Verona<sup>24</sup>; nonostante gli anni trascorsi, si tratta di un messaggio di grandissima attualità, tanto da essere stato ripreso dal Pontefice anche nel recente Angelus dello scorso 7 agosto. Parlando della partenza delle prime navi ucraine cariche di cereali, a seguito dell'accordo firmato tra Ucraina e Russia alla presenza del Segretario Generale dell'ONU, Francesco ha affermato: «Questo passo dimostra che è possibile dialogare e raggiungere risultati concreti, che giovano a tutti. Pertanto, tale avvenimento si presenta anche come un segno di speranza, e auspicio di cuore che, seguendo questa strada, si possa mettere fine ai combattimenti e arrivare a una pace giusta e duratura»<sup>25</sup>. Anche in un contesto bellico come quello di questi giorni, dunque, Papa Francesco ricorda come il *dialogo* vada anteposto ai singoli personalismi, in quanto sola opzione di convivenza per l'umanità. Nel lavoro di tesi qui presentato, in particolare, il dialogo viene assunto a cardine della prospettiva interculturale e, più in generale, di un agire educativo basato sull'incontro e sullo scambio.

Per arrivare a parlare del dialogo interculturale e dei mezzi per promuoverlo, tuttavia, è necessario approfondire quella che Franco Cambi (2014) definisce «l'ontologia dell'intercultura» (p. 76), a partire dalla prima delle sue categorie fondamentali: la *cultura*. Il concetto di cultura è infatti il centro da cui si irradiano gli altri concetti a cui si è accennato, come il multiculturalismo e l'intercultura. Per tale motivo, nel par. 1 viene proposto un *excursus storico* delle nozioni di cultura che si sono susseguite nei secoli, adottando una chiave di lettura sociologica,

---

<sup>24</sup> Nel suo videomessaggio, sul tema *La sfida della realtà*, Francesco ha spiegato che «il dialogo apre al diverso e ricomponi in un quadro i tanti segmenti della nostra società creando le condizioni per un disegno armonico». Altri passaggi-chiave del suo intervento sono visionabili qui: [https://www.askanews.it/cronaca/2015/11/27/papa-tempo-di-dialogo-non-difesa-di-rigidita%C3%A0-contrapposte-pn\\_20151127\\_00358/](https://www.askanews.it/cronaca/2015/11/27/papa-tempo-di-dialogo-non-difesa-di-rigidita%C3%A0-contrapposte-pn_20151127_00358/).

<sup>25</sup> Il testo integrale dell'Angelus, in cui si parla anche di cosa significa «*essere responsabili*», è disponibile al *link*: <https://www.vatican.va/content/francesco/it/angelus/2022/documents/20220807-angelus.html>.

consapevoli che, come dichiara Max Weber, esiste un rapporto «reciproco» tra cultura e società (Crespi, 2015, p. 25). In altre parole, non si possono comprendere le dinamiche culturali senza considerare la società e viceversa, poiché «l'influenza opera in entrambi i sensi» (*ivi*, p. 26). È questa la ragione dietro all'uso dell'approccio sociologico, che si affianca nel par. 2 a quello pedagogico, nella convinzione che le due discipline siano tra loro complementari per fornire delle risposte educative efficaci nella società multiculturale. Tali risposte passano oggi necessariamente dall'intercultura, il cui compito principale consiste nel costruire «solidarietà» tra gli esseri umani (Cambi, 2006, p. 47). La solidarietà è l'elemento su cui si regge la cittadinanza, che oggi non va tanto intesa in senso nazionale, bensì come cittadinanza «planetaria» (Morin, 2000, p. 75). La *cittadinanza* ha un legame stretto con l'*educazione* e, nella cornice della *complessità*, compone il paradigma pedagogico del postmoderno, a cui è dedicato il par. 2.1. All'interno di questo paradigma, come già detto, il dialogo interculturale ha un ruolo determinante ed è su di esso che si concentra il par. 3. L'ultimo paragrafo del capitolo, infine, riflette sui possibili strumenti da impiegare per promuovere il dialogo, all'interno dell'educazione interculturale. Nello specifico, si introducono le potenzialità del cinema per scoprire e approcciare culture differenti, attraverso narrazioni di esperienze umane con cui immedesimarsi.

Lo scopo generale del capitolo è sottolineare il filo conduttore che lega sociologia e pedagogia dell'intercultura, rappresentato oggi dal dialogo interculturale, ossia un approccio alle relazioni umane che richiede determinate condizioni per essere realizzato, ma che è anche l'unico metodo che consenta di riscoprire la «comunità di destino» del genere umano (*ivi*, p. 73).

## **1. Il concetto di *cultura* in sociologia: premessa storica**

Come illustrato nell'introduzione del capitolo, al fine di trattare la questione del rapporto tra culture nella società multiculturale, bisogna innanzitutto comprendere che cosa si intenda per *cultura*. Nel corso della storia, infatti, le nozioni di cultura che si sono alternate sono molteplici e sono maturate all'interno di varie discipline, dalle scienze sociali all'antropologia, fino alla filosofia. In questa sede, ci si focalizza in particolare sulle diverse interpretazioni sociologiche che sono state date di questo concetto, tenendo a mente l'indissolubile legame che unisce cultura e società. Prima di arrivare a parlare della visione sul tema di Auguste Comte, cioè colui

che per primo conìò la parola *sociologia*, occorre però fare un breve *excursus storico* delle varie accezioni che il termine *cultura* ha conosciuto nell'arco dei secoli.

Partendo dall'origine etimologica, va ricordato che *cultura* proviene dal latino *colĕre* (coltivare il terreno), a cui si è poi aggiunto *cultus* (colto), creando il significato di *coltivazione dello spirito e processo di formazione* dell'individuo. Sul piano storico, tuttavia, la prima concezione del concetto di cultura arriva con Platone e Aristotele, i quali la associano alla *paidéia*, intesa come apprendimento delle “belle arti”, come la poesia, la filosofia e la retorica. Attraverso essa, l'uomo ottiene la conoscenza di sé e del mondo e, contemporaneamente, viene condotto nella ricerca della verità. Secondo i pensatori classici, la cultura è un valore/obiettivo da raggiungere. Per usare le parole di Isabella Crespi (2015), essa «non riflette quindi uno stato di cose, quanto piuttosto un ideale da conquistare, uno stato da realizzare, un progetto, una tensione verso qualcosa di migliore, posto più “in alto”» (p. 16). Nel passaggio dal mondo greco a quello latino, viene introdotto il termine *humanitas*, con cui ci si riferisce a una formazione dell'uomo che sia la più ampia possibile, senza però includere le attività di tipo utilitaristico, come il lavoro manuale o l'applicazione pratica delle arti. La cultura come *humanitas* ha dunque un'accezione più estesa rispetto al passato, arrivando a racchiudere metaforicamente la già citata *coltivazione dello spirito*. Nelle *Tusculanae Disputationes* del 45 a.C., ad esempio, Cicerone usa l'espressione *cultura animi* per parlare di una cultura «sinonimo di crescita e di affinamento interiori» (Fabietti, 2004, p. 39), tale da produrre un cambiamento capace di trasformare la persona. In questo senso, chi si accultura riesce a distinguersi dalla massa incolta, ovvero “non coltivata”. Gli assunti su cui si basa la visione della cultura dei latini sono perciò due: la cultura ha un'aura di sacralità/ineffabilità ed è separata dalla vita quotidiana.

Nel Medioevo si ritrova un'idea di cultura simile a quella latina, associata a un forte carattere elitario. Si assiste comunque a due “novità”: in primo luogo, la filosofia ottiene primariamente il compito di far comprendere il mondo soprasensibile; in secondo luogo, il termine cultura si estende a discipline diverse dalle “belle arti”, inglobando lo studio delle lingue, delle lettere e soprattutto delle scienze. Il vero cambiamento avviene però nel Seicento, quando «il termine cultura subisce un ulteriore allargamento del suo significato, venendo anche a comprendere il patrimonio universale di conoscenze e di valori formatosi nel corso della storia dell'umanità» (Crespi, 2002, p. 5). Tale patrimonio è «aperto a tutti», poiché rappresenta un «deposito della

memoria collettiva» (*ibidem*). In questo modo, la cultura si allontana progressivamente dal suo impianto elitario ed esclusivistico, divenendo una potenziale fonte di arricchimento per tutti.

Un altro punto di svolta avviene nel Settecento, quando si diffonde una grande attenzione per le particolarità dei contesti storico-sociali. Ciò accade in seguito alla scoperta del Nuovo Mondo (America e isole adiacenti), che mette in luce le notevoli differenze tra le «formazioni culturali dei cosiddetti “selvaggi” rispetto a quelle degli occidentali» (Crespi, 2015, p. 17). Le manifestazioni della cultura delle popolazioni indigene vengono riportate in quaderni e resoconti di viaggio, giungendo in tutta Europa. Negli anni a seguire, iniziano a contrapporsi due linee di pensiero diverse: da un lato il *relativismo culturale*, dall'altro l'*etnocentrismo*. Franco Crespi (2002) descrive la prima tendenza come «il riconoscimento che ogni cultura ha una sua propria validità e coerenza, e che ciascuna non può essere giudicata a partire dai criteri prevalenti in quella che più ci è familiare» (p. 7). Al contrario, l'etnocentrismo si fonda sulla «convincione che vi siano culture migliori di altre e naturalmente il primato spetta a quelle europee» (Crespi, 2015, p. 18). Gli atteggiamenti etnocentristi non nascono chiaramente nel Settecento, essendo essi già comparsi con le prime esplorazioni dell'Africa; tuttavia, è con l'Illuminismo settecentesco, durante l'«età dei lumi», che essi contribuiscono in modo decisivo alla formulazione *scientifica* delle teorie antropo-razziali. Come spiega Pietro Basso (2000):

Il mondo del '700 e dell'800 è già profondamente spaccato in popoli colonizzatori e popoli colonizzati, e l'ideologia illuministica riflette appunto questa spaccatura, cara non solo alla feudalità conservatrice, ma – più ancora – alla borghesia europea che su di essa costruì non poca parte delle sue fortune. L'Illuminismo fu leucocentrico. L'*Encyclopedie* non riusciva neppure a concepire che le colonie potessero avere una loro esistenza indipendente, essendo state “formate dalla metropoli per la metropoli”. Voltaire, radicalmente convinto dell'esistenza di differenze mentali naturali tra le razze, basa su queste la (a suo dire, giusta) subordinazione e schiavitù dei neri e degli americani. [...] L'antropologia fisica, la geografia, l'estetica, la fisiognomica, la frenologia, la storia, la nuova filosofia empirica, la morale laica, la linguistica, contribuiscono tutte solidalmente a rinfrescare e a rimpolpare (senza mai rinnegare) le vecchie ideologie disegualitarie e proto-razziste, con un'enfasi tutta particolare proprio contro i neri e gli indigeni [...] (pp. 31-32).

Com'è ovvio, tra i pensatori del Settecento ci sono anche esempi di attitudine non-razzista, come Johann Gottfried von Herder, il quale muove le prime critiche all'etnocentrismo e al razionalismo universale illuminista, sostenendo che «ogni grande nazione è un insieme chiuso e

che non si può dunque parlare di un progresso costante degli uomini nei secoli [...]. La perfezione greca è esistita, come ogni cosa, in un'epoca e in un Paese direttamente determinati dalle condizioni e dalle tendenze del momento; quando questa felice congiuntura scompare, viene meno anche la sua espressione, ossia il gusto greco» (Herder, 1971, pp. 91-92). Per Herder, quindi, è «assurda l'imitazione dei modelli, per quanto perfetti, in un tempo e in un Paese in cui non corrispondono ad alcuna realtà» (*ibidem*). La cultura, dunque, non andrebbe circoscritta all'Europa "colta" e "illuminata" del Settecento, poiché essa è presente in tutte le nazioni della Terra. A tal riguardo, Herder osserva come ogni popolo ha la sua cultura «ugualmente meritevole» (Griswold, 2005, p. 21) e il diritto «di realizzare il modo di essere che gli è più proprio, la sua irripetibile singolarità» (Crespi, 2002, p. 264).

Riassumendo, a partire dal Settecento la letteratura scientifica si distingue per un dibattito acceso tra due visioni di cultura: da una parte quella relativista, dall'altra quella etnocentrista. Per quanto entrambe si siano confrontate nel corso dei decenni, è evidente quanto maggiore sia stato l'impatto dell'etnocentrismo, che si è rivelato tra i fattori legittimanti del colonialismo e dell'Imperialismo ottocentesco, nonché del *razzismo culturale*, ampiamente presente ancora oggi<sup>26</sup>. Il connubio tra razzismo fisico-morfologico e razzismo culturale-spirituale raggiunge il suo apice «tra la metà e la fine dell'800, quando – per la prima volta nella storia – la categoria razza viene presentata come centrale nella vita delle società e il razzismo si impadronisce di masse di persone»<sup>27</sup> (Basso, 2000, p. 33). La teoria dell'egemonia della razza/cultura occidentale è pertanto frutto di una «co-produzione dell'intera Europa moderna», che ha coinvolto le

---

<sup>26</sup> Il *razzismo culturale* stabilisce l'esistenza di culture superiori e inferiori, spiegando le disuguaglianze razziali in base alle differenze culturali. Esso rientra nella categoria del "razzismo dottrinale/scientifico", di cui fanno parte anche il *razzismo biologico* e il *razzismo spirituale*: il primo si fonda sulle teorie naturalistiche della razza, come quelle di Cesare Lombroso e di Georges Vacher de Lapouge; il secondo fa riferimento alla superiorità morale-spirituale di una razza rispetto alle altre razze, come nel caso di Julius Evola.

<sup>27</sup> Emblema del razzismo/etnocentrismo ottocentesco è il fenomeno degli *zoo umani*, «gli spettacoli etnologici con i neri messi in gabbia o in scena, che furono visti da decine di milioni di spettatori fino ai primi decenni del '900» (*ibidem*). In questo senso, gli zoo umani sono stati il primo vero fenomeno di massa della società moderna. Nonostante abbiano avuto la loro genesi nel Seicento, con l'organizzazione delle prime esposizioni etnologiche presso le corti europee, è nell'Ottocento che gli zoo umani si "popolarizzano" in tutta Europa. Essi hanno lo scopo di mostrare il grado di evoluzione delle popolazioni europee rispetto ai popoli "primitivi" e coloniali. L'idea è di mettere in luce l'evoluzione dalle scimmie agli uomini moderni, inquadrando i "primitivi" al pari delle scimmie. L'evoluzione sociale non può così essere plurale, poiché l'uomo moderno occidentale ne rappresenta l'unico punto di arrivo. In sostanza, in questo fenomeno emerge con chiarezza il messaggio centrale dell'etnocentrismo: c'è un solo modo valido di vivere la vita ed è il modo europeo-occidentale, superiore a tutti gli altri.

classi proprietarie e ampie aree di letterati e scienziati, all'interno di un processo operativo iniziato con l'Illuminismo (*ivi*, p. 57). È questo il retroterra che si cela dietro non solo alla costruzione delle *identità nazionali europee*, ma anche alle teorie dell'*eugenetica* di fine Ottocento e al progetto di *supremazia della razza ariana* di Hitler, il quale non ha quindi inventato nulla di nuovo, poiché la gerarchizzazione scientifica delle razze/culture era già stata ampiamente sistematizzata nel secolo precedente. Di fatto, nazismo e fascismo si sono limitati ad attingere «a piene mani da *tutte* le varianti del pensiero razzista», già diffuse in Occidente (*ivi*, p. 79).

Alla luce delle tragicità innescate dall'etnocentrismo, che ha avuto il suo esito più catastrofico con l'Olocausto e i suoi 15 milioni di vittime, può sembrare che il relativismo culturale sia una linea di pensiero assai più positiva e meno problematica. In realtà, con il passare degli anni, anche il relativismo ha ricevuto diverse critiche, tant'è che già nel Novecento non era più considerato una soluzione adeguata a una costruzione condivisa e negoziata della cultura. Come osserva Virgilio Pino (2011), il relativismo culturale, inizialmente funzionale a creare e diffondere atteggiamenti di «tolleranza» nei riguardi dell'Altro, contribuendo a riconoscere identità diverse, è progressivamente divenuto «un dispositivo ideologico per enfatizzare le differenze al punto di farle apparire irriducibili» (p. 40). Il paradosso è che, con il suo contributo, si sono sviluppate e legittimate ulteriori esaltazioni identitarie, di carattere etnocentrico, le quali hanno finito per incoraggiare chiusure e ghettizzazioni reciproche. Il problema è constatato anche da Alberto Mario Cirese (1973), il quale afferma che con il relativismo si può arrivare a:

[...] una equiparazione acritica e indiscriminata di tutte le culture, con la contraddittoria conseguenza che, visto che l'una vale l'altra, tanto vale chiudersi nella propria, magari distruggendo tutte le altre, in una rinnovata e peggiorata forma di etnocentrismo, oppure con la conseguenza altrettanto contraddittoria che, visto che ogni cultura si misura dall'interno, e che noi siamo all'interno della nostra e non di quelle altrui, allora non c'è la possibilità di capire le culture altre (p. 8).

Il relativismo può così trasformarsi nell'orientamento che vorrebbe contrastare, ovvero l'etnocentrismo, oppure condurre a una netta rinuncia alla comprensione delle altre culture, giustificando un generale atteggiamento di *indifferenza*. Tutto il contrario, insomma, di ciò che servirebbe nelle società multiculturali della seconda metà del Novecento. Per questo motivo, come spiegato nel capitolo precedente, negli anni Sessanta viene introdotto il concetto di *multiculturalismo* e, poco dopo, prende piede anche quello di *intercultura*. Quest'ultimo, nello specifico,

si diffonde nei Paesi europei «per gestire l'isolamento delle comunità multiculturali» (Padoan, 2017, p. 181). Diversamente dal multiculturalismo, che «è espressione di un approccio descrittivo alla realtà» (Pizzi, 2008, p. 9), l'interculturalità si regge su una visione di scambio interattivo tra più culture differenti. In questi termini, «non è necessariamente un modello ma un processo trasversale alle culture» (Padoan, 2017, p. 186). In sostanza, può essere intesa come «la nostra condizione dinamica, non necessariamente strutturale, un processo della trasformazione e del cambiamento, un'evoluzione della specie» (*ibidem*).

All'alba degli anni Duemila, quindi, il concetto di cultura in letteratura non va più interpretato come una «realtà pre-fabbricata» che segue le logiche del determinismo, bensì come «una cultura dell'interculturalità» (*ivi*, pp. 175-179), aperta al dialogo, all'incontro e al confronto, «intesa nella differenza e rispettando la differenza» (Cambi, 2006, p. 48). Questo carattere di interattività relazionale ne sottolinea il ruolo focale nella società, poiché è ormai appurato che la cultura non va più vista come un ideale di formazione della singola persona, ma come «qualcosa che gli individui acquisiscono in quanto membri di una società, *socialmente*» (Crespi, 2015, p. 21). Ecco allora l'importanza nello studio del rapporto tra culture della sociologia, in virtù del fatto che il concetto stesso di cultura è passato da una *concezione umanistico-classica* a una *concezione socio-antropologica*, che lo lega imprescindibilmente alla società di riferimento. Ciò dovrebbe apparire ancora più chiaro dopo l'*excursus storico* fatto in questo paragrafo sulle varie accezioni assunte dalla cultura nel corso dei secoli, dal mondo greco-latino all'età contemporanea. In ogni epoca considerata, l'interpretazione del termine *cultura* è dipesa dalle diverse specificità del contesto storico-sociale e questa è la ragione dietro alle grandi trasformazioni vissute da tale concetto, che è stato reso estremamente *complesso*<sup>28</sup>.

Anche oggi la cultura è un qualcosa di difficile da definire, proprio a causa della pluralità di definizioni che ne sono state date nel tempo, spesso tra loro confliggenti. Per tali motivi, quando si parla di cultura/e è essenziale mantenere un atteggiamento aperto e decentrato, all'insegna della curiosità e della disponibilità alla comprensione, creandosi «una mente nomade e un pensiero migrante» (Deluigi, 2015, p. 119), tutte caratteristiche-chiave dell'interculturalità.

---

<sup>28</sup> Come rileva Ivana Maria Padoan (2017, p. 174), la *complessità* del concetto di cultura è legata anche al fatto che, storicizzandosi, esso ha assunto una pluralità di significati non solo in letteratura, ma anche nella vita quotidiana, disponendo nuovi orientamenti e nuove direzioni di senso.

## 1.1 La cultura per Comte, Durkheim, Weber e Simmel

Per confermare quanto il concetto di cultura sia nodale in sociologia, in questo paragrafo si intende ripercorrere sinteticamente il pensiero su tale tema di quelli che sono considerati i “sociologi classici” per eccellenza: Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Georg Simmel. Si tratta di una panoramica interessante da fare perché permette di cogliere i fondamenti teorici grazie ai quali, negli anni Sessanta, si è iniziato a parlare di multiculturalismo e intercultura. Ciò risulta particolarmente evidente analizzando le riflessioni dell’ultimo degli autori qui proposti, Georg Simmel, che con la sua produzione letteraria può essere considerato proprio un precursore dell’interculturalità. Più in generale, però, questi quattro studiosi sono stati tutti determinanti per arrivare a riconoscere l’influenza reciproca che connette cultura e società.

Partendo da Auguste Comte, il quale nasce qualche decennio dopo il già citato Herder, si incrocia una prima prospettiva di grande rilevanza, ossia la *visione progressiva* della dinamica culturale. Comte individua tre stadi teorici, che costituiscono le tappe tramite cui passa la triade individuo-scienza-società. Si tratta della sua famosissima *legge dei tre stadi*, utile da riprendere poiché, in questa sede, sarà richiamata anche nel prossimo capitolo, in cui si parlerà della *legge dei quattro stadi* di Morin (2021, p. 40). Come ricorda Isabella Crespi (2015), procedendo in ordine gerarchico, al livello inferiore si trova lo «stadio teologico», corrispondente alla «società organica», in cui i fenomeni sociali si spiegano facendo riferimento a cause divine/soprannaturali (p. 22). A livello intermedio c’è poi lo «stadio metafisico», equivalente alla «società critica», contraddistinta dall’individualismo e dalla disgregazione: questo stadio rappresenta una fase transitoria in cui primeggia la classe sociale di chi ha «spirito critico». Al livello superiore, infine, è posizionato lo «stadio positivo», nel quale si colloca la «nuova società organica» (*ibidem*). Si tratta della fase in cui si presenta una grande svolta sociale/intellettuale. Come chiariscono Nicola Abbagnano e Giovanni Fornero (1992), nella nuova società organica «lo spirito dell’uomo, riconoscendo l’impossibilità di raggiungere nozioni assolute, ricomincia a cercare l’origine e il destino dell’universo e a conoscere le cause intime e i fenomeni, e si applica unicamente a scoprire [...] le loro leggi effettive: cioè le loro relazioni invariabili di successione e somiglianza» (p. 291). Lo *stadio positivo* è lo stadio del Positivismo, di cui Comte è fondatore e autore del primo manifesto. Con Comte, quindi, si ha una visione positivista della cultura e

della conoscenza, basata sulla centralità della *ricerca scientifica*. Come detto nel cap. 1, tuttavia, questa concezione positivista della cultura e della ricerca sociale, di cui Comte e Durkheim sono i principali esponenti, è stata abbastanza superata. Sul piano della ricerca sociale, ad esempio, il paradigma positivista/oggettivista è stato soppiantato da quello soggettivista/interpretativista. Altrettanto discutibile appare anche l'idea comtiana della possibilità di un progresso/sviluppo scientifico continuo e, di fatto, senza limiti<sup>29</sup>. Più condivisibile, invece, è la specificazione fatta da Comte sui potenziali protagonisti di questo progresso, che non sono soltanto i popoli occidentali, come ritenuto dalla maggior parte dei letterati ottocenteschi, bensì l'intera umanità, senza distinzioni particolari. Comte, infatti, muove diverse critiche al razzismo biologico e al colonialismo dell'Ottocento, risultando tra i pochi intellettuali dell'epoca a opporsi all'occupazione francese dell'Algeria. Diffidente nei riguardi dell'attenzione rivolta dai suoi contemporanei alle presunte differenze fisico-biologiche tra gli esseri umani, Comte pensa che esse siano insignificanti per la sociologia, la quale dovrebbe invece focalizzarsi sul comprendere le conseguenze sociali del processo di differenziazione della società.

Diversi anni dopo la morte di Comte, Émile Durkheim (1971) si immerge nello studio delle credenze religiose e introduce l'idea di cultura come *produzione collettiva*, con il compito di «fondare la coesione e il consenso sociale, stabilendo un sistema di controllo, sostenuto da sanzioni e ricompense, che orienterà [...] l'agire degli individui, limitando i loro desideri e indicando le finalità concrete che essi devono perseguire» (p. 231). In questa *visione funzionalista*, la cultura serve «da bussola per il giusto orientamento degli individui, poiché crea quei concetti e quegli stereotipi che aiutano l'individuo a orientarsi in ogni situazione» (Crespi, 2015, p. 24). In sostanza, la cultura funge da aiuto per le persone «a “stare” nella società» (*ibidem*).

Mentre nella concezione di Durkheim è la società a dare forma alla cultura, in una dinamica unidirezionale, Max Weber è il primo a sostenere che tra cultura e società esiste un *rapporto reciproco*, con un'influenza in entrambi i sensi. Weber arriva a questa conclusione ragionando

---

<sup>29</sup> La questione di un progresso scientifico senza limiti è oggi cruciale. Spiegava infatti il giurista Stefano Rodotà (2012): «Il convergere delle tecnologie pone dinanzi a noi non solo ipotesi apocalittiche, ma una serie di sviluppi la cui accettabilità dipende proprio dalla loro compatibilità con i diritti fondamentali e con i principi della democrazia» (pp. 374-375). L'interrogativo che sorge riguarda quindi la possibilità di definire “progresso” uno sviluppo tecnologico che non tenga conto di questi diritti/principi. Ad esempio, se si legano le tecnologie robotiche a una pura logica di potenza, com'è stato fatto con la *deregolazione* in ambito economico, il rischio è di assistere «a un divorzio crescente tra umanità e democrazia, intesa nel suo carattere di regime politico dove l'impiego di qualsiasi mezzo non può essere separato dal rispetto di principi e di diritti fondamentali» (*ivi*, p. 375).

sul mutuo condizionamento che lega economia ed etica religiosa, in opere come *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1904-1905). Loredana Sciolla (2002), parafrasando le parole di Weber, osserva che «è del tutto legittimo prendere in considerazione sia l'influenza dell'economia sull'etica religiosa, sia il rapporto inverso, ossia l'influenza dell'etica sullo sviluppo economico, a patto però di non concepirlo in maniera univoca, ma come un condizionamento reciproco» (p. 35). Cultura e società si orientano dunque vicendevolmente, anche in settori all'apparenza impensabili, come quello economico. Nonostante questa visione weberiana si sia profondamente radicata in sociologia, ancora oggi ci sono molti economisti che faticano ad ammettere l'influenza degli elementi culturali sulle scelte economiche degli individui. Si tratta di un problema che non è affatto banale, poiché «determina una difficoltà a spiegare alcuni aspetti della vita reale» (Pastore, & Tenaglia, 2014, p. 47). Ad esempio, sono rare le ricerche che indagano il legame tra occupazione femminile e credenze religiose delle donne<sup>30</sup>. Sarebbe quindi opportuno che il nesso cultura-società fosse tenuto maggiormente in considerazione, non solo in sociologia, ma anche nelle altre scienze sociali, come l'economia. D'altronde, come dichiara Weber, gli esseri umani sono *Kulturmenschen*, ossia *esseri culturali*.

In chiusura di questa rassegna sulle diverse visioni sociologiche del concetto di cultura, non si può non citare la *teoria delle cerchie sociali* di Georg Simmel, che con *cerchie* intende parlare di *gruppi sociali*. In base a questa teoria, man mano che la cultura progredisce e i cerchi/gruppi si ingrandiscono, l'individuo diventa sempre più indipendente rispetto al cerchio ristretto in cui è inserito e più bisognoso di un luogo di appartenenza che non restringa la *libertà*, implicando invece *fedeltà*; quando poi l'individuo diviene libero, è spinto a riavere un legame sociale, mettendosi nuovamente alla ricerca di un'appartenenza e riavviando così il ciclo precedente. Nelle opere di Simmel si può rintracciare un richiamo *ante litteram* all'interculturalità, soprattutto nel

---

<sup>30</sup> Una delle poche analisi sul tema è stata fatta da Francesco Pastore e Simona Tenaglia (2014), i quali hanno esaminato il "peso" della religione sulla partecipazione femminile al mercato del lavoro, utilizzando i dati dell'*European Values Study* (EVS) relativi a 47 Paesi europei nel 2008. Attraverso quest'analisi *cross-country*, si è registrata una grande differenza nei tassi di occupazione delle donne di diversi orientamenti religiosi. Il dato che colpisce di più è quello relativo all'occupazione delle donne di religione musulmana, le quali risultano occupate solo per il 32,25%. A loro seguono le induiste (40,00%), le ebraiche (53,85%) e le ortodosse (54,08%). Fa infine riflettere il confronto con le donne evangeliste e quelle protestanti, che hanno degli ottimi tassi d'occupazione, pari rispettivamente al 71,91% e all'80,14%. Sebbene la spiegazione più immediata per questi dati possa essere la crescente *islamofobia occidentale* (Basso, 2010), sarebbe bene realizzare più indagini di stampo economico sullo svantaggio lavorativo dei musulmani e, in particolare, delle donne musulmane, tenendo a mente la prospettiva weberiana della reciproca influenza tra dinamiche culturali e fenomeni sociali.

suo saggio *Concetto e tragedia della cultura* (in *Arte e civiltà*, 1976). Secondo Simmel, la cultura trasforma le persone tramite un «processo di coltivazione» che, dal momento in cui esse sono «unità chiuse» (indirizzate verso una crescente differenziazione), pian piano che assimilano oggetti diversi dal contesto culturale, divengono «unità aperte», dopo essere riuscite a integrare nelle rispettive personalità i riferimenti culturali esterni. In questa maniera, «quanto più va avanti lo sviluppo globale nella società, tanto più rapidamente si evolve questo processo di accumulazione quantitativa» (Nedelmann, 1991, p. 149). Sotto questa luce, è perciò possibile rileggere l'intera *teoria delle cerchie sociali* in chiave interculturale: il singolo individuo è infatti indotto a relazionarsi con diversi cerchi/gruppi sociali, portatori di culture differenti che, intersecandosi con l'individuo, trasformano l'individuo stesso da *unità chiusa* a *unità aperta*. Oltre al collegamento con il dialogo interculturale, con cui ci si riscopre esseri sociali e appartenenti a mondi comuni (Deluigi, 2015), in Simmel si può evidenziare una connessione anche con la settima «via verso la complessità» di Morin (1985, p. 53), ovvero quella relativa alla crisi delle *sfere chiuse*, di cui si è parlato nel cap. 1. A tal proposito, per affrontare la «sfida della complessità» (Bocchi, & Ceruti, 1985), Morin (1985) dichiara che c'è bisogno «di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto» (p. 59).

Simmel si rivela così un precursore non solo dell'*intercultura*, ma anche di alcuni principi-chiave della *complessità*. Ciò conferma l'impatto della sua produzione scientifica, insieme a quella degli altri tre sociologi qui considerati, sull'analisi del rapporto tra culture e sull'interdipendenza cultura-società. In merito a quest'ultimo punto, per fornire una dimostrazione finale del contributo sociologico allo studio delle culture, basta citare la prima definizione scientifica del concetto stesso di *cultura*, proposta dall'antropologo Edward Burnett Tylor (1970). Egli descrive la cultura, «intesa nel suo ampio senso etnografico, come quell'insieme complesso che include la conoscenza, la credenza, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società» (p. 7). È nella parte finale di questa definizione, con il riferimento all'«uomo come membro di una società» (*ibidem*), che si coglie l'impossibilità di scindere la cultura dalla società e, pertanto, la necessità all'interno del suo studio di un approccio sociologico, da integrare con le altre scienze umane, a partire dalla *pedagogia*. Tale integrazione è esattamente quella proposta nel prossimo paragrafo.

