

DINAMICHE DI COESIONE E COLLISIONE NEL CONTESTO DELLE ESPERIENZE MIGRATORIE AUTOBIOGRAFICHE DEL TERZO MILLENNIO: IL *CINEMA TRANSCULTURALE* E LA *PEDAGOGIA DEL DISAGIO* AL SERVIZIO DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Dagmar Reichardt¹, Ada Plazzer²

1. GUERRA E PACE: CONFLITTI E RICONCILIAZIONI NELLE DINAMICHE TRANSCULTURALI

Progettando, in questo saggio, un approfondimento di un recente studio iniziato in vista dei conflitti ultimamente virulenti in Ucraina e nel Vicino Oriente – studio incentrato sul leitmotiv di *Guerra e Pace* (Reichardt *et al.*, 2023; 2024) – va premesso innanzitutto che detta ricerca preliminare, realizzata nell'ambito delle scienze culturali e della narratologia, ha rivelato ben chiaramente in quale misura la propensione umana alla violenza, soprattutto attraverso azioni militari, continui a caratterizzare e plasmare la storia dell'umanità.

Sempre partendo dalla dissoluzione emotiva generata da tali conflitti, nel presente contributo ci proponiamo di esaminare ancora più da vicino le stesse *dinamiche di coesione e collisione* menzionate nel nostro titolo, rivisitandole attraverso la lente della loro fruibilità didattica ossia seguendo l'intento di metterle proattivamente e sistematicamente *al servizio dell'apprendimento dell'italiano*. La nostra ipotesi di lavoro è pertanto quella che sono proprio queste dinamiche ovvero questi discorsi socioculturali ad essere responsabili di un particolare tipo di coercizione – fisica o psichica – che si manifesta e riflette in un gran numero di artefatti contemporanei. Tra questi ultimi, abbiamo selezionato un numero adeguato di testi autobiografici paradigmatici, appartenenti al genere della *letteratura della migrazione*, di cui mettiamo in luce dapprima i tratti autobiografici (§ 2) per poi fornirne diversi esempi attinenti per le lezioni di italiano nei due paragrafi seguenti.

Sul livello critico si può constatare che, mentre l'applicazione didattica e l'utilità transculturale della *letteratura della migrazione* nell'insegnamento abbiano già trovato una risonanza critica considerevole e un largo impiego nell'italianistica internazionale, i nostri studi preliminari sul motivo narratologico di *Guerra e Pace* hanno dimostrato che questo movimento letterario – e altre correnti letterarie globali – dispone di una forte interazione con il mezzo cinematografico. Per questo motivo, nel presente studio diamo priorità alla sottocategoria del *cinema transculturale* (§ 3) che sul piano transmediale si collega altrettanto direttamente ai discorsi autobiografici. Inoltre, enfatizziamo il *cinema transculturale* anche perché finora è stato poco considerato, valutato e studiato dalle scienze culturali e pedagogiche, mentre a nostro avviso va promosso in particolar modo proprio in considerazione delle pratiche didattiche che qui vogliamo analizzare.

Seguiranno, quindi, in ordine cronologico, le nostre riflessioni sulla *pedagogia del disagio* che si colleghino sia con il film che con la *letteratura della migrazione* (§ 4). La nostra meta

¹ Latvian Academy of Culture, Riga.

² Universitat Autònoma de Barcelona.

principale, *in summa*, è allora quella di evidenziare metodologicamente la centralità transculturale della tematica di *Guerra e Pace* nel contesto distintivo della didattica e dell'apprendimento dell'italiano LS, L2 o L3³, congiungendo il film con la letteratura e soffermandoci in particolare sulla cosiddetta *pedagogia del disagio*, che pare prestarsi in modo particolarmente adatto a rivelare la conflittualità intrinseca al motivo conduttore della dicotomia tra violenze e riconciliazioni.

In termini narratologici, infatti, dette *dinamiche di coesione e collisione* da sempre hanno trovato espressioni estetiche tanto in opere cinematografiche – di cui presenteremo due film emblematici di produzione italiana (§ 4.2) – quanto nella scrittura narrativa – di cui citeremo alcuni titoli letterari specifici (§ 4.3). Da qui – questo il nostro obiettivo – risulta come sia le esperienze migratorie autobiografiche in generale, sia il *cinema transculturale* in particolare siano strumenti didattici efficaci per l'insegnamento dell'italiano grazie alla loro trasmissibilità, attualità e rilevanza in tempi postmoderni. Intrecciando questi due media, ovvero la letteratura e il cinema transculturali, il nostro intento preposto è di concretizzare come il cinema possa fungere da veicolo per esplorare, comprendere e trasmettere a coloro che studiano la lingua italiana nuove competenze transculturali in maniera propedeutica immediata, mentre allo stesso tempo si immergono nell'acquisizione dell'idioma sul livello verbale non solo visionando (ossia ricevendo visualmente) delle pellicole ma anche leggendo (ossia riflettendo cognitivamente) equivalenti estratti di testi letterari in classe.

Tale proposito ci sembra particolarmente ricco di prospettive non solo in tempi precari come quelli che stiamo vivendo nella situazione internazionale attuale, ma anche alla luce del fatto che, come docenti di lingua non materna, ci confrontiamo sempre più con classi multietniche, che richiedono misure didattiche integrative e transculturali (Matz *et al.*, 2014; Bartoli Kucher, 2019). Allo stesso tempo conta riconoscere che la stabilità di un umanesimo auspicabile è costantemente sfidata – come vedremo – non per ultimo dalla stessa migrazione e dai movimenti umani che conosciamo sin dagli albori della storia. La caratteristica della specie umana di spostarsi continuamente attraverso lo spazio e le generazioni, cambiando – a volontà o anche a ondate – ambienti, dintorni e habitat per re-inventarsi, riformarsi e realizzarsi sempre *ex novo*, non sempre ha apportato un miglioramento dello standard di vita di chi emigra o immigra, ma ha piuttosto causato, com'è noto, anche delusioni, incertezze o perdite esistenziali.

Come osservato dall'etnologo indo-americano Arjun Appadurai (1996), la sofferenza, pur essendo universale, non è omogenea, ma varia in base a etnia e usurpazioni. In questo contributo partiamo dal presupposto che indagare il rapporto tra aspetti positivi e negativi della politica migratoria, dell'estetica e dell'etica possa non solo essere ragionevole per stabilire le dinamiche di coesione e collisione nel contesto didattico relativo all'apprendimento dell'italiano, ma ipotizziamo piuttosto che partendo dal concetto aristotelico del *politikòn zōon* – ossia del cittadino impegnato nell'amministrazione pubblica e familiare – questo presupposto possa anche aiutare a chiarire l'ottica di azione praticata da alcune istituzioni governative. Tale analisi, spesso affrontata da politologi, economisti,

³ Si precisa che, per convenzione europea, le sigle *Italiano LS*, *L2* e *L3* vengono utilizzate per descrivere differenti gradi di conoscenza della lingua italiana in contesti plurilingue e multilingue. Questi termini sono intesi rispettivamente come: LS, acronimo di lingua straniera; L2, seconda lingua o lingua due (in contesti bilingui); L3, terza lingua. La prima lingua corrisponde a L1. Si chiarisce che sia la competenza multilingue che quella multiculturale tendono a mostrare asimmetrie e variabilità: gli apprendenti tendono a eccellere più in una lingua che in altre; il profilo delle abilità in una lingua può essere diverso da quello in altre lingue (ad esempio, un eccellente dominio orale in due lingue, ma solide competenze scritte solo in una); il profilo multiculturale può differire da quello multilingue (ad esempio, una buona conoscenza culturale ma limitato dominio linguistico, o viceversa). Le disparità citate di carattere variabile sono normali in contesti plurilingue e pluriculturali (Consiglio d'Europa, 2002).

storici e altri esperti, beneficia dei progressi nelle ricerche inerenti alla modernità transnazionale e transculturale, ovvero collegandosi, nello specifico, soprattutto alle diaspore (Romeo, 2005; Benvenuti, 2011; Bond, 2014; Reichardt *et al.*, 2018; Ganeri, 2020) e al postcolonialismo (Sinopoli, 2013; Ponzanesi 2014; Deplano *et al.*, 2014; Reichardt *et al.*, 2017) italiani.

Più precisamente, dunque, dopo aver delineato approssimativamente le premesse teoriche e basi introduttive delle nostre considerazioni in questo primo paragrafo, le estendiamo ancora, nel secondo paragrafo, alle esperienze migratorie autobiografiche contemporanee, analizzandone in modo compatto le dinamiche di coesione e collisione, ovvero di sinergia e repulsione, o ancora di congruenza e rottura in ambiti ibridi e diversificati. Nei due paragrafi centrali 3 e 4, ci dedicheremo poi in maniera paradigmatica al *cinema transculturale* come strumento di rappresentazione (§ 3), esaminandone il ruolo incentivo dei discorsi migratori letterari (3.1), e presentando alcuni esempi di pellicole e registi chiave che utilizzano questo tipo di narrazioni nel contesto italofono (3.2).

