



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

SID - Scuola Internazionale di Dottorato

**FORMAZIONE DELLA PERSONA E
DIRITTO DEL MERCATO DEL LAVORO**

Ciclo n. XXIV

Dipartimento di Scienze della Persona

“ARTE MIGRANTE”

*Percorsi di ricerca creativa per lo sviluppo della Sensibilità
Interculturale in Preadolescenza.*

Supervisore

Chiar.mo Prof. FABIO DOVIGO

Tesi di Dottorato di Ricerca

Clara Diletta FAVELLA

Matricola n° 31679

Anno Accademico 2010/2011

INDICE

| | |
|---|-----|
| INDICE | 1 |
| ABSTRACT | 5 |
| ABSTRACT-English version | 13 |
| RINGRAZIAMENTI | 19 |
| INTRODUZIONE | 21 |
| | |
| CAPITOLO I: Il quadro di riferimento: Dall' "AlterModern" alla "Creation Mind" | 33 |
| 1.1. Cambio di paradigma. I contributi di Nicolas Bourriaud e Elliot W. Eisner..... | 35 |
| 1.2. Eisner W. E. e "Creation Mind": anagrammando "l'arte" verso l' "alter"..... | 66 |
| | |
| CAPITOLO II: Dar Identità alla Sensibilità Interculturale in preadolescenza | 101 |
| 2.1. Il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale..... | 103 |
| 2.2. Una Identità per la Sensibilità Interculturale in Preadolescenza | 130 |
| 2.3. Lo sviluppo della Sensibilità Interculturale..... | 149 |
| 2.4. Intercultural Developmental Inventory (IDI): Valutare la | |

| | |
|---|------------|
| sensibilità interculturale..... | 163 |
| 2.5. Child Intercultural Development Inventory (C-IDI): Valutare la sensibilità interculturale in pre-adolescenza..... | 172 |
| CAPITOLO III: Osservare l'artista per apprendere l'intercultura..... | 179 |
| 3.1. Il percorso di ricerca..... | 181 |
| 3.2. Fra intenti ed intuizioni. Le realtà interculturali a mediazione artistica individuate | 194 |
| CAPITOLO IV: “Artemigrante”: I laboratori interculturali a mediazione artistica realizzati..... | 263 |
| 4.1. Progettare un “Laboratorio interculturale a mediazione artistica” | 265 |
| 4.2. Le fasi di realizzazione..... | 270 |
| 4.3. Narrare il laboratorio interculturale a mediazione artistica: “Il filo di Paloma” | 297 |
| CAPITOLO V: La proposta: il C-IDI. Riflettere lungo le possibili vie della valutazione..... | 327 |
| 5.1. Aspetti valutativi..... | 329 |
| 5.2. Valutare il Laboratorio: “Il Filo di Paloma” | 332 |
| 5.3. Valutare la Sensibilità Interculturale con il C-IDI..... | 353 |

| | |
|--|-----|
| 5.4. Validare il test C-IDI..... | 372 |
| CONCLUSIONI: In direzione delle stelle..... | 381 |
| BIBLIOGRAFIA: | 389 |

Abstract

La ricerca intende approfondire il rapporto esistente tra i processi di inclusione e le espressioni artistiche. Finalità del lavoro è realizzare una produzione scientifica capace di offrire una riflessione critica riguardo alle strategie interculturali oggi utilizzate, e di promuovere nuovi processi d'inclusione che abbiamo come fine il benessere di ciascuno, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi educativi auspicati dalla pedagogia interculturale. Fra questi ci proponiamo di evidenziare in particolare il rafforzamento delle identità individuali e di gruppo, e lo sviluppo di competenze che consentano di riflettere sugli stereotipi in modo critico. In tal senso si intende esplorare e mettere a confronto realtà interculturali già mature (in particolare esperienze estere) che utilizzano nuove modalità di inclusione che fanno riferimento alla comunicazione artistica. Si tratta di modalità che vogliono porsi al di là di una visione emergenziale della presenza degli stranieri nel contesto educativo e sociale, e che si propongono come strumenti di un'inclusione più ampia, intesa come scambio su un piano di comunicazione dinamica e creativa qual è quella consentita dal medium artistico.

La ricerca prende forma e si costituisce in un tempo contrassegnato da movimenti migratori molto rapidi, e da cambiamenti e riadattamenti ideologici altrettanto rapidi che caratterizzano l'esplorazione delle differenze nella nostra epoca. È in questo quadro che si intende approfondire il rapporto esistente tra processi di inclusione ed espressioni artistiche. Tale proposta, che ha per tema il rapporto tra i fenomeni migratori contemporanei e la comunicazione artistica ed estetica, nasce all'interno del Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Bergamo, in collaborazione con la Fondazione Comunità Bresciane, borsa di studio "Alberto Archetti".

Il percorso di ricerca che intendiamo intraprendere è prevalentemente di tipo qualitativo anche se una parte sarà dedicata ad uno strumento quantitativo (C-IDI). Tale scelta nasce dalla peculiarità del tema che intendiamo trattare, e dalle domande e bisogni che lo caratterizzano, dove il criterio di riferimento è la differenza, la singolarità e la relazione. Il progetto di ricerca, conseguentemente, prevede un percorso di indagine che valorizzi caratteristiche quali l'attenzione, l'azione e la creazione, ed è entro questo scenario che si sviluppa l'ascolto delle realtà indagate, che adottano il medium artistico per promuovere l'inclusione.

Prima di illustrare le modalità attraverso cui la ricerca verrà articolata, è opportuno delineare i principali nuclei problematici che hanno motivato l'esigenza di riflettere su tale tematica:

- ♣ l'attuale situazione del processo migratorio in Italia evidenzia la necessità di uscire da una visione d'emergenza per favorire l'inclusione della persona anche attraverso percorsi di educazione alla cittadinanza, oggi ancora poco promossa e praticata con consapevolezza nelle scuole e nelle istituzioni;
- ♣ si assiste tuttora a una diffusa mancanza di promozione di attività artistico/culturali pienamente consapevoli delle loro potenzialità interculturali, anche in funzione di un pubblico composto non di soli fruitori italiani;
- ♣ il panorama della riflessione pedagogica sul rapporto esistente fra processo d'inclusione ed espressioni artistiche appare ancora insufficiente, sia sul piano teorico che su quello delle pratiche, a fondare un'azione coerente e scientifica di tale relazione, e richiede pertanto un sostanziale approfondimento;
- ♣ più in generale, va chiarito come l'apporto della comunicazione artistica possa favorire la promozione dei processi di inclusione per tutti, in particolare per quanto riguarda il loro rapporto/connessione con la dimensione di costruzione-ricostruzione identitaria.

Partendo da questi nuclei caratterizzanti il tempo in cui siamo chiamati ad educare, si vuole realizzare una produzione scientifica capace di ripensare le strategie interculturali utilizzate oggi e promuovere nuovi processi d'inclusione che abbiamo come fine il benessere di ciascuno, contribuendo al raggiungimento di obiettivi peraltro largamente auspicati dalla stessa pedagogia interculturale. Fra questi evidenziamo quello di rafforzare le identità individuali e di gruppo (non in contrapposizione, ma in comunicazione con quelle altrui) e di sviluppare personalità capaci di riflettere su se stesse, sugli altri, sugli stereotipi e i pregiudizi in maniera critica e cosciente della complessità e relatività dei punti di vista. Sembra emergere, oggi, a tal proposito, una nuova serie di categorizzazioni sociali che fanno pensare ad una nuova stagione di «re-istituzionalizzazione delle identità di chi è più debole e ai margini, un'istituzionalizzazione dentro le menti, nelle pratiche, dentro i modi di sentire, nelle culture» (Lizzola I., 2009). In questo scenario si crea una nuova capacità di costruzione di identità nel segno di una possibile consegna reciproca delle vite e delle generazioni, contro il rischio, oggi quanto mai ricorrente, di costruire una falsa identificazione sociale (op.cit, 2009) La sfida pedagogica della ricerca è quella di riuscire a garantire un'educazione al rispetto dell'identità nella diversità, quindi al dialogo interpersonale, nella tutela delle peculiarità individuali e all'insegna della preoccupazione di promuovere inedite modalità di convivenza democratica. Consapevoli che, l'arte può essere una via per questa prospettiva, proprio per le sue caratteristiche costitutive che l'accomunano all'identità e sulle quali è possibile proporre un lavoro pedagogico.

Sin dagli anni Ottanta del secolo scorso, in Italia, la pedagogia è stata investita da una serie di “nuove emergenze”, di nuove esigenze e di nuove formule educative. Tre in particolare, secondo Cambi (2001), sono da tenere in considerazione, tutte e tre, introdotte da profonde trasformazioni sociali e culturali: il femminismo, il

problema ecologico, la presenza sempre più crescente di persone di diversa origine culturale e nazionale nei Paesi occidentali. Tali fattori trasformano i connotati della pedagogia, determinando una sua ricollocazione nell'ambito della società. La ricerca prende in esame il terzo dei fenomeni emergenti, in virtù del quale la pedagogia deve attrezzarsi a comprendere le culture "altre" deve elaborare vie di comunicazione e criteri di scambio tra queste culture, deve allenare al dialogo e alla tolleranza. Si tratta, quindi, di porre *en question* l'etnocentrismo della pedagogia e smascherarne i caratteri di "razzismo" e di intolleranza nella società. Così si apre alla pedagogia un compito arduo, urgente ed epocale, che essa deve cercare di risolvere, non da sola certo, ma con un ruolo prioritario, (Cambi, 2001). Nelle odierne società, di elevato pluralismo socio-culturale, la ricerca pedagogica trova la risposta allo scenario d'emergenza cercando di approfondire la riflessione sulla persona (soprattutto sull'uomo in rapporto con l'altro), sulla sua educabilità, sulla tutela dell'alterità, della differenza e, al tempo stesso, dell'originalità personale.

È la riflessione interculturale ad affrontare tutte quelle contraddizioni e antinomie che percorrono tale riflessione pedagogica, nel tentativo di cogliere nuove possibili complementarità. Se la pedagogia, intesa in senso generale, si preoccupa della formazione dell'identità personale, la pedagogia interculturale approfondisce l'apertura nei confronti dell'altro e della sua cultura. In questa direzione la prospettiva interculturale riceve dalla pedagogia generale gli strumenti concettuali necessari al suo costituirsi come pedagogia relazionale; ma soprattutto ne riceve l'oggetto precipuo di riflessione: la persona, la sua educabilità e la sua educazione.

Fare intercultura attraverso l'arte, può essere una risposta a tale necessità, vuol dire muoversi dalla determinazione che condividere un progetto, un'idea, una competenza o una passione rispetto alla comunicazione artistica favorisce e

promuove l'eterogeneità delle cittadinanze, nella convinzione che ciascuno può essere in questo senso portatore di valori e ricchezze. Si tratta di modalità che vogliono porsi al di là di una visione emergenziale della presenza degli stranieri nel contesto educativo e sociale, e che si propongono dunque come strumenti di un'inclusione più ampia, intesa come scambio su un piano di comunicazione dinamica e creativa qual è quella propria del medium artistico. Consapevoli che quando si utilizza il termine inclusione ci si riferisce alla promozione delle condizioni (contestuali e relazionali) che consentano il riconoscimento e l'“empowerment” di ciascuno, sostenendo il diritto ad essere sé stesso e mostrando un clima di sensibilità alla differenza, in una comunità aperta e democratica (Armstrong F. 2009).

Il mondo dell'arte si presenta così come uno spazio d'accoglienza in cui la comunicazione avviene all'insegna della trasparenza e secondo le leggi dell'ospitalità.

In questo modo di pensare, sentire e fruire l'arte, che fa parte del senso comune, in maniera spesso confusa, si sovrappongono due modi diversi di pensare il rapporto fra arte e cultura (Bargna, 2007). Nella prima di queste due prospettive le culture sono viste come entità dotate di un'unità distintiva e l'arte è intesa come specchio ed espressione della loro autenticità e della loro irriducibile diversità: le culture vi appaiono come unità discrete, sorta di atomi, e l'arte come una loro produzione germinale, che viene tutta dall'interno, che ne esprime cioè l'interiorità. Si tratta di una concezione reificante che pensa tanto l'arte che le culture come “oggetti” collezionabili che vanno definiti nelle loro proprietà e recuperati e preservati sottraendoli alle ingiurie del tempo. È l'orizzonte del relativismo culturale, del collezionismo d'arte esotica, del multiculturalismo e del neotribalismo, che per quanto fra loro diversi, condividono l'ossessione per l'“autenticità”.

La seconda prospettiva è quella interculturale (Op.cit, 2007): da questo lato, l'arte sembra poter promuovere la conoscenza fra le culture favorendo uno spostamento dalla loro giustapposizione, la prospettiva precedente del multiculturalismo, alla loro coesistenza e compenetrazione, l'interculturalità, appunto.

Questa posizione differisce dalla prima negli intenti ma ne condivide in realtà il punto di partenza: la dimensione interculturale infatti è pensata nell'ordine della progettualità e dell'intenzionalità etico-politica. Forme artistiche ed interculturali hanno in comune il cammino e ne condividono i luoghi di appartenenza.

Occorre, allora, riconoscere ma anche creare dei luoghi in cui poter fare intercultura attraverso l'arte, luoghi fisici (gli spazi, scuole, musei, biblioteche ecc.) e luoghi mentali (i tempi, la quotidianità). Oggi più che mai dobbiamo fare i conti con questa necessità, perché se non si è in grado di riconoscere o formare tali luoghi, si andrà avanti a teorizzare studi ed idee innovative che però rimarranno inspendibili, perché non-luoghi. Marc Augé (2005) sostiene che se un luogo può definirsi identitario, relazionale e storico, questo fa di uno spazio un luogo. Uno spazio che non può definirsi né identitario, né relazionale, né storico, definirà un "non luogo". Affinché il fare intercultura attraverso l'arte possa trovare un proprio luogo, occorre interrogarsi, promuovere ricerche e progetti che siano in grado di creare i luoghi per l'intercultura nella quotidianità spazio-temporale.

Negli spazi in cui si educa oggi, la ricerca in questione, vuole promuovere il fare intercultura attraverso l'arte, ma per far questo occorre creare uno sconvolgimento di tale spazio, preservandone però la sua preziosità, affinché, esso divenga luogo nel senso di Augé. Non serve solo una scuola che inserisca nel suo spazio nuovi linguaggi, ma una scuola che promuova la comunicazione fra essi, diventando così luogo identitario, relazionale e storico. Solo in questo modo è possibile far mettere le radici ad uno studio di questa portata, creare e abitare un luogo che sia forma ed episteme per la comunicazione interculturale attraverso l'arte.