## 2. La pedagogia e la cultura dell'interculturalità

Come si è visto nei due paragrafi precedenti, il concetto di *cultura* e le sue evoluzioni, dal *multiculturalismo* all'*interculturalità*, non sono affatto concetti semplici da definire sinteticamente. Come evidenzia Ivana Maria Padoan (2017), la loro *complessità* è ulteriormente aumentata a partire dagli anni Settanta, quando tali concetti: sono stati mobilizzati dalle rivendicazioni politico-sociali per i diritti, l'uguaglianza e la parità; hanno incentivato la ricerca sulle dialettiche identità-alterità, differenza-universalità e individuo-società; hanno prodotto dibattiti sui modelli di integrazione, portando a nuove modalità di gestione della diversità (pp. 173-174). Negli ultimi decenni, però, è soprattutto a causa della globalizzazione/mondializzazione che «la semantica di questi concetti si è progressivamente estesa a macchia di leopardo» (*ivi*, p. 174), sia nella letteratura scientifica sia nella vita quotidiana. Nei diversi livelli/contesti, in generale, si pone oggi la questione della differenziazione culturale, influenzata da confronti ideologici, che conduce a un importante *dibattito sulla differenza*. Questo dibattito interseca il concetto di cultura in maniera diversa a seconda delle ideologie, delle aree disciplinari e dei modelli organizzativi. La caratteristica costante di tale dibattito, tuttavia, è la sua condizione globale/mondiale.

In ogni Paese/comunità, scrive l'antropologo Arjun Appadurai (2001), esiste oggi una *mondialità* in continua diffusione, dovuta a una pluralità di cause/condizioni. Appadurai riconosce nei *flussi culturali globali* la ragione principale dietro alla complessità della «nuova economia culturale globale» (p. 57). Questi flussi, che vanno dai movimenti delle persone a quelli delle ideologie, non sono processi «nuovi», ma sono senz'altro «inediti», «se paragonati alla mobilità più contenuta fisicamente e politicamente nonché economicamente» del passato (Padoan, 2017, p. 175). Come ricorda Appadurai (2001), prima del 1500, cioè prima dell'esplosione degli interessi marittimi occidentali e la comparsa di alcune vaste formazioni sociali, tipo i mongoli in Eurasia, le transazioni culturali tra gruppi sociali erano abbastanza ridotte. Questa loro limitatezza era dovuta sia a costrizioni geografiche/ecologiche sia a una voluta resistenza all'interazione con l'Altro, come avveniva in Cina e in Giappone. Queste prime scarse transazioni, inoltre, erano legate allo spostamento di beni, con i commercianti, e a esplorazioni di vario tipo. Le uniche forme di interazione culturale più sistematiche erano costituite, purtroppo, dalle guerre e dall'azione delle religioni proselitistiche, che spesso usavano comunque la guerra per espan-

dersi, come nel caso dell'Islam. Al di là di questi specifici fenomeni, tuttavia, le relazioni culturali tra gruppi distinti sul piano sociale/spaziale erano «allacciate con grande fatica e mantenute solo con un considerevole sforzo» (*ivi*, p. 51).

Come anticipato, dopo il 1500 la natura del «campo gravitazionale» culturale inizia a modificarsi, con l'emergere di «una rete di formazioni sovrapposte» nelle quali si sviluppano legami profondi tra varie società, grazie all'intersezione di denaro, commercio, conquiste e migrazioni (*ibidem*). È dalla fine del XVIII secolo e durante il XIX, tuttavia, che il processo subisce un'accelerazione, per merito di alcune innovazioni tecnologiche, che contribuiscono a creare le gerarchie coloniali, facenti perno sulle capitali europee per espandersi nel mondo non-europeo. La rete di mondi eurocoloniali (portoghese, spagnolo, inglese ecc.) è la premessa per il traffico delle idee di “popolo/individuo”, che creano le comunità immaginate nazionali. Benedict Anderson (1996) pone l'accento su quello che chiama «capitalismo a stampa», capace di innescare non solo un'alfabetizzazione di massa, ma anche la produzione di progetti di affinità etnica su larga scala, consentendo di poter leggere le stesse cose in tutto il mondo. La rivoluzione definitiva, comunque, avviene con l'esplosione tecnologica degli ultimi cent'anni, soprattutto nei settori del trasporto e dell'informazione. Si origina così una condizione che Appadurai (2001) definisce «di vicinato» (p. 52), simile all'idea di *villaggio globale* di Marshall McLuhan, della quale non condivide però le estremizzate implicazioni comunitarie del nuovo ordine mediatico<sup>31</sup>. Appadurai individua, come problema centrale delle attuali interazioni globali, la tensione tra due tendenze che si incrociano di continuo: da un lato l'*omogeneizzazione culturale*, dall'altro l'*eterogeneizzazione* o *indigenizzazione culturale*. Per spiegare la prima tendenza, potrebbe bastare citare il termine «macdonaldizzazione» (*ibidem*), un vocabolo più immediato per riferirsi alle teorie dell'americanizzazione e della mercificazione del mondo. Il fatto è che queste dinamiche non sono chiuse in loro stesse, poiché si intersecano con l'indigenizzazione:

---

<sup>31</sup> Il sociologo Antonio Roversi (2006), parlando dei nuovi *media* e soprattutto di Internet, si domanda se fenomeni come l'odio *online* siano solo un aspetto collaterale/secondario del *villaggio globale* teorizzato da McLuhan o siano invece una dinamica che esce dallo schema. Secondo Roversi, potrebbero essere un segnale evidente del fatto che, con le tecnologie di oggi, non si è costruito tanto un villaggio globale, bensì si è agevolato un processo di *balcanizzazione* già avviato da molti recenti avvenimenti politico-economici in varie parti del mondo. Riprendendo l'idea di Robert D. Putnam, per il quale la coesione sociale è in crisi, Roversi afferma: «[...] così come si è “balcanizzata” la Jugoslavia allo stesso modo [...] si stanno balcanizzando ampi settori della Rete» (p. 54). Per dare conferma di ciò, Roversi fa notare, con esempi concreti, come il contenuto dei *siti dell'odio* sia quasi sempre basso/nullo: «La loro efficacia sta piuttosto nella capacità di far tornare a galla e rendere di nuovo operativa l'antica distinzione amico/nemico, noi/loro, chi è con noi/chi è contro di noi. [...] In questo modo ci costringono a prendere posizione» (*ivi*, p. 56). Gli esempi citati da Roversi riguardano i siti ultras, nazifascisti e jihadisti.

Quello che queste tesi non riescono a cogliere è che le forze che provengono da diverse metropoli, una volta importate in società diverse, tendono altrettanto rapidamente a essere indigenizzate in un modo o nell'altro. Ciò vale per la musica e l'arredamento domestico come per la scienza e il terrorismo, gli spettacoli e le costituzioni. Le dinamiche di questa indigenizzazione cominciano solo ora a essere esplorate in modo sistematico [...] e molto ancora resta da fare (*ivi*, p. 56).

Il quadro dell'odierna economia culturale globale è reso ancora più complesso dal fenomeno delle *disgiunture*, ossia dalle distanze e dalle separazioni tra le cinque dimensioni degli attuali flussi culturali. Queste dimensioni sono chiamate da Appadurai «panorami», per evidenziarne la natura fluida e irregolare; non sono inoltre «relazioni oggettivamente date che sembrano le stesse da qualunque visuale, ma sono invece costrutti profondamente prospettici, declinati dalle contingenze storiche, linguistiche e politiche di diversi tipi di attori» (*ivi*, pp. 57-58). Tali attori vanno dagli Stati alle multinazionali, passando per le comunità diasporiche, i movimenti subnazionali, i villaggi, i quartieri, le famiglie e ovviamente i singoli individui, i quali sono il luogo ultimo di questo complesso di panorami, da loro interpretabili.

I panorami di Appadurai sono i mattoni dei «*mondi immaginati*, cioè i mondi molteplici che sono costituiti dalle immaginazioni storicamente localizzate di persone e gruppi diffusi sul pianeta» (*ivi*, p. 58). Va qui precisato il significato dell'*immaginazione* per Appadurai, la quale consente di pensare a situazioni differenti da quelle in cui ci si trova, traendo oggi spunto dalle influenze culturali del mondo globalizzato. Queste influenze si diffondono e si incrociano nel globo grazie ai panorami che, come detto, sono cinque: l'*etnorama* è il panorama delle persone in movimento, ovvero turisti, immigrati, rifugiati, esiliati, lavoratori ospiti e altri gruppi/individui che si spostano, incarnando un tratto-chiave del mondo contemporaneo e influenzando la politica delle nazioni; il *tecnorama* è la configurazione globale/fluida della tecnologia (alta e bassa, meccanica e informatica), che si sposta ad alta velocità attraverso i confini degli Stati; il *finanziorama* è la disposizione del capitale globale (misteriosa, rapida e difficile da seguire), influenzata dai mercati monetari, dalle borse nazionali e dalle speculazioni commerciali; il *mediorama* è la distribuzione delle capacità di produrre/diffondere informazioni/immagini create dai *media* (giornali, riviste, stazioni televisive e studi di produzione cinematografica); l'*ideorama* è infine la concatenazione di immagini associate a ideologie/controideologie politiche di Stati, partiti e movimenti sociali, interessati a conquistare il potere.

Per quanto tutti e cinque i panorami abbiano la loro rilevanza, per il lavoro di tesi qui presentato è particolarmente interessante il *mediorama*, con cui si disseminano in tutto il mondo immagini che vengono poi declinate a seconda della propria natura/forma, nonché in base agli interessi del pubblico e dei proprietari dei canali di distribuzione. Gli individui vengono così raggiunti da narrazioni e repertori d'immagini in cui si congiungono gli universi delle merci, delle notizie e della politica. L'effetto maggiore di questa diffusione di narrazioni sta nel fatto che più gli spettatori sono distanti dall'esperienza concreta rappresentata, più le narrazioni contribuiscono a creare *mondi immaginati* di tipo chimerico. Queste fantasie in merito a contesti di vita migliori possono concretizzarsi in delle spinte all'emigrazione per le popolazioni del Sud del mondo, che oggi conoscono di più il Nord "ricco" (cfr. cap. 1). Come sottolinea Arlie Russell Hochschild (2004), le aspettative verso l'Occidente create dalla diffusione di film e programmi televisivi occidentali, specialmente americani, sono uno dei fattori di propulsione della *globalizzazione della migrazione*<sup>32</sup>. Per questo motivo, sarebbe bene incentivare maggiormente un'educazione ai *media*, sia nel Nord che nel Sud del mondo.

Oltre a costruire *mondi immaginati*, i *media* sono anche responsabili della creazione di «patrie inventate» (idealizzate) per i gruppi deterritorializzati, ovvero i gruppi di lavoratori immigrati<sup>33</sup> insediatisi nelle classi inferiori delle società più ricche, i quali vogliono comunque mantenere un legame con la patria d'origine (Appadurai, 2001, p. 64). In questo scenario di diffusa «ipermodernità», che produce adattamenti, conflitti ed esodi, emergono due orientamenti opposti: da un lato «una critica al sistema culturale locale», dall'altro «una difesa di fondamenti "tradizionali" reali o presunti» (Padoan, 2017, p. 174). I rischi che conseguono a questi orientamenti concernono da una parte la perdita degli stili culturali e dall'altra l'irrigidimento della

---

<sup>32</sup> Un esempio esplicativo delle aspettative e delle delusioni degli immigrati giunti in Occidente è contenuto nel romanzo *Americanah*, scritto dall'autrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2014). Ad esempio, è significativo il momento in cui la giovane protagonista della storia, emigrata dalla Nigeria agli Stati Uniti, si ricongiunge con la propria zia in un monolocale nel quartiere Flatlands di Brooklyn. La residenza della zia, precedentemente immigrata, è il primo elemento che incrina le aspettative della protagonista la quale, come quasi sempre accade, è emigrata nella speranza di migliorare la propria vita. Osservando la zona in cui abita la zia, la protagonista commenta: «La via era male illuminata, costeggiata non da alberi frondosi, ma da automobili parcheggiate fitte fitte, niente a che vedere con il grazioso vialetto in *I Robinson*» (ivi, pp. 168-169).

<sup>33</sup> Questi gruppi di lavoratori immigrati deterritorializzati sono i soggetti più esposti ai *fondamentalismi*, come quello islamico e induista. Va però detto che l'adesione all'islamismo politico radicale, ad esempio, è quasi sempre una presa di coscienza del sistema di oppressione occidentale di cui sono state e continuano a essere vittima tutte le popolazioni arabo-islamiche, dal Marocco all'Indonesia. Ciò è spiegato bene da Pietro Basso (2010), il quale inquadra l'islamismo politico radicale come una forma di *nazionalismo* per nazionalità oppresse appartenenti a un mondo dominato, da utilizzare in chiave difensiva rispetto alla colonizzazione occidentale.

cultura locale, in un neo-culturalismo ideologico di difesa. Di fronte a questi problemi, si può affermare che la mobilità, intrinseca nei cinque panorami di Appadurai, comporta nuovi immaginari e nuove risorse, ma anche contrasti, disgiunzioni e diaspore (*ivi*, p. 175). La gestione della differenza e della complessità è per il nostro tempo una sfida culturale, che va affrontata con una nuova cultura, vale a dire la *cultura dell'interculturalità*. Essa costituisce: «Una “dimensione culturale” più “pragmatica”, più *esperienziale*, meno modellizzata, che non rinnega o sottovaluta nessuna identità culturale ma che riconsidera le identità culturali all'interno di un processo di co-sviluppo, di negoziazione, di interdipendenza delle esistenze [...]» (*ibidem*). La sfida della gestione della differenza e della complessità colloca l'odierno sistema culturale in una «*dinamica sociale*», ponendo al centro «*l'educazione e le istituzioni educative*» (*ivi*, pp. 175-176). Per questo motivo, come dichiara Agostino Portera (2013), nell'attuale società complessa c'è un forte bisogno di *pedagogia*, intesa come «*la scienza dell'educazione*» (p. 21).

Nel tempo delle globalizzazioni, tuttavia, è necessaria un'ulteriore specificazione, che consiste nel chiarire che «ogni buona pedagogia – *tutta* la pedagogia – dovrebbe essere a carattere interculturale» (*ivi*, p. 53). In questo senso, non si dovrebbe più considerare la pedagogia interculturale come una semplice “pedagogia per stranieri”, bensì come l'unico approccio alla disciplina davvero in linea con la postmodernità. Non è un caso che Franco Cambi (2006) organizzi in ottica interculturale l'intero paradigma pedagogico postmoderno, incentrandolo su tre categorie “reggenti”, ossia la *complessità*, *l'educazione* e la *cittadinanza*. Queste tre categorie compongono una rete di relazioni reciproche e intrecciate, essenziali per proporre degli interventi educativi da cui scaturiscano crescita e arricchimento.

## **2.1 Complessità, educazione, cittadinanza: un paradigma pedagogico**

Il paradigma pedagogico per la postmodernità teorizzato da Franco Cambi (2006) si fonda innanzitutto sulla *complessità* che, da più di tre decenni, è vista come: un modello metacognitivo dei saperi; una nuova frontiera dell'epistemologia (generale/speciale); un aspetto focale per la descrizione/interpretazione della società postmoderna. Sono due, però, i tratti sostanziali della complessità da considerare in pedagogia: essa rappresenta un «dispositivo critico» per una precisa tappa della cultura e del pensiero, nonché delle varie forme della cultura e dello stile di pensiero; la complessità è poi una «categoria-sfida», in quanto richiede di essere indagata, di

delinearne i confini/rilievi e la specificità logica/fenomenologica (*ivi*, p. 69). Quest'indagine va fatta in un processo di revisione del pensiero occidentale tradizionale e di travalicamento delle sue strutture "classiche". Come detto, la sfida metacognitiva della complessità ha interessato anche la pedagogia, *soprattutto* la pedagogia, a partire dagli anni Settanta, quando diversi studiosi si sono impegnati in una revisione epistemica della disciplina. Tale revisione ha messo in luce il carattere plurale e tensionale della pedagogia, nella quale i principi del *pensiero complesso* (multidimensionalità, dialogica, pensiero organizzazionale ecc.), di cui si è discusso nel cap. 1, rappresentano le strutture-chiave del sapere pedagogico. Quest'ultimo si conferma una disciplina teorica/pratica e, allo stesso tempo, descrittiva/prescrittiva. In tal senso, si può sostenere senza difficoltà che la pedagogia è «un sapere *iper-complesso* [...] che reclama di essere letto e descritto proprio in questo suo "fondamento" di complessità» (*ibidem*).

La complessità in pedagogia riguarda anche la seconda delle sue categorie fondative, ossia l'*educazione*, con il suo ruolo antropologico, culturale e sociale. Si tratta di un ruolo costantemente carico di contraddizioni e problematicità, aperto nell'individuazione dei suoi fini/mezzi, nonché volto a rivedere di continuo il proprio compito/*status* nella società complessa. Secondo Cambi (2006), la categoria della complessità «ci permette di capire meglio (= più a fondo) *cos'è* l'educazione e di tenerne ferma la ricchezza, la varietà procedurale e il gioco non lineare dei fattori come pure l'intreccio complicato di teoria e prassi che la contrassegna» (*ivi*, p. 71). Dovendo agevolare la costruzione di identità basate su un «sistema delle appartenenze, scelte nel corso dell'esistenza», l'educazione dev'essere un qualcosa di dinamico al pari dell'interculturale, per consentire ovunque e in ogni momento «una coabitazione *interculturale* con diverse identità» (Padoan, 2017, p. 179). Ecco allora la motivazione dietro all'essenzialità della pedagogia e dell'educazione interculturale poiché, in loro mancanza, le «culture non interagiscono da sole (anzi, l'esperienza mostra come molti "incontri" sfocino in scontri o deleterie lotte di potere o di sterminio)» (Portera, 2013, p. 37). La logica della complessità nell'educazione, pertanto, è «l'unica che ci permetta e di interpretare e di governare questo processo che è da sempre centrale in ogni società, ma che nella nostra si è fatto sempre più centrale, decisivo, irrinunciabile, in quanto essa si incardina sempre di più sui processi formativi» (Cambi, 2006, p. 71). Ciò vale ancora di più nella società multiculturale degli ultimi anni, dove il grado di differenze interne è ulteriormente aumentato, a causa delle migrazioni e della globalizzazione, procedendo di pari passo con il ritorno del razzismo, oggi più che mai di carattere «istituzionale», poiché sospinto

*in primis* da Stati, governi e parlamenti (Basso, 2010). La pedagogia e l'educazione interculturale hanno il compito, non semplice, di combattere gli atteggiamenti razzisti che si declinano a livello popolare, a partire dai contesti educativi, dove si formano le nuove generazioni.

L'ottica della complessità imbeve la pedagogia anche in una terza categoria, ossia lungo le frontiere della *cittadinanza*, che simboleggia la formazione etico-politica dell'individuo, dopo quella cognitiva e antropologico-etico-formativa (Cambi, 2006, p. 73). Nella società complessa, contraddistinta dalle caratteristiche di cui si è detto nel cap. 1 (*cf.* Milanese, 1989, pp. 21-24), anche l'esser-cittadini si traduce in nuove modalità, influenzate proprio dalla complessità, la quale va sia interiorizzata *in interiore homine*, sia vissuta concretamente nella propria azione sociale (Cambi, 2006, p. 73). Ciò avviene nella quotidianità occupando uno *spazio sociale organizzato*, che è oggi distinto su tre dimensioni, tra loro intersecate: la società civile; lo Stato; lo spazio mondiale/metanazionale. Franco Cambi riconosce quindi «tre esercizi dell'esser-cittadino», che si traducono in riferimenti all'*Appartenenza*, alla *Nazione* e alla *Mondialità* (*ibidem*). Queste tre cittadinanze risultano tra loro concentriche e tensionali, imponendo alla pedagogia un importante sforzo per rielaborare il loro insegnamento.

Si tratta di una visione simile a quella di Morin (2000), per il quale l'educazione dovrebbe puntare al radicamento negli educandi «dell'identità nazionale, dell'identità europea, dell'identità planetaria» (p. 75). È solo tramite il senso d'appartenenza alla patria terrestre che può innescarsi nel mondo un sentimento di intersolidarietà, con cui civilizzare le relazioni interpersonali e umanizzare la globalizzazione. L'educazione dovrebbe perciò «insegnare a diventare cittadino» e contribuire all'auto-formazione dell'individuo, attraverso la comprensione/assunzione della «condizione umana» (*ivi*, p. 65). Quest'ultima può essere esplicitata con tre riflessioni in merito all'umanità. La prima di queste osservazioni riguarda la «comunità di destino» umana, fondata sulla constatazione per cui tutti gli esseri umani sono soggetti alle medesime minacce mortali, che vanno dalle armi nucleari ai rischi ecologici sulla biosfera, includendo la sterilizzazione degli oceani, dei mari e dei fiumi, nonché i numerosi inquinamenti e le catastrofi senza frontiere. A tali minacce bisogna aggiungere la diffusione nel mondo di nuovi/antichi microbi (vedasi la recente pandemia di COVID-19 e le infezioni da Monkeypox), le pressioni incontrollate dell'economia mondiale e, infine, l'alleanza tra «la barbarie di distruzione e morte riemessa dal fondo dei tempi e la barbarie anonima e fredda del mondo tecno-economico» (*ivi*, p.

73). Per quanto riguarda queste due barbarie, la prima porta con sé guerre, massacri, deportazioni e fanatismi; la seconda scaturisce «dall'interno di una razionalizzazione che conosce soltanto il calcolo e ignora gli individui, le loro *carni*, i loro sentimenti, le loro anime, moltiplicando le potenze di morte e di asservimento tecno-industriali» (Morin, 2001, p. 51). Come afferma anche il filosofo Umberto Galimberti (2005), la tecnica presa a sé stante «non ha alcuna fine da raggiungere né alcuno scopo da realizzare, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità» (p. 6). In sostanza, affidandosi al solo mondo tecno-economico, si abbracciano delle procedure «incapaci di promuovere un orizzonte di senso» (*ibidem*).

La seconda riflessione fatta da Morin (2000) per cogliere il senso della *condizione umana* si incentra su «un'identità umana comune» (p. 73). Nonostante le differenti appartenenze (di genere, suolo, comunità ecc.), l'*Homo sapiens* gode infatti di un'identità comune a tutti i propri simili. Tale identità deriva da un'unità genetica di specie, che si prolunga in un'unità morfologica, cerebrale e psicologica/affettiva. Si giunge così alla terza riflessione di Morin, che concerne la «comunità di origine terrestre» (*ivi*, p. 74): tutti gli esseri umani sono «figli della vita e figli della Terra», sulla scorta della loro comune ascendenza antropoide-mammifera-vertebrata (*ibidem*). Queste tre considerazioni, oltre a spiegare i motivi che permettono di parlare di una comune *condizione umana*, chiariscono anche la necessità di «insegnare l'identità terrestre», che corrisponde al quarto sapere moriniano per l'educazione del futuro (Morin, 2001, p. 46). In tale insegnamento, è fondamentale trasmettere una coscienza antropologica, ecologica, civica e dialogica, nella consapevolezza che un «mondo confederato deve essere policentrico e acentrico non solo politicamente, ma anche culturalmente» (*ivi*, p. 57).

Al di là di nuovi richiami al *pensiero della complessità*, con riferimenti alla via dell'organizzazione e del centro/policentrismo (*cfr.* cap. 1), con Morin si ritrova quindi un'ulteriore esortazione a ricercare una *cultura dell'interculturale*, fondata sul dialogo e su quella che chiama *reliance*, traducibile con *relianza*, opposta alla disgiunzione dilagante. L'imperativo postmoderno per l'educazione, dunque, è di educare alla salvezza dell'unità umana e, contemporaneamente, alla salvezza della sua diversità. In questo lavoro, il dispositivo primario da utilizzare è proprio il *dialogo*, necessariamente interculturale, che permette di capire meglio l'esistenza, di affacciarsi a nuove categorie, di assumere differenti punti di vista, comprendendo empaticamente la realtà e la comunicazione dell'Altro. Al dialogo è dedicato il prossimo paragrafo.

### 3. Il dialogo interculturale: caratteristiche, condizioni e difficoltà

Tra gli strumenti della pedagogia e dell'educazione interculturale, il dialogo ricopre indubbiamente un ruolo di primo piano; anzi, si potrebbe persino dire che l'intercultura stessa è dialogo. Quest'ultimo costituisce la forma più primigenia di linguaggio, volta a due obiettivi, tra loro dipendenti: la comunicazione intersoggettiva e la costruzione della conoscenza. A partire dall'alba dei tempi, il dialogo è sempre stato un dispositivo fondamentale per la sopravvivenza dell'essere umano. Esso trova una genesi formalizzata nell'antica Grecia, con Socrate, il quale lo incorpora in un proprio metodo, il *dialogo socratico*. Con tale forma di dialogo non si intende solo il pensiero emergente dai dialoghi socratici sui temi-chiave dell'epoca, ma principalmente un tipo di comunicazione finalizzata alla riflessione filosofica. Come ricorda Anna Maria Passaseo (2017), Socrate nei suoi dialoghi: si mostra consapevole della propria ignoranza, riconoscendovi il presupposto per la vera conoscenza, attraverso il principio maieutico; si pone in una condizione di piena apertura al confronto con gli interlocutori; assume una posizione di parità con l'Altro, respingendo qualunque ruolo di "guida" che lo metta su un livello di superiorità (pp. 209-210). Questi tre principi sono rimasti quasi del tutto inalterati fino ad oggi, nonostante nel corso del tempo siano state date molteplici interpretazioni del dialogo.

Sulla scia del dialogo socratico, oggi si può riconoscere che il dialogo interculturale presenta tre caratteri fondamentali: si caratterizza per il fatto di avvenire tra due/più alterità (che sono *altre* l'una nei riguardi dell'altra), nel senso di due soggetti-di-libertà in una posizione di equità, che comporta un riconoscimento di *pari dignità*<sup>34</sup> nell'interloquire; si distingue per il proprio scopo conoscitivo, al fine di conoscere il mondo dell'altro e di farsi conoscere dall'altro; ha un futuro aperto poiché, essendo sollecitato dalla reciproca comprensione, risulta imprevedibile e lascia aperte opportunità di contaminazioni/trasformazioni dei pensieri di partenza (Passaseo, 2017, p. 211). Il secondo carattere, relativo allo scopo conoscitivo del dialogo, viene declinato dal filosofo Guido Calogero (1977a) nel «principio del dialogo». Si tratta di una norma etica in

---

<sup>34</sup> Il *principio di dignità*, a cui la Costituzione italiana fa esplicito riferimento negli artt. 3, 32, 36 e 41, delinea per Stefano Rodotà (2012) «un nuovo statuto della persona e un nuovo quadro dei doveri costituzionali» (p. 184). Riprendendo l'art. 1 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, in base al quale «tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in *dignità* e diritti», si può affermare che la «rivoluzione della dignità» segna un'epoca nuova, l'era della «persona inseparabile dalla sua dignità» (*ivi*, pp. 184-187).

base alla quale ogni civile relazione tra uomini si fonda sulla «volontà di dialogo, cioè la costante volontà di capire i punti di vista altrui, e di tenerne conto» (*ivi*, p. 357). Il principio del dialogo non si limita a garantire soltanto la convivenza civile delle *intelligenze*, ma anche delle *volontà agenti*, che per Calogero sono le volontà «degli uomini e delle donne effettivamente viventi insieme nell'una o nell'altra situazione storica, con tutta la pienezza delle loro talvolta violente passioni» (*ibidem*). In questa logica, non esiste alcuna differenza sostanziale tra società intellettuale e società civile/politica. Così formulato, il principio del dialogo, come volontà di comprendere ogni potenziale interlocutore, è il fondamento non solo della regola di pariteticità dell'umano, ma anche di ogni altra uguaglianza di diritti. Di fatto, il principio del dialogo simboleggia la base del *liberalismo costituzionale*, che si traduce nella lunga tradizione dei diritti dell'uomo e del cittadino, nonché di ogni altra manifestazione sociale dell'ideale di uguale libertà/possibilità. Nello specifico, per quanto riguarda i diritti umani, il dialogo è stato determinante per la progressiva evoluzione verso l'*universalità* di alcuni diritti, non solo in Europa, ma anche nell'Est del mondo. Di ciò è prova il “dialogo” per riconoscere il contenuto di tali diritti, che porta diverse corti costituzionali e internazionali a “dialogare” tra loro, finendo anche per citare decisioni di altre corti, appartenenti a sistemi giuridici differenti (Chenal, Tomasi, & Zagrebelsky, 2016, p. 25). In questo senso, il dialogo è indispensabile anche solo per definire i *diritti umani* che, insieme all'*intesa* e all'*interculturalità*, compongono una triade operativa che fa da fulcro per la «pedagogia-della-mondialità» (Cambi, 2006, p. 46).

In generale, secondo Calogero (1977a), «nessun sistema dei diritti dell'individuo, dei diritti della persona umana, dei diritti dell'uomo e del cittadino può avere un fondamento, se a sorreggerlo non sta la volontà d'intendere gli altri, cioè il principio del dialogo» (p. 358). Il dialogo, inoltre, si dimostra il mezzo più adatto per la conoscenza delle differenze nella società multiculturale e un «principio regolativo intorno a cui poter edificare la giustizia del progetto interculturale» (Passaseo, 2017, pp. 212-213). Per tali ragioni, fin dalle prime teorizzazioni della pedagogia interculturale, il dialogo è stato elevato a modalità-principe di conoscenza, identificandone anche il valore etico. Già negli anni Novanta, Mariangela Giusti (1996) dichiarava:

Nel dialogo le differenze entrano in comunicazione in forma paritaria: a ciascuna di esse viene attribuito un valore, in base al criterio secondo il quale ogni sapere, ogni punto di vista può contribuire a costruire l'orizzonte comune di una interpretazione del mondo. [...] Il dialogo costituisce una sorta di rete che permette ai soggetti di riconoscersi: prevede un intreccio di esperienze e biografie che,

entrando in comunicazione, diventano elementi di conoscenza comune, perciò educative, si riconoscono, si confrontano e si accrescono nel valore reciproco (p. 11).

Il dialogo trova come sua condizione generatrice la *laicità*, che è il presupposto necessario per la convivenza di tutte le filosofie, culture e religioni in una certa circostanza sociale (Passaseo, 2017, p. 213). Calogero (1977b) parla della laicità come *laicismo*, in quanto «regola di comportamento di fronte alle dottrine altrui» (p. 284). Tale precetto si sovrappone alla regola del “non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te” o, similamente, “non pretendere mai di possedere la Verità più di quanto anche gli altri possano pretendere di possederla”. La libertà delle visioni del mondo si configura così come la più importante tra tutte le libertà, con il laicismo che è la più rilevante tra le filosofie, in qualità di «filosofia della coesistenza delle coesistenze» (*ivi*, p. 283). La necessità di questa condizione è largamente approvata, tanto che anche Franco Cambi (2006) parla della laicità, definendola «spazio dell'incontro» (p. 13). Si tratta dello «spazio costituito e regolato dall'intercultura che, procedendo oltre la multiculturalità, vuole venire a costituire un *habitus* e un *habitat* di dialogo, di confronto, di reciproca intesa» (*ibidem*). Lo *spazio dell'incontro* è un dispositivo nuovo in senso storico-culturale, ma anche politico-sociale, che va teorizzato con rigore guardando alla sua innovatività. Porta con sé una sfida presente e futura per le scienze umane, le discipline che più di tutte possono dare concretezza all'incontro, sapendone anche affrontare le difficoltà.