Su questa base, nel quarto paragrafo intendiamo illustrare infine il potenziale didattico delle esperienze autobiografiche migratorie sul piano educativo, ricorrendo alla *pedagogia del disagio* e mettendola in relazione con l'apprendimento dell'italiano LS/L2/L3. Inizialmente, esamineremo alcune teorie pedagogiche e applicazioni pratiche (4.1) per poi passare a un caso di studio esemplare sull'analisi del cinema di migrazione da proporre in classe, affrontando temi che possono generare anche un certo *disagio* negli apprendenti – come, ad esempio, la tematica di *Guerra e Pace*, appunto, per poi riconnetterli con le loro personali esperienze (4.2). Successivamente, verranno presentate riflessioni sullo storytelling, sia letterario che cinematografico, da proporre nel contesto migratorio come oggetto di discussione agli apprendenti l'italiano (4.3), prima di giungere alle conclusioni finali nel quinto e ultimo paragrafo, in cui potremmo mettere a punto gli esiti e definire i frutti delle nostre riflessioni in termini di didattica e transculturalità (§ 5).

1.1. La formazione di identità fluide e “glocali” come assioma pedagogico trasversale

Prima di rivolgere la nostra attenzione concretamente alle autobiografie migratorie nel cinema e nella letteratura come materia d'insegnamento cerchiamo in questo nostro primo paragrafo introduttivo ancora di completare il quadro teorico specificando il significato del discorso migratorio in relazione al suo peso pedagogico, sempre in maniera propedeutica. *In primis*, rileviamo l'assioma fondamentale alla base del nostro procedimento analitico, il quale consiste nel riconoscere che, nel terzo millennio, la migrazione è diventata un fenomeno tanto pervasivo e complesso, da avere profondi impatti sulle identità individuali e collettive. Di conseguenza, procederemo in piena coscienza del rilievo che hanno le esperienze migratorie, spesso caratterizzate da dinamiche di coesione e collisione, e influenzate da una molteplicità di fattori culturali, sociali ed economici. Per afferrare meglio queste complessità, secondo il sociologo e filosofo polacco-britannico Zygmunt Bauman (2000), la *modernità liquida* descrive una società in cui le relazioni sociali sono fluide e in continuo cambiamento, creando un contesto in cui le identità dei migranti si ridefiniscono costantemente. Anche il sociologo marxista, teorico culturale e attivista giamaicano-britannico Stuart Hall (1990) sosteneva già, in effetti, che l'identità culturale non è un'entità fissa ma piuttosto un *processo di articolazione*, influenzato dalle esperienze di diaspora e migrazione. Le identità dei migranti sono quindi il risultato di uno sviluppo dinamico di negoziazione e reinterpretazione, in cui convivono elementi di continuità e discontinuità rispetto alle culture di origine e di arrivo.

Come sottolinea ancora Appadurai (1996), la globalizzazione ha portato a un mondo di vari *scapes*⁴, in cui le identità culturali sono frammentate e ricombinate in modi continuamente nuovi e imprevedibili. Questo contesto di mobilità e mescolanza culturale pone sfide significative sia per i e le migranti che per le società ospitanti, richiedendo nuovi approcci pedagogici e culturali per poter favorire l'integrazione e l'apprendimento. A partire da queste condizioni *glocali* (Haensler *et al.*, 2022), riteniamo considerevole e particolarmente significativo, nel contesto dello studio di una lingua e cultura dell'italiano LS/L2/L3, un esame trasversale dell'esodo migratorio verso l'Italia nelle arti – quali cinema, immagini, poesia e letteratura – al fine di condividere, trasmettere e discutere testimonianze antropologiche e politiche nell'ambito delle attività formative.

Da ciò risulta che nell'epoca della globalizzazione, le nostre società sono caratterizzate da una crescente varietà e diversità sia linguistica che culturale. Ne deriva anche che le istituzioni formative, riflettendo tale realtà, vengono a configurarsi come microcosmi di una complessità polifonica, in cui una molteplicità identitaria dovrebbe orientarsi alla coesistenza armoniosa, aprendosi a una *didattica integrativa* (Bartoli Kucher, 2019) di lingua, letteratura e cinema dal taglio transculturale per abbracciare un modello consono allo scambio e all'inclusione.

Come riepilogato da Zadra (2022: 103), la competenza interculturale (CI) è spesso considerata un elemento fondamentale della competenza comunicativa interculturale (CCI). Già gli studi di Bennett (1993), Byram (1997, 2012) e Deardorff (2006, 2009), nel definire e valutare queste due competenze (ovvero: CI e CCI), a partire dagli anni Novanta avevano proposto modelli basati su condotte, conoscenze e abilità che, attraverso processi riflessivi, creatività, immaginazione, scrittura e dialogo, sviluppano competenze orientate alla collaborazione efficace nelle società globalizzate, comunicando in modo appropriato e interagendo con persone di diverse culture.

1.2. Educare a competenze trasformative e transculturali: cosmopolitismo, creatività e empatia

Al contempo, sempre durante la decade degli anni Novanta, il filosofo tedesco Wolfgang Iser (1992) aveva introdotto il concetto di transculturalità, che supera la classica concezione di cultura omogenea proposta dal filosofo e letterato settecentesco Johann Gottfried Herder, ponendo invece l'attenzione sugli spazi di intersezione culturale articolati in una struttura reticolare. Mentre l'approccio interculturale si basa sull'idea di scambio tra due culture distinte, quello transculturale evidenzia il polilogismo e propone una cittadinanza mondiale scorrevole, versatile, cosmopolita ovvero transnazionale, che si estende oltre le frontiere e i confini di Stato in direzioni trasversali e in una prospettiva flessibile, aperta e multiforme. A questa linea di pensiero possono essere facilmente collegate innanzitutto le concezioni successive di un'*immaginazione narrativa* (Nussbaum, 2011), ossia della capacità di immedesimarsi negli altri, cogliendone le emozioni e i desideri. Inoltre entrano in gioco le competenze preliminari di un'attenzione aperta e accogliente (Weil, 1985), capace di percepire l'unicità dell'Altro con empatia e umiltà.

L'integrazione della conoscenza della cultura e della lingua dell'Altro risulta anche fondamentale per agevolare la costruzione di relazioni attraverso l'uso della lingua target. Secondo Zadra (2022), è stato soprattutto Reimers (2006, 2009) a sottolineare l'importanza di sviluppare una predisposizione positiva verso la diversità, una competenza

⁴ Appadurai (1996) definisce gli *scapes* (nel senso di 'spazi') o *flows* ('flussi') caratteristici della globalizzazione tramite le seguenti cinque categorie: *ethnoscapes* ('spazi etnici'), *technoscapes* ('spazi tecnici'), *ideoscapes* ('spazi ideali' o 'di idee'), *financescapes* ('spazi finanziari' o 'delle finanze') e *mediascapes* ('spazi mediatici') [le traduzioni in italiano sono nostre].

multilinguistica e una comprensione approfondita delle questioni globali, sempre in linea con il *Quadro di riferimento per la cittadinanza democratica globale* dell'UNESCO (2014).

È proprio in questo senso che, a nostro avviso, il paradigma transculturale costituisce una risorsa esperienziale preziosa per comprendere il meticcio e l'ibridizzazione culturale nel descrivere la responsività come una condizione in cui l'Altro e il sé si costituiscono reciprocamente (Waldenfels, 2006), ove l'estraneità ci interpella e ci rivela non solo l'Altro, ma anche l'alterità intrinseca in noi stessi (Kristeva, 2014).

Il *cinema transculturale* trasmette proprio questo stesso effetto – anche sul piano pedagogico – in maniera paradigmatica: emerge, quindi, come verrà illustrato nel nostro terzo paragrafo, uno strumento potente per esplorare e rappresentare le complesse esperienze dei migranti. Attraverso la narrazione visiva, i film transculturali possono trasmettere le sfide, i dilemmi identitari e le storie di resilienza vissute dai e dalle migranti, offrendo un mezzo per la comprensione, l'empatia e l'identificazione con l'Altro. Secondo il cineasta, autore e professore americano di origine iraniana, Hamid Naficy (2001), il cinema della diaspora e dell'esilio può creare inoltre uno spazio per la *doppia coscienza* e la *transnazionalità*, permettendo ai migranti di esprimere le loro identità poliedriche e ibridizzate. In tale contesto, la *pedagogia del disagio* – concetto sviluppato dal pedagogista brasiliano Paulo Freire (1970) nei tardi anni Sessanta – assume un ruolo cruciale. Freire ribadisce l'importanza di un'educazione che sia critica e consapevole delle condizioni sociali e culturali da parte di coloro che studiano e si focalizza sull'esperienza dell'emarginazione e del conflitto come punti di partenza per l'apprendimento e la trasformazione.