La ricerca in questione prende in esame le realtà che seguono tale intento, cerca di fondare una sua idea di rapporto fra arte ed educazione, anche interculturale, proponendo in particolare un sistema di valutazione nuovo, innovativo necessario per comprendere quale sia il livello di sensibilità interculturale presente negli studenti delle scuole di oggi. Riferendosi, più dettagliatamente alla fascia pre-adolescenziale, verso la quale la letteratura porta da sempre delle lacune. Sul modello della sensibilità interculturale promosso da Bennett M. J. nasce l'idea di creare un' "IDI for Children". Hammer M. R. ha già costruito con l'IDI, Intercultural Development Inventory, un sistema di valutazione della sensibilità interculturale dell'adulto ma in questa ricerca si vuole conoscere quella del pre-adolescente, futuro adulto di domani. Studiare qual è il livello di sensibilità che esiste in questo periodo e verificare se i progetti interculturali a cui sono sottoposti i bambini hanno una loro efficacia e soprattutto verificare come cambia e come si manifesta con il passare del tempo tale sensibilità, è la parte empirica della ricerca. Un IDI pensato per valutare la sensibilità interculturale all'interno della socializzazione primaria è importante anche per comprendere quali processi di formazione dell'identità il pre-adolescente sta mettendo in atto. L'assegnazione e l'assunzione di un'identità ha, infatti, come effetto l'attribuzione di un posto specifico nel mondo e l'auto ed etero collocazione in contesti di appartenenza differenti e tale processo è veicolato dalla socializzazione. Il processo di socializzazione trova nel linguaggio sia il contenuto che lo strumento più importante in questo processo identificativo e l'arte può essere uno di questi perché è in grado di veicolare significati simbolici condivisi.

Diviene in tal modo possibile pensare di identificare una via italiana all'inclusione attraverso l'arte, un percorso originale che scaturisce anche dal confronto con altri Paesi europei, e che consente di uscire dalla visione problematica di un' "integrazione d'emergenza", e promuovere così un'

“inclusione emergente” che possa divenire contributo per la pedagogia interculturale o, sarebbe meglio, per la pedagogia in generale.

Abstract- English version

The research takes shape and is marked by very rapid migration, and ideological changes and rapid readjustments which define the exploration of the differences that characterize our time. Beginning from this, we will deepen the relationship between processes of inclusion and artistic expressions. This proposal - which is about the relationship between migration and contemporary artistic and aesthetic communication - comes from the Ph.D. in Pedagogical Sciences, University of Bergamo, in collaboration with the Community Foundation Bresciane Alberto Archetti " This choice derives from the peculiarities of the theme we intend to refer to, and the questions and needs that characterize it, where the benchmark is the difference, the singularity and the relationship. The research project, therefore, provides a path of inquiry that considers features such as attention, action and creation. From this point of view, we will focus on the listening of the reality being investigated, adopting the artistic medium to promote inclusion.

Before showing how the research will be articulated, it is appropriate to outline the main problems that led to reflect on this theme: the current situation of migration in Italy highlights the need to promote the inclusion of the person also through citizenship education, which is not really promoted and practiced in schools and institutions; there is still a lack of promotion of artistic / cultural activities without considering their intercultural potential for an Italian and foreign audience; The potential of pedagogical reflection on the relationship between inclusion process and artistic expression is not still able to establish a coherent scientific action both in theory than on practice and therefore it requires a deeper attention; moreover it must be defined how the contribution of artistic communication can support the promotion of inclusion processes, especially with

regard to their relationship with the reconstruction of one's identity. Considering these foreign groups of our postmodern time in which we are asked to educate, we want to achieve a scientific search that can rethink the intercultural strategies used today and promote new processes of inclusion for the wellbeing of everybody contributing to the achievement of aims widely expected by the same intercultural pedagogy. We need to strengthen the identity of individuals and groups (not in opposition, but in common with the others' ones) and we want to develop personalities able to think of themselves, others, stereotypes and prejudices and to be aware of the complexity and relativity of different points of view. Today it seems to emerge a new set of social categorizations that suggest a "re-institutionalization of weaker and marginalized people, a institutionalization of the minds, the habits, the ways of feeling, the cultures. We can create a new identity focusing on the possibility of a mutual delivery of lives and generations. We can fight the risk to build a false social identification. The pedagogical challenge of research is to be able to ensure an education of identity respecting diversity and to promote the interpersonal dialogue, the protection of individual peculiarities and completely new forms of democratic life. We know that art can be a way to obtain this, for its characteristics in common to the identity and on which we can propose a pedagogical work. If pedagogy, in a general sense, is concerned with the formation of personal identity, intercultural pedagogy explores openness towards others and their culture. In this sense, the intercultural perspective receives from general pedagogy the necessary strategies to its constitution as relational pedagogy, but above all it receives the main object of reflection: the person, his educability and his education. To promote culture through art, may be a response to this need. It means moving from the concept that to share a project, an idea, or a passion in the artistic communication, promotes the diversity of relationships in the belief that everyone can add new values and wealth. This is how we want to go beyond a vision of emergency,

looking at the presence of foreigners in our educational and social context such as a way for inclusion, considering them as a possibility for a dynamic and creative exchange in communications which is own of the artistic medium. We are aware that when we use the term inclusion, we refer to the promotion of conditions (contextual and relational) which allow the recognition and the 'empowerment of everyone as the right to be himself and showing an attention to the difference in a open and democratic society. The art world is a welcoming place in which communication takes place in a transparent manner and in accord with hospitality (Bargna, 2007). In this way of thinking, feeling and enjoying the art, which is part of common sense, we can find two different ways of thinking about the relationship between art and culture. The first of these two ways, considers art as a mirror and expression of the authenticity and the irreducible diversity of a society: cultures will appear as discrete units, a sort of atoms, and art production is their germ, which expresses their inner life. It looks at art and cultures as "objects" which can be collected, a kind of private property to recover and preserve from the ravages of time. It is the position of cultural relativism, of exotic art collection, multiculturalism and neotribalism that can appear different, but that share an obsession for 'authenticity'. The second perspective is that intercultural: the art seems to promote understanding between cultures by avoiding their juxtaposition, as the previous view of multiculturalism, and showing their coexistence and mixing: that's to say interculturalism. This position differs from the first one as for the aim but in fact it shares the starting point: the intercultural dimension is thought in terms of planning and intentionality and ethical policy. Artistic forms and interculturalism have a common path and share places of belonging. It is important to find but also to create places where we can have interculturalism through art, physical places (schools, museums, libraries, etc..) but also mental places (times, daily routine..). Today more than ever we have to deal with this need, because if we are not able to recognize or create such

places, we will go on to theorize studies and innovative ideas that will be useless however, because non-places. Marc Augé (2005) argues that if a place can define identity, relationships and history, is not a simple space but a real place. A space that can not define identity, relationships or history, will be an "unreal place". To do interculturalism through art, we must ask questions, promote research and projects that are able to create places for interculturalism in the everyday space-time. In actual educational spaces, the research wants to promote interculturalism through art, but to do this involves creating a space, which preserving its preciousness, can become a place in the sense of Augé . Not just a school which considers new languages in its space, but a school that promotes communication between them, thus becoming the place of identity, relationships and history. Only this way it is possible to spread a study of this kind, creating and living in a place that is a base for intercultural communication through art.

This new research looks at the realities that follow this approach, tries to form his own idea of the relationship between art and education, including intercultural, in particular by proposing a system for evaluating new, innovative necessary to understand what the level of intercultural sensitivity students present in schools today. Referring in more detail at the end pre-adolescent. Following the model of intercultural sensitivity promoted by Bennett M. J. it comes the idea of creating a "IDI for Children." M. Hammer R. has already built with the IDI, Intercultural Development Inventory, a system for assessing the cultural sensitivity of the adult, but in this research we want to know that of the pre-teens, the future adults. Learn what level of sensitivity that exists in this period and see if the cross-cultural projects that are under the children have their own effectiveness and above all see how it changes and how it manifests with the passage of time, this sensitivity is the empirical part of research. An IDI designed to assess intercultural sensitivity within the primary socialization is also important to understand what processes of

formation of the pre-teen is putting in place. The assignment and assumption of an identity has, in fact, the effect the assignment of a specific place in the world and the self-and hetero place in different contexts of belonging and this process is conveyed by socialization. The socialization process is in the language of both the content and the most important tool in the identification process and the art can be one of these because it is able to convey symbolic meanings shared. Thus becomes possible to think of a way to identify Italian inclusion through art, an original trail that comes from the comparison with other European countries, and that exits from the vision of a problem "integration of emergency", and thereby promote a "including emerging" that could become a contribution to intercultural pedagogy, it would be better for education in general.

RINGRAZIAMENTI

Un grazie particolare al professor Dovigo perché ancora una volta, credendo in me e nelle mie capacità, mi ha portata a provare quella “passionaccia” verso la ricerca...

Grazie a Cristina Zuffellato e Vanessa Bettucchi, due artiste che Bourriaud definirebbe “Alter-Artiste”, persone che con la loro sensibilità verso la tematica, hanno permesso la realizzazione di questa ricerca.

Grazie a Giosi Archetti e alla sua attenta e delicata presenza.

Si ringraziano i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti che hanno dato l’autorizzazione ad entrare in classe e così portare avanti il lavoro, mostrando uno sguardo attento e interessato nei confronti del tema affrontato. Ringrazio in maniera particolare il professor Laudiano per avermi aperto le porte delle sue classi.

Si ringraziano tutti gli studenti che hanno partecipato alla ricerca e che l’hanno quindi resa possibile.

Grazie alla mia nuova famiglia e a quella di sempre.

INTRODUZIONE

1. Gnocchi al pesto.

“Amal Sadki ha tredici anni, frequenta la terza media e ha solo un nove in pagella, in arte, tutti gli altri sono dieci.

I suoi occhi si muovono veloci dietro le lenti, poi ti fissa non con intensità: “Studiare è l'unica cosa che ho nella vita, l'unica nelle mie mani, e non voglio sprecarla”. Amal è nata a Rabat in Marocco, ma è stata scelta come rappresentante della Liguria alle celebrazioni dell'Unità di Italia in Parlamento. Era l'alunna più meritevole, quella con i voti più alti, e così è partita per Roma. (...) L'abbiamo scelta perché è la più brava, senza guardare alla cittadinanza, solo sulla base dei voti e del merito, perché questa scuola crede nella meritocrazia: così abbiamo mandato a Roma il nostro “prodotto migliore”.

(...)Per la prima volta credo che stia succedendo anche qui da noi, e che al riparo dalle grida, dalla polemiche, dagli incendi della politica e dell'ideologia possano accadere cose inaspettate: “A settembre andrò al liceo classico di Sanremo, dove hanno studiato Calvino e Dulbecco, poi mi iscriverò a Medicina: voglio diventare cardiocirurgo”. Amal parla con sicurezza, usa sempre l'indicativo quando parla del futuro: “Voglio anche viaggiare, conoscere il mondo; mi piacciono soprattutto gli Stati Uniti, la Francia e la Gran Bretagna. Il primo posto però dove andare, è New York, ci sono un'energia e un caos che mi attirano da morire.” (...) Amal vive sospesa tra un là e un qui che non sono definiti, ma non sembra soffrire per questo. La realtà sono i voti in pagella, il nuovo lavoro del padre, i complimenti del preside e delle professoresse, gli gnocchi al pesto e la squadra di calcio in cui

gioca suo fratello di otto anni.”

M. Calabresi, “Cosa tiene accese le stelle”, 2011- pp.84-89

La realtà sono gli “gnocchi al pesto”. È con queste parole che si introduce una ricerca di dottorato che ha in comune molto con la testimonianza di Amal. Il punto di partenza, il focus investigativo e le valutazioni si sono sviluppati lungo un percorso di crescita di consapevolezza da parte del ricercatore che ha voluto farsi contaminare¹ realmente dalle dimensioni interculturale e artistica.

Arte ed intercultura, è questo il binomio che ha caratterizzato i tre anni di ricerca. Le stesse parole affiancate l'una all'altra suonano in modo nuovo, spesso affascinante, suscitano curiosità ma allo stesso tempo provocano un interrogativo a cui non è sempre stato semplice rispondere: cosa ci fanno lì, una affianco all'altra. Il presente lavoro è il risultato finale di un percorso di studi e ricerca, nell'ambito della pedagogia e dell'arte, che ha trovato una sua modalità, scientificamente fondata, di non solo affiancare, ma anche far interagire i due termini tanto affascinanti quanto apparentemente distanti fra loro.

Una sfida alla ricerca pedagogica che ha preso forma e si è costituita in un tempo contrassegnato da movimenti migratori molto rapidi e da cambiamenti e riadattamenti ideologici, altrettanto rapidi. È nell'epoca in cui si esplorano le differenze che si è indagato il rapporto esistente tra processi di inclusione ed espressioni artistiche. Tale esplorazione è nata all'interno del Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Bergamo e dal confronto con la Fondazione Comunità Bresciane “Alberto Archetti” – che ha per tema il rapporto

¹Contaminare nella sua accezione di metodo di indagine: “Il disegno della ricerca qualitativa vaglia percorsi di prova che permettono di avvicinarsi progressivamente al contesto e conoscerlo per “contaminazione”.(Dovigo 2003, p.29)

tra i fenomeni migratori contemporanei e la comunicazione artistica ed estetica. Far ricerca partendo da bisogni reali, è questo l'intento che la tematica in questione suggeriva e chiedeva di cogliere, sostenuto anche da ciò che la stessa Mortari (2010) afferma: “Quando si fa ricerca è essenziale individuare questioni rilevanti. La ricerca è rilevante se tratta “problemi veri”, quelli che si trovano stando in ascolto degli altri e tenendo lo sguardo fermamente concentrato sul reale nel mentre del suo accadere. Per il mondo dell'educazione, saturo di teorie astratte che si frantumano di fronte alla solidità dei fatti, di discordi che spesso risultano enunciati incapaci di agganciare il reale perché elaborati in una condizione di separatezza dalla problematicità della pratica, il richiamo del pragmatismo a tenere il pensiero radicato nei fatti e nella concretezza per costruire teorie che sappiano essere di utilità all'agire costituisce una valida direzione di senso per la ricerca. (...) L'educazione, in quanto pratica, ha necessità di un sapere capace di fornire risposte al bisogno di conoscenza e di sensatezza che emerge dalla realtà.”(pp.2-3)

Diversi sono i nuclei problematici reali che hanno incoraggiato il proseguimento di questa strada motivandone la tematica e delineandone le domande di ricerca. In primo luogo, il processo migratorio in Italia: come poter uscire da una visione d'emergenza per promuovere l'inclusione della persona, anche attraverso percorsi di educazione alla cittadinanza, oggi ancora poco promossa e praticata con consapevolezza nelle scuole e nelle istituzioni. Nella società italiana che si sta costituendo multiculturalmente, il confronto su assunti e valori può allo stesso tempo offrire possibilità di crescita oppure costituire il fertile terreno di conflitti e tensioni, stereotipi e pregiudizi. Come evidenzia M.J. Bennett (2002) una società multiculturale pone l'attenzione dei suoi membri su scelte etiche sempre più complesse che potenzialmente possono esacerbare o dipanare tali conflitti. In secondo luogo, la diffusa mancanza di promozione di attività artistico/culturali consapevoli delle loro potenzialità e di essere destinate ad un pubblico non di soli

italiani. Terzo, il fatto che le teorie e gli studi pedagogici non siano per ora in grado di creare una base scientifica, un fondamento teorico sul rapporto esistente fra processo d'inclusione ed espressioni artistiche. E ancora, il guardare alla promozione dei processi di inclusione per tutti come possibile occasione per lavorare sulla costruzione-ricostruzione identitaria.