Lo spazio dell'incontro, infatti, non è privo di tensioni, contraddizioni e nuovi problemi, da esso stesso determinati. È uno spazio, inoltre, che impone trasformazioni complesse nei soggetti e nelle comunità. L'incontro con l'alterità, secondo Cambi (2006), si contraddistingue per tre criticità: crea crisi/spaesamenti e richiede *de-costruzioni*, ponendo i soggetti in una condizione d'incertezza rispetto alla tradizione (crisi d'identità); non è mai *edenico*, poiché può produrre tensioni/scontri e incomprensioni/rifiuti; apre uno spazio tra i dialoganti in cui è il dialogo stesso che si fa *regolatore*, nel senso di ascolto, comprensione e riconoscimento in direzione reciproca (p. 14). Sotto questa luce, esiste una difficoltà intrinseca nell'edificazione di uno spazio interculturale, che si spiega con i dinieghi e le fughe rispetto alla gestione di tale spazio. Questo è anche il motivo per cui, anziché aprirsi all'incontro, ci si chiude in barbari integralismi/sciovinismi. Considerata la difficoltà/complessità dell'incontro, esso va elaborato sia nella teoria sia nella pratica con costanza e impegno, senza dimenticare un'essenziale dose di passione e curiosità. In questo, la pedagogia interculturale può dare un contributo centrale.

Lo spazio dell'incontro (o spazio della *laicità*) rappresenta dunque la condizione fondamentale per il dialogo interculturale, insieme a una certa quota di *capacità personali*, come la capacità di istituire posizioni di equità tra i dialoganti e di accettare gli imprevedibili esiti del dialogo con l'Altro (Passaseo, 2017, p. 216). Come accennato, tuttavia, il dialogo interculturale si palesa anche con delle difficoltà oggettive, tra le quali il limite maggiore si pone sul *piano linguistico*: è fattuale che «la non conoscenza della lingua dell'Altro costituisce un ostacolo al dialogo. E ciò nella consapevolezza non solo che è necessario parlare un linguaggio comune per potersi comprendere, ma che esisterà sempre uno scarto tra ciò-che-si-vuol-dire e ciò-che-si-può-dire in un'altra lingua che non è la propria» (*ibidem*). Bisogna quindi distinguere due livelli di difficoltà sul piano linguistico: da un lato la necessità di utilizzare un linguaggio comune per esprimersi con l'interlocutore; dall'altro lato la gestione dello scarto che si crea tra la propria lingua e il linguaggio comune che si sta usando. Per affrontare il primo livello di difficoltà, Agostino Portera (2019) colloca le *abilità linguistiche* in più lingue ai primi posti tra le competenze interculturali da acquisire, schematizzate nel modello interattivo della FIGURA 3.

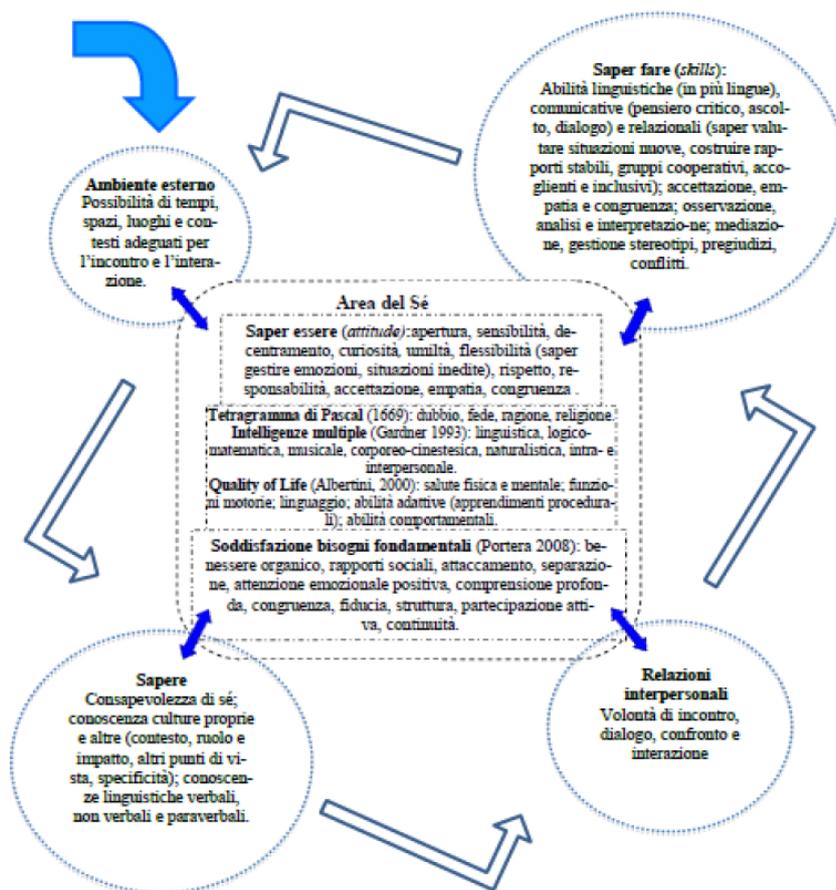


FIGURA 3. Modello interattivo di competenze interculturali (Portera, 2019, p. 10)

Per quanto riguarda il secondo insieme di difficoltà, vengono in aiuto gli studi dell'etnolinguistica che, dimostrando il forte legame esistente tra linguaggio e visione del mondo, hanno adottato una nuova prospettiva di lavoro, rivolta più alla *conoscenza* dell'altra cultura, anziché alla *riduzione* delle differenze a categorie autoctone (Passaseo, 2017, pp. 216-217). Si tratta di un distinguo operato a livello letterario anche da Lawrence Venuti (1992), il quale sostiene che la traduzione può comportare un effetto conservatore o innovatore (p. 9). Oggi si sta quindi diffondendo un approccio alla traduzione *foreignizing*, ovvero di esternalizzazione: «Questo atteggiamento mira a prediligere i significati e i valori di cui lo straniero è portatore, rispettando e mostrando interesse verso le diversità, anche linguistiche, che non possono essere tradotte ma che, tuttavia, possono essere comprese» (Passaseo, 2017, p. 218). In questa maniera, si evita una negazione etnocentrica delle differenze, instaurando apertura-dialogo-decentramento e ponendo il linguaggio nella condizione di riconoscere l'essere straniero (*the foreignness*) del testo. La traduzione smette perciò «di essere un luogo di omologazione e, soprattutto, di esercizio di potere, per diventare invece un luogo di eterogeneità che si incontrano» (*ibidem*).

In ambito cinematografico, per rimanere in linea con il tema di questa tesi, l'approccio *foreignizing* è riconducibile al metodo di traduzione del dialoghista Gualtiero Cannarsi, che ha curato gli adattamenti italiani di molte opere d'animazione giapponese. Tra i suoi lavori principali spiccano, ad esempio, gli adattamenti dei film dello Studio Ghibli e dell'apprezzatissimo regista Hayao Miyazaki, Premio Oscar per *La città incantata* (2001). Negli anni, Cannarsi è stato spesso contestato per alcuni dei suoi adattamenti, giudicati troppo complessi e poco naturali per la lingua italiana. A queste critiche, il dialoghista ha risposto che il senso di “disagio” percepito da alcuni spettatori è un effetto del suo metodo di traduzione, orientato alla resa più precisa possibile dei dialoghi giapponesi. In un'intervista a *La Stampa*, ha dichiarato:

Che senso ha vedere un'opera, che per noi è così importante, in una versione semplificata? Che senso ha ridurre al minimo italiano il suo contenuto? Quando vediamo qualcosa che non ci appartiene dobbiamo cercare di avvicinarci alla sensibilità e alla visione del creatore. *Dobbiamo cercare il diverso*, e dobbiamo provare a capirlo. Questi sono *anime*, e per qualcuno, è vero, sono solo questo: un pasatempo. Ma per me è fondamentale provare a rispettare le idee di chi li ha immaginati e girati. Quando si vede un prodotto d'intrattenimento straniero abbiamo la possibilità di incontrare un'altra cultura. *E a volte questo incontro richiede un certo sforzo [...]* (corsivi aggiunti)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> L'intervista integrale si trova al *link*: [https://www.lastampa.it/spettacoli/tv/2021/12/16/news/gualtiero\\_cannarsi\\_ogni\\_doppiaggio\\_e\\_un\\_falso\\_l\\_importante\\_e\\_essere\\_fedeli\\_all\\_originale\\_-1629182/](https://www.lastampa.it/spettacoli/tv/2021/12/16/news/gualtiero_cannarsi_ogni_doppiaggio_e_un_falso_l_importante_e_essere_fedeli_all_originale_-1629182/).

L'incontro con altre culture, pertanto, impone sempre uno sforzo, che va affrontato con diversi dispositivi. In pedagogia, ad esempio, il dialogo interculturale può essere agevolato dalla figura del *mediatore culturale*, di origine straniera, che oggi è spesso incarnato da immigrati di seconda generazione. Il mediatore culturale può costruire un «ponte tra l'interlocutore italiano e l'interlocutore di altra provenienza» (Passaseo, 2017, p. 219). Al di là degli scogli linguistici, comunque, il dialogo interculturale può complicarsi anche a causa di altre problematiche, come i *malintesi* o la difficoltà ad accettare il *principio di pariteticità* e il *futuro aperto* del dialogo. Particolarmente spinoso è infine il *dialogo interreligioso*, costantemente «esposto al rischio di intolleranze, integralismi e chiusure» (*ivi*, p. 220). Paradossalmente, secondo Raimon Panikkar (2002), è però proprio il dialogo interreligioso la via più diretta verso la pace: guardando oltre alle diverse affermazioni delle varie religioni, tutti i culti «concordano nel riconoscere che è loro compito portare la pace all'uomo e quindi a tutto il cosmo» (p. 144). La pace si configura quindi come l'obiettivo comune di tutte le religioni, che dovrebbero dialogare tra loro per realizzarla. Per formulare quest'osservazione, Panikkar si richiama al fatto che, in passato, proprio le religioni sono state l'elemento di pace interiore per i loro seguaci. Tenendo conto di questo nesso *pace-religione*, la sfida dell'intercultura dovrebbe considerare di più il ruolo delle religioni, soprattutto nella loro funzione *rivoluzionaria* di via verso la pace (*ivi*, p. 145).

#### **4. Strumenti di educazione interculturale: il ruolo del cinema**

Già nel precedente paragrafo si è accennato alla possibilità di utilizzare il cinema come strumento di dialogo ed educazione interculturale. La riflessione nasce dalla constatazione per cui, in un mondo sempre più globalizzato, anche a causa dell'ampia diffusione di immagini mediatiche (vedasi le osservazioni sul *mediorama* del par. 2), i *mass media* possono costituire «uno strumento essenziale di incontro, di conoscenza, di reciproca comprensione, attraverso i quali si può allontanare, dalla coscienza degli uomini, l'idea o la tensione della guerra e della violenza, per insediare stabilmente la difesa della pace» (Alvaro, 1992, p. 8). Il problema è che la potenza comunicativa dei *media* non è ancora sufficientemente considerata. Basta pensare agli effetti distorti prodotti dalla martellante campagna d'informazione (o disinformazione) sull'immigrazione degli ultimi anni. I *media mainstream* si sono quasi sempre occupati del tema in chiave emergenziale e solo in occasione di determinati fatti di cronaca, spesso nera. I mezzi di

comunicazione di massa, tuttavia, potrebbero svolgere una reale opera di conoscenza, sensibilizzazione e prevenzione di tali fatti. Quest'aspirazione, chiaramente, non è facile da concretizzare. Il regista senegalese Djibril Diop Mambéty, ad esempio, sostiene che parlare dell'Africa con il cinema, prima di essere un possibile *business*, è una forma di *sacerdozio* (*ibidem*).

L'informazione ottenuta tramite i *media* non è data dalla *quantità* di notizie ricevute, bensì dalla loro *qualità*. Per prevenire il fenomeno della disinformazione mediatica, occorrerebbero dunque un buon *spirito critico* e una capacità di *lettura del linguaggio* dell'immagine, troppo spesso data per scontata (Brugnoli, 2012, p. 37-38). È qui che entrano in gioco la pedagogia e l'educazione le quali, nel proprio lavoro formativo planetario, dovrebbero preparare le nuove generazioni a *de-costruire* uno dei fattori-chiave della globalizzazione, ovvero i *mass media*. Questi ultimi, se utilizzati opportunamente, possono anche rivelarsi un aiuto fondamentale per la didattica, capace di proporre delle narrazioni umane con cui i giovani possono immedesimarsi, aiutandoli ad abbracciare la loro identità terrestre (*cf.* par. 2.1). All'interno della pedagogia interculturale, in special modo, il cinema può contribuire all'ipotesi educativa lanciata da Rosita Deluigi (2015) per la promozione del dialogo, il quale si realizza con tre azioni: *conoscere sé stessi e gli altri*, acquisendo più consapevolezza interiore, per generare un'apertura all'esterno; *riconoscere sé stessi con gli altri*, per implementare l'incontro tra identità e veicolare scambi con cui preservare gli elementi di originalità personali; *costruire reciprocità*, a partire da uno "spostamento" (con l'accogliere/accorgersi dell'altro), senza trascurare l'esistenza altrui né la sfida dell'integrazione "in solitaria" (p. 126). Volendo sintetizzare, il cinema nei contesti educativi può aiutare a conoscere, riconoscere e costruire reciprocità.

Per fare ciò, secondo il critico Olinto Brugnoli (2019), vanno rispettate due condizioni, distinte tra l'«educare con l'immagine» e l'«educare all'immagine»: nel primo caso, ci si riferisce all'utilizzo di film «che veramente "dicono" qualcosa, cioè che esprimono l'idea (l'interpretazione) dell'autore su certi temi che si intendono affrontare», approfondendo e discutendo poi tale idea; nel secondo caso, si evidenzia la necessità di "leggere" questi film «con una valida metodologia, per liberare il recettore dalle comunicazioni inavvertite, che sono oggi quanto mai pericolose e fonte di massificazione, e per poter cogliere tutta la ricchezza dei messaggi che possono favorire la riflessione e l'approfondimento» (p. 10). Per usare proficuamente il cinema nei contesti educativi, pertanto, bisognerebbe basarsi soprattutto sui cosiddetti *film d'autore*, nei quali si può individuare concretamente l'idea del regista, che va poi analizzata insieme al

resto del film con un'appropriata metodologia. La puntualizzazione di Brugnoli è importante perché consente di riconoscere una differenza tra il *cinema d'autore* e il *cinema commerciale*, che è spesso portato avanti dalle grandi *majors* cinematografiche (quasi sempre americane), senza che ai registi sia data la possibilità di esprimere realmente le proprie idee all'interno dei film. Allo stesso modo, appare opportuna l'indicazione di Brugnoli di esaminare i film con una metodologia precisa, così da passarne in rassegna i vari elementi e giungere a una riflessione che produca arricchimento negli educandi. Su queste premesse, nel prossimo capitolo si procederà a *ri-costruire* un metodo per utilizzare il cinema come strumento di dialogo interculturale, sulla base degli studi di Edgar Morin (2016) e del semiologo Nazareno Taddei (2001).

Nella ri-costruzione di questo metodo, si farà riferimento ad alcuni film che possono essere utili per promuovere il dialogo interculturale, proponendo delle visioni del mondo *altre* sulle quali riflettere. È però opportuno precisare che il cinema nei contesti educativi andrebbe valorizzato maggiormente non solo per parlare d'intercultura, ma in generale per discutere dei principali temi della contemporaneità. Il linguaggio dell'immagine, infatti, «possiede una straordinaria efficacia dal punto di vista comunicativo per la sua forza evocativa e per l'attenzione che suscita» (Brugnoli, 2019, p. 9). Ad esempio, rispetto a due problematiche della società postmoderna di cui si è trattato nel cap. 1, esistono molteplici pellicole incentrate sui fenomeni dell'*iposocializzazione* e dell'*ipersocializzazione*. A titolo esemplificativo, si riportano di seguito alcuni film in ordine di uscita, prodotti tra la fine degli anni Novanta e gli anni Duemila, particolarmente apprezzati dalla critica. Sul tema dell'iposocializzazione, si segnalano: *Kids* (1995) di Larry Clark, con protagonisti degli indigenti ragazzi di New York che, nell'indifferenza degli adulti, devono affrontare la diffusione dell'HIV e altri problemi dei bassifondi; *Thirteen – 13 Anni* (2003) di Catherine Hardwicke, che segue la discesa nella devianza di una ragazza delle scuole medie la quale, sospinta da un'amica, entra in un circolo di droga, sesso e criminalità; *Elephant* (2003) di Gus Van Sant, ambientato in una scuola americana ispirata alla Columbine High School, dove gli studenti sono quasi privi di contatto con gli insegnanti, crescendo in uno stato di semiabbandono, che porta due dei protagonisti a compiere una strage; *Paranoid Park* (2007), sempre di Gus Van Sant e nuovamente incentrato sul disagio giovanile, che stavolta investe uno *skateboarder*, il quale si isola/aliena sempre di più, dopo essere stato coinvolto in un incidente che ha comportato la morte di una persona; come produzioni italiane, *Io e te* (2012) di Bernardo Bertolucci, sul tema dell'autoisolamento giovanile e delle difficoltà relazionali, e

*Youtopia* (2018) di Berardo Carboni, sull'uso distorto di Internet e sul crescente mercato della prostituzione digitale; come titoli più leggeri, infine, *L'arte di cavarsela* (2011) di Gavin Wiesen e *17 anni e come uscirne vivi* (2016) di Kelly Fremon Craig. Sul tema dell'ipersocializzazione e dell'integrismo ideologico, ci si limita a segnalare come esempio di riferimento *L'onda* (2008) di Dennis Gansel, film ambientato in Germania che racconta l'accettazione da parte di una classe di studenti di un'autocrazia guidata dal loro insegnante di Storia, in risposta alla crisi dei valori e alla debolezza delle istituzioni che percepiscono. In questo semplice elenco di titoli, chiaramente, non c'è alcuna presunzione di esaustività: si tratta solo di alcuni esempi di film spendibili in ambito educativo per parlare delle problematiche giovanili nella società postmoderna. Nel prossimo capitolo si citeranno invece titoli utili per parlare d'intercultura.

### **Conclusioni: promuovere il dialogo attraverso il cinema**

Volendo trarre delle conclusioni per questo capitolo, dovrebbe risultare chiaro che, nel corso degli ultimi decenni, si sono fatti notevoli passi in avanti nella gestione delle differenze culturali all'interno di una medesima società. Da una visione relativista ed etnocentrica della cultura, si è passati prima al modello del multiculturalismo e poi alla concezione della cultura come intercultura, l'unica che consenta una vera *coabitazione interculturale*, in una nuova prospettiva di vita in comune (Padoan, 2017, p. 179). Concepire una cultura più dinamica significa aprirsi alla diversificazione di valori, pratiche e rappresentazioni, la cui conoscenza può essere veicolata anche tramite i mezzi di comunicazione di massa, come il cinema. Quest'ultimo, per configurarsi come strumento di dialogo interculturale, va proposto con dei film che contengano precise visioni del mondo (*film d'autore*), da analizzare con una solida metodologia. È proprio all'individuazione di tale metodologia che è dedicato il prossimo capitolo.

## CAPITOLO III – Il cinema nel dialogo interculturale

*Il cinema racchiude in sé molte altre arti; così come ha caratteristiche proprie della letteratura, ugualmente ha connotati propri del teatro, un aspetto filosofico e attributi improntati alla pittura, alla scultura, alla musica.*  
(Akira Kurosawa)

### Introduzione

La frase sopraripotata, pronunciata dal celebre cineasta giapponese Akira Kurosawa, dà il senso della concezione di cinema adottata in questo elaborato, ossia l'idea di cinema come *settima arte*, intesa come fusione di molteplici arti. Da questa definizione, emerge un collegamento con la visione di cinema descritta da Edgar Morin (2021), per il quale il «cinema è il riflesso di tutte le molteplicità umane, è uno specchio di umanità, [...] un fenomeno umano totale» (p. 52). In altre parole, richiamando l'*unitas multiplex* (cfr. cap. 1), la «“totalità” cinematografica è di una tale portata, di una tale molteplicità e unità, da corrispondere sorprendentemente alla totalità umana» (*ibidem*). Oltre a coinvolgere le arti menzionate da Kurosawa, quindi, il cinema tocca in profondità tutte le discipline umane, dalla psicologia all'estetica, passando per l'economia, la storia, la politica, la morale e la psicoanalisi. Chiaramente, il cinema mobilita anche la sociologia e la pedagogia, ovvero le discipline con cui si è analizzata l'intercultura in questo lavoro di tesi. Come spiegato in precedenza, lo scopo di questo capitolo è proprio quello di ri-costruire un *metodo* per utilizzare il cinema come strumento di dialogo interculturale, sulla base delle considerazioni socio-pedagogiche che si sono trattate.

Si parla di *ri-costruzione* di un metodo perché ciò che si intende fare nei prossimi paragrafi è di esaminare la letteratura sull'argomento, alla ricerca di alcuni principi metodologici. L'autore su cui ci si soffermerà di più è proprio Edgar Morin il quale, nella sua amplissima bibliografia, ha affrontato spesso il tema del cinema e, più propriamente, dell'«esperienza cinematografica» (Eugeni, 2021, p. 116). Questi contributi sul cinema sono trasversali all'intera produzione scientifica di Morin e vanno da *Il cinema o l'uomo immaginario* (2016) a *Sul cinema. Un'arte della complessità* (2021). La stessa vita di Morin è indissolubilmente legata al cinema, non solo perché si tratta della materia con cui da giovane è stato ammesso al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), ma anche per l'opera *Chronique d'un été* (1961), un film

co-diretto da Morin insieme a Jean Rouch. Tale film, che dà inizio al *cinéma vérité* francese, segna così anche un'esperienza da regista per Morin, il quale va oltre il ruolo di semplice studioso del cinema. A Morin sono dunque dedicati i primi due paragrafi del capitolo.

Un altro autore che viene qui considerato è il gesuita Nazareno Taddei, grande studioso di semiologia del cinema. Il *focus* su Taddei deriva dal fatto che nel 1956, quando Morin ha scritto *Il cinema o l'uomo immaginario* (2016), la semiologia non era ancora riconosciuta come disciplina. Parlando del proprio testo, Morin ammette che quello della semiologia è il «punto di vista che qui è assente, ignorato, sconosciuto», sebbene il cinema brulichi «effettivamente di problemi semiotici, dato che il cinema è anche traccia, segno, simbolo, *analogon...*» (*ivi*, p. 25). Appare quindi opportuna un'integrazione al lavoro di Morin, che passi dagli studi di semiologia condotti da Taddei, tra i più importanti semiologi italiani. Per la tesi qui esposta, è particolarmente interessante la sua riflessione sul cinema come mezzo di *conoscenza interculturale*, tramite il metodo della «lettura strutturale» (Taddei, 2001). Su Taddei e sulla sua lettura strutturale si concentra pertanto il par. 3. Nelle conclusioni del capitolo, infine, si procederà a riunire in un unico schema metodologico i due metodi per la lettura dei film proposti da Morin e da Taddei, con l'obiettivo di individuare un possibile approccio all'utilizzo del cinema come strumento di dialogo interculturale. Alla base del ragionamento, infatti, c'è sempre la necessità di rispettare le due condizioni per «educare con l'immagine» ed «educare all'immagine», proponendo film con una chiara idea d'autore, da leggere con una robusta metodologia (Brugnoli, 2019, p. 10). Soltanto così si può inserire efficacemente il cinema nell'educazione interculturale.

## **1. Premesse alla fenomenologia del cinema di Edgar Morin**

Come accennato nelle righe precedenti, il punto di partenza per comprendere la fenomenologia del cinema moriniana consiste proprio nel ripercorrere la vita di Morin, che di suo potrebbe sembrare la trama di un film. Edgar Nahoum, che più tardi adotterà il nome di battaglia *Morin*, nasce infatti a Parigi l'8 luglio 1921, avvicinandosi fin da ragazzo al socialismo. Intorno ai vent'anni, quando avviene l'invasione tedesca della Francia, Morin si rifugia a Tolosa, dove inizia ad aiutare gli esuli. Durante l'Occupazione e negli anni della Resistenza, conosce il sociologo Georges Friedmann e la giovane studentessa di Filosofia Violette Chapellaubeau, con cui si sposerà. Friedmann, marxista non ortodosso e autore di *Lavoro in frantumi* (1960), è una

figura di spicco per la formazione di Morin (2004), il quale dirà: «Friedmann mi ha spinto allo studio dei *media*, perché i *media* sono la tecnica» (pp. 157-162). Non a caso, Friedmann in quel periodo era molto interessato alla tecnica, considerata all'origine della civiltà tecnicistica, dove l'incontro tra umani e tecnologia era concepito come fonte di notevoli cambiamenti antropologici (Peyrière, 2021, p. 28). Dopo una parentesi in cui Friedmann diventa capo di una rete politica con il nome di *Parmentier* e Morin si arruola con Chapellaubeau in un'organizzazione associata al Partito Comunista, i tre si riuniscono nel gruppo guidato da François Mitterrand e contribuiscono a delle attività di contro-informazione per ostacolare la propaganda dei nazisti e del regime di Vichy. Iniziano così a studiare le complesse relazioni tra mittente, messaggio e destinatario. I risultati di questo “studio sul campo” arrivano nel 1960 quando, insieme al semiologo Roland Barthes, istituiscono il Centre d'Études des Communications de Masse (CECMAS). Già alla fine della guerra, però, Morin aveva intrapreso la sua carriera da intellettuale, entrando nella Direzione dell'Informazione del governo militare francese in Germania e pubblicando la sua prima opera, *L'an zéro de l'Allemagne* (1946).

Dopo l'esperienza amministrativa in Germania, Morin lavora come giornalista e collabora con diverse testate comuniste, dal *Patriote Résistant* a *Parallèle 50*. È su quest'ultimo settimanale che pubblica ventitré articoli con la cronaca della storia del romanzo e del teatro, avvicinandosi all'analisi dei fenomeni culturali e maturando un interesse per lo studio del cinema. Nel 1950 si conclude la sua collaborazione con *Parallèle 50*, a causa dell'uscita autonoma di Morin dal Partito Comunista Francese, che anticipa quella “ufficiale” impostagli dal partito stesso un anno dopo. Tra il 1950 e il 1951, prova così a entrare al CNRS come ricercatore di Sociologia, con un progetto di tesi intitolato: *Enquête sur la sensibilité esthétique dans le milieu technique contemporain (ou des influences du milieu technique contemporain sur la sensibilité esthétique). Essai de sociologie esthétique*<sup>36</sup>. Questo interesse per l'estetica e, in particolare, per le “nuove arti” degli anni Cinquanta, ossia la fotografia e il cinema, è abbastanza atipico per i sociologi dell'epoca. Nella nuova prefazione de *Il cinema o l'uomo immaginario* (2016), è lo stesso Morin ad ammettere che, per l'accettazione al CNRS, non aveva alcuna necessità concreta di scegliere il cinema come tema di studio (p. 21). Di fatto, avrebbe preferito lavorare sul

---

<sup>36</sup> Come fa notare Monique Peyrière (2021), il titolo della tesi di Morin è molto simile a quello di un'altra sua opera, pubblicata 68 anni dopo, intitolata *Sull'estetica* (2019). L'analogia tra questi due scritti distanti nel tempo evidenzia come l'estetica sia un *leitmotiv* nella produzione letteraria moriniana.

comunismo, ma temeva che fosse un tema troppo divisivo/politicizzabile per un “neofita”. Si mise quindi alla ricerca di un «soggetto-rifugio» che piacesse anche al suo protettore Georges Friedmann il quale, come si è detto, era affascinato dalle macchine (*ibidem*).

Morin parte dall’idea che «il cinema è una macchina, un’arte meccanica, un’arte-industria», collegando così la sua proposta di ricerca con gli interessi di Friedmann (*ibidem*). La scelta di lavorare sul cinema, tuttavia, è legata anche a qualcosa di intimo, ovvero il fascino che Morin prova fin dall’adolescenza per l’esperienza cinematografica. Egli, infatti, si identifica con una delle prime generazioni la cui formazione è inscindibile dal cinema, sebbene anche i romanzi abbiano avuto la loro importanza. Per Morin, inizialmente, il cinema si configura quindi come un argomento sociologico all’apparenza marginale, ma pienamente riconducibile alla sua vita. Sarà proprio quest’ispirazione interiore a spingerlo a studiare il cinema non solo all’interno del CNRS, ma anche nell’Institut de Filmologie di Gilbert Cohen-Séat, al quale Morin collabora dal 1952 al 1962, costruendo il suo approccio antro-po-sociologico al cinema (Peyrière, 2021, p. 29). Lo scopo dell’istituto è di indagare il cinema in maniera scientifica e transdisciplinare, sviluppando due linee di ricerca: una *psico-bio-fisiologica*, in cui si collocano i lavori di Cohen-Séat, Henri Wallon, Pierre Naville e André Rey; una *antro-po-filo-sociologica*, in cui si ritrovano gli studi di Etienne Souriau, Françoise Dolto e Serge Lebovici, oltre a quelli dello stesso Morin (*ibidem*). Quest’ultimo farà conoscere le proprie ricerche anche al di fuori dell’ambito accademico, pubblicando nel 1956 il saggio *Il cinema o l’uomo immaginario* (2016).

### **1.1 Il cinema: l’unità molteplice tra reale e immaginario**

Nel momento in cui *Il cinema o l’uomo immaginario* (2016) venne pubblicato, fu da subito considerato un “aerolito”, un meteorite, un fulmine a ciel sereno. Tale opera presentava infatti, a detta di Morin, delle caratteristiche peculiari: parlava del cinema, ma non dell’arte/industria cinematografica; si definiva *saggio di antropologia*, ma non nasceva nel campo della scienza antropologica; non puntava ad aprire solchi o a tracciare vie; non era rivolta a nessuna categoria precisa di lettori e sembrava volersi far leggere «quasi per malinteso» (*ibidem*). Un saggio, insomma, quantomeno particolare, di cui Morin non ha voluto dissipare i molti malintesi anche nelle successive ristampe. Sulle prime, inoltre, può apparire come un testo secondario tra l’indagine moriniana del presente in movimento e la sua riflessione antro-po-sociologica. In realtà,

come si è anticipato, quest'opera non è affatto "marginale" nella bibliografia di Morin, visto che anticipa e riprende molti temi di peso per la sua produzione letteraria. Primo tra tutti, viene trattato il problema della *magia* del cinema, che si ricollega con il contenuto di un precedente saggio di Morin, intitolato *L'uomo e la morte* (2014). Il legame tra queste due opere, di primo acchito, può sembrare risibile; tuttavia, come risulterà chiaro da questo paragrafo, le connessioni sono numerose, tanto da poter affermare che non si può capire a pieno *Il cinema o l'uomo immaginario* (2016) senza aver letto *L'uomo e la morte* (2014). In quest'ultimo testo, che è una ricerca etnologica sulle differenti visioni della morte adottate dalle popolazioni del mondo, Morin era rimasto affascinato dall'universo immaginario dei miti, delle divinità e degli spiriti. Si trattava di un universo sovrapposto alla reale vita antropo-sociale, di cui era pienamente partecipe. Nello studio sulla morte, erano emerse con chiarezza due credenze universali in merito alla sopravvivenza umana: da un lato la credenza/esperienza del "doppio" (*alter ego-ego alter*), cioè un altro sé stesso, riconoscibile dall'uomo nel suo riflesso/ombra e liberato nei sogni; dall'altro lato la credenza nella metamorfosi da una forma di vita a un'altra.

