

Pubblicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Art driving mediation.

Gauguin to Banksy: a path of intercultural art teaching

L'arte come luogo di mediazione.

Da Gauguin a Banksy: un percorso di didattica interculturale dell'arte

di

Alessandra Casalbore

alessandra.casalbore@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

Art education promotes, encourages and enhances the construction of knowledge based on senses, empathy, creativity, understanding and contamination. It creates spaces of mediation in which diversity is no perceived as a problem but as a value, that should be preserved and promoted. Due to these characteristics, art is a place of mediation, a space in which people belonging to different cultures, religions, countries, eras and social statues run into each other. Art could often become a bridge that shortens the distances and limits the differences. This makes it a an intercultural perspective. The article describes an intercultural teaching laboratory carried out within a seminar of the Master in Intercultural Education at the University of Roma Tre.

Keywords: art, intercultural attitudes, contamination, Gauguin, Banksy.

Abstract:

L'educazione all'arte promuove, favorisce e valorizza la costruzione di un sapere basato sui sensi, l'empatia, la creatività, la comprensione e la contaminazione. Crea spazi di mediazione in cui la

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16117

diversità non è percepita come un problema ma diventa un valore aggiunto, da preservare e promuovere. L'arte è, per queste sue caratteristiche, un luogo di mediazione, uno spazio in cui si incontrano-scontrano persone afferenti a culture, religioni, paesi, epoche, status sociali diversi e può diventare, in molti casi, un ponte che accorcia le distanze e limita le differenze. Tutto questo rende l'arte uno strumento educativo capace di favorire ed incentivare percorsi formativi in una prospettiva interculturale. Nell'articolo viene descritto un laboratorio di didattica interculturale realizzato all'interno di un seminario del Master in Educazione interculturale, presso l'Università degli studi di Roma Tre.

Parole chiave: arte, atteggiamenti interculturali, contaminazione, Gauguin, Banksy.

1. Arte ed intercultura

L'arte rappresenta uno strumento educativo capace di favorire, promuovere ed incentivare percorsi formativi in una prospettiva interculturale. L'arte, nelle sue diverse accezioni, utilizza un linguaggio universale che permette di travalicare i "confini culturali" entro cui si è formata per aprirsi all'altro. Come in un gioco di specchi l'opera d'arte nasce dalla mente dell'artista ma, una volta generata, diventa "un'entità a sé" che si presta a diverse letture, che cambiano a seconda del punto di vista di chi la sta osservando. Le assonanze emotive che la fruizione dell'opera d'arte crea non dipendono solo dal messaggio che vuole esprimere l'artista ma dal vissuto, dallo stato d'animo e dal background culturale del fruitore. In sintesi, in accordo con Dewey, "l'opera d'arte è completa solo quando agisce nell'esperienza di persone diverse da chi l'ha creata" (1934, p. 83).

All'interno di questo giochi di rimandi, il prodotto artistico diventa un bene universale che appartiene a tutta l'umanità, un patrimonio da proteggere, coltivare e tramandare. L'arte è, per queste sue caratteristiche, un luogo di mediazione, uno spazio in cui si incontrano-scontrano persone afferenti a culture, religioni, paesi, epoche, status sociali diversi e può diventare, in molti casi, un ponte che accorcia le distanze e limita le differenze. Questi incontri creano contaminazioni che sono la linfa vitale della produzione artistica: "l'arte, nei secoli, ha rappresentato una delle dimensioni di sviluppo dell'uomo e delle culture che ha reso manifesta l'idea di contaminazione. Nell'arte visiva la contaminazione è l'incontro di elementi fra loro originariamente estranei che convivono per dare vita a nuovi orizzonti di senso e di significato, a immagini che creano o contribuiscono a creare la cultura del loro tempo, da sempre caratteristica dei linguaggi delle arti visuali. Picasso contaminava la sua arte con figure provenienti dall'Africa e in particolare con le maschere africane che costituivano una curiosità enorme per gli intellettuali più illuminati della sua generazione" (Favaro, Luatti, 2004, p. 321). La contaminazione, intesa come una ricchezza, è un elemento in comune del percorso artistico e di quello interculturale: "la vicinanza dell'altro, se ci si lascia contaminare, diventa stimolo per la crescita di ciascuno e per l'arricchimento della propria identità" (Pastò, 2005, p. 131). Attraverso i linguaggi artistici è possibile scoprire nuove modalità di comunicazione e di narrazione, questo percorso porta a valorizzare il dialogo con l'altro e favorisce l'instaurazione di relazioni positive e paritarie.

L'arte è, secondo Dewey, strettamente connessa alla vita quotidiana, rappresenta uno strumento di conoscenza della realtà, dalla quale non può essere separata per non perdere il proprio significato, in quanto essa «intensifica il senso del vivere immediato» (Dewey, 1995, p. 9). Questo legame tra

esperienza e produzione artistica viene sottolineato anche da Hernández: «el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística» (2008, p. 90). Il legame esperienza-arte rende quest'ultima uno strumento di conoscenza. Il fine ultimo di una didattica basata su attività creative non è la realizzazione di un manufatto, quanto piuttosto la capacità di osservazione e il potenziamento dell'immaginazione, attività entrambe, alla base del pensiero critico e della capacità di trovare soluzioni alternative a problemi complessi. Questo legame tra arte e pensiero è un concetto caro, anche, a Maria Montessori che ritiene l'attività artistica una forma di "ragionamento" (Bezzanini, 2013). La "percezione visiva" e il "pensiero" sono, secondo la pedagogista, strettamente interconnessi, rappresentano due facce della stessa medaglia: "un bambino assorto a dipingere, scrivere, danzare, comporre, etc...altro non fa che "pensare" con i propri sensi." (Montessori, p.150).