Per gli e le apprendenti di italiano come lingua non materna, tale approccio pedagogico può facilitare notevolmente un ambiente che riconosce e valorizza le esperienze uniche, promuovendo una maggiore motivazione e partecipazione attiva. L'integrazione del *cinema transculturale* nella *pedagogia del disagio* può dunque offrire un valido strumento combinato per l'insegnamento linguistico. Attraverso la visione e l'analisi di film, gli studenti e le studentesse possono riflettere sulle loro esperienze, sviluppare competenze linguistiche e transculturali, e costruire una narrazione più integrata, complessa e sicura delle proprie identità. Lo stesso effetto lo hanno le narrazioni autobiografiche che affiancheremo ai discorsi migratori cinematografici (sempre come oggetto di studio in classe), intrecciando e amalgamando letteratura e cinema, cinema e letteratura. Come evidenziato con enfasi e concisione già dal teorico della pedagogia critica statunitense Henry Armand Giroux (2005), studioso della cultura americano-canadese, l'educazione deve andare oltre la mera trasmissione di conoscenze linguistiche, incoraggiando una riflessione critica, autentica e congiunta, che permetta di comprendere e sfidare le strutture di potere che influenzano le nostre vite e superare gli ostacoli che le nostre esistenze comportano nelle molteplici connessioni culturali che caratterizzano il Terzo Millennio.

2. COESIONE E COLLISIONE NELLE ESPERIENZE MIGRATORIE AUTOBIOGRAFICHE

Chiarite queste condizioni preliminari, dobbiamo soffermarci ancora brevemente su ciò che abbiamo individuato come l'assioma fondamentale *par excellence* della nostra argomentazione e cioè che le fenomenologie ibride, *cross-over* e migranti stanno sensibilmente ricodificando i nostri discorsi di coesione e collisione in termini sia sociali che transculturali e pedagogici. Ciò è rilevante nel nostro contesto non solo perché la tematica della migrazione risulta particolarmente idonea a fornire quel valore aggiunto didattico tanto ricercato che, assumiamo, possa essere trovato nella transculturalità. Ma è anche buona pratica scientifica essere consapevoli *a priori* del significato educativo che comporta la scelta di un argomento legato alla migrazione in ambito didattico, specie

volendolo restringere all'area di tensione tra *Guerra e Pace*, ossia indagarne i momenti di coesioni e collisioni. Per dimostrare la possibilità di connettere l'insegnamento dell'italiano LS/L2/L3 con l'approccio transculturale di per sé, in questo paragrafo ci proponiamo di mettere in risalto in modo particolare gli elementi autobiografici, per poi confrontarli nel prossimo paragrafo con il *cinema transculturale*. Prima di arrivare poi ad alcune concrete indicazioni per la scelta di testi della *letteratura della migrazione*, scelta che forniamo nel nostro penultimo paragrafo 4, qui ci concentriamo sull'impatto di reciprocità che hanno le sfaccettature autobiografiche sulle esperienze migratorie per le seguenti motivazioni e circostanze.

Nel contesto migratorio, le dinamiche di coesione e collisione rappresentano due facce della stessa medaglia, riflettendo rispettivamente i processi di integrazione e di conflitto culturale. La coesione può essere definita come il processo attraverso cui i migranti riescono a creare legami sociali, culturali ed economici con la società ospitante, sviluppando un senso di appartenenza e di identità condivisa. Le analisi dello psicologo interculturale John W. Berry (1997) descrivono questo fenomeno come *integrazione*, ovvero come un'acculturazione bi- o multilaterale in cui sia i migranti che la società ospitante adottano elementi culturali reciprocamente, favorendo la coesistenza consensuale e armoniosa.

D'altro canto, la collisione rappresenta i momenti di scontro e tensione che emergono quando le differenze culturali, linguistiche e sociali diventano fonte di conflitto. Questi momenti di dissenso possono manifestarsi a livello interpersonale e strutturale, creando barriere all'integrazione e amplificando i sentimenti di alienazione e marginalizzazione. Portes *et al.* (2001) evidenziano come i migranti possano sperimentare *discriminazione etnica* e *conflitto di ruolo* quando le aspettative della cultura ospitante sono in disaccordo con quelle della cultura di origine.

Le dinamiche transculturali nelle esperienze migratorie sono spesso complicate e multifattoriali, coinvolgendo interazioni tra diverse identità personali, sociali e culturali. Le teorie di Hall (1990) e Bhabha (1994) offrono un quadro utile per comprendere come i migranti navigano le loro identità in uno spazio transculturale. Mentre Hall (1990: 225) introduce il concetto di *identità culturale fluida*, che è continuamente ricostruita attraverso le esperienze di diaspora e contatto culturale, d'altro canto Bhabha parla di *terzo spazio* (*third space*; Bhabha, 1994: 36), preceduto dal concetto di un *in-between space* (ivi: 7) ovvero di uno spazio intermedio, successivamente parafrasato con l'espressione di uno *space "beyond"* (*ibidem*), ossia di uno "spazio al di là", *tout court*, che abbraccia il tempo oltre le generazioni, mettendo in discussione situazioni socioculturali di stampo postmigratorio (e quindi transcendendo, appunto, le generazioni) e concedendo all'Altro un luogo proprio, riconoscendo agli interscambi tra ospite e ospitante una propria entità da Bhabha denominata, appunto, un *terzo spazio*.

In relazione a una *eurocultura* – attualmente ancora in fase di assestamento e, nondimeno, gravemente sconvolta dagli eventi bellici menzionati nell'incipit del presente contributo – è possibile individuare due contro-tendenze essenziali e innovative. Da un lato, si osserva l'*ibridazione* dei concetti di identità (Bhabha, 1994; Gnisci, 2003), che si contrappone alle sottili ma efficaci pressioni esercitate nell'ambito di una totalità omogeneizzante. Dall'altro lato, il *transculturalismo* (Welsch, 1992; Reichardt *et al.*, 2020) offre un concetto che apre possibilità di incontri incrociati e paritari – ovvero ad "armi" pari – e, allo stesso tempo, di connessione con il nostro sé interiore. Tutto ciò si traduce in una migliore comprensione di noi stessi e degli Altri manifestandosi positivamente in età postmoderna e concretizzandosi direttamente nella migrazione. Non a caso,

quest'ultima, a sua volta, ha dato origine a un intero genere letterario italofono, ormai ampiamente conosciuto e studiato con il termine tecnico di *letteratura della migrazione*⁵.

Nel contesto migratorio, i conflitti identitari spesso sorgono quando i migranti cercano di conciliare le aspettative e le norme della cultura di origine (legata a una lingua madre, ossia a una singolare lingua di partenza) con quelle della cultura ospitante (che in termini didattici per noi è la lingua di arrivo da insegnare e imparare). Secondo la teoria dell'acculturazione di Berry (1997), tuttavia, i e le migranti possono adottare diverse strategie di adattamento – tra cui integrazione, assimilazione, separazione e marginalizzazione – le quali, influenzate da fattori quali il supporto sociale, il capitale culturale e le politiche migratorie della società ospitante, permettono di comprendere in modo più articolato le complesse dinamiche tra identità culturale e integrazione, questioni di particolare rilievo anche nella letteratura migratoria italoфона.

Attuandosi nel *terzo spazio* di Bhabha, le esperienze autobiografiche dei migranti spesso mostrano le tensioni tra il desiderio di mantenere un legame con la cultura di origine e la necessità di adattarsi alla nuova realtà culturale che li circonda. Secondo il sociologo e politologo britannico Anthony Giddens (2013), il processo di *autocoscienza riflessiva* è cruciale per comprendere come si negozia l'identità in risposta alle pressioni sociali e culturali. Aggiungiamo che è proprio attraverso la narrazione autobiografica, che i e le migranti possono articolare le loro esperienze di coesione e collisione, esprimendo le opportunità e le sfide incontrate lungo il percorso di adattamento e sistemazione.

Eppure, le dinamiche transculturali sono ulteriormente complicate dalla presenza di stereotipi e pregiudizi che possono influenzare le interazioni tra migranti e la popolazione ospitante. Tajfel *et al.* (1986) nella loro teoria dell'identità sociale sottolineano come l'appartenenza a un gruppo possa influenzare il comportamento e l'atteggiamento degli individui, portando a fenomeni di *ingroup* e *outgroup* che possono creare barriere psicologiche e sociali di ostacolo alla solidarietà e alla promozione della coesione sociale.

La narrativa delle esperienze migratorie evidenzia *in toto* un complesso intreccio di coesione e collisione, rappresentato nel campo delle Lettere da autrici e autori selezionati per la loro capacità di offrire prospettive ricche, costruttive e diversificate, tra cui figurano – oltre a molti altri nomi – Igiaba Scego, Elvira Mujčić, Antonio Dikele Distefano, Hamid Ziarati, Anilda Ibrahimi, Nicolai Lilin, Ornella Vorpsi, Elvira Dones, Cristina Ali Farah, Meredith Russo e Amara Lakhous, i cui lavori presentano una vasta gamma di esperienze culturali e tematiche, capaci di stimolare discussioni profonde, anche in classe.