Su tali premesse, erano sorte le due domande che guidarono *Il cinema o l'uomo immaginario* (2016). In che senso/modo il cinema ridà vita all'universo arcaico dei *doppi*? Perché il *cinematografo* (in origine tecnica di riproduzione del movimento con uso pratico/scientifico) è mutato in *cinema* (spettacolo immaginario) e in spettacolo magico di *metamorfosi*? Prima di affrontare il tema del cinema come *fenomeno storico-sociologico*, dunque, Morin decide di esaminare il cinema come *fenomeno antropologico*, legato a qualcosa di basilare/arcaico nello spirito umano (*ivi*, p. 22). Si profila così il «doppio mistero della realtà immaginaria del cinema e della realtà immaginaria dell'uomo» (*ivi*, p. 23). In altri termini, l'obiettivo non è solo di studiare il *cinema alla luce dell'antropologia*, ma anche di studiare *l'uomo/anthropos alla luce del cinema*, nella consapevolezza che queste luci sono tremule/incerte e vanno illuminate l'una con l'altra in un procedimento a spirale (*ibidem*). Unendo l'antropologia del cinema con una cinematografologia dell'*anthropos*, Morin procede in base al seguente «movimento circolare» (*ibidem*):

lo spirito umano illumina il cinema che illumina —

Per quanto all'epoca Morin non ne fosse ancora consapevole, questo modo di ragionare costituisce già un principio di metodo, che anni più tardi diventerà il *metodo della complessità*. Il legame che unisce lo spirito umano al cinema si regge infatti sul principio dell'organizzazione

ricorsiva: «ciò che è prodotto e ciò che produce [...] si richiamano vicendevolmente» (Morin, 1985, p. 53). Si tratta del principio che, insieme a quello ologrammatico (la parte è nel tutto, il tutto è nella parte), rappresenta la sesta via della complessità, di cui si è parlato nel cap. 1. Già riflettendo sul cinema, quindi, Morin invita a lasciarsi alle spalle le spiegazioni lineari per abbracciare delle *spiegazioni circolari* e in movimento. Ciò risulta ancora più chiaro nel momento in cui illustra la fenomenologia del cinema (schematizzata nella FIGURA 4). Il *cervello-spirito* umano non conosce direttamente la *realtà esterna*, poiché «chiuso in una scatola nera cerebrale» (Morin, 2016, p. 23); riceve con i recettori sensoriali e i reticoli nervosi solo degli *stimoli*, che trasforma in *rappresentazioni/immagini*. In questo senso, «[...] l'unica realtà di cui siamo sicuri è la rappresentazione, cioè l'immagine, cioè la non-realtà, dato che l'immagine rimanda a una realtà sconosciuta» (*ibidem*)<sup>37</sup>. Va precisato che queste immagini sono vertebrate/organizzate non solo in funzione degli stimoli esterni, ma anche sulla base della *cultura* di ognuno, intesa come la logica/ideologia di ciascun individuo. In tale quadro, il cinema (come ogni figurazione, tipo la pittura e il disegno) è un'*immagine di immagine*, ma (al pari della fotografia) è un'*immagine di immagine percettiva* e (più della fotografia) un'*immagine di immagine animata/viva*. In quanto rappresentazione di rappresentazione viva, quindi, «il cinema ci chiama a riflettere sull'immaginario della realtà e sulla realtà dell'immaginario» (*ibidem*).

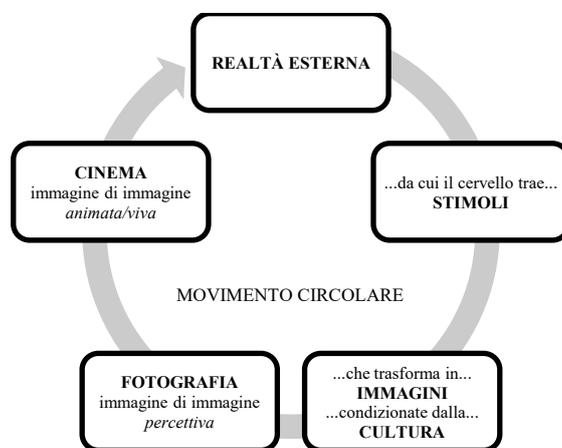


FIGURA 4. Schema circolare sulla *fenomenologia del cinema* (rielaborazione da Morin, 2016, p. 23)

<sup>37</sup> Come si vedrà meglio nel par. 3 di questo capitolo, Morin anticipa qui un concetto-chiave di semiologia, di cui parla anche Nazareno Taddei (2001). La conoscenza può infatti avvenire «per esperienza diretta», quando si ha contatto diretto con le cose, o «per comunicazione», quando si viene a sapere qualcosa con i *segni*, cioè i gesti, le parole e le immagini che ne parlano (pp. 16-17). In questo secondo tipo di conoscenza, si considera il segno non come cosa da conoscere, bensì come veicolo per conoscere qualcos'altro. Il segno è pertanto «ciò che, conosciuto, fa conoscere» (*ivi*, p. 18). Va notato che le persone non vengono a conoscere, se non *indirettamente*, cioè di cui il segno parla; vengono invece a conoscere *direttamente* l'idea che l'autore del segno ha voluto esprimere riguardo a quella realtà. In altre parole, vengono a conoscere l'*interpretazione* della realtà espressa dall'autore.

Come risulta evidente dallo schema soprariportato, il cinema (in qualità di immagine di immagine *animata/viva*) ha un rapporto strettissimo con la realtà. Sotto questa luce, dunque, l'immagine si presenta non solo come il *punto d'incontro tra reale e immaginario*, ma anche come il loro atto costitutivo radicale/simultaneo (*ibidem*). L'immagine, che può essere considerata un "doppio" della realtà, esprime così sia un «potenziale di oggettivazione» sia un «potenziale di soggettivazione», dovuto alla soggettività culturale che condiziona l'immagine (*ibidem*). Bisogna pertanto concepire non solo la distinzione, ma anche la confusione tra il reale e l'immaginario, riconoscendovi un'unità/complementarità (*unitas multiplex*). Ciò è particolarmente necessario quando si studia il mondo del cinema, nel quale il «paradigma di disgiunzione/riduzione/semplificazione» nasconde la "natura" del cinema come *unità molteplice* tra reale e immaginario, spezzando «in alternative disgiuntive ciò che costituisce l'originalità propria del cinema, e cioè il suo essere contemporaneamente arte e industria, fenomeno sociale e fenomeno estetico, fenomeno che testimonia insieme la modernità del nostro secolo e l'arcaismo dei nostri spiriti» (*ivi*, p. 24). Questo rapporto tra *modernità e arcaismo* era stato trattato da Morin anche in *L'uomo e la morte* (2014), riflettendo sempre sulla figura del *doppio*.

Nel caso della sua ricerca sulla morte, Morin era partito dalla diffusa credenza nella sopravvivenza umana sotto forma di *spettro*, che costituisce: una breccia aperta nel sistema delle analogie che legano la morte e la rinascita; un'apertura tramite cui gli individui manifestano una tensione verso la salvaguardia della propria integrità al di là della decomposizione (*ivi*, p. 183). L'universalità dell'idea di poter sopravvivere come spettri è confermata da numerose tradizioni culturali: ad esempio, già nel Paleolitico si trovano morti sepolti con armi e cibo; allo stesso modo, nelle società elementari dei raccoglitori, c'è la convinzione che i morti abbiano una vita proprio come i vivi. A tal proposito, un caso noto è quello degli yokut della California meridionale. Si può quindi dichiarare che la credenza negli spiriti è tanto universale quanto quella nella morte-rinascita, sia nell'umanità arcaica *passata* sia nell'umanità arcaica *presente*. In questo quadro di fedi "primitive", i morti sono quasi sempre indicati come *invisibili*, ma alla maniera de *L'uomo invisibile* (1900) di H. G. Wells, possedendo perciò un proprio corpo. Ciò significa che i morti sono spettri dotati di forma, ossia fantasmi *a immagine degli esseri viventi*. Morin (2014) ne riassume la natura parlando dei *morti come doppi* (p. 184). Per avvalorare tale affermazione, viene rimarcato come quella del morto-doppio sia la stessa realtà universale del *doppio* tradotta dall'*Eidolon* greco (molto presente in Omero), dal *Ka* egizio, dal *Genius* romano,

dal *Rephaim* ebraico, dal *Frevoli/Fravashi* persiano, dai fantasmi/spettri del *folklore* europeo, dal “corpo astrale” degli spiriti e dall’“anima” di alcuni Padri della Chiesa. Seguendo questo criterio, il «*doppio è il nucleo di ogni rappresentazione arcaica relativa ai morti*» (*ibidem*). Il *doppio* non va però inteso come la semplice copia/riproduzione *post mortem* dell’individuo; viceversa, il *doppio* segue il vivo nell’arco di tutta la sua esistenza, finendo per “raddoppiarlo” in ogni momento. Secondo le varie tradizioni popolari, l’individuo può avvertire il proprio *doppio*, il quale può presentarsi nei sogni, nell’ombra, nel riflesso, nell’eco, nel respiro, nei movimenti del membro e addirittura nei gas intestinali del soggetto.

Questo *focus* sui morti-doppi è rilevante perché consente di capire il senso di un’altra categoria di *doppi*, cioè le immagini. Si è già detto che, all’interno della fenomenologia del cinema moriniana, le immagini possono essere considerate dei *doppi* della realtà. Ciò acquista grande importanza quando Morin (2016) va a parlare della «situazione estetica moderna», vissuta da ciascun spettatore al cinema (p. 24). Nello specifico, spiega come nelle sale riesploda, grazie alle immagini cinematografiche, l’«universo arcaico dei doppi», che dallo schermo possiedono il pubblico, vivendo *negli spettatori e per gli spettatori* la loro «vita non vissuta» e nutrendo la loro «vita vissuta» di sogni, desideri, aspirazioni e norme (*ibidem*). Si tratta di un arcaismo che rinasce proprio attraverso l’azione moderna del cinema, che conduce a una situazione estetica, per merito della quale «*viviamo il cinema in uno stato di doppia coscienza*» (*ibidem*).

Morin (2021) riprende la riflessione su questa situazione estetica moderna nel momento in cui propone la sua *legge dei quattro stati*, che si è qui introdotta discutendo della *legge dei tre stadi* di Auguste Comte (*cf.* cap. 2). Tale legge regola appunto gli “stati” di quello che Morin definisce il *complesso immaginario*<sup>38</sup>, da cui dipendono la vita e il sistema immaginario. Questi quattro stati sono: lo *stato magico*; lo *stato affettivo* (realista-sentimentale); lo *stato razionale-empirico*; lo *stato estetico-ludico* (delle partecipazioni-gioco). Per il discorso portato avanti in questa sede, l’ultimo stato è quello più significativo, in quanto sovra-impressione dei tre stati precedenti. Si tratta dello stato in cui si incrociano la «vita estetica», in cui l’uomo è per lo più spettatore passivo, e la «vita ludica», in cui l’uomo smette di essere semplice spettatore (*ivi*, p.

---

<sup>38</sup> Il *complesso immaginario* è l’insieme dei processi di *proiezione* (*transfert* verso l’esterno del soggetto di stati psichici soggettivi), *identificazione* (effetto di un processo di introiezione/involuzione, per mezzo del quale il soggetto non solo si identifica con qualcuno, ma associa quel qualcuno a sé) e *transfert* (processi reciproci che legano proiezione e identificazione). Il complesso immaginario determina la «vita immaginaria» (sogni/fantasie) e il «sistema immaginario», ovvero l’universo di magie, miti ed estetiche (Morin, 2021, p. 36).

44). Lo stato estetico-ludico è quello in cui si pone l'esperienza cinematografica: lo spettatore al cinema è messo di fronte a giochi di luce/ombra, i quali sono *proiezioni-identificazioni* che danno corpo/esistenza a dei personaggi e trasformano lo schermo in una finestra su un mondo vivo, che gode della presenza corporea dei *doppi arcaici*. Questi *doppi*, come detto, prendono possesso delle "anime" degli spettatori, facendoli vivere attraverso loro (*stato magico + stato affettivo*); allo stesso tempo, però, gli spettatori restano coscienti di essere solo degli spettatori, continuando a vivere in modo latente ma lucido al di qua dello schermo (*stato razionale-empirico*). È in questa *doppia coscienza* che si trova l'intersezione tra i tre stati del complesso immaginario, che insieme compongono lo stato estetico-ludico. Concludendo, nell'esperienza cinematografica «la magia e le partecipazioni affettive sono liberate, esaltate e nello stesso tempo introdotte, recuperate dentro una visione nella quale è mantenuta la vigilanza empirico-razionale» (*ivi*, p. 43). La coscienza umana al cinema, così, è «*vigile-sognante*» (*ibidem*).

## 2. La fenomenologia del cinema di Morin: una lettura socio-pedagogica

Nel paragrafo precedente si è affrontato il *problema antropologico* del cinema, basandosi soprattutto sul saggio *Il cinema o l'uomo immaginario* (2016). Per stessa ammissione di Morin, tuttavia, in quest'opera resta scoperta l'analisi storico-sociologica del tema, che «avrebbe dovuto collocare il cinema nella sua problematica culturale e sociale» (p. 24). La questione è stata da lui trattata, in parte, in alcuni scritti successivi, in particolare in *Lo spirito del tempo* (2017), nel quale il cinema viene collocato nell'attuale industria culturale, legata a una propria *tecnologia delle comunicazioni (mass media)* e produttrice di una *cultura di massa*. Quest'ultima, come afferma Morin, «è una cultura costituita da un corpo di simboli, miti e immagini concernenti la vita pratica e la vita immaginaria, un sistema di proiezioni e di identificazioni specifiche. Si aggiunge alla cultura nazionale, alla cultura umanistica, alla cultura religiosa ed entra in concorrenza con le altre culture» (*ivi*, p. 30). In questa definizione, oltre a trovare diversi concetti che si sono già esaminati (vita pratica/immaginaria, proiezioni/identificazioni ecc.), si può scorgere un taglio d'analisi più *sociologico*, che punta a contestualizzare il cinema nel quadro culturale delle società contemporanee. Tenendo a mente questa contestualizzazione, si può provare ad approfondire in chiave socio-pedagogica lo schema circolare sulla fenomenologia del cinema della FIGURA 4, già descritto nel precedente paragrafo. In tale schema, ai fini di una

riflessione socio-pedagogica, sono fondamentali due elementi: il primo è la triade *realtà-cultura-cinema*; il secondo è il *movimento circolare* che unisce le tre componenti, all'insegna del principio dell'organizzazione ricorsiva. Per chiarezza espositiva, si riporta di seguito lo schema moriniano con questi elementi in evidenza (FIGURA 5).

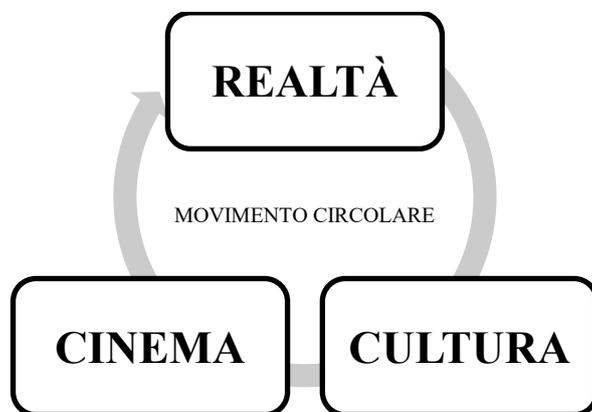


FIGURA 5. Triade *realtà-cultura-cinema* (rielaborazione da Morin, 2016, p. 23)

Un contributo utile alla lettura socio-pedagogica del nesso *cinema-intercultura* viene dalla psicologa Silvia Failli (2006) per la quale, nella concretezza dell'operare didattico-educativo, va introdotto un concetto di stampo filosofico: la questione della *circularità* (p. 10). Si tratta di un concetto centrale dell'ermeneutica contemporanea che, da Schleiermacher a Gadamer, passando per Heidegger, ha vissuto una «complessificazione progressiva» (*ivi*, p. 11). Nella prospettiva sposata da Failli, la circolarità rappresenta il movimento del *comprendere*, vale a dire la sua dimensione costitutiva/inaggrabile e la sua autentica risorsa. In altre parole, essa assume il carattere dell'autocomprensione, innescando un processo universale: ogni comprensione avviene in base a un *movimento circolare*, che include al proprio interno la *soggettività* dell'interprete, ossia il suo essere *culturalmente* situato, con la sua condizionatezza storico-geografica e l'intero sistema di precomprensioni che lo attraversa/orienta. In questo senso, la comprensione si realizza a partire da una serie di elementi pre-tematici/prospettivi/opinativi, che vanno inseriti in un contesto dall'*orizzonte mobile*. L'orizzonte stesso, d'altronde, non si distingue per la fisicità, bensì per il fatto di procedere insieme a chi lo ammira, spostandosi passo dopo passo. Nella visione rilanciata da Failli, dunque, la comprensione di un fenomeno va vista come un processo circolare che, partendo dall'osservazione della realtà, conduce a un'interpretazione che è inevitabilmente influenzata dalla *soggettività/cultura* dell'interprete. Affinché tale circolarità non diventi viziosa, è necessario riarticolare costantemente la propria *soggettività culturale*, così da

rendere produttivo e oggetto di riflessione il processo stesso della circolarità. La riarticolazione culturale diventa possibile quando ci si apre all'incontro con l'*alterità*, che può essere racchiusa anche nel cinema, soprattutto quando quest'ultimo presenta dei tratti culturali ibridi. Un esempio di cinema ibrido è quello africano, di cui si parlerà nel prossimo capitolo, spiegando come esso sia un valido strumento per la costruzione di percorsi di educazione interculturale. Senza anticipare tale argomento, tuttavia, ciò che qui si vuole sottolineare è l'importanza di leggere il rapporto *realtà-cultura-cinema* in ottica circolare, consapevoli degli elementi soggettivi di cui ciascuno è portatore, che vanno però riarticolati in una dinamica trasformativa. Si tratta di un approccio essenziale per ogni comprensione che voglia essere arricchente, nonché l'unico modo per vivere l'esperienza cinematografica con un *ruolo attivo*.

L'essere attivi durante la visione, come ricorda Riccardo Triolo (2004), è un atteggiamento che per Morin (2016) è sospinto dalla natura stessa del cinema. Lo spettatore è infatti in grado di intervenire sul testo filmico, determinandone l'interpretazione e superandone i dati meramente oggettivi. In sostanza, è nel territorio immaginario del cinema che la *visione soggettiva* (e culturalmente condizionata) dello spettatore incrocia le *qualità oggettive* dell'immagine cinematografica. In questa logica, come sintetizza Triolo (2004), «il cinema conduce l'uomo lontano dal quotidiano, in un'altra dimensione» (p. 9). È compito dell'educatore accompagnare in tale percorso il giovane spettatore, favorendone un intervento consapevole sull'interpretazione del film. Ecco allora un secondo ruolo per la *pedagogia* all'interno della triade *realtà-cultura-cinema*: se da un lato la pedagogia può sfruttare il cinema per esporre gli educandi a un certo carico di alterità, consentendogli di sviluppare una comprensione circolare della realtà, dall'altro essa è incaricata di sostenere gli spettatori più giovani in questo processo cognitivo, all'apparenza banale, che può però aprire dimensioni immaginarie imprevedibili. La pedagogia va quindi a inserirsi in quell'unità inscindibile che lega osservatore e osservato, realtà e rappresentazione. In conclusione, volendo rileggere la FIGURA 5, bisognerebbe concepire la pedagogia come l'elemento trasversale alle tre componenti su cui si fonda la fenomenologia del cinema, tenendo conto che essa ha un ruolo-chiave nella conoscenza della *realtà*, nella costruzione della propria *cultura* e nell'interpretazione del *cinema* (o di qualsivoglia altra immagine).

## 2.1 Riflessioni pedagogiche sui valori educativi del cinema

Volendo approfondire la riflessione pedagogica sul tema del cinema, bisogna partire dalla constatazione che la capacità di comunicare è una caratteristica intrinseca alla natura dell'uomo. In ambito pedagogico, il corretto funzionamento del flusso comunicativo richiede: da un lato un'analisi degli elementi che lo agevolano/disturbano; dall'altro lato una disamina dei fattori che gli attribuiscono caratteristiche educative. Il processo formativo stesso, infatti, presenta una peculiarità comunicativa che implica il bisogno di considerare le caratteristiche tecnico-espressive dei *media* attuali, al fine di integrare questi ultimi nella progettazione educativa. Le trasformazioni indotte dai dispositivi multimediali (sulle concezioni della conoscenza e dell'elaborazione del sapere), inoltre, rendono fondamentale lo studio pedagogico di questi fenomeni, che influiscono sui *set cognitivi umani* e pongono questioni di carattere *etico-educativo*. Secondo Pierluigi Malavasi (2005), il rapporto tra realtà educativa e dimensione filmica può essere approcciato con due prospettive: inserendo il cinema nell'ordinaria progettualità scolastica, come Morin vorrebbe che venisse fatto con la riforma del sistema d'istruzione francese; analizzando il film come un testo con valori educativi, da decifrare criticamente senza prescindere dagli elementi estetici dell'opera (p. 53). Per quanto riguarda la prima prospettiva, essa ha trovato una formulazione di prestigio durante le giornate sul sapere/insegnamento del 1998, organizzate dal Ministero dell'Educazione Francese con un'esplicita attenzione al cinema.

L'anno seguente gli atti dei lavori di questi convegni, coordinati da Morin, sono stati raccolti nell'opera *Relier les connaissances. Le défi du XXI siècle*. Tale testo è interessante perché giustifica l'importanza di una riflessione pedagogica sul cinema con quattro valori educativi essenziali. Il cinema permette infatti di: formare menti capaci di *organizzare le conoscenze*, anziché immagazzinare un accumulo di saperi (come affermava Michel de Montaigne, «meglio una testa ben fatta che una testa ben piena»); insegnare la *condizione umana* (Morin, 2000); imparare a *vivere*; creare una scuola di *cittadinanza*. Più in generale, il cinema ha valore formativo quando rivela una dimensione sconosciuta della realtà: attraverso l'esperienza cinematografica, ciascuno può riscoprire il proprio mondo come un altro mondo e, allo stesso modo, interpretare un contesto di vita estraneo come una situazione da sé vissuta. Ancora una volta, si ritrova la necessità di problematizzare in chiave pedagogica i temi dell'analisi dei film e della loro fruizione consapevole, cioè con un ruolo di interpretazione attivo. Essi sono compiti educativi ineludibili nella società complessa per almeno tre motivazioni: connettere le *conoscenze*; vivere con pienezza i *sentimenti*; formare la *volontà personale* (Malavasi, 2005, p. 60). In tal

senso, l'impiego di sequenze filmiche negli interventi educativi non è affatto una scelta eccentrica/snobistica, poiché questo impiego «può permettere di avvicinare il cinema, un contesto d'esperienza che nella cultura ambiente è sinonimo di divertimento ed evasione, alla riflessione sui valori che ispirano l'orientamento della vita» (*ibidem*).

### 3. Nazareno Taddei, tra cinema e conoscenza interculturale

Nell'introduzione del capitolo si è spiegato come, nel momento in cui Morin ha intrapreso i propri studi sul cinema, la semiologia non esistesse ancora come disciplina a sé stante. Il problema è che, come riconosce lo stesso Morin, il cinema abbonda di questioni semiologiche che richiedono di essere chiarite. In tal senso, un aiuto prezioso viene dal semiologo gesuita Nazareno Taddei (2001), al quale è dedicato questo paragrafo. Per il lavoro qui presentato, la riflessione più interessante di tale Autore deriva dalla seguente domanda: può il cinema essere uno strumento di *conoscenza interculturale*? Prima di ragionare sul *come* possa esserlo, Taddei si concentra sul *se* possa esserlo, cioè sulla possibilità primigenia di utilizzare il cinema con questo scopo. Il volume in cui affronta il tema, pertanto, si propone come un «sussurro metodologico», che non pretende di risolvere completamente la questione, ma di lanciare degli spunti su questo nuovo profilo del cinema (p. 3). Nell'approcciare l'argomento, Taddei specifica da subito che il tipo di conoscenza interculturale su cui intende concentrarsi è di *carattere storico*. A questo riguardo, propone immediatamente due esempi, mettendoli a confronto. Il primo film su cui si sofferma è *Il primo cavaliere* (1995) di Jerry Zucker (FIGURA 6).



FIGURA 6. Locandina di *Il primo cavaliere* (1995)

La pellicola, che parla del rapporto tra Re Artù, Lancillotto e Ginevra, è un film di *fiction* che prende spunto da una leggenda per darne un'interpretazione particolare. Taddei rileva come non si sappia da dove siano state prese le informazioni culturali; dunque, a suo giudizio, non si può dire che in questo film ci siano risposte culturali che portino a una conoscenza interculturale. Il problema rimane posto anche guardando la *sequenza*<sup>39</sup> della cerimonia funebre di Artù, sebbene sia suggestiva e possa contenere dei richiami ai veri funerali medievali.

In *Amarcord* (1973) di Federico Fellini (FIGURA 7) si può invece dire che la sequenza del funerale della madre di Titta costituisce informazione culturale, poiché negli anni Trenta, nel riminese, i funerali erano effettivamente celebrati in quel modo. Benché l'oggetto della narrazione sia lo stesso, questi due film offrono informazioni più o meno attendibili in merito alla celebrazione dei funerali. Sono due esempi molto semplici che testimoniano quanto sia importante un'analisi della pellicola, così da estrarne delle informazioni che possano davvero produrre arricchimento culturale. Tale analisi in ambito cinematografico passa per Taddei (2001) da una «lettura strutturale», che prevede tre domande: *cosa* il film fa vedere/sentire; *come* fa vedere/sentire ciò che fa vedere/sentire; *perché* fa vedere/sentire quelle cose in quel modo (p. 28). In altri termini: il *cosa* (oggetto/azione/situazione) è ciò che viene rappresentato; il *come* sono i modi narrativi/semiologici in cui il *cosa* è rappresentato; il *perché* è il significato, ossia ciò che l'autore del film/immagine ha voluto esprimere, risultante dall'oggetto e dai modi della ripresa, del montaggio e del messaggio (*ibidem*). Secondo Taddei, il cinema può essere strumento di conoscenza interculturale «solo a condizione che si leggano i film mediante “lettura strutturale”, per cogliere quello che l'autore ha detto o, almeno, intendeva dire» (*ivi*, p. 89).



FIGURA 7. Locandina di *Amarcord* (1973)

<sup>39</sup> Per chiarezza terminologica, va precisato che con *sequenza* cinematografica si intende «un'unità narrativa che possiede una certa autonomia all'interno del film, un episodio con una propria unità e concluso in sé stesso» (Brugnoli, 2012, p. 63). Quando l'unità narrativa considerata è molto piccola, si parla di *microsequenza*; viceversa, quando l'unità è più ampia, si parla di *macrosequenza*. Chiaramente, più microsequenze possono dare origine a una macrosequenza più grande. Un'ultima specificazione riguarda la confusione tra i concetti di *scena* e *sequenza*, che possono coincidere, ma anche discostarsi, come nel film *Nodo alla gola* (1948) di Alfred Hitchcock, dove la scena è una sola (girata tutta in un appartamento), mentre le sequenze/episodi sono molteplici.

### 3.1 *Zan Boko* (1988): un esempio di lettura con i metodi di Morin e Taddei

Ora che si è descritta la «lettura strutturale» proposta da Taddei (2001), può essere proficuo andare ad applicarla all'analisi di un film, insieme allo schema sulla fenomenologia del cinema di Morin (*cf.* par. 2). Essendo questo un lavoro di tesi sul dialogo interculturale, si è scelto di esaminare una pellicola capostipite della cinematografia africana, che può fornire degli elementi interessanti su cui riflettere in merito a una cultura non-occidentale. Il film in questione è *Zan Boko* (1988) di Gaston Kaboré, regista *burkinabé* molto noto per lo sviluppo della filmografia del proprio Paese. È stato inoltre Segretario Generale della Federazione Panafricana dei Cineasti per diversi anni, membro della giuria alla Biennale di Venezia e al Festival di Cannes, nonché vincitore nel 1997 del primo premio al FESPACO, la più importante manifestazione cinematografica dell'Africa subsahariana. Le produzioni di Kaboré sono tutte a loro modo iconiche, ma *Zan Boko* merita senz'altro una menzione di spicco, essendo l'unico suo film ambientato nel Burkina Faso urbanizzato e il primo film in generale a ragionare sul ruolo dei *mass media* nell'Africa contemporanea (Slattery, 1993, p. 10). Girato in lingua Moré e disponibile soltanto sottotitolato, il film «mette in rilievo il contrasto comune a molte città africane tra la cultura tradizionale rurale e la nuova mentalità urbana» (Benatelli, 1997, p. 82). A detta del regista, non si tratta tanto di un film di denuncia (anche se potrebbe essere visto in questi termini), bensì della descrizione di un problema fondamentale per la società africana degli ultimi anni. Il tema trattato emerge anche dal titolo stesso del film: *Zan Boko*, in lingua Moré, significa “luogo in cui è sepolta la placenta” e si riferisce a una tradizione del popolo Mossi, che consiste nel seppellire la placenta dei bambini nel luogo in cui sono nati, per simbolizzarne il legame con la terra d'origine. Una volta spiegato il titolo del film, che come ricorda Brugnoli (2012) rappresenta il primo *come* dell'opera, si coglie meglio anche il senso della vicenda raccontata. Kaboré narra la storia di Tinga, un giovane contadino che vive con la sua famiglia, composta dall'anziano padre, dalla moglie e dai tre figli, in prossimità della città di Ouagadougou. La sua vita nel villaggio natio è messa alla prova proprio dall'ampliamento della città, che con le sue strutture e le sue usanze stravolge il mondo rurale. Davanti ai cambiamenti impostigli dai nuovi vicini urbanizzati, Tinga ingaggia una strenua resistenza contro queste “novità”, facendo tutto il possibile per continuare la sua vita da contadino e non dover abbandonare la terra dei propri antenati. Alla fine, la sua missione viene piegata dalle prepotenze dei vicini più ricchi, ma Tinga

riesce a denunciare la cosa in televisione con l'aiuto di un coraggioso giornalista, che si oppone alla linea di comunicazione filogovernativa, a sostegno dell'urbanizzazione del Paese. In questo senso, dietro al tema della conservazione delle proprie origini culturali e al rifiuto di un nuovo stile di vita che imita quello occidentale, c'è anche il ripudio dell'*ingiustizia*, che Tinga non è disposto ad accettare, anche a costo di mettere a rischio i pochi beni che possiede.

Il film è molto efficace nel mettere in luce le divergenze tra la *cultura rurale* e la nascente *cultura urbana* del Burkina Faso, di cui Kaboré ha seguito molte evoluzioni in prima persona. Per questo motivo, conclusa l'analisi del *cosa* del film, è utile procedere con l'analisi del *come*, poiché Kaboré si sofferma nel corso della pellicola su tutta una serie di elementi visivi, funzionali a comprendere il significato del discorso che porta avanti. È significativa in questo senso l'inquadratura con cui comincia il film (FIGURA 8), incentrata sull'utilizzo di un *mortaio* da parte della moglie di Tinga. L'utensile, fabbricato artigianalmente per pestare arachidi o semi di *karité*, è un elemento visivo ricorrente (per non dire costante) nella filmografia di Kaboré e di altri cineasti africani, simboleggiante la tradizione locale che da secoli permette di produrre condimenti per il cibo, olio e burro sia per l'alimentazione sia per il trattamento cosmetico della pelle. Se si paragona questa inquadratura sul mortaio con quella che chiude il film, ambientata in uno studio televisivo, appare evidente il distacco tra gli emblemi della civiltà rurale e quelli della civiltà urbana: l'utilizzo del mortaio manuale nel villaggio di Tinga rappresenta un'usanza tradizionale del suo popolo, mentre la TV un prodotto d'importazione occidentale.



FIGURA 8. Inquadratura d'apertura di *Zan Boko* (1988) sul mortaio della moglie di Tinga

Altri dettagli ripresi da Kaboré (FIGURA 9) riguardano i luoghi pubblici della savana, dove si mercanteggia, si chiacchiera e si beve insieme la *birra di miglio*, conosciuta localmente con il nome di *Dolò*. Oltre allo spazio pubblico, ovviamente, nel villaggio è fondamentale lo spazio privato, raffigurato dal cortile di casa, punto d'incontro tra famigliari, nonché luogo di lavoro

domestico e di discussione intergenerazionale. Ciò emerge nitidamente nella scena in cui Tinga costruisce un *tramezzo*, cioè una parete di paglia e canne, insieme al figlio, mentre dialoga con l'anziano padre in merito al rischio di perdere il proprio villaggio. Il vecchio in Burkina Faso è infatti visto come una risorsa preziosa di grande saggezza, essenziale per la trasmissione della cultura orale, che non si può quindi pensare di allontanare da casa. Ultimo dettaglio interessante per cogliere degli accenni sulla vita nel villaggio è il *rito dell'acqua* a cui Tinga si sottopone, in modo da purificarsi e affrontare meglio la gravidanza della moglie.