Questa capacità dell'arte di leggere l'esperienza quotidiana in modo nuovo e sovversivo è rappresentata in maniera peculiare nell'opera *Map* (2002) di Mona Hautoum. In questa installazione l'artista libanese ha accuratamente disposto sul pavimento di una sala migliaia di biglie di vetro in modo da comporre un planisfero. A differenza però delle normali riproduzioni cartacee o digitali, la mappa così realizzata si muove continuamente, dal momento che i passi dei visitatori che si avvicinano per osservarla trasmettono, attraverso il pavimento, delle vibrazioni che spostano impercettibilmente le biglie in varie direzioni. Di conseguenza, mentre il profilo dei cinque continenti rimane distinguibile, l'immagine complessiva risulta in movimento. Questa installazione produce al tempo stesso un effetto familiare e disorientante, rompe gli schemi mostrandoci una mappa dinamica in cui sono gli uomini a formare le nazioni, a spostare i confini ad entrare in relazione, a creare "contaminazioni". *Map* ci aiuta a ricordare che il mondo come lo conosciamo oggi "è frutto dell'impronta dei passi e delle scelte che ognuno, in modo più o meno consapevole, intraprende nel corso della sua esistenza" (Dovigo et al., p. 7). Questa mappa rappresenta un mondo interconnesso dove esiste una costante relazione tra tutte le parti del pianeta e ciò che accade in un luogo provoca effetti anche in altre zone, motivo per cui è possibile parlare oggi di una «cultura delle interdipendenze» (Susi, 1995, p. 19). Compito di questa installazione è far riflettere sul ruolo che i confini ricoprono nella nostra società, da un lato sono costruzioni fragili ed inventate, dall'altro diventano, in alcuni casi, barriere insormontabili. Per scavalcare queste linee immaginarie è necessario "promuovere un clima propizio allo sviluppo della sensibilità nei confronti delle differenze, ivi comprese quelle culturali" (Dovigo et al., 2005, p. 25), questo è uno degli obiettivi che si propone di raggiungere l'arte. A tal proposito molto suggestive sono le parole di Frida Kahlo "Non far caso a me. Io vengo da un altro pianeta. Io ancora vedo orizzonti dove tu disegni confini"¹.

Una didattica improntata sul superamento del confine, sull'apertura a nuovi orizzonti che permettono di ridefinirsi nell'incontro con l'altro, che rappresenta al tempo stesso entrambe le linee (confine ed orizzonte), è ben esplicitata nel libro "Confini" (2018) di Veracchi e Tonelli. Questo testo pop up rappresenta un percorso tattile tra diversi tipi di confini (fiumi, montagne, filo spinato, labirinti, muri da superare), un viaggio che il lettore non può compiere da solo, ma richiede la presenza di un compagno, è infatti assolutamente vietata la lettura individuale. Due persone, sedute uno di fronte

¹ Questa citazione è contenuta nelle lettere private di Frida Kahlo, l'artista si riferisce alla sua situazione sentimentale con il marito ma il contenuto può essere inteso anche in una dimensione più ampia che investe i rapporti tra persone diverse. Questo tema è stato approfondito nei testi di Herrera (2023), Martignoni (2022), Scheiman (2018).

all'altra, attraverso una lettura a quattro mani affrontano i diversi percorsi tattili proposti nel testo fino a ritrovarsi a metà strada, a toccarsi, a intrecciare insieme nuove traiettorie. Questo tipo di esperienza permette di esplorare il concetto di confine, incontro, accoglienza, narrazioni condivise e dialogo interculturale. La vista non è il solo senso coinvolto nella lettura, grande importanza è rivestita dal tatto, non è un libro rivolto esclusivamente ai bambini, è un mezzo didattico pensato anche per gli adulti, per i non vedenti, per chi non conosce la lingua del posto. L'immagine visiva in questo caso diventa tangibile, si trasforma in percorsi da seguire ed immaginare attraverso il tatto, in barriere da superare insieme. Pagina dopo pagina la lettura condivisa si trasforma in un luogo di incontro fisico, palpabile, "vero". Il confine non viene più percepito come un limite ma diventa una risorsa, un trampolino di lancio verso l'altro, si tramuta in uno spazio di mediazione.

In quest'ottica, decostruire il concetto di "confine" diventa per chi si occupa di educazione una priorità da seguire e realizzare attraverso la proposta di "contro narrazioni", in grado di ampliare il proprio raggio di visione. Usare narrazioni alternative consente di potenziare «l'immaginazione narrativa» e, di conseguenza, incentivare «la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri» (Nussbaum, 2011, p.111). Questa sensibilità immaginativa permette di gettare le basi per la costruzione di una società inclusiva, una specie di "Repubblica dell'immaginazione" (Nafisi, 2014), dove "ogni persona può sentirsi cittadino, dove si superano le visioni mercenarie e utilitaristiche, insensibili e indifferenti al benessere delle persone, dove soprattutto è possibile coltivare altri sguardi per tornare alla realtà con occhi rinnovati" (Zizioli, Franchi, p. 176).