Attraverso il lavoro di ricerca si sono individuate delle linee pedagogicamente innovative, ma al contempo valide scientificamente, capaci di ripensare le strategie interculturali utilizzate oggi e promuovere nuovi processi d'inclusione che abbiamo come fine il benessere di ciascuno, contribuendo al raggiungimento di alcuni degli obiettivi largamente auspicati dalla pedagogia interculturale. Fra questi evidenziamo quello di rafforzare le identità individuali o di gruppo (non in contrapposizione, ma in comunicazione con quelle altrui) e di sviluppare personalità capaci di riflettere su se stesse, sugli altri, sugli stereotipi ed i pregiudizi, in maniera critica e cosciente della complessità e relatività dei punti di vista. Sembra emergere, oggi, a tal proposito, una nuova serie di categorizzazioni sociali che fanno pensare ad una nuova stagione di re-istituzionalizzazione delle identità di chi è più debole e ai margini un'istituzionalizzazione dentro le menti, nelle pratiche, dentro i modi di sentire, nelle culture» (Lizzola, 2009). In questo scenario si crea una nuova capacità di costruzione di identità nel segno di una possibile consegna reciproca delle vite e delle generazioni, contro il rischio, oggi quanto mai ricorrente, di costruire una falsa identificazione sociale (Lizzola, 2009). La sfida della ricerca si muove dalla determinazione che condividere un progetto, un'idea, una competenza o una passione rispetto alla comunicazione artistica favorisce e promuove l'eterogeneità delle cittadinanze. Il fine è lo sviluppo di competenze e abilità che consentano il riconoscimento dell'altro, valorizzandone le diversità come occasione di crescita e di conoscenza di sé attraverso la diversità stessa. Il focus della ricerca diventa allora non tanto l'incontro in sé ma la visione del mondo che

ognuno porta in quell'incontro.

É evidente che si tratta di modalità che vogliono porsi al di là di una visione emergenziale della presenza degli stranieri nel contesto educativo e sociale, e che si propongono dunque come strumenti di un'inclusione più ampia, intesa come scambio su un piano di comunicazione dinamica e creativa qual è quella propria del medium artistico. Consapevoli che quando si utilizza il termine inclusione ci si riferisce alla promozione delle condizioni (contestuali e relazionali) che consentano il riconoscimento e l'“empowerment” di ciascuno, sostenendo il diritto ad essere sé stesso e mostrando un clima di sensibilità alla differenza, in una comunità aperta e democratica (Armstrong, 2009).

Come per Amal, una delle caratteristiche fondanti il lavoro è stata la volontà di conoscere scenari nuovi, di voler entrarci con determinazione, sperimentando la realtà.

2. “Shibboleth”



(“Shibboleth” Tate Modern London, 2007-2008)

“Fare ricerca significa raccontare una storia: la storia di come nasce un interrogativo, un dubbio, la curiosità di capire, di cercare, di studiare un tema o un problema e del viaggio che si intraprende per trovare delle risposte” (Mortari, 2010).

“Shibboleth è un'installazione artistica di Doris Salcedo, il “crack” creato nel pavimento della “turbine hall” racconta una sua storia, quella che vede all'interno della crepa i confini, l'esperienza degli immigrati, l'esperienza della segregazione, l'esperienza di odio razziale. È l'esperienza di una persona del Terzo Mondo venuta nel cuore dell'Europa. “Ad esempio, lo spazio che occupano gli immigrati

clandestini è uno spazio negativo. E così questo pezzo è uno spazio negativo.”(Salcedo, 2007)

“Shibboleth” è stato però anche lo spazio di questa ricerca, che come si richiama prima, ha raccolto una sfida, che metaforicamente, potrebbe proprio essere quella di connotare positivamente lo spazio del “crack”. Costruire una ricerca che sta lì, nel mezzo, lungo la linea che si è creata, irregolarmente, rompendo gli schemi, vuol entrare dentro le differenze, dentro a quello spazio e proporre uno spazio positivo. “Shibboleth” infatti non è solo separazione, in realtà comprende anche il suo opposto, è anche apertura, spazio di interrogativi e racconti di storie che l'hanno attraversato, osservato o ancora ricercato.



La storia di Amal e di tutti i pre-adolescenti che hanno preso parte alla ricerca, quella degli artisti incontrati, le narrazioni nate dalle realtà osservate hanno contribuito sostanzialmente nel focalizzare gli interrogativi. Tali domande sono entrate a far parte della linea della Salcedo, più avanti poi si vedrà che questa linea non sarà solo spazio di una metafora ma una linea concreta fra le mani dei pre-adolescenti.

Il lavoro parte da uno specifico periodo del ciclo di vita, la pre-adolescenza, fase

di crescita in cui si approcciano le differenze e si struttura la personale visione del mondo (*worldview*), interrogandosi in particolare, rispetto a come sia possibile valutare il livello di sensibilità interculturale sviluppato. È da questa riflessione che nasce l'esigenza di elaborare un sistema di misurazione della sensibilità interculturale innovativo, il C-IDI (Child-Intercultural Development Inventory) e l'elaborazione, progettazione e costruzione di un laboratorio interculturale a mediazione artistica con annesso sistema di valutazione. Si vanno così a definire nello specifico le domande di ricerca:

1. Come i pre-adolescenti riescono a crearsi una propria *worldview* e quali variabili e scenari appaiono in relazione con il suo sviluppo?
2. Qual è il livello di sviluppo della sensibilità interculturale dei ragazzi in pre-adolescenza, c.a. 10-14 anni?
3. Il C-IDI può essere uno strumento utile per la valutazione della sensibilità interculturale nei pre-adolescenti?
4. Il C-IDI può essere uno strumento utile per la valutazione di progetti che si definiscono interculturali destinati a bambini/ragazzi?

Le domande sono maturate anche coniugando la produzione scientifica esistente, studiando la bibliografia in particolare di alcuni studiosi che hanno approfondito le tematiche artistiche e interculturali. Fra questi si ricorda in modo particolare gli studi di J.M. Bennett, E. W. Eisner, e N. Bourriaud.

Perché una ricerca sia rigorosa non solo deve essere sostenuta da buone teorie e buone pratiche ma deve anche aver chiaro che occorre un certo rigore nelle scelte metodologiche. Proprio per questo motivo sono stati privilegiati i “mixed methods”. Il qualitativo ha definito lo scenario, le osservazioni delle realtà laboratoriali, la documentazione dei materiali raccolti e la costruzione dello spazio laboratoriale pilota. Motivati nella scelta dalla consapevolezza che “la teoria è strettamente legata alla *praxis*, alle modalità di partecipazione al mondo

proprie del ricercatore e dei soggetti che prendono parte all'indagine e la conoscenza è il risultato di questo legame, in quanto configurazione complessa e situata di proprietà che emergono dall'interazione” (Dovigo, 2003). Il quantitativo è stato invece utile nell'individuare lo strumento più idoneo per misurare lo sviluppo della sensibilità interculturale nei pre-adolescenti e nel creare un sistema di valutazione equo per tutti questi progetti che utilizzano la forma laboratoriale con finalità interculturali.

La “praxis” della ricerca è stata in parte in ambito scolastico in quanto esso è per i bambini e, successivamente per gli pre-adolescenti, il primo luogo di sperimentazione della differenza, di contatto con il mondo esterno in maniera autonoma: la scuola è infatti il luogo di confronto con se stessi attraverso l'altro che non è più solo il genitore o una persona familiare. Differenza intesa non come il focalizzarsi sugli stranieri o sugli immigrati in quanto si reputa che lo sviluppo di questa area specifica, quella della sensibilità interculturale, dovrebbe interessare tutti, soprattutto gli appartenenti alla società dominante. Si mette quindi a tema l'importanza di non focalizzare l'attenzione sull'integrazione degli stranieri ma sulla possibilità di creare le basi per un incontro autentico, basato sulla reciprocità.

La tesi di dottorato presentata si suddivide in cinque capitoli che hanno per filo conduttore l'utilizzo di un approccio multidisciplinare nell'ottica di affrontare la complessità del tema dell'interculturalità e dell'arte in modo scientificamente accettabile. Nel primo capitolo sono delineati il quadro epistemologico e la cornice teorica entro la quale si fonda il rapporto fra arte ed intercultura, l'analisi teorica prende in esame in particolare il concetto di “Altermoder” proposto da N. Bourriaud e quello di “Creation Mind” coniato da E. W. Eisner. Nel secondo capitolo si è affrontato lo studio di M.J. Bennett, approfondendo il concetto di

sviluppo della sensibilità interculturale in relazione alla fase pre-adolescenziale, soffermandosi su alcune linee sociologiche e psicologiche quali la socializzazione primaria e secondaria e la teoria dell'in-out group e gli studi di che fanno da sfondo rispetto a come il pre-adolescente si relaziona alla diversità. Il capitolo si chiude con la teorizzazione rispetto alla costruzione di uno strumento per la misurazione della sensibilità interculturale dei pre-adolescenti, il C-IDI "Child Intercultural Development Inventory". Il terzo e quarto capitolo trattano le fasi empiriche della ricerca, nel terzo capitolo viene presentato il percorso di ricerca nelle sue fasi, soffermandosi sulle realtà laboratoriali artistiche con finalità interculturali, osservate e documentate dal ricercatore. Mentre nel quarto capitolo si presenta il vero e proprio campo di lavoro: la costruzione di indicatori per il laboratorio interculturale a mediazione artistica, la progettazione del laboratorio: "Il filo di Paloma" e la documentazione degli interventi pilota nelle scuole.

La valutazione dei dati raccolti attraverso i metodi quantitativi e qualitativi sono invece oggetto di riflessione all'interno del quinto capitolo insieme alla descrizione approfondita degli strumenti utilizzati. Si valutano così anche i C-IDI destinati ai pre-adolescenti e la tenuta del C-IDI. Capitolo dedicato, dunque alla riflessione, alla risposta ai quesiti iniziali e alle proposte di replicabilità delle strategie interculturali con medium artistico formulate e sperimentate durante i tre anni di ricerca.

«Di tutte le domande che mi sono state rivolte come autore di libri per bambini, la più frequente senza dubbio è: “come vengono le idee?” Molte persone sembrano credere che il modo in cui si ottiene un’idea sia allo stesso tempo misterioso e semplice. Misterioso, perché l’ispirazione si pensa provocata da un particolare stato di grazia concessa solo alle anime più fortunate. Semplice perché si crede che le idee caschino dentro la testa, già tradotte in parole e immagini, pronte per essere trascritte e copiate sotto forma di libro con tanto di pagine finali e copertina. Niente è più lontano dal vero. Talvolta, dall’infinito flusso della nostra fantasia, all’improvviso emerge qualcosa di inaspettato che, per quanto vago possa essere, sembra contenere una forma, un significato e, più importante, un’irresistibile carica poetica. Il senso di fulmineo riconoscimento grazie al quale trasciniamo questa immagine fino alla piena consapevolezza, rappresenta l’impulso iniziale di tutti gli atti creativi... Altre volte, devo ammetterlo, la creazione di un libro si trova nell’improvvisa e inspiegabile voglia di disegnare un certo tipo di cocodrillo.»

Leo Lionni,

CAPITOLO I:

Il quadro di riferimento:

Dall' "AlterModern" alla "Creation Mind"



Fig.1. "Dipinto di Bhajju Shyam, foto scattata nell'aprile 2010 presso il London Masala Zone"

1.Cambio di paradigma.

I contributi di Nicolas Bourriaud e Elliot W. Eisner

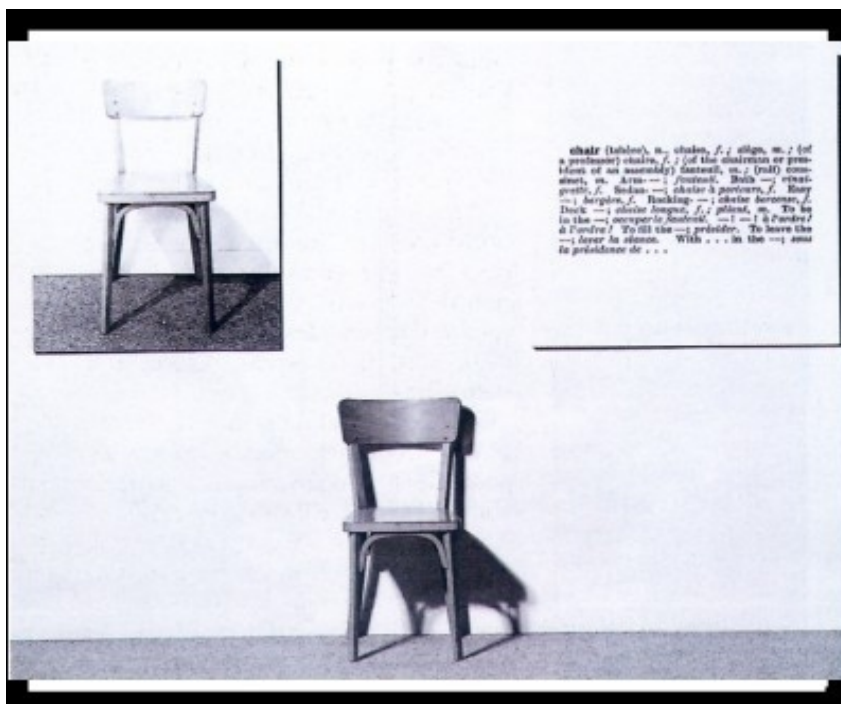


Fig.2.
Una e tre sedie
di Joseph Kosuth del 1965
tecnica mista, New York Museo
di Arte Moderna.

1.1.1. Nicolas Bourriaud e L' Altra Modernità: i creoli nell'Epoca globale

L'opera d'arte di oggi si espande fino ad includere e diventare progetto. Il settore artistico-culturale organizza e produce “a progetto”, non più inteso come un'azione, ma un piano che comprende diversi attori, contesti, topic, obiettivi, attività, risultati e valutazioni. L'essere progetto è la caratteristica che meglio racconta la produzione contemporanea, il lavoro degli artisti si esprime e si manifesta all'interno di contenitori che racchiudono azioni diverse, significati e raccolgono differenze, queste sommate divengono a loro volta opera. Si allargano dunque i concetti che definiscono chi sia l'artista e cosa sia l'opera, permettendo di includere nell'ambito della produzione d'arte tutti quegli elementi che fanno da contesto a ciò che tradizionalmente veniva classificato arte, come i critici, le istituzioni, le esposizioni ecc. A far da filo conduttore, poi è la riflessione sulle politiche di inclusione all'interno di eventi e ad una maggiore attenzione verso il pubblico. Quando si progetta un evento artistico di portata nazionale, si presta una grande attenzione nel definire accuratamente gli scambi con un determinato Paese, piuttosto che promuovere le esposizioni di quel determinato gruppo di artisti con differenti provenienze. Gli artisti, poi, lavorano anche come curatori di esposizioni internazionali, pubblicazioni, eventi collettivi. Quello che differenzia gli artisti di oggi rispetto alle generazioni precedenti è il coinvolgimento, l'artista costruisce così nuove competenze che gli consentono di lavorare con altri artisti, con altre opere, *meticciando* la sua opera e il suo linguaggio.