FIGURA 9. La birra di miglio, la costruzione del *tramezzo* e il *rito dell'acqua*

In opposizione alla cultura rurale, la cultura urbana è ben rappresentata da due scene in particolare (FIGURA 10). Salta all'occhio, *in primis*, il cambiamento nei mezzi di trasporto che la città porta con sé. Mentre Tinga è abituato a spostarsi a piedi, i cittadini urbanizzati si muovono tutti con qualche veicolo: i più ricchi in automobile; i meno ricchi con dei *ciclomotori*, chiamati *Mobylette*, spesso d'importazione giapponese; i più poveri con delle corriere cariche di bagagli e, a volte, di animali. Oltre ai mutamenti ambientali, causati anche dall'inquinamento dei nuovi veicoli, Kaboré evidenzia le trasformazioni nei rapporti personali e, nello specifico, famigliari. In questo senso, è rilevante la scena del *pranzo* nell'appartamento dei nuovi vicini di Tinga, molto più benestanti di lui. Nell'inquadratura si vedono i due genitori parlare con i propri figli in francese, segno di distinzione, mentre un silente domestico serve loro da mangiare; il rapporto di superiorità viene così evidenziato dal regista anche con la subordinazione del servitore nei confronti dei padroni altolocati, in base a una dinamica assente nel villaggio rurale.



FIGURA 10. Scene del *ciclomotore* e del *pranzo* in appartamento

Il confronto tra le abitudini della città e quelle del villaggio è inoltre rimarcato da un'altra sequenza memorabile (FIGURA 11), ossia quella che mette a raffronto il cortile della famiglia

di Tinga e il giardino dei suoi nuovi vicini ricchi e urbanizzati. In quest'ultimo caso, si vede la madre intrattenere la figlia con un gioco da tavolo d'importazione occidentale, chiacchierando con lei in francese all'interno di un giardino pieno di prodotti industriali (l'automobile, il lampione elettrico ecc.). Nel cortile a fianco, invece, la moglie di Tinga sta preparando un alimento tradizionale dell'Africa occidentale, il *soumbala*, una pasta fermentata realizzata con i semi del *nééré*. Il problema è che questo condimento, usato per molti piatti locali (minestre, riso grasso ecc.), spande un forte odore nell'aria, attirando le mosche. Ciò disturba i nuovi vicini, che mandano un servitore a intimare alla donna di smettere di impastare il *soumbala*.



FIGURA 11. Confronto tra il cortile della *casa urbana* e quello della *casa tradizionale*

L'apice del confronto, tuttavia, arriva quando sono i bambini delle due famiglie a incontrarsi (FIGURA 12). Nella scena si vede il figlio di Tinga svagarsi con un giocattolo da sé costruito, mentre il bambino ricco della casa accanto gli si avvicina in bicicletta incuriosito. Il bambino ricco, dopo aver chiesto a quello povero di provare il giocattolo, gli offre del denaro per comprare il gingillo. Il bambino povero rifiuta poiché, dopo qualche secondo, si offre di donare il giocattolo al bambino ricco come regalo. Quest'ultimo declina l'offerta affermando che, se non può comprare una cosa, quella cosa per lui non ha più alcun valore. È una risposta che manifesta la *cultura consumistica* in cui è immerso il bambino ricco, nella quale dominano il denaro e il potere che da esso dipende. Il bambino povero incarna invece una cultura più semplice e genuina che, come osserva Michele Serra (1997), è la cultura «della dignità del gratuito, dell'amicizia, del valore delle cose perché ricche di affettività e di attenzione nel costruirle, nel dar loro vita» (p. 18). Attraverso la trasparenza dei bambini, così, Kaboré lancia anche una critica diretta al modello consumistico, pericoloso tanto per l'*ambiente* quanto per la *solidarietà umana*.



FIGURA 12. Il *bambino ricco* prova il giocattolo costruito dal *bambino povero*

Alla luce di tutti questi elementi, si può estrarre dal film di Kaboré quella che Taddei (2001) definisce l'«idea centrale» (p. 35). In questo caso, riprendendo una classificazione proposta da Brugnoli (2012)<sup>40</sup>, si ha a che fare con un'«idea centrale tematica», che si presenta quando ci si serve di una storia «per esprimere una propria idea, dare una propria interpretazione, esprimere una propria visione del mondo e della vita» (p. 115). L'idea in questione consiste nell'importanza della preservazione della propria *identità*, che dovrebbe sì aprirsi alle novità, senza però perdersi in esse. Si tratta della convinzione che porta Tinga a cercare di difendere con tutte le sue forze il terreno su cui è cresciuto e che ha ereditato dai propri antenati, con tutti gli usi e i costumi a loro connessi. Il messaggio riaffiora anche nel finale del film, in particolare con l'ultima battuta detta da Tinga a Yabre (FIGURA 13), il giornalista televisivo che compromette la propria carriera per denunciare in diretta l'eccessiva urbanizzazione di Ouagadougou.

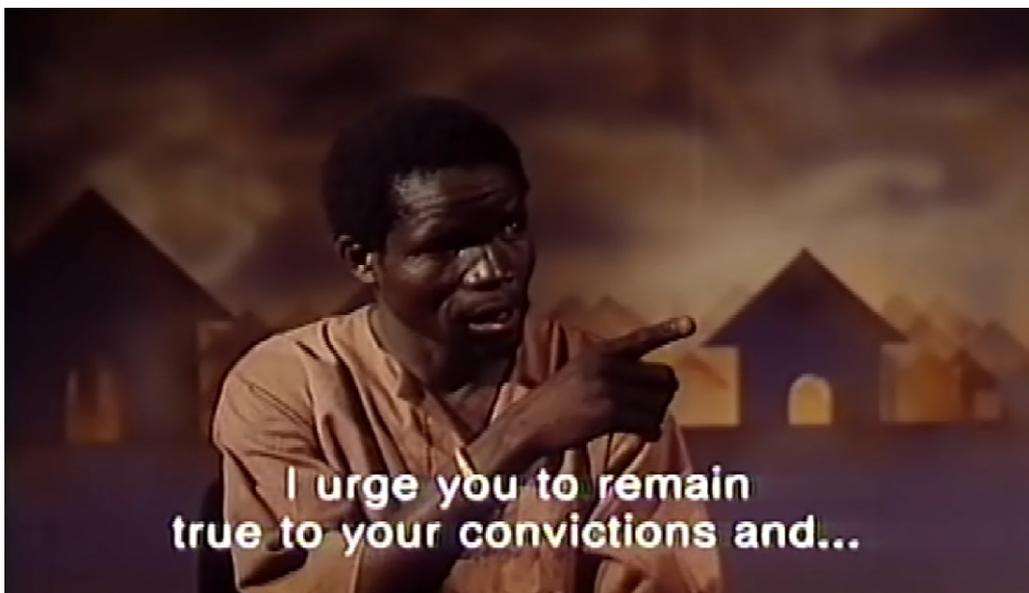


FIGURA 13. Frase finale detta da Tinga al giornalista televisivo

Quando Yabre si demoralizza per la sospensione della propria trasmissione, Tinga, rimasto da solo nello studio con il giovane giornalista, lo incoraggia dicendogli: «Non ha importanza, tu non tradire mai la tua verità d'uomo». L'invito è di mantenere la propria *integrità morale* anche di fronte alle minacce del potere poiché, nel momento in cui si è mantenuta tale integrità,

---

<sup>40</sup> Brugnoli afferma che le idee centrali dei film possono essere distinte in diverse categorie, in base alla funzione che l'autore dell'opera intende assolvere. Nello specifico, oltre all'*idea centrale tematica*, si trovano: l'*idea centrale documentaria*, quando si documenta fedelmente un fatto; l'*idea centrale narrativa*, quando si narra una storia interessante senza volerle conferire particolari significati universali; l'*idea centrale estetica/poetica*, quando si punta a creare qualcosa di "bello", senza necessariamente un valore tematico; l'*idea centrale spettacolare/effettistica*, quando si propone uno "spettacolo" che coinvolga emotivamente lo spettatore (ivi, pp. 114-115).

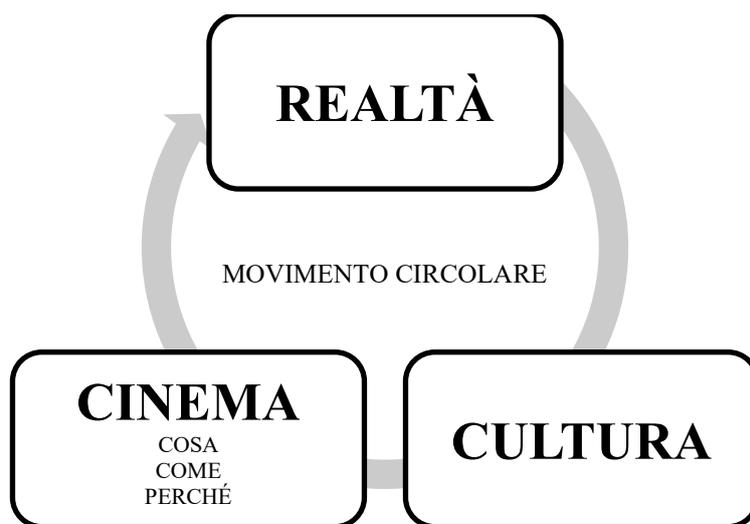
non si è davvero perso nulla. In questo senso, il film si conclude con un finale agrodolce: Tinga ha dovuto rinunciare alla propria casa, ma è riuscito a ottenere una vittoria contro i potenti che l'hanno sfrattato, denunciando in televisione l'avidità del vicino e il governo *burkinabé*, che sta portando avanti un'urbanizzazione forzata del Paese senza preoccuparsi delle conseguenze socio-ambientali, per puri interessi economici. Questa deriva spinta dall'alto, come detto, viene messa a confronto con una tradizione rurale che, nella sua spontaneità, porta con sé i valori dell'amicizia e della solidarietà tra individui; una tradizione da riscoprire e non da abbandonare, poiché può tracciare la via per un *progresso più umano* in Burkina Faso, in Africa e nel mondo.

Grazie alla *lettura strutturale* che si è fatta in questo paragrafo, si capisce quanto *Zan Boko* sia un film attuale e pregno di spunti di riflessione. Il più immediato tra essi si ricollega a una delle modalità con cui la «classe capitalistica transnazionale» sta gestendo una *lotta di classe* contro i più poveri: l'«espulsione dalla terra dei contadini, in Africa in particolare, in America Latina, ma anche in Asia, sia occidentale che orientale, dove si distingue soprattutto la Cina» (Gallino, 2012, p. 31). Questo allontanamento forzato dei lavoratori rurali, che spesso coltivano la stessa terra da generazioni, è un effetto di una pratica neoliberista mondiale. Essa consiste nell'acquisto da parte delle grandi *corporations* globali di milioni di ettari di terra, da mettere in affitto o su cui far lavorare gli autoctoni del Terzo Mondo, per curare delle coltivazioni intensive. Ciò, come detto, fa sì che gli originali proprietari di quelle terre siano spinti ad andarsene, abbandonando anche la propria casa e aumentando la popolazione residente negli *slums*, cioè abitazioni insalubri e precarie senza elettricità né acqua potabile. Questo fenomeno, come rileva Fabio Perocco (2012), è ad esempio all'origine della crescente immigrazione interna cinese, che si contraddistingue per lo spostamento di masse di lavoratori dalle aree rurali delle province centrali verso le aree urbane/industrializzate della costa cinese (p. 157).

### **Conclusioni: uno schema d'analisi del cinema interculturale**

In questo capitolo ci si è impegnati in una *ri-costruzione* di un metodo per leggere il cinema in chiave interculturale. Il punto di partenza è stato la fenomenologia del cinema di Morin (*cfr.* par. 1.1), dalla quale si è estratto uno schema per l'analisi socio-pedagogica dei film. Questo schema, fondato su un *movimento circolare* intorno alla triade *realtà-cultura-cinema*, può ora essere integrato con la triade teorizzata da Taddei per l'interpretazione dei film, ovvero quella

della *lettura strutturale*. Essa, come si è visto nel par. 3, si regge sulla triade del *cosa-come-perché*, vale a dire le tre domande che consentono di esaminare semiologicamente il film, permettendo l'individuazione della sua *idea centrale*. Due sono infatti gli assiomi su cui si basa la metodologia di Taddei: «l'immagine della realtà non è la realtà riprodotta»; e, soprattutto, «dietro a ogni immagine c'è sempre un'idea» (Brugnoli, 2012, pp. 30-31). Grazie alla *lettura strutturale*, ad esempio, nel par. 3.1 si è identificata l'idea centrale in *Zan Boko* (1988) di Gaston Kaboré che, come insegna Morin, è un'idea collocata in una certa dimensione antropologica, storica e sociale. In pratica, analizzando con questi criteri il film, è possibile perseguire il progetto di cinema antro-po-sociologico di Morin (2021): «far luce sul cinema attraverso la società e nello stesso tempo far luce sulla società attraverso il cinema» (p. 48). Un film come *Zan Boko* permette così di approfondire, oltre al tema dell'identità culturale, anche un problema attuale quale è l'urbanizzazione dei Paesi del Terzo Mondo. Questo approfondimento, tuttavia, è possibile solo se si procede a una lettura del film con i criteri sopracitati. Per semplicità espositiva, nella FIGURA 14 si riporta una sintesi grafica di questo *schema metodologico*.



**FIGURA 14.** Schema d'analisi riassuntivo del *cinema interculturale* (rielaborazione da Morin, 2016; Taddei, 2001)

Lo schema è frutto dell'unione dell'*antro-po-sociologia del cinema* di Morin con la *lettura strutturale* di Taddei e va inteso in questi termini: nella rappresentazione della *realtà*, la *cultura* gioca un ruolo essenziale per ciascun essere umano, poiché è ciò che condiziona ogni rappresentazione della realtà; in tal senso, essa condiziona anche il *cinema*, che è rappresentazione di rappresentazione viva; in quanto tale, il cinema va decifrato in modo da cogliere i suoi legami con la *realtà* (di cui rappresenta la rappresentazione) e la *cultura* (da cui è condizionato); ciò è

possibile se ci si domanda *cosa* il cinema propone, *come* lo propone e *perché* lo propone. L'intero processo d'analisi va fatto adottando un approccio circolare, nella consapevolezza che ciascun elemento dello schema determina gli altri elementi ed è da loro determinato, all'insegna del principio dell'organizzazione ricorsiva. Uno schema di questo tipo, inoltre, è utile per utilizzare il cinema come mezzo di *dialogo interculturale*: decifrando un testo filmico con questi principi, infatti, si può comprendere la visione del mondo offerta dall'autore, nonché la cultura che ha influenzato questa visione, producendo un arricchimento culturale in ogni spettatore. Come spiegato nel par. 2, per uscire arricchiti dall'esperienza cinematografica è fondamentale mantenere un *ruolo attivo* durante la visione ed essere disposti a *decentrarsi* rispetto alla propria soggettività culturale; bisogna insomma aprirsi a una visione *altra*. Soltanto così il cinema può contribuire alla costruzione di un dialogo interculturale che, come sintetizzava Rosita Deluigi (2015), passa da tre azioni: «*conoscere, riconoscere e costruire reciprocità*» (p. 126).

## CAPITOLO IV – Il Festival di Cinema Africano di Verona

*Se si sogna da soli, è solo un sogno.  
Se si sogna insieme, è la realtà che comincia.*  
(proverbio africano)

### Introduzione

Quest'ultimo capitolo pone l'attenzione su un tipo particolare di cinematografia che, come afferma Silvia Failli (2006), si presta bene alla costruzione di percorsi di educazione interculturale, a causa del suo carattere "ibrido". La cinematografia africana, infatti, non solo è visionabile senza eccessive difficoltà da educandi di ogni ordine/grado, ma porta anche con sé un discreto carico di alterità, che consente la riattivazione di quella *circolarità ermeneutica* che si è vista essere alla base dell'esperienza cinematografica (*cf.* cap. 3). Per approcciarsi proficuamente al cinema africano, tuttavia, restano valide le condizioni da rispettare nella visione consapevole di un qualunque film. Oltre a scegliere delle pellicole che contengano una chiara idea d'autore da leggere con una specifica metodologia (Brugnoli, 2019), è essenziale mantenere un *ruolo attivo* durante la visione, per intervenire coscientemente sull'interpretazione del testo filmico. L'esperienza cinematografica si configura come un viaggio in un'altra dimensione e, per essere vissuta efficacemente, richiede spesso un accompagnamento, soprattutto per gli spettatori più giovani. Come si è detto, l'educatore può rispondere a questo compito, utilizzando il cinema per arricchire il proprio lavoro educativo e, allo stesso tempo, aiutando il giovane spettatore ad acquisire gli strumenti per *de-costruire* un fattore oggi centrale della globalizzazione (*cf.* cap. 2). Si tratta insomma di quell'educazione ai *media* di cui si è parlato trattando dei cinque panorami di Appadurai (2001). La pedagogia e la *media education* in particolare possono agevolare un'analisi realistica dei «mondi immaginati di tipo chimerico» costruiti dai *media* (*ivi*, p. 61), permettendo agli educandi di ottenere gli strumenti per non cadere nei fenomeni della *disinformazione*, della *massificazione* e della *strumentalizzazione* (Brugnoli, 2012).

In questo lavoro educativo, il cinema africano può appunto dare un sostegno prezioso, come conferma l'esperienza pluridecennale del Festival di Cinema Africano di Verona. A questo progetto è dedicato il caso di studio proposto nel par. 2. Prima di arrivare a discutere nel dettaglio di tale rassegna, però, si rende necessario dare qualche indicazione generale sulle caratteristiche

del cinema africano, essendo quest'ultimo una cinematografia interessante, ma anche poco conosciuta e non molto approfondita. Questo discorso vale soprattutto per l'Italia, dove gli studi sul cinema africano di certo non abbondano, anche se qualche indagine meritevole è stata comunque realizzata (*cf.* Colais, 1999; Gariazzo, 1998). Le cose vanno meglio se si rivolge lo sguardo all'estero, dove l'attenzione sul cinema africano è stata di gran lunga maggiore, specialmente negli ultimi anni, grazie a una rinnovata sensibilità sociale sul tema, che si è accesa prima con le prospettive di studio anticolonialiste ed è poi riesplora recentemente con movimenti come il Black Lives Matter. Quello africano si presenta infatti come un cinema rivoluzionario e anticoloniale, nato negli anni Sessanta con l'ottenimento dell'indipendenza da parte di molti Stati africani, i cui intellettuali erano desiderosi di far sentire la propria voce anche tramite i mezzi di espressione artistica. Il cinema africano, nei decenni successivi, ha vissuto una storia difficile e articolata, scontrandosi con le varie influenze del *neocolonialismo*, con la mancanza di *fondi* e con uno scenario cinematografico globale impregnato di *etnocentrismo*, che non sembra pronto (né intenzionato) ad aprirsi a queste nuove proposte. Il risultato di tale processo, incentivato dalle grandi *majors* euroamericane per mantenere il dominio del mercato, è che a settant'anni dalla sua nascita il cinema africano è ancora visto dal pubblico occidentale come un cinema "di nicchia", povero di tecniche e di idee, non meritevole di alcuna visione. Se ci si impegna ad andare oltre a questo pregiudizio, tuttavia, la realtà appare ben diversa, mostrando un cinema effervescente e in continuo mutamento, di certo lontano dai canoni statunitensi su cui anche i film nostrani si sono appiattiti, ma che fa di questo distacco proprio il suo punto di forza, miscelando progresso e tradizione in una *dialettica* che rispecchia la società africana. I registi africani, con i loro stili e le loro poetiche, non hanno nulla da invidiare agli autori occidentali; anzi, si può riconoscere loro una notevole dose di coraggio e determinazione nel portare avanti un cinema che non si piega ai gusti occidentali e che continua, nella ristrettezza dei mezzi e della distribuzione, a cercare un proprio spazio nel mondo.

In sostanza, si tratta di un cinema che va in piena controtendenza rispetto all'omogeneizzazione dilagante nel panorama cinematografico occidentale; uno strumento di rivendicazione per gli africani della propria identità culturale, frutto di una costante commistione tra passato, presente e futuro. In questo senso, è anche uno strumento politico con cui avvicinarsi agli africani presenti dentro e fuori il continente, nonché a ogni altro popolo della Terra, in una logica che

qualcuno associa al *panafricanismo* (cfr. Colais, 1999), ma che forse è più vicina all'*afropolitismo* di cui parla il filosofo camerunese Achille Mbembe (2018). Si tratta di una visione con la quale si vuole abbandonare l'identità vittimaria e la solidarietà razziale esaltate dal mito della *negritudine*, figlia del bagaglio culturale europeo, in modo da abbracciare una nuova attitudine che si regga sul carattere multiplo della cultura africana. In altre parole, più che fraternizzare in nome delle ingiustizie subite, per Mbembe bisognerebbe che gli africani si unissero per proporre una nuova visione del mondo, ricca e plurale, che coinvolga anche i popoli non-africani e che ripudi ogni forma di omologazione. In questi termini, l'afropolitismo si rivela «una stilistica e una politica, un'estetica e una particolare poetica del mondo», rispetto alla quale il cinema, come ogni altra espressione artistica<sup>41</sup>, può dare un contributo-chiave (*ibidem*).

Nei paragrafi che seguono si procederà dunque a illustrare le potenzialità di un cinema con tali ideali, descrivendone le caratteristiche fondamentali e le poetiche ricorrenti, anche attraverso riferimenti diretti ad alcuni film “fondativi” di questa cinematografia. Nel par. 2, come anticipato, si esaminerà invece il caso concreto del Festival di Cinema Africano di Verona, che costituisce un'ottima pratica di *educazione interculturale* attraverso l'ausilio del cinema (non solo africano). Per questa seconda parte del capitolo, si farà ricorso a tutta una serie di interviste discorsive con varie personalità coinvolte nell'esperienza del Festival.

## 1. Breve panoramica sul cinema africano

Quanto detto in merito all'effervescenza del cinema africano vale anche per il continente in cui esso si sviluppa. L'Africa è infatti attualmente un luogo geografico, politico e culturale tra i più dinamici del globo. Il continente africano è entrato in questa condizione già alla fine degli anni Novanta. Come ricorda Francesca Colais (1999), quel periodo portò con sé molte novità:

---

<sup>41</sup> Per uscire dall'ambito cinematografico, una scrittrice che è stata spesso accostata all'*afropolitismo* è la nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, autrice del *bestseller Americanah* (2014). In questo romanzo, la giovane protagonista emigra dalla Nigeria agli Stati Uniti per motivi di studio. Una volta in America, i suoi sogni si infrangono con la dura realtà della vita da immigrata, che la porta persino a subire un abuso sessuale. Dopo questo fatto, la giovane entra in uno stato di dissociazione rispetto alla propria identità, dal quale esce soltanto dopo diversi anni, quando si ricongiunge con il fidanzato in Nigeria e gli racconta la terribile esperienza vissuta. La ragazza si riappropria della sua identità anche tramite altri passaggi intermedi (riacquistando il proprio accento nigeriano, avviando un *blog* intitolato *Razzabuglio* e tornando ad amare i suoi capelli afro). In quest'ottica, il ritorno in Nigeria è solo l'ultimo *step* in un processo di ricostruzione della sua identità molto più ampio. Come osserva Caroline Lyle (2018), alla fine del romanzo la protagonista è un soggetto attivo e afropolitico, in base a quell'accezione di afropolitismo che intende rifiutare qualunque identità vittimaria.

nel novembre 1995 ci furono le prime elezioni pluraliste in Algeria con un'ampia affluenza; sempre nel 1995 in Sudafrica comparvero le prime amministrazioni locali guidate da neri; in Nigeria si avviò il superamento del regime dittatoriale di Sani Abacha; in Tanzania si organizzarono le prime elezioni democratiche e libere della storia; in Burkina Faso si innescò una fase transitoria dopo l'assassinio dell'amato rivoluzionario Thomas Sankara, che tanto si era impegnato anche per la creazione del cinema locale (p 11). Con cambiamenti più o meno positivi, insomma, da almeno trent'anni l'Africa sta vivendo delle grandi trasformazioni a tutti i livelli della società; eppure, l'immagine che i *media* occidentali ne danno è sempre quella di un continente *statico* nella sua miseria, nel quale nulla potrà mai cambiare e il cui destino è già inesorabilmente segnato. Non è un caso che, quando si parla dell'Africa, si riportino per lo più notizie su catastrofi e conflitti, proponendo un'"informazione" (o disinformazione) sul continente sempre in chiave emergenziale. Al di fuori dei canali *mainstream*, tuttavia, c'è chi si applica per superare le innegabili difficoltà e dare un'immagine del continente più vicina alla realtà, sfruttando le nuove tecnologie (che in questo possono essere un utile strumento), senza bisogno di "esperti" esterni. Dalla letteratura al teatro passando per la musica e il cinema, negli anni si è originato un movimento di *rinnovamento* dell'Africa, capace però di superarne i confini, facendosi sentire anche in altri Paesi. In questo elaborato ci si concentra sul cinema, ma lo spirito con cui gli autori africani si sono approcciati a questo mezzo di espressione artistica è analogo a quello di tutte le altre arti sopracitate. Attraverso il cinema, infatti, gli africani hanno cercato di recuperare e promuovere la loro storia e la loro identità. Ciò è avvenuto in un lasso di tempo decisamente breve, in poco più di trent'anni, a conferma dell'intraprendenza e della risolutezza con cui questi intellettuali hanno cercato di costruire la cinematografia dei propri Paesi.

Questo cinema così giovane, tra l'altro, si è trovato subito di fronte a una *duplice sfida*: da un lato, come detto, si è posto l'obiettivo di riflettere il patrimonio di un continente variegato e in continua dialettica tra tradizione e progresso; dall'altro lato ha dovuto affrontare le difficoltà, incontrate da ogni area in via di sviluppo, nel competere sul mercato con i Paesi più avanzati. Come rileva Sharon A. Russell (1998), i registi che decidono di imbarcarsi nella realizzazione di un film in Africa non soltanto accettano di dare voce ai problemi della loro patria, ma devono anche lottare per trovare una rete di finanziamento, produzione e distribuzione che consenta di far arrivare il film al pubblico e, allo stesso tempo, che garantisca un introito minimo per con-

tinuare a lavorare. Tutto ciò si colloca nel quadro degli effetti del neocolonialismo, che si manifestano in complesse costruzioni sociali. Il meccanismo centrale, però, vede il razzismo legittimare il colonialismo, permettendo ai Paesi occidentali di perseguire i propri interessi, anche se ciò comporta la svalutazione e lo sfruttamento delle popolazioni colonizzate. Oggi il razzismo continua a imperversare sotto forme diverse, soprattutto come razzismo culturale (*cf.* cap. 2). In questo contesto, diversi studiosi e critici cinematografici statunitensi hanno parlato del cinema africano come Terzo Cinema, intendendo con quest'espressione un cinema più politico e di "resistenza" che si discosta dal Primo Cinema (quello hollywoodiano) e dal Secondo Cinema (quello europeo). Si tratta di una definizione simile a quella di Terzo Mondo, con il quale si indicano quei Paesi esterni al costrutto di potere del Primo Mondo (Stati Uniti, Europa, Australia e Giappone) e del Secondo Mondo (ex blocco socialista dell'Europa orientale, ex Unione Sovietica e Cina). Il Terzo Cinema si profila così come un "cinema ribelle", anticonformista e in contrasto con l'ideologia cinematografica dominante. I suoi teorici mettono in luce il legame che in questo cinema unisce cultura e cambiamento sociale, in opposizione sia alla manipolazione emotiva di Hollywood sia alla sperimentazione artistica del cinema europeo. Queste ultime categorie cinematografiche, in base a tale teoria, presentano a propria volta delle caratteristiche peculiari. Nello specifico, il Primo Cinema si caratterizza per la devozione al capitalismo, dal momento che necessita di ingenti somme di denaro per finanziare le *star* e gli effetti speciali che lo contraddistinguono; inoltre, per ottenere dei buoni incassi, questo cinema deve riprodurre l'ideologia borghese in cui si riconosce il suo pubblico. Un altro aspetto importante del Primo Cinema è che i suoi tratti sono stati spesso considerati la "norma" rispetto alla quale vanno misurate le altre produzioni cinematografiche, in una logica pienamente etnocentrista. Per quanto riguarda gli elementi contenutistici, questo cinema si caratterizza per una messa in scena molto curata, una grande attenzione per il piano narrativo (anche a discapito dell'originalità tecnico-stilistica) e un *focus* sul singolo individuo che fa da protagonista della vicenda. Quest'ultima caratteristica, per giunta, potrebbe essere vista come un fattore di riproduzione dell'individualismo che regna nelle società capitalistiche occidentali.

Il Secondo Cinema presenta alcuni tratti di sfida per le convenzioni tradizionali dello stile hollywoodiano. In particolare, esso mira maggiormente alla ricerca artistica e alla sperimentazione cinematografica, mettendo spesso in secondo piano la componente narrativa del film. A

livello ideologico, può anche lanciare delle riflessioni antiborghesi, sempre legate alle esplorazioni stilistiche dell'autore. Si riconosce infine per una scarsa accessibilità da parte del pubblico generalista, ormai abituato ai ritmi d'azione di Hollywood. Questo problema dell'omogeneizzazione nei gusti cinematografici intacca inevitabilmente anche l'Africa, dove i pochi spettatori che frequentano spesso le sale sono a loro volta un bersaglio della martellante "propaganda" cinematografica euroamericana. In tal senso, i cineasti africani, oltre a dover gestire le difficoltà che si sono dette, devono anche relazionarsi con un pubblico sempre più esposto alle influenze culturali occidentali e che non è semplice da intercettare. Si tratta di uno dei tanti motivi per cui, fino a qualche anno fa, il cinema africano viveva un autentico paradosso; era cioè più visionato nei festival europei che in madrepatria. La situazione è iniziata a cambiare con l'evolversi del FESPACO (Festival Panafricain du Cinéma de Ouagadougou) che, istituito nel 1969, ha acquisito nel tempo sempre più notorietà ed è oggi considerato il principale evento in campo cinematografico dell'Africa. Si tratta di una rassegna che, ogni due anni, conta su quasi mezzo milione di partecipanti. Un ulteriore passo in avanti è avvenuto con lo sviluppo di Nollywood, ossia l'industria cinematografica nigeriana, che si è distinta per produzioni a basso costo capaci però di captare i gusti di ampie fette di pubblico. Fenomeni come Nollywood e il FESPACO hanno così contribuito alla creazione di un primo *star system* africano che, sebbene sia spesso lontano dall'idea di "qualità" concepita in Occidente, è autentica espressione del proprio continente e come tale va rispettato. Anche in questo caso emerge poi una differenza notevole con gli *star system* euroamericani: come osserva Baba Diop (2011), «è evidente che in Africa "la star è il regista. Sono i registi ad aver preso il posto degli attori"» (p. 49).