2. Didattica interculturale dell'arte

Intraprendere un viaggio nella didattica dell'arte scegliendo un approccio interculturale vuol dire promuovere "il pensiero creativo e critico, e una maggiore apertura mentale e consapevolezza di sé, il lavoro sull'arte fornisce infatti una ricca fonte di stimoli per aiutare gli alunni ad affrontare temi complessi quali il confronto tra punti di vista che fanno riferimento a orizzonti culturali diversi e la ricerca di una loro possibile conciliazione" (Dovigo et al., 2005, p. 25). Questo percorso porta gli studenti ad acquisire la consapevolezza di vivere in una dimensione culturale ibrida e meticciasca, dove la diversità non viene percepita come qualcosa da temere ma diventa un valore aggiunto in quanto amplia le possibilità di scelte offerte a ciascuno. Pensare all'arte come uno strumento privilegiato per favorire l'acquisizione di modalità di pensiero diverse da quelle trasmesse da metodi di insegnamento tradizionale vuol dire incentivare percorsi che favoriscono un pensiero creativo, flessibile, intuitivo. Questa capacità dell'arte di dialogare attraverso l'alterità viene sottolineata anche nelle Indicazioni Nazionali: "La familiarità con immagini di qualità ed opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità creative, estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale e contribuisce ad educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile. In questo modo l'alunno si educa alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza. La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali, permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse" (Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018, p. 14).

Il pensiero creativo e divergente all'interno dei percorsi formativi riveste, secondo Gardner, un ruolo di primo piano. Nei suoi scritti (Gardner, 1987; 1991; 2007) critica il sistema scolastico occidentale che tende a valorizzare lo sviluppo di competenze di natura linguistica e logico-matematica, a

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16117

discapito dell'acquisizione di competenze sociali e relazionali, per lo sviluppo delle quali i linguaggi espressivi giocano un ruolo privilegiato. In un sistema scolastico che dovrebbe rispecchiare la complessità del contesto sociale in cui si inserisce, Gardner ritiene indispensabile sviluppare un ampio spettro di intelligenze che offrono importanti vantaggi sul piano emotivo. In tale ottica, particolare attenzione, è rivolta a due tipologie di intelligenze: l'intelligenza interpersonale (la capacità di comprendere e di interagire efficacemente con gli altri) (Gardner, 1987) e l'intelligenza rispettosa (la capacità di comprendere le persone che sono diverse da noi e di valorizzare le opportunità che derivano dall'eterogeneità) (Gardner, 2007). Queste due intelligenze possono essere potenziate e valorizzate attraverso percorsi artistici che utilizzano una pluralità di linguaggi, l'arte in questa prospettiva rappresenta "un accesso eccellente all'educazione globale" (Gardner, 2020). L'arte è, secondo lo psicologo, un linguaggio universale: "è possibile per ogni giovane, ovunque si trovi, accedere alla musica, al teatro, alla pittura e alla scultura e alla calligrafia, alle storie e alla poesia delle culture di tutto il mondo" (Gardner, 2020, p. 2).

L'arte, in questa ottica, riesce a travalicare lo spazio e il tempo e diventa "globale", non conosce confini geografici. Diventa uno strumento per entrare in contatto con il resto del mondo, per tessere relazione, per imparare a riconoscere le similitudini all'interno delle differenze. Genera scambi di prospettiva portando a modificare la propria concezione del mondo o, più semplicemente, l'arricchisce.

Per usare un'espressione poetica "il modo si è stretto"², è sempre più interconnesso, in questo nuovo scenario l'arte diventa una "chiave di lettura" per avvicinarsi e comprendere le molteplici realtà proposte. Essa stessa si nutre di questo "humus interculturale" e riesce, per questa ragione, a rappresentarlo agevolandone, così, la comprensione.

3. Da Gauguin a Banksy: un percorso di didattica interculturale dell'arte

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti l'arte, nella sua dimensione educativa, costituisce un valido strumento per promuovere percorsi formativi che si sviluppano in una prospettiva interculturale. I linguaggi artistici, essendo universali, si prestano a costruire relazioni basate "sulla comunicazione, sulla conoscenza e il confronto tra culture differenti" (Favaro, Luatti, 2004, p. 13). Da questi riferimenti teorici ha preso forma un percorso laboratoriale, condotto dalla scrivente, nell'ambito di un seminario previsto nel Master di II livello in Educazione Interculturale, attivo presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Roma Tre (luglio, 2023). Il titolo del laboratorio è "Da Gauguin a Banksy: un percorso di didattica interculturale dell'arte".

Il laboratorio nasce dall'idea di offrire ai corsisti del master esempi pratici di percorsi di educazione all'arte in un'ottica interculturale. La maggior parte degli studenti sono insegnanti e, per questo, si è deciso di declinare il progetto all'interno del contesto scuola che rappresenta un ambiente altamente multiculturale, vista la presenza sempre più cospicua di alunni con background migratorio nelle classi italiane. La scuola oltre ad essere il luogo predisposto all'apprendimento e il secondo agente di socializzazione dopo la famiglia, si configura anche come una grande laboratorio interculturale dove, quotidianamente, entrano in contatto persone con background socioculturali differenti. Favorire e sostenere questa interazione diviene oggi un onere imprescindibile, in quanto è nella scuola che si

² Poesia di F. Fortini, "Come si è stretto il mondo", contenuta in Fortini F. (1984). Da questa poesia è stata presa ispirazione per il titolo di uno dei primi libri che ha trattato, in Italia, la tematica dell'intercultura a scuola (Susi, 2000).

