

Anno X, Edizione I – Giugno 2024

**RIVISTA ITALIANA
DI ANTROPOLOGIA APPLICATA**



ISSN 2499-1848

Direttore Responsabile

Simone Borile

Comitato di Redazione

Carlotta Gelmini, Gian Marco Murru, Veronica Piovan, Denise Abi Tayeh

Segreteria di Redazione

Daniela Berto, Michela Ferretti

Web master

Kleber Alessandro De Oliveira Moreira

Direzione e Redazione

Campus Ciels

Via S. Venier, 200

35127 Padova

rivistaitalianadiantropologia@ciels.it

Presentazione dei contributi e referaggio

Gli articoli da sottoporre alla Rivista vanno spediti in formato Word alla sede della redazione previa valutazione della Direzione circa l'attinenza del tema trattato con quelli oggetto della Rivista; ciascun lavoro sarà sottoposto in forma assolutamente anonima a referees che decideranno sulla pubblicazione senza modifiche, con modifiche ovvero sulla non pubblicazione.

Anno X, Edizione Numero 1 – Giugno 2024

31/12/2023 – Padova

Registrazione al Tribunale di Padova n. 2394 del 21/10/2015.

ISSN: 2499-1848

Tutti i diritti riservati.

È consentita la riproduzione esclusivamente a fini didattici e non commerciali, a condizione che venga citata la fonte.

La rivista è fruibile dal sito www.rivistadiantropologia.it

LA RIVISTA

L'idea e l'esigenza di creare la "Rivista Italiana di Antropologia Applicata – Analisi dei Processi Socioculturali nella società contemporanea", nasce dalla necessità di rendere di facile fruizione e di ampia diffusione, i risultati delle ricerche e degli studi in ambito socioculturale. Gli studi e le ricerche non saranno però le sole pubblicazioni presenti nella Rivista; infatti, la stessa, è pensata per essere luogo di incontro e di confronto per tutti gli studiosi del settore. Si auspica che tale confronto socio-antropologico, calato in una prospettiva multidisciplinare e multifattoriale, che consente di elaborare approcci di analisi dei contesti culturali, possa essere foriero di nuove iniziative di ricerca e di studio.

Le riflessioni con i diversi specialisti del settore consentono di avanzare proposte di studio e conseguimento di risultati attraverso l'esperienza vissuta e l'interpretazionismo dell'inevitabile cambiamento della società e del rapporto che l'uomo crea, attraverso i suoi legami sociali con essa.

Il progetto scientifico si propone quindi di convergere su obiettivi strategici attraverso l'acquisizione di modelli interpretativi applicati alle realtà, ai singoli contesti, all'uomo nelle sue più totali manifestazioni sociali e culturali.

La cadenza delle uscite è semestrale, con "Numeri Speciali" pensati per divulgare i risultati raggiunti al termine dei vari progetti in atto, o in caso di particolari contingenze. È presente, inoltre, una "Rubrica Aperta" volta ad accogliere liberi contributi di particolare rilevanza scientifica.

Il Direttore Responsabile
Prof. Simone Borile

L'EDITORIALE

Questo è il primo numero dell'Anno X della Rivista Italiana di Antropologia Applicata dedicato a *I giovani e la socialità nelle nuove piattaforme digitali*. Si tratta dell'edizione semestrale, contenente articoli su differenti temi.

Gli autori di questo numero sono:

Elisabetta di Giovanni: Professore Associato nell'Università di Palermo, dove insegna Etnostoria, Antropologia dei processi educativi e Antropologia degli artefatti. I suoi ambiti di ricerca sono l'antropologia religiosa – con particolare attenzione al pluralismo religioso e alla rifunzionalizzazione del sacro, diversità culturale e migrazioni forzate. Ha condotto un'etnografia (dal 2005 al 2010) tra le comunità rom presso il campo-ghetto di Palermo, osservando le pratiche di sopravvivenza, di mimetismo sociale nel contesto urbano e di mendicizia come economia informale. Dal 2006 è coordinatore scientifico della Summer School "Migrants, Human Rights, Democracy" promossa dall'Università di Palermo, volta all'approfondimento e alla formazione post-universitaria sul tema della "crisi migratoria" contemporanea. Dal 2015 è responsabile scientifico per la Sicilia dell'Osservatorio permanente sul pluralismo religioso con il Gris (Gruppo di Ricerca e Informazione Socio-Religiosa), in collaborazione con gli atenei di Bologna, Milano Cattolica, Torino.

Elisa Pelizzari: laureata in scienze politiche all'Università di Torino ed ha conseguito un Ph.D. in antropologia sociale e etnologia all'École des Hautes Études en Sciences Sociales di Parigi. Dal 1995 dirige la casa editrice universitaria L'Harmattan Italia (Torino). Fra il 1987 e il 2022, ha condotto ricerche in Somalia, Etiopia, Kenya, Mali, Senegal e Guinea. È stata docente a contratto di "antropologia della violenza" presso il CIELS (Istituto ad Ordinamento Universitario), sedi di Milano, Mantova e Padova (2015-2018). Ha tenuto lezioni al Master di I livello "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" dell'Università di Firenze (2017; 2021) e al Master di I livello "Migrazioni e Inclusione: diritti, culture e processi d'integrazione" organizzato dall'Università del Molise (2019). Presso l'Unimol ha effettuato due altre missioni come docente, nel 2016 e nel 2017, intervenendo su temi antropologici attinenti ai giovani dell'Africa saheliana.

Giacomo Buoncompagni: PhD, è research fellow presso l'Università Lumsa di Roma. È docente di Sociologia del Giornalismo presso l'Università di Verona, di Potere, Informazione e Intelligence all'Università di Bologna e di Antropologia giuridica e dei processi culturali presso l'Università di Macerata. Precedentemente è stato anche docente di Politiche e misure europee contro l'estremismo all'Università di Siena e di Antropologia sociale e negoziazione di crisi al CIELS di Bologna. Nel 2019 ha vinto il Premio Pareto per la Sociologia; ha pubblicato diversi articoli e saggi sul tema dell'immigrazione, della sicurezza e dei media digitali ed è autore dei volumi "Forme di Comunicazione criminologica. Il crimine come processo comunicativo" (Aras edizioni), "Cybermigration. La dimensione digitale dell'immigrazione" (PM edizioni), "Digital Networks. Appunti di sociologia digitale" e "Infosecurity. Analisi comportamentale e sicurezza" (Post-mediabooks).

Valeria Curcio: dottoranda di ricerca in 'Metodi di inclusione, mentoring e sviluppo delle competenze nei nuovi contesti del sapere e del lavoro' presso l'Università Telematica Pegaso. Si è laureata in 'Culture e Letterature dei paesi di lingua inglese' presso l'Università 'L'Orientale di Napoli e ha un master in 'Linguaggi del turismo e comunicazione interculturale' conseguito presso l'Università di Roma Tre. Si interessa di antropologia dell'educazione e della relazione tra cittadinanza globale e educazione interculturale nei contesti di internazionalizzazione. Lavora come coordinatrice nei progetti di mobilità di breve durata, le vacanze studio, tra Londra e Barcellona, dove conduce osservazioni e ricerche sul campo.

CALL FOR PAPERS

L'uscita del secondo numero dell'Anno X della Rivista è programmata per Dicembre 2024 e avrà per titolo: *Progetti ed esperienze didattiche nell'ambito del multiculturalismo*.
Il termine ultimo per la consegna dei contributi viene fissato per il 18 Novembre.

The release of the first issue of the Year XI of the Journal is scheduled for December 2024 and will be entitled: *Projects and educational experiences in the field of multiculturalism*
The deadline for submitting contributions is 2024, November 18th.

Attendiamo i vostri contributi.
Buon lavoro

Il Direttore Responsabile
Prof. Simone Borile

RIVISTA ITALIANA DI ANTROPOLOGIA APPLICATA

Diretta da Simone Borile

Numero I – Giugno 2024

A cura di Simone Borile

Indice

<i>Rappresentazioni audiovisive delle isole pelagie alla luce degli Island Studies: il caso di Lampedusa. Pelagie Islands' audiovisual representations in the field of Island Studies: the case of Lampedusa.</i>	
di Elisabetta Di Giovanni	1
<i>Pourquoi se faire initier ? Le cas des jeunes bassari du Sénégal entre rituels ancestraux et impact des nouvelles technologies</i>	
Why get initiated? the case of young bassari in senegal between ancestral rituals and the impact of new technologies.	
di Elisa Pelizzari	18
<i>La dimensione interculturale dell'educazione alla cittadinanza nel programma estate inpsieme</i>	
The intercultural dimension of the citizenship education in the estate inpsieme programme	
di Valeria Curcio	29
<i>Science Communication. Scientific expertise and new public</i>	
di Giacomo Buoncompagni	39

RAPPRESENTAZIONI AUDIOVISIVE DELLE ISOLE PELAGIE ALLA LUCE DEGLI ISLAND STUDIES: IL CASO DI LAMPEDUSA

PELAGIE ISLANDS' AUDIOVISUAL REPRESENTATIONS IN THE FIELD OF ISLAND STUDIES: THE CASE OF LAMPEDUSA

Elisabetta Di Giovanni

Abstract: *The contamination of hermeneutic tools from anthropology, geography, and cultural studies allows us to adopt cinema as an analytical lens to understand the condition of insularity experienced by the Pelagie Islands, based on the relational turn in the landscape of Island Studies, which is that interdisciplinary field focused on the study of islands and insular communities. The author proposes a prospective analysis for understanding the identity, movement, geopolitical, and economic dynamics in close correlation with the insular space of the Pelagie Islands, understood as a context where multi-level relationships intertwine between micro and macro, between humans and nature, and between the local and the global. By examining films such as «Respiro» (2002), «Terraferma» (2011), «Fuocoammare» (2016), «Lampedusa in Winter» (2015), and «Cca Semu» (2018) the aim is to bring out documentary representations of the “islandness” that characterizes the Pelagie Islands, particularly Lampedusa, by linking sociopolitical conditions that render these islands a symbol of the Anthropocene. What visual representation of the social reality of Lampedusa emerges through films and docufilms? How can audiovisual representations contribute to understanding the challenges and opportunities that islands like Lampedusa face in the contemporary world? The author reflects on how Italian and international auteur cinema offers counter-narratives, as opposed to the mainstream media discourse, that express both the condition of the islanders and that of the migrants, who, in the migratory process, also experience a condition of islandness analogous but not identical to that of the inhabitants of Lampedusa*

Keywords: Island Studies, Communities, Audiovisuals Languages, Lampedusa's representation

Sintesi

La contaminazione di strumenti ermeneutici propri dell'antropologia, della geografia e degli studi culturali consente di adottare il cinema come lente d'analisi per comprendere la condizione di insularità delle isole Pelagie, sulla base del relational turn nel panorama degli Island Studies, cioè quel campo interdisciplinare che si concentra sullo studio delle isole e delle comunità insulari. L'autrice propone un'analisi prospettica per la comprensione delle dinamiche identitarie, di movimento, geopolitiche ed economiche in stretta correlazione con lo spazio d'insularità delle isole Pelagie, inteso come contesto in cui si intrecciano relazioni multilivello tra micro e macro, tra uomo e natura, tra locale e globale. Attraverso la lettura di film come «Respiro» (2002), «Terraferma» (2011), «Fuocoammare» (2016), «Lampedusa in Winter» (2015) e «Cca Semu» (2018) ci si propone di far emergere rappresentazioni documentarie dell'islandness che caratterizzano le isole Pelagie, Lampedusa in particolare, riacciandosi a condizioni sociopolitiche tali da rendere queste isole un simbolo dell'antropocene: quale rappresentazione visuale della realtà sociale di Lampedusa emerge attraverso film e docufilm? In che modo le rappresentazioni audiovisive possono contribuire alla comprensione delle sfide e delle opportunità che isole come Lampedusa affrontano nel mondo contemporaneo? L'autrice riflette sulla modalità con cui il cinema d'autore italiano e internazionale propone, rispetto al discorso mediatico mainstream, delle contro-narrazioni che esprimono sia la condizione degli isolani sia quella dei migranti, i quali, nel processo migratorio, vivono anche loro una condizione di islandness analoga ma non sovrapponibile a quella degli abitanti di Lampedusa.

1. Introduzione

Le isole Pelagie, microcosmi geoculturali, sociali e naturali unici, costituiscono un interessante caso studio per diverse discipline, nello specifico per i cosiddetti studi insulari (*Island Studies*). Negli ultimi decenni, questo campo di ricerca si è costituito come un campo interdisciplinare capace di offrire nuovi spunti di riflessione per comprendere le sempre più complesse dinamiche insulari, mediante nessi che intrecciano relazioni multilivello tra micro e macro, tra uomo e natura, tra locale e globale. In particolare, Lampedusa è stata oggetto di crescente attenzione a causa del suo ruolo cruciale nella crisi migratoria che ha coinvolto l'Europa negli ultimi due decenni. Questo saggio si propone di contribuire al dibattito scientifico sugli *Island Studies*, offrendo un'analisi critica delle rappresentazioni audiovisive di Lampedusa e gettando nuova luce sul ruolo cruciale delle isole nelle dinamiche globali contemporanee, cercando di rispondere a domande cruciali quali: esaminare Lampedusa, la maggiore delle Isole Pelagie, attraverso la particolare lente delle rappresentazioni audiovisive autoriali, le quali fanno emergere l'isola come centro di nessi geopolitici, antropologici e culturali che connettono movimenti e relazioni insulari e continentali (Pollice, 2012). Gli interrogativi di partenza pertengono quali storie emergono da queste rappresentazioni e come si confrontano con la realtà dell'isola, in che modo le rappresentazioni audiovisive possono contribuire alla comprensione delle sfide e delle opportunità che isole come Lampedusa affrontano nel mondo contemporaneo. Al fine di dare risposta a questi quesiti, si propone

l'analisi di alcuni film del cinema d'autore italiano e internazionale i quali propongono, rispetto al discorso mediatico dominante a livello nazionale e internazionale, contro-narrazioni che esprimono sia la condizione degli isolani sia quella dei migranti, i quali, nel processo migratorio, vivono anche loro una condizione di *islandness* analoga ma non sovrapponibile a quella degli abitanti di Lampedusa. In film come *Respiro* (2002) e *Terraferma* (2011) di Emanuele Crialese, *Fuocoammare* (2016) di Gianfranco Rosi, *Lampedusa in winter* (2015) di Jakob Brossmann e *Cca Semu* (2018) di Luca Vullo emergono rappresentazioni documentarie e finzionali dell'isola di Lampedusa che si riallacciano a un immaginario collettivo e a condizioni sociopolitiche tali da renderla un simbolo del post-moderno.

2. *Island Studies* e rappresentazioni audiovisive

Cheché si tratti di *Island Studies* oppure di nissologia, cioè insularità, (Mc Call, 1994, 1996), è possibile apportare uno studio delle isole e delle comunità insulari in termini propri, reclamandone storia e retroterra culturale (Baldacchino, 2008). In particolare, all'interno del paradigma del *relational turn* (Pugh, 2013; 2016), le isole si configurano come spazi relazionali (Stratford, 2003) che mettono in discussione i confini tra terra/mare, isola/terraferma e problematizzano il modello statico dell'isolamento insulare, della dipendenza, dell'immobilismo e della perifericità delle isole (Pugh, 2018, Ruggieri 2021). L'elemento acquatico costituisce un confine poroso e attraversabile, sicché anche gli oceani si configurano a loro volta come spazi materiali, sociali, politici ed emotivi che influiscono sulle relazioni insulari (Steinberg & Peters, 2015; Pugh, 2016, 2018). Infatti, quella tensione tra *inside* e *outside* che caratterizza le dinamiche insulari (Baldacchino, 2005) trova espressione anche nel cinema d'autore come, ad esempio, Emanuele Crialese e Gianfranco Rosi, i quali hanno girato film e docufilm proprio sulle Isole Pelagie, in particolare a Lampedusa. In questi audiovisivi l'isola si configura come soggetto d'indagine di dinamiche sociali spesso sommerse dal dibattito mediatico fortemente politicizzato, divenendo così un potente dispositivo concettuale, una metafora o luogo distintivo del mar Mediterraneo (Skinner, 2006). In particolare, l'impatto simbolico nella narrazione visuale su Lampedusa occupa un posto così prominente nella psiche umana tale da oscillare non soltanto tra utopia e distopia (Ronström, 2013; Grydehøj, 2017), da riferimento per la "sicurezza nazionale ed europea" a "pericolo di invasione etnica". In questo senso, le rappresentazioni audiovisive autoriali consentono di fare emergere «relazioni tra i discorsi sulle isole e le isole come spazi fisici, tra le isole come metafore (o modelli) e come realtà vissute» (Ronström, 2013, p. 154, traduzione mia). In quanto dispositivo, l'espressione di Stratford ne fa emergere la complessità che caratterizza la condizione di *islandness*: le isole sono al contempo entità assolute, territoriali, spazi relazionali (inter)dipendenti, identificabili, spazi relativi isolati e connessi, colonizzati e postcoloniali, intrisi di *immaginario performativo* (Stratford, 2003, p. 495). Non a caso, Baldacchino (2004) sostiene la necessità di uno studio sull'*islandness* come uno stato di tensione dialettica tra *openness* e *closeness*. Le isole sono molto più microcosmi laboratoriali per i continentali o mondi a sé per gli isolani: l'*inslandness* è vista come variabile interveniente che non determina, ma contorna e condiziona eventi fisici e sociali in modo distintamente rilevante (Baldacchino, 2004, 2006). In particolare, adottando una visione che passa per le rappresentazioni audiovisive

(Pollice, 2012), è possibile fare emergere l'isola di Lampedusa come una rappresentazione sociale simbolica che s'innesta in discorsi e contro-discorsi a forte tonalità politica e identitaria: l'*islandness* diviene una condizione, un carattere tipico non solo degli isolani (Baldacchino, 2006, 2008), ma anche dei migranti che attraversano questo scoglio in mezzo al mare nostrum. In tal senso, la cornice teorica del *placetelling* consente di mettere al centro le percezioni, l'esperienza, l'accessibilità di un luogo nelle sue determinanti simboliche e immateriali (Pollice, 2022) anche attraverso l'uso di testi audiovisivi, rendendo lo spazio insulare un luogo maggiormente intelligibile attraverso processi comunicativi in cui, al di là della scala d'analisi (locale o globale) nonché dei destinatari di riferimento, sono non soltanto le autorappresentazioni a guidare le traiettorie narrative, ma anche le rappresentazioni esterne elaborate dai cineasti. Le narrazioni degli spazi insulari contribuiscono così a far emergere la distintività delle comunità analizzandone quelle tendenze evolutive che emergono nel corso delle narrazioni stesse, considerandone forma, struttura, correlazioni semantiche e strutture argomentative, nonché valutandone la capacità generativa intesa come capacità di concorrere alla produzione del senso dello spazio (Pollice, 2022). Tra queste strutture figurano sicuramente l'asse *inside-outside* che connota la condizione di *islandness* di Lampedusa, determinata da una doppia relazione socioterritoriale, ossia un doppio legame che connette l'isola a due continenti: da una parte all'Africa, sia nei termini di una vicinanza geografica sia in termini geologici; questo nesso territoriale è definito in termini di chiusura. Dall'altro, Lampedusa è contestualmente connessa al continente europeo da un punto di vista politico, connotando relazioni di apertura rese possibili dalla sua appartenenza all'Italia. Lampedusa è così parte di un complesso sistema di relazioni regionali e globali che articolano i rapporti tra terraferma, acqua e movimenti in un asse Sud-Nord. Grazie alla sua posizione geografica e alla sua appartenenza politica e culturale all'Europa, Lampedusa è diventata la destinazione iniziale per migranti, richiedenti asilo e rifugiati che attraversano il Mar Mediterraneo nel loro tentativo di raggiungere il continente europeo. Questo fenomeno è stato particolarmente evidente negli ultimi due decenni, soprattutto a partire dalla primavera araba del 2011. In questo periodo, l'isola è emersa come un luogo emblematico per la rappresentazione di una crisi, una sorta di "scenario ideale" per questo dramma umano. I viaggi migratori sono stati documentati attraverso una proliferazione di immagini, video e film, costantemente condivisi sui media tradizionali e sui social media (Mazzara 2016; Graziano & Nicosia, 2020). Secondo Adam Grydehøj (2017) lo studio delle isole, che lo si affronti dal punto di vista della fenomenologia del luogo (Hay, 2006) o delle geografie performative (Fletcher, 2011), rimane sempre una tensione che connette il particolare all'universale, l'isola reale all'isola come simbolo metaforico. L'isola può quindi essere sia un luogo fisico che un focus (Ronström, 2013), un oggetto d'indagine letterario e cinematografico (Fletcher, 2011): metafore, simboli e rappresentazioni delle vite degli isolani sono elaborate in negoziazione con il mondo esterno, anche se con relazioni di potere sbilanciate verso *outside*.