Nonostante il termine sia lo stesso, dunque, c'è una distinzione di fondo tra i significati di *star system* in Africa e in Occidente. Va detto che le differenze tra il cosiddetto Terzo Cinema e gli altri due tipi di cinematografia non sono sempre così nette. Teshome H. Gabriel (1991) e Paul Willemen (1991) hanno teorizzato un percorso in tre fasi con cui i Paesi del Terzo Modo possono raggiungere una piena maturità cinematografica. Il primo stadio è quello in cui il cinema di questi Stati si identifica con la cultura occidentale, in una fase detta di *assimilazione*. La seconda fase è invece quella del *confronto*, con cui i Paesi del Terzo Mondo ricostruiscono la propria identità nazionale per contrastare il colonialismo. Gabriel e Willemen differiscono, infine, nelle loro visioni sull'ultima fase: Gabriel definisce il terzo stadio come "combattivo", mentre Willemen è meno prescrittivo e sostiene che il Terzo Cinema diventa davvero maturo

quando presenta accuratamente la complessa costruzione sociale di un Paese, sia all'interno della sua cultura sia nelle varie interazioni con le altre culture. Al di là di questa discordanza finale, Gabriel e Willemsen concordano nel dichiarare che, sia nei cinema nordafricani che in quelli subsahariani, esistono film/registi che accorpano tutte e tre le fasi. Ciò dimostra ancora una volta come il cinema africano (o il Terzo Cinema in generale) rappresenti una cinematografia in perenne evoluzione, anche a causa delle molteplici culture che lo animano. A questo proposito, va precisato che, nonostante le molte culture coinvolte, il cinema dei Paesi africani presenta degli elementi comuni che trascendono i confini nazionali. Sono proprio queste costanti che permettono di parlare di "cinema africano", senza dover puntualizzare di volta in volta i singoli Stati a cui ci si riferisce. Tale concetto è ribadito anche da Michele Serra (1992b), il quale afferma che una definizione unica per il cinema africano può essere considerata pretenziosa, «eppure nell'intero continente c'è una sensibilità e altri elementi di base comuni a tutti. Le divergenze emergono quando si cominciano ad affrontare tematiche più ristrette; diverso quindi sarà parlare della donna in Marocco rispetto al problema del femminile in Senegal, del modo di intendere la politica o di pensare all'istruzione nello Zaire rispetto al Mali, ecc.» (p. 9). Più si restringe il campo, insomma, più è facile trovare delle differenze interne, anche tra Paesi che sono stati soggetti alla colonizzazione anglosassone rispetto a quella francese. Allargando però lo sguardo, sono ben più numerosi gli elementi comuni rispetto a quelli di disaccordo. In questo senso, si possono rintracciare dei temi ricorrenti che compongono una poetica del cinema africano, a cui è dedicato il seguente sottoparagrafo.

### **1.1 La poetica del cinema africano: i tratti ricorrenti**

Per quanto i temi toccati dal cinema africano meritino una trattazione più ampia, l'intento di questo sottoparagrafo è di individuarne semplicemente le traiettorie principali, rimandando ad altri saggi per approfondimenti più precisi (*cf.* Colais, 1999; Gariazzo, 1998; Lanari, 2011; Russell, 1998; Serra, 1992a; 1997). La prima costante che salta all'occhio in questa cinematografia è l'importanza riservata alla tradizione orale che, riprendendo le parole di Francesca Colais (1999), è «l'insieme dei valori di una società che si esprimono attraverso le parole e attraverso manifestazioni non scritte» (p. 17). Sebbene essa sia presente nel bagaglio culturale di tutte le civiltà, si può dire che è specifica dell'Africa, dove il dominio dell'oralità è rimasto in

piedi dall'epoca precoloniale fino ad oggi, ponendosi come base per l'utilizzo dei nuovi mezzi di comunicazione. La struttura del racconto orale, riflesso della società africana, è determinata dalla dualità antico/moderno e tradizione/progresso. Tale struttura, oltre a essere ancora presente nella trasmissione orale del patrimonio culturale, è rinvenibile anche nella maggioranza delle produzioni cinematografiche. In Africa, infatti, il regista è divenuto un nuovo *griot*, ovvero «il narratore della cultura orale, l'antico detentore dei segreti della parola» (*ivi*, p. 42). In quest'ottica, il cineasta si configura come il «detentore dei segreti dell'immagine» (*ibidem*); il regista africano incarna così l'unione di questi due ruoli, come nuovo mediatore tra passato, presente e futuro. L'obiettivo degli autori africani è di adattare le forme narrative del linguaggio cinematografico a quelle del racconto orale, anche a costo di ricorrere a delle scelte stilistiche assai diverse da quelle di altre cinematografie. È per questo motivo che i film africani fanno spesso un uso atipico di campi medi, lunghi e lunghissimi, nonché di un montaggio analogico e non serrato con poche azioni veloci, in modo da privilegiare il tempo del dialogo. In generale, queste pellicole si distinguono per un ritmo lento simile a quello del racconto orale, con un'attenzione frequente alle azioni quotidiane e alle unità temporali relative alla partenza, all'arrivo e al ritorno; molti film si reggono su questa struttura circolare, come *Buud Yam* (1997).

Un'altra caratteristica dei film africani è il grande impiego di metafore e proverbi, sempre provenienti dalla tradizione orale. Essi vengono di norma pronunciati dagli anziani che, come si è visto parlando del film *Zan Boko* (1988) nel capitolo precedente, sono visti come una risorsa preziosa e una grande fonte di saggezza. Un chiaro esempio relativo all'uso dei proverbi è presente in un altro film di Gaston Kaboré, *Rabi* (1992). Questo film, il cui titolo viene dal nome del suo piccolo protagonista, narra la storia di un bambino di cinque anni che, grazie all'amicizia con una tartaruga e con l'anziano del villaggio, capisce quale dev'essere il giusto rapporto tra uomini e natura. Si tratta di una pellicola fortemente ecologista, presentata sia al Summit della Terra di Rio sia alla Mostra del Cinema di Venezia, che propone svariati temi di riflessione e si presta a molteplici chiavi di lettura. Per il discorso che si sta facendo, però, è molto interessante una delle ultime scene del film, quella in cui il giovane Rabi accompagna il vecchio Puga da Tuma, ovvero dalla donna che fu il suo sogno d'amore, purtroppo mai concretizzato (FIGURA 15). Tuma, vedendo all'improvviso l'anziano dopo tanti anni, esclama in lingua Moré: «Com'è possibile? Non ho visto da dove sono venute le nuvole perché la pioggia s'abbattesse qui». Questa frase-fatta esprime un senso di sorpresa e imprevedibilità, lo stesso che si prova

quando inizia a piovere senza che in cielo si sia vista alcuna nube. L'anziano, avvertito lo stupore, sorride e porge alla donna i propri omaggi, la quale gli risponde: «Non merito tanti riguardi. Il cane che ha mangiato la pelle del *tam-tam* non deve aver l'audacia di presentarsi alla festa». Questo proverbio, come illustra Michele Serra (1997), «vuol dire che quando si sa di essere colpevoli nei confronti di qualcuno, non si deve rischiare di andare dalla persona in questione» (p. 16). Il sottotesto è che la festa è stata rovinata perché un cane affamato, durante la notte precedente, si è mangiato la pelle del tamburo che avrebbe dovuto annunciare il grande giorno; la logica è che, se il cane si fosse poi fatto vedere nei paraggi dell'evento, sarebbe stato punito. Nel caso del film, la donna ricorre a questo proverbio per ammonire il vecchio che, dopo averle spezzato il cuore ed essere sparito per lungo tempo, si è ripresentato da lei senza nessun preavviso. L'anziano Pugsà è consapevole della propria colpa e replica a sua volta con un proverbio: «Se una persona ritorna dal mercato e dà fuoco al suo granaio pieno di grano è perché ha capito, quand'era al mercato, che la cenere costava più del grano». Con questa frase il vecchio fa sapere che ha voluto rivedere la donna perché i rischi che correva nel presentarsi da lei non erano nulla in confronto a quello che avrebbe guadagnato da tale ritorno; nello specifico, niente valeva come la riappropriazione della sua pace interiore, turbata per aver lasciato in sospeso per anni quella relazione. La chiusura dei conti acquisisce per il vecchio (ma anche per la donna) ancora più importanza perché entrambi sono ormai prossimi alla fine dei loro giorni. Attraverso questa scena, oltre a ritrovare il ruolo-chiave degli anziani nel cinema africano, si capisce anche quanto sia rilevante la tradizione orale per tale cinematografia.



FIGURA 15. Il piccolo Rabi con gli anziani Pugsà e Tusma

Per non trattenersi oltre sul tema dell'anzianità nel cinema africano, ci si limita a segnalare come alcuni film si fondino interamente sulla relazione giovane-vecchio. Emblematico in questo senso è il classico di Idrissa Ouédraogo *Yaaba* (1989), che in lingua Moré è il nome con cui viene chiamata "nonna" una presunta "strega", in un gioco di parole che fa da perno per il film. La centralità del vecchio si trova anche, più in piccolo, in *Wend Kuuni* (1982) di Kaboré, specificamente nella scena in cui l'anziano capo del villaggio è chiamato a decidere se far adottare il piccolo orfano, protagonista del film, dall'intera tribù o solo dalla famiglia che l'ha accolto. *Wend Kuuni* è un buon aggancio per parlare brevemente di un altro aspetto ricorrente nel cinema africano, ovvero il tema della fiaba e del fantastico. Come sottolinea Colais (1999), l'universo magico delle fiabe rappresenta una considerevole fonte d'ispirazione per i registi africani. A tal riguardo, ci sono tre elementi in particolare che meritano di essere evidenziati: in primo luogo, le fiabe hanno la capacità di insegnare e creare immagini, preservando la meraviglia dell'uomo davanti al mistero dell'origine di questo sapere; in secondo luogo, esse comportano una certa dose di divertimento, che le rende adatte anche al pubblico più giovane; in terzo luogo, le fiabe vengono di solito raccontate alla sera, con il buio, per incoraggiare al massimo le suggestioni e in questo si avvicinano molto all'esperienza cinematografica. Alla luce di queste tre osservazioni, appare chiaro il connubio che unisce il cinema con le fiabe, tant'è che sono molteplici i casi di film africani ispirati proprio alle fiabe e alle leggende tradizionali.

Ritornando a *Wend Kuuni*, va detto che molto spesso le fiabe possono anche essere usate in chiave simbolico-metaforica. Nel film di Kaboré, ad esempio, si racconta la storia di un bambino africano che, dopo la tragica morte della madre, perde l'uso della parola (fondamentale come si è detto per la cultura africana). Nel corso della vicenda, il piccolo orfanello riesce a riprendere a parlare e a raccontare ai famigliari che l'hanno adottato il suo triste passato. La trama proposta da Kaboré, che ha appunto i tratti di una fiaba, è di fatto una metafora della storia del Burkina Faso (e in generale del continente africano), privato per secoli della propria parola e dunque della sua risorsa più preziosa, a causa del colonialismo. Il lieto fine del film sembra richiamare le speranze di cambiamento e di autonomia che aveva portato con sé il governo di Thomas Sankara, assassinato cinque anni dopo l'uscita della pellicola. Tramite questo genere di produzioni, quindi, i cineasti africani provano a riscoprire le loro origini e a ritrovare la propria identità, senza però risparmiare anche delle critiche alla tradizione. Sempre in *Wend*

*Kuuni*, ad esempio, la madre del protagonista perde la vita nel deserto dopo essere stata scacciata dal villaggio in cui risiedeva, per colpa delle superstizioni degli altri abitanti, i quali l'accusavano di essere una strega. Critiche simili sono anche alla base di *Yaaba*, dove l'anziana e solitaria donna che fa amicizia con i due bambini del film è vista da molti come una strega. In sostanza, sono diverse le pellicole che contestano le superstizioni popolari, di cui spesso sono difensori gli adulti, mentre i bambini incarnano la purezza rispetto a tali stereotipi.

## 1.2 Il cinema africano nell'educazione interculturale

Sulla base dei tratti del cinema africano riassunti nel precedente paragrafo, si può affermare che questa cinematografia si presta bene a un uso didattico, in particolare all'interno dell'educazione interculturale. Nello specifico, essa sembra rispondere perfettamente al primo punto che, secondo Massimiliano Fiorucci (2020), va affrontato per la costruzione dell'intercultura nei contesti educativi: la «*rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati nella scuola*» (p. 62). Fiorucci pone l'accento sull'insegnamento della *Storia* che, ad esempio, andrebbe proposta agli educandi riconsiderando il tema della scoperta/conquista delle Americhe, focalizzandosi anche sul punto di vista dei popoli nativi; o ancora riconsiderando la vicenda delle crociate dalla prospettiva degli storici arabi. Nel caso dell'Africa, va da sé, si potrebbe rivedere la questione del colonialismo presentando ai ragazzi la visione degli intellettuali africani, anche attraverso la proiezione di alcuni dei film sopracitati, come *Wend Kuuni* (1982), che è appunto una riflessione metaforica sul colonialismo. Un discorso simile si potrebbe fare per l'insegnamento di *Arte e immagine*, nel quale potrebbero essere incluse le espressioni artistiche cinematografiche degli africani, ragionando sulle peculiarità stilistico-visive di cui si è discusso. Più in generale, comunque, il cinema africano (così come altre cinematografie del c.d. Terzo Cinema) può essere uno strumento-chiave per la promozione nelle classi dell'intercultura la quale, come ricorda Franco Cambi (2006), è il solo dispositivo «capace di sviluppare una nuova cultura “mestizia” che dovrà essere, in particolare e prima di tutto, cultura di diritti e di diritti umani in particolare» (p. 48). Non a caso, negli scorsi anni, sono già stati realizzati dei progetti interessanti che univano il cinema africano con questa cultura dei diritti. Un esempio è il *dossier Cinema e diritti dei minori* (Canova, 2000), promosso dalla Direzione Generale Cultura della Regione Lombardia, che tra le pellicole rilanciate ha incluso *Yaaba* (1989) e *Rabi* (1992).

## 2. Il Festival di Cinema Africano: il disegno di ricerca

Per capire come inserire concretamente il cinema nell'educazione interculturale, vengono ora proposti i risultati di un piccolo caso di studio che, come annunciato, è incentrato sul Festival di Cinema Africano di Verona, un progetto iniziato nel 1981 che rappresenta la più longeva rassegna europea dedicata alla cinematografia africana (e non solo). Questo Festival è interessante perché, oltre agli eventi in cui è coinvolta la cittadinanza, porta avanti un lavoro parallelo nelle scuole di Verona e provincia, attraverso l'iniziativa Spazio Scuole. L'approfondimento su tale realtà è stato realizzato a partire da una specifica domanda di ricerca, fondata sulle riflessioni teoriche esposte nei capitoli precedenti: esiste un "metodo" per utilizzare il cinema come strumento di dialogo interculturale? A essa, sono seguite due sotto-domande (se esiste, quali sono le caratteristiche di questo metodo; come può essere applicato nei contesti educativi) e le relative ipotesi (occorre un metodo di lettura dei film che sia un *mix* di quelli proposti da Morin e da Taddei; per applicare tale metodo nei contesti educativi, bisogna progettare dei momenti di dibattito successivi alla visione del film da proporre agli studenti).

La ricerca è stata affrontata con un'analisi qualitativa, anziché quantitativa. Si è deciso di ricorrere a questa metodologia perché, come spiega il sociologo Giovanni Delli Zotti (2021), i «metodi qualitativi andrebbero [...] usati prevalentemente quando l'oggetto di studio è mal conosciuto [...]. Sono infatti adatti a far scoprire nuovi nessi, catene causali, significati, a fare brillare cioè la luce della scoperta» (p. 49). Avendo a che fare con un *soft puzzle*, cioè con un "vuoto conoscitivo", si è pensato che questa fosse la scelta migliore da prendere. Come disegno di ricerca, ci si è appunto concentrati sul caso di studio del Festival di Cinema Africano. Tale decisione è nata dal desiderio di indagare su una realtà ben radicata che si occupa da anni di cinema in ottica interculturale. Essendo un'iniziativa giunta ormai alla sua 40esima edizione, si è stati mossi dalla convinzione che fosse un buon caso su cui lavorare. Si tratta inoltre di una rassegna di facile accesso, poiché l'autore della ricerca risiede a Verona e ha svolto un tirocinio universitario all'interno di uno dei quattro enti promotori del Festival, ossia l'ONG Progetto-Mondo MLAL (Movimento Laici America Latina). Ciò gli ha permesso di avere un accesso diretto agli organizzatori del Festival, nonché di seguire in prima persona alcune attività dello Spazio Scuole, che è la parte di Festival rivolta ai più giovani. Sul piano delle tecniche di ricerca

impiegate, si è proceduto principalmente con delle interviste discorsive<sup>42</sup> (semi-strutturate), in cui «l'interazione fra intervistato e intervistatore è determinata nei contenuti, ma le modalità nelle quali l'interlocuzione prende forma, le parole con cui porgere i quesiti e quelle impiegate per articolare una risposta, non sono predeterminate, ma si definiscono [...] nel corso dell'interazione» (Cardano, 2011, p. 148). A livello di campionamento, per le interviste sono stati mobilitati i responsabili della direzione artistica e organizzativa del Festival, le operatrici dello Spazio Scuole e alcune docenti che hanno aderito all'iniziativa, con l'obiettivo di indagare l'impatto del progetto anche sulle classi scolastiche. Il contatto con gli intervistati è stato mediato dalla referente dello Spazio Scuole, Rossella Lomuscio, e si è concretizzato in uno scambio di messaggi per *e-mail* o su WhatsApp per fissare le date delle interviste.

Parlando delle tipologie di interazione intervistato-intervistatore, oltre all'intervista convenzionale a «diade simmeliana» (*ivi*, p. 157), sono state organizzate interviste di gruppo a triade (intervistatore con coppia di intervistati), in particolare nel caso dei responsabili della direzione artistica/organizzativa del Festival e delle operatrici dello Spazio Scuole. Ciò è stato implicitamente richiesto dai soggetti coinvolti per questioni logistiche. I temi delle interviste sono stati precedentemente pianificati all'interno di una traccia, in cui ogni tema (tre o quattro per intervista) è stato accompagnato da alcune domande finalizzate a sollecitare la conversazione. Le domande, che potevano variare nella formulazione, puntavano a far emergere «fatti e fatterelli» (*ivi*, p. 168), cioè eventi concreti di cui gli intervistati hanno fatto esperienza. Per fornire un esempio dello stile d'intervista adottato, nel RIQUADRO 1 è riportata la traccia utilizzata per intervistare i responsabili del Festival, Stefano Gaiga e Maria Grazia Melegari.

#### **TRACCIA D'INTERVISTA SU CINEMA E DIALOGO INTERCULTURALE**

*Intervistati: Stefano Gaiga e Maria Grazia Melegari*  
*Intervistatore: Mirko Scardoni*

##### **DOMANDA INTRODUTTIVA**

Mi spieghi in cosa consiste il tuo ruolo attuale nel Festival?

##### **1. APPROCCIO CON IL FESTIVAL**

- 1.1. Come ti sei avvicinato/a per la prima volta al Festival?
- 1.2. Avevi già fatto delle esperienze di lavoro nell'ambito dell'interculturalità?
- 1.3. Ricordi la tua reazione dopo aver visto per la prima volta un film del Festival?

<sup>42</sup> Questa forma di intervista è definita anche attiva, biografica, conversazionale, in profondità, dialogica (La Mendola, 2009), focalizzata, informale (Rapley, 2004), ermeneutica, qualitativa, comprendente, narrativa ecc.

2. CAMBIAMENTI NELLA LETTURA DEI FILM
  - 2.1. Come è cambiato nel tempo il tuo modo di “leggere” i film del Festival?
  - 2.2. C’è un elemento a cui oggi dai particolare importanza all’interno di un film?
3. DIALOGARE ATTRAVERSO IL CINEMA
  - 3.1. Hai mai “smontato” un tuo stereotipo grazie a un film del Festival?
  - 3.2. Ti è mai capitato di avvicinarti a una certa “cultura” dopo la visione di un film?
4. BILANCIO E FUTURO DEL FESTIVAL
  - 4.1. Mi fai un tuo bilancio dell’ultima edizione del Festival?
  - 4.2. Immagina di farti sostituire da un/a sosia nell’organizzazione della prossima edizione del Festival. Quali consigli gli/le daresti per preparare una buona rassegna?

N.B. Le domande sottolineate sono considerate “cruciali”, le altre “accessorie”.

#### **RIQUADRO 1.** Traccia d’intervista su cinema e dialogo interculturale

Come si può notare dal riquadro, in questo esempio d’intervista sono stati individuati quattro ambiti tematici, per ognuno dei quali sono state formulate alcune domande, distinte tra “cruciali” e “accessorie”. I quattro ambiti tematici sono stati inoltre disposti in ordine cronologico, così da originare delle narrazioni con un preciso sviluppo temporale. A essi è stata aggiunta una domanda introduttiva, in modo da dare agli intervistati la possibilità di presentare il proprio ruolo all’interno del Festival. Va osservato che tutte le domande interpellano gli intervistati nel ruolo di protagonisti della narrazione. L’unica eccezione corrisponde alla domanda 4.1, che li invita a fare un bilancio dell’ultima edizione del Festival in qualità di osservatori/testimoni. Un’ultima precisazione riguarda la domanda 4.2, formulata con la tecnica dell’intervista al sosia che, come ricostruisce Mario Cardano (2011), «venne messa a punto per la prima volta da Ivar Oddone, Alessandra Re e Giovanni Briante nell’ambito di uno studio sui delegati sindacali di fabbrica» (p. 171). In questo caso, l’idea era di spingere gli intervistati a dare dei consigli dettagliati per organizzare una buona edizione del Festival.

### **2.1 I risultati principali delle interviste**

In questo paragrafo si commentano gli stralci più significativi delle interviste raccolte, di cui si propongono nell’appendice alcuni estratti integrali, come quello relativo all’intervista con i responsabili della direzione artistica/organizzativa del Festival. Partendo proprio da quest’ultima intervista, tramite la domanda introduttiva («Mi spieghi in cosa consiste il tuo ruolo attuale

nel Festival?»), gli intervistati hanno colto l'occasione non solo per raccontare in modo libero la propria funzione nel Festival, ma anche per descriverne la struttura organizzativa, il metodo di lavoro, la storia e la *mission*. Sul tema dei compiti assunti e della struttura del Festival, si riporta di seguito la trascrizione di un passaggio dell'intervento di Maria Grazia Melegari:

[...] io sono la responsabile dell'organizzazione di questo Festival e quindi diciamo che ho un ruolo di coordinamento di tutti i collaboratori che a vario titolo lavorano all'interno di questa macchina del Festival. Poi ho un ruolo di mediatore con le realtà esterne sia, diciamo, con tutta la rete dei *partner* collegati al Festival e che vanno dal settore pubblico a quello privato, a tutto l'associazionismo territoriale, proprio perché uno degli obiettivi del Festival è quello appunto di fare rete con le varie realtà territoriali che si occupano di promozione umana, dei diritti ecc. proprio per cercare di ampliare maggiormente la partecipazione di pubblici diversificati. E poi ovviamente, avendo la responsabilità di tutta l'organizzazione, sono anche l'interfaccia con i promotori del Festival che sono questi quattro enti radicati sul territorio, che sono il Centro Missionario Diocesano, ProgettoMondo, i comboniani con Fondazione Nigrizia e Don Mazza. E quindi diciamo che la responsabilità del progetto poi passa all'approvazione dei promotori per ogni edizione. Quindi ogni edizione si apre con tutta l'organizzazione, le verifiche, l'organizzazione della ricerca-fondi a gennaio e si conclude con la fine dell'anno, perché la struttura diciamo fiscale, il profilo del Festival... cioè qui siamo un comitato che è nato proprio per organizzare questo Festival; quindi, anche da un punto di vista economico, ha un bilancio che si chiude annualmente con l'edizione di ogni anno del Festival.

Attraverso questa prima risposta, si colgono già degli aspetti rilevanti a proposito dell'organizzazione del Festival. Esso si regge infatti su un comitato promotore composto da quattro enti diversi: il Centro Missionario Diocesano di Verona; l'ONG ProgettoMondo MLAL; la Fondazione Nigrizia; la Pia Società di Don Nicola Mazza. Oltre a questi quattro enti, sono però coinvolte anche molte altre realtà associative del territorio veronese, proprio perché uno degli scopi del Festival è di creare una «rete» comune per la promozione dei diritti umani. La sensibilizzazione su tale tema, nel caso del Festival, avviene tramite lo strumento cinematografico, impiegato in ottica interculturale. Volendo ricorrere a una definizione sociologica, si potrebbe quindi accostare l'attività del Festival al quadro delle *azioni sociali dirette*, ovvero «forme di azione collettiva che hanno l'obiettivo di cambiare la società nel suo insieme o un suo aspetto specifico attraverso l'azione stessa invece che rivolgendosi in termini rivendicativi o conflittuali verso le autorità statali o altri detentori di potere» (Bosi, & Zamponi, 2019, p. 11). In particolare, il Festival mira a creare uno spazio aperto in cui i registi africani (e del più ampio Terzo Cinema) possano presentare la loro visione del mondo, facendola conoscere al pubblico locale. Si tratta,

in sostanza, di quello «spazio dell'incontro» di cui parla Franco Cambi (2006), intendendo con tale espressione non soltanto uno spazio fisico, ma anche mentale e coscienziale (p. 49). In altre parole, è lo spazio in cui diverse culture (vissute e non astratte) si mettono l'una di fronte all'altra, attraverso i loro portatori; ed è in questo spazio che, chiaramente, si costruisce l'interculturalità. Per erigere tale spazio, valgono sempre i quattro dispositivi su cui si fonda l'incontro, cioè: il *confronto*, ovvero la condizione dello stare faccia-a-faccia con l'altro; la *decostruzione*, che è l'atteggiamento da assumere di fronte alle certezze personali, per liberarsi da pregiudizi/rigidità; il *dialogo*, inteso come dia-logo, ossia un discorso-da-fare-insieme; l'*intesa*, che equivale alla definizione di accordi/confini/forme d'attesa da riconoscere e rispettare, al fine di aprire lo spazio dell'incontro a una dimensione ulteriore, la quale si colloca come frontiera del meticciano e di un nuovo modello di cultura, alimentata dalle sollecitazioni multi-interculturali (*ibidem*). La concretizzazione di questo spazio come obiettivo del Festival è esplicitata anche da Melegari, soprattutto quando va a spiegare la *mission* del progetto:

E quindi questa avventura è iniziata quarant'anni fa che era, insomma, il cinema africano era anche un cinema giovane, che poi si è molto evoluto in quarant'anni... magari poi lo racconterò meglio Stefano... e ha dato la possibilità, appunto, di approcciare delle realtà poco conosciute qui da noi e soprattutto sempre mediate da una visione europeista dell'Africa, ecco. Questo era: ci si voleva staccare un po' da questo stereotipo e vedere gli africani che cosa raccontavano della loro realtà sociale, politica, culturale, artistica che emerge insomma dalla rappresentazione dei film che ci propongono. Questo è. E questa è un po' la *mission* del comitato in questi anni, pur essendosi evoluta seguendo insomma... come si può dire... la contemporaneità del momento [...].

Descritta in questi termini, la rassegna può essere esaminata con una prospettiva *post-coloniale*, non tanto per la sua collocazione storica, ma per la sua volontaria *presa di distanza* «rispetto a un insieme di relazioni e rappresentazioni su cui si sono basati in epoca coloniale sia i saperi che le pratiche [...] rivolti all'altro/altra» (Zoletto, 2015, p. 97). Questo spirito *decolonizzante* che guida l'iniziativa è confermato anche dal direttore artistico Stefano Gaiga:

Ecco, la *mission* del Festival era proprio quella di riuscire in un certo senso a dare uno sguardo più positivo di questo continente, attraverso un linguaggio anche diverso da quello che può essere una rivista oppure un giornale, ecco... considerando anche il fatto che l'Africa è abbastanza assente un po' dagli orizzonti dei canali dell'informazione, anche italiani ma credo anche a livello europeo. Questo va detto... perché solo l'1,6% delle notizie che escono riguardano l'Africa, quindi è una

percentuale bassissima da un punto di vista televisivo... e sulla carta stampata peggio ancora, insomma... fatto salvo magari per quelle realtà, quelle riviste che sono specializzate su questo continente, che spesso fanno capo a istituti religiosi più che altro, no? Tipo *Nigrizia*, *Africa* e altre riviste di questo tipo. Per cui, insomma, ci si rende conto che c'è bisogno di avere uno sguardo diverso, di decolonizzare lo sguardo anche sull'Africa; cioè storicamente il colonialismo appartiene al passato, no? E quel tipo di colonialismo magari non c'è più, però ci sono ben altri colonialismi in atto, no? E soprattutto, anche da un punto di vista culturale, questo pesa e pesa sull'immagine che c'è anche nei nostri Paesi, nella nostra Europa, nelle nostre democrazie tanto decantate e... insomma, sono sguardi ancora molto molto piccoli su questo continente. Sono sguardi che riguardano soprattutto notizie quando ci sono tragedie, pandemie ecc. ma c'è troppo poco che mette in luce la ricchezza culturale, sociale, storica ecc... di questo continente. E noi attraverso il cinema cerchiamo di fare proprio questo tipo di lavoro, no? Naturalmente facendo un festival ogni anno cerchiamo di portare quelle che sono un po' le novità anche di quello che il panorama cinematografico offre e... insomma, ormai anche se la produzione in Africa magari non è sempre abbondante come magari nei nostri Paesi occidentali, però comunque insomma ci sono delle produzioni che meritano e che stanno partecipando anche a grossi festival di cinema internazionali, come Cannes, Venezia, Berlino... insomma, sono sempre di più, diciamo, le opere che riescono ad arrivare in questi contesti. Per cui questo ci dice che c'è della gente capace anche in Africa, dei registi che sono capaci di utilizzare il linguaggio cinematografico, di raccontare storie che appartengono alle loro culture... e questo, ecco, fa ben sperare; anche perché è vero che è un'arte giovane in Africa, il cinema, perché è nato negli anni '60, nel 1960, insomma, in quel periodo lì che è il periodo un po' anche delle indipendenze dei vari Stati africani, no? Però c'è stata tutta una grande evoluzione, una diversificazione... e da nord a sud, da est a ovest, insomma si vede veramente una varietà molto consistente. Insomma, è bello anche far vedere ai nostri utenti che l'Africa è comunque un continente plurale, che si alimenta di stili, generi molto diversi, diversificati e... questo, insomma, ci piace molto.

In questo stralcio, uno dei messaggi di maggior impatto è la necessità, secondo Gaiga, «di decolonizzare lo sguardo anche sull'Africa», superando quegli stereotipi che sono all'origine del pregiudizio e, conseguentemente, della discriminazione. Quest'ultima, nel contesto dell'intercultura, «è un'azione che, a seguito di una scelta, segna una differenza, una linea di demarcazione, che produce una situazione critica di disparità di considerazione e trattamento delle persone sulla base di caratteristiche individuali o gruppali specifiche, provocando loro danni ed emarginazione» (Pasta, & Premoli, 2017, p. 252). Il Festival punta a contrastare queste derive, promuovendo una forma di espressione culturale (il cinema) con cui decentrarsi, uscendo dalle grinfie dell'etnocentrismo per aprirsi all'esplorazione di «differenze-ricchezze-identità “altre e oltre a me”», considerando la molteplicità dei *mondi immaginati* e la *capacità di immaginare* nuovi mondi di vita (Deluigi, 2015, p. 119). Se si vuole valorizzare il cinema in questa chiave interculturale, trasformandolo in un autentico mezzo di dialogo, occorre però adottare un certo

approccio alla visione. È un po' quello che si è detto nelle conclusioni del capitolo precedente, quando si è andati a *ri-costruire* un metodo per l'analisi del cinema interculturale, a partire dai contributi di Edgar Morin (2016) e Nazareno Taddei (2001). L'individuazione di questo approccio costituisce anche il fulcro della domanda su cui si è basata la ricerca (esiste un metodo per utilizzare il cinema come strumento di dialogo interculturale?). Per rispondere al quesito, ai responsabili della direzione artistica/organizzativa del Festival è stata posta una domanda leggermente più mirata («C'è un elemento a cui oggi dai particolare importanza all'interno di un film?»). Il ragionamento, infatti, è che sulla base di questi elementi sia possibile farsi un'idea sul loro “metodo” di lettura delle pellicole. Melegari, ad esempio, afferma:

[...] sono più colpita dalla scelta del regista di come raccontare una situazione, e quindi forse tutta la tecnica cinematografica, ma anche quello è legato un po' agli studi fatti, insomma (si riferisce alla sua laurea in DAMS). Poi sicuramente una cosa che a me... alla quale sto sempre molto attenta e che diversifica un film dall'altro è molto il discorso della colonna sonora, per esempio... la scelta delle musiche o la scelta delle non-musiche. E diciamo che un film che mi viene raccontato in maniera lineare magari mi interessa meno di un film che mi viene raccontato con una serie di espedienti proprio di scelta dell'inquadratura semiotica del film, ecco, insomma... però è un po' da “addetta ai lavori” (ride). Mi intriga di più il film che ha un linguaggio più complesso, insomma, che quello lineare; anche se può essere che invece un film molto lineare è emotivamente molto forte, per cui magari ha un effetto dirompente nel post-visione che ti dicevo prima.