formano i futuri cittadini e si pongono le basi per una società democratica. I linguaggi dell'arte possono offrire un'occasione per apprendere tramite canali non verbali, che danno rilevanza all'aspetto relazionale, empatico ed emotivo dell'apprendimento. Si può imparare insieme tramite la ricerca di se stessi, il confronto con gli altri, il dialogo paritetico, la critica costruttiva e l'assunzione di punti di vista diversi dal proprio. Questo non vuol dire non considerare o sminuire le proprie idee ma implica mettersi nei panni degli altri, cambiare angolazione per analizzare la situazione con gli occhi dell'altro per poi tornare al proprio punto di vista. Si è cercato di riproporre questo tipo di apprendimento nel laboratorio. Il punto di partenza del percorso proposto è stato l'analisi di due opere d'arte che hanno, secondo la scrivente, un valore altamente interculturale: il dipinto "La Orana Maria" (Ave Maria) di Paul Gauguin (1891) e il murales "Birds of a Feather" ("Uccelli della stessa specie") di Banksy (2014).

"La Orana Maria" è uno dei primi dipinti realizzati da Gauguin a Tahiti, dove si reca in cerca di nuovi stimoli pittorici. In quest'opera sono presenti elementi appartenenti a culture differenti (francese e polinesiana) che dialogano tra loro creando un'opera d'arte inedita. In questa tela Gauguin ha raffigurato un tema classico della tradizione pittorica occidentale, la Madonna con il bambino, traslandolo in un contesto nuovo: la natura lussureggiante della Polinesiana. Il cambiamento non concerne solo il setting scenografico, ma l'intera struttura del quadro: i caratteri fisici dei personaggi, il vestiario, la prospettiva, l'uso del colore e delle forme. Il risultato è la rappresentazione di Maria e Gesù come una donna e un bambino "tahitiani" (stesso discorso vale per i personaggi secondari: l'angelo e le due donne in atto di preghiera). In questa opera l'autore ha voluto recuperare la spiritualità della vita di tutti i giorni, persa nella società occidentale per colpa dell'atteggiamento ipocrita della Chiesa cattolica che ha trasformato la religione in un rito vuoto e monotono. La società polinesiana viene, invece, percepita da Gauguin più vicina alla natura e, di conseguenza, dotata di una spiritualità più autentica.

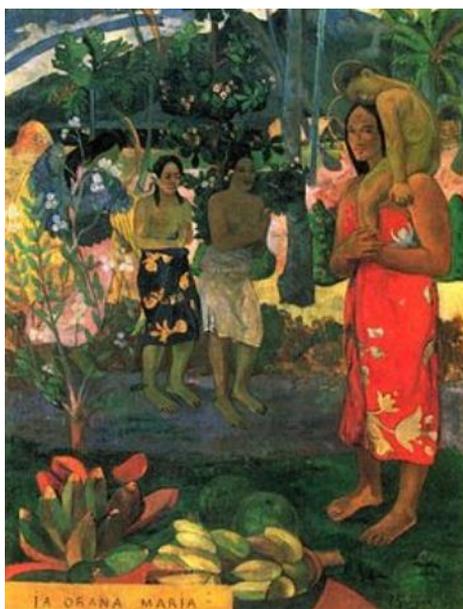


Figura 1 La Orana Maria, 1891, Olio su tela, 114 x 88 cm., Metropolitan Museum of Art, New York

La seconda opera proposta è il murales “Birds of Feathet” (“Uccelli della stessa specie”), un’opera contemporanea eseguita da Banksy nella cittadina di Clacton on Sea, nella regione inglese dell’Essex. Il disegno mostra cinque piccioni che reggono cartelli con scritte razziste (“Tornate in Africa”, “Stai lontano dai nostri vermi”, “I migranti non sono i ben voluti”) dirette ad un uccello dall’aspetto esotico, probabilmente un pappagallo. L’immagine crea un gioco di parole tra il tema delle migrazioni e le migrazioni degli uccelli. La provocazione ironica e antirazzista allude, probabilmente, alla campagna politica in corso in quei giorni per le elezioni, convocate a seguito della defezione del deputato conservatore Douglas Carswell, schieratosi con il partito nazionalista Ukip (partito di destra, antieuropeista e xenofobo, guidato da Nigel Farage). Purtroppo, le autorità, non avendo compreso il doppio senso del murales, lo hanno trovato offensivo e ne hanno ordinato la rimozione rendendosi conto, solo in un secondo momento, di aver distrutto, a causa di un equivoco di significati, una delle opere dello street artist più famoso al mondo.



Figura 2 “Birds of Feathet”, 2014, Banksy, Clacton on Sea, Inghilterra.

Il laboratorio è stato suddiviso in due parti. Nella prima parte sono state presentate le opere d’arte di Gauguin e Banksy ed è stato chiesto ai corsisti di rintracciare gli elementi che, secondo loro, le accomunano. La scelta di due opere d’arte così diverse, per epoca di composizione e messaggio trasmesso, non è stata casuale. Il laboratorio si rivolge a persone che si occupano a vario titolo di formazione, che sono in possesso di una laurea di secondo livello e che stanno svolgendo un percorso formativo inerente ai temi dell’educazione interculturale. Si è voluto, di conseguenza, stimolare la loro curiosità proponendo due opere che, nella loro diversità, sono accomunate da una forte dimensione interculturale. Dal confronto delle due immagini è scaturito un dibattito sulla natura interculturale delle opere, declinato in modo diverso da ogni soggetto in base alla propria esperienza e background culturale.