Artisti di origini e provenienze diverse sentono il bisogno di raccontarsi e raccontare il mondo, le opere permettono di cogliere tale sfida così che si

diffondono nell'epoca globale, lavori artistici che narrano il senso di appartenenza e di esclusione, il sentirsi altri, aprendo le porte della propria “worldview”. L’auto-rappresentazione e il tema della propria e dell'altrui identità sono fortemente presenti, così come i progetti che si indirizzano ad una specifica comunità o ad un territorio che è popolato dalla evidente diversità. Le opere degli artisti diventano parte di un metadiscorso capace di interpretare e sommare significati. Lo stesso bisogno è sentito anche da curatori e produttori di origini e provenienze diverse, questo si connette alle eredità del passato e all'ancora aperto dibattito in merito ai concetti di cultura, intercultura, transcultura e multiculturalità. I “contenitori dell’arte”, esposizioni, biennali, festival, istituzioni, musei, centri interculturali, concerti ecc. diventano esse stesse nuove opere, in cui viene manifestato un messaggio che, come filo conduttore, unisce in un unico comune denominatore i significati della opere presentate. La triennale del 2009 alla Tate-Modern di Londra ne è un esempio, è il luogo in cui nascono lo spazio e il tempo della teorizzazione del concetto di “Altermodern” di Nicolas Bourriaud, intellettuale e curatore alla Tate.

Altermodern – Manifesto²

“Travel, cultural exchanges and examination of history are not merely fashionable themes, but markers of a profound evolution in our vision of the world and our way of inhabiting it.

More generally, our globalised perception calls for new types of representation: our daily lives are played out against a more enormous backdrop than ever before, and depend now on trans-national entities, short or long-distance journeys in a chaotic and teeming universe.

Many signs suggest that the historical period defined by postmodernism is coming to an end: multiculturalism and the discourse of identity is being overtaken by a planetary movement of creolisation; cultural relativism and deconstruction, substituted for modernist universalism, give us no weapons against the twofold threat of uniformity and mass culture and traditionalist, far-right, withdrawal.

The times seem propitious for the recomposition of a modernity in the present, reconfigured according to the specific context within which we live – crucially in the age of globalisation – understood in its economic, political and cultural aspects: an altermodernity.

If twentieth-century modernism was above all a western cultural phenomenon, altermodernity arises out of planetary negotiations, discussions between agents from different cultures. Stripped of a centre, it can only be polyglot. Altermodernity is characterised by translation, unlike the modernism of the twentieth century which spoke the abstract language

² Testo originale tratto da: “ <http://blog.tate.org.uk/turnerprize2008>”

of the colonial west, and postmodernism, which encloses artistic phenomena in origins and identities.

We are entering the era of universal subtitling, of generalised dubbing. Today's art explores the bonds that text and image weave between themselves. Artists traverse a cultural landscape saturated with signs, creating new pathways between multiple formats of expression and communication.

The artist becomes 'homo viator', the prototype of the contemporary traveller whose passage through signs and formats refers to a contemporary experience of mobility, travel and transpassing. This evolution can be seen in the way works are made: a new type of form is appearing, the journey-form, made of lines drawn both in space and time, materialising trajectories rather than destinations. The form of the work expresses a course, a wandering, rather than a fixed space-time.

Altermodern art is thus read as a hypertext; artists translate and transcode information from one format to another, and wander in geography as well as in history. This gives rise to practices which might be referred to as 'time-specific', in response to the 'site-specific' work of the 1960s. Flight-lines, translation programmes and chains of heterogeneous elements articulate each other. Our universe becomes a territory all dimensions of which may be travelled both in time and space. The Tate Triennial 2009 presents itself as a collective discussion around this hypothesis of the end of postmodernism, and the emergence of a global altermodernity."

Nicolas Bourriaud

A cento anni dal Manifesto futurista, dalla Tate Britain di Londra, tempio dell' arte anglosassone, viene lanciata una nuova sfida culturale: il Manifesto dell' Altramodernità. Un sintetico scritto di dodici righe per proclamare il passaggio dal postmoderno ad un nuovo scenario che corrisponde alla realtà contemporanea. Queste le parole di Bourriaud (2009):

“Una nuova era di modernità basata sull'incremento di comunicazioni, viaggi e migrazioni che condizionano il nostro modo di vivere. Multiculturalismo e identità stanno per essere superate dalla creolizzazione: gli artisti oggi partono da uno stato di cultura globalizzato. Questo nuovo universalismo è basato sulle traduzioni, la sottotitolatura, il doppiaggio. L'arte di oggi esplora i legami che testo e immagine, tempo e spazio intrecciano fra loro” (p.61).

L'ideatore è il francese Nicolas Bourriaud, geniale intellettuale che nel 1999, a trentaquattro anni, con Jérôme Sans, fondò a Parigi il “Palais de Tokyo”, spazio ibrido e trasversale per la cultura «insorgente». A ventisette anni aveva già fondato la rivista di arte contemporanea “Documents sur l' Art”, diretta fino al 2000. Ha curato numerose mostre fra cui la Biennale di Lione e la prima Biennale di Mosca. È direttore artistico del “Pav” di Torino, un progetto di parco d' arte vivente unico al mondo, nonché uno dei curatori alla Tate Modern di Londra. E ancora, fra le sue pubblicazioni, quella che meglio teorizza il legame esistente fra la dimensione artistica e la dimensione interculturale è indubbiamente “The Radicant”. Testo del 2009 che argomenta e mette a fuoco il concetto di “Altramodernità”.

“Oggi viviamo nella dimensione di un labirinto. È venuto il tempo di scommettere su una modernità che rispecchi lo specifico della nostra epoca, ovvero un'epoca globale fin dal suo porsi e non più basata, come il XX secolo, essenzialmente sul mondo occidentale. La modernità prossima ventura sarà continentale. Non viviamo più in un'era multiculturale, ma in un mondo globale, creolo fin dall'inizio. La mia scommessa è che gli artisti stanno già inventando questa altra modernità globale” (Bourriaud, 2009). Bourriaud osserva e teorizza così il concetto di “creolizzazione fin dall'inizio”, ovvero il vedere la differenza non più solamente come sinonimo di varietà esistente fra le unità, ma come un fattore interno, quotidianamente sperimentato (E. Colombo, 2000), presente fin dall'origine. Così come il mondo dell'arte, anche la pedagogia aveva già osservato e definito, anche se con altri termini, il concetto di creolizzazione, coscienti che una definizione di questa portata, va a mettere in crisi i caratteri di assimilazione e di omogeneità garantiti dalle classiche categorie di obiettività, universalità e di generalizzazione. (Fornasa 2003). Quando, per esemplificare, si definisce l'intercultura come “modo di essere del pensiero”, che è “ plurale”, “problematico”, e “complesso” nel senso che ha come obiettivo lo sviluppo di “una conoscenza della conoscenza” (Pinto Minerva F., 2002), non si fa altro che condividere la teorizzazione di Bourriaud. Il termine “creolo”, infatti, riporta alla lingua creola, lingua ben definita che ha avuto origine dalla combinazione non banale di venti e più lingue, assumendo così il significato di nuova creazione, costituzione, che ha subito un mutamento, un nuovo meticcio.

“La creolizzazione esige che gli elementi eterogenei messi in relazione si intervalorizzino”(....). Perché creolizzazione e non meticcio? Perché la creolizzazione è imprevedibile mentre gli effetti del meticcio si possono calcolare. (...) La creolizzazione è il meticcio con il valore aggiunto

dell'imprevisto" (E. Glissant, Poetica del diverso, Roma, Meltemi, 1998)

Per Bourriaud è stato semplice individuare nelle opere degli artisti, appartenenti all'era dell'Altermoder, i connotati della creolizzazione, perché l'artista non assembla la sua opera accostando in modo banale le diversità che gli si propongono, al contrario, le sviluppa sin dall'origine in una dimensione complessa che le connette secondo la visione dell'artista stesso, prodotta dal suo "modo di essere del pensiero" (Pinto Minerva F., 2002). Evidenziare le creolizzazioni, nella pedagogia, invece, risulta maggiormente complesso perché spesso insegnanti ed educatori, spinti dal voler fare intercultura, dall'enfasi dell'accostarsi all'altro si approcciano utilizzando ancora le classiche categorie di universalità, obiettività e generalizzazione. Un esempio di creolizzazione, non compresa e dunque tacita, la propone Aime F. nel suo testo: "Eccessi di Culture" (2004):

"In una scuola materna del quartiere, frequentata da molti bambini magrebini, le maestre hanno deciso un giorno di preparare il cous-cous. Hanno cercato la ricetta "originale" per cucinarlo secondo la tradizione. I bambini erano molto contenti. Poi una maestra ha chiesto a un piccolo marocchino: "ti piace?" "SI" "È come quello che fa la tua mamma?", "Quello della mia mamma è più buono perché mette uno strato di cous-cous e uno di tortellini, uno di cous-cous ecc." (p.136).

Le insegnanti, presentando la proposta di cucinare il cous-cous a scuola, sono legate ancora a processi lineari, prevedibili che le rendono convinte del fatto che cucinare un piatto "straniero" significhi fare intercultura. In realtà la lezione dell'arte, presentata attraverso le parole di Bourriaud, va ad esplicitare una dimensione ancora tacita della definizione di ciò che è interculturale, vale a dire, la

possibilità che, nell'epoca globale che si sta vivendo, attraverso la quotidianità, l'uomo possa essere creolo fin dall'inizio, e che il cous-cous stesso diventi parte di questo processo. Grazie alla visione che l'artista ha della sua opera, ancor prima di realizzarla, porta lo stesso a muoversi sapendo cosa e come deve lavorare. L'artista sa, conosce e sviluppa conoscenza, crea nuova conoscenza creola. Le insegnanti della scuola dell'infanzia citate da Aime (2004), ora sanno che il cous-cous è buono anche coi tortellini e dunque hanno avuto accesso ad un nuovo scenario di conoscenze, le insegnati ora sanno. È, peraltro, “la conoscenza della conoscenza”(Pinto Minerva F., 2002), un altro elemento che accomuna la teorizzazione di Bourriaud, la creolizzazione si ottiene, infatti, dall'unione di diversi saperi, e lo scenario pedagogico. A conferma, le parole di G.Bocchi, M.Ceruti (1985) quando evidenziano che il sapere favorisce soprattutto il processo di individuazione, e consente l'elaborazione di uno stile personale e l'assunzione di capacità critiche. Essere semplicemente integrati all'interno di un contesto di esistenze e di relazioni attiene dunque a ciò che possiamo definire cultura, avere consapevolezza che ogni regola, abitudine, ogni valore può essere messo in discussione, interpretato in modo personale, ed essere consapevoli del fatto che può esserci, o magari da qualche parte c'è, un luogo, non necessariamente peggiore, dove regole, abitudini e valori sono del tutto differenti, attiene al sapere ed è sintomo e condizione di una buona strutturazione dell'identità personale (p.153). Il sapere diviene lo strumento capace di consentire a ciascuno di essere sia accettato e riconoscibile a sé e agli altri qui, sia in grado di pensare, progettare, cercare sempre un altrove. (p.54)

Rendere visibile saperi che sono ancora taciuti, è questo ciò che Bourriaud ha perseguito coinvolgendo, nella Triennale della Tate Britain fra il 2008 e il 2009 che si è svolta fondandosi sullo scenario dell' “Altermodern”, una trentina di artisti,

provenienti dai Paesi più diversi, ma tutti nomadi tanto che anche le sezioni della mostra: “Altramodernità, Esilii, Viaggio, Confini”, hanno rispecchiato questo nomadismo geografico e culturale. Ogni sezione si intitolava comunque “Prologo”, perché per Bourriaud la Triennale proposta è stata la culla di questa idea di Altramodernità, il risultato di un dibattito e una negoziazione collettiva fra storici dell'arte, curatori, artisti. Lo stesso critico d'arte afferma che il format del Manifesto, può ormai considerarsi obsoleto, ma lo reintroduce convinto del fatto che può essere ancora uno strumento utile se usato per giocare con una formula modernista, per accendere una miccia, per visualizzare una provocazione, per rendere visibile ciò che da tempo continua ad essere tacito.

La teorizzazione di questo nuovo scenario è nel saggio “The Radicant”, “Il radicante”, continua Bourriaud (2009):

“Designa un organismo che evolve nello stesso tempo in cui le sue radici crescono, all'opposto del radicale, che ha il significato di appartenere alle proprie radici. Mentre il Postmodernismo ha a che fare con le origini, da dove vieni, da quale comunità, l'Alter-modernità ha a che fare con lo sviluppo delle proprie radici mobili e temporanee” (p.51).

Ci sono artisti che lavorano sullo spazio, altri sulla storia, afferma Bourriaud (2009), e l'unico spazio da esplorare rimasto, in un mondo “googlearthed” controllato in ogni suo metro dal satellite, è il tempo. Lo scenario che prospetta Bourriaud (2009) vede dunque il superamento del concetto e del termine di globalizzazione. L'epoca di oggi è quella dell'Altraglobalizzazione, il cui corrispettivo culturale è l'Altramodernità. Per l'intellettuale, per l'artista, l'Altraglobalizzazione è una collezione di risposte locali e singole a un fenomeno

planetario nel tentativo di ricostruire la modernità fuori dal regno del "post". L'alter-modernità, invece, si riferisce di più ad una costellazione, una specie di arcipelago di singoli mondi e singoli artisti, le cui isole interconnesse non costituiscono un continente unico di pensiero. Indubbiamente, una concettualizzazione di questa portata, costringe a liberarsi delle teorie totalizzanti e pensare piuttosto in termini di frammenti e costellazione di pensieri connessi. L'Alter-modernità si oppone a tutti i radicalismi e ripudia sia la soluzione di ritrovare le radici nelle diverse identità, sia la standardizzazione della creatività decretata dalla globalizzazione economica.

In filosofia questo concetto potrebbe trovare parte del suo fondamento, in un'altra teorizzazione, quella che Ceruti (1985) definisce con il concetto di "Pluriverso". È nel pluriverso che, come nell'alter-modernismo degli artisti, si esplicitano le molteplicità di direzioni possibili di ogni cosa pensabile e dicibile, di tutto ciò che si configura come cultura, di ogni testo formulabile. Un'idea di molteplice e di plurale che si scontra, com'è ovvio, con ogni pretesa epistemologica, politica, esistenziale di affermare una verità indiscutibile o una tassonomia capace di corrispondere a un ordine gerarchico, diacronico assoluto. "In questo scenario va sottolineato come ogni possibilità di cambiamento, ogni occasione di incontro e ogni fenomeno di "meticcio" siano occasioni di rinvigorismento e di crescita delle identità. Identità nuove, in evoluzione, in mutazione." (Ceruti, 1985, p. 52)

Ma chi è il *radicante*? A questa domanda Bourriaud (2009) risponde con le seguenti parole: "È il mutante, il migrante, l'esule, il turista, e il cittadino globale, figure dominanti della cultura contemporanea (...). Per utilizzare una metafora, il radicante è come l'edera, le sue radici sono in grado di svilupparsi e crescere ovunque, indipendentemente dal terreno, a differenza dei radicali, il cui pronto

sviluppo è determinato dal loro essere ancorati in un terreno particolare. L'aggettivo radicante dunque ha caratteristiche di dinamicità e flessibilità perché è capace di adattarsi a tutti i tipi di terreno o superficie. Esso si lega perfettamente all'immagine della persona contemporanea che vive fra i bisogni di connessione e cambiamento, fra globalità e singolarità, fra identità e apertura verso gli altri. Lo definisce come il soggetto e l'oggetto della negoziazione.” (p.51). A completare e rafforzare tale definizione, le parole di Mantovani G. (2004) quando afferma che le culture sono sistemi porosi, spazi di scambio, sistemi di risorse disponibili (p.23) dove il compito dell'intercultura è riconoscere tali culture, appartenenze e identità, ma sempre avendo chiaro che esse non sono realtà omogenee bensì spazi di scambio, risorse per l'azione, narrazioni condivise e contestate (p.61). Ecco allora che l'esigenza di imparare a far parte, senza perdersi, di una nuova comunità culturale capace di pensiero e di un'esistenza nomadi, aggiunge Dallari M. nel suo testo “I saperi e l'identità”(2000), non deve comportare la perdita dell'identità legata al luogo, purché si converta la rappresentazione di quest'ultimo nell'idea della base. Base proprio come campo base nel quale si trova tutto ciò che serve a ogni nuova partenza, nel quale troviamo la possibilità di riconoscerci a ogni ritorno, che possiamo pensare come nostro, nel senso dell'appartenenza reciproca, mentre siamo in cammino (p.51).