Alla stessa domanda sugli elementi di un film a cui fare attenzione, Gaiga risponde:

[...] parliamo di una cinematografia che magari usa anche dei *cliché*, dei registri diversi, per cui ecco... è bene essere delle spugne quando guardi anche un film di questo tipo, perché cerchi di cogliere tanto, tutto, tutto quello che è possibile. E qui naturalmente... chiaramente a volte ti trovi, non so, dei film che hanno delle fotografie strepitose e quello chiaramente colpisce l'occhio, colpisce il cuore, colpisce la mente; per cui a volte magari tanti film, ecco, li scegli proprio anche per la fotografia, ma anche per la colonna sonora, perché magari è una colonna sonora bella, tosta, originale e... non so, la luce, che ne so... Cerchi di notare tutti quegli aspetti che magari possono svelare un po' di più i retroscena della storia che il regista ha voluto raccontare, no? A volte ti ritrovi con delle storie anche piuttosto drammatiche, pesanti, e quindi magari c'è una luce particolare, hai la conduzione anche degli attori fatta in modo particolare... non so, ci sono certi film che hanno pochissimo dialogo e soffri un pochino di questa assenza, però ti rendi conto che dietro a questa essenzialità di dialoghi, che dietro a questi primi piani che magari ti propone, c'è tutta una prospettiva, una logica. C'è anche il fatto di farti sperimentare, non so, la pesantezza di quello che tanta gente vive in quei contesti e quindi... cioè, dovendo fare una scelta anche per gli altri, cerchi di essere attento il più possibile a tutte queste sfaccettature, a tutte queste dinamiche.

Dalle risposte di entrambi gli intervistati, si capisce l'importanza che i due attribuiscono al lato tecnico dei film. Nelle parole di Gaiga, in particolare, si può rintracciare un collegamento esplicito con le considerazioni teoriche di Taddei e la sua lettura strutturale dei film. C'è un passaggio, nello specifico, in cui ciò affiora con chiarezza: «[...] ci sono certi film che hanno pochissimo dialogo e soffri un pochino di questa assenza, però ti rendi conto che dietro a questa essenzialità di dialoghi, che dietro a questi primi piani che magari ti propone, c'è tutta una prospettiva, una logica». Con questa riflessione, Gaiga si unisce a Taddei nel sottolineare la rilevanza della connessione tra il *cosa* il film fa vedere, *come* lo fa vedere e *perché* fa vedere quel qualcosa in quel modo. Da risposte come questa, in sostanza, è possibile avere una conferma del metodo da adottare per leggere i film in ottica interculturale. Si tratta di un metodo decisamente vicino a quello suggerito nelle conclusioni del cap. 3, che nasceva dalla fusione dell'*antropo-sociologia del cinema* di Morin con la *lettura strutturale* di Taddei.

Come già spiegato, affinché questo metodo possa essere applicato nei contesti educativi, è necessario il contributo degli educatori, i quali possono rendere il cinema un potente mezzo di educazione interculturale. È proprio qui che entra in gioco lo Spazio Scuole del Festival, il cui *team* (coordinato da ProgettoMondo MLAL) si rapporta sia con la direzione artistica sia con i vari docenti delle scuole veronesi. Il *team* dello Spazio Scuole passa annualmente in rassegna i film segnalati dalla direzione artistica, esprime un *feedback* al riguardo e redige delle schede sulle pellicole più spendibili in ambito educativo. Queste schede vengono poi mandate ai referenti di istituti comprensivi e scuole superiori del territorio, i quali valutano su quale film puntare, a seconda del grado delle classi coinvolte e degli eventuali interessi dei singoli docenti. Questi ultimi, a loro volta, ricevono le schede sui film, in modo da capire in anticipo con quale pellicola hanno a che fare e preparare al meglio la classe alla visione. Le schede sono contenutisticamente molto ricche e quasi sempre composte da più pagine. Oltre a riportare la sinossi del film e alcune informazioni sul regista, sintetizzano i temi trattati e danno degli spunti per le riflessioni post-visione; spesso offrono inoltre degli approfondimenti sulla *location* in cui è ambientato il film, così da fornire delle curiosità storico-geografiche sul luogo in questione e rimarcare dei collegamenti con l'attualità. Nella FIGURA 16, ad esempio, viene ripresa la prima facciata della scheda sul film *Mià e il Migù* (2008), proposto durante l'ultima edizione del Festival nelle scuole primarie, venendo particolarmente apprezzato da bambini e docenti, grazie ai numerosi temi affrontati (dal rispetto dell'ambiente allo sfruttamento del lavoro).

# MIÀ E IL MIGÙ

di Jacques-Rémy Girerd

## SINOSSI

Mià ha 10 anni, è orfana di madre e vive insieme a 3 vecchiette sulle montagne del Sudamerica. Pedro, suo padre, lavora in un enorme cantiere in mezzo alla foresta amazzonica, un paradiso naturale che Jekhide, un imprenditore edile senza scrupoli, vorrebbe trasformare in un lussuoso albergo. Una notte Mià avverte che il padre è in pericolo e parte da sola per andare a cercarlo. Dopo un viaggio lungo e faticoso, Mià incontra i Migù, magici custodi di uno strano albero che sembra piantato al contrario, con le radici al vento. Insieme ad Aldrin, figlio dello spregiudicato Jekhide, Mià scoprirà che la bellezza della natura incontaminata va protetta, con tutti i mezzi possibili, altrimenti le conseguenze possono essere catastrofiche.



## IL REGISTA

Dopo aver studiato alla Scuola di Belle Arti di Lione Jacques-Rémy Girerd si avvicina al mondo dell'animazione realizzando inizialmente piccoli film con figure in plastilina. Grazie alla fondazione dello studio Folimage si specializza nelle tecniche d'animazione e riesce nel 1999 a fondare una scuola di specializzazione in questo ambito, la scuola *La Poudrière*. Con il film *La profezia delle ranocchie* (2003) dirige il suo primo lungometraggio ma è con *Mià e il Migù* che ottiene il prestigioso Premio Europeo per il Miglior Film d'Animazione nel 2009. Attualmente impegnato in molti progetti, speriamo presto di vedere nuovi piccoli capolavori per bambini.



FRANCIA / ITALIA,  
2008, 92'

LINGUA  
Italiano

SCENEGGIATURA  
B. Chieux  
J. Girerd  
A. Lanciaux  
I. Tcherenkov

DISTRIBUZIONE  
R.V.EN

MUSICHE  
S. Besset

MONTAGGIO  
H. Guichard

TRAILER UFFICIALE  
<https://www.youtube.com/watch?v=I9YA-nMYdqs>

### Obiettivi di Sviluppo Sostenibile



### Obiettivi Europei per i giovani



#7 Lavori di qualità  
per tutti

FIGURA 16. Scheda realizzata dallo Spazio Scuole sul film *Mià e il Migù* (2008)

Come si può vedere nella scheda, per ogni film sono indicati i relativi obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU, nonché i connessi European Youth Goal, in modo da contestualizzare la pellicola in una riflessione più ampia sulle sfide della contemporaneità. Si tratta di una traccia molto utile per i docenti che, dopo la visione, possono riprendere le questioni del film in classe, assumendo un approccio interdisciplinare e richiamandosi anche ad altre iniziative. Eleonora Nervosi, docente di Scienze e referente per l'intercultura della scuola primaria IC 2 di San Giovanni Lupatoto (VR), spiega ad esempio l'interesse dei bambini per alcuni temi specifici:

Un tema che solleva sempre molta curiosità è l'*ambiente*. Come scuola abbiamo aderito a tante iniziative di Fridays For Future, quindi i ragazzi oggi sanno che non si parla di questioni astratte; soprattutto quelli di quarta e quinta, perché prima hanno una consapevolezza un po' più limitata. Questo è un tema decisamente importante. Anche lo *sport* però affascina sempre tanto. Io sono insegnante di Scienze e vedo poi che anche il tema degli *animali* piace molto: la vista degli animali, tutto il mondo dei documentari ecc. I bambini sono molto curiosi di sapere come vivono gli animali, anche in condizioni ambientali lontane dalle nostre (corsi aggiunti).

Va detto che temi come l'ambiente o l'incontro con il *diverso* sono spesso trasversali a molti dei film proposti. Ciò fa sì che, tendenzialmente, non ci siano dei film "preferiti" dai docenti rispetto ad altri, come racconta Vittoria Frigerio, operatrice dello Spazio Scuole:

Io non ho mai avuto l'impressione che tutti i docenti si volessero iscrivere a un unico film. Va molto in base alla giornata. Se quel giorno il docente ha due ore disponibili, magari si accontenta semplicemente di quello che gli proponiamo noi. La proposta è comunque sempre molto valida, nel senso che puoi vedere film anche molto diversi, però lo scopo del Festival è proprio di portare un cinema che si vede poco. Di bello c'è che, nella settimana del Festival, c'è anche la giuria dei ragazzi, che possono votare con delle cartoline quanto hanno apprezzato il film. Alla fine si raccolgono le cartoline, noi torniamo in ufficio e vediamo quanto il film è piaciuto. È ovvio che non è una votazione "paritaria", perché loro vedono solo quel film lì. Danno un voto solo a quello che hanno visto, insomma. Oltre a questo, c'è però parallelamente la giuria studenti, che quest'anno era composta da cinque ragazze del Sanmicheli (si riferisce a un istituto superiore di Verona), che hanno visto invece tutti i film e hanno dato il loro parere su quello che per loro era il più bello. Per le superiori è uscito *Binti* (2019), anche se era stato pensato per le medie; è un film comunque molto trasversale. E loro hanno dato il loro giudizio, che è stato letto durante la settimana del Festival di novembre.

Dal momento che lo scopo del Festival, riprendendo le parole di Frigerio, è «di portare un cinema che si vede poco», può capitare che vengano proposti ai ragazzi dei film molto particolari, come *Benzine* (2017) della regista tunisina Sarra Abidi, che mostra un lato del fenomeno

migratorio abbastanza inedito, cioè il punto di vista di una coppia di genitori tunisini che non ha più notizie del proprio figlio, partito illegalmente per l'Italia. Si tratta di un "viaggio al contrario" dal forte impatto, come dichiara Kawtar Taib, che ha operato per lo Spazio Scuole:

*Benzine* è un film molto bello, anche se lento. A volte ti viene infatti da perdere l'attenzione, ma ti rendi conto che ti porta "dall'altra parte". Adesso si è sempre abituati a sentire dell'arrivo degli immigrati, degli stranieri, ma non viene spontaneo pensare a quello che queste persone si sono lasciate dietro. Come ha detto Vittoria, il film ti fa proprio vedere le loro case, i loro genitori, il conflitto tra i due genitori... perché la madre vuole ritrovare il figlio a tutti i costi. Mentre il padre sembra più rassegnato, la madre viene persino ricoverata perché non riesce ad avere contatti con il figlio, perché quando queste persone partono... partono senza niente. Anche se avessero il telefono, quello va fino al confine, poi non va più. Questa cosa qua c'è proprio anche in Marocco (Taib ne parla perché viene dal Marocco). Ci sono tante storie così, dove vedi i figli che, una volta che vanno all'estero, rimangono irregolari per tanto tempo e prima di avere la regolarità ne passa di tempo... Per anni non rivedono più i genitori. Poi magari, dopo 10/11 anni, tornano da regolari nel Paese d'origine e vedi che le loro madri si disperano dalla gioia, cadono proprio per terra quando rivedono i figli. *Benzine* mi è piaciuto tanto come film perché ti mostra tutto questo.

In tal senso, come spiega Frigerio in un altro passaggio dell'intervista, il «film aiuta a porti delle domande o a conoscere delle posizioni che non avresti mai immaginato. Prima di vedere *Benzine*, io non ho mai pensato tanto ai genitori degli immigrati». Si può dire, così, che «certi film aprono proprio delle porte, delle finestre». Per tale motivo, sono dispositivi efficaci per la costruzione della *solidarietà*, che si concretizza lungo la frontiera dell'intercultura. La solidarietà va qui concepita nell'accezione teorizzata da Franco Cambi (2006), cioè come un complesso di intese, collaborazioni e reciproci sostegni con cui raggiungere gli obiettivi di uguaglianza/democrazia imposti dall'apertura mondiale della storia attuale. In questi termini, la solidarietà diventa la modalità attraverso cui «abitare insieme quella Terra-Patria che ci accoglie e in essa superare divisioni, asimmetrie, dislivelli pur preservando le diversità delle "forme di vita"» (*ivi*, p. 45). In un quadro simile, la solidarietà può nascere anche grazie al cinema.

### **Conclusioni: un cinema di «narrazioni decentrate»**

Alla luce di quanto detto in questo capitolo, il cinema si rivela un ottimo strumento di educazione interculturale, soprattutto quando propone quelle «narrazioni decentrate» su cui riflette

Elena Zizioli (2017), importanti «per promuovere l'interazione tra sistemi di pensiero, il confronto e il dialogo, per avviare pratiche interculturali» (p. 455). Il cinema africano, nel corso degli anni, ha ad esempio mostrato molti aspetti rilevanti per la società africana, come: le *insorgenze politiche* più dirompenti e le lotte per i diritti del popolo nero; l'incontro tra *religioni tradizionali e modernizzazione*; l'espandersi delle *città* con periferie dove regna il degrado, vicino ai villaggi rurali; la nuova *borghesia nera* asservita agli interessi stranieri, corrotta/arrogante e giacente in un mare di problemi, senza voglia di superarli; i miti/racconti popolari e la centralità della natura, che costituiscono il *patrimonio culturale africano*, tramandato oralmente da migliaia di anni (Colais, 1999). Le iniziative che supportano questo tipo di cinema danno la possibilità di smontare stereotipi/pregiudizi, ponendosi in una prospettiva post-coloniale, di cui anche la pedagogia ha un urgente bisogno. Il Festival di Cinema Africano di Verona, pertanto, rappresenta una valida pratica a cui guardare: durante le sue numerose edizioni, ha saputo coinvolgere cittadini e giovani veronesi in visioni *altre* provenienti dal Terzo Cinema, in un percorso di analisi dei film che ha prodotto arricchimento in operatori e partecipanti.



## CONCLUSIONI

Si possono ora trarre delle conclusioni di questo “viaggio” alla scoperta del contributo del cinema al dialogo interculturale. Si è partiti descrivendo la cornice contestuale in cui questo rapporto cinema-intercultura si sviluppa, ovvero la cornice della *complessità*, che rappresenta oggi una grande sfida per le società postmoderne. Per fronteggiarla, sono fondamentali gli strumenti logici del pensiero complesso, sistematizzato *in primis* da Morin (1985), con le otto vie della complessità. Questi dispositivi consentono non solo di analizzare in chiave dialogica e multidimensionale le conseguenze culturali della complessità, come i fenomeni dell'*iposocializzazione* e dell'*ipersocializzazione*, ma anche di esaminare con un approccio non riduzionistico i “nuovi” movimenti migratori, che dagli anni Ottanta si caratterizzano per delle novità sotto il profilo qualitativo e quantitativo (Cerrina Feroni, & Federico, 2017). Un'efficace gestione del fenomeno migratorio richiederebbe alle società occidentali di porre l'attenzione sul tema dell'*integrazione*; da almeno trent'anni, tuttavia, l'immigrazione è presentata in Europa come un problema di ordine pubblico, da affrontare con un *approccio emergenziale*, mobilitando polizie/eserciti, marine militari, servizi segreti, carceri/centri di detenzione (Basso, & Perocco, 2003). Il risultato di quest'offensiva è duplice: da un lato un aumento della xenofobia, delle discriminazioni e delle violenze contro gli immigrati; dall'altro lato un forte ridimensionamento del valore dell'integrazione, a favore di una condizione di “clandestinità” pressoché eterna per molti immigrati. Un cambio di marcia è però ineludibile, anche perché, al di là dei proclami governativi, le società occidentali sono sempre più delle società multiculturali.

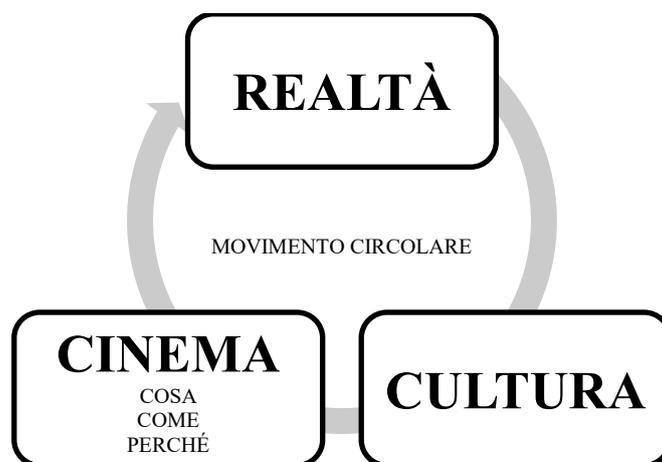
Al loro interno, si pone da tempo un dibattito sulla *gestione della differenza*, che ha ormai assunto i connotati di un dibattito mondiale, per merito della globalizzazione e delle influenze che essa esercita su più dimensioni (Appadurai, 2001). Tale dibattito investe inevitabilmente anche la pedagogia che, dopo aver tentato la strada del multiculturalismo, sembra aver trovato una soluzione nell'intercultura, anche grazie a decenni di studi sociologici (da Auguste Comte a Georg Simmel). Quello dell'intercultura non si presenta come un modello, ma come «un processo trasversale alle culture», che non necessita di indicatori universalistici proprio perché si presenta in forme diverse a più livelli, dalle relazioni umane alle rappresentazioni socioculturali (Padoan, 2017, p. 186). L'intercultura, insomma, è una *condizione dinamica* che non produce una cultura fissa e prefabbricata, ma appunto una cultura dell'intercultura. In questo processo,

il «filo di luce che “costella” le diverse identità» consiste nel dialogo interculturale, un’azione libera che permette di conoscere l’Altro e sé stessi, riscoprendosi come membri di un mondo comune (Deluigi, 2015, p. 113). In una società eterogenea e multiculturale quale è quella di oggi, il dialogo deve diventare il cardine della prospettiva interculturale e di un’educazione che viva così di incontro, dialogo e solidarietà, nella consapevolezza che vige sempre un principio di ricorsività/interdipendenza tra questi elementi. La *solidarietà*, ad esempio, si realizza lungo la frontiera dell’intercultura che, come detto, richiede incontro e dialogo per potersi concretizzare (Cambi, 2006, p. 48). In quest’ottica, l’educazione scolastica deve erigere, in ogni ordine e grado, lo spazio dell’intercultura. Di fronte a tale incarico, la pedagogia ha un ruolo centrale, essendo essa «la scienza dell’educazione: l’unica che abbia per oggetto interamente l’educazione della persona e ne studi finalità, contenuti, metodi, mezzi, sostenendola nel difficile compito di costruire una solida *progettazione esistenziale*» (Portera, 2013, p. 21).

Come accennato nell’introduzione dell’elaborato, la pedagogia può trovare un alleato prezioso nei *mezzi di espressione artistica* (arte, letteratura, poesia, teatro, musica), tra i quali il cinema rappresenta la risorsa più arricchente. Quest’ultimo, infatti, è per sua natura la fusione di diverse arti, simboleggiando «il riflesso di tutte le molteplicità umane» (Morin, 2021, p. 52). Sotto tale luce, il cinema ha un’indiscutibile valenza educativa, se si considera che esso: è un incrocio di pratiche socioculturali differenti, essendo allo stesso tempo un agente di socializzazione e un ambiente simbolico, che fa da *habitat* per le nuove generazioni; è un fatto culturale in senso proprio, con uno statuto estetico che lo mette sullo stesso piano dell’arte/letteratura; è infine un documento storico, per lo studio dei momenti-chiave degli ultimi due secoli (Rivoltella, 2005, pp. 74-76). Nella prospettiva moriniana, inoltre, il cinema è legato a quattro valori educativi essenziali, poiché: forma menti capaci di *organizzare le conoscenze*; educa alla *condizione umana*; insegna a *vivere*; ricrea una scuola di *cittadinanza*, che si definisce attraverso la solidarietà/responsabilità in rapporto alla propria patria, intesa oggi come una «patria terrestre» (Morin, 2000, p. 74). Per utilizzare il cinema con questi scopi, esistono due strade possibili e intrecciabili: da una parte usare il cinema come un sussidio audiovisivo, nella c.d. *educazione con il cinema*, molto utile per l’insegnamento della Storia o per la focalizzazione di temi, personaggi e valori funzionali al percorso educativo; dall’altra parte rendere il cinema l’oggetto tematico stesso a cui educare, all’interno dell’*educazione al cinema*, che può presentare varie pratiche, tra le quali spicca l’analisi della grammatica/sintassi del linguaggio cinematografico

(Rivoltella, 2005, pp. 77-80). Per entrambe le strade, è comunque necessario adottare un “metodo” d’analisi dei film, così da non incappare nei rischi di *disinformazione*, *massificazione* e *strumentalizzazione* mediatica (Brugnoli, 2012, pp. 37-39).

L’individuazione di un metodo per l’utilizzo del cinema come strumento di dialogo interculturale è stata al centro della ricerca proposta. L’ipotesi teorica da cui ci si è mossi è sorta dai contributi di Edgar Morin (2016) e di Nazareno Taddei (2001) ed è sintetizzata nello schema qui sotto (FIGURA 17): unendo l’*antropo-sociologia* di Morin con la *lettura strutturale* di Taddei, si ottiene un *modello circolare* con il quale de-costruire il film (riconoscendone il *cosa*, il *come* e il *perché*), collegandolo con la *soggettività culturale* di cui è espressione e con la *realtà* di cui è rappresentazione. Riprendendo le tesi di ulteriori studiosi (Failli, 2006; Triolo, 2004), si coglie quanto questo percorso di interpretazione sia mobile e orientato al decentramento, per smontare gli eventuali *stereotipi/pregiudizi* di partenza e aprirsi alla scoperta delle *differenze*. In questi termini, l’analisi del cinema in chiave interculturale si rivela a sua volta un viaggio che, partendo dal testo filmico, consente di risalire alla soggettività culturale dei suoi autori e alla realtà sociale, storica e antropologica a cui il film si richiama. Nel cap. 3 dell’elaborato, si è ad esempio fatto ricorso a questo schema metodologico per analizzare *Zan Boko* (1988) di Gaston Kaboré, un film da cui si può imparare moltissimo sulla cultura e sulla realtà storico-sociale del Burkina Faso. Una pellicola del genere può così, potenzialmente, agevolare l’incontro/dialogo con il popolo *burkinabé*, i cui usi e costumi sono ben rappresentati da Kaboré. Questo discorso, però, vale anche per molti altri film, a patto che esprimano davvero una visione del mondo (non essendo dunque un prodotto meramente commerciale) e che vengano esaminati con un solido metodo, come può essere quello ri-costruito dagli studi di Morin e Taddei.



**FIGURA 17.** Schema metodologico per l’analisi del *cinema interculturale* (rielaborazione da Morin, 2016; Taddei, 2001)

La validità di questo metodo è stata confermata dalle interviste con i responsabili e gli operatori del Festival di Cinema Africano di Verona, i quali sono i primi a fare un'analisi attenta dei film che promuovono, così da poterli poi proporre alle classi scolastiche, in un'ottima pratica di educazione interculturale. Questo caso di studio dimostra che il connubio *cinema-educazione* non solo è possibile, ma può dare anche un contributo-chiave allo sviluppo dell'intercultura, in quest'epoca di nuovi razzismi e polarizzazioni. Concludendo, per tornare alla domanda che ha mosso l'intera ricerca, si può dare una risposta affermativa al quesito: esiste un metodo per l'utilizzo del cinema come mezzo di dialogo interculturale ed è un metodo basato sulla *circolarità*, sul *decentramento* e sulla disponibilità ad accogliere l'*alterità*.

# BIBLIOGRAFIA E FILMOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., & Fornero G. (1992). *Filosofi e filosofie nella storia*. Torino: Paravia.
- Adichie C. N. (2014). *Americanah*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Alvaro F. (1992). Presentazione. In Serra M. (a cura di), *Cinema quale strumento di educazione interculturale. Il cinema africano. Ciemme Speciale*, n. 101.
- Ambrosini M. (2019). *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*. Bologna: Il Mulino.
- Anderson B. (1996). *Comunità immaginate*. Roma: ManifestoLibri.
- Appadurai A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi Editore.
- Basso P. (2000). *Razze schiave e razze signore. I. Vecchi e nuovi razzismi*. Milano: Franco Angeli.
- Basso P. (2010) (a cura di). *Razzismo di Stato. Stati Uniti, Europa, Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Basso P., & Perocco F. (2003) (a cura di). *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*. Milano: Franco Angeli.
- Battistella G. (2018). Return Migration: A Conceptual and Policy Framework. In Scalabrini Migration Study Centers (Ed.), *International Migration Policy Report. Perspectives on the Content and Implementation of the Global Compact for Safe, Orderly, and Regular Migration*. New York: Scalabrini Migration Study Centers.
- Benasayag M., & Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Benatelli N. (1997). *Zan Boko*. In Serra M., *Educazione interculturale e cinema. Il cinema e l'Africa*. Venezia-Mestre: IRRSAE Veneto.
- Bianchi C. (2021). *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Bocchi G., & Ceruti M. (1985) (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bosi L., & Zamponi L. (2019). *Resistere alla crisi. I percorsi dell'azione sociale diretta*. Bologna: Il Mulino.
- Brugnoli O. (2012). *Educare al cinema con la metodologia Taddei*. Padova: EMP – Edizioni Messaggero Padova.
- Brugnoli O. (2019). *Per un cinema di idee. Lettura di cinquanta film d'autore*. Padova: EMP – Edizioni Messaggero Padova.
- Calogero G. (1977a). Principio del dialogo e diritti umani. In Calogero G., *Filosofia del dialogo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Calogero G. (1977b). Il principio del laicismo. In Calogero G., *Filosofia del dialogo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci Editore.
- Cambi F. (2014). Per una pedagogia dell'“intercultura”. *Studi sulla Formazione*, I, 71-76.
- Canova P. (2000) (a cura di). *Cinema e diritti dei minori*. Milano: Direzione Generale Cultura – Regione Lombardia.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Castles S., De Haas H., & Miller M. J. (2014). *The Age of Migration*. Londra: Palgrave Macmillan.

- Catarci M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In Catarci M., & Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cerrina Feroni G., & Federico V. (2017) (a cura di). *Società multiculturali e percorsi di integrazione. Francia, Germania, Regno Unito ed Italia a confronto*. Firenze: Firenze University Press.
- Cheever S. (2004). The Nanny Dilemma. In Ehrenreich B., & Hochschild A. R. (Eds.), *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*. New York: Henry Holt and Company.
- Chenai R., Tomasi L., & Zagrebelsky V. (2016). *Manuale dei diritti fondamentali in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- Cirese A. M. (1973). *Cultura egemonica e culture subalterne: rassegna degli studi sul mondo popolare tradizionale*. Palermo: Palumbo Editore.
- Colais F. (1999). *Il cinema africano dalla parola all'immagine*. Roma: Bulzoni Editore.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*. Strasburgo.
- Crespi F. (2002). *Manuale di sociologia della cultura*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Crespi I. (2015). *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*. Macerata: EUM – Edizioni Università di Macerata.
- CSER – Fondazione Centro Studi Emigrazione Roma (2020) (a cura di). *Origini e tendenze delle migrazioni contemporanee*. Roma: Scalabrini International Migration Institute.
- Delli Zotti G. (2021). *Metodi e tecniche della ricerca sociale. Vol. 1 – La rilevazione dei dati*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Deluigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In Catarci M., & Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Diop B. (2011). Star system in Africa: il sogno. In Lanari V. (a cura di), *Camera Africa*. Caselle di Sommacampagna (VR): Cierre Edizioni.
- Durkheim É. (1971). *Della divisione del lavoro sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Ehrenreich B., & Hochschild A. R. (Eds.) (2004). *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*. New York: Henry Holt and Company.
- Eugeni R. (2021). En entrant dans le cinéma. In Ceruti M. (a cura di), *Cento Edgar Morin. 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Fabiotti U. (2004). Il destino della "cultura" nel "traffico delle culture". *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLV, 1, 37-48.
- Failli S. (2006). Cinema e intercultura. In Failli S. (a cura di), *ImmaginAfrica 2006*. Padova: Comitato Pari Opportunità – Università degli Studi di Padova.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica "Laudato si'" del S. Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Friedmann G. (1960). *Lavoro in frantumi*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Gabriel T. H. (1991). Towards a Critical Theory of Third World Film. In Pines J., & Willemsen P. (Eds.), *Questions of Third Cinema*. Londra: British Film Institute.

- Galimberti U. (2005). *Il tramonto dell'Occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Gallino L. (2012). *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Gariazzo G. (1998). *Poetiche del cinema africano*. Torino: Edizioni Lindau.
- Giusti M. (1996). *L'identità e la memoria. Complessità ed educazione interculturale*. Firenze: Giunti.
- Gorz A. (1975). *Ecologie et politique*. Parigi: La Seuil.
- Gorz A. (1988). *Métamorphoses du travail, quête du sens, critique de la raison économique*. Parigi: Galilée.
- Gorz A. (2007). Crise mondiale, décroissance et sortie du capitalisme. *Entropia*, 2, 51-59.
- Grinevald J. (1975). Science et développement: esquisse d'une approche socio-épistémologique. *La pluralité des mondes*, 1, 31-97.
- Grinevald J. (2006). Histoire d'un mot. Sur l'origine historique de l'emploi du mot décroissance. *Entropia*, 1, 185-188.
- Griswold W. (2005). *Sociologia della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Gundara J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londra: Paul Chapman.
- Herder J. G. (1971). *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*. Bologna: Zanichelli Editore.
- Hochschild A. R. (2004). Love and gold. In Ehrenreich B., & Hochschild A. R. (Eds.), *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*. New York: Henry Holt and Company.
- La Mendola S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Torino: UTET Università.
- Lanari V. (2011) (a cura di). *Camera Africa*. Caselle di Sommacampagna (VR): Cierre Edizioni.
- Latouche S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Lyle C. (2018). Afropolitanism for Black Women: Sexual Identity and Coming to Voice in Chimamanda Ngozi Adichie's *Americanah*. *Aspeers*, n. 11, 101-123.
- Malavasi P. (2005). Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica. In Malavasi P., Polenghi S., & Rivoltella P. C. (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mauss M. (1924). Essai sur le don. *Année Sociologique*, vol. 1, n. 2.
- Mbembe A. (2018). *Emergere dalla lunga notte. Studio sull'Africa decolonizzata*. Roma: Meltemi Editore.
- Milanesi G. (1989). *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*. Torino: Editrice Elledici.
- Min. del Lavoro e delle Politiche Sociali, Min. dell'Interno, Min. dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). *Piano nazionale per l'integrazione nella sicurezza – Identità e incontro*. Roma.
- Min. della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. Roma.
- Morin E. (1946). *L'an zéro de l'Allemagne*. Parigi: Éditions de la Cité Universelle.
- Morin E. (1985). Le vie della complessità. In Bocchi G., & Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Morin E. (2004). Témoignages. In Grémion P., & Piotet F. (a cura di), *Georges Friedmann. Un sociologue dans le siècle, 1902-1977*. Parigi: CNRS Éditions.
- Morin E. (2014). *L'uomo e la morte*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Morin E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2017). *Lo spirito del tempo*. Milano: Meltemi Editore.
- Morin E. (2019). *Sull'estetica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2021). *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nedelmann B. (1991). Tre problemi della cultura: individualizzazione, esasperazione e paralisi. *Rassegna Italiana di Sociologia*, n. 2, 162-172.
- Padoan I. M. (2017). Cultura, intercultura, transcultura. In Fiorucci M., Pinto Minerva F., & Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Pallante M. (2009). *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL*. Roma: Edizioni per la Decrescita Felice.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book S.p.A.
- Partant F. (1978). *Que la crise s'aggrave*. Parigi: Solin.
- Partant F. (1988). *La ligne d'horizon*. Parigi: La Découverte.
- Passaseo A. M. (2017). Dialogo. In Fiorucci M., Pinto Minerva F., & Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Pasta S., & Premoli S. (2017). Discriminazioni. In Fiorucci M., Pinto Minerva F., & Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Pastore F., & Tenaglia S. (2014). Appartenenza religiosa e scelte lavorative delle donne: *ora et non labora?* In Fuccillo A. (a cura di), *Esercizi di laicità interculturale e pluralismo religioso*. Torino: Giappichelli Editore.
- Pennacchi L. (2009). Disuguaglianze accresciute. *Economia e società regionale*, 107, 48-73.
- Perocco F. (2012). *Trasformazioni globali e nuove disuguaglianze. Il caso italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Peyrière M. (2021). Edgar Morin e l'anima del cinema. In Morin E., *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pino V. (2011). *Globalizzazione e prospettive educative*. Palermo-San Paolo: Ila Palma.
- Pizzi F. (2008). La pedagogia interculturale in Italia: questioni epistemologiche. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12, n. 2, 283-295.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Portera A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 17, n. 2.
- Pustorino P. (2020). *Lezioni di tutela internazionale dei diritti umani*. Bari: Cacucci Editore.
- Rapley T. (2004). Interviews. In Seale C., Gobo G., Gubrium J. F., & Silverman D. (Eds.), *Qualitative Research Practice*. Londra: Sage.
- Rist G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Parigi: Presses de SciencesPo.
- Rivoltella P. C. (2005). Il cinema luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola. In Malavasi P., Pogliani S., & Rivoltella P. C. (a cura di), *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Roversi A. (2006). *L'odio in Rete. Siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*. Bologna: Il Mulino.