3. IL CINEMA TRANSCULTURALE COME MEZZO DI RAPPRESENTAZIONE

Vediamo a questo punto come i discorsi migratori autobiografici possano trovare forma ed espressione concreta su celluloidi, prima di costruire in un prossimo passo i ponti con la letteratura, tenendo comunque sempre presente la necessità di educare gli individui sin dall'inizio non solo a vivere una *Buona condotta* (2023) dando o seguendo *Consigli per essere un bravo immigrato* (2019), per citare due titoli recenti (ironici) della scrittrice bosniaca-croata-romana Elvira Mujčić. Piuttosto vogliamo, come abbiamo constatato, rafforzare con le nostre tecniche didattiche specie anche la coesione sociale, il federalismo (non solo europeo) e la percezione di identificazione con un'altra persona, un'altra lingua e – nel senso assolutamente letterale – con un “altro” mondo, sia esso definibile come un Paese straniero o una lingua, cultura o mentalità a noi sconosciuta, sia nel senso che se il

⁵ Per quanto riguarda la ricezione della *letteratura della migrazione* come nuovo genere letterario italiano, ricordiamo i contributi pionieristici di studiosi come Armando Gnisci (1998, 2003), attivo in questo contesto sin dagli anni Ottanta a livello nazionale, e Daniele Comberiati (2010) a livello internazionale.

mondo stesso sta cambiando, allora anche noi dobbiamo prima riconoscere e accettare, poi creare, inventare e “pensare” un “altro” mondo.

3.1. *Il cinema nella narrazione delle esperienze migratorie*

Il *cinema transculturale* svolge un ruolo fondamentale nella rappresentazione delle esperienze migratorie, offrendo una piattaforma visiva e narrativa attraverso cui i migranti possono esprimere e condividere le proprie storie. Sempre secondo il film-maker Hamid Naficy (2001), il cinema della diaspora e dell'esilio, il quale fornisce uno spazio di rappresentazione per la *doppia coscienza* e la *transnazionalità* dei migranti, gli permette di articolare le proprie identità complesse e ibride. Questo tipo di cinema non solo documenta le esperienze dei migranti, ma le interpreta e le trasforma, creando nuove forme di consapevolezza culturale e sociale. L'antropologo visuale statunitense-australiano David MacDougall (1998), invece, esplora nuovi aspetti del sapere attraverso film, video, immagini e nuovi media, enfatizzando particolarmente il ruolo della memoria e del documentario nella comprensione delle culture. Inoltre, per quanto concerne il *cinema transculturale*, MacDougall descrive il suo approccio alle scienze demo-etnografiche e antropologiche con una marcata focalizzazione transmediale sullo studio e sulla produzione di film, video, immagini, fotografie e nuovi media per dare risalto a innovativi aspetti del sapere al di là dei metodi del cinema “d'osservazione”, alimentando la voce soggettiva, lo stile, le complicità e la tecnica della riduzione (*lessness*⁶).

Mescolando questi media, MacDougall ridefinisce come percepiamo e interpretiamo le espressioni culturali, mostrando l'interazione tra memoria individuale e collettiva. La sua ricerca esemplifica come il *cinema transculturale* ovvero *Transcultural Cinema* – formula con la quale intitola programmaticamente il suo studio attinente – possa fungere da tramite per una comprensione più solida e profonda, colmando le lacune tra narrazioni diverse e favorendo un apprezzamento più sfumato dell'interconnessione globale.

3.2. *Film e registi chiave nel contesto migratorio italiano*

In Italia, diversi film e registi hanno esplorato le tematiche migratorie attraverso una lente transculturale, contribuendo a una maggiore comprensione e sensibilizzazione delle esperienze migranti. Segnaliamo che uno dei registi più significativi in questo ambito è Emanuele Crialese, noto per trattare sia questioni di migrazione che identità culturali. Il suo film *Nuovomondo* (2006) racconta la storia di una famiglia siciliana che emigra negli Stati Uniti all'inizio del XX secolo, esplorando le sfide e le speranze legate al processo migratorio. Attraverso un approccio visivo evocativo, Crialese mette in scena le dinamiche di coesione e collisione che caratterizzano l'esperienza migratoria, offrendo una riflessione profonda sulla ricerca di una nuova identità.

Un altro esempio rilevante è il film *Terraferma* (2011), sempre diretto da Crialese, che affronta il tema dell'immigrazione contemporanea attraverso la storia di una comunità

⁶ La *lessness* – un sostantivo che deriva dal racconto omonimo di Samuel Beckett del 1969, tradotto in inglese dall'autore stesso nel 1970 dall'originale francese intitolato *Sans* (e successivamente tradotto in italiano da Renato Oliva con il titolo *Senza* nel 1972) – sta suscitando un rinnovato interesse per evidenziare la necessità di ridurre il consumo eccessivo delle risorse naturali durante la crisi ecologica. Secondo David MacDougall, la *lessness* dovrebbe essere intesa come un metodo filmico ed estetico riduttivo che riesce a trasmettere allo spettatore l'essenza antropologica. MacDougall dedica un intero capitolo a questo concetto, intitolato *When Less is Less*, nel suo studio pionieristico al quale qui ci riferiamo, intitolato *Transcultural Cinema* (MacDougall, 1998: 209-223).

isolana italiana che si trova a confrontarsi con l'arrivo di migranti dall'Africa. Il film esplora le tensioni tra la necessità di sopravvivenza e la solidarietà umana, mettendo in luce le sfide etiche e morali poste dalla situazione.

Jonas Carpignano è un altro regista che ha significativamente contribuito alla rappresentazione cinematografica delle esperienze migratorie in Italia. Il suo film *Mediterranea* (2015) segue il viaggio di due migranti africani attraverso il Sahara e il Mediterraneo fino all'Italia, offrendo uno sguardo intimo e realistico sulle difficoltà e le speranze della loro collettività. Carpignano utilizza uno stile documentaristico per catturare la realtà vissuta dai migranti, evidenziando le dinamiche di coesione e collisione nel loro percorso di integrazione.

Già prima di Crialese e Carpignano, il film *Lamerica* (1994) di Gianni Amelio ha attirato l'attenzione dello spettatore sulla migrazione albanese verso l'Italia nei primi anni Novanta, raccontando la storia di due italiani che si recano in Albania per affari e si trovano coinvolti nella complessa realtà dei migranti. Amelio offre una rappresentazione cruda e potente delle condizioni dei migranti, affrontando temi di identità, sfruttamento e socialità, annunciando in termini cinematografici il sempre crescente problema migratorio.

Questi esempi dimostrano come il *cinema transculturale* possa servire da specchio e da catalizzatore per la comprensione delle esperienze, promuovendo una maggiore consapevolezza e riflessione critica sulle dinamiche socioculturali. Attraverso la narrazione visiva, i registi transculturali contribuiscono a costruire ponti di comprensione e solidarietà tra diverse culture, favorendo un dialogo più inclusivo e rispettoso. Infatti, come suggerisce Stuart Hall (1997: 15-29), i media visivi giocano un ruolo cruciale nella costruzione e nella disseminazione delle rappresentazioni culturali, influenzando la percezione pubblica e le politiche sociali.

4. LA PEDAGOGIA DEL DISAGIO NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Passando dalla percezione sensibilizzata esteticamente – grazie al *cinema transculturale* – all'effetto modificativo e al potenziale propriamente didattico che essa serba, anticipiamo innanzitutto che la *pedagogia del disagio* è un approccio educativo che riconosce e valorizza le esperienze di emarginazione, conflitto e disagio vissute nel processo di studio come punti di partenza per l'apprendimento e la trasformazione. Questo concetto è fortemente influenzato dalle teorie educative di Paulo Freire, in particolare dalla sua opera *Pedagogia degli oppressi* (1970), a partire da alcuni principi chiave: consapevolezza critica in termini di *coscientizzazione*, ovvero la capacità di sviluppare una consapevolezza critica delle strutture di potere e delle dinamiche di oppressione che influenzano le vite in qualità di processo di riflessione critica essenziale per permettere di riconoscere e sfidare le ingiustizie sociali e culturali; *processo dialogico* in cui insegnanti e studenti collaborano alla costruzione del sapere, rompendo la tradizionale gerarchia educativa; *empowerment* per diventare agenti di cambiamento nelle comunità; e infine il concetto di *praxis*, che combina riflessione e azione sulle esperienze di disagio per trasformare la realtà.

4.1. Sfide didattiche e applicazioni pratiche

L'approccio transculturale, introdotto nella *pedagogia del disagio*, sviluppata inizialmente da Freire (1970) e successivamente ampliata da Boler (1998), rappresenta un paradigma innovativo e provocatorio, incentrato su una comprensione critica e profonda della

cultura, particolarmente rilevante nei contesti di apprendimento LS/L2/L3. Questo approccio si discosta dalle metodologie che tendono a privilegiare aspetti superficiali e piacevoli delle culture straniere, per concentrarsi invece su questioni complesse e potenzialmente scomode, come evidenziato da Cutshall (2012). Tale prospettiva promuove una visione più autentica e articolata delle dinamiche culturali, spingendo gli apprendenti a confrontarsi con le realtà problematiche della cultura non di appartenenza, e favorendo così lo sviluppo di empatia, consapevolezza critica e sensibilità interculturale. Secondo Banks (2002), le 4F della cultura – *food, fashion, folklore, e festival* – rappresentano elementi approssimativi spesso presenti nei curricula, mentre attraverso lo strumento educativo del disagio si permette il superamento di tali apparenze, affrontando temi di ingiustizia sociale, conflitti e migrazioni, al fine di fornire una visione più completa e realistica.