Per quanto concerne l'audiovisivo nelle scienze sociali, si rendono necessarie alcune riflessioni circa le strutture enunciative dall'antropologia visuale. Secondo Wright (2008), il *visual* delle immagini (sia fisse che in movimento) ha la capacità influenzare i dibattiti mediando la relazione tra persone e l'ambiente circostante, agendo di fatto come framework cognitivo. Non a caso proprio a partire dalla fine del secolo scorso, il ruolo del *visual* ha assunto un interesse sempre maggiore da parte non soltanto delle discipline letterarie connesse agli studi

culturali, ma anche da parte delle scienze sociali, indagando le connessioni tra l'uso delle immagini per comunicare messaggi, la percezione pubblica di esse e i comportamenti e le relazioni che sono in grado di rappresentare (Franceschelli & Galipò, 2020). Infatti, il *visual*, attraverso immagini, video, film e docufilm, può influenzare la risposta emotiva a un evento molto più di quanto non facciano testi scritti o verbali, i quali richiedono una elaborazione più complessa, tale da essere processata più lentamente attraverso la logica (Iyer & Oldmeadow, 2006). La componente emotiva del *visual* contribuisce non solo alla sua intensità, alla sua capacità persuasiva e alla sua memorabilità, ma anche alla sua testimonianza di autenticità, poiché gli eventi che vengono rappresentati in forma visiva tendono ad essere percepiti come veritieri (Joffe, 2008).

L'attenzione teorica alla ricerca basata sul cinema è relativamente recente, la sua storia risale alla fine del XIX e l'inizio del XX secolo (Mac Dougall, 1997; Erikson, 2011; Roche, 2020). Tuttavia, è soltanto alla Seconda Guerra Mondiale che questo approccio ha acquisito rilevanza nella metodologia di ricerca, in particolare gli audiovisivi sono stati adoperati come risorse per registrare l'attività umana nel processo di generazione di etnofonti (Harper 1987; Mac Dougall, 1997; Heath et al. 2010). È l'antropologia ad aver posto primariamente l'attenzione al *visual*, che si è configurato ben presto come paradigma di ricerca avente come oggetto di studio le forme culturali attraverso l'analisi e la descrizione degli usi che vengono fatti dei media visuali (Mac Dougall, 1997). L'antropologia visuale pone al centro una differenza cruciale tra l'uso del medium e lo studio sull'uso del medium (Worth, 1981): il primo aspetto è strettamente correlato all'antropologia e all'etnografia tradizionale; il secondo, invece, costituisce una riflessione che contestualizza il medium rispetto alle pratiche socioculturali, evidenziando come un dato mezzo culturale è adoperato all'interno di uno specifico gruppo socioculturale (Mac Dougall, 1997). In tal senso, l'antropologia visiva non si occupa del medium visivo di per sé, bensì focalizza una gamma di relazioni culturalmente influenzate e codificate attraverso il linguaggio visivo (Mac Dougall, 1998). L'idea centrale è che i film hanno come principale scopo la documentazione delle attività che si svolgono in modo naturale all'interno dei contesti di vita ordinaria delle persone. Ciò permette di ottenere una dettagliata registrazione dei momenti della vita sociale, mentre questa "avviene" dentro l'ecologia in cui l'azione ha luogo (Heath et al. 2010; Heath, 2011), consentendo di catturare gli aspetti solitamente dati per scontati delle interazioni sociali (Heath et al. 2010). Tuttavia, il *visual* come etnofonte non costituisce l'unico suo utilizzo nella ricerca (Franceschelli & Galipò, 2020). Infatti, nei documentari sociali il *visual* non mira alla riproduzione fedele della realtà rappresentata in quanto viene ampiamente considerato l'elemento dell'elaborazione artistica della realtà sociale registrata: quindi, rappresentazioni di eventi reali che non costituiscono eventi reali in sé (Aufderheide 2007). Nonostante i confini siano sfumati, la tradizione dell'etnografia e dell'antropologia visuale tende così a distinguersi dai documentari sociali (Franceschelli & Galipò, 2020), maggiormente informati di teoria sociologica.

La "crisi migratoria" che coinvolge Lampedusa si configura come una crisi politica dovuta al fallimento di accordi e relazioni diplomatiche su questioni inerenti alla messa in sicurezza e il controllo delle rotte migratorie nel Mediterraneo, generando un "regime di frontiera" europeo concepito per negoziare il controllo delle frontiere e l'assistenza umanitaria (Frieze 2010; Campesi, 2011; Dines et al. 2015; Franceschelli & Galipò, 2020). Se, come sostiene Moffitt (2015) le crisi non sono mai neutrali ma mediate e interpretate dagli attori, portando alla

spettacolarizzazione dei fenomeni, le arti visive giocano allora un ruolo fondamentale nella documentazione, nella diffusione e persino nella creazione di queste performance di crisi. È possibile che le narrazioni del *visual* attraverso l'espressione artistica, filmica compresa, possano produrre contro-narrative che sfidano il discorso egemonico sulla migrazione e sulla condizione di insularità degli abitanti di Lampedusa (Mazzara, 2016).

Nel campo delle scienze sociali, l'antropologia visuale ha definito alcune categorie d'analisi utili all'analisi delle visioni sulle condizioni di *islandness* che i cineasti adottano nelle loro rappresentazioni filmiche. Generalmente, le premesse germinali di queste categorie concettuali sono da rintracciare ai margini dell'invenzione ufficiale del cinema (Roche, 2020). Tuttavia, proprio nel campo dell'antropologia visuale, come noto, è fondamentalmente a partire da Malinowski che gli strumenti visuali (fotocamere, cineprese e videocamere) si sono consolidate come parte portante delle note raccolte sul campo, ridefinendo così i modelli dell'osservazione e dell'analisi etnoantropologica (Faeta, 2020). Una delle unità di analisi centrali è costituita proprio dallo sguardo, il quale costituisce un dispositivo sociale multilivello che articola specifici regimi scopici, veri e propri schemi sociali che ne definiscono l'uso socializzato (Faeta, 2020). Distinguere tra guardare, vedere, osservare e rappresentare nell'articolazione interna alle pratiche visuali (Faeta, 2003) consente di superare un certo positivismo ingenuo nell'uso dell'audiovisivo, intendendolo non come strumento di riproduzione fedele della realtà, bensì come strumento di elaborazione e costruzione di esperienze visive. Si tratta di processi la cui centralità rispetto all'analisi visiva non sta nello specifico oggetto dell'osservazione, bensì nello sforzo critico volto a fare emergere le modalità attraverso cui l'oggetto è guardato (Di Giovanni, Iacovella, 2023). Riportando tali considerazioni all'approccio filmico agli Island Studies, significa considerare un doppio livello d'analisi del *way of seeing*: da un lato la costruzione e l'esplicitazione delle modalità percettive del regista; dall'altro, la rappresentazione delle modalità percettive del soggetto rappresentato (Faeta, 2020). Questa modalità di analisi, a carattere critico, semiotico e fortemente interdisciplinare, consente di rendere la costruzione filmica come una sorta di etnografia visiva caratterizzata da descrizioni profonde e dense (Geertz, 2019) che richiedono sforzi di trasformazione e traduzione del processo osservativo in linguaggio, esplicitando la rappresentazione dell'esperienza umana altrà in modi culturalmente leggibili e visibili (Roche, 2020). In questo senso, la fiction è altamente significativa, poiché, (in un capovolgimento rispetto a quanto non avvenga nell'antropologia visiva) considerando il regista, l'autore, come antropologo (Geertz, 1990), è possibile fare emergere "la natura costruita dei testi e le strategie di scrittura utilizzate da ciascuno per generare un effetto realistico, sufficiente a far capire al lettore che quanto seguirà è legato a un'esperienza vissuta" (Roche, 2020, p. 89). L'elemento *fiction*, di conseguenza, costituisce un elemento facente parte del *way of seeing* dell'enunciatore dell'apparato audiovisuale, che possono strutturare posizioni ideologiche di tipo coloniale, fondato su strutture di dominio sociale ed economico. Inoltre, il corpo e le sue modalità enunciative che emergono attraverso il visuale e il filmico costituiscono l'asse segnico e simbolico entro cui si strutturano come linguaggio esperienze, pratiche culturali e relazioni significative tra gli attori sociali (Faeta, 2020). E, attraverso questa modalità di analisi, si cerca di rendere l'apparato filmico un utile strumento di consapevolezza rendendo manifesto ciò che l'occhio dello spettatore non può vedere (Roche, 2020). Ne consegue che il cinema e le arti immaginative più

in generale hanno la capacità di dire sul come gli individui vedono e vivono dall'interno una cultura (Mac Dougall, 1998).

3. Le isole Pelagie: il caso di Lampedusa

Lampedusa e Lampione, a sud, e Linosa, a nord, costituiscono il piccolo arcipelago di isole Pelagie. Mai nome fu più calzante per delle isole poste nel mezzo del canale di Sicilia: etimologicamente il termine *πέλαγος* (*pélagos*), da cui deriva il nome dell'arcipelago, rimanda proprio non semplicemente al mare, ma proprio all'alto mare, un mare aperto e sconfinato agli occhi dei navigatori. Sia per la loro posizione geografica sia per le loro caratteristiche culturali, le Isole Pelagie rappresentano un caso di studio notevole: poste al centro delle rotte migratorie tra Africa ed Europa, le dinamiche socioeconomiche e culturali dell'area rendono le Isole Pelagie, e la comunità di Lampedusa in particolare, un terreno fertile per l'analisi dei flussi migratori, delle politiche di confine e delle dinamiche transnazionali. Inoltre, le Isole Pelagie sono anche di notevole rilevanza ecologica e ambientale: esse fanno parte di una zona naturale protetta ricca di biodiversità marina che spesso trova spazio nella rappresentazione filmica. Nel complesso, si tratta di sfaccettature che interessano gli *Island Studies*, in quanto la condizione di isolamento e centralità di questi piccoli scogli del Mediterraneo rendono la loro condizione di *islandness* unica e particolare. Aspetti, questi, perfettamente evidenti anche nelle rappresentazioni filmiche audiovisive, in particolare nel cinema d'autore, il quale rende l'oggetto rappresentato un segno che rimanda a qualcos'altro, ovvero un simbolo, sicché l'elemento della fiction diventa espressione del particolare punto di vista del cineasta in cui l'insularità diventa o contenuto delle simbolo o segno simbolico che rimanda a qualcos'altro; d'altro canto, anche il docufilm può presentare, come vedremo, elementi di *fiction*, di costruzione della realtà attraverso uno specifico sguardo capace di dare voce a punti di vista singoli oppure plurimi, coerentemente con la condizione culturale e geopolitica entro cui il discorso filmico s'inserisce.



Figure 1-2: Isole Pelagie e Lampedusa in MDT20 (modello digitale del terreno). Fonte: GeaMap.com

Sul piano strettamente geografico, Lampedusa è la più grande delle isole dell'arcipelago delle Pelagie, ha una superficie di circa 20,2 km², presenta una forma allungata con una media di 20 km di lunghezza e una media di 3 km in larghezza. È situata nel Mar Mediterraneo a circa 205 km a sud-ovest della costa siciliana e a circa 113 km a est della Tunisia. Presenta caratteristiche naturalistiche uniche, tanto da costituire un'area marina protetta e una riserva naturale per la peculiarità e la ricchezza di biodiversità. Nonostante si tratti di una piccola isola, la sua centralità nel Mediterraneo è strategica sul piano dei rapporti internazionali, non soltanto per una questione di controllo delle acque ma anche per i regimi di controllo delle rotte migratorie (Campiesi, 2011; Dines et al. 2015). Linosa, similmente, di forma pressoché circolare, ha un'estensione di 5,4 km². Sul piano demografico, il comune di Lampedusa e Linosa conta 6.505 residenti. Fino agli anni '90, erano il settore della pesca e l'industria della lavorazione del pesce azzurro a caratterizzare l'occupazione e l'economia per la maggior parte dei lavoratori delle isole. Tuttavia, a cavallo tra gli anni '90 e il nuovo millennio, diversi abitanti locali hanno abbandonato la pratica della pesca preferendo il settore turistico, divenendo oggi una delle principali fonti di reddito degli isolani. Il sistema turistico locale si basa sul modello delle 3S (*sun, sea and sand*) incentivato dall'immagine di Lampedusa e Linosa come "paradisi caraibici del Mediterraneo" (Agius, 2021). Nonostante l'importanza economica della pesca nelle isole Pelagie sia diminuita, questa attività mantiene un ruolo rilevante poiché parte dell'identità socioculturale degli abitanti di Lampedusa e Linosa (Agius, 2021). La comunità insulare è vincolata a un sistema di trasporto marittimo, come un cordone ombelicale, che stabilisce una connessione diretta tra Lampedusa e Linosa con la terraferma, assicurando una fornitura di beni di prima necessità. Normalmente, il servizio di traghetti esegue due traversate settimanali, ad eccezione di condizioni meteorologiche avverse. Tale isolamento geografico si sovrappone alla percezione di marginalità sociale già esistente (Franceschelli e Galipò, 2020). L'economia dell'isola è quindi basata principalmente sul turismo, sebbene il nome delle Isole Pelagie, e di Lampedusa in particolare, rimanga associato ai processi migratori i quali, secondo Agius (2021), hanno un impatto negativo sul rendimento del settore turistico. Infatti, nel Mediterraneo centrale, flussi migratori dall'Africa attraversano il mare nostrum per sfociare in Europa alla ricerca di protezione internazionale o di un futuro migliore (Melotti, Ruspini & Marra, 2018). Non a caso Lampedusa è diventata, simbolicamente, la porta d'ingresso per l'Europa, come rappresentato dal monumento del 2008 dell'artista italiano Mimmo Paladino, Porta di Lampedusa - Porta d'Europa, in memoria dei migranti che hanno perso la vita in mare (Cuttitta, 2014; Salvatori, 2015). I nessi e le questioni inerenti all'emergenza umanitaria nel Mar Mediterraneo rappresentano non soltanto una sfida transnazionale ma anche un terreno di prova per gli *Island Studies* al fine di adottare con occhio critico questioni che pongono in relazione il locale col globale. Tuttavia, porre questi fenomeni esclusivamente sotto l'etichetta della "crisi" non è esente da criticità. L'idea che la "crisi migratoria" possa essere stata fabbricata e, con l'aiuto dei media, spettacolarizzata per soddisfare specifici interessi politici a livello nazionale ed europeo (Campesi, 2011) porta a considerare come la migrazione sia stata strumentalizzata al fine di spostare l'attenzione dagli effetti delle politiche di austerità, le crescenti disuguaglianze strutturali, la lenta crescita e la mancanza di investimenti pubblici (Dines et al. 2015). In effetti, negli anni, mentre l'attenzione mediatica si è concentrata sul

costante flusso migratorio africano, si è contemporaneamente prestata meno attenzione alla geopolitica e al complesso sistema di responsabilità interconnesso ai fenomeni migratori (Franceschelli & Galipò, 2020). In tal senso, parlare di crisi migratoria implica far riferimento a crisi di natura politica che affonda le proprie radici nel fallimento di specifici accordi bilaterali e nelle relazioni diplomatiche tra l'Italia e i paesi nordafricani. Tale crisi mette in discussione anche le delicate dinamiche all'interno dell'Europa stessa (Campesi, 2011), segnando il collasso della politica europea in materia di migrazione e del cosiddetto "regime di frontiera" europeo (Dines et al., 2015), caratterizzato da complesse strutture istituzionali e da un quadro giuridico finalizzato a negoziare sia l'assistenza umanitaria che il controllo delle frontiere (Friese, 2010).

Tutti questi aspetti sono ampiamente riscontrabili nelle rappresentazioni filmiche prese in esame, in particolare in *Respiro* (2002) e *Terraferma* (2011) di Emanuele Crialese, *Fuocoammare* (2016) di Gianfranco Rosi, *Lampedusa in winter* (2015) di Jakob Brossmann e *'Cca Semu* (2018) di Luca Vullo. Come affermano Graziano e Nicosia (2020), è possibile avvalersi del cinema come strumento interpretativo per osservare fenomeni complessi come le migrazioni e le condizioni di insularità poiché la fonte cinematografica è fondamentale per lo studio del rapporto con luoghi e individui, in quanto evidenzia ed isola alcuni aspetti della realtà e permette all'osservatore un approccio differente rispetto a quello abituale (Fornara, 2001; Raoulx, 2009, Terrone, 2010):

«Come ogni forma di narrazione anche il cinema dipende da un punto di vista contestualizzato e a partire da questo, vengono raccontate delle storie che articolano o rinforzano i valori e le norme stabiliti all'interno di una società, oppure tentano di darne una lettura alternativa, nella speranza di riuscire a scardinare l'ordine sociale» (Graziano & Nicosia, 2020, p. 144).