- Russell S. A. (1998). *Guide to African Cinema*. Westport (CT): Greenwood Press.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sciolla L. (2002). *Sociologia dei processi culturali*. Bologna: Il Mulino.
- Serra M. (1992a) (a cura di). Cinema quale strumento di educazione interculturale. Il cinema africano. *Ciemme Speciale*, n. 101.
- Serra M. (1992b). Incontro con Gaston Kaboré. L'Africa: la sua cultura, il suo cinema. In Serra M. (a cura di), Cinema quale strumento di educazione interculturale. Il cinema africano. *Ciemme Speciale*, n. 101.
- Serra M. (1997). *Educazione interculturale e cinema. Il cinema e l'Africa*. Venezia-Mestre: IRRSAE Veneto.
- Slattery M. (Eds.) (1993). *Modern Days, Ancient Nights: Thirty Years of African Filmmaking*. New York: Film Society of Lincoln Center & African Film Festival.
- Taddei N. (2001). *Cinema, culture, religioni. Il cinema come strumento di conoscenza interculturale*. Roma: Edizioni EDAV.
- Triolo R. (2004). *Vedere gli immigrati attraverso il cinema. Guida alla formazione interculturale*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Tylor E. B. (1970). Il concetto di cultura. In Rossi P. (a cura di), *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Venuti L. (1992). *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londra: Routledge.
- Wells H. G. (1900). *L'uomo invisibile*. Roma: Società Editrice Nazionale.
- Willemen P. (1991). The Third Cinema Question: Notes and Reflections. In Pines J., & Willemen P. (Eds.), *Questions of Third Cinema*. Londra: British Film Institute.
- Zincone G. (2009). *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*. Bologna: Il Mulino.
- Zizioli E. (2017). Narrazioni decentrate. In Fiorucci M., Pinto Minerva F., & Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Zoletto D. (2015). Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia. In Catarci M., & Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.

## FILMOGRAFIA

- 17 anni e come uscirne vivi (The Edge of Seventeen, 2016)* di Kelly Fremon Craig
- Amarcord* (1973) di Federico Fellini
- Benzine* (2017) di Sarra Abidi
- Binti* (2019) di Frederike Migom
- Buud Yam* (1997) di Gaston Kaboré
- Chronique d'un été (Cronaca di un'estate, 1961)* di Edgar Morin e Jean Rouch
- Elephant* (2003) di Gus Van Sant
- Il primo cavaliere (First Knight, 1995)* di Jerry Zucker
- Io e te* (2012) di Bernardo Bertolucci
- Kids* (1995) di Larry Clark
- L'arte di cavarsela (The Art of Getting By, 2011)* di Gavin Wiesen
- L'onda (Die Welle, 2008)* di Dennis Gansel
- L'or des Younga* (2006) di Boubakar Diallo
- La città incantata (Sen to Chihiro no kamikakushi, 2001)* di Hayao Miyazaki
- Mià e il Migù (Mia et le Migou, 2008)* di Jacques-Rémy Girerd
- Nodo alla gola (Rope, 1948)* di Alfred Hitchcock
- Paranoid Park* (2007) di Gus Van Sant
- Rabi* (1992) di Gaston Kaboré
- Thirteen – 13 Anni* (2003) di Catherine Hardwicke
- Wend Kuuni (Il dono di Dio, 1982)* di Gaston Kaboré
- Yaaba* (1989) di Idrissa Ouédraogo
- Youtopia* (2018) di Berardo Carboni
- Zan Boko* (1988) di Gaston Kaboré

## APPENDICE

### STRALCI D'INTERVISTA SU CINEMA E DIALOGO INTERCULTURALE

*Intervistati: Stefano Gaiga e Maria Grazia Melegari*

*Intervistatore: Mirko Scardoni*

Legenda: S = Scardoni; G = Gaiga; M = Melegari.

Centro Missionario Diocesano di Verona, 11/05/22

DOMANDA INTRODUTTIVA (min. 00:00 - 15:40)

**S. Ok, allora una domanda proprio iniziale, introduttiva: vi chiederei rispettivamente di spiegarmi un attimino nel dettaglio in cosa consiste il vostro ruolo qui nel Festival, il vostro ruolo attuale.**

**M.** (dopo aver scambiato uno sguardo con Gaiga per stabilire chi debba rispondere per primo) Vabbè, io sono la responsabile dell'organizzazione di questo Festival e quindi diciamo che ho un ruolo di coordinamento di tutti i collaboratori che a vario titolo lavorano all'interno di questa macchina del Festival. Poi ho un ruolo di mediatore con le realtà esterne sia, diciamo, con tutta la rete dei *partner* collegati al Festival e che vanno dal settore pubblico a quello privato, a tutto l'associazionismo territoriale, proprio perché uno degli obiettivi del Festival è quello appunto di fare rete con le varie realtà territoriali che si occupano di promozione umana, dei diritti ecc. proprio per cercare di ampliare maggiormente la partecipazione di pubblici diversificati. E poi ovviamente, avendo la responsabilità di tutta l'organizzazione, sono anche l'interfaccia con i promotori del Festival che sono questi quattro enti radicati sul territorio, che sono il Centro Missionario Diocesano, ProgettoMondo, i comboniani con Fondazione Nigrizia e Don Mazza. E quindi diciamo che la responsabilità del progetto poi passa all'approvazione dei promotori per ogni edizione. Quindi ogni edizione si apre con tutta l'organizzazione, le verifiche, l'organizzazione della ricerca-fondi a gennaio e si conclude con la fine dell'anno, perché la struttura diciamo fiscale, il profilo del Festival... cioè qui siamo un comitato che è nato proprio per organizzare questo Festival; quindi, anche da un punto di vista economico, ha un bilancio che si chiude annualmente con l'edizione di ogni anno del Festival. Chiaramente, avendo questo ruolo, ho anche la responsabilità un po' di tutto il progetto e quindi mi interfaccio con tutte le persone che poi ci lavorano a vario titolo. Quindi mi interfaccio con la direzione artistica, che si occupa della ricerca, delle selezioni dei film e poi di tutta la gestione dei dibattiti in sala, del rapporto con i registi, con gli ospiti... Poi mi interfaccio con chi organizza tutta la logistica, per l'appunto degli ospiti che vengono invitati, il rapporto con le giurie... Mi interfaccio con il responsabile dello Spazio Scuole, che ha un altro *staff* che lavora nello specifico nelle scuole. E poi supervisiono un po' tutti i campi. Il nostro metodo di lavoro è abbastanza, diciamo, un lavoro di *équipe*, nel senso che, pur avendo ognuno le proprie responsabilità specifiche, si condivide molto, ecco, per cui anche con la direzione artistica nella selezione dei film a volte si fanno delle riunioni periodiche dove si vede lo stato delle cose, si discute anche magari su delle incertezze su alcuni film che valutano tutta una serie di parametri, insomma, no? Anche perché un po' la scelta dei promotori è quella di offrire una programmazione che sia la più ampia possibile nella rappresentazione delle diverse cinematografie, essendo appunto l'Africa un continente di diverse culture, più sfaccettature culturali attraverso i film presenta e meglio risponde alla *mission* del Festival. Quindi a volte ci sono anche, così, dei confronti su queste tematiche,

essendo tra l'altro anch'io un'appassionata di cinema, che magari mi occupo di più dell'aspetto organizzativo e amministrativo del Festival, ma essendo appunto un'appassionata di cinema magari posso dare un piccolo contributo anche da questo punto di vista. Quindi c'è molto interscambio, ecco, e anche con lo Spazio Scuole si discute tutta una serie di cose, proprio per cercare di mantenere più alta possibile la qualità della proposta che vai a fare e anche nel rispetto di una sostenibilità possibile, insomma, perché comunque anche l'aspetto economico spesso condiziona determinate scelte e allora bisogna trovare il giusto equilibrio per rimanere insomma dentro determinati paletti, che i promotori hanno posto. Questo è un po' tutto l'aspetto. Comunque noi abbiamo un organigramma, che magari te lo giro, così vedi proprio tutta la piramide di come è strutturato e anche quante persone il Festival coinvolge, soprattutto con il volontariato, che è un aspetto molto importante per la riuscita del Festival, perché se dovessimo affrontare economicamente tutti i ruoli che un Festival impone, non saremmo in grado insomma di farlo, proprio perché è anche un Festival po' particolare il nostro e con anche, se vuoi, la scelta che è stata fatta dai promotori fin dall'inizio di avere uno sguardo sul cinema africano, uno dice: "Come mai avete scelto di... come si dice... di sostenere un progetto di questo tipo, no? Di cinematografia così particolare?". Tutto quanto è nato con l'idea che potessero essere degli intellettuali africani, in questo caso nel ruolo di registi, a raccontare l'Africa senza la mediazione di visioni esterne, insomma, ecco. E quindi questa avventura è iniziata quarant'anni fa che era, insomma, il cinema africano era anche un cinema giovane, che poi si è molto evoluto in quarant'anni... magari poi lo racconterò meglio Stefano... e ha dato la possibilità, appunto, di approcciare delle realtà poco conosciute qui da noi e soprattutto sempre mediate da una visione europeista dell'Africa, ecco. Questo era: ci si voleva staccare un po' da questo stereotipo e vedere gli africani che cosa raccontavano della loro realtà sociale, politica, culturale, artistica che emerge insomma dalla rappresentazione dei film che ci propongono. Questo è. E questa è un po' la *mission* del comitato in questi anni, pur essendosi evoluta seguendo insomma... come si può dire... la contemporaneità del momento... di edizione in edizione anche l'organizzazione si è adeguata e si è evoluta.

**G.** Vabbè, per quello che riguarda me, insomma, seguo di più il discorso della... l'aspetto della direzione artistica insieme a Giusy Buemi. Ecco, seguire la direzione artistica in un festival di cinema vuol dire, insomma, andare alla ricerca di film, vedere tanti film anche perché, come diceva Grazia, noi spaziamo un po' su tutta l'Africa e anzi una delle sezioni importanti e portanti del Festival è proprio quella di *Panoramafrica*, cioè fare un giro dell'Africa attraverso i film, no? Quindi cerchiamo di essere attenti anche al fatto che ci sia una rappresentatività variegata, insomma, dei tanti Paesi e delle tante cinematografie che compongono l'Africa. Insomma, noi diciamo spesso che è meglio parlare del "cinema delle Afriche" più che di "cinema africano", perché dà più l'idea di quanto variegata e differenziata sia, ecco, la cinematografia di questo continente. E quindi seguendo i festival, mantenendo i contatti anche con registi che conosciamo, che sono amici del Festival perché sono già passati attraverso il nostro Festival, le case di distribuzione, ricerche di nuovi contatti dei festival ecc. cerchiamo di trovare diciamo... quei film che secondo noi rispecchiano un po' di più, anche in modo un po' più fedele, il continente africano. Ecco, la *mission* del Festival era proprio quella di riuscire in un certo senso a dare uno sguardo più positivo di questo continente, attraverso un linguaggio anche diverso da quello che può essere una rivista oppure un giornale, ecco... considerando anche il fatto che l'Africa è abbastanza assente un po' dagli orizzonti dei canali dell'informazione, anche italiani ma credo anche a livello europeo. Questo va detto... perché solo l'1,6% delle notizie che escono

riguardano l’Africa, quindi è una percentuale bassissima da un punto di vista televisivo... e sulla carta stampata peggio ancora, insomma... fatto salvo magari per quelle realtà, quelle riviste che sono specializzate su questo continente, che spesso fanno capo a istituti religiosi più che altro, no? Tipo *Nigrizia*, *Africa* e altre riviste di questo tipo. Per cui, insomma, ci si rende conto che c’è bisogno di avere uno sguardo diverso, di decolonizzare lo sguardo anche sull’Africa; cioè storicamente il colonialismo appartiene al passato, no? E quel tipo di colonialismo magari non c’è più, però ci sono ben altri colonialismi in atto, no? E soprattutto, anche da un punto di vista culturale, questo pesa e pesa sull’immagine che c’è anche nei nostri Paesi, nella nostra Europa, nelle nostre democrazie tanto decantate e... insomma, sono sguardi ancora molto molto piccoli su questo continente. Sono sguardi che riguardano soprattutto notizie quando ci sono tragedie, pandemie ecc. ma c’è troppo poco che mette in luce la ricchezza culturale, sociale, storica ecc... di questo continente. E noi attraverso il cinema cerchiamo di fare proprio questo tipo di lavoro, no? Naturalmente facendo un festival ogni anno cerchiamo di portare quelle che sono un po’ le novità anche di quello che il panorama cinematografico offre e... insomma, ormai anche se la produzione in Africa magari non è sempre abbondante come magari nei nostri Paesi occidentali, però comunque insomma ci sono delle produzioni che meritano e che stanno partecipando anche a grossi festival di cinema internazionali, come Cannes, Venezia, Berlino... insomma, sono sempre di più, diciamo, le opere che riescono ad arrivare in questi contesti. Per cui questo ci dice che c’è della gente capace anche in Africa, dei registi che sono capaci di utilizzare il linguaggio cinematografico, di raccontare storie che appartengono alle loro culture... e questo, ecco, fa ben sperare; anche perché è vero che è un’arte giovane in Africa, il cinema, perché è nato negli anni ’60, nel 1960, insomma, in quel periodo lì che è il periodo un po’ anche delle indipendenze dei vari Stati africani, no? Però c’è stata tutta una grande evoluzione, una diversificazione... e da nord a sud, da est a ovest, insomma si vede veramente una varietà molto consistente. Insomma, è bello anche far vedere ai nostri utenti che l’Africa è comunque un continente plurale, che si alimenta di stili, generi molto diversi, diversificati e... questo, insomma, ci piace molto. Però questo è un lavoro che tiene occupata, ecco, la mente un po’ tutto l’anno; nel senso che bisogna comunque essere attenti ai vari festival che ci sono e ormai ci sono in tutto l’anno, in giro per il mondo, festival di cinema africano... oppure essere attenti, non so, a certi avvenimenti... oppure alla scomparsa di qualche regista che magari ha segnato un po’ la storia, ecco, di qualche Paese, della cinematografia di qualche Paese perché spesso magari, a fronte di questi fatti, facciamo anche degli eventi di cinema o degli omaggi che possano ricordare un po’ il lavoro di queste persone, di questi registi, di questi intellettuali, insomma, che hanno lasciato un segno e magari una traccia significativa.

DOMANDA IMPROVVISATA SUL METODO (min. 58:12 - 01:14:56)

**S. (collegandosi alla risposta precedente) È molto interessante questo perché, insomma, dopo tanti anni ovviamente di esperienza... come detto prima, hai una sorta di *radar* nel captare stereotipi, molto interessante come cosa... Ok, possiamo andare avanti... Ecco, una domanda anche qua magari molto generale, me ne rendo conto... cioè, certe cose le abbiamo già toccate, però... Si può dire che tu abbia maturato un certo “metodo” nella lettura dei film? Non so, nel momento in cui si spengono le luci e inizia il film, c’è... ti lasci più trasportare dalla narrazione, improvvisi già magari un’analisi... insomma, qual è il tuo approccio nel momento in cui il film inizia? Se ne hai uno, ecco.**

**M.** Sì, beh, diciamo che tendenzialmente tendo a sentirmi libera nel raccogliere le emozioni che mi arrivano nella cosa. È chiaro che poi, diciamo, essendo abituata anche per gli studi che ho fatto a un'analisi del film (si riferisce al fatto di essere laureata in DAMS), è quasi un automatismo che ti arriva. Poi magari tendo, soprattutto per i film che mi colpiscono, a ripensarci molto nei giorni successivi; allora mi vengono in mente delle scene, ci ragiono su, cioè è proprio quasi un'autoanalisi che segue. E questo però parte dall'emozione: se il film mi ha coinvolto emotivamente in maniera significativa, questo rimane dentro e insomma ci lavoro. Poi, se invece devo fare una visione "per lavoro", allora l'approccio è diverso, insomma... cioè se lo faccio da libero spettatore, ecco, mi coinvolgo in quella maniera lì.

**S.** Ok, ci sono anche qua magari degli elementi a cui dai particolare importanza? Non so, so che è una domanda che chiaramente dipende da film a film, però magari dopo tanti anni tendi a dare più importanza al tema sociale, ad esempio, di un certo film rispetto alla trama? Quindi rispetto a... non so... alla narrazione che ti viene proposta?

**M.** Mah, forse do più... sono più colpita dalla scelta del regista di come raccontare una situazione, e quindi forse tutta la tecnica cinematografica, ma anche quello è legato un po' agli studi fatti, insomma (si riferisce nuovamente alla laurea in DAMS). Poi sicuramente una cosa che a me... alla quale sto sempre molto attenta e che diversifica un film dall'altro è molto il discorso della colonna sonora, per esempio... la scelta delle musiche o la scelta delle non-musiche. E diciamo che un film che mi viene raccontato in maniera lineare magari mi interessa meno di un film che mi viene raccontato con una serie di espedienti proprio di scelta dell'inquadratura semiotica del film, ecco, insomma... però è un po' da "addezzata ai lavori" (ride). Mi intriga di più il film che ha un linguaggio più complesso, insomma, che quello lineare; anche se può essere che invece un film molto lineare è emotivamente molto forte, per cui magari ha un effetto dirompente nel post-visione che ti dicevo prima.

**S.** Certo (vedendo rientrare Gaiga dopo una breve pausa). Farei la stessa domanda anche a te, Stefano (rivolgendosi a Gaiga). Stavamo parlando molto in generale... mi ricolleggerai al tema... se magari hai un tuo metodo, ecco, per leggere un film; cioè nel momento in cui si spengono le luci e inizia il film, tu come ti approcci al film? Poi a lei (riferendosi a Melegari) ho anche chiesto magari se dà più importanza all'aspetto narrativo rispetto a quello tecnico, se dà più importanza al tema sociale magari di un film...

**G.** Mah, io quando guardo un film cerco di fare in modo che la visione... che il primo impatto sia un impatto il più vergine possibile, nel senso che... cioè potresti andarti a vedere di cosa tratta... leggerti, non so, delle recensioni per essere un po' più informato; invece io preferisco che la visione... che la prima volta il film sia proprio... cioè lasciar parlare il film così, proprio su un terreno vergine, il più vergine possibile perché è lì che cogli magari senza precomprensioni... cogli l'emozione che magari ti dà. Cogli di più quello che ti colpisce in modo molto spontaneo, insomma; cioè a volte andare a prendere informazioni significa magari anche incanalare un pochino quello che il film ti manda come messaggio, no? Invece a me piace proprio l'idea di dire "mi metto lì davanti e mi faccio inondare un po' da queste immagini, da questa storia, da queste emozioni"... perché, insomma, il primo... cioè il primo impatto è proprio quello. Dovendo scegliere un film, lo scegli anche perché magari ti ha segnato in un certo modo, no? Poi, vabbè, parliamo di una cinematografia che magari usa anche dei *cliché*, dei registri

diversi, per cui ecco... è bene essere delle spugne quando guardi anche un film di questo tipo, perché cerchi di cogliere tanto, tutto, tutto quello che è possibile. E qui naturalmente... chiaramente a volte ti trovi, non so, dei film che hanno delle fotografie strepitose e quello chiaramente colpisce l'occhio, colpisce il cuore, colpisce la mente; per cui a volte magari tanti film, ecco, li scegli proprio anche per la fotografia, ma anche per la colonna sonora, perché magari è una colonna sonora bella, tosta, originale e... non so, la luce, che ne so... Cerchi di notare tutti quegli aspetti che magari possono svelare un po' di più i retroscena della storia che il regista ha voluto raccontare, no? A volte ti ritrovi con delle storie anche piuttosto drammatiche, pesanti, e quindi magari c'è una luce particolare, hai la conduzione anche degli attori fatta in modo particolare... non so, ci sono certi film che hanno pochissimo dialogo e soffri un pochino di questa assenza, però ti rendi conto che dietro a questa essenzialità di dialoghi, che dietro a questi primi piani che magari ti propone, c'è tutta una prospettiva, una logica. C'è anche il fatto di farti sperimentare, non so, la pesantezza di quello che tanta gente vive in quei contesti e quindi... cioè, dovendo fare una scelta anche per gli altri, cerchi di essere attento il più possibile a tutte queste sfaccettature, a tutte queste dinamiche. Poi è chiaro che... ecco, l'idea è sempre quella di dare delle visioni che possano soddisfare i vari palati, per cui magari scegliere anche delle storie... delle commedie, cioè delle storie un po' più leggere, ma magari proporre anche delle problematiche che comunque ci sono, anche se sono drammatiche, se sono pesanti, ma se fanno parte di quella storia, di quel contesto... se vuoi far conoscere quello che tanta gente vive, scegli anche un film di questo stampo, insomma. Poi naturalmente non è che esiste uno stile unico... cioè trovi veramente una varietà, ecco... la produzione cinematografica in Africa è di una varietà incredibile e vai dal cinema d'autore, quindi, ecco persone che scelgono di fare film per parlare alla gente, per far passare certi messaggi ecc. a film magari di intrattenimento, non so, se prendi tutto il contesto nollywoodiano della Nigeria, sono storielle leggere, sono delle telenovela dove c'è tanta corruzione, c'è un po' di azione, un po' di violenza, c'è lo scontro con la tradizione, c'è la magia nera... insomma, trovi tutti quegli elementi, però è una cinematografia che ha lo *star system* questa.

**M.** (prendendo la parola) Per esempio, un aneddoto carino, raccontagli... quando andate al FESPACO... di come la gente partecipa ai film.

**G.** Beh, per dire, questi filmetti qua... cioè loro hanno i loro beniamini che anche se fanno film di intrattenimento leggeri, leggerini, cioè non sono i film d'autore belli tosti che magari... però nelle sale la gente è attirata da queste produzioni e trovi gli attori che vanno a vedere il film in sala, quando viene proiettato il loro film, magari in costume. Non so, una volta c'era... era un film *western* di un certo Diallo (si riferisce a Boubakar Diallo, regista del film *L'or des Younga*) che insomma, ecco... è un regista molto conosciuto in Burkina, poco conosciuto fuori perché ha sempre fatto film che nella selezione di un certo tipo vengono sempre scartati; perché sono film così, molto popolari, no? Però questo, quando c'è il FESPACO, riempie le sale che è una cosa straordinaria. Ed era un *western* e lui aveva gli attori vestiti da *cowboy*. E poi, ecco, vedere i film in Africa è un'altra cosa che vederli da noi, perché c'è una comunicazione continua tra lo spettatore e l'immagine. E dopo il film, quando arrivano, non so, arriva il regista, gli attori, le attrici ecc. c'è anche chi chiede il numero di telefono all'attrice perché è carina, cioè, ecco...

**M.** (agganciandosi all'intervento di Gaiga) Dialogano con l'immagine, come nella commedia dell'arte. Fanno il tifo, no?

**G.** (ridendo) Sì, sì, ma poi li senti rumoreggiare, applaudono, fischiano, urlano... è veramente una cosa incredibile assistere a un film in una sala africana. Bello, comunque!

**S.** (sorridente) Immagino!

**G.** No, ecco, comunque... vabbè, io ormai... c'è anche una deformazione, cioè sai che devi fare una scelta di un film finalizzato al Festival ecc. per cui devi tenere presente un sacco di cose. È chiaro che il primo impatto è così, poi naturalmente cominci a riprendere, a rifletterci... magari, non so, trovi qualche aspetto che ti ha lasciato lì, che ha bisogno di un approfondimento, allora magari vai a vederti anche qualche recensione oppure se c'è l'opportunità... ecco, per esempio, a Milano avevamo l'opportunità di avere anche i registi, per cui certi dubbi li abbiamo chiesti a loro direttamente, no? Ed è la parte più interessante comunque questa, perché quando hai un regista oppure il produttore o un attore oppure, ecco, chi ha lavorato alla produzione del film che magari sa anche dei retroscena che tu non sai... questo diventa importante perché, insomma, ti svela tutto quello che c'è dietro e quindi hai l'opportunità... ecco, per dire, un film bello che ho visto era un film drammatico di quelli tosti, però è un bel film fatto bene dove dici "però pesante il clima", sì, però di fatto per le donne e per le ragazze madri in quei contesti è così e non è che... cioè, se vuoi vedere... renderti conto di una situazione è così, sennò fatti il tuo cinema, così te lo fai a gusto tuo...

**M.** (prendendo la parola) Un aspetto che ho notato... parlo sempre dei dibattiti a cui assisto nelle sale vedendo i nostri film... Se c'è un film, faccio un esempio, un film marocchino, cerchiamo di invitare le associazioni sul territorio dei marocchini, insomma, cerchiamo che ci siano in sala anche loro. E allora io a volte vedo, noto, una lontananza da quella che è la realtà che viene rappresentata dal regista. Spesso succede che i marocchini che vivono qui hanno un ricordo del loro vissuto o addirittura del vissuto dei genitori, perché magari tanti sono nati qui, e sentendo i loro racconti... loro fanno fatica magari a trovare una corrispondenza con la contemporaneità della realtà che viene rappresentata. E questo è un po' uno scarto che non è facile da far capire, ecco... perché hanno un ricordo delle tradizioni ecc. che magari nel loro Paese sono state superate. Sempre parlando come prima dei diritti delle donne (si riferisce a un tema toccato in precedenza), magari vedono le donne comportarsi in una certa maniera e dicono che è fantasia pura, ma è fantasia pura magari per gente che è da 15 anni che non torna nel Paese d'origine. Quindi c'è anche questo nei dibattiti che noi dobbiamo sostenere. C'è anche questa difficoltà che è maggiormente supportata se c'è il regista, perché è il regista che risponde in prima persona e quindi ha anche una credibilità maggiore rispetto a, non so, una direzione artistica o un critico cinematografico che ti va a dire "no, ma questa è la visione del regista". Quindi è molto importante riuscire ad avere come ospiti la presenza dei registi, proprio per questo motivo qua, perché a volte ci troviamo di fronte a... Mentre magari lo spettatore, diciamo italiano, non conoscendo questa cosa, coglie quella che è la realtà che viene rappresentata e la cosa si ferma lì; invece da parte della comunità di riferimento a volte c'è questa distanza.

## RINGRAZIAMENTI

In chiusura di questo elaborato, a cui mi sono dedicato durante l'ultimo semestre della mia laurea magistrale, desidero fare qualche ringraziamento alle persone che hanno contribuito (più o meno consapevolmente) alla sua realizzazione. Alla mia relatrice e al mio correlatore va ovviamente un ringraziamento per la parte più tecnica del lavoro, che è stato più volte modificato proprio alla luce dei loro preziosi consigli. Un sentito ringraziamento va poi a tutti coloro che sono stati coinvolti nelle interviste per la parte di ricerca più sperimentale; *in primis*, Stefano Gaiga e Maria Grazia Melegari, con i quali mi sono confrontato in una lunga e piacevolissima chiacchierata sul cinema africano. Un grande grazie anche alla docente Eleonora Nervosi che, nonostante gli impegni famigliari, ha partecipato volentieri a una delle interviste.

Non posso non citare tutto il *team* di ProgettoMondo MLAL, nel quale sono stato accolto durante i miei quattro mesi di tirocinio curriculare. Una menzione in particolare va a Rossella Lomuscio, responsabile dello Spazio Scuole del Festival di Cinema Africano, che mi ha procurato i vari contatti per le interviste e mi ha seguito nel corso del tirocinio. A questo proposito, un grazie caloroso a tutte le mie "colleghe d'ufficio" (da Nadia ad Agnese), alcune delle quali si sono anche prestate a essere intervistate, come Vittoria e Kawtar: grazie soprattutto per aver reso quelle giornate di tirocinio allegre e stimolanti, oltre che profondamente formative.

Ci tengo a ringraziare tutte le colleghe universitarie che mi hanno tenuto compagnia durante le ultime lezioni del mio percorso di studi. Dopo quasi un anno di lezioni a distanza, mi mancava davvero tornare a *vivere* l'università in presenza, specialmente nei momenti fuori dall'aula. In particolare, un grazie va a Caterina ed Eleonora per aver "ravvivato" alcune lezioni del sabato mattina, con tante conversazioni interessanti e altrettanti caffè della macchinetta.

Grazie a tutti gli amici e le amiche a cui non ho dedicato il tempo che avrei voluto in questi sei mesi di lavoro. Vi ringrazio soprattutto per avermi regalato delle giornate di svago con cui potessi distrarmi e allontanarmi per un po' dalla scrivania. Grazie ad esempio per tutte le belle serate al cinema di questa stagione, con i compagni *cinefili* che vivono con me la "magia" della sala fin dai tempi delle scuole superiori. Grazie a Mario, Moira, Davide e Christian: a quando la prossima uscita al cinema? Grazie anche a Beatrice perché, anche se non ci vediamo molto di persona, è dagli anni della laurea triennale che mi rallegro a parlare con te di cinema e serie tv, scambiandoci pareri su cosa guardare e improvvisando recensioni sulle ultime novità.

Sembrerà scontato, ma ringrazio di cuore i miei familiari, che hanno sempre creduto in me in questi anni di studi. Siete stati la mia *forza* e il mio *rifugio*, quando nei momenti di difficoltà non sapevo a chi rivolgermi. Mi auguro di avervi resi orgogliosi con questo traguardo.

Come anticipavo, grazie anche a chi in modo più “inconsapevole” ha dato un qualsiasi contributo a questo lavoro, fornendomi delle ispirazioni per maturare nuove idee e percorrere nuove strade. Credo che anche il più piccolo spunto intellettuale ricevuto sia stato di grande importanza per la costruzione complessiva della mia tesi, che fa del *dialogo* il suo fondamento.

Grazie infine a Fiore. *Di tutto.*