Bourriaud vede il destino della persona del nostro tempo legato alla concezione di esilio permanente. Il pensiero è fugace e ogni momento può essere una esperienza, un giorno catturato in video, in un'immagine, consapevoli di come il futuro si evolve (Bourriaud, 2009). Ma se si vive condividendo questo nuovo scenario, è possibile parlare ancora di una radice fondamentale per gli uomini per il ventunesimo secolo? In realtà la radice, paradossalmente, diventa l'essenza stessa dell'universo immaginario della globalizzazione nel momento stesso in cui la sua

realtà vivente sta svanendo a favore del suo valore simbolico e di carattere artificiale.

Da un lato, la radice è invocata come principio di assegnazione e di discriminazione in reazione a questo processo di globalizzazione, ideologie di razzismo e tradizionalismo, l'esclusione degli altri, si sviluppano ad esempio in suo nome. Dall'altro lato vediamo un proliferare di provvedimenti che mirano a standardizzare, cancellando le vecchie identità e singolarità storica in nome di uno sradicamento necessario (Bourriaud, 2009). Fino ad oggi, sostiene Cambi (1997), si è stati attaccati ed emarginati da dogmatismi, integralismi, totalitarismi di vario conio, profondamente innestati nella cultura occidentale, nella sua caratterizzazione attraverso il dominio, l'univocità, l'autoritarismi (...), oggi si tratta di sfidare questa tradizione, questo habitus culturale, questa identità-di-base e di fare spazio ad atteggiamenti, etici e cognitivi radicalmente nuovi (p. 399). È in questo senso che sul piano pedagogico va riletto il concetto di "radicante", il compito di chi fa intercultura è quello di riconoscere la radice nella sua ambivalenza quella radicata e quella che nasce come nuova, promuovendo la creolizzazione degli habitus culturali, delle identità, degli atteggiamenti etici e cognitivi.

La teorizzazione di Bourriaud, nasce dalla volontà di riuscire a descrivere quello che già accade, vale a dire, come gli artisti stiano rispondendo al contesto sempre più globale attuale. L'artista di oggi è il radicante che sconfinava continuamente i confini antichi esistenti tra le contenuti e forme, caratterizzato dalla "translation" (Bourriaud, 2009), atto di spostamento da un sistema linguistico ad un altro, decodificando e ricodificando i fondamenti di un sistema emergente. Il "radicant-artist" inventa nuovi percorsi tra i segni, tra lo spostamento dei segni, in

cui sono interconnessi i materiali, lo sviluppo di una catena di riferimenti che dialogano tra loro al fine di produrre una narrazione, e in cui è la narrazione stessa ad avere un ruolo principale. Altermodern è il termine che descrive l'arte "made" nel contesto globale di oggi dal radicale, in cui l'artista procede per selezione, addizionando e moltiplicando gli atti processuali del suo lavoro, di cui i caratteri del nomadismo e della flessibilità sono i veri protagonisti.

La Tate-triennale del 2009 è stata il fulcro di una serie di riflessioni filosofiche in sede alla relazione che gli artisti instaurano oggi con il contesto globale. Quattro le tematiche discusse ed interpretate, due quelle riportate perché ritenute interessanti rispetto allo scopo di studio. L'organizzazione dell'esibizione partiva dall'idea di un unico continente che si trasformava in un arcipelago. Il concetto di fondo era che oggi non si può più pensare alla realtà come intero continente, ma come isole di pensieri e di forme, non è più la totalità, ma connessioni di frammenti separati in circuiti insoliti. Bauman Z. (2007) quando afferma che l'idea di ordine è intrinsecamente moderna, non fa altro che confermare il concetto da quale parte Bourriaud nell'organizzare uno spazio che da continente unico si trasforma in arcipelago. L'ordine fa parte del post-moderno, di concezioni occidentali che basandosi su categorie fisse e lineari definiscono e delimitano lo spazio in un unico grande continente. In questo luogo, Bauman (2007) descrive i concetti di ordine e di norma, che apparentemente sembrano essere utili e costruttivi: essi incoraggiano i tentativi di elevare la realtà sociale a certi standard che sono stati promessi, ma non raggiunti. La loro funzione è questa: di stabilire quello che deve essere incluso o escluso dalla norma e dall'ordine. L'ordine e la norma sono due lame affilate puntate contro la società così come è per farla diventare come dovrebbe essere attraverso la separazione, l'amputazione, l'escissione, l'espurgazione e l'esclusione. (p.54). Il fatto di scegliere per la triennale Altermodern, provocatoriamente, il

concetto di esilio quale filo conduttore, richiama in Bourriaud la volontà di voler sviscerare tutto ciò che appartiene al concetto di moderno per smascherarlo. Continua Bauman, nella società a continente unico, avviene la selezione di ciò che è appropriato attraverso la individuazione e stigmatizzazione di ciò che è inappropriato, che viene emarginato e destinato all'esilio e successivamente all'estinzione. Instaurare un ordine significa compiere direttamente un lavoro di esclusione sottoponendo gli esclusi a un regime speciale. La norma, invece, agisce indirettamente. In un mondo abitato da individui dotati di volontà, la norma è l'effetto dell'internalizzazione dell'ordine, cioè della volontà di comportarsi nel modo richiesto da un determinato modello di ordine. Di conseguenza, l'esclusione assume l'aspetto della autoemarginazione, vale a dire del fallimento personale degli individui e indirettamente dei loro educatori, supervisori e guide. In questa prospettiva, l'esclusione diventa un atto etico, un atto di giustizia (p.55). Pensare ad uno spazio, invece che si sviluppa per arcipelaghi, vuol dire, rompere con la modernità che inglobava i concetti di ordine e norma e proporre un capovolgimento antropologico, in cui, anche nel mondo dell'arte, si preferisce mettere in evidenza le connessioni, le interazioni fra i diversi elementi, nel senso batesoniano del termine. Si ricorda in questa direzione la teorizzazione di Bateson G. quando afferma che A e B non potrebbero esistere se non in funzione della relazione che li connette; in altre parole, il senso della loro esistenza non sarebbe altrimenti dato. Le connessioni diventano così, anche per Bourriaud, protagoniste di un processo, che nel caso da lui elaborato è quello dell'alter-modern, in cui l'artista non più moderno, ma "alter-artist", è ciò che è la sua arte e non potrebbe esistere se non in funzione della relazione che lo connette. L'alter-artist nasce creolo, la sua arte è creola e si relazione in modo creolo alla sua opera, che non potrebbe esistere se non connessione con l'artista stesso, proprio in quanto opera creola.

La prima delle due tematiche, che si vuole evidenziare in questo lavoro e che ha fatto da filo conduttore alla triennale, è quella dell'esilio e arte contemporanea. Lo spazio proclamava un dato: nel 2002, secondo "International Migration Report" dell'ONU, 175 milioni di persone vivevano in un paese che non era quello di origine: gli esuli, le questioni delle identità. Il dato raccoglieva l'urgenza di evidenziare tale tematica e, attraverso la triennale "Altermodern", viene sottolineato anche come gli artisti di oggi stiano esplorando l'esilio nei loro lavori, trattando la dislocazione geografica come nuovo materiale. Spuntano, in questo tessuto, "parabole satellitari": la difficoltà di adattarsi alle tradizioni del paese ospitante, comprendere altre worldview. Allora gli artisti, attraverso le opere presentate si interrogano su nuove categorizzazioni e definizioni. Piuttosto che impostare una radice fissa contro un'altra, una mitizzata "origine" contro una integrazione e omogeneizzazione "suolo", non sarebbe più saggio assegnare altri concetti e categorie per il processo di immigrazione? Con circa dieci milioni di immigrati in più ogni anno in tutto il mondo, aumenta il nomadismo professionale, una diffusione senza precedenti di beni e servizi, la formazione di entità politiche transnazionali, non è giunto il momento di inventare nuovi modi di comprensione, di ciò che è identità culturale? E in tutto questo l'artista vede la riflessione sull'esilio come il punto di partenza. È evidente che chi fa pedagogia si sente chiamato in causa nel rispondere a questo interrogativo, e più generalmente, come sostiene Cambi (1997) è posta una sfida alla e della pedagogia: sfida verso un nuovo modello di cultura, radicalmente diverso rispetto a quello tradizionale, capace di revisionare i fondamenti e di proporre di nuovi, attuando una macro-rottura all'interno dell'Occidente stesso, in quanto ne rimuove le millenarie certezze e pone nuove frontiere etiche, cognitive, antropologiche alla sua cultura, anzi frontiere del tutto nuove. Si tratta di attivare un congedo, definitivo, totale, rispetto all'etnocentrismo; di assumere una visione "laica" della cultura e della

cultura e della convivenza sociale che ponga al centro non i criteri dell'appartenenza, del luogo e del suolo, della tradizione, bensì quelli della tolleranza, della ragione come guida e come critica do ogni pregiudizio e come costruzione comune (p.398).

La seconda tematica affrontata è quella del rapporto fra viaggio e arte contemporanea. Per la prima volta nella storia dell'umanità, l'uomo è convinto che non ci siano terre incognite o terre sconosciute. Le immagini satellitari hanno riempito gli ultimi vuoti sulla mappa del mondo. Questa situazione è una delle sfide dell'arte di oggi. Organizzare spedizioni di artisti in Antartide o al Rio delle Amazzoni, alla ricerca dell'invisibile o dell'ignoto, tra le terre più ostili o remote del globo. Ciò che volevano rappresentare gli artisti durante la “Altermodern-Triennale” è come per loro, oggi, geografia e storia si sono intrecciate e il tempo sembra essere l'ultimo territorio da esplorare. In altre parole, il viaggio diviene, per l'artista uno strumento in sé. L'arte contemporanea assume l' *“heterochrony”*. Questo significa che si aggira attraverso la storia, incapace di comprendere le comuni categorie temporali, come la modernità ha fatto fino ad oggi, come una progressione lineare, o concepirlo come un esaurimento, in cui la storia e le meta-narrazioni giungono prima o poi al termine. Con questo non si vuol dire che l'artista non faccia più esperienza della categoria “tempo”, anzi, nella stessa triennale ci sono state numerose opere che racchiudevano molteplici esperienze di tempo, Bourriaud (2009) stesso cita alcune tipologie di tempo: anacronismo, ritardo, anticipazione, e l'immediato, con una unica grande differenza, questi tempi, nell'era dell' “Altermodern”, convivono in una sorta di web, di software iconografico, dove con un solo semplice gesto si può accedere a più tempi contemporaneamente, articolandone i significati con lo scopo di rivelare il presente. L'arte crea così nuovi modelli di tempo a partire da traduzione,

spostamenti, diari ed esotizzazione degli eventi familiari.

La serie di immagini mostrate da Rachel Harrison (2009) sono un buon esempio di opera d'arte fra le tematiche dell'esilio e del viaggio nelle pratiche Altermodern. La Harrison ha lavorato intrecciando una serie di ritratti che iniziano e terminano con le immagini di alcuni menhir, suggerendo l'idea di un viaggio circolare (Kelsey, 2009), ma anche di un viaggio planetario, una traiettoria che attraversa i segni e la storia, tra allusioni al futuro fantascientifico, con ritratti che riprendono icone culturali appartenenti a tutto il mondo, da quello dei mass-media alle immagini d'

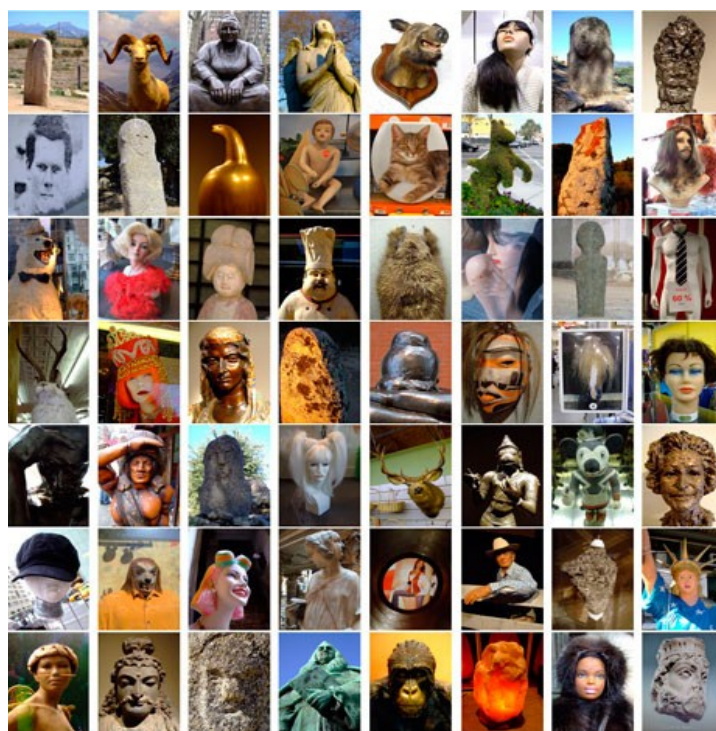


Fig.3. Rachel Harrison "Voyage of the Beagle" (2009)

"avant- garde", dalla scultura, dalle statue classiche di maschere africane. Come noto "Le voyage of the Beagle", titolo dell'opera della Harrison, è stato preso dalle memorie delle spedizioni di Charles Darwin fra le coste e le isole del Sud America.

Il titolo propone un'analogia tra mondo globale di oggi, che l'artista affronta attraverso le immagini e gli arcipelaghi mentali, adattandosi così perfettamente alla teorizzazione di Bourriaud .

La globalizzazione è un fenomeno senza precedenti, e Bourriaud cerca di esplorare come ha trasformato la produzione culturale, come si sia modificato il concetto di confine anche per gli artisti. Questo è stata la principale provocazione lanciata come sfida alla Triennale della Tate.

Dalle osservazioni svolte durante la ricerca, si è notato che l'artista quando inizia a disegnare un soggetto non parte quasi mai dal confine, al contrario, il tratto comincia da un dettaglio, ne segue poi un altro e così via, finché il soggetto prende forma. Abitualmente, invece, chi non è artista, parte a disegnare tracciando il confine della sua forma, quasi a voler definire lo spazio entro cui è corretto lavorare e quello invece in cui non lo è.