Emanuele Crialese, regista romano di origini siciliane, nel corso della sua carriera ha girato ben due film sulle isole Pelagie: *Respiro* (2002), girato e ambientato a Lampedusa, e *Terraferma* (2011), girato a Linosa, ma è ambientato su un'isola del Mediterraneo la cui identità non è mai rivelata nel corso della narrazione. In entrambe le pellicole, il cineasta adotta uno stile narrativo poetico, al limite tra surrealismo e realismo magico, in cui alla rappresentazione della natura dell'isola come paradiso fanno da contrasto le vicende narrative dei protagonisti dei due film, mostrando una realtà sociale o personale che ridipinge in modo contrastante l'insularità come inferno. In particolare, in *Respiro* l'autore, attraverso le rappresentazioni di luoghi e non-luoghi (spiagge, scogliere, spazi di macchia mediterranea ma anche ambienti abbandonati, vicoli, case, ecc.), articola una rappresentazione della comunità di Lampedusa strozzata tra tradizione e modernità, tra apertura e libertà espressa nella vastità e nella profondità del mare, nonché costantemente richiamata dalla protagonista, Grazia, interpretata da Valeria Golino, e nella chiusura e intensità dei rapporti interpersonali della piccola comunità di pescatori di Lampedusa, costantemente richiamata dal marito Pietro. Ad unire il rapporto tra i due personaggi e i due mondi, il figlio della coppia.

La contemporanea articolazione dello spazio, ora come luogo ora come non-luogo, rende la rappresentazione dell'insularità di Lampedusa uno spazio mitico reso attraverso delle coppie di contrari: modernità e tradizione, uomo e natura, individuo e società, apertura e chiusura, città e

campagna, *inside* e *outside*. La declinazione di quest'ultima opposizione semantica è ben evidenziata dalla scena nella quale Grazia, in uno dei suoi costanti e incoerenti tentativi di evasione, interagisce con dei turisti francesi tentando d'imbarcarsi con loro. Qui, all'apertura di Grazia verso lo straniero corrisponde la chiusura di Pietro nei loro confronti, trascinando Grazia nuovamente verso l'isola. Il mare diviene così *limen*, confine, una barriera invalicabile che separa dalla terraferma anch'essa miticamente duplice: da un lato la Francia e Parigi, con il suo immaginario collettivo, dall'altro Milano, luogo della sentenza degli abitanti nei confronti di Grazia, la quale è vista come una "pazza", "strana", bisognosa di cure al fine di "mettere giudizio". La pellicola di Crialese raffigura così una condizione di *islandness* che è al contempo sia geografica che sociale, sicché la prima diventa segno e simbolo della seconda: all'isolamento dell'isola di Lampedusa corrisponde l'isolamento sociale della comunità di pescatori, chiusa al mondo e alla modernità. Al tempo stesso, tuttavia, la chiusura della comunità fa da contraltare all'isolamento del singolo individuo, ossia di Grazia, stretta come un pesce nella fitta e soffocante rete di relazioni sociali, sicché la condizione di *islandness* è anche e soprattutto psicologica, conducendo ad amplificare il disagio della protagonista. Miticamente e metaforicamente, la rappresentazione dello spazio di Lampedusa, interagendo con la narrazione, finisce col rappresentare l'intera condizione umana, stretta tra isolamento e libertà.

Anche in *Terraferma* (2011) è possibile riscontrare una struttura enunciativa simile a quella rappresentata in *Respiro*, sebbene emerga una prospettiva diversa. Se nella pellicola del 2002 Crialese sembra dare un giudizio critico e negativo alla comunità stretta, patriarcale e tradizionale, nella più recente pellicola del 2011 si cede il passo alla nostalgia e al valore positivo che un certo tipo di tradizione può apportare. D'altro canto, è opportuno precisare che, se in *Respiro* l'isola rappresentata è effettivamente Lampedusa, in *Terraferma* non è mai precisato in quale isola del Mediterraneo la storia della famiglia di pescatori ha luogo: lo scoglio è talmente piccolo da non comparire nemmeno sul mappamondo politico. Questa sfumatura rende i toni del racconto mitici. Inoltre, viene subito messa in scena la difficoltosa transizione della comunità dalla pesca (ormai scarsa) al turismo, attraverso la visione del protagonista, Filippo, ragazzo giovane e puro (come simboleggiato dai gigli di mare) che non ha mai conosciuto altro mondo all'infuori della propria isola. Crialese, dunque, mostra una condizione di *islandness* il cui rapporto con la terraferma è duplice: da un lato il legame con l'Europa, la cui moltitudine di turisti porta i pescatori dell'isola a divenire pescatori di uomini per acquisire denaro: è la modernità e mondanità del capitalismo che con rumore sia acustico (attraverso gli schiamazzi dei turisti) sia cromatico (attraverso le immagini dei rifiuti in spiaggia) irrompe nello spazio dell'isola, incitando ad abbandonare le proprie radici culturali; dall'altro, il legame con l'Africa, la cui fiamma di disperazione non solo irrompe e contrasta con il benessere ricercato dai protagonisti ma, impone, secondo il "codice del mare", di salvare quante più vite umane possibili. Questa schizofrenia che caratterizza l'*islandness* è ben rappresentata dall'uso di immagini ad alto contrasto di luce e buio in cui è il mare insieme al giovane Filippo a fare da protagonista, come l'assalto alla barca, durante una escursione notturna di Filippo, da parte di numerosi naufraghi che cercano difficoltosamente di salirvi a bordo per evitare di morire; immagine in perfetta contrapposizione alla scena del barcone stracolmo di turisti, intenti a divertirsi mentre nell'Isola si susseguono sbarchi. L'*islandness* è così articolata in un discorso narrativo che dialoga in stretta relazione alla globalizzazione: al centro v'è lo sguardo di Filippo

e la tradizione della comunità degli anziani, visti come patriarchi: da un lato la globalizzazione economica, le cui conseguenze e i cui impatti sono evidenti sulla transizione alla pesca turistica, centrata sul *divertissement* pascaliano, e concretamente espressa in quel cordone ombelicale che connette l'isola all'Europa; dall'altro una globalizzazione diversa, che richiama l'umanità tutta a restare umana e solidale nella salvezza delle vite in mare.

Diversamente dal cinema di Crialese, in cui narrazione e immagine tendono all'ermeneutica, nel cinema di Gianfranco Rosi il realismo magico lascia il posto al costruttivismo. Infatti, nel docufilm *Fuocoammare* (2016), l'autore prende notoriamente le distanze dal sensazionalismo mediatico centrato sui migranti, concentrandosi sul contrasto del ritmo lento della vita sull'isola di Lampedusa. Diversamente da Crialese, la Lampedusa di Rosi è ripresa in inverno adottando uno stile narrativo trainato dalla sola forza dell'immagine documentaria. Infatti, per le riprese del film il regista ha soggiornato per diverso tempo a Lampedusa in totale immersione col contesto per più di un anno, facendo esperienza diretta del contesto. Ha avuto modo di conoscere da una parte la vita di chi sull'isola ci abita da sempre, i lampedusani, e dall'altra di chi ci arriva per andare altrove, i migranti. Queste caratteristiche rendono il docufilm di Rosi una vera e propria etnofonte visiva che restituisce una descrizione spessa e densa. L'obiettivo del docufilm non è la diretta rappresentazione del reale, bensì una narrazione realizzata attraverso lo sguardo della cinepresa e del montaggio: ciò determina l'adozione di uno specifico punto di osservazione il cui obiettivo è certamente suscitare emozione, critica e riflessione nello spettatore. L'obiettivo sembra perfettamente raggiunto attraverso l'uso di immagini che contrappongono la comunità di Lampedusa con il dramma migratorio: da una parte la rappresentazione della vita quotidiana di Samuele, tredicenne lampedusano che ama giocare con la fionda nonostante l'occhio "pigro". Dall'altra, corpi ustionati da nafta e disidratati dal sole, che si riversano in mare su barconi di fortuna che, spesso, affondano ben prima di arrivare in porto. Al centro, il medico Pietro Bartolo e la sua sensibilità, diviso tra i quotidiani soccorsi ai migranti e le normali operazioni di presa in cura dei lampedusani, l'unico a unire i due mondi. Sullo sfondo, Lampedusa rappresentata in pieno inverno, teatro di una vera e propria guerra ormai decennale (il fuoco al mare cui rimanda il titolo del film). Il film è stato male accolto dagli abitanti di Lampedusa, che hanno sentito di essere erroneamente rappresentati come retrogradi attraverso la semplice storia del dodicenne Samuele, sentendo che le loro voci sono state nuovamente trascurate. Tuttavia, è opportuno precisare come questa scelta sia in realtà frutto di una costruzione enunciativa a carattere metaforico: Samuele, infatti, non è solo un personaggio dell'isola, ma personifica quella semplice quotidianità fatta di continuità che contrasta con la straordinarietà degli eventi: la discontinuità rispetto allo svolgersi del quotidiano, una modernità che sa non di progresso, bensì di guerra. Infine, alla cecità e all'occhio pigro di Samuele, con la sua propensione verso i giochi di guerra, corrisponde l'occhio pigro del cittadino e politico occidentale che, semplificando la realtà del fenomeno, trascura la tragedia in atto. Sforzarsi di vedere porta a riconoscere volti, uomini, processi, ma anche storie: "il mare non è luogo da oltrepassare, non è una strada", tuttavia "nella vita è rischioso non rischiare perché la vita stessa è rischio". Per abituarsi a queste storie è necessario "stare sul pontile, per farsi lo stomaco". Gli abitanti, complessivamente, sono rappresentati in una condizione di *islandness* sorda, immersa nella propria quotidianità.

Anche il docufilm *Lampedusa in Winter* (2015) del regista austriaco Jakob Brossmann si concentra sull'esplicitazione del punto di vista della comunità locale di residenti, ponendo

l'accento sulla centralità della stagionalità che caratterizza la vita dell'isola enfatizzando l'immagine di Lampedusa come scoglio in mezzo al mare: l'inverno aumenta l'isolamento della comunità, accentuando difficoltà correlate al collegamento con la terraferma, fragile cordone ombelicale che connette i Lampedusani al resto d'Italia. Attraverso la rappresentazione del punto di vista dei pescatori, impegnati interamente nella lotta per trasporto del loro carico in condizioni dignitose, il traghetto è mostrato come mezzo essenziale per la vita della comunità locale: trasporto di merci, come il pesce, i viveri, ma anche farmaci e medicine, dalla terraferma all'isola e viceversa. In particolare, durante l'inverno, il maltempo impedisce al traghetto di salpare, non soltanto isolando la comunità per settimane ma anche generando, conseguentemente, disagi nel funzionamento dei servizi. La stagionalità che caratterizza l'*islandness* di Lampedusa, come rappresentato da Brossmann, presenta tratti di emergenza cronica che non trovano spazio nella rappresentazione mediatica. Perciò l'inverno non costituisce soltanto un tempo della stagionalità ciclica sia sul piano cronologico sia sul piano ecologico: mentre il tempo estivo è caratterizzato da una forte intensità e connessione con l'Europa, ripercuotendosi sulle dimensioni percettive e socioeconomiche della comunità locale, il tempo invernale, invece, accentua l'isolamento che "spegne" la comunità. Questo è rappresentato attraverso immagini di pescherecci arenati sull'isola, come fosse un cimitero di barche con un effetto visivo che genera un senso di lutto diffuso simbolicamente corrispondente alla molteplicità di sfide che la comunità si trova ad affrontare. In tal senso, l'inverno è metafora di una condizione diffusa che attanaglia l'isola, terra di mezzo abbandonata al suo destino, costantemente in lotta per la sopravvivenza.

Tuttavia, la comunità locale è democraticamente attiva, sebbene non compatta, come rappresentato simbolicamente dalle reti metalliche che dividono lo sfondo di alcune scene. Da un lato la comunità di pescatori, dall'altro la forte umanità ed empatia della stessa comunità che si sforza di conservare le storie di vita e la condizione dell'altra nuova comunità arrivata, quella dei migranti. È quindi una comunità interna divisa tra bisogni interni e bisogni/emergenze esterne. Qui non c'è l'ingenuità di Samuele, bensì la bontà e la consapevolezza degli abitanti della comunità e la sua lamentela verso l'assenza di uno sguardo critico verso questioni chiave circa i flussi migratori; alcuni quesiti irrompono nella narrazione: perché non viene data parola ai viaggiatori? Perché non ci sono altre possibili strade per giungere in Europa? Perché non si è mai riflettuto sul fatto che questo fenomeno è un processo continuo la cui emergenza è sorta solo negli ultimi decenni? Ciò che resta, è la spettacolarizzazione dello sguardo del testimone, reso protagonista ma inerme nel fronteggiare questa condizione, aggravata dall'isolamento. Tutto questo è espresso attraverso lo sguardo muto del regista, che si limita a osservare e dar voce al luogo facendo parlare prevalentemente le immagini. In tal senso, la condizione di *islandness* è quasi claustrofobica, con un forte senso di *powerlessness* che caratterizza la popolazione locale.

Infine, il docufilm *'Ccà semu* (2018), diretto da Luca Vullo, è frutto di un output di ricerca sociale condotto in seno al progetto *'CCÀ SEMU, Here we are, Lives on hold in Lampedusa*. La pellicola, sebbene sia concepita per offrire una prospettiva diversa sulla crisi migratoria, spostando l'attenzione dalle questioni globali legate alla migrazione alle preoccupazioni quotidiane dei residenti dell'isola (Franceschelli e Galipò, 2020), di fatto offre uno spaccato di rappresentazioni sull'identità culturale dei Lampedusani e il loro rapporto con il territorio. Secondo Franceschelli e Galipò (2020) la rilevanza politica e mediatica che l'isola ha acquisito

nel corso degli ultimi due decenni non corrisponde alla sostanziale marginalità percepita dai locali in relazione alle politiche pubbliche e ai servizi. Qui lo sforzo documentaristico di Vullo è volto a recuperare la complessità dell'identità culturale del lampedusano sul piano naturalistico, sociale e antropologico. L'isola è qui rappresentata come periferia, margine e porta d'Europa, frontiera al centro di un Mediterraneo geografico e geopolitico. La raffigurazione diretta passa attraverso l'esposizione del punto di vista di interlocutori privilegiati, che vivono il mare non solo come risorsa ma anche come *limen* che separa, come soglia che unisce e separa. L'allarmismo è espresso come costruzione sociale, in contrasto col turismo e impatto negativo dei media: sconosciuta la situazione da parte del turista, il quale se agisce negativamente è per una sostanziale disinformazione. La critica del lampedusano non è mai diretta verso il migrante, bensì è in modo pungente verso il sistema che non raccoglie i bisogni e le necessità della comunità interna. La nave è vista e rappresentata come cordone ombelicale psichico che connette l'isola alla terraferma, alla novità, alla discontinuità della monotonia e della continua quotidianità: non si distinguono, specie d'inverno, i giorni della settimana, ma si percepisce una condizione di presente continuo in cui la distinzione dei giorni della settimana non è significativa.

4. Conclusioni

Le rappresentazioni della condizione di *islandness* offerte dai testi filmici presi in esame fanno emergere da un lato una rappresentazione quale simbolo di sfide globali sui rapporti liminari. In particolare, rispetto agli *Island Studies*, è possibile osservare un superamento delle categorie di *inside/outside* (Bauman, 2000), in quanto le isole Pelagie e Lampedusa in particolare sono contemporaneamente coinvolte nelle dinamiche geopolitiche nordafricane ed europee pur restando ai margini dei rispettivi continenti. Lampedusa e le isole Pelagie si configurano come un terzo spazio intermedio (Bhabha, 1990) che sperimenta, pur nella sua immobilità geofisica, un continuo attraversamento di confini e barriere sia sul piano socioculturale che sul piano dei discorsi mediatici. Infine, è interessante notare come sul piano simbolico il complesso pelagico presenti un andamento altalenante sul piano del contenuto. Infatti, sia Lampedusa che Linosa sono rappresentati al contempo sia come isole paradiso sia come inferno del Mediterraneo, proprio come l'umore altalenante della protagonista del film di Crialese.

Un'ultima considerazione va fatta. Nel bel capitolo "Cinema e antropologia: un sodalizio possibile", Pennacini (2015) esplora la relazione tra il cinema e l'antropologia, due campi che, seppur diversi nei loro approcci e obiettivi, possono interagire in modo produttivo. Pennacini evidenzia come il cinema possa essere uno strumento efficace per l'antropologia, offrendo un mezzo potente per documentare e comunicare le culture umane. Il cinema, dunque, permette di catturare aspetti visivi e sonori delle pratiche culturali che le parole da sole non possono trasmettere con la stessa immediatezza. Attraverso film etnografici, gli antropologi possono condividere le loro osservazioni con un pubblico più vasto, oltrepassando i confini accademici. D'altro canto, l'antropologia può arricchire il cinema, fornendo una comprensione più profonda delle culture rappresentate nei film. Gli antropologi possono aiutare i cineasti a evitare stereotipi e rappresentazioni superficiali, promuovendo una visione più autentica e rispettosa

delle diverse culture. Si tratta certamente di un'opportunità; una delle sfide principali è la differenza nei metodi e nei tempi di produzione: il cinema spesso richiede un ritmo veloce e un approccio narrativo, mentre l'antropologia predilige la riflessione e l'analisi dettagliata. Tuttavia, quando queste differenze sono superate, il risultato può essere un'opera che non solo intrattiene, ma educa e sensibilizza. In conclusione, un "cinema transculturale" (Pennacini 2015), che custodisce il sodalizio tra cinema e antropologia è non solo possibile, ma anche altamente fruttuoso, offrendo nuove prospettive e strumenti per comprendere la complessità della condizione umana.

Riferimenti bibliografici

- AGIUS, K., “Doorway to Europe: migration and its impact on island tourism”, *Institution for Marine and Island Cultures*, 10(1), 2021, pp. 21-38.
- AUFDERHEIDE, P., *Documentary film: A very short introduction*. New York, Oxford University Press, 2007.
- BALDACCHINO, G., “The coming of age of island studies”, *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 95(3), 2004, pp. 272-283.
- BALDACCHINO, G., “Islands, Island Studies, Island Studies Journal”, *Island Studies Journal*, 1 (1), 2006, pp. 3-18.
- BALDACCHINO, G., “Studying Islands on Whose Terms”, *Island Studies Journal*, 3(1), 2008, pp. 37-56.
- BALDACCHINO, G., “Islands: Objects of Representation”, *Geografiska Annaler B*, 87(4), 2005, pp. 247-251.
- BATESON, G., “An Analysis of the Nazi Film “Hitlerjunge Quex”, *Studies in Visual Communication*, 6(3), 1980, pp. 20–55.
- CAMPESI, G., *The Arab Spring and the Crisis of the European Border Regime: Manufacturing emergency in the Lampedusa Crisis* (EUI working papers, RSCAS, 2011(59)). <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/19375>
- CUTTITTA, P., “Borderizing the island setting and narratives of the Lampedusa border play”, *Acme*, 13(2), 2014, pp. 196–219.
- DI GIOVANNI, E., IACOVELLA, A., “Metafore spazio-visive sulle migrazioni”, *Illuminazioni*, 65, luglio-settembre 2023, pp. 58-81.
- DINES, N., MONTAGNA, N., & RUGGIERO, V., “Thinking Lampedusa: border construction, the spectacle of bare life and the productivity of migrants”, *Ethnic and Racial Studies*. 38(3), 2015, pp. 430-445.
- ERICKSON, F., “Uses of video in social research: a brief history”, *International journal of social research methodology*, 14(3), 2011, pp. 179-189.
- FAETA F., *Strategie dell’occhio. Saggi di etnografia visiva*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- FAETA F., *Questioni di sguardo. Etnografia, pratiche visuali, immagini*, in ZOCCHI A.M., SPITILLI G. (eds.), *Immagini e ricerca sociale. Un dialogo tra sociologia e antropologia*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- FLETCHER, L., ‘... some distance to go’: *a critical survey of Island Studies*. *New Literatures Review*, 47-48, 2011, pp. 17-34.
- FORNARA B., *Geografia del cinema. Viaggi nella messinscena*, Milano, RCS Libri, 2001.
- FRANCESCHELLI M. & GALIPÒ A., “The use of film documentary in social science research audio”, *Visual Studies*, 36(1), 2020, pp. 38-50.
- FRIESE, H., “The Limits of Hospitality: Political Philosophy, Undocumented Migration and the Local Arena”, *European Journal of Social Theory*, 13, 2010, pp. 323–341.
- GEERTZ C., *Opere e vite. L’antropologo come autore*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- GEERTZ C., *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 2019.
- GRAZIANO, T., & NICOSIA, E., “Geografia delle migrazioni e narrazioni cinematografiche”, *Geotema*, Vol. 43-44-45, 2020, pp. 140-145.
- GRYDEHØJ, A., “A future of Island Studies”, *Island Studies Journal*, 12(1), 2017, pp. 3-16.