Per favorire questo dibattito è stata utilizzata la tecnica del *Brainstorming*. Questa tecnica è stata ideata dal pubblicitario Alex Osborn, negli anni Cinquanta, nel campo del marketing, per poi trovare largo utilizzo, negli anni successivi, in ambito educativo e formativo. Il termine viene tradotto in italiano sia come «assalto mentale» (dal verbo *to storm* = assaltare + *brain* = cervello) che, più comunemente, come «tempesta di cervelli» (dal sostantivo *storm* = tempesta + *brain* = cervello). Consiste in un'intervista di gruppo a basso grado di strutturazione, che mira ad incentivare attività di ragionamento aperto e libero che portano ad ottenere idee originali e creative. L'emergere delle idee del gruppo rispetto a un dato argomento avviene attraverso la libertà data ad ogni soggetto di esprimere la propria opinione sul tema trattato, non esistono risposte corrette e altre sbagliate, ogni idea proposta viene accettata, argomentata e crea nuovi spunti di riflessione generando, così, nuove idee. Queste associazioni di idee, frutto di un ascolto attivo, conducono a soluzioni molte volte originali ma, soprattutto, condivise dal gruppo.

Nel laboratorio, il focus del *brainstorming*, ha riguardato la dimensione interculturale implicita nelle opere presentate e una possibile applicazione pratica nella scuola, attraverso la creazione di un'unità didattica in grado di valorizzare il legame tra arte ed intercultura. Da questo incipit ha avuto inizio una discussione guidata dalla sottoscritta, in cui ogni partecipante ha potuto esprimere la propria idea di intercultura in riferimento alle immagini proposte, cogliendo le similitudini e le differenze tra le due opere.

Alla fine del dibattito sono emersi i seguenti aspetti sulle due opere:

- sono universalmente riconosciute come “opere d’arte”;
- sono due esempi di arte visiva. L'immagine è un canale di comunicazione più immediato rispetto al linguaggio scritto, non necessita di traduzioni, supera più facilmente le barriere linguistiche e culturali erette dai singoli stati. L'immagine suscita emozioni in tempi più brevi rispetto ad altre forme di comunicazione, ci colpisce in pochi secondi e si ricorda facilmente (si pensi all'uso che la pubblicità fa dell'immagine). Comunicare per immagini amplia notevolmente il bacino di utenza a cui ci si rivolge, potenzialmente ha come destinatari tutte le persone del mondo, non ha bisogno di essere tradotta. Si rivolge, inoltre, ad una fascia di età molto ampia, chi lavora a scuola sa benissimo che i bambini decodificano facilmente i messaggi trasmessi attraverso le figure, a volte si mostrano osservatori più attenti degli adulti in quanto sono abituati a leggere per immagini;
- appartengono a due epoche diverse. Questo mostra che l'arte è sempre stata un luogo di mediazioni tra elementi diversi, uno spazio ibrido-contaminato-meticcio. Questa pluralità di appartenenze la rende universale, non esiste un'arte “pura”, come non esiste una cultura “pura” (Fabiatti, 2015; Remotti, 2020);
- in queste opere è evidente come l'incontro di appartenenze culturali differenti crei un qualcosa di unico e originale. La contaminazione di idee, stili pittorici e messaggi differenti, tradotti in un quadro, genera arte.

Nella seconda parte del laboratorio i corsisti sono stati suddivisi in due gruppi³. Ad ogni gruppo è stato assegnato il compito di scrivere un'unità didattica partendo da una delle due opere citate. I

³ Il laboratorio è stato proposto in modalità “in presenza” a 6 corsisti italiani e “a distanza” (tramite piattaforma *teams*) a 90 corsisti greci. La parte del *brainstorming* è stata svolta da tutti i partecipanti, il lavoro di gruppo ha riguardato, invece, solo i corsisti italiani che hanno illustrato, a fine laboratorio, gli elaborati ai colleghi italiani e greci (il primo gruppo ha

singoli gruppi potevano scegliere autonomamente il tema dell'unità, le materie coinvolte nella realizzazione dell'unità e la fascia scolastica a cui far riferimento. Questa attività ha permesso, attraverso il confronto tra i vari partecipanti, di simulare un reale percorso da proporre nelle proprie classi. Immaginare una situazione reale permette di ragionare sul contesto in cui si lavora, mettere in campo la propria esperienza, scegliere le strategie che riteniamo più opportune da utilizzare in quel determinato contesto, ragionare su eventuali punti di forza o criticità del setting educativo proposto, definire gli obiettivi da raggiungere e individuare le modalità di valutazione del lavoro svolto. Ogni gruppo ha, poi, presentato la propria unità didattica in modo da condividere il proprio lavoro con tutti i colleghi. In un secondo momento, queste attività sono state trascritte sulla piattaforma *moodle* del Master in modo da creare uno spazio di confronto sugli elaborati presentati.