“Cornici e contorni hanno un’importanza vitale; quelle delle immagini che noi andiamo componendo in maniera creativa non vengono mai poste senza la nostra partecipazione attiva. Essi non appartengono alle cose che contornano, se non con il nostro consenso. I nostri filtri creativi sono guidati da un forte bisogno di “inquadramento”, quindi, per poter vedere qualcosa, ne tracciamo i contorni. Il risultato è che, per il bisogno di segmentare attraverso le cornici, si crea una discontinuità nella continuità della nostra esperienza nel mondo, che faticiamo così a percepire e ci conduce a far ricorso ad un'epistemologia della disgiunzione.”

(Manghi, 2004, pp.29-40)

Cambi (2001) sostiene che il confine è una recinzione per tutelarsi in ogni aspetto da qualcosa di altro. E questo qualcosa, sia per l'artista che per la persona che incontra l'altro che non conosce, è ciò che deve rappresentare. Il confine diventa, dunque, un marchio di autotutela (Cambi, 2010) una convenzione che difende, separa tutelando, al di là non si vuol vedere. La visione, in realtà è ciò che caratterizza l'artista, senza di essa non potrebbe creare, entrare in interazione con la sua arte. Interessante allora, l'analogia che si viene a creare se questa affermazione la si trasferisce sul piano interculturale. La persona che non vede e si trova di fronte a chi non conosce, non può entrare in interazione con quest'ultima e conseguentemente, oltre a non mettere in gioco processi inclusivi, determina l'*incistamento* (Carbonaro 1995) dell'altro, la sua ghettizzazione, la sua condizione permanente di esiliato. Oggi i confini sono passati dall'esterno all'interno, è la società plurale con la sua rete a decidere che ogni persona prima o poi deve misurarsi con un confine, il suo vicino di casa piuttosto che il foglio che ha di fronte. Ma chi suggerisce delle modalità entro cui rapportarsi con esso? Chi dovrebbe proporre delle vie per oltrepassare le situazioni di emergenza e permettere di vedere oltre, di mettere in gioco processi realmente inclusivi? Bourriaud è convinto che, per quanto riguarda il mondo dell'arte, a questa domanda gli artisti stiano già rispondendo, ma per il mondo pedagogico chi risponde? Il suggerimento di un contesto altro, che è quello dello scenario artistico, deve essere preso in considerazione da chi fa educazione, affrontando con responsabilità il compito di esplorare e indagare quali siano i processi possibili entro cui esercitare e vivere tra confini e nello scambio con essi. Uno di questi processi, che si presenta quale strumento per l'educazione è proprio il processo artistico.

“Tra confini” e “Nello scambio” possono essere indicati come i nuovi slogan del

fare intercultura, a scuola in particolare, nella formazione dell'io anche, è questo ciò che scrive Cambi all'inizio del 2010, ma come sempre quando si parla di intercultura, è doveroso non fermarsi agli slogan, invitando gli scenari educativi a promuovere ciò per cui non ha gli strumenti per fare. Occorre fare un ulteriore passaggio che è quello che sta fra lo slogan e il processo interculturale nel suo divenire, forse un passaggio dell'intercultura di oggi che deve ancora imparare ad essere accogliente. Bisogna individuare e offrire le strategie, le forma mentis, i processi educativi entro cui sia possibile creare intercultura e uscire dalla fase degli slogan, l'arte e i suoi processi trasformativi è una di queste. Chi ha chiaro come i processi artistici si stiano muovendo verso l'educazione interculturale è proprio Bourriaud. Il radicante, concettualizzato dal critico d'arte, sviluppa modalità di pensiero mobili e molteplici, ma anche chi è interculturalmente competente le sviluppa, allora anche in questo caso è evidente l'analogia, un piano di lavoro comune. Il radicante è l'immagine di colui che, proprio per le sue caratteristiche di mobilità, temporaneità e molteplicità sa includere, trasformare e creare lo scambio con l'altro. Il radicante è l'artista, ma è anche chi è interculturalmente educato o meglio dire, alter-culturalmente educato, che è quindi capace di veder oltre e incontrare l'altro. Bourriaud ha visto nell'artista diverse competenze che ha chi è creolizzato e diventa dunque un potenziale inclusivo. Queste competenze se messe a fuoco indicano la strada che ha portato l'intellettuale francese a mettere in relazione arte e migrazioni. Le principali sono tre:

▲ L'artista quando crea è talmente connesso alla sua opera che si trasforma per entrare dentro a quello che sta facendo, la *competenza trasformativa* è la prima ad appartenere all'artista ed è la prima che deve essere d'esempio a chi si trova ancora a tracciare i confini senza andare al di là.

▲ L'artista una volta che ha creato è consapevole che il suo prodotto potrebbe evocargli altro e quindi ricreare le condizioni di una nuova visione e conseguentemente rappresentazione, questo in ciclo continuo, l'artista, dunque ha la *competenza moltiplicativa*. Chi traccia il confine non vede questa molteplicità, ha bisogno di apprendere anche questa competenza.

▲ L'artista crea opere che possono essere temporali, si pensi a quante pitture si conoscono che finiscono nel momento in cui il processo artistico termina, senza lasciare traccia, i mandala e la pittura Gond ne sono degli esempi. La *competenza temporanea* permette all'artista di liberarsi del prodotto finale per concentrarsi e vivere del processo creativo, sposta lo scopo del lavoro da qualcosa di fisso e predefinito a qualcosa di effimero ma ricco nel suo divenire. Chi traccia il confine è concentrato unicamente sul prodotto finale che è il suo scopo, fissa e definisce il campo fin dalle origini e su queste si confronta con gli altri.

L'arte del radicante si propone quale strumento per sviluppare la sensibilità interculturale della persona, è dunque, ovvia la domanda che ne consegue: come questo avviene? Quali i processi che lo coinvolgono e che possono diventare strumenti per la pedagogia? Quali lezioni l'arte può impartire all'educazione interculturale?

A queste domanda si è cercato di delineare una mappatura di risposte, in particolare proponendo lo studio di un altro grande pensatore Eisner W. E.

1.1.2. Dall'Altermoder alla Creation Mind fondando il rapporto fra arte ed intercultura.

Intercultura è un termine chiave. Fare intercultura allude ad un educare interculturalmente, ma esiste un educare che non sia interculturale? Come ricorda Giusti M. (1997), qualunque educazione è di per se stessa interculturale in quanto gli individui sono di fatto profondamente diversi nelle caratteristiche personali e in certe circostanze esterne. “Abbiamo caratteristiche e aspetti diversi”, scrive Amartya Sen (1992), economista e filosofo di Havard, “ Veniamo alla vita con dotazioni diverse di ricchezze e oneri ereditari; viviamo in ambienti naturali diversi, alcuni più ostili di altri. Le società e le comunità cui apparteniamo offrono opportunità molto diverse” . Se non si esplicita fin da subito questa visione dell'intercultura quale forma di rispetto e adattamento delle differenze, non si può comprendere l'elemento di legame che si crea fra arte ed intercultura e allo stesso tempo fondante di questo lavoro di ricerca.

L'arte, l'educazione e conseguentemente l'intercultura hanno in comune un concetto chiave, quello di *visione*. Come si accennava precedentemente l'artista inizia a creare la sua opera grazie alla visione che elabora dell'opera stessa. In educazione, come ribadisce Giusti M. (1997) qualunque processo educativo mette in gioco a livello interpersonale visioni del modo mai uguali: culture costituite da insiemi più o meno consapevolmente organizzati di emozioni, bisogni, ricordi, incontri, sentimenti, esistenze, letture, abilità, modalità di apprendimento, conoscenze ecc. che mai in nessun caso possono coincidere, che poco o nulla hanno in comune le une con le altre e che devono sempre entrare in un rapporto

interculturale fra loro. Conseguentemente nessuna educazione può assumere visioni monoculturali. Tale concettualizzazione verrà poi approfondita nel secondo capitolo con il contributo di Milton Bennett. Allo stesso tempo, anche l'arte che emerge dall'era dell'Alter-modern non ha nulla a che fare con la dimensione monoculturale in quanto fin dalla sua origine è creola, si colloca già su un piano che Bennett M. (1986) definisce “*intercultural mindset*”.

Anche se l' “alter-arte” si può definire come tale occorre chiarire che il compito fondamentale dell'arte non è quello di creare, produrre e distribuire progetti interculturali, ma opere d'arte, il compito interculturale appartiene all'educazione. La produzione artistica di per sé non nasce per essere interculturale; d'altra parte, analizzare esclusivamente i lavori che nel settore dell'arte nascono con esplicite finalità interculturali restringerebbe enormemente lo scenario, trascurando opere e progetti che, seppur non esplicitamente o necessariamente etichettati come interculturali, possono contribuire nella comprensione delle differenze.

Bourriaud facendo l'operazione di classificare le *opere-creole* come baluarde del movimento “Alter modern”, non fa altro che offrire degli strumenti per affrontare un grande problema del settore artistico, quello del considerare che l'arte in generale può rientrare in un discorso interculturale. Il bisogno di differenziare e variare costantemente le iniziative artistiche è legato alla necessità delle infrastrutture di adattarsi in modo sempre nuovo alla produzione culturale contemporanea, di rispondere alle necessità di artisti e operatori culturali, di interagire con un pubblico il più ampio possibile e individuare i fondi, questo permette ad alcune manifestazioni di rientrare nel contenitore “intercultural” senza che lo siano effettivamente. Per rispondere ai propri bisogni, alcune opere d'arte si trasformano assumendo significati nuovi finalizzati alla promozione del dialogo

interculturale, della formazione, e dello sviluppo in generale. Bourriaud, con la teorizzazione di “alter-modern”, ha proposto una distinzione fra questa tipologia di artista e l'autentico artista “alter-cultura”. Fra questi un artista che meglio rappresenta ciò che si sta argomentando è Rirkrit Tiravanija.



Fig.4. Rirkrit Tiravanija, "Untitled, 2002 (the raw and the cooked)"

Rirkrit Tiravanija è nato a Buenos Aires e ha vissuto in Etiopia, Thailandia, Canada e Stati Uniti con il padre, un diplomatico. Ha così sperimentato una vasta gamma di culture. Per Tiravanija, i rituali della vita quotidiana come ad esempio i pasti, la cucina, gli incontri e le conversazioni sono elementi chiavi per comprendere le diverse culture. Tiravanija nelle sue opere ha sempre continuato a presentare l'ordinario e il quotidiano in luoghi espositivi e espandendo così il concetto di arte contemporanea. Le opere di Tiravanija si possono definire realmente “alter-modern” e dunque interessanti nel rapporto che fonda arte ed intercultura. Esse

presentano alcuni elementi che permettono di avanzare verso il cammino che conduce alla competenza interculturale: meticciano di culture, identità, ordinarietà, incontri e conversazione, tutti elementi che ricorreranno lungo il lavoro che si sta presentando. L'opera di Tiravanj è l'installazione di una tavola apparecchiata ricca di cibi provenienti da diverse zone geografiche ed è stata collocata all'interno di una galleria d'arte giapponese. Queste ultime, infatti, come i musei d'arte contemporanea si sono accorti che per adattarsi ad una tipologia d'arte che è "alter" devono assumere un formato estremamente flessibile. È lo spazio del "non-luogo" che funziona a progetto, che valorizza infrastrutture in disuso e che si attiva in spazi sempre nuovi e diversi. Burriaud stesso con "Le Palais de Tokyo" di Parigi ne propone un esempio: la struttura ha una programmazione estremamente eterogenea e comprende la residenza per giovani artisti e creatori "Le Pavillon", o ancora la "Tate Modern" di Londra che mantenendo la struttura esterna ricorda ancora a tutti la sua origine come centrale elettrica. Spazi che divengono non luoghi, o meglio che preferiscono non tracciare confini definiti, così da poter dare voce a ciò che in realtà interessa, l'arte dell' "alter" e ciò che vuole comunicare.

Lo scambio e il dialogo sono elementi fondanti l'idea stessa di espressione, così che il mondo dell'arte è popolato da attori di origini e provenienze estremamente diverse che attraverso la loro arte giustificano i significati interculturali. In realtà l'accostamento di opere di artisti con diversità di provenienza, come si accennava precedentemente, non vuol dire fare intercultura attraverso l'arte. In tutti i campi, l'accostamento in parallelo delle differenze, come circuiti elettrici, senza entrare nello spazio delle differenze non vuol dire fare intercultura. Pier Aldo Rovatti (1994) suggerisce un'immagine, quella di "abitare la distanza", cioè di non tenere lontane le culture ma di stare dentro lo spazio della distanza, spostarsi verso e in essa. Dunque chi fa arte creola si muove nella distanza, ed è questo tipo di

processo artistico che deve cogliere l'interesse del mondo educativo, in quanto non è compito dell'arte risolvere i problemi: li osserva, li esprime, li interpreta, li ribalta, li abita, ma non deve essere suo compito quello di risolverli, questo compito spetta a chi fa educazione. L'arte, dunque, chiarita la sua funzione, può diventare strategia per l'apprendimento di competenze interculturali e adattamento alle/nelle differenze.

Ancora Giusti M. (1997) sostiene, infatti, che le *vie d'accesso* non sono solo pedagogiche, ma anche di altra natura ed è utile saperle riconoscere, questo il compito dell'educatore, per arrivare al “territorio” dell'Educazione interculturale con qualche mappa in più fra le mani, tenendo presente la sequenzialità del muoversi della persona. Una scansione suggerita è ad esempio quella formulata da Dallari M. (1995) che parla di:

- ▲ identità: ciò che siamo , la cultura/ le culture che ci appartengono
- ▲ viaggio: il movimento verso le altre culture
- ▲ ritorno: il luogo dell'identità statica, in un ritorno però arricchito da worldview differenti

Una scansione che ha molto a che vedere con l'arte, e che determina una trasformazione anche in questa dimensione. Le riflessioni attorno ai concetti di identità-viaggio-ritorno cambiano la stessa concezione di luogo, di artista, di opera e si sperimentano così altre rappresentazioni e partecipazioni, che abbandonano la parola cultura per concentrarsi su una nuova vecchia parola: complessità. L'arte come via d'accesso proprio perché caratterizzata, da un punto di vista interculturale, dalla capacità di rappresentazione e evocazione. La questione

interculturale diviene, dunque, una caratteristica che permea l'intero sistema dell'arte e che non può essere indagata sulla base di una relazione singola "attore-azione". Quello che invece si può cogliere sono due tendenze, riassumibili nella volontà dell'artista di rappresentazione e di partecipazione che si ampliano dismisura nel momento in cui vanno ad includere opere estremamente diverse sia per tecnica che linguaggio. Le modalità in cui quest'ultimo viene *agito* nell'arte può offrirsi quale strategia potenzialmente trasferibile anche sul piano dell'educazione interculturale. È Dallari M. (2008), infatti, a sostenere che l'idea winnicottiana del linguaggio come costituzione di un congedo simbolico carico della stessa valenza transizionale che hanno gli oggetti è attendibile e suggestiva, e suggerisce l'idea che nelle parole-fenomeni che i bambini imparano ad usare ci debba essere sempre qualcosa di loro insieme a qualcosa della loro cultura, altro da sé. Pensare il processo linguistico partendo da tale consapevolezza, già resa nota dagli artisti, permette di educare interculturalmente fin dai primi anni attraverso l'apprendimento di un linguaggio che rispetti le differenti worldview. Molto spesso, invece, il mondo del linguaggio che viene insegnato ai bambini si limita alle sue canoniche dimensioni: denotativa e connotativa. Uscire da questo schema vuol dire anche permettere al linguaggio di divenire dialogo, inteso come pratica in cui nessuno ha l'ultima parola, in cui nessuna delle voci riduce l'altra allo stato di semplice oggetto (Todorov, 1992). Il dialogo, infatti, come ricorda Giusti M. (1997) è il primo strumento di una epistemologia interculturale. Il dialogo permette di rileggere la propria cultura destrutturandola, così come l'artista entra in dialogo con la sua opera e la destruttura perché gli evoca qualcosa d'altro e costruisce poi del nuovo³. Il dialogo, inteso anche nell'accezione di Paul Ricoeur (1994) come "scambio di memoria" consente anche di tradurre per gradi una cultura che non si conosce, la memoria, attraverso la funzione narrativa, consente che avvenga lo

³ Dall'intervista all'artista Vanessa Bettucchi, 2011

scambio fra regole, credenze, convinzioni che fanno l'identità di una cultura. Così anche per l'artista, il dialogo dovrebbe, se non altro, impedire di restare spettatori indulgenti di fronte alle incongruenze del reale (Giusti M., 1997).