- HARPER, D., "The visual ethnographic narrative", *Visual Anthropology* 1, 1987, pp. 1–19.
- HAY, P., "A phenomenology of islands", *Island Studies Journal*, 1(1), 2006, pp. 19-42.
- HEATH, C., "Embodied action: Video and the analysis of social interaction", *Qualitative research*, 3, 2011, pp. 250-270.
- HEATH, C., HINDMARSH, J. & LUFF, P., *Video in qualitative research*, London, Sage Publications, 2010.
- IYER, A. & OLDMEADOW, J., "Picture this: Emotional and political responses to photographs of the Kenneth Bigley kidnapping", *European Journal of Social Psychology*, 36(5), 2006, pp. 635-647.
- JOFFE, H., "The Power of Visual Material: Persuasion, Emotion and Identification", *Diogenes*, 55, 2008, pp. 84–93.
- MAC DOUGALL, D., *The visual in Anthropology*, in BANKS M., HOWARD M. (eds.), *Rethinking visual anthropology*, London, Yale University Press, 1997.
- MAC DOUGALL, D., *Transcultural cinema*, New Jersey, Princeton University Press, 1998.
- MAZZARA, F., "Subverting the narrative of the Lampedusa borderscape", *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 7(2), 2016, pp. 135-147.
- MC CALL, G., "Nissology: the study of Islands", *Journal of the Pacific Society*, 17(2-3), 1994, pp. 1-14.
- MC CALL, G., "Clearing Confusion in a disembedded World: The case for Nissology", *Geographische Zeitschrift*, 84(2), 1996, pp. 74-85.
- MELOTTI, M., RUSPINI, E. & MARRA, E., "Migration, tourism and peace: Lampedusa as a social laboratory", *Anatolia*, 29(2), 2018, pp. 215–224.
- MOFFITT, B., "How to Perform Crisis: A Model for Understanding the Key Role of Crisis in Contemporary Populism", *Government and Opposition*, 50, 2015, pp. 189–217.
- PENNACINI C., *Filmare le culture. Un'introduzione all'antropologia visiva*, Carocci, 2015.
- POLLICE, F., *Introduzione. Il cinema nella costruzione dello spazio turistico*, in NICOSIA E. (ed.), *Cineturismo e territorio. Un percorso attraverso i luoghi cinematografici*, Bologna, Pàtron, 2012, pp. 11-16.
- POLLICE, F., "Placetelling. Per un approccio geografico applicativo alla narrazione dei luoghi", *Geotema*, 68, p. 5-13.
- PUGH, J., "Island movements: thinking with the archipelago", *Island Studies Journal*, 8(1), 2013, pp. 9-24.
- PUGH, J., "The relational turn in island geographies: bringing together island, sea and ship relations and the case of the Landship", *Social & Cultural Geography*, 17(8), 2016, pp. 1040-1059
- PUGH, J., "Relationality and Island Studies in the Anthropocene", *Island Studies Journal*, 13(2), 2018, pp. 93-110.
- RAOULX, B., "Il 'procedimento geodocumentario'. Saggio sulla funzione riflessiva della geografia sociale in un mondo mediatizzato", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 12(2), 2009, pp. 49-74.
- ROCHE, T., *L'antropologia visuale, tra documentario e fiction*, in ZOCCHI, A.M., SPITILLI, G. (eds.), *Immagini e ricerca sociale. Un dialogo tra sociologia e antropologia*, Milano, Franco Angeli, 2020.

- RONSTRÖM, O., “Finding their place: islands as locus and focus”, *Cultural Geographies*, 20(2), 2013, pp. 153-165.
- RUGGIERI, B., *Cambiamenti climatici e (im)mobilità umana. Governare l'adattamento nei Pacific Island Countries: l'esperienza delle rilocalizzazioni pianificate nella Repubblica di Fiji*, Tesi di Dottorato di ricerca in “Storie, Culture e Politiche del Globale” - Ciclo XXXIII, Università di Bologna, 2021.
- SALVATORI, G., “Stone or Sound. Memory and Monuments in Contemporary Public Art”, *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 12, 2015, pp. 931–954.
- SKINNER, J., *Introduction: Introducing Islands*, in J. SKINNER & M. HILS (eds.), *Managing Island Life: Social, Economic and Political Dimensions of Formality and Informality in 'Island' Communities*, Dundee, Scotland, University of Abertay Press, 2006, pp. 1-14.
- STEINBERG, P., & PETERS, K., “Wet ontologies, fluid spaces: giving depth to volume through oceanic thinking”, *Environment and Planning D: society and space*, 33(2), 2015, pp. 247-264.
- STRATFORD, E., “Flows and boundaries: small island discourses and the challenge of sustainability, community and local environments”, *Local Environment*, 8(5), 2003, pp. 495-499.
- TERRONE E., “Cinema e geografia: un territorio da esplorare”, *Ambiente, Società, Territorio. Geografia nelle Scuole*, 55(6), 2010, pp. 14-17.
- WORTH S., *Studying Visual Communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981.
- WRIGHT, T., *Visual impact: Culture and the meaning of images*. Oxford and New York, Berg, 2008.

POURQUOI SE FAIRE INITIER ? LE CAS DES JEUNES BASSARI DU SENEGAL ENTRE RITUELS ANCESTRAUX ET IMPACT DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Elisa Pelizzari

***Abstract:** This Cultural Anthropology article describes the initiation rituals among the Bassari, an ethnic group of southeastern Senegal. This contribution analyzes, in particular, the educational value of these rituals in a modernizing society.*

What are the reasons that push, even today, educated and urbanized young people (accustomed to digital technologies) to build their adult identity by relying on apparently archaic cultural mechanisms, such as the ceremonies (secret and painful) carried out in the forests of the mountains of Futa Jalon (between Senegal and Guinea)?

Keywords: Cultural Anthropology, Senegal, Bassari, Initiation Rituals, Education, Young People, New Technologies in Africa

L'ethnie bassari du Sénégal sud-oriental

Les bassari constituent l'une des ethnies minoritaires du Sénégal sud-oriental (région de Kédougou). Peu nombreux et établis sur un territoire dont l'accès n'est guère facile, ils n'ont fait l'objet que de rares études, par rapport à d'autres communautés du pays.

À noter au préalable que le vocable « bassari »¹, aujourd'hui d'usage commun, a été emprunté par l'administration coloniale française des malinké à la fin du XIX^e siècle, mais que ce mot ne correspond pas à celui qu'utilisent les membres de cette ethnie pour se désigner. Dans leur langue, les bassari s'appellent eux-mêmes « bëliyan / belyan » (au sing. « aliyan »), terme qui signifie « fils de la pierre » ou « hommes de latérite » (roche très dure, riche en oxyde de fer et alumine). D'après les légendes locales, comme le mentionne Jérémie Bindia (auteur d'une importante thèse doctorale qui sera citée à maintes reprises), cette dénomination particulière se lie aux événements du passé. En effet, au cours de leur histoire, marquée par les razzias menées à leur encontre par les groupes voisins des peul et des malinké, les bassari « se seraient à chaque fois repliés dans leurs anciens sites d'habitat, les grottes, [pour sortir ensuite] de leurs cachettes [portant] un bloc de latérite » (J. Bindia, 2020-21 : 13).

La latérite est typique des reliefs de la région de Kédougou, la plus accidentée du Sénégal, couverte de forêts et proche des contreforts montagneux du Fouta-Djalou (en République de Guinée) ; la référence à cette roche montre non seulement la communion existant entre les bassari (belyan) et leur territoire, mais indique aussi jusqu'à quel point la civilisation de ces gens s'est construite à partir de l'environnement naturel, avec lequel ils ont fini par s'identifier. Enfin, le renvoi à la latérite pourrait être une manière tangible, pour les bassari, de souligner, outre leur attachement au terroir, leur primauté face aux divers groupes avec qui ils partagent, jamais sans heurts, l'espace disponible.

Du point de vue ethnolinguistique, les bassari font partie – à l'instar des coniagui, des bedik, des badyaranké et des boïn – du groupe tenda (V. Dehoux, M. Gessain, 1992 : 18), qui comprend quelques milliers d'individus, répartis à la frontière entre le Sénégal et la République de Guinée². Alors que les témoignages historiques concernant leur habitat actuel remontent au XVI^e siècle (M. De Lestrangé, 2006 : 12), les récits plus anciens, transmis de génération en génération, parlent d'une terre ancestrale située à l'est, dans la Haute-Gambie³. Encore au début du XX^e siècle, les éléments caractérisant l'existence des bassari sont résumables de la manière suivante : les luttes incessantes contre les éleveurs peul (semi-nomades et de confession musulmane), prêts à les asservir ; une économie primitive basée sur la chasse et la cueillette ; l'isolement par rapport aux autres communautés, que le souci de préserver leur propre héritage culturel n'a fait que renforcer. Les croyances qui les façonnent sont en effet jalousement entretenues par un complexe système de cérémonies initiatiques se prolongeant, à travers les classes d'âge, de la fin de l'enfance jusqu'au seuil de la vieillesse. Relativement à leur patrimoine religieux, on peut qualifier les bassari parmi les peuples animistes, dont les conceptions se basent sur l'échange permanent

¹ Les mots autochtones se rapportant aux noms de peuples ou d'ethnies seront toujours écrits de forme invariable et en caractères minuscules.

² Il faut rappeler que l'ensemble du groupe ethnolinguistique tenda demeure, aujourd'hui encore, très minoritaire là où il est présent. Dans la région de Kédougou, sur un total de 180.000 habitants (1% de la population sénégalaise), on ne compte que 15.000 bassari et 8.000 bedik (ANSD, 2017-2018).

³ Écrit Maridan Sy Savane (1967 : 171) : « Le peuple bassari, d'après les chroniqueurs, est le premier habitant des monts du Fouta-Djalou. Un jour, des peul venant du Macina, les repoussèrent dans les gorges du N'Dama et du Badiar [...]. Leurs villages sont le plus souvent situés sur des hauteurs, les pasteurs peul occupant les vallées intermédiaires ».

« entre le monde visible des hommes et le monde invisible régi par le créateur de l'univers *kaxanu*, [ainsi que par] des puissances lesquelles, sous des noms divers, sont spécialisées dans des fonctions de toutes sortes. Ces puissances, [... dont notamment] les génies et les masques, [figures servant d'intermédiaires entre les humains et le surnaturel], sont célébrées à travers des rites divinatoires, purificateurs, identitaires ou encore promotionnels » (J. Bindia, 2020-21 : 15).

Un aspect crucial du savoir traditionnel bassari touche au fait que la terre appartiendrait aux puissances surnaturelles et non pas aux communautés qui la labourent ou s'y installent ; par conséquent, avant de s'établir à un endroit, on demande l'autorisation des esprits autochtones et on leur offre un sacrifice. Une négociation préalable est donc à l'origine de la présence humaine dans un lieu donné, afin de la légitimer et de ne pas provoquer la colère des instances mystiques qui y règnent. Ce rapport marque fortement l'organisation politique.

Comme l'explique M. De Lestrangé (2006 : 50) en reconstituant la vie d'antan, « il existe dans chaque village un chef, choisi parmi les descendants du fondateur du village même. Il gouverne assisté de deux conseils : une assemblée de vieillards chargés de tout ce qui concerne les coutumes [...] et la société secrète, à l'influence occulte ». Puis, pour mieux mettre en évidence la proximité entre la gestion du pouvoir et l'appel inévitable à l'invisible, elle affirme : « le rôle du chef est toujours dangereux, en pays de magiciens habiles ». Bref, rien ne se passe en dehors d'une coordination étroite entre les deux côtés du miroir, entre ce que tout un chacun peut expérimenter dans la réalité ordinaire et une dimension extraordinaire qui échappe aux capacités de perception de la plupart des gens, car elle est du ressort exclusif de personnages aux facultés particulières, opportunément initiés.

Ce profil historico-culturel n'a pas été totalement bouleversé par la modernisation. Le progrès qu'a connu la région – dont la ville de Kédougou est le chef-lieu – n'a pas dissous le lien entre les bassari et leurs coutumes. Ceci-dit, depuis l'indépendance du Sénégal, en 1960, d'énormes transformations ont affecté la vie des communautés locales, en dépit de leur éloignement de la capitale, Dakar, et de leur faible nombre.

Aujourd'hui, le territoire de Kédougou – équipé d'une route goudronnée le reliant au reste du pays et d'un aéroport en construction – est exploité surtout pour ses richesses minières. L'économie ne se base donc plus, en exclusivité, sur l'agriculture ou sur l'élevage, et une modeste forme de tourisme est en train de naître, grâce à la présence du parc national de Niokolo Koba et au fait que, en 2012, l'aire qui comprend la commune de Salémata (habitée par les bassari), celle de Bandafassi (habitée par les bédik) et celle de Dindéfello (habitée par les peul) a été inscrite sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO.

Les enfants (garçons et filles) sont scolarisés, du moins au niveau élémentaire, en ville comme à la campagne. À l'instar des autres parties du pays, les jeunes de la région représentent la moitié de la population, laquelle réside, pour deux tiers, dans des villages ruraux. Il faut, hélas, relever l'écart existant entre les infrastructures ou les services disponibles dans le chef-lieu, par rapport au dénuement qui caractérise les petites agglomérations et les bourgs agricoles. À signaler, enfin, le phénomène de la migration vers la région voisine de Tambacounda ou en direction de la capitale, pour des raisons se rapportant, chez les adultes, au travail et, chez les jeunes, aux études (supérieures, voire universitaires).

Les coutumes ancestrales entre préservation et changement

À partir des éléments ci-dessus esquissés, il apparaît évident que toute analyse des coutumes bassari doit prendre en compte trois dimensions : la dimension matérielle liée à l'habitat et à l'environnement naturel ; la dimension immatérielle qui englobe les croyances propres au culte des masques, aux rites de passage et aux classes d'âges ; la dimension corporelle qui trouve son expression la plus spectaculaire dans les parures et l'habillement portés lors des cérémonies dansées. Ces aspects marquent l'imaginaire non seulement des bassari mêmes, mais aussi de ceux qui entrent en contact avec eux et qui, parfois, tendent à juger cette minorité ethnique comme formant une société un peu en retrait, presque aux marges de la réalité nationale au dynamisme bien plus poussé. Bref, il n'est pas rare, pour les sénégalais des autres régions, de voir en les bassari des « étrangers »⁴ ou, du moins, une communauté « exotique », facilement reconnaissable, entre autres, par ses traits physiques et par les noms de famille qui la distinguent.

Lors d'un entretien à Kédougou en février 2023, J.-P.B., un vieux monsieur bassari, a tenu à m'expliquer, par des mots à la fois simples et poétiques, la signification des sept noms de famille de son peuple, en précisant leur lien au rôle traditionnellement joué par chaque groupe parental. Il y a, m'a-t-il dit, les Bangar (affiliés), les Bindia (nobles, garants de l'unité), les Boubane (guerriers, gardiens), les Biesse (messagers), les Bidiar (paysans, ce mot – en langue locale – indique aussi, « le bruit de l'eau qui tombe des feuilles des arbres après la pluie »), Bianquinch (griots, « ils chantent la gloire des chefs »), Bonang (« ceux qui appellent la pluie et marquent le cycle des saisons »).

Comme on peut le remarquer, certains parmi ces noms mentionnent l'environnement naturel et expriment ainsi l'importance attribuée par les bassari à leur milieu d'insertion, au sein duquel ils se sont parfaitement intégrés au fil du temps. C'est par exemple dans la forêt que se déroulent les rituels initiatiques qui forment les jeunes à devenir des adultes responsables et c'est toujours dans la forêt que les chasseurs se rendent pour capturer leurs proies, en faisant preuve de leur bravoure. Pour cela, le chercheur B. N'dong (2010 : 21), en observant l'incidence du choc socioculturel induit par la modernité, écrit :

« L'interdiction de la chasse dans le parc national de Niokolo Koba pose problème pour les bassari et leur voisins tenda [...], car il faut rappeler que les bassari naissent chasseurs. Dès lors, leur interdire de chasser les oblige à modifier une bonne partie de leur mode de vie et de leurs habitudes alimentaires. »

Le contrecoup des changements en cours sur le rapport des bassari à leur milieu est aussi souligné par M. Gessain (2012 : 72-73) :

« Les bassari, chasseurs-cueilleurs-jardiniers, communautaires, égalitaires et matrilineaires se sont transformés en agriculteurs individualistes chez lesquels s'accroissent les relations entre pères et fils [au détriment de celles coutumières entre oncle utérin et neveu. On enregistre] la rupture d'un équilibre entre les bassari et leur environnement marquée par l'accroissement des phénomènes

⁴ Pendant une conversation privée (mai 2022), un journaliste bassari m'a confié que, quand il travaillait sur une chaîne de télévision à Dakar, les gens disaient : « ce soir c'est un étranger qui présente les infos ».

d'érosion, l'appauvrissement de la faune et la transformation de la flore [...]. Si le système des classes d'âge conserve une grande importance, certaines de ses manifestations disparaissent. »

Pourtant, ce n'est pas uniquement le milieu naturel à subir l'impact de la transition des bassari vers une connexion plus étroite au reste du pays, voire du monde. Tandis que, comme le précise J. Bindia (2020-21 : 28), en parlant de « symbiose » de l'homme avec la nature, « le territoire chez les bêliyan [bassari] est conçu comme un ensemble de relations entre des lieux mis en connexion par des itinéraires, mais aussi de relations entre des formes naturelles et des usages sociaux », il ne faut pas oublier qu'un autre élément est intervenu dans la relecture du lien de ce peuple avec son environnement et ses traditions : la conversion au christianisme.

Le passage de bon nombre de bassari de la religion animiste à la foi chrétienne fait ses premiers pas au début du XX^e siècle, en concomitance avec l'arrivée de missionnaires catholiques et protestants. Ce n'est toutefois que dans les années 1980 qu'on assiste à l'ordination du premier prêtre bassari, l'abbé Théophile Bonang (J. Bindia, 2020-21 : 328).