In questa seconda parte la metodologia utilizzata è stata il *cooperative learning*, una modalità di apprendimento che si fonda sul concetto di mutuo insegnamento, questa tecnica è stata introdotta, negli Stati Uniti, negli anni Settanta, da David e Roger Johnson trovando, immediatamente, largo consenso a livello internazionale (in Israele grazie agli studi di Shlomo Sharan, in Inghilterra con Helen Cowie e Jean Rudduc, in Italia con Mario Comoglio, Giorgio Chiari, solo per citare alcuni esempi). L'apprendimento cooperativo è una modalità di insegnamento e di apprendimento, alternativo rispetto alla lezione accademica tradizionale, in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti. L'apprendimento individuale viene perseguito attraverso un processo che vede coinvolto il gruppo, visto come risorsa e stimolo per ciascun membro. Il gruppo diviene strumento di mediazione per permettere a ciascun soggetto di effettuare la migliore prestazione possibile. Questo tipo di apprendimento si fonda sul concetto di "interdipendenza positiva", ogni componente del gruppo può contare sull'aiuto e il sostegno degli altri compagni, tutti i partecipanti "sono consapevoli che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo" (Johnson, 1994). Elemento portante di questa modalità di fare didattica è il coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo. Lavorare insieme per conseguire un traguardo comune in campo educativo:

- porta ad un significativo miglioramento dei risultati raggiunti;
- favorisce il sorgere di relazioni positive tra gli studenti attraverso la creazione di uno spirito di squadra, che incentiva l'aiuto reciproco;
- consente di apprendere concetti, atteggiamenti, valori e informazioni, muovendosi nella zona di sviluppo prossimo;
- aumenta il benessere psicologico dei singoli membri sia in termini di autostima, sia di autoefficacia;
- facilita l'abbandono delle tendenze egocentriche, incentiva l'acquisizione di punti di vista più ampi e complessi;
- potenzia lo sviluppo di competenze sociali.

Utilizzare questo approccio metodologico, durante il laboratorio, ha permesso di instaurare un clima positivo, che ha consentito ad ogni corsista di argomentare la propria opinione senza temere il giudizio altrui. La critica costruttiva si è trasformata, in questa ottica, in uno strumento di confronto per formulare insieme agli altri colleghi un'unità didattica condivisa. L'obiettivo, che si è voluto

lavorato sul dipinto di Gauguin, il secondo gruppo sul murales di Banksy). La discussione finale ha coinvolto tutti i partecipanti.

raggiungere in questa esperienza laboratoriale, è stato quello di far sperimentare, in prima persona, agli studenti (che in questo caso sono, anche, dei docenti) una metodologia basata sulla cooperazione, l'aiuto reciproco e il dialogo. Diversi studi mostrano che questo tipo di metodologia produce ottimi risultati, soprattutto, in contesti interculturali (Lotti, 2016; Malusa, 2014, Sharan, 2017). Il cooperative learning applicato in classi multiculturali è “un approccio che favorisce l'ascolto e la valorizzazione della cultura di ogni persona presente in classe, e può contribuire a considerare ogni studente, con il suo bagaglio valoriale, religioso ed etnico, non tanto un problema ma una risorsa, ma richiede alcuni cambiamenti di prospettiva da parte degli insegnanti, degli studenti e delle loro famiglie affinché sia parte di un curriculum formativo davvero interculturale” (Lotti, 2016, p. 255).

Le dinamiche di confronto, dialogo, scambio di esperienze che si sono delineate tra i corsisti durante il laboratorio, grazie all'utilizzo delle strategie del *brainstorming* e del *cooperative learning*, costituiscono un esempio pratico di didattica interculturale dell'arte. Ciò che rende interculturale l'esperienza educativa non è il tema trattato ma la modalità con cui si realizza, l'educazione interculturale “non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati” (Catarci, Fiorucci, 2015, p. 24). Un esempio di questo percorso è l'unità didattica ideata da tre corsisti ispirandosi al murales di Banksy, proposta di seguito per dare un'idea tangibile del percorso effettuato nel laboratorio e delle possibili applicazioni in campo educativo. L'unità didattica si rivolge agli studenti della scuola primaria (è facilmente riproducibile anche negli ordini scolastici successivi) ed è interdisciplinare in quanto tocca diverse materie: arte ed immagine (analisi dell'immagine, tecnica pittorica, studio del colore, eccetera), inglese (traduzione delle scritte presenti sui cartelli), matematica (concetto di insieme e sottoinsieme) e scienze (fenomeno delle migrazioni). Quest'ultimo aspetto, in linea con il messaggio che vuole inviare il murales, può essere facilmente ricondotto al mondo umano e toccare, di conseguenza, le discipline storiche (storia delle migrazioni dall'uomo primitivo ad oggi), geopolitiche (analisi degli spostamenti dell'uomo all'interno di dinamica migratoria, riflessione sul concetto di confine e di stato-nazione) e in ultimo l'educazione civica (tema della cittadinanza).

Parlare del fenomeno migratorio in classe vuol dire approfondire un tema che i ragazzi, a volte inconsapevolmente, vivono quotidianamente relazionandosi con compagni con background migratorio o con la realtà che incontrano passeggiando nel quartiere. Uno degli obiettivi che l'unità didattica si pone è di far riflettere gli alunni sugli stili relazionali che mettono in atto nel loro quotidiano (in ambito domestico, scolastico, ecc.). A partire dalla simbologia racchiusa nella parola “vermi”, suggerita dall'opera, si può intavolare una discussione sul tema dell'accoglienza e dell'inclusione: gli studenti sono veramente aperti all'altro? Si relazionano in maniera inclusiva? Hanno veramente appreso il concetto di condivisione, convivenza e scambio? Ancora una volta torna utile riprendere il discorso analizzando l'opera che contiene in sé spunti interessanti inerenti al fenomeno migratorio e all'accettazione del diverso. Alcuni elementi su cui porre l'accento potrebbero essere i seguenti:

1. il contrasto cromatico tra le due diverse specie: scuro e tetro per i piccioni, richiamante i concetti di malvagità, ingiustizia e bruttezza; chiaro e brillante per il pappagallo, evocante bellezza, purezza e equità;
2. le differenti dimensioni corporee: il volume maggiore dei piccioni richiamerebbe l'idea di predominanza e potere esercitato sul volatile di dimensione inferiore, potenziale simbolo di fragilità e impotenza;

3. collocazione su un medesimo piano: l'assenza di uno sbilanciato posizionamento come rappresentazione dei concetti di uguaglianza, equità e normalizzazione delle differenze;
4. gioco di sguardi e postura corporea: quattro piccioni sono rivolti verso il pappagallo con fare intimidatorio, a differenza del primo (a sinistra) che, non degnando neanche di uno sguardo, evocherebbe un atteggiamento di superiorità nei confronti del volatile in minoranza, il quale, tuttavia, ha il corpo rivolto verso un oltre-altro (potenziale simbolo di autodeterminazione) e uno sguardo privo di paura e sfidante il pericolo⁴.