Un'altra tendenza dell'artista "alter" è quella dell'esplorazione, che si manifesta con un forte interesse verso l'etnografia, l'auto-esotismo e il desiderio di confrontarsi con persone di altre nazionalità e formazione culturale. La tendenza a sostenere progetti multidisciplinari tende a produrre formazioni interdisciplinari. L'"alter-artista" ancora una volta suggerisce una modalità di approcciarsi alle differenze che deve essere osservata dall'educatore interculturale. Gli artisti riescono così ad acquisire una visione più ampia delle loro possibilità di intervento ma allo stesso tempo necessitano di collaborazioni con tecnici per la realizzazione delle opere, un esempio di questo tipo di arte è quella proposta da Anish Kapoor e la sua serie di installazioni, che fra l'altro ha introdotto anche una nuova concezione dell'arte, quella che vede le opere stesse uscire dagli spazi espositivi, andare fuori le mura per riflettersi, nel caso di Kapoor nel vero senso della parola, sul territorio.



Fig.5. Anish Kapoor, C-Curve (2007)

Specializzazione tecnica, creatività, ordinarità e nomadismo sembra, dunque, essere il denominatore comune degli “artisti alter”. Le domande “dove vivi?” o “dove sei nato?” sono diventate inopportune, e spesso tendenziose.

“Marocchino non è un mestiere” commenta ridendo Mounir Fatmi, un artista nato a Tangeri, diplomatosi in Marocco e in Italia, residente prima a Marsiglia e poi a Parigi e ora itinerante tra Amsterdam, New York e Parigi⁴. Articoli, pubblicazioni e cataloghi tendono ad insistere sulle nazionalità. “Un artista marocchino”, “una curatrice senegalese”, “un architetto di origini nigeriane” sono espressioni costantemente usate, e adottate con l’obiettivo di fare chiarezza sull’approccio delle persone di cui si sta scrivendo. Si cerca, all’interno del mondo artistico odierno, nella loro produzione e nel loro linguaggio una decantata autenticità, il racconto di luoghi altri, identità diverse e anche di dialogo interculturale. Il sistema capace di ovviare ad un’interpretazione geografica della produzione altrui si basa sull’indagine territoriale. Al centro dell’attenzione non è più l’identità ma il luogo, osservato in tutta la sua complessità. Il dibattito su temi come globalizzazione, sviluppo dei paesi “non occidentali”, post-colonialismo e crescita delle megalopoli, hanno profondamente influenzato la trasformazione della definizione di luogo, capace oggi di includere realtà ed equilibri altri, sempre diversi e in movimento. Il termine si è arricchito di significati attraverso indagini antropologiche, sociologiche e geografiche e, grazie ad un crescente interesse per una ricerca pluridisciplinare e multidisciplinare, si assiste ad una moltiplicazione di sguardi e analisi. L’arte ha qualcosa da insegnare anche alla geograficità, alla territorialità e lo può fare se diversi ambiti di studio pluridisciplinari, fra i quali la

⁴Intervista di Iolanda Pensa, 2000

pedagogia, si interessassero nel fondare epistemologicamente tale rapporto, definendone le strategie di riferimento. C'è chi l'ha fatto, chi si è assunto la responsabilità di guardare all'espressione artistica, non più unicamente quale settore a sé stante che ogni tanto, per interessi o richieste esce dal suo microcosmo, Eisner W. Elliot, pedagogista americano di fama interazionale, ha dedicato gran parte dei suoi studi a fondare il rapporto esistente fra arte ed educazione. È, infatti, indispensabile che studiosi e intellettuali producano e operino in diversi contesti connettendoli, se da questi possono trarre delle lezioni. La moltiplicazione di prospettive e di interpretazioni consente infatti una più variegata comprensione di contesti e motivazioni non sempre immediati e permette di legittimare le diverse worldview, inserendole in un sistema di scambio e di confronto più fruttuoso.

Se si pensa a come oggi l'arte entri nel panorama pedagogico, arte intesa quale "alter-arte, sembrerebbe esserci una frattura tra l'ambito dell'arte e l'educazione, Eisner e il suo impianto teorico ne offrono invece un sistema di connessioni.

1.2. Eisner W. E. e “Creation Mind”: anagrammando “l'arte” verso l' “alter”

Elliot W. Eisner ha dedicato i suoi studi al campo dell'insegnamento. Intraprende la sua carriera come insegnante di educazione dell'arte presso la High School of Chicago e dopo poco tempo entra all'Università di Chicago. In seguito si trasferisce alla Ohio State University come Instructor in Art Education per poi tornare l'anno dopo all'Ateneo dell'Illinois con la stessa qualifica, ma questa volta nel Corso specifico di Educazione. Nel successivo anno accademico viene nominato Assistant Professor nella medesima area disciplinare, incarico che manterrà per qualche tempo fino a quando viene nominato professore di Educazione e Arte all'Università di Stanford (California, USA), incarico che ricopre attualmente.

1.2.1 Il pensiero eisneriano

Per comprendere il pensiero *eisneriano*, occorre partire da un dato, la grande riconoscenza che egli manifesta esplicitamente nei confronti di John Dewey.

Nel 1934, l'autore di *Art as experience* (Dewey, 1934) inaugura una nuova stagione negli studi sull'educazione e secondo Eisner, la sua importanza non gli è riconosciuta tanto per aver modificato i canoni didattici e metodologici dell'educazione artistica, quanto per aver auspicato all'obiettivo di voler costruire una nuova estetica, operando al contempo svolte pedagogiche radicali. È altresì corretto affermare che l'estetica deweyana non prevede l'arte come proprio oggetto

primario, essa si manifesta a partire dall'uomo, è la persona a ricoprire il ruolo centrale in questo processo di costruzione estetica. L'uomo deweyano vive perdendo e recuperando costantemente il proprio equilibrio con il mondo che lo circonda e il suo sforzo per raggiungere uno stato di "armonia interiore" (Dewey, 1951) è condizionato dal suo rapporto con l'ambiente, ed è proprio il rapporto che si instaura con il mondo a produrre l'esperienza (Gennari, 1994). Il Professore di Stanford è in linea con l'impostazione del suo grande predecessore non solo circa l'Educazione estetica in particolare, ma anche per quel che riguarda l'Educazione nell'universale.

"It is not a noun, it is a verb" (Eisner, 1999) è questa l'espressione che utilizza Eisner quando riconosce a Dewey l'idea di un'educazione quale processo e non prodotto, che, in generale è ormai concordemente riconosciuta. Nel particolare, poi definisce l'insegnamento deweyano che fonderà il suo lavoro:

"As John Dewey once pointed out, the best that we can do as teachers is to shape the environment in ways that increase the probability that the material and conditions that the individual will address will have productive intellectual consequence"

(Eisner, 1999)

La ferma intenzione di guardare all'educatore non come ad un "trasmettitore di conoscenze", bensì come ad un "costruttore di ambienti formativi". Ciò rimanda paradigmaticamente il pensiero eisneriano alla contestualizzazione riguardante il panorama attuale. La concezione deweyana che va a fondare gli studi di Eisner è dai più riconosciuta come costruttivista, anche se il pedagogista non ha mai dato segnali di adesione espliciti. Secondo il costruttivismo, infatti, la conoscenza si

realizza come processo relazionale, ovvero ponendo dei paragoni ed esprimendo trasformazioni e costruzioni (D'Agnese V., 2007) . In quest'ottica il ruolo del soggetto è centrale in quanto costruttore della realtà secondo il proprio punto di vista, questa in sintesi la riflessione di D'Agnese in linea con il pensiero eisneriano:

“Le nostre costruzioni cognitive sono il frutto degli spostamenti fra la “figura” e lo “sfondo”, fra la prospettiva realizzata ed il punto di vista scelto; e, soprattutto, la conoscenza non è più pensata come un dominio autoreferenziale trasparente a se stesso, scevro da passioni e interessi, ma coinvolge la totalità del soggetto conoscente” p. 23

Quello che Einer si chiede, appurate tali premesse, è come tale costruzione possa trasformare gli ambienti formativi, quali siano le strategie che offre all'educando per lo sviluppo e la crescita della sua persona. La lezione di Dewey, a cui attinge il pedagogista americano, permette individuare nel processo educativo quali siano gli “spostamenti” che si creano fra la *figura* e lo *sfondo*.

Una delle più grosse eredità del Comportamentismo in tema didattico è rappresentata dal successo dei cosiddetti modelli *goal-oriented*, finalizzati all'obiettivo. Tyler R. W. (1949) rappresenta una delle prime figure di riferimento di questa concezione che intende verificare razionalmente se gli obiettivi decisi a priori dal formatore siano stati effettivamente raggiunti. Successivamente, si allinea Benjamin Bloom il quale, in “Taxonomy of educational objective” (1956) propone una tassonomia per cui intende classificare, con neutralità e visione sinottica, qualsiasi tipologia di comportamenti richiesti. I processi educativi tornano così ad assumere l'identità di prodotto, che attraverso una rigida “task analysis” devono essere valutati, o meglio classificati. Un modello di formazione

che si basa sui *goals-oriented* tende ad assomigliare più ad un addestramento e si allontana decisamente da qualsiasi prospettiva co-costruttiva. Partendo dagli Stati Uniti e poi diffondendosi anche in Europa, vengono mosse forti critiche a questo approccio sull'onda del timore che la persona soggetto della formazione possa essere scambiata in oggetto, standardizzato e quindi non umanamente compreso nella sua pienezza, aggiungendo così apprensione al rischio di "massificazione" dell'uomo. Di fronte a questa prospettiva, il Movimento informale dell' "Alternativa pedagogica" si propone con una worldview che recupera la centralità del processo formativo per scongiurare l'uniformazione del prodotto formato. Ai modelli *goal-oriented* si risponde quindi con concezioni *means-oriented*, orientati ai mezzi, alle strategie che sono centrali all'interno dell'attività didattica ed Eisner è uno dei protagonisti principali di questa corrente di pensiero. Secondo Lichtner M. (1999), la considerazione da cui partiva Eisner era la seguente:

“Che sia un vantaggio avere obiettivi chiari, specificati, espressi in termini comportamentali è evidente. Ma perché allora gli insegnanti “non usano entusiasticamente strumenti che renderebbero loro la vita più facile? Solo perché non sono capaci di formulare gli obiettivi come richiesto, o per cattive abitudini professionali? Non sarà perché nelle assunzioni su cui le prescrizioni si basano c'è qualcosa di “oversimplified”, un'eccessiva semplificazione di quella che è l'impresa educativa?” (p.70)

Sostenere in anticipo di prevedere ciò che si otterrà fornisce indubbiamente la percezione di maggiore sicurezza in prima istanza, ma a lungo andare limita le potenzialità. Filosoficamente Eisner, come tutti gli epigoni di Dewey, non può accettare che un soggetto possa essere sottoposto ad una didattica che non colga i suoi bisogni, i suoi desideri, le sue motivazioni, la sua cultura, la sua interazione

con l'ambiente, in breve la sua unicità Prosegue Lichtner richiamando il pedagogista americano:

“Insomma l’alternativa non è tecnica, è di valori. Se l’educazione deve “modellare”, se gli studenti devono acquisire comportamenti “le cui forme sono note in anticipo”, allora ha senso identificare i “comportamenti finali” attesi, e valutare secondo criteri standard (...) Se invece l’educazione è vista come forma di esperienza che ha qualcosa a che fare con la qualità di vita di un individuo, se l’individuo deve imparare a fare scelte autentiche, scelte che siano il risultato della propria riflessione e che dipendano dall’esercizio di una libera volontà, allora il problema degli obiettivi educativi prende un aspetto diverso”. (p.71)

È evidente che un pensiero di questa portata non va a scontrarsi con il rigore e la scientificità che occorre alla pedagogia, Eisner ha ben presente tale aspetto, e lo si vede in particolare nei suoi studi dedicati alla Ricerca Qualitativa. Gli obiettivi ben delineati, attesi, costruiti con cura costituiscono una parte importante dell’Educazione, insostituibile, anche per il pedagogista americano. Il problema si pone nel momento in cui questa parte si pone come esaustiva di un processo formativo. Eisner distingue in prima istanza nel suo modello didattico gli *obiettivi istruttivi*, o dell’istruzione, dagli *obiettivi espressivi*:

“I primi mirano all’acquisizione dei fondamentali strumenti intellettivi di cui una cultura è depositaria cercando di garantire, con l’anticipata indicazione delle condotte desiderate, un grado di padronanza di essi abbastanza omogeneo fra gli studenti. I secondi, di contro, non prefigurano prescrittivamente il punto di arrivo, costituendo, piuttosto, un invito, sia per

l'insegnante sia per l'allievo, a investigare i differenti àmbiti di sapere in modo da espandere e rinnovare in senso personale quanto appreso. È sulla diversità, sull'unicità e sulla significatività che cade l'accento”

(Tizzi E., 1996, p.109)

Ed è proprio sugli obiettivi espressivi che Eisner fonda i suoi studi, dichiarando come focus delle sue ricerche l'educazione come processo, nella sua totalità e unicità. Un obiettivo espressivo, infatti costituisce “un invito a esplorare”, a concentrarsi su un determinato problema, ed è “evocativo” piuttosto che “prescrittivo” (Lichtner M., 1999). Evocazione Eisneriana ed Evocazione Bourriaudiana, un comune denominatore che ha origine nell'artista, è Bourriaud a ricordarlo, ma che suggerisce la sua validità e dunque la sua trasposizione sul piano educativo, è Eisner a concettualizzarlo. L'evocazione, difatti, rimanda a termini quali processo, flessibilità, percorso, evoluzione, ed il pedagogo americano la definisce quale strategia per raggiungere l'unico fine e al tempo stesso punto di partenza: la promozione umana, il rispetto inalienabile per ognuno del Diritto all'essere ciò che si è, e che quindi, pedagogicamente, si può diventare. Un obiettivo educativo che ricorda ciò che inizialmente si affermava attraverso le parole di Giusti M. (1997), qualsiasi educazione è di per sé interculturale, infatti la promozione della persona nelle sue differenziazione ed unicità, descritta da Eisner, anche se non marchiata dalla scritta “interculturale” è evidente che ne faccia parte a tutti gli effetti. Tale obiettivo non può essere ottenuto in base a programmi predefiniti da altri, in altri luoghi e in altri tempi, ma può semplicemente essere affidata alla costruzione di condizioni che ne favoriscano il libero processo di cui il discente ne è protagonista primo ed ultimo. Eisner sottolinea come questo statuto formativo non implica affatto l'abdicazione dal ruolo di formatore, ma al contrario va a costituire una premessa estremamente più impegnativa per ogni professionista

del settore. Il fenomeno di tra(n)s-formazione, infatti, necessita di una risposta estremamente complessa proprio perché rivolta ad una domanda di per sé complessa che deriva sempre non da una “massa” di discenti costituiti da una media statistica di riferimento, ma da una singola persona, diversa ed unica, la cui somma con altri soggetti non va a costituirsi come “serie di”.