L'acceptation, du moins formelle, du christianisme par les bassari renvoie à un double aspect. D'un côté, il y a leur volonté de s'affranchir de l'emprise exercée par les peul, leurs ennemis de jadis, en raison des razzias accomplies ; or, comme la pratique de la foi musulmane et la propagation du message islamique sont depuis toujours des facteurs cruciaux de l'identité de ces éleveurs semi-nomades, le fait de ne pas y adhérer correspond, pour les bassari, à une manière de garder leur propre autonomie. D'autre côté, le contact avec les missionnaires chrétiens permet aux bassari de s'ouvrir à la modernité, tant du point de vue économique (apprentissage de nouveaux métiers et de techniques innovantes de culture de la terre dans les centres gérés par les pères), que social (scolarisation en langue française des enfants et accès aux soins médicaux au sein des structures créées par les religieux).

Certes, la conversion n'est pas une affaire banale, puisqu'elle implique, en principe, l'abandon des pratiques ancestrales à l'avantage du message de l'Évangile, avec ses contraintes. Mais la dimension « syncrétique » que revêt la « nouvelle » foi chez les bassari facilite le passage : la cohabitation entre l'univers coutumier et le christianisme se dessine comme une des clés du succès de ce processus si délicat.

Voici quelques exemplifications tirées de mon expérience de terrain, entre 2022 et 2023. Désormais âgé, I.B., a été l'un des premiers bassari à suivre, grâce aux missionnaires, un long parcours scolaire, jusqu'au diplôme universitaire obtenu à Dakar, ce qui lui a permis d'entreprendre une carrière de haut niveau comme fonctionnaire. Sa foi catholique est indéniable, néanmoins, cela ne l'a pas empêché d'avoir deux épouses, dont l'une d'ethnie peul et de confession musulmane, mais surtout de continuer d'obtempérer aux règles imposées par la culture traditionnelle de son peuple, apprises, dès l'enfance, à travers toute une série de rites initiatiques auxquels il s'est soumis. En revanche, J.B., femme catholique d'une cinquantaine d'année, mariée et mère de famille, a insisté, lors de nos échanges à Kédougou, sur un thème : la monogamie propre au christianisme n'est pas nécessairement respectée par les bassari, qui continuent de lui opposer la légitimité de leurs anciens usages. Cependant, a-t-elle ajouté, la polygamie ne se justifie que lorsque l'homme est en mesure de subvenir correctement aux besoins de ses divers foyers familiaux.

Enfin, il n'est pas rare que l'adhésion au message de l'Évangile ne demeure qu'un aspect superficiel, donc une façon – pour l'individu – de montrer, d'une part, sa propre « modernité » (à savoir, son rejet apparent de croyances stigmatisées comme superstitieuses) et, de l'autre, de trouver

un soutien, matériel autant que spirituel, auprès de l'Église, structure dont le pouvoir n'échappe à personne. Ainsi, beaucoup de parents attribuent des prénoms chrétiens à leurs enfants, bien qu'ils n'aient pas vraiment l'intention de les baptiser ou de les introduire dans la communauté des fidèles. Bref, avoir un prénom chrétien peut se réduire à un phénomène de mode, à une sorte d'habit qu'on adopte dans un but pragmatique.

Le plus souvent, en particulier dans les villages, les changements intervenus au niveau des styles de vie (scolarisation des enfants, disponibilité d'appareils technologiques dont le téléphone portable est l'emblème par excellence, accès à l'internet, pratique d'activités informelles comme l'orpaillage, conversions religieuses, etc.) n'impliquent pas l'abandon des traditions, mais plutôt un processus d'ajustement graduel. Ainsi, le calendrier des cérémonies – en principe dicté par le rythme des saisons agricoles et de la chasse – est aujourd'hui affecté par le fait que les plus jeunes fréquentent l'école et qu'ils ne peuvent pas la quitter sauf pendant les vacances. Or, comme le mois de mai, juste avant les premières pluies, est en général réservé aux rituels initiatiques, il arrive parfois – comme me l'a expliqué É.B., acteur social très respecté du département de Salémata – que le nombre minimal de garçons pour les organiser ne soit pas réuni, car les familles ne souhaitent pas compromettre la scolarité de leurs fils, en les contraignant à tout délaissier pour se rendre dans la forêt sacrée des semaines durant. Il faut alors s'adapter et trouver le bon compromis assurant, sans entraves excessives, le droit d'accès des nouvelles générations au patrimoine ancestral (autrement dit, à l'ensemble de savoirs et de mœurs conçu par les aïeux), en vue de les doter d'une identité et d'un ancrage inébranlables. À ce propos, en analysant la signification des cérémonies chez plusieurs groupes ethniques du Sénégal, dont les bassari, le chercheur L. Ndiaye (2012 : 47) affirme que le « rite donne du sens à la vie » et il ajoute :

« L'homme, dans le contexte négro-africain, ne peut exister que si, et seulement si, il a mis du temps pour subir les dures épreuves du cheminement initiatique qui, dans cette logique interprétative, permet de s'inscrire dans une identité » (L. Ndiaye, 2012 : 53).

En de rares circonstances, les coutumes connaissent par contre une profonde remise-à-jour : dans les hameaux près de Salémata, depuis quelques temps, la pratique de l'excision a été remplacée par une manifestation publique présidée par les élus locaux, laquelle fête, de manière symbolique et non traumatisante, l'approche des jeunes filles à la vie d'adultes, sans porter aucune atteinte à leur intégrité physique.

D'une perspective générale, on peut soutenir que l'initiation vise à « transformer » la personne qui la traverse, à lui faire expérimenter de façon intime, dans un contexte collectif et bien structuré, obéissant à des règles précises, les implications propres au fait d'appartenir à une culture spécifique :

« [Cela] ne veut pas forcément dire que les initiés comprennent le sens des interactions qui ont lieu dans l'espace [rituel] mieux que les non-initiés, mais que la question du sens ne se pose plus pour elles ou eux, dans la mesure où elles/ils savent désormais en faire partie. [À noter en outre que, comme il advient chez les bassari,] les initiations masculines prennent souvent la forme d'un spectacle à l'adresse des non-initiés, alors que les initiations féminines se déroulent plus fréquemment de façon discrète au sein de l'espace domestique » (E. Gobin, K. Hamberger, M. Houseman, 2021 : 8-9).

On pourrait soutenir que l'existence entière de la société bassari tourne autour de cérémonies initiatiques prévoyant un parcours complexe et douloureux pour ceux qui y sont soumis, censés surmonter des épreuves à la fois pénibles, humiliantes et effrayantes. Ces rituels sont accompagnés ou clôturés par des séances de chants et des danses où les protagonistes (dans la plupart des cas, les néophytes) arborent des parures magnifiques, se composant d'ornements en fibre végétale, de plumes, de grelots, de petites perles décoratives avec lesquelles on réalise des bracelets et des colliers⁵. Les cérémonies sont conçues en relation à un système se dessinant autour de cinq classes d'âge, bien différenciées entre elles, distinctes pour les deux sexes et organisées de manière hiérarchique pour englober la période comprise entre la fin de la petite enfance et le seuil de la vieillesse. Chaque classe d'âge comprend un groupe de pairs destiné à se souder au fur et à mesure qu'il surmonte, collectivement, tous les six ans, les divers échelons prévus. La solidarité entre les membres d'une classe d'âge marque la vie individuelle, en constituant un appui fondamental, pour tout un chacun. Elle est renforcée par le fait que, au sein de chaque échelon, les néophytes apprennent et partagent des secrets, concernant notamment la dimension surnaturelle, que les non-initiés ignorent (du moins en principe). Explique Icir Mimina Di Muro (2017 : 127) dans sa thèse consacrée à l'univers féminin dans le village d'Éthiolo :

« La gestion de la société est caractérisée par une double administration : celle masculine, qui se base sur la détention des secrets des masques et celle féminine qui, plus discrète, se base sur leur affinité particulière avec le monde des esprits. »

Au-delà des connaissances à acquérir et des épreuves à surmonter, la fonction éducative revêtue par les rites initiatiques réside en sa capacité à forger, chez les jeunes bassari, un sentiment d'appartenance communautaire, d'entraide et de respect pour les aînés, que les corvées auxquelles ils sont contraints expriment de façon tangible. Celles-ci se traduisent le plus souvent en des travaux champêtres que les jeunes effectuent à des périodes déterminées pour les anciens des villages, désormais inaptes à cultiver leurs parcelles :

« Ils ne reçoivent rien en échange [mais] accomplissent bénévolement ces tâches, avec la certitude d'en bénéficier à leur tour quand ils intégreront la classe des personnes âgées. Cette dernière jouit encore d'un grand prestige, car les croyances incitent à voir dans un vieillard [...] un futur protecteur pour sa descendance » (J. Barou, 2015 : 34).

À noter ici que le contrôle sur la correcte exécution des devoirs imposés aux différentes classes d'âge ne revient pas nécessairement aux membres d'une classe supérieure, mais qu'il passe par une forme d'autodiscipline qui se joue à l'intérieur de sa propre catégorie sociale : le regard des pairs est donc tout aussi important que celui des aînés. Cette modalité éducative, propre de peuples au modèle d'organisation politique relativement simple, tels les bassari, conduit l'anthropologue J.

⁵ En décrivant l'une des plus belles expressions du répertoire chorégraphique des bassari de Guinée, celle qui distingue les hommes ayant atteint la trentaine, chargés de prérogatives sociales importantes, L. Gabail (2015 : 14-15) remarque : « La danse n'est jamais exécutée hors du cadre [rituel] précis et les gens ne la dansent qu'une fois par an durant les six années où ils appartiennent à un échelon d'âge ». Quant aux codes à respecter, il parle « d'une grande réserve émotionnelle et de mouvements corporels qui ne doivent théoriquement pas être distinguables de ceux des autres danseurs ».

Barou (2012 : 35) à se poser, dans une optique comparative, la question suivante : « Pourrait-on s'inspirer du système des classes d'âge pour redonner à l'éducation moderne la fonction de socialisation qu'elle est en train de perdre dans un certain nombre de lieux ? ». Cela revient à souligner le caractère non-anachronique des cérémonies traditionnelles, en valorisant leur cohérence et leur statut en tant que facteurs de cohésion du groupe, susceptibles de cimenter la collectivité et d'offrir à l'individu une place et un rôle légitimes⁶.

Les initiations à l'ère numérique

L'importance reconnue aux rituels, en tant qu'instruments qui forgent l'esprit des nouvelles générations, émerge bien chez les pères des familles émigrées hors du territoire bassari. Leur exigence est de trouver un moyen capable de compenser les failles imputables à l'abandon du chemin initiatique, puisque, pour des raisons d'ordre logistique, leurs enfants ne peuvent pas accomplir les cérémonies coutumières. Ces pères souhaiteraient que leur progéniture accède, du moins de manière partielle, au savoir traditionnel, le seul susceptible, selon eux, de doter les jeunes d'un fort sentiment d'appartenance et, par là même, d'une histoire.

Installé depuis des années dans la région de la capitale et ayant fait le choix d'envoyer ses enfants à l'étranger pour y achever leurs études universitaires, J.-C.B. m'a confié son souci de les voir grandir sans l'appui identitaire offert par l'initiation. Face à ce problème, il s'est donné comme mission de recueillir le patrimoine de connaissance des diverses communautés bassari, encore présentes au Sénégal sud-oriental et même en Guinée, en se rendant auprès des anciens. Il ambitionne de les convaincre à partager leur savoir hors du cadre rituel, pour le mettre ensuite par écrit, afin de reconstituer l'histoire et la culture bassari à travers leur parole, mais en passant par les technologies d'aujourd'hui : enregistrements audiovisuels, reportages, ouverture de sites en ligne, livres...

Certes, le projet est louable mais une dimension cruciale des rites risque ainsi de se perdre : au sein du cadre traditionnel, l'acquisition des connaissances passe par l'oralité et par l'expérience directe (par le vécu) ; elle avance à petits pas et à travers des épreuves douloureuses. Le but est d'apprendre aux jeunes le maintien d'une posture adéquate, respectueuse de l'équilibre entre ce que l'on peut afficher et ce que l'on se doit de taire, en cultivant chez eux le respect du secret comme élément constitutif du savoir. Comment concilier une telle notion avec la perspective publique, ouverte et disponible à tous sans limites des outils de l'ère numérique ?

Mais les difficultés qu'on rencontre de nos jours ne touchent pas à ces seuls aspects. Dans un travail où il analyse les facteurs qui poussent les bassari à migrer vers d'autres régions, B. N'dong mentionne des motivations autant d'ordre financier (quête d'un travail) que social (par exemple : des situations spécifiques d'isolement d'un homme au sein de son village dues à des choix, dont la conversion à l'islam, qui sont objet de blâmes par la communauté ou, pour les femmes, à la honte liée aux problèmes de stérilité et à la répudiation de la part du mari).

B. N'dong (2012 : 127) se penche sur le fait que certains jeunes ne veulent plus se plier aux contraintes de la tradition. Les garçons de notre époque les jugent une charge insoutenable, qui étouffe leur désir de se construire de façon autonome une vie adulte :

⁶ Le roman d'Ithiar Bindia intitulé *Kéma Bailehe la petite bassari* paru en 2019 approfondit tous ces aspects en analysant le parcours éducatif d'une jeune fille d'antan.

« Beaucoup de bassari quittent le pays non pas pour des raisons économiques ou de divorce ou à la suite d'une divulgation du secret des hommes [les croyances concernant l'univers des masques et des esprits], mais pour échapper à la coutume [et] les femmes sont les plus concernées par ce phénomène. »

De plus, ceux qui ont grandi en ville (que ce soit à Kédougou ou plus loin, à Tambacounda, Kaolak et Dakar) sont exposés à de multiples influences, grâce à la scolarisation et au contact avec des groupes ethniques aux usages différents, ce qui les rend moins complaisants et plus conscients de leurs droits, face à la famille et aux aînés. Ceci-dit, la faculté décisionnelle dont semblent disposer les jeunes citadins, par rapport à leur propre avenir, n'implique pas nécessairement qu'ils tournent le dos à la tradition. L'accès à la modernité, que les nouvelles technologies expriment de manière tangible, ne suffit pas à combler, chez tout le monde, le besoin de faire partie d'une communauté soudée.

Le cas de C.B. (25 ans) le démontre. C.B. a suivi une bonne scolarité en ville, toutefois sans s'inscrire à l'université, au contraire de certains parmi ses frères. Il est né de la deuxième épouse de son père (un notable bassari). Or, comme sa mère est d'origine peul, l'éducation de C.B. a toujours jonglé entre deux univers culturels, ce qui l'a beaucoup perturbé. À la fin de l'adolescence, pour palier à tout cela, il a donc voulu entamer le parcours rituel que normalement suivent les garçons bassari autour des 15 ans. Si un tel geste – radical – l'a éloigné de son univers maternel (peul et musulman), il lui a permis, en revanche, de se forger une identité le rapprochant de manière indéniable à l'ethnie de son père, à laquelle il souhaite s'identifier à plein titre, sans ambiguïtés possibles. Le choix de C.B. reflète une perspective inédite de l'initiation : elle ne correspond plus à un passage obligé, mais à une élection personnelle, mûrie dans le temps et, probablement, en consultant même des sites en ligne comme *facebook*, où les nouvelles générations échangent leurs opinions sur des thèmes qui leur tiennent à cœur.

Afin de développer cette problématique, je me suis tournée vers le jeune historien et enseignant Jérémie Bindia (déjà mentionné dans cet article), qui m'a autorisé à reproduire en partie ses considérations⁷, que voici :

« Y-a-t-il des différences dans le choix de se faire initier entre les jeunes des villages et les jeunes installés en ville ? »

On peut trouver une différence dans la mesure où le jeune de la ville s'initie le plus souvent par contrainte, alors que celui du village le fait par plaisir, sachant que désormais beaucoup d'interdits lui seront levés (par exemple sortir avec une fille, participer à certaines danses, porter des colliers et des bracelets...), sans pour autant oublier le regard de la société qui va changer envers lui.

« Quel est le poids que la famille d'origine joue dans le choix de se faire initier ? Y-a-il une contrainte familiale/collective ou le jeune est vraiment libre de décider ? »

Même s'il y a des jeunes qui revendiquent eux même le droit d'être initiés, force est de constater que, dans la plupart des cas, ce sont les parents qui décident de l'initiation du garçon. Étant encore adolescent, on lui enlève tout pouvoir de décision en ce sens. Pour l'anecdote, j'ai appris récemment

⁷ J. Bindia a répondu à une série de questions que je lui ai posées par courriel au début du mois de janvier 2024.

qu'une jeune femme a divorcé de son mari quand elle a appris que celui-ci n'était pas initié (ses copines se moquaient beaucoup d'elle, à cause de cela). »

Les remarques de J. Bindia montrent bien que, en règle générale, l'initiation demeure une affaire de famille et que ce qui pousse les jeunes à s'y soumettre est la crainte d'une lourde stigmatisation sociale (« toute personne qui ne passerait l'initiation est considérée comme un adolescent dépourvu du droit au chapitre et plus encore interdit de mariage »).

Néanmoins, on pourrait ajouter que – chez les bassari mais, probablement, aussi chez d'autres ethnies africaines – un débat inattendu paraît peu à peu éclore autour des rituels initiatiques. Celui-ci concerne un plan plus personnel et se rapporte aux changements induits par des phénomènes comme l'urbanisation, la migration ou l'accès aux nouveaux moyens de communication. Il s'agit là d'un sérieux questionnement (implicite ou explicite) sur la valeur de ces pratiques, sur leur importance effective dans la construction du futur des jeunes. Ainsi, l'aspect éducatif de ce genre de parcours n'est plus un acquis indiscutable, mais il devient un sujet qu'on se permet, du moins en certaines circonstances, de disséquer, afin d'en mesurer les avantages et les désavantages, ce qui n'empêche pas qu'un ultérieur élément reste présent : la modernité n'a pas anéanti le besoin d'un ancrage socioculturel solide chez les adolescents d'aujourd'hui et les pratiques traditionnelles continuent, à leur façon, d'essayer de pourvoir une réponse à une telle exigence humaine⁸.

⁸ Je tiens à remercier pour leur disponibilité à partager avec moi leurs connaissances sur le peuple bassari : Ithiar Bindia, Édouard Boubane, Jérémie Bindia et tous mes interlocuteurs à Kédougou, ainsi que dans les villages environnants.