Partendo da questa constatazione, per implementare un approccio transculturale efficace, è fondamentale utilizzare materiali didattici autentici e pertinenti che riflettano la realtà linguistica e culturale per l'italiano LS/L2/L3. L'inclusione della cultura popolare nelle lezioni può renderle più coinvolgenti e significative, come ad esempio tramite l'uso di fotografie di Oliviero Toscani, che possono stimolare discussioni critiche su temi contemporanei e questioni sociali, oppure l'integrazione di canzoni come *Cara Italia* di Ghali, che offrono spunti per esplorare le identità multiculturali e le esperienze di migrazione. Come sottolineato ancora da Giddens (2013), il processo di *autocoscienza riflessiva* è cruciale per comprendere come i migranti negoziano la loro identità in risposta alle pressioni sociali e culturali. Integrando film transculturali nelle lezioni di italiano, si possono stimolare discussioni e riflessioni sulle esperienze migratorie, promuovendo un apprendimento critico e transculturalmente competente.

In questo contesto, riconoscere il disagio emotivo e psicologico è essenziale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo, critico, dialogico e evolutivo.

4.2. Caso-studio: il cinema migratorio in classe

Come esposto mediante gli esempi apicali citati, il *cinema transculturale* offre uno strumento potente per esplorare le dinamiche di coesione e collisione che caratterizzano le esperienze migratorie, fornendo un terreno fertile per l'analisi critica e l'insegnamento delle lingue straniere. Nel caso di studio specifico di cui trattiamo ora, gli input cinematografici sono stati proposti per un percorso didattico con gruppi di studenti e studentesse di italiano dal livello A1 al B1 presso l'*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea* di Vitoria Gasteiz per il ciclo di proiezioni in lingua originale (a.a. 2022-2023), arricchendo l'esperienza di apprendimento con la profondità e la complessità delle tematiche trattate nei due seguenti film che gli studenti erano tenuti a visionare nel corso.

La proposta è stata calibrata attraverso una serie di strategie: i film sono stati proiettati con sottotitoli in italiano, sono state fornite schede di lettura e glossari preparatori, e le attività in aula sono state precedute da momenti di contestualizzazione e da esercizi di comprensione guidata. La fruizione delle risorse è avvenuta sia durante l'orario di lezione sia come compito autonomo, con un supporto costante nella rielaborazione orale e scritta dei contenuti, e il percorso è stato ulteriormente adattato ai diversi livelli linguistici del gruppo classe, composto in prevalenza da studenti bilingui (spagnolo e basco) e in buona parte già in possesso di una competenza pregressa in un'altra lingua straniera europea.

La prima proiezione è stata dedicata al documentario *Guerra e pace*⁷ (2020) di Massimo D'Anolfi e Martina Parenti perché utilizza la lente della guerra per esaminare come i conflitti siano rappresentati nei media e quale impatto abbiano sulle società, invitando a riflettere sulle implicazioni della guerra e sulle dinamiche di potere che essa comporta. Attraverso un'analisi storica e contemporanea, il film sottolinea la collisione tra le narrative ufficiali e distaccate, da una parte, e, dall'altra parte, le esperienze individuali di chi vive la guerra sulla propria pelle, offrendo spunti per discutere le asimmetrie dei poteri che influenzano le politiche migratorie e le relazioni internazionali. A questa analisi in classe, che potrà anche essere accompagnata da impressioni di *disagio* (che sono state altrettanto discusse) è seguito poi un secondo appuntamento per la proiezione del film *L'ordine delle cose* (2017) di Andrea Segre, in cui la narrazione si distingue per la prospettiva critica sulle politiche migratorie e le sfide affrontate da funzionari e migranti, focalizzandosi sul concetto di potere e sulle sue applicazioni, mostrando le collisioni tra le politiche restrittive e le realtà umanitarie che mettono in luce le discrepanze tra gli interessi gerarchici superiori (ossia europei) e le condizioni locali (qui: in Italia).

A questa base cinematografica si possono aggiungere, nel corso delle discussioni in aula, altri materiali, qualora il tempo lo consenta, per approfondire le competenze transculturali in formazione. Ad esempio, il documentario *Come un uomo sulla terra* (2008) di Andrea Segre e Dagmawi Yimer offre una visione intima delle difficoltà affrontate dai migranti etiopi nel loro viaggio verso l'Europa. Presentando storie personali, il film umanizza l'esperienza migratoria, rendendo tangibili le sofferenze e le speranze di chi è costretto a lasciare la propria terra: la narrazione suscita *pathos*, facilitando una comprensione più profonda delle dinamiche migratorie. Anche le opere di Costanza Quatriglio e Giovanna Taviani, affrontando tematiche legate alle tradizioni orali, offrono un contesto ricco e stimolante per l'insegnamento. I loro lungometraggi presentano prospettive uniche sulle dinamiche di coesione e collisione identitarie, evidenziando la necessità e le modalità attraverso cui costruire una nuova identità transculturale nella vita quotidiana.

4.3. *Analisi narrativa tra cinema e letteratura*

Per comprovare che la combinazione di *cinema transculturale*, *letteratura* e *pedagogia del disagio* rappresenta un approccio innovativo e efficace per affrontare le complesse dinamiche migratorie nel contesto educativo e sociale contemporaneo, aggiungiamo al nostro curriculum modello in un ultimo passo ancora spunti per un'analisi letteraria come parametro complementare, catalizzatore e sinergico. Convinte che investire in aree che trattano testi da leggere e discutere – affini ai temi fin qui presentati – possa contribuire a costruire una società più inclusiva, comprensiva e consapevole già in classe, l'insegnamento combinatorio qui proposto si prefigge di progettare su un micro-livello (la scuola, l'università ecc.) e di trasmettere anche sul macro-livello (i gruppi, le comunità, i popoli ecc.) una società capace di valorizzare la diversità culturale e di affrontare le sfide globali con maggiore comprensione e solidarietà.

In un contesto letterario, per esempio, il romanzo *Timira. Romanzo meticcio* di Wu Ming 2 e Antar Mohamed Marincola (2012) si intreccia con la narrazione cinematografica di

⁷ Documentario esclusivamente accessibile su Play Swiss (www.playsuisse.ch) previa registrazione online. Riportiamo il titolo del film in questione – *Guerra e pace* – come pubblicato sul sito de La Biennale di Venezia, dove il lessema “pace” risulta scritto con la lettera minuscola (<https://www.labiennale.org/it/cinema/2020/orizzonti/guerra-e-pace>). In modo da poterlo differenziare dal nostro omonimo leitmotiv che seguiamo in questo saggio usiamo, invece, la dicitura *Guerra e Pace*, invece, con lettere maiuscole per ambedue i sostantivi.

stampo transculturale, combinando elementi biografici, documentari e storici per offrire al lettore una prospettiva unica sulle esperienze “tra” le culture africane e italiane, mettendo a fuoco diversi moti storici, manifestazioni comportamentali e identità meticce. Questo romanzo semi-documentario si incentra su una storia familiare, offrendo una comprensione toccante delle conseguenze transgenerazionali della guerra e della migrazione attraverso le vesti di chi ha vissuto queste esperienze in prima persona, in contrasto perciò con il documentario *Guerra e pace*, focalizzato invece sul potere completamente distaccato dalle storie personali, burocratico e macchinale (Reichardt *et al.*, 2023; 2024).

Le persone coinvolte nel processo migratorio assumono un ruolo centrale anche nel romanzo di Antonio Dikele Distefano, *Non ho mai avuto la mia età* (2018). La trama ruota attorno a un giovane, identificato solo come “Zero”, la cui vita è segnata da sfide familiari e dall'appartenenza a un gruppo di amici conosciuti per strada. Dikele Distefano, autore di seconda generazione con radici lombarde e angolane, apprezzato per la sua voce autentica e innovativa nella narrativa contemporanea italiana. Attraverso la sua prosa coinvolgente e l'analisi psicologica dei personaggi, l'autore offre storie intense che illuminano le complesse dinamiche della gioventù odierna. Il romanzo, attraverso il personaggio di Zero, esplora la mancanza di riconoscimento sociale e la ricerca di identità, adottando una struttura che segue il protagonista dai sette ai diciotto anni, con ogni anno rappresentato da un capitolo. Questi capitoli, spesso crudi, descrivono la povertà delle periferie dell'Emilia-Romagna.