Questa unità didattica rappresenta, naturalmente, uno dei tanti percorsi possibili che possono scaturire dalla lettura dell'immagine in classe, un pregio dell'arte è di offrire molteplici punti di vista, strade alternative, percorsi divergenti che non offrono risposte certe e univoche ma generano domande, dubbi, critiche e ripensamenti. Usare l'arte come mezzo educativo vuol dire non accontentarsi di facili conclusioni "preconfezionate" ma aprirsi a nuovi inizi, significa potenziare un pensiero creativo, divergente e dialogante.

4. Conclusioni

L'auspicio, con cui vorrei concludere questo contributo, è che l'arte possa essere considerata a tutti gli effetti uno strumento indispensabile dell'agire scolastico. Non solo un'attività ricreativa relegata nei tempi extrascolastici, né tanto meno una materia da insegnare una volta alla settimana, l'arte rappresenta "un metodo per chiamare in causa le emozioni, per stimolare l'apprendimento, per favorire la nascita di relazioni costruttive, per incrementare lo sviluppo delle competenze interculturali, un metodo attivo, innovativo e alternativo di fare scuola" (Meloni, 2023, p. 117). L'arte è una specie di specchio, permette di connettersi con gli altri e scoprire così se stessi, crea luoghi di mediazione dove confrontarsi con l'alterità senza paura e pregiudizi, fa apparire chi sembra lontano e straniero più vicino, in un certo senso accorcia le distanze. Per queste ragioni costituisce un territorio privilegiato per favorire l'acquisizione di atteggiamenti interculturali. L'arte ci consente di utilizzare molteplici linguaggi, poter gestire diverse chiavi di lettura del mondo ci permette di comprenderlo in modo più completo e meno etnocentrico, per usare un motto caro a Rodari "Tutti gli usi della parola a tutti, mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo" (1973, p. 6).

Non essere schiavo implica possedere il maggior numero possibile di strumenti per leggere la realtà, sviluppare un pensiero critico capace di interrogarsi sulla veridicità di quello che si ascolta, cercare risposte alternative a problemi che sembrano avere un'unica soluzione, usare la creatività come arma contro l'omologazione e l'empatia come mezzo per entrare in relazione con l'altro. Queste competenze devono essere coltivate fin dalla prima infanzia, la scuola ha il difficile compito di formare cittadini cosmopoliti, "inclusivi", capaci di saper leggere la società che li circonda attraverso diverse lenti culturali, in modo da potersi muovere con disinvoltura in contesti sempre più globali. Il connubio tra arte ed intercultura rappresenta un'importante opportunità che ha la scuola per favorire il dialogo e lo sviluppo di una mentalità aperta in tutti gli alunni (Pescarmona, 2021). L'educazione interculturale, infatti, non è una didattica "compensativa" pensata per agevolare il percorso scolastico

⁴ Questo elenco di punti è stato riportato integralmente dal testo dell'unità presente sulla piattaforma moodle: *Unità didattica: Banksy e intercultura*, in "Master in educazione interculturale 2022/23", www.creifos.org (consultato il 16/11/23).

degli alunni con background migratorio, ma si rivolge a tutti gli studenti. È una strategia in grado di “aprire frontiere per valicare confini”, operando “nei nostri confini mentali, negli steccati del nostro sguardo” (Agostinetto, 2022, p. 30). Getta le basi per la costruzione di una società in grado di valorizzare sia le differenze sia le similarità, alimenta lo sviluppo di un pensiero capace di decentrarsi, predisponendo luoghi adatti per costruire un’identità plurale (Susi, 1999; Fiorucci, 2011, 2020).

Riferimenti bibliografici:

- Agostinetto, L. (ed.). (2022). *L’intercultura in testa. Sguardo e rigore per l’agire educativo quotidiano*. Franco Angeli: Milano.
- Bazzinini, E. (2013). Arte e infanzia. L’importanza dell’arte nello sviluppo del bambino. *Tafer Journal. Esperienza e strumenti per cultura e territorio*, n. 53.
- Bevilacqua, G. (ed.). (2001). *Didattica interculturale dell’arte*. EMI: Roma.
- Chiari, G. (ed.). (2023). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Ledizioni: Milano.
- Cohen, E.G. (ed.). (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Erickson: Trento.
- Cometti, J.P., Matteucci, G. (a cura di) (ed.). (2015). *Dall’arte all’esperienza. John Dewey nell’estetica contemporanea*. Mimesis: Milano.
- Comoglio, M. (ed.). (1998). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*. LAS: Roma.
- Comoglio M. (a cura di) (ed.). (1999). *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*. Gruppo Abele: Torino.
- Comoglio, M. (1999). Modelli di applicazione del Cooperative Learning, in *Quaderni di Animazione e Formazione. Animazione Sociale* (pp. 18-36). Edizioni Gruppo Abele: Torino.
- Comoglio, M. Cardoso, M.A. (ed.). (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. LAS: Roma.
- Dallari, M. (ed.). (1998). *L’esperienza pedagogica dell’arte*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (ed.). (1934). *Art as experience, 1934*, trad. it. Matteucci, G. (a cura di) (2020). *Arte come esperienza*. Aesthetica edizioni: Sesto San Giovanni (Mi).
- Dewey, J. (ed.). (1964). *Scuola e società*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (ed.). (1995). *Arte come esperienza e altri scritti*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (ed.). (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Dovigo, F., Favella, C., Rocco, V., Zapella, E. (ed.). (2015). *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*. FrancoAngeli: Milano.
- Fabietti, U. (ed.). (2015). *Elementi di antropologia culturale*. Mondadori: Milano.
- Favaro, G., Luatti L. (a cura di) (ed.). (2004). *L’intercultura dalla A alla Z*. Franco Angeli: Milano.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (ed.). (2015). *Il mondo a scuola. Per un’educazione interculturale*. Conoscenza: Roma.
- Fiorucci M. (ed.). (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Franco Angeli: Milano.
- Fortini F. (ed.). (1984). *Paesaggio con serpente*. Einaudi: Torino.
- Gardner, H. (ed.). (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*. Feltrinelli: Milano.
- Gardner, H. (ed.). (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell’educazione*. Feltrinelli: Milano.
- Gardner, H. (ed.). (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli: Milano.
- Gardner, H. (2020). Le arti come accesso all’educazione globale. Un contributo di Howard Gardner per il Children’s Global Competence Education. Frchildren.org/it, consultato il 20 ottobre 2023.

- Gentile, M., Chiappelli T. (2016). *Il cooperative learning nelle classi plurilingue*. FrancoAngeli: Milano.
- Giudici L. (a cura di) (ed.). (2019). *Noa Noa e lettere da Tahiti (1891-1893)*. Abscondita: Milano.
- Granata A. (ed.). (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carocci: Roma.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Pro- puestas para repensar la investigación en educación. «Siglo XX», vol. 26, pp. 85-118.
- Herrera, H. (ed.). (2016). *Frida. Una biografía di Frida Kahlo*. Neri Pozza: Vicenza.
- Ings, R. (2002), The arts included. Report of the first national conference on the role of the arts in pupil referral units and learning support units. Calouste Gulbenkian Foundation and the Arts Council of England. London.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (ed.). (1994). *Apprendimento cooperativo in classe*. Erickson: Trento.
- Johnson, D W., Johnson, R.T. (ed.). (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Edizioni Erickson: Trento.
- Kinder, K. e Harland, J. (2004). The arts and social inclusion. What's the evidence?. «Support for Learning», vol. 19, n. 2, 52-56.
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Erickson: Trento.
- Lotti, A. (2016), Cooperative learning e didattica interculturale, in Bochicchio F, Traverso, A. *Didattica interculturale. Criteri, quadri contesti, competenze* (pp. 255-276). Libellula: Lecce.
- Malusa, G. (2014), Condividere per costruire. Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria, in «Encyclopaideia», 18 (38), 92-112.
- Meloni, G. (ed.). (2023). *Linguaggi per tutti. Percorsi per costruire la scuola interculturale*. Romatre-press: Roma.
- Montessori, M. (ed.). (1987). *La mente del bambino*. Garzanti: Milano.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Nafisi, A. (ed.). (2015). *La repubblica dell'immaginazione*. Adelphi: Milano.
- Nanni, A., Curci S. (ed.). (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. EMI: Bologna.
- Nuti, G. (ed.). (2014). *Didattica del pensiero creativo*. FrancoAngeli: Milano.
- Nussbaum, M. (ed.). (2011). *Non per profitto*. Il Mulino: Bologna.
- Mazzoli, L. (ed.). (2003). *L'incertezza creativa. Percorsi sociali e comunicativi delle performance artistiche*. FrancoAngeli: Milano.
- Pastò, B. (2005), Laboratorio di didattica dell'arte e dell'immagine interculturale, In Comin, A. (a cura di), *Per una didattica interculturale* (pp. 56-68). Imprimerur: Padova.
- Pastò, B. (2016), La didattica interculturale dell'arte, in *Studium Educationis*, n. 1. 113-121.
- Pescarmona I. (ed.). (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Aracne: Roma.
- Remotti U. (ed.). (2020). *Prime lezioni di antropologia*. Laterza: Roma.
- Rodari G. (ed.). (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi: Torino.
- Sharan, S. (ed.). (1990). *Cooperative Learning: Theory and Research*. Praeger Pub Tex: New York.
- Susi, F. (ed.). (2000). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*. Armando Editore: Roma.

- Susi F. (ed.). (1995). *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Anicia: Roma.
- Scheiman, A. (ed.). (2018). *Il diario perduto di Frida Kahlo*. Rizzoli: Milano.
- Sclavi, M. (ed.). (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Veracchi, A, Tonelli M. (ed.). (2018). *Confini*. Editoria Tattile: Roma.
- Zamora, A. (ed.). (2002). *Lettere appassionate. Abscondita: Milano*.
- Zizioli E. & Franxchi G., Rileggere “l'emergenza sbarchi”. Narrazioni e “Contro Narrazioni” sul confine, in “*Studium Educationis*”, n. 2, dicembre, pp. 175-177.