Références bibliographiques

- ANSD (Agence nationale de la statistique et de la démographie), *Kédougou 2017-2018 : situation économique et sociale régionale*, 2017-2018
- BAROU Jacques, « Les limites de la tradition », *ÉRES. L'école des parents*, n. 617, 2015/6 : 34-35
- BAROU Jacques, « Classes d'âge et rituels d'intégration. Rapport aux pairs », *ÉRES. L'école des parents*, n. 598, 2012/5 : 34-35
- BINDIA Ithiar, *Kéma Baïlehe la petite bassari*, L'Harmattan-Sénégal, Dakar, 2019
- BINDIA Jérémie, *Les bassari du Sénégal et des Guinées, de la fin du XIX^e siècle au début des années 2000 : étude des dynamiques culturelles transfrontalières (permanences, mutations et ruptures)*, Thèse de l'École doctorale « Études sur l'homme et la société », Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2020-2021
- DEHOUX Vincent, GESSAIN Monique, « La musique bassari : un parcours obligé », *Cahiers de musiques traditionnelles*, 5, 1992 : 17-35
- DE LESTRANGE Monique, *Les coniaqui et les bassari*, L'Harmattan, Paris, 2006 (éd. orig. 1955)
- DI MURO Icir Mimina, *Le pouvoir des femmes. Étude du monde féminin bassari à Éthiolo*, Thèse de doctorat, EPHE, Paris, 2017
- GESSAIN Monique, *De la cithare au portable. Évolution d'un village ouest-africain*, L'Harmattan, Paris, 2012
- GIBAIL Laurent, « Corps collectifs et sujets singuliers. Retour sur l'ambivalence d'une observation participante dansée chez les bassari de Guinée », in C. Courtet, M. Besson, F. Lavocat, A. Viala (sous la dir.), *Corps en scène*, CNRS éditions, Paris, 2015.
- GOBIN Emma, HAMBERGER Klaus, HOUSEMAN Michel, « Introduction. Expériences initiatiques du genre », *L'Homme*, 2021/3, n. 239-240 : 5-24
- NDIAYE Lamine, « Rites et condition humaine : leçon sur les leçons des pères », *Revue Africaine de Sociologie*, v. 16, n. 1, 2012 : 39-59
- N'DONG Babacar, *Les bassari du Sénégal à Tambacounda. Une communauté traditionnelle en milieu urbain*, L'Harmattan, Paris, 2010
- SY SAVANE Maridan, « La Haute-Gambie et ses hommes : le peuple bassari », *Bulletins et mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*, 7, 1967 : 171-181

LA DIMENSIONE INTERCULTURALE DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NEL PROGRAMMA ESTATE INPSIEME

THE INTERCULTURAL DIMENSION OF THE CITIZENSHIP EDUCATION IN THE ESTATE INPSIEME PROGRAMME

Valeria Curcio

Abstract: *In the context of citizenship education the value of interculturality is fundamental in helping children to develop divergent thinking to meet others and their differences, both in school and in social life. It is also fundamental for rethinking today's globalised world from a transcultural perspective, taking into account the complexity of spatial and temporal, historical and geographical links and overlaps. The first part of this paper will highlight how interculturality contributes to enhancing the sense of citizenship in Italian school students. In particular, it will investigate the potential of intercultural and interdisciplinary education, already widely supported in ministerial documents, for breaking down borders and learning to respect and welcome the other. Subsequently, the value of this intercultural and interdisciplinary perspective will take shape in the emblematic case of the Summer INPSieme programme, a two-week mobility project abroad offered by INPS to Italian high school students during the summer period, which through travel offers young people the opportunity to live in contact with people from different geographical backgrounds, both local and international with a wealth of personal stories. The intercultural is also a perspective that invites an ecological reflection of pedagogy and prepares the ground for the idea of a diffused education, in which students, transient migrants of the new millennium, leave the classroom to draw and map the territory starting from their own personal experience as travellers. This will enable them to develop an intercultural sensitivity, as Milton Bennett says, capable of overcoming ethnic barriers to build relationships and bonds that go beyond prejudice in a perspective of active citizenship, empathy and hospitality.*

Keywords: interculturality, interdisciplinarity, citizenship, Estate INPSieme programme, the other.

1. Introduzione

Nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza il valore dell'interculturalità è fondamentale per aiutare i ragazzi a sviluppare un pensiero divergente che vada incontro all'altro nella vita scolastica e sociale. L'importanza di un'educazione interculturale e interdisciplinare è già stata ampiamente sostenuta nei documenti ministeriali, ma in questo contributo se ne indagheranno le potenzialità, affinché si realizzi una cittadinanza attiva negli studenti delle scuole italiane e si abbattano i confini imparando a rispettare e accogliere l'altro.

In molti documenti del Ministero dell'Istruzione e del Merito si legge chiaramente quanto un'educazione interculturale sia efficace dal punto di vista didattico e sociale, essa, infatti, consente ai giovani di aprirsi a una piena cittadinanza e mostrare una sensibilità interculturale nell'incontro con l'"ospite" (Derrida, 2000), che non sarà più un estraneo, ma diventerà una parte di sé stessi, sia in classe che nei contesti di vita quotidiana.

Tra gli obiettivi dell'interculturalità c'è primariamente quello di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva per tutti gli studenti. Questo significa garantire un'istruzione che sia accessibile a tutti, indipendentemente dalla loro origine culturale, sociale o economica. Inoltre, l'educazione interculturale può fornire agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere la valorizzazione delle diversità e delle storie culturali, la sensibilizzazione sui temi ambientali e socio-economici attuali e futuri, nonché la promozione di uno stile di vita sostenibile. Ciò significa insegnare agli studenti ad apprezzare e rispettare le diverse culture presenti nella società e a comprendere quanto la cultura possa supportare una completa maturità. In sintesi, l'obiettivo dell'educazione interculturale, in un'ottica di cittadinanza, è quello di formare cittadini consapevoli, inclusivi e responsabili, in grado di contribuire al benessere della società e dell'ambiente in cui vivono.

Il contesto in cui si sviluppano tali processi è caratterizzato da una profonda trasformazione delle mappe dei saperi e dei confini disciplinari. Le linee di sviluppo della ricerca scientifica e pedagogica hanno messo in discussione l'idea di schemi statici e rigidi aprendo la strada a una moltiplicazione e frammentazione degli stessi. Le discipline si ibridano e si confondono sempre di più, creando un ambiente evolutivo, instabile e ricco di discontinuità e sorprese. Questo scenario pone una sfida importante alla scuola, che deve ripensare le proprie architetture per adattarsi ai cambiamenti e alle continue stimolazioni provenienti da ambiti diversi, come le innovazioni tecnologiche, le pratiche del mondo del lavoro e la globalizzazione.

La scuola ha dunque il difficile compito di adattarsi ai cambiamenti in atto, questo significa essere in grado di trasformarsi in tempo reale, sulla base degli stimoli sempre più pressanti che provengono da ambiti diversi. Pertanto, una delle sfide più importanti è quella di costruire saperi integrati, che non annullino le specificità delle diverse discipline, ma che al contrario le fecondino e le arricchiscano vicendevolmente. In un mondo in cui le specializzazioni sono sempre più numerose, è fondamentale che la scuola sia in grado di fornire gli strumenti e le abilità indispensabili per affrontare questi cambiamenti.

Per essere in grado di progettare e gestire la complessità moderna è necessario quindi avere un supporto di competenze, linguaggi e modelli provenienti da campi del sapere variegati e multiformi. Questo ricco repertorio, anche se fatto di elementi dissonanti e conflittuali, è fondamentale per un comportamento creativo e innovativo in un contesto di cambiamento e di sviluppo di nuove possibilità e opportunità. Inoltre, è importante avere criteri di giudizio per scoprire rapidamente le informazioni, le conoscenze e esperienze più pertinenti in un determinato momento e contesto. La

sfida della formazione è quindi quella di fornire un'educazione interdisciplinare e transculturale, che permetta di integrare diverse prospettive e di sviluppare un pensiero critico e originale.

2. Interculturalità e interdisciplinarietà

Come già anticipato, l'educazione interculturale è un tema sempre più presente nei documenti ministeriali sulla scuola. In particolare, dall'analisi di alcuni di essi risulta evidente l'importanza di una didattica interdisciplinare che integri, fra le altre, la storia e la geografia, due materie fondamentali per comprendere le diverse culture presenti nel mondo. Attraverso i fondamenti teorici di queste due materie di insegnamento, gli studenti possono acquisire una sensibilità interculturale e mettere in atto una cittadinanza attiva.

Il dibattito sull'interculturalità ha infatti portato alla luce la necessità di una nuova concezione di cittadinanza, che non sia basata sulla rigidità della cultura di appartenenza. In un mondo in cui sono presenti disuguaglianze e mancati riconoscimenti, è fondamentale promuovere una cittadinanza che tenga conto delle diversità culturali e che si basi sul rispetto dei diritti umani. Solo attraverso l'impegno di tutti i membri della società sarà possibile costruire una vita politica condivisa e garantire a tutti l'accesso ai diritti fondamentali.

La scuola ha, dunque, un ruolo fondamentale nell'educazione interculturale dei giovani. Per questo motivo, è importante che i curricula scolastici siano costantemente aggiornati per rispondere alle esigenze della società attuale. Già nel 2008 il Libro Bianco per il Consiglio d'Europa individuava tre settori chiave per l'interculturalità, quali: l'educazione alla cittadinanza democratica, l'apprendimento delle lingue e l'insegnamento e apprendimento della storia, si legge inoltre nel documento che: «Le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita»¹.

Educare alla cittadinanza democratica, dunque, è un processo, un'evoluzione continua, che racchiude in sé diverse dimensioni e competenze, nonché il suo principio interculturale in un'ottica sociale e civica. Sono prospettive fondamentali per lo sviluppo completo dello studente e per la sua piena maturità e consapevolezza, ma la strada da percorrere è certamente lunga. È evidente, pertanto, che, oggi, insegnare la cittadinanza significa insegnare anche in maniera trasversale e transculturale.

Bisogna sottolineare che l'aspetto interculturale della cittadinanza era presente nelle cosiddette competenze sociali e civiche, che, secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18/12/2006, sono una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il sistema educativo italiano è, però, per tradizione, caratterizzato da suddivisioni rigide fra le varie discipline: con queste premesse era difficile dare spazio alle competenze, giacché esse sono in buona parte interdisciplinari. Il Ministero ha tentato allora di conciliare l'approccio disciplinare con le competenze creando due contenitori: gli Assi culturali (linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), che prevedono le Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione e che, tuttavia, non coprono tutte le competenze europee e le Competenze chiave per la

1 https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_PaperWhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf, p.30 (consultato il 27/04/2024).

cittadinanza, anche queste da conseguire al termine dell'obbligo scolastico, secondo il Decreto Ministeriale n°139/2007.

Pertanto, in Italia di “competenze chiave” ne abbiamo due, una riferita al contesto europeo, dove si parla di competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione europea 2006), l'altra a quello italiano e si riferisce a competenze chiave per la cittadinanza (D.M. 139/2007). La Raccomandazione europea sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006 è stata poi aggiornata nel 2018 e le ex competenze sociali e civiche (interculturali) sono diventate la sesta competenza, quella di cittadinanza.

Sempre in riferimento al percorso trasversale della cittadinanza, nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2012 si legge che fra gli strumenti culturali per la cittadinanza vi sono:

- 1) le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze,
- 2) gli ambiti della storia e della geografia.

Pertanto le lingue e, nuovamente, la storia e la geografia rivestono un ruolo fondamentale per la realizzazione della cittadinanza: le lingue sono considerate essenziali per la comunicazione e la costruzione delle conoscenze, mentre lo studio della storia e della geografia permette di comprendere in che modo l'umanità abbia affrontato e risolto i problemi di convivenza, organizzazione sociale, approvvigionamento delle risorse e difesa nel corso del tempo e nello spazio. Inoltre, la geografia è considerata una disciplina “di cerniera” poiché mette in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali, fornendo una visione più ampia e completa della realtà.

La storia e la geografia sono dunque discipline fondamentali per la formazione di una cittadinanza attiva, perché lo studio della storia aiuta a comprendere il presente attraverso la conoscenza del passato, mentre la geografia fornisce gli strumenti per formare cittadini responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente. Le Indicazioni Nazionali sottolineano l'importanza delle aree di sovrapposizione tra storia e geografia, che permettono di comprendere il legame tra tempo e luogo, cultura e spazio. La trasversalità tra storia e geografia si realizza in modo pertinente e contribuisce a formare un profilo complessivo di competenze dello studente.

Inoltre, direttamente collegata agli aspetti geografici, l'educazione allo sviluppo sostenibile è un aspetto sempre più importante nell'educazione alla cittadinanza. Essa si propone di far acquisire agli studenti la consapevolezza che è necessario superare il modello produttivo tradizionale e orientarsi verso un'economia che rispetti l'ambiente e sia sostenibile nel lungo termine. La generazione dei “nativi ambientali”, ovvero dei giovani che crescono con una maggiore sensibilità verso l'ambiente, è considerata un importante alleato per promuovere un cambiamento positivo. Per questo, è fondamentale che l'educazione ambientale sia parte integrante dei percorsi educativi, come indicato dalle Linee guida sull'educazione ambientale del 2014, redatte in collaborazione tra il MIUR e il Ministero dell'Ambiente.

Successivamente, la legge 107/2015, nota come “Buona Scuola”, ha individuato tra gli obiettivi formativi prioritari lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, attraverso l'educazione interculturale e l'educazione alla pace.

Con la legge n° 92/2019 è stato poi reintrodotta l'insegnamento dell'educazione civica, che deve essere integrato nei curricoli di tutte le scuole italiane con il cruciale compito di formare cittadini consapevoli, responsabili e attivi nella società.

Per concludere, nel punto 4.7 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile si legge che bisogna:

«Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile»².

Il documento mostra un cammino verso una consapevolezza piena e completa dei giovani nell'ottica dello sviluppo di una sensibilità interculturale per una cittadinanza attiva e democratica. Lo sviluppo di questa sensibilità, come evidenziato dallo studioso Milton Bennett nel suo Modello di Sviluppo della Sensibilità Interculturale, non è così immediato, né tanto meno certo; per formarsi alla comprensione è necessario tenere insieme il proprio punto di vista con quello dell'altro, senza negare le differenze, ma come premessa necessaria alla nascita di qualsiasi forma di dialogo³.

È essenziale, pertanto, educare gli studenti al rispetto delle culture e delle diversità, trasmettendo loro il valore che hanno per la comunità e il potenziale che possono trasversalmente generare per lo sviluppo democratico del Paese.

3. Interculturalità e vacanze studio

Un soggiorno all'estero può essere l'occasione per potenziare fattivamente sia la suddetta sensibilità, sia gli aspetti interdisciplinari tra storia e geografia, sia quello che dalla scuola viene definito "compito autentico": un'esperienza di vita reale, che incrocia competenze, abilità e saperi interculturali, che punta alla completa maturità degli studenti italiani, all'abbattimento delle frontiere fisiche e culturali, all'apertura nei confronti dell'altro, ma anche allo sviluppo di una coscienza civile, ecologica e partecipativa nei giovani.

Gli attuali contesti di globalizzazione e di internazionalizzazione dell'economia di mercato, infatti, si sono spostati fino a comprendere anche altri settori della vita e l'educazione, la didattica sono andate progressivamente a modellarsi sulle esigenze attuali consentendo ai giovani, attraverso programmi di mobilità e progetti europei, di circolare in questa "società liquida" (Bauman, 2011).

Il programma EstateINPSieme dell'Inps, Istituto Nazionale della Previdenza Sociale, è una delle risorse messe a disposizione dall'internazionalizzazione, infatti ogni anno offre borse di studio, assegnate in base al modello Isee familiare, agli studenti delle scuole superiori per trascorrere un periodo minimo di due settimane all'estero, in paesi europei o extra-europei, per approfondire e studiare una lingua straniera anche in un contesto informale, da qui il nome con cui sono più notoriamente conosciute: vacanze studio. La Thailandia, il Sud Africa, Mauritius, Dubai, Londra, Barcellona, New York, che sono alcune delle destinazioni di queste vacanze studio, sono diventati territori che possono essere percorsi fisicamente e umanamente, ribaltando la concezione di

2 <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-une-ducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> (consultato il 27/04/2024).

3 Bennett, 2015. Milton J. Bennett, Ph.D., fondatore e direttore dell'Intercultural Development Research Institute (IDRIstitute) con sede a Portland, Oregon e a Milano, insegna sociologia presso l'Università di Milano Bicocca. Ha elaborato il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, cornice teorica trasversalmente utilizzata sia per la ricerca che per la formazione in ambito interculturale dal 1986.

individuo-collettività, centro-periferia, nord-sud per un nuovo ordine eterogeneo, variegato e polifonico.

Secondo l'autrice Nausicaa Pezzoni l'attraversamento dello spazio urbano modifica la percezione del senso di appartenenza a una comunità, e la possibilità di muoversi e viaggiare può, per molti versi, modificare il concetto di cittadinanza e territorialità mettendo le basi per una sorta di nomadismo fisico, intellettuale e culturale, infatti afferma che: «In questo diverso concetto di appartenenza il senso dell'*habitus*, proprio di un dimorare [...] viene sostituito da un approccio inevitabilmente aperto all'incontro e alla sperimentazione di modalità abitative non note» (Pezzoni, 2013, p.15). Ricondotto alla dimensione delle vacanze studio, questo approccio sembra essere una occasione possibile di questi soggiorni, infatti seppur in un abitare temporaneo, riformula il senso dei luoghi generando pluriappartenenze, che superano il concetto di nazione.

Il viaggio, emblema di queste vacanze studio, attraversa le lingue, le culture e il territorio, mentre l'interculturalità può diventare il modello educativo chiave dell'educazione moderna e dei progetti di vacanza studio, perché propone un rispetto dell'ecosistema non fine a se stesso, ma come tensione mentale ed emotiva verso il consolidamento della cittadinanza e dei valori di cui si fa portatrice, fondamentali nella società globalizzata in cui viviamo e per la crescita degli studenti. L'interculturalità invita a riflettere sul rispetto di tutte le forme di vita, sul rispetto delle minoranze, delle culture e dei saperi tradizionali, sulla tutela della biodiversità, sul rispetto per il patrimonio materiale ed immateriale e su tutte le risorse umane e naturali e invita a riflettere sulla necessità di essere cittadini responsabili e consapevoli.

A sostegno dell'importanza di quanto precedentemente affermato, la filosofa Martha Nussbaum afferma che tutta l'educazione è educazione alla cittadinanza, dunque uno dei punti fondamentali di un programma educativo dovrebbe essere quello di condurre i giovani a coltivare la propria umanità e a concepire sé stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati agli altri da interessi comuni e dal bisogno di un reciproco riconoscimento (2006).

Questa relazione rende il rapporto estremamente dinamico, ma è anche in grado di far capire i problemi, di aprire gli orizzonti, sperimentare nuovi comportamenti individuali e collettivi per formare cittadini più responsabili, più attenti e più attivi. Il viaggio offre l'opportunità di superare la paura della diversità attraverso la conoscenza e la comprensione della varietà dei contesti ambientali, socio-culturali, politico-economici, che sono diversi da quello di appartenenza. Come ci ricorda Adalberto Vallega (2005), aiuta a leggere i fatti nella giusta prospettiva, a capire e a scoprire nessi di solidarietà tra genti e culture diverse, vincendo timori e diffidenze, a denunciare gli squilibri, a identificare gli spazi della marginalità e della segregazione, a presentare le nuove forme di mobilità umane e a delineare confini materiali e immateriali.