Nel contesto della letteratura italiana dedicata alla migrazione, emergono chiaramente le sottili sfumature dell'autobiografia come percorso verso l'integrazione, purtroppo spesso ostacolato da barriere sociali. La narrazione mette in evidenza un'Italia che non sempre riconosce l'identità dei migranti, riflettendo sulla frase ripetuta dalla madre di Zero: «I bianchi nei neri ci vedono sempre qualcosa di cattivo» (Dikele Distefano, 2018: 23). Il romanzo in questione può essere visto come un resoconto testimoniale, offrendo al protagonista la possibilità di esprimere la propria storia e di evidenziare la violenza politica subita. Alla fine, Zero è identificato come Christian Mpasi⁸, umanizzando ulteriormente il personaggio e rendendo visibile la sua lotta per l'identità.

Le narrazioni sia di Wu Ming 2 e Mohamed Marincola, sia di Dikele Distefano sono paragonabili ad altri prodotti narrativi, come quelli di Sabrina Efionayi (2022), che nel suo libro *Addio, a domani: La mia incredibile storia vera*, racconta la storia di Gladys, una giovane nigeriana che in Italia affronta dure realtà per sostenere la sua famiglia. Efionayi esplora il trauma migratorio e la *postmemoria*, definita così da Marianne Hirsch (2012: 5), anglista e comparatista rumeno-statunitense, specializzata negli studi di genere. La storia di Gladys si riflette in quella del personaggio di “Swada” nel film *L'ordine delle cose* di Segre: entrambe le donne mostrano forza e resilienza nella loro lotta per l'autodeterminazione.

Le narrazioni trattate, insieme alla filosofia dell'identità narrativa proposta dalla filosofa femminista italiana Adriana Cavarero (2000; 2005) e dal filosofo francese Paul Ricœur (2004), si rivelano strumenti capaci di promuovere indirettamente lo scambio transculturale e di facilitare la comprensione dei concetti geopolitici da parte degli studenti e delle studentesse, evidenziando la necessità di politiche culturali efficaci in materia di migrazione, spesso influenzate dagli interessi dello Stato-nazione. Come sottolinea Abdelmalek Sayad, sociologo francese di origine algerina, «pensare all'immigrazione implica pensare allo Stato» e «lo Stato riflette su sé stesso pensando all'immigrazione»

⁸ «C.M. è morto il 19 ottobre intorno alle 23.30 dopo una colluttazione con la polizia che cercava di mettergli le manette ai polsi. Secondo quanto riportano i media locali, i parenti del ragazzo non sarebbero d'accordo su questa versione dei fatti e sosterranno invece che i poliziotti, tutti bianchi, avrebbero fatto violenza durante l'arresto. Il ragazzo non aveva ancora compiuto diciott'anni» (Dikele Distefano, 2018: 207).

(Sayad, 2002: 368). In questo contesto, si potrebbe sostenere che lo Stato siamo noi stessi – docenti, studenti e apprendenti di italiano o di altre lingue – poiché la nostra riflessione e il nostro insegnamento contribuiscono a definire tali dinamiche.

La narrazione transmediale stessa, come affermato da Hayden White (1988) e successivamente da De Rogatis (2023: 11), alla fin fine, non si configura semplicemente come una documentazione sociologica, ma come una forma che conferisce umanità alle esperienze migratorie, rafforzando i concetti di appartenenza e legame sociale. Non per caso le teorie di White hanno rivoluzionato a livello mondiale l'intera corporazione degli storici postulando che la scrittura storica sia intrinsecamente letteraria, e che quindi, anche la storia debba essere interpretata (“solo”) come una narrazione.

Questa dinamica è particolarmente evidente nei film analizzati, che mostrano come la rappresentazione cinematografica possa oltrepassare la mera descrizione sociologica, incarnando le figure degli *esclusi* o *proscritti*, come illustrato filosoficamente da Giorgio Agamben (1995) in *Homo sacer*. Attraverso tecniche narrative visive, come lo *show, don't tell* e l'uso deliberato di vuoti e pause (MacDougall, 1998), il cinema – specie se combinato con la letteratura tramite strategie utilizzate consapevolmente, ben definite e coerenti – offre un modo unico di rappresentare e dare significato alle esperienze vissute, rendendo le narrazioni visive uno strumento potente per comprendere e umanizzare le storie di migrazione.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE: DALLA COESIONE E COLLISIONE ALLA COLLUSIONE

Concludendo quanto esposto nei quattro paragrafi precedenti, possiamo innanzitutto verificare che i parametri autobiografici conservano un significativo potenziale di autenticità, capacità persuasiva e, di conseguenza, valore educativo. Inoltre, è emerso come il discorso migratorio, specialmente se incentrato sugli elementi autobiografici – che possono assumere forme filmiche, documentaristiche o letterarie – sia dotato di una notevole eloquenza. Un tale utilizzo sinergetico di diversi generi multimediali, qui in particolare del cinema e della letteratura, non solo risulta efficace nello storytelling, ma dimostra la capacità di connettersi, a livello sia teorico che pratico, a vari contesti critici contemporanei e a opere postmoderne in ambito cinematografico, letterario e discorsivo.

Le analisi condotte ci inducono a sperare che tale approccio didattico possa ispirare sia l'apprendente individuale quanto i gruppi di apprendenti collettivi (come quelli di un corso o di una classe ecc.), incoraggiandoli ad immedesimarsi nell'Altro e avvicinarsi a temi inizialmente a loro poco familiari. Riassumendo le competenze transculturali (*transcultural skills*), ovvero gli obiettivi della nostra strategia pedagogica, notiamo che consistono nel promuovere in classe, parallelamente all'insegnamento delle competenze linguistiche, lo sviluppo dell'autobiografismo, della consapevolezza identitaria e della convivenza transculturale. Come risulta da un breve sondaggio anonimo, ovvero *debriefing* – ossia una discussione e valutazione eseguita poco dopo la presentazione del presente studio in formato convegnistico (ovvero dal vivo in forma orale)⁹ – durante un corso

⁹ Si tratta di una relazione studentesca sugli esiti del convegno *Quo vadis, italiano 2024? In Sprachen wiedergeboren. Autobiographien und transkulturelle Begegnungen* | *Linguaggi per rinascere: autobiografie e incontri transculturali*, diretto da Simona Bartoli Kucher e Tommaso Meozzi (Università di Graz), co-organizzato in collaborazione con Nicola Locatelli (Istituto Italiano di Cultura di Vienna), tenutosi a Graz dal 25 al 27 aprile 2024, di cui il lettore ora tiene in mano gli Atti. Il lavoro didattico, al quale ci riferiamo qui sopra, è stato eseguito dalla professoressa Bartoli Kucher in classe nel quadro di un corso di didattica della lingua e della letteratura italiana da lei diretto. Dopo la relazione presentata da un partecipante del suo corso, si è brevemente discusso nel gruppo, fra l'altro, sul valore del nostro intervento. Qui sopra citiamo da un comunicato anonimizzato che abbiamo ricevuto dalla professoressa Bartoli Kucher via e-mail in data 5/5/2024 per

universitario di lingua e cultura italiana, alcuni studenti hanno notato che l'effetto dell'apprendimento consisteva sia in un guadagno emotivo («Quando si impara una parola, si impara anche la connotazione emotiva») che in un valore aggiunto cognitivo («Gli insegnanti devono fornire esperienze versatili e multidimensionali agli alunni per esempio attraverso stimoli, riflessioni ecc.»).

5.1. I risultati in panoramica tabellare

Senza voler ora “valutare” sul piano metateorico queste autentiche “valutazioni” studentesche, espresse evidentemente in un ambiente non rappresentativo seppure con significato sintomatico, ci limitiamo a riassumere le competenze o gli *skills* transculturali, che ci sembrano particolarmente significative in relazione al binomio *cinema transculturale e pedagogia del disagio*, qui proposto in ottica scientifica. Sintetizziamo quindi in formato schedato queste acquisizioni di competenze – tutte collocate nel settore delle cosiddette *soft skills*, dato che ci muoviamo negli ambiti umanistici, educativi e socioculturali – considerando che l'istruttore di un corso LS/L2/L3 dovrà ricordarsi particolarmente di:

- raggiungere una *sensibilizzazione* nell'apprendente riguardo sia alle questioni migratorie, sia a una pacifica convivenza transculturale e socialmente accettabile nell'Italia postmoderna e postmigratoria;
- *offrire una prospettiva* tematicamente coinvolgente ed esemplare, nella quale si inserisce il confronto tra film e testi, creati da registi e autori figli di migranti o di seconda (o terza, quarta...) generazione in Italia (o di italiani nelle diaspore), che utilizzano l'italiano come lingua parlata e/o di scrittura;
- provare che sia il cinema, sia la scrittura narrativa possono fungere da veicolo per esplorare, comprendere e trasmettere agli studenti di italiano *nuove competenze poliedriche*, aggiungendo alla dimensione linguistica quella identitaria di crescita personale;
- sviluppare quest'ultima confrontando gli apprendenti con tecniche del *disagio* per bilanciare e ottimare la loro *coscientizzazione transculturale* ovvero l'autoriflessione critica uscendo dalla loro zona di conforto per giudicare più oggettivamente possibile;
- sentirsi stimolati di fronte a una panoramica di temi situati nelle intersezioni “tra” cinema, migrazione e *identità postmemorativa* nell'Italia di oggi con lo scopo di contribuire alla comprensione delle tematiche storiche, degli intrecci transculturali, scambi transgenerazionali e delle sfide contemporanee da parte degli apprendenti – e di dedicarsi all'approfondimento dei rispettivi metodi didattici da parte del docente.