La vacanza studio coinvolge diversi aspetti disciplinari e implica un mutamento di mentalità e di conoscenze verso una direzione positiva, responsabile e sostenibile. Forse è proprio questa la sfida che le giovani generazioni, il sistema educativo in generale, sono chiamati oggi ad affrontare e a promuovere e le vacanze studio, nonostante la relativa brevità che le caratterizza, possono rappresentare un momento importante per piantare il seme della sensibilità, dell'empatia e del rispetto.

4. Interculturalità e educazione diffusa

L'idea di un'educazione alla cittadinanza attraverso l'interculturalità risiede allora nella necessità di liberarsi dalla mentalità ordinaria, mettere in pratica gli insegnamenti disciplinari andando oltre l'etnocentrismo culturale, aprirsi al dialogo e alla conoscenza dell'alterità, correggere alcuni preconcetti e insegnare agli studenti a accettare il diverso da sé e l'ibridazione, promuovendo l'etica della relazione, essenziale per formare persone empatiche, dotate di quello sguardo pluriprospectivo che consente di misurarsi, responsabilmente e costruttivamente, con le questioni storiche, geografiche e ancora ambientali, sociali e economiche attuali o dell'immediato futuro. Soltanto accettando la "sfida della complessità" (Morin, 2017) sarà possibile superare la paura del diverso e produrre una effettiva conoscenza dell'altro, mettendosi in gioco in un incontro di culture e in un confronto tra contesti differenti, ma interdisciplinari e interconnessi.

Anche gli scritti di Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli aprono uno spiraglio in questa direzione mostrandoci che con la loro idea di un'"educazione diffusa" (2020) il programma EstateINPSieme può offrire un'occasione concreta di incontro tra gli studenti. L'educazione diffusa di cui essi parlano, diventa una pedagogia organica al territorio realizzata in maniera informale, come apprendimento esperienziale, autentico e al contempo sostenibile. Sostenibilità che, secondo Raniero Regni, non ha avuto ancora l'adeguato riscontro, ma che è un «*gap* [che] può essere colmato solo con l'intervento dell'educazione» (2021, p. 91).

Per gli autori i luoghi non saranno più distinti a seconda della loro funzione, ma si sovrapporranno per diventare luoghi per fare cultura, saranno luoghi che riecheggiano con l'ambiente antropico e geografico in un orizzonte ancora da scoprire. Una scuola, dunque, non più statica, ma dinamica nello spazio e nel tempo: l'edificio scuola, così come concepito da Mottana e Campagnoli, lascia il posto a una costruzione che fa da ingresso a una sorta di "parco della conoscenza" in sostituzione delle aule istituzionali, essi infatti scrivono: «Sgombriamo il campo dall'equivoco secondo cui esistono solo spazi specializzati e funzionalmente dedicati all'apprendimento e alla cultura [...] aule panottiche dove l'apprendimento marcisce e i corpi avvizziscono» (Campagnoli, 2016, pp. 10-14). Nella loro idea di apprendimento c'è il bisogno di travalicare le frontiere fisiche, ma anche quelle comunicative, condividendo percezioni e emozioni prima delle parole, per favorire lo scambio allentando le resistenze e abbattendo i muri della diffidenza. Solo così potrà esserci per i ragazzi la piena realizzazione di sé e il reciproco riconoscimento.

5. Conclusioni

Vorrei concludere ricordando ciò che il filosofo francese Jacques Derrida ha scritto interrogando la filosofia su una possibile formulazione di un diritto alla cittadinanza che oltrepassi i confini dello Stato. Seppur in tempi decisamente diversi, il suo pensiero appare più che mai attuale nel respiro dell'internazionalizzazione offerto dalle vacanze studio. Al di là del cosmopolitismo, egli afferma che bisogna avere il coraggio di pensare la possibilità impossibile di una «democrazia a venire» (1998), che sebbene esercitata nel rispetto del diritto, deve farsi portatrice di una speranza infinita, deve incontrare l'altro e deve accogliere «l'estraneo stesso, colei o colui per cui si deve lasciare un posto vuoto» (Derrida, 1994, p. 87).

Derrida in *Addio a Emmanuel Levinas* (1998) scrive che: «l'ospitalità diventa il nome stesso di ciò che si apre al volto, di ciò che, più precisamente, l'"accoglie", il volto si offre sempre a

un'accoglienza e l'accoglienza accoglie solo un volto» (p. 83). Secondo Giacomo Coccolini (2001) la riflessione di Derrida permette di ripensare:

«una serie di problematiche che trovano nell'elaborazione di un'etica dell'ospitalità o, per meglio dire, di un'etica come ospitalità, la punta di diamante di un cammino di pensiero spregiudicato, che ha di mira una decostruzione ed una rielaborazione radicale di quelle categorie etico-politiche su cui l'Europa si è fino a oggi pensata (p. 2)».

Sempre in *Addio a Emmanuel Levinas* (1998) Derrida scrive:

«L'ospite che riceve, colui che accoglie l'ospite invitato o ricevuto, l'ospite che accoglie e che si crede proprietario di luoghi, è in verità un ospite ricevuto nella propria casa. Egli riceve l'ospitalità che offre nella propria casa, la riceve dalla propria casa - che in fondo non gli appartiene. L'ospite come host è un guest. La dimora si apre a se stessa, alla sua "essenza" senza essenza, come "terra d'asilo". Colui che accoglie è innanzitutto accolto a casa propria (p. 103)» .

Derrida mostra un'ospitalità che è interrotta, perché nell'accogliere l'ospite l'io-ospitante è interrotto, in quanto chiamato a aprirsi all'altro; l'*host*, dunque non è più *host-ile*. In questa rilettura etimologica della lingua inglese, l'«altro» può diventare amico e il senso del viaggio, l'incontro tra culture, storie e lingue diverse può interrompere il senso di estraneità. In questo nuovo modo di essere nel mondo, gli studenti-viaggiatori imparano, incontrano e acquisiscono nuove identità, i percorsi individuali si aprono alla relazione con il nuovo destabilizzando i vecchi punti di riferimenti. Si adotta quella che Edward Stewart e Milton Bennett chiamano una *terza cultura* (2000), basata su una comprensione interculturale espansa, che consente di relativizzare il proprio punto di vista per sviluppare un dialogo in cui le divergenze e i pregiudizi possono essere individuati e rielaborati in una dimensione di sensibilità, mutua comprensione e di cittadinanza attiva.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Bari, Editori Laterza, 2011.
- BENNETT M., *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- CAMPAGNOLI G., “La città educante. Una storia”, in <https://researt.net/?post-type=post&include-private-posts=1&sho...de&rendering-wait=10&print-my-blog=1&format=pdf&pmb-post=11904>, 2016 (consultato il 12/03/2024).
- COCCOLINI G., “L’etica come ospitalità in Jacques Derrida”, in *Rivista di Teologia Morale*, n.129, 2001, pp. 77-85.
- DERRIDA J., *Spettri di Marx*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994.
- DERRIDA J., *Addio a Emmanuel Lévinas*, Milano, Jaca Book, 1998.
- DERRIDA J., DUFOURMANTELLE A., *Sull’ospitalità*, Milano, Dalai Editore, 2000.
- FOUCAULT M., “Of other spaces”, in *Diacritics*, vol. 16, 1986, pp. 22-27 e in <https://doi:10.2307/464648> (consultato il 10/03/2024).
- MORIN E., *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017.
- MOTTANA P., CAMPAGNOLI G., *Educazione diffusa. Istruzioni per l’uso*, Firenze, Terra Nuova Edizioni, 2020.
- NUSSBAUM M., *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2006.
- PEZZONI N., *La città sradicata. Geografie dell’abitare contemporaneo. I migranti mappano Milano*, Milano, O barra O edizioni, 2013.
- REGNI R., *Le avventure dell’educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Roma, Edizioni Studium, 2021.
- STEWART E. C., BENNETT M., *American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective*, Boston-London, Intercultural Press, 2000.
- VALLEGA A., *La regione, sistema territoriale sostenibile*, Milano, Mursia, 2005.

Sitografia

- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2006)
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
(consultato il 27/04/2024).
- Decreto ministeriale n° 139 del 22 agosto 2007 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione, (2007)
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml (consultato il 27/04/2024).
- Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità», (2008)
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_PaperWhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf
(consultato il 27/04/2024).
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, (2012)
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni%20nazionali%20e%20nuovi%20scenari/>
(consultato il 02/05/2024).

Linee Guida Educazione Ambientale, (2014)

https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf (consultato il 02/04/2024).

Legge n° 107/2015 “Buona Scuola”, (2015)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultato il 04/05/2024).

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile – Obiettivo 4, (2015)

<https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-istruzione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> (consultato il 27/04/2024).

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2018)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (consultato il 27/04/2024).

Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica – Allegato A, (2019)

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd11 (consultato il 04/05/2024).

SCIENCE COMMUNICATION. SCIENTIFIC EXPERTISE AND NEW PUBLIC

Giacomo Buoncompagni

Abstract: *The practice of communicating science to the public of 'non-experts' has a much longer history than its theoretical and empirical research. In fact, the first academic journal devoted to this topic was founded only in 1992 and was called Public Understanding of Science (Bucchi, 2008). On the other hand, if we think back to the publication of various popularisation books in the eighteenth century, the reports of various scientific discoveries in the daily press, and the exhibitions and fairs where all the advances in science were displayed, we can understand that the communication of scientific results to the public is an activity that is really far removed from the past.*

Keywords: science; communication; crisis of expertise; media; journalism; trust

Introduction

There are many areas in which communication is developing at the moment, but there is one that has been considered fundamental for addressing the public, especially in recent years, with the emergence of the pandemic caused by the SARS-CoV2 virus and the alarm that has accompanied it: scientific communication.

Never before have professionals been so aware of the importance of scientific communication that is not only efficient but, above all, effective, leading the public to trust the world of research, which, due to its constant evolution, is often viewed from the outside with fear, without understanding the processes. In this paper, therefore, we will not only talk about science, but above all about scientific communication and its evolution, also in the light of the democratisation of the knowledge society.

In particular, the aim of the paper will be to understand the ongoing expansion of scientific communication towards multi-channel communication models, aimed at increasingly diverse audiences to be addressed and involved.

However, we cannot talk about scientific communication without mentioning the two models on which it has been based for years: the Public Understanding of Science (PUS), born in 1929, and the Public Engagement with Science and Technology (PEST), developed by British scientists since the 2000s. This change in the communication model involves greater attention to the general public, which is beginning to become the new reference point for scientists and science professionals.

We will analyse the reasons leading to this new communication model until we understand why public communication of science is beginning to become a necessity for people.

Furthermore, with the crisis of the deficient model of PUS, we realise that it is no longer enough to simply transfer information to the so-called "non-experts", but it becomes necessary to consider a new form of science communication, this time involving the real participation of the public.

1. An evolving 'field'

Over the years, science steeped in discoveries became more and more complicated, indeed, excessively complicated to be understood by a large and heterogeneous public, especially in the early 20th century with the developments in physics. To better understand how people were struggling to understand science and the new scientific discoveries in 1919, on the occasion of the confirmation of Einstein's theory of relativity, the New York Times newspaper gave prominence to a similar comment by Einstein: 'In the world, there are not more than a dozen people capable of understanding my theory' (Pais, 1982). Faced with such complexity in content, the need for mediation between scientists, the holders of knowledge, and the general public arises.

This is how science journalists, popularisers, but also museums and citadels of science began to establish themselves, all with one shared responsibility: to disseminate the progress of science and to do so in a simple way, as Bucchi says, through the "metaphor of linguistic translation" (Bucchi, 2008, p.378).

It is clear that this 'diffusionist' model is profoundly simplistic in that it seems that to effectively convey a concept to the public it is enough to simply transport it from a specialised to a popularised context. This view derives from the ideologies of two categories of actors involved in this communicative process: on the one hand, the 'mediators', the popularisers and science journalists who

are the most obvious component in the mediation, and on the other hand, the scientists who define themselves as totally uninvolved in the public communication process and therefore - especially in the past - often critical of it.

The media are beginning to be perceived as channels of distortion or entertainment rather than the dissemination of science, even as a "dirty mirror, an opaque lens that is unable to adequately reflect and filter scientific content" (Bucchi, 2008:378). This consideration of the media as inadequate and approximate is also perceived by the public who, by being hostile towards them, struggle to understand the results of science and appreciate them.

This way of communicating science therefore has major limitations and shortcomings, which is why it is referred to as the 'deficit model', a model that lacks something, first and foremost interaction with the public, which is regarded as a group of 'non-experts', i.e. a homogeneous block of people who are ignorant and disinterested in the subject matter in question (Bucchi, 2008). To sum up, such a model, which thus represents the traditional and 'diffusionist' conception of science, includes the following features:

1. The media are entrusted with the task of sharing scientific content, but it is realised that due to a lack of certain skills and/or other priorities (e.g. commercial interests) they are often incapable of fulfilling their task effectively;
2. The public, as stated earlier, is seen as passive, hostile to science and ignorant 'by default'. It is thought that this ignorance can be countered simply by communicating science to people in a simplified way.
3. The communication of science is seen as a simple process of 'transferring' knowledge from one subject (or group of subjects) to another, so-called knowledge translation;
4. Knowledge seems to be able to be transferred from one context (scientific community) to another (general public) without alteration.

Of the various notions described above, it is above all the second one that fully represents this deficient model. Added to this is also the fact that when the media selected scientific experts to comment on certain topics, these often did not coincide with people belonging to the actual scientific communities, but were people who were simply passionate about science and scientific phenomena. Not only that, as far as the mediators and communicators of scientific content (i.e. generalist journalists) were concerned, they often disagreed that their expectations should correspond to those of the scientists as they felt themselves to be 'spokespersons for the doubts rather than for the messages of science' (Hansen 1992; Peters 1995). Such an approach justified the communicators' attitude of indifference towards the priorities of scientific research.

Faced with an attitude such as the one just described, therefore, it was realised that the characteristics of this type of science popularisation, being ineffective, needed to be revised. It was thus decided to quantitatively increase and qualitatively improve the public communication of science. Especially since the 1980s, in fact, both public and private institutions began to launch initiatives to stimulate interest and raise public awareness of scientific topics.

This is how the so-called 'open days' began, which concerned and still concern laboratories and research institutions, but also science festivals and training courses on science journalism (Glazer 2013; Pitrelli 2021).

2. Identikit of the communication of science

The diffusionist ideology of science communication just described is based on the principle of 'transfer'. For scholars, this notion has been the dominant paradigm for describing communication for more than sixty years as it represents the transfer of knowledge from one subject or group of subjects to another subject or group of subjects (Panarese, Pievani 2018). Such communication is defined as 'successful' when the transfer of information from one party to another is successful and is therefore considered 'successful' if some of the knowledge available in the scientific community is acquired by a certain target audience.

Even this definition, however, takes for granted aspects such as the 'non-alteration of the message', which states that since the passage of knowledge from one context to another is not altered in any way, it becomes rather automatic to 'take' a concept from the scientific community and 'transport' it to the public. Another element taken for granted is the fact that the same knowledge present in different contexts is able to produce the same attitudes or even behaviour in the public (Stocking 2012).

It was in the 1950s, however, that these elements were reviewed and called into question since, precisely in these years, some research highlighted how, during the transfer of the message, certain filters such as the selective perception of media messages, the motivations of audiences and intermediaries such as opinion leaders can make this process rather selective.

Therefore, summarising what has been described so far, standard science communication includes the following aspects:

- The lack of linearity in communicative processes; science communication does not always develop from specialised contexts rather, on the contrary, it may originate in non-specialised situations;
- The reception of science communication is not a passive process, but includes a series of dynamics that can affect and have an impact on the entire scientific debate (Wynne 1989; 1995; Epstein 1996);
- The source of the transfer cannot be clearly separated from the popular exposition (the recipient of the transfer) (Hilgartner 1990);
- The process of communicating science can be described as a series of expository levels that gradually slide into each other, influencing each other (Cloître and Shinn 1985; Hilgartner 1990; Lewenstein 1995; Bucchi 1996; 1998).

The communication of science, therefore, seems to be characterised by a series of multiple interactions between specialist and popular discourse. Thus, instead of being seen as a 'transfer', communication can be regarded as a form of 'short-circuiting' or 'interference' (cross talk)¹⁴ between two discourses that occurs under certain circumstances (Bucchi 2008). This view not only assumes the communication of science as 'interference' (and thus as the cause of changes in opinions and attitudes on the part of the public), but also as the effect of developments in both discourses, which allow a zone of intersection to form (Bucchi, 2008:388). Another advantage of this view of science as 'interference' can be found in the assumption of communication as a 'process' rather than a starting point, a process that sustains the interactions between the various actors

2.1 Beyond the traditional model

In recent years, despite considerable efforts on the part of science communicators to improve public perceptions of certain techno-scientific issues, audience concerns about them have persisted.

It seems that it is no longer acceptable for people to be considered all equally 'passive recipients': part of society demands to be involved in certain scientific issues. Moreover, the fact that more and more non-experts are contributing to the research agenda leads to a revision of the definition of science communication in different contexts.

It was in 2000, in fact, that the House of Lords recognised that standard top-down science communication has limitations as it is based on an overly paternalistic relationship between science and the public and lacks a sensitivity to dialogue (Tognaccini 2014).

Only two years later, in 2002, COPUS15¹ is disbanded by its own founders precisely because it states that "the top-down approach that COPUS exemplifies is not appropriate to the broader agenda with which science communication is now confronted" (Copus, 2002).

This is a real wake-up call on the way science is communicated to citizens, in fact, from now on, in several countries in Europe and beyond, new words are starting to appear in new funding plans and policy documents on which new science communication projects must be based. From public awareness of science to citizen engagement, from simple 'communication' to 'dialogue', but above all from 'science and society' to 'science in society' (Bucchi, 2008).

Thus, initiatives aimed at stimulating direct public input on scientific and technological issues and decisions began to spread. Not only that, some experts also introduce the concept of 'knowledge co-production' as well as knowledge co-production, which indicates 'new intense forms of participation of non-experts in the definition and accreditation of scientific knowledge' (Bucchi, From deficit to dialogue, from dialogue to participation - what next? Models of interaction between science and the public, 2008:389)16. These new notions represent a real change not indifferent to the outdated deficit model, but also to its sociological criticism.

Thus, there is a shift from a public that is seen as totally illiterate on the subject and that needs to be educated, to a public that can make a contribution through active participation in the discussions and choices made by scientists, since ordinary people also have knowledge that can complement and supplement that of scientists. This new perception of the public of non-experts represents the transition from the PUS - Public Understanding of Science model to PEST - Public Engagement with Science and Technology, a truly innovative view of the public that will be described in the following section.

It all happened in October 2002 when the community of British scientists through a communication published in the journal *Science* decided that the term used up to that point to describe the relationship between science and society, i.e. Public Understanding of Science (PUS), was outdated and outdated (Pitrelli, 2003; 2021). Those who notice the increasingly strong assertion of this strong crisis and mistrust of science are precisely the category of scientists, especially British scientists, as Great Britain has always been the country most involved in the dissemination of scientific culture.