Rispondendo così alla domanda centrale come si possa progettare una docenza di lingua italiana LS/L2/L3 che sia collegata, allo stesso tempo, all'insegnamento transculturale, deduciamo dalle esposizioni e affermazioni precedenti che l'integrazione del *cinema transculturale* e della *letteratura della migrazione* nel contesto educativo permette agli studenti e alle studentesse di sviluppare una comprensione multidimensionale delle esperienze personali e delle politiche che influenzano le loro vite. L'approccio combinatorio multifattoriale ha rivelato come il cinema, quando combinato con narrazioni letterarie e filosofiche, possa diventare un possente strumento estetico-interpretativo per esplorare e comprendere le dinamiche migratorie contemporanee.

nostra informazione. Ringraziamo le studentesse e gli studenti coinvolti in questa valutazione cieca, per il materiale messoci a disposizione.

5.2. Valutazione finale

Le conclusioni del presente saggio ci mettono a disposizione una serie di spunti per future ricerche e applicazioni pratiche, dalle quali, in primo luogo, la ricerca accademica potrebbe beneficiare. L'approfondimento delle narrazioni transmediali nel contesto delle esperienze migratorie è essenziale per condurre studi comparativi che esaminino come le diverse forme artistiche rappresentano le dinamiche migratorie anche al fine di esplorare più in dettaglio l'impatto educativo e psicologico di tali rappresentazioni sugli e sulle apprendenti di una lingua non materna.

Ritornando al nostro punto di partenza, ed avendo usato durante la nostra analisi il discorso socioculturale di *Guerra e Pace* come filo conduttore lungo le esplorazioni delle pratiche didattiche da scegliere e «lezioni accessibili» (Di Pasquale, 2020) da dare, in conclusione ci teniamo a sottolineare che anche alla pace bisogna educare. Costruire in maniera sostenibile, duratura e promettente la convivenza pacifica fra i popoli e fra l'uomo e la natura è, infatti, non solo un prerequisito indispensabile dei nostri ragionamenti su come affrontare le questioni di guerra, migrazione e identità. Ma stiamo parlando soprattutto anche di una *conditio sine qua non* delle strategie educative qui presentate come espressioni assiomatiche di una preoccupazione centrale del *transculturalismo* – concetto che rappresenta *in toto* l'idea pacifista (Reichardt *et al.*, 2020).

Seguendo il motto, secondo il quale «Il nostro modo di pensare la scuola è il nostro modo di pensare il mondo» (Di Pasquale, 2020: 8) e di conseguenza già *A scuola il mondo conta* (Rizzello, 2018), ricapitoliamo quanto sia decisivo non solo mantenere viva una comunicazione transculturale *non-violenta* (Rosenberg, 1999) sia sul piano individuale che sociale, ma anche seguire programmaticamente una conseguente attitudine e attività di mediazione nel settore scolastico e universitario. E qui per qualsiasi età può bastare il confronto, anche parziale, con la storia dell'Olocausto: o visitando semplicemente un museo, una sinagoga o anche solo un'opera d'arte attinente al tema (realmente o virtualmente) – di libera scelta, ma con una guida in lingua italiana, nel nostro caso – o leggendo insieme ad alta voce e con i ruoli assegnati una *graphic novel* con orientamento *postmemoriale* (Hirsch, 2012) – per esempio sul numero 174517 – *Deportato: Primo Levi* (Portinari *et al.*, 2019), una variante insolita ma altamente espressiva della tipica *letteratura della migrazione*, che spesso è, come abbiamo visto, connessa al paradigma di *Guerra e Pace* e anche al trauma – o ancora avventurarsi alla lettura di *Se questo è un uomo* (1947) in originale per discutere ancora il romanzo di testimonianza post-traumatica di Primo Levi nei lavori di gruppo.

Tutto ciò serve innanzitutto a sviluppare un modello interno pacifista, definendo una bussola interiore non ideologica ma umana e sviluppando «competenze psicologiche della pace» (Miscioscia, 2024: 15) per salvaguardarsi da aggressioni, eccessi o anche da sé stessi, essendo il pacifismo, appunto, un parametro centrale di ogni visione transculturale. Oltre all'acquisizione di queste competenze mentali a favore individuale, conta anche l'effetto condiviso di progressione, se dalla dicotomia delle *coesioni* e *collisioni* vogliamo arrivare a questo punto al termine di una *collusione* sintetica e risolutiva, ovvero se vogliamo intenderla come chiave unificante, forse inconscia, ma tuttavia decisiva come motivo fondamentale di comunanza. La *collusione* in termini sociali è, allora, simile alla *coesione* un fattore che può tenere insieme non solo le famiglie, le comunità, le classi e i gruppi, ma anche le società al plurale sul piano globale. È in questi punti di accordo, momenti di incontro e precisione o esattezza di adattamento che nasce un *terzo spazio* – per ricordare Bhabha, citato nelle nostre introduzioni argomentative e teoriche (paragrafo 2) e occasionalmente applicato lungo il nostro saggio. Possiamo in effetti immaginarci questo *terzo spazio* come una «area grigia», sempre da intendere in senso metaforico, «in cui prendono forma relazioni di collusione» (Sciarrone, 2015). Sta a noi definire quali qualità

prendono poi questi territori dell'anima fluttuanti, dato che noi esseri umani disponiamo del libero arbitrio e siamo quindi agenti consapevoli del nostro modo di pensare e di comportarci – ecco, allora, da dove parte ogni tecnica o strategia pedagogica.

È in questo senso che le politiche educative dovrebbero riconoscere anche il valore della *pedagogia del disagio* e del *cinema transculturale* come strumenti fondamentali per l'integrazione delle persone migranti o emarginate, dato che investire in programmi educativi che promuovano la transculturalità e l'inclusione sociale è cruciale per preparare le giovani generazioni a vivere in un mondo globalizzato e interconnesso, dove la comprensione e il rispetto delle diversità culturali sono sempre più necessari. Inoltre, il sostegno e la promozione della produzione di film transculturali non solo sensibilizzerebbero il pubblico riguardo alle esperienze dei migranti, ma fornirebbero anche un mezzo prezioso per rappresentare e comprendere le dinamiche culturali e sociali del nostro tempo. È così che collaborazioni tra figure del cinema, della scrittura e della ricerca possono dar vita a narrazioni sinergiche e significative che arricchiscono il panorama culturale, anche se ciò può significare che a volte bisogna farsi strada attraverso momenti, fasi o situazioni di *disagio*.

In tal modo, la didattica integrativa può avere un impatto terapeutico e orientativo nelle comunità, aiutando le persone a navigare le sfide dell'integrazione e a costruire nuove identità. Dopo tutto, ogni iniziativa a favore del polilogo transculturale implica tecniche tanto provate quanto indispensabili per sostenere la coesione sociale, minimizzare possibili danni di collisioni e promuovere una comprensione collusiva, in senso costruttivo, che sia di sostegno, incoraggi la tolleranza e abbia un effetto sia positivo che reciproco nei confronti dell'Altro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agamben G. (1995), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino.
- Appadurai A. (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, (Public Worlds, vol. 1), University of Minnesota Press, Minneapolis-London, [ed. ital.: *Modernità in polvere*, trad. di Vereni P., Cortina, Milano, 2012].
- Banks J.A. (2002), *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn & Bacon, Boston.
- Bartoli Kucher S. (2019), *Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*, Pacini, Pisa.
- Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Bennett M. (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in Paige R. M. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, pp. 21-71.
- Benvenuti G. (2011), *Letteratura della migrazione, letteratura postcoloniale, letteratura italiana: problemi di definizione*, Clueb, Bologna.
- Berry J. W., Poortinga Y. H., Pandey J. (eds.) (1997), *Handbook of Cross-cultural Psychology: Theory and Method*, Allyn & Bacon, Boston.
- Bhabha H. K. (1994), *The Location of Culture*, Routledge, London-New York.
- Boler M. (1998), *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, London-New York.
- Bond E. (2014), "Toward a Trans-national Turn in Italian Studies?", in *Italian Studies*, 69, 3, pp. 415-424.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

Italiano LinguaDue 1. 2025. Reichardt D., Plazzo A., *Dinamiche di coesione e collisione nel contesto delle esperienze migratorie autobiografiche del terzo millennio: il cinema transculturale e la pedagogia del disagio al servizio dell'apprendimento dell'italiano*

- Byram M. (2012), "Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship", in Jackson J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, London-New York, pp. 103-115.
- Cavarero A. (2000), *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*, Routledge, London-New York.
- Cavarero A. (2005), *For More than One Voice: Toward a Philosophy of Vocal Expression*, Stanford University Press, Stanford.
- Comberiat D. (2010), *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989–2007)*, Peter Lang, Lausanne-Bern.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze - RCS, Milano.
- Cutshall S. (2012), "More than a Decade of Standards: Integrating 'Cultures' in Your Language Instruction", in *The Language Educator*, 7, 3, pp. 32-37.
- Deardorff D. K. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", in *Journal of Studies in International Education*, 10, 3, pp. 241-266.
- Deardorff D. K. (2009), "Implementing Intercultural Competence Assessment", in Deardorff D. K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 477-491.
- Deplano V., Mari L., Proglia G. (a cura di) (2014), *Subaltermit  italiane. Percorsi di ricerca tra letteratura e storia*, Aracne, Ariccia.
- De Rogatis T. (2023), *Homing/Ritrovarsi. Traumi e translinguismi delle migrazioni in Morante, Hoffman, Kristof, Scego e Labiri*, (Studi e ricerche, vol. 13), Edizioni Universit  per Stranieri di Siena, Siena.
- Dikele Distefano A. (2018), *Non ho mai avuto la mia et *, Mondadori, Milano.
- Di Pasquale G. (2020), *A scuola   il respiro del mondo. La lezione accessibile per valorizzare tutti gli allievi*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Efionayi S. (2022), *Addio, a domani: La mia incredibile storia vera*, Einaudi, Torino.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, trad. di Bergman Ramos M., Continuum, New York [trad. it. di Bimbi L., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971].
- Ganeri M. (a cura di) (2020), *Italian Diaspora Studies*, in *Moderna*, XII, 1-2.
- Giddens A. (2013), *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, John Wiley & Sons, New York.
- Giroux H. A. (2005)² [1992], *Border Crossings: Cultural Workers and the Policies of Education*, Routledge, London-New York.
- Gnisci A. (1998), *La letteratura italiana della migrazione*, Lilith, Roma.
- Gnisci A. (2003), *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi, Roma.
- Haensler P. P., Heine S., Zanetti S. (eds.) (2022), *Colloquium Helveticum: Literarische Globalisierung – Globalisation littéraire – Literary Globalization* (Swiss Review of General and Comparative Literature, vol. 51), Aisthesis, Bielefeld.
- Hall S. (1990), "Cultural Identity and Diaspora", in Rutherford J. (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, Lawrence & Wishart, London, pp. 222-237.
- Hall S. (1997), "The Work of Representation", in Hall S. (ed.), *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, Sage, London, pp. 13-58.
- Hirsch M. (2012), *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*, Columbia University Press, New York.
- Kristeva J. (2014), *Stranieri a noi stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*, trad. di Serra A., Galeotti G., Donzelli Editore, Roma.
- MacDougall D. (1998), *Transcultural Cinema*, Princeton University Press, Princeton.

- Italiano LinguaDue 1. 2025. Reichardt D., Plazzo A., *Dinamiche di coesione e collisione nel contesto delle esperienze migratorie autobiografiche del terzo millennio: il cinema transculturale e la pedagogia del disagio al servizio dell'apprendimento dell'italiano*
- Matz F., Rogge M., Stepmann P. (eds.) (2014), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Miscioscia D. (a cura di) (2024), *La guerra è finita. Psicopatologia della guerra e sviluppo delle competenze mentali della pace*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Mujčić E. (2019), *Consigli per essere un bravo immigrato*, Elliot, Roma.
- Mujčić E. (2023), *La buona condotta*, Crocetti, Milano.
- Naficy H. (2001), *An Accented Cinema: Exilic and Diasporic Filmmaking*, Princeton University Press, Princeton.
- Nussbaum M. C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*, il Mulino, Bologna.
- Ponzanesi S. (2014), “La svolta postcoloniale negli Studi italiani. Prospettive europee”, in Lombardi-Diop C., Romeo C. (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Le Monnier, Firenze, pp. 46-60.
- Portes A., Rumbaut R. G. (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley.
- Portinari F., Carbone G. (2019), *174517 – Deportato: Primo Levi*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Reichardt D., Kullessa R. von, Moll N., Sinopoli F. (a cura di) (2017), *Paradigmi di violenza e transculturalità: il caso italiano (1990-2015). Atti del convegno a Villa Vigoni, 8-10 ottobre 2014*, (Transcultural Studies – Interdisciplinary Literature and Humanities for Sustainable Societies / TSIL, vol. 2), Peter Lang, Berlin.
- Reichardt D., Moll N. (a cura di) (2018), *Italia transculturale. Il sincretismo italofono come modello eterotopico*, (Civiltà italiana. Terza serie, vol. 26), Franco Cesati Editore, Firenze.
- Reichardt D., Scego I. (2020), “Transculturalismo”, in Istituto della Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti – Decima Appendice* [già: *Parole del XXI Secolo*], vol. 2 (“L-Z”), Roma, pp. 649-652.
- Reichardt D., Plazzo A. (2023), “Il leitmotiv transculturale di *Guerra e Pace* nel cinema di migrazione italofono”, in *Mosaico italiano – Interviste sulla storia e la cultura letteraria*, sotto l'egida dell'Istituto Italiano di Cultura di Rio de Janeiro e dei dipartimenti di italiano delle università pubbliche brasiliane, a cura della Comunità Rio de Janeiro – Brasile, XXI, 229, pp. 8-15.
- Reichardt D., Plazzo A. (2024), “Il leitmotiv transmediale di *Guerra e Pace* nel *Cinema di migrazione* italofono: relazioni letterarie, trasversali e crossover”, in *Comparatismi*, 9, pp. 387-408.
<https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/comparatismi/article/view/2697>.
- Reimers F. (2006), “Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization”, in *Prospects*, 36, 3, pp. 275-294.
- Reimers F. (2009), “Educating for Global Competency”, in Cohen J. E., Malin M. B. (eds.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*, Routledge, London-New York, pp. 183-202.
- Ricœur P. (2004), *Memory, History, Forgetting*, University of Chicago Press, Chicago.
- Rizzello S. (2018), *A scuola il mondo conta. Percorsi e attività di mediazione e comunicazione interculturale*, Edizioni la meridiana, Molfetta.
- Romeo C. (2005), *Narrative tra due sponde. Memoir di italiane d'America*, Carocci, Roma.
- Rosenberg M.B. (1999), *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*, Puddle Dancer Press, Encinitas (CA).
- Sayad A. (2002) [1999], *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, trad. di Borca D., Kirchmayr R., Cortina, Milano.
- Sciarrone R. (2015), *La mafia, le mafie: capitale sociale, area grigia, espansione territoriale*, in Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, s.v. “Collusione”:

Italiano LinguaDue 1. 2025. Reichardt D., Plazzo A., *Dinamiche di coesione e collisione nel contesto delle esperienze migratorie autobiografiche del terzo millennio: il cinema transculturale e la pedagogia del disagio al servizio dell'apprendimento dell'italiano*

[https://www.treccani.it/enciclopedia/la-mafia-le-mafie-capitale-sociale-area-grigia-espansione-territoriale_\(L'Italia-e-le-sue-Regioni\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-mafia-le-mafie-capitale-sociale-area-grigia-espansione-territoriale_(L'Italia-e-le-sue-Regioni)/).

- Sinopoli F. (a cura di) (2013), *Postcoloniale italiano. Tra letteratura e storia*, Novalogos, Aprilia.
- Tajfel H., Turner J. C. (1986), "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior", in Worchel S., Austin W. G. (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson-Hall, Chicago, pp. 7-24.
- UNESCO (2014), *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris.
- Waldenfels B. (2006), *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Weil S. (1985), *Quaderno II*, Adelphi, Milano.
- Welsch W. (1992), "Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen", in *Information Philosophie*, 2, pp. 5-20.
- White H. (1988), "Historiography and Historiophoty", in *The American Historical Review*, 93, 5, pp. 1193-1199.
- Wu Ming 2, Mohamed Marincola A. (2012), *Timira. Romanzo meticcio*, Einaudi, Torino.
- Zadra C. (2022), "Riflessività e incontri con i testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali", in Bartoli Kucher S., Iurlano F. (a cura di), *Quo vadis, italiano? Letteratura, cinema, didattica e fumetti | Literatur, Film, Didaktik und Comic. Scenari multimodali e transdisciplinari | Multimodale und transdisziplinäre Konstellationen*, (Transcultural Studies – Interdisciplinary Literature and Humanities for Sustainable Societies / TSIL, vol. 9), Peter Lang, Berlin, pp. 103-116.

RIFERIMENTI FILMOGRAFICI

- Amelio G. (1994), *L'america*.
- Carpignano J. (2015), *Mediterranea*.
- Crialese E. (2006), *Nuovomondo*.
- Crialese E. (2011), *Terraferma*.
- D'Anolfi M., Parenti M. (2020), *Guerra e pace*.
- Segre A., Yimer D. (2008), *Come un uomo sulla terra*.
- Segre A. (2017), *L'ordine delle cose*.