Not only that, Great Britain is the European reference country most interested in the science-public relationship and the latter's understanding of science. Evidence of this is the publication in 1985 of

¹ *Committee for the Public Understanding of Science.*

the report by the Royal Society known as the Bodmer Report¹⁷ (Bodmer 1985). With this report, PUS was formalised and institutionalised and in about twenty years this became the reference term used in the various European programmes to refer to the activity of disseminating science to the public. It is only in the last few years, however, that in the UK, the cradle of PUS, calls from politicians, scientists and scholars as well as media practitioners to reconsider the presence and usefulness of the public are beginning to spread overwhelmingly.

With this proposal, therefore, British scientists are spearheading a crisis that sees the standard model of communicating science to the public, and the one that has been most popular in recent years, at risk. The term PUS - Public Understanding of Science absolutely must be replaced with a new notion that includes a more active participation of the public and above all a special involvement of the latter.

It thus becomes necessary to start introducing the PEST model: Public Engagement with Science and Technology. It is immediately clear how, in this new definition, the science-public relationship is totally revised, as we no longer speak only of 'understanding of science', comprehension of science, but of 'engagement with science', i.e. true involvement with it.

In addition, the word 'technology' also appears in the above terminology, therefore, we no longer consider only science, but also technological disciplines since, as stated earlier, we begin to understand that science is not and never has been a discipline in itself.

The real turning point, however, is given by the introduction of a new term, which is precisely 'engagement', i.e. involvement of the public, or rather of the 'publics', through dialogue, open and partisan discussions between scientists and non-experts in which citizens become precisely the main protagonists in decisions related to scientific issues that have repercussions in society (Pitrelli, 2021). However, limiting everything to a mere question of terminology is rather reductive, as this shift from the simple understanding of scientific facts to the need instead for the active participation of the public is considered an increasingly necessary aspect to be taken into account in the face of an ever more widespread loss of trust in science.

What prompted the House of Lords to make itself heard in this context was the fact that, after dozens of years of attempts to increase the scientific literacy of the recipients and to promote a greater understanding and appreciation of science in Great Britain, this proved to be a complete failure (Miller 2001).

The British population, contrary to popular belief, was not at all sensitised towards a variety of scientific topics, remained low in scientific literacy, but not only that, the appreciation towards certain topics in the field even generated an aversion towards research.

Before proceeding and understanding how the PEST model came about, however, it is good to define what were the reasons that led to the failure of the PUS model. As already mentioned, the latter was based on the Bodmer Report, which made it clear that the reasons why it was necessary to invest in science were both individual and collective in nature; the nation's prosperity, in fact, depended precisely on science and technology having an ever-increasing impact on social reality (Pitrelli, 2003).

Here it was thought that all that was needed was an improvement in the communication of science to make citizens appreciate science and, above all, to make them make more informed decisions.

This is because, especially in the rhetoric of the mid-1980s, certain principles¹⁹ returned that the creation of a modern, industrial and self-critical society derives precisely from a greater public understanding of science.

The ways of improving public understanding of science in the public included in the PUS model that science was a 'privileged perspective on the world, and the public is ignorant of science' (Pitrelli, *The Crisis of Public Understanding of Science in Britain*, 2003) were based on the 'top-down' or 'deficit model' in which the exchange of information between science and the public was one-way. The public was regarded as a homogeneous group of people who could only passively take in the knowledge produced by experts (Pitrelli 2003) and it was the media, on the other hand, who were in charge of translating the findings derived from the world of research into simple terms.

The latter, however, focus their communication activities more on the public's needs than on their supposed cultural and cognitive gaps and this causes scientific communication to begin to be seen as banal or excessively approximate (Milano, 2016)

Communication between scientific expertise and the public in the deficit model is divided into two levels: the first is called "mediated science" and includes the part of production, formulation, and reception by the public of scientific news (Borgna, 2001), the second includes the part of comprehension of the news by the public (Pitrelli, 2003).

After years, it was also realised that the ineffectiveness of the top-down model was due to the fact that its application was mainly based on the interests of science and much less on the actual interests of the public.

From this point on, in fact, the so-called engagement model would develop, as indicated in the aforementioned House of Lords report *Science and Society* and another British document called *Excellence and Opportunity - a science and innovation policy for the 21st century*. The science-public relationship in Great Britain based on the PUS model has undergone over the years several moments of crisis, among them the BSE20 debacle in which several assumptions of the PUS turned out to be totally unsuccessful and ineffective so complex was the affair.

3. The public communication of science as a necessity

According to what has been said so far, the relationship between science and society has profoundly changed. The society that is beginning to assume an increasingly central and participatory role in the communication of science, in fact, can be defined as a "knowledge society" (Greco, Pitrelli, 2009:80). Public communication of science is also changing, not only in its form, but also in its role. There are at least four processes that have taken place and led to a review of the role and function of the public communication of science, namely:

1. The separation between the so-called 'Republic of Science' and the rest of society that characterised the entire academic era;
2. Communication between scientists and non-expert publics is no longer an optional extra, but becomes a (dual) necessity;
3. The science communication system becomes more complex;
4. More and more 'rights to scientific knowledge' are asserted and thus the social necessity of the formation of a 'scientific citizenship' (Greco, Pitrelli, 2009).

It must be admitted, however, that the knowledge society is also affirmed thanks to the relations between science and society that have changed over the years. It was in fact after the Second World War that, especially in the United States, academic science began to be regarded not only as knowledge with intrinsic value, but also as a real lever of economic development.

The state no longer 'suffered' the results deriving from the private work of science experts, but rather became the latter's patron, beginning to invest resources in scientific disciplines because, as already stated in the previous chapter, it began to realise that this investment favoured the welfare of the nation.

Thus, the world of academic research begins to become richer, even if it loses a small part of its freedom and autonomy. This increasingly central presence of the state causes the relationship between science and politics to change. The scientific community, in fact, found itself having to deal with an ever wider and more varied variety of non-scientific social groups with which to negotiate important decisions concerning its own development. Researchers, at the same time, increasingly feel the need to obtain from outside the 'social consensus' that is only possible by establishing a correct balance between 'research autonomy' and 'research support'.

This means that we begin to talk about and define the so-called "responsibility of science", and that we begin to establish fluid channels of communication with non-expert audiences.

A consideration that has recently led universities to institutionalise a third necessary line of work alongside teaching and research, called the "third mission" to distinguish it from the other two. These are all the initiatives that bring research into society and which include communication and dissemination activities.

At the same time, however, society also perceives the presence of science as more imposing, so that the relationship between science and society becomes something to be managed, an aspect at the basis of democracy.

There are therefore three key elements that can be summarised to describe the new relationship between science and society, namely

- Scientists need a social consensus that was previously completely absent and unnecessary;
- Politicians can no longer consider the scientific world as a world of its own, but must include scientific issues as priorities in their agendas;
- Citizens, too, can no longer think independently and exclude themselves from science; on the contrary, in order to make decisions concerning their daily, individual and collective lives, they are forced to relate to science and increasingly to take it into account. Just think of how, in recent years, science has contributed to changing people's opinions on some archetypal concepts such as life and death.

But that is not all. In recent years, the scientific world has really been evolving, so much so that in the last quarter of the twentieth century a new element has entered science, which significantly changes the frame of reference and requires a complete reformulation: we are talking about private research²⁶ (Greco, Pitrelli, 2009).

The latter is new in this context because it represents a new way of producing knowledge that favours the birth of new types of scientists, researchers, but also entrepreneurs. It is also defined as "entrepreneurial science" and is active in new sectors not previously considered, such as information technology and biotechnology. At this point, scientific knowledge is no longer seen as a global public good, but rather as a private and appropriable good. Science therefore finds itself in a new "research space" and must rethink its objectives, while society (politics, public opinion and the economy) must begin to look to the future by taking science into account.

3.1 Science and public engagement

Before going into detail about the specific characteristics of PES, it is important to clarify what is meant by the term 'engagement', which literally means 'involvement'. Particularly in the context of informal science education, this word is used to describe the involvement of the public in learning science (McCallie, Ellen, et al, 2009). However, it is important to clarify that this term, used in relation to literature and scientific practice, has an even more specific meaning, as it is characterised by 'mutual learning', i.e. mutual learning on the part of the public and scientists and, in some cases, policy-makers as well; an aspect that is in complete contrast to the one-way transmission of knowledge from experts to the public.

In addition, it is more accurate to speak of "publics" in the plural, rather than "public" in the singular, as this recognises all the different identities and backgrounds of the people who make up the public. To be clear, there is no single and unified public, but there are many ordinary people who make up that public and who may or may not have a scientific background (McCallie, Ellen, et al, 2009).

For this reason, from this point on, we will refer to publics and audiences in the plural rather than the public, as these are conceptually more appropriate terms for the issues we will address later.

Returning instead to the term PES, i.e. Public Engagement with Science, this refers to an approach that has developed in the world of science over the last twenty years and involves a series of experiences that allow people with different scientific backgrounds and skills (i.e. the so-called 'public' mentioned above) to contribute to scientific issues or controversies with their ideas, values and/or any prior knowledge. Moreover, the fact that PES is characterised by a multidirectional dialogue between the different people who make up the public allows all participants to acquire new knowledge in the field and to become more involved in certain issues.

All public engagement activities, especially in the context of informal science education, may, but do not necessarily, influence the direction of scientific research, institutions and/or science policy (McCallie, Ellen, et al, 2009:12). The PES aims to seek input from the public by involving them in decisions concerning the application of science and technology in society.

In particular, public engagement with science in informal science education contexts takes place through a series of activities, events or interactions that are not characterised by a "unidirectional" transfer of concepts and ideas from experts to the public, but rather by a multidirectional one, i.e. it takes place between people with different backgrounds, scientific knowledge and life experiences.

However, as already mentioned, on the one hand, the transformation of the scientific communication process and, on the other hand, the inclusion of public engagement in the scientific context is not only linked to a terminological issue, but, above all, in informal contexts of science communication, has well-defined objectives, including

- mutual learning between the public and scientists, allowing both to develop a new and deeper understanding of the problems but also of the opportunities offered by the world of science and technology;
- Empowerment and the development of specific skills to ensure people's active participation in civic activities;
- Raising public awareness of the cultural importance of science as a of science both as a cultural practice and in relation to society;

- Recognise the importance of multiple perspectives and domains of knowledge, including scientific understanding, personal and cultural values, and social and ethical concerns, to better understand decision-making processes related to science and the relationship between science and societal issues (Federici 2016).

Simplifying and summarising the above points, it can therefore be stated that public engagement in the informal science context can contribute to achieving the following objectives: widening access to the world of science and science education, making people understand the importance of science and increasing science education in people's lives, improving scientific literacy, increasing the participation of people and society as a whole in the world of science, building relationships with experts in science and technology, and providing new models for learning and research (McCallie, Ellen et al, 2009).

Having defined the objectives that scientists set for themselves using the communication model involving public participation, we now look in detail at the mechanisms implemented by the PES. The maximum expression of public engagement in informal scientific contexts is achieved through activities, events and interactions characterised by mutual learning, which is a fundamental part of the whole experience (Panarese, Pievani 2018).

The involvement of audiences from different social contexts and with different levels of prior knowledge occurs above all through first-hand experiences in which they can actively participate, each according to their own role and competence in the process. This includes, for example, participation in community decision-making by contributing points of view, participation in live events involving direct interaction with experts, and specific activities, forums or exhibitions. In these contexts, the audience listens, shares and interacts with the experts and what they present. But let's not forget that all of this can also happen in a less direct way, for example through channels that involve calls, emails or messages that are appropriately designed for the end goal (McCallie, Ellen et al, 2009).

The added value of this type of public engagement lies in the fact that it is possible to convey scientific concepts, which are often very specific, in completely informal and non-academic contexts, such as: science centres, museums, zoos, aquariums, botanical gardens or nature centres, where adults and children can participate and interact with scientific content conveyed through digital media, games, films, installations, as will be discussed in more detail in the following chapters (McCallie, Ellen, et al, 2009). Let us therefore define how the public is involved in science communication activities that take place through the PES model:

1- The public receives information from different sources and, above all, in different formats. Learning takes place not only by watching, listening and attending conferences, exhibitions or events, but also by interacting with experts and with any installations specifically placed in these contexts;

2- People who participate in the types of opportunities described above actively interact with the sources of information in order to get what they really want to know. Active audience participation includes, for example, asking questions of a speaker or interacting with interactive media. Genuine participation, on the other hand, occurs when people, having experienced what has just been described, are driven by curiosity and voluntarily delve into certain topics, for example on the Internet;

3- The audience can share their opinions and newly acquired knowledge with other participants and industry experts²⁷ by contributing their points of view, knowledge and values or acquired data.

This relationship can be face-to-face or online, synchronous or asynchronous, and in these cases the flow of information is multidirectional (McCallie, Ellen, et al, 2009).

Conclusion

With the advent of the new communication paradigms, newspapers have seen their reference universe expand and are moving into a multi-channel dimension, typical of an ecosystem vision of communication, without limiting themselves to being present only on printed paper. In the light of the aspects analysed in this article, other conclusions can be drawn, which will be described in more detail later.

Today, we look at communication on paper with a certain amount of fear, seeing it as a world in deep crisis, in danger of being overwhelmed by the current multimedia. But the point of my work is that, at present, no current method of scientific communication, even if more effective, has the aim of replacing the historical one on paper. The hope for the future is that the transmission of scientific information through journals will never cease to be a point of reference for the public, but also for the scientific community. The hope for the future is that the transmission of scientific information through magazines will no longer be the main point of reference for the public, but that the numerous festivals, as containers of multiple events, including sensory ones, will constitute a new mode of communication in addition to the magazine, in order to disseminate scientific knowledge to a wider, but also heterogeneous, public. What we want to show by analysing the various forms of scientific communication that exist today is that, in order to be truly effective, they must be multichannel and therefore create a network between: paper, multimedia and events, in which these three modes support each other in terms of content.

There are many areas in which communication is developing at the moment, but there is one that has been considered fundamental for addressing the public, especially in recent years, with the emergence of the pandemic caused by the SARS-CoV2 virus and the alarm that has accompanied it: scientific communication. Never before have professionals been so aware of the importance of scientific communication that is not only efficient but, above all, effective, leading the public to trust the world of research, which, due to its constant evolution, is often viewed from the outside with fear, without understanding the processes.

In this paper, therefore, we will not only talk about science, but above all about scientific communication and its evolution, also in the light of the democratisation of the knowledge society.

References

- Bucchi, M., When scientists Turn to the Public: Alternative Routes in Science Communication, *Public Understanding of Science*, 5, 1996 pp. 375-394.
- Bucchi, M., *Science and the Media. Alternative Routes in Scientific Communication*, London. Routledge, 1988
- Bucchi, M., Neresini, F., *Science and Public Participation*. in E.J. Hackett. O. Amsterdamska. M. Lynch and J. Wajcman (eds) "The Handbook of Science and Technology Studies" (Third edition), Boston, The MIT Press, 2007, pp.449-472.
- De Semir, V., Scientific journalism: Problems and perspectives, *International Microbiology*, 3(2), 2000, pp. 125-128.
- Dunwoody, S., *Science Journalism*. in M. Bucchi. B. Trench (eds.) Handbook of Public Communication of Science and Technology, London-New York, Routledge, 2014.
- Federici, F., *Il giornalismo scientifico nei siti monotematici verticali: pubblicazioni specializzate per nicchie di utenti digital*, 2016i: <https://iris.sissa.it/handle/20.500.11767/5116>
- Glazer, W., Scientific journalism: The dangers of misinformation, *Current Psychiatry*, 12(6), 2013, pp.33-35.
- Liuccio, M., Naro, F., Soligon, S., & D'Amico, A., La teoria dei "frame" nel giornalismo scientifico, *PROBLEMI DELL'INFORMAZIONE*, 4, 2010, pp. 427-440.
- McCallie, E., *Many experts. many audiences: Public engagement with science and informal science education*. A CAISE Inquiry Group Report, 2013
- Milano G., *Raccontare la scienza. Rischi, opportunità e nuovi strumenti del comunicare*, 2016: https://www.recentiproggressi.it/r.php?v=3089&a=30817&l=336225&f=allegati/03089_2019_01/fulltext/04_Osservatori%20-%20Milano.pdf
- Neresini, F., *La scienza fa notizia. Primo rapporto su scienza e tecnologia nei quotidiani italiani*, in Bucchi M., Neresini F. (a cura di). *Annuario Scienza e Società 2010*, Bologna, il Mulino, 2010, pp.37-51.
- Panarese, R., & Pievani, T., Scienza, democrazia e giornalismo scientifico, *MicroMega*, (3), 9, 2018.
- Peters, H.P., *The Interaction of Journalists and Scientific Experts: Co- operation and Conflict Between Two Professional Cultures, Media Culture & Society*". 17, 1995, pp. 31-48.
- Philip M., *Giornalismo di precisione. Giornalismo e metodo scientifico*, Roma, Armando editore, 2019
- Pietro. G., *La comunicazione nell'era post-accademica della scienza*. Gagliasso. E Zucco F. (eds), 2007.
- Pitrelli N., *Il giornalismo scientifico*, Milano, Carocci, 2021
- Pitrelli, N.. (2021) *Il giornalismo scientifico*. Carocci editore. Roma.
- Russ-Mohl, S., Come viene "mediatizzata" la scienza. Una svolta di grande portata nel campo della comunicazione scientifica, *Problemi dell'informazione*, 29(2), 2004, pp. 261-266.
- Schäfer, M. S., Sources. Characteristics and Effects of Mass Media Communication on Science, *Sociology Compass*, 5, 2011, pp. 399-412.
- Schoenfeld, C., *The Outreach University. A Case History in the Public Relationships of Higher Education*, University of Wisconsin Extension. 1885–1975. Office of Inter-College Programs, Madison, University of Wisconsin, 1977.
- Shapin, S., *Science and the public*. in Olby. R.C.. G.N. Cantor. J.R.R. Christie e M.J.S. Hodge (a cura di). *Companion to the History of Modern Science*. Routledge. Londra & New York, 1990.
- Stocking, S. H., How journalists deal with scientific uncertainty, *Communicating uncertainty*, 2012, pp. 23-41.
- Tognaccini, C., *Il web e la reinvenzione del giornalismo scientifico*, 2014: https://iris.sissa.it/retrieve/handle/20.500.11767/5087/3051/1963_7268_II%20web%20e%20la%20reinvenzione%20del%20giornalismo%20scientifico_Cristina%20Tognaccini.pdf
- Wynne, B., *Misundertood misunderstanding: social identities and public uptake of science*. in Irwin. A. e B. Wynne (a cura di). *Misunderstanding Science? The public Reconstruction of Science and Technology*. Cambridge University Press. Cambridge & New York, 1996, pp. 19-46.

CALL FOR PAPERS

L'uscita del secondo numero dell'Anno X della Rivista è programmata per Dicembre 2024 e avrà per titolo:
Progetti ed esperienze didattiche nell'ambito del multiculturalismo.

Il termine ultimo per la consegna dei contributi viene fissato per il 18 Novembre.

The release of the second issue of the Year X of the Journal is scheduled for December 2024 and will be entitled:

Projects and educational experiences in the field of multiculturalism

The deadline for submitting contributions is 2024, November 18th.

Attendiamo i vostri contributi.

Buon lavoro

Il Direttore Responsabile

Prof. Simone Borile