Ogni processo formativo è quindi un evento non prevedibile e quindi non schematizzabile. Questa netta presa di distanza dal formalismo didattico non significa l'abbandonarsi al polo opposto dell'improvvisazione, foriero di molteplici danni educativi. Eisner ritiene di individuare nell'Arte, e quindi di affidare ad essa, il compito di sorreggere concretamente il suo impianto. Di per sé l'arte è libera e libera l'uomo al tempo stesso. Non attraverso il caos indefinito, bensì affidandosi alla struttura ordinata della bellezza che un essere umano, naturalmente e culturalmente, può cogliere e, formandosi, esprimere. Arte intesa come osservazione e studio del processo artistico, senza fraintenderla con l'educazione alla riproduzione, o alla mera fruizione estetica: se tale infatti fosse l'intendimento, si cadrebbe nella contraddizione concettuale di affidarsi a degli schemi pre-definiti di riferimento.

L'arte per Eisner è l'espressione del possibile che abita in ciascuno di noi, e perciò stessa un canale di formazione umana. Il pedagogista americano sembra voler evitare il rischio pregiudiziale dell'arte come indefinitezza, dedicandosi con impegno alle tematiche riguardanti dei Curricula quali percorsi formativi che non hanno alcuna intenzione di guidare meccanicamente in alcun luogo pre-definito, ma prestano la loro funzione di “carte geografiche” che possano essere utili ai viaggiatori in formazione. Ma, per esplicitarla i termini batesoniani, “La mappa non è il territorio”(Bateson, 1985), la mappa porta con sé qualcosa di chi l'ha costruita,

ossia reca con sé, e ciò la distingue dal territorio, un'intenzionalità, il senso in cui la mappa contiene intenzionalità in forma di informazione, riferimento, aboutness e rappresentazioni è derivato dall'intenzionalità originaria di chi ha steso la mappa, ma se non si conosce tale senso non è possibile accedervi, sia la mappa che il territorio divengono totalmente inservibili.

La riflessione attorno all'arte al servizio della pedagogia ha determinato profondamente il pensiero eisneriano, individuando quali strumenti per intraprendere questo percorso tre ambiti in particolare: l'Arte, il Curricolo e la Ricerca Qualitativa. Qualità e quantità, quando inserite in un sistema equilibrato, non sono in antitesi tra loro, appare sempre più errata una loro contrapposizione, che storicamente ha caratterizzato l'agonismo contrapposto tra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften* (Gennari M., 2000). In questo sforzo di pacificazione epistemologica va inserito il contributo di ognuno proveniente dalla propria personale worldview, dichiarando conseguentemente l'esistenza di un "pluriverso" (Ceruti M., 1984) di worldview. Compiendo questa operazione Eisner si avvicina profondamente, ma sempre con modalità mai esplicitate, alla concettualizzazione di Bennett M.J., teorico del Modello Dinamico dello Sviluppo della Sensibilità Interculturale, secondo il quale, la persona è interculturalmente competente quando è in grado di riconoscere la propria e altrui worldview, rispettandole attraverso processi di adattamento. A chiudere il quadro, e dunque unire i tasselli fra worldview e creatività è Bateson:

“Nel momento in cui osserviamo, con il solo atto del vedere, poniamo un filtro tra il nostro sguardo e il mondo, e tale filtro, immancabilmente, costruisce la nostra visione del mondo. Vedere è sempre una forma di credenza, nel senso ecologico per cui vedere è già credere (e non il momento che lo precede). Vedere è, quindi, più ampiamente conoscere.

L'atto stesso del vedere è un atto creativo.”

(Manghi S., 2004, p.28)

I metodi formativi, conseguente, secondo la visione eisneriana sono affidati, non a parametri, bensì a criteri: “comprensione versus Spiegazione” (Kaiser A., 1996). Come si riportava precedentemente, tre sono i filoni di studio perseguiti da Eisner, di questi, quello che interessa approfondire ai fini della ricerca è indubbiamente quello artistico.

1.2.2. Arts and Education⁵

Passaporto privilegiato per le arti nell'educazione è la constatazione che i problemi che si incontrano nella vita sono dinamicamente simili a quelli che si incontrano nelle arti Arts Education. Il presupposto da cui parte Eisner è confermato dagli “artisti alter” fra i quali spicca Tiravanija, che come si ricordava qualche paragrafo addietro, fa dell'ordinarietà della vita reale il centro della sua arte. Con queste parole, inoltre il professore di Stanford sottolinea un aspetto fondamentale per cui quasi mai nella vita si ha che fare con questioni che richiedono una singola soluzione esatta. Spesso al contrario si incontrano situazioni di difficile interpretazione, occasionalmente ambigue, di “*dilemma-like*” (Eisner, 1998), questo perché nella realtà raramente si ha a che fare con la logica del test a scelta multipla, come accade al contrario nelle scuole che eppure hanno il compito di formare anche alla vita. È di fronte alle problematiche legate alla dimensione scolastica e alle sue modalità di insegnamento che Eisner si rivolge,

⁵Si ringrazia il lavoro di traduzione e di studio svolta dal dott. F.Nardi che ha in parte contribuito alla diffusione del pensiero eisneriano anche in lingua italiana.

cercando di offrire delle strategie per uscire dalla profonda crisi della scuola americana basata sull'apprendimento “test by test”, perdendo continuamente terreno nei confronti di una realtà che muta costantemente ed incessantemente gli scenari in cui è inserita.

Eisner individua una possibile risposta in una dimensione che travalica la contingenza dei tempi stessi, in quanto da sempre presente nell'essere umano: l'arte. L'arte può rappresentare infatti un modo efficace di preparare gli allievi a ciò che li attende nella vita. Il pedagogo americano, nell'aprile del 1994, nel corso di un suo intervento presso un'importante conferenza ha chiarito epistemologicamente il termine arte attraverso tre modulazioni chiave:

▲ *Artistry*: forma codificata di rappresentazione, indipendente da una qualità attribuita);

▲ *Art*: produzione di forme di rappresentazione, con valori assegnati, codificati a priori e/o a posteriori;

▲ *Arting*: processo di valorizzazione personale dell'esistente.

Per *Artistry* si intende qualsiasi attività artistica compiuta senza altri intendimenti che non siano la pura e libera espressione personale, un esempio ne sono gli “Artwork” (Eisner, 1994) che tendono ad illuminare zone d'ombra presenti nell'animo umano di ciascuno. Si tratta dell'esigenza di manifestarsi alla ricerca della propria rappresentazione. Questa spinta non può essere appagata da un riscontro, morale o materiale, assegnato da altri: ci si esprime artisticamente in quanto si individua naturalmente l'arte come espressione libera del nostro essere. A qualsiasi forma si ricorra, qualsiasi mezzo comunque si utilizzi per rivelarsi, ciò che sembra essere fondamento di questa esigenza è, per Eisner, il cammino verso la *consapevolezza*.

Se l'arte è assunta invece come *Art* ovvero creazione di un oggetto, fisico o astratto, che diviene estetico per mezzo dell'attribuzione di un valore, morale o materiale, assegnato o naturale, l'attenzione viene focalizzata sull'artista, autore della propria produzione. L'artista riesce così a cogliere nel particolare, l'universale entro il quale ognuno può riconoscersi; così può far discendere da ciò che è universale, una rappresentazione particolare che esemplifica un nostro possibile essere. Il trasporto con il quale si può riconoscere la storia personale in quella di un protagonista narrato, dipinto o scolpito o, simbolo universale di una particolare condizione, può ben rappresentare il legame tra ciò che è soggettivo e ciò che è collettivo, tenuto insieme dalla maestria creativa dell'artista, fondamento dell'*Art* è, per Eisner, l'*immaginazione* e da questo conierà il concetto di "Creation Mind" (2002).

In ultimo, l'*Artting*, ovvero la rappresentazione artistica elevata a processo di continua valorizzazione della persona, una nuova dimensione che arriva a concepire l'arte non solo, come produzione di una espressione propria o altrui, estetica o meno, ma come riferimento critico di crescita umana vissuta pienamente in sé e con gli altri. Il continuo stimolo di una qualsiasi opera d'arte, *Artistry* o *Art* che sia, genera, in chi vive pienamente, una ulteriore interpretazione che va ad arricchire l'oggetto ma anche il soggetto stesso nel continuo cammino teso alla ricerca di se stesso (Simmel G. 1999). Ecco allora che l'*Artting* si viene a configurare come ideale compagna di viaggio verso la meta-meta della realizzazione della propria Persona. Il *sensu di completezza* letteralmente "Sense of wholeness" (Eisner, 1994) costituisce per il pedagogo, il riferimento costante di questo modo di concepire l'arte.

Consapevolezza, immaginazione e sensu di completezza rappresentano quindi i cardini entro cui ruota l'impianto epistemologico del concetto di arte nei processi formativi, secondo la visione eisneriana. Una volta chiarito il quadro teorico di

base, si devono individuare le modalità per cui queste arti si possano attivare affinché diano coerenza all'intero assetto. Partendo dalla teorizzazione di Howard Gardner rispetto al concetto di "intelligenze multiple", Eisner individua non una, bensì diversi tipi di "intelligenza". Il docente di Stanford identifica sette modalità con le quali si elabora e si esprime il pensiero:

- estetico;
- scientifico;
- interpersonale;
- intuitivo;
- narrativo / paradigmatico;
- formale;
- spirituale.

Secondo Eisner, all'interno di questi domini, il comportamento creativo, libero e non prescrivibile per natura, può trovare espressione con modalità quali:

- espansione dei propri confini, le regole, infatti a volte, possono essere troppo restrittive:

"Boundary Pushing (the rules are too constraining): the ability to expand the limits that define uses to place objects into classes from which. previously excluded." It is extending the given"; (Eisner, 1994)

- rottura dei propri confini, infatti a volte le regole possono essere dei problemi:

"Boundary Breaking (the rules are the problem) least common: the

rejection or reversal of assumptions and making the 'given' problematic. The creator notices problems with existing assumptions and is able to imagine and generate solutions by thinking "outside the box". Opposite thinking and gap filling thinking" (Eisner, 1994)

- inventare per trasformare le cose portandole ad un nuovo insieme:

"Inventing (bring things together in a new way): The inventor does not merely extend the usual limits (but) creates a new object by restructuring the known. The inventor often finds useful combinations, congruencies, to produce reconstruction's. It is discovery followed by "purposeful activity"(Eisner, 1994)

- l'organizzazione estetica per trarre ordine e bellezza dal caos:

"Aesthetic Organizing (order and beauty from chaos),most common(ly): Qualitative Organizing. The need to produce order, harmony, and unity". (Eisner, 1994)

Avendo affrontato il "what" e il "how", resta da analizzare il "why" di questo impianto educativo. In una intervista rilasciata alla "Idaho Commission on the Arts"⁶ Eisner traccia le principali esigenze, letteralmente "demands" formative del XXI secolo, individuando al tempo stesso otto competenze chiave che forniscono le ragioni e le logiche per le quali in Educazione ci si deve affidare anche all'approccio artistico:

⁶ <http://www2.state.id.us/arts/speech.html#eisner>

1. le arti coltivano la sensibilità alle relazioni umane: *“perception of relationship”*
2. le arti curano l’attenzione alle sfumature: *“attention to nuance”*
3. le arti favoriscono la consapevolezza che i problemi possono avere più soluzioni e le domande più interrogativi: *“the arts foster an awareness that problems can have multiple solutions and questions multiples answers”*
4. lavorare con le arti sviluppa l’abilità di mirare ai processi: *“work in the arts develops the ability to shift aims in process”*
5. le arti favoriscono l’abilità di prendere decisioni in assenza di regole: *“the arts foster the ability to make decision in absence of rules”*
6. le arti fanno appello all’immaginazione come fonte di contenuti: *“the arts call upon imagination as a source of content”*
7. le arti sviluppano l’abilità di chi studia ad operare nel rispetto di un mezzo strumentale: *“the arts develop the student’s ability to operate within the constraints of a medium”*
8. le arti sviluppano l’abilità di strutturare il mondo che ci circonda con l’ausilio di una prospettiva estetica: *“the arts develop the ability to frame the world from an aesthetic perspective”*

Tale formulazione verrà poi argomentata ampiamente nel saggio: “What can learn from the artes?” che fonda le strategie a cui il mondo educativo può accedere tramite l'arte. La preoccupazione di Eisner nel fondare sul piano epistemologico il suo studio, nasce dalla combinazione di due elementi, da una parte, nessuno prima di lui aveva teorizzato un impianto di questa portata, capace di connettere il mondo artistico a quello educativo, dall'altra parte vuole lanciare una sfida a tutti coloro che sono convinti che arte corrisponda ad indefinitezza, allontanandosi così da tutto ciò è categorizzabile come scientificamente fondato. In realtà, il fatto che si sia passati da una Educazione concepita come “prodotto” ad una attenta ai suoi

“processi” consente metaforicamente di passare da una rappresentazione “solida” di questa ad una più “fluida”, così come avviene nella dimensione artistica, ma questo non giustifica una concezione dell’arte come “gassosa” (Gennari M., 1994). Il pensiero eisneriano sull’arte, permette così di uscire dal fraintendimento di quanti la denigrano a priori per la presunta infondatezza teoretica. Chi ha un minimo di conoscenza artistica infatti, in particolar modo chi non solo ne fruisce, ma chi la esercita a qualsiasi livello, sa bene che qualsiasi rappresentazione di tale genere poggia non solo su un imprescindibile basamento affettivo, dimensione irrazionale, ma anche su fondamenta ben strutturate sul versante cognitivo, razionale. Attraverso le parole di Eisner viene così a formularsi che: *“Imagination is the apotheosis of reason”* (Eisner, 1999), commentando la realtà del suo Paese, la quale tuttavia può essere ragionevolmente contestualizzata nel cosiddetto contesto Occidentale, prosegue poi constatando che purtroppo:

“Imagination has been associated with the frivolous, with fantasy, with the less important, indeed with the process of play and, as well we know, the play is the opposite of work. In a society with deeply seeded Calvinist roots, play and imagination are at the best questionable and at the worst a distraction from what really matters”.

(Eisner, 1999)

Lo stesso Bateson G. (1977) in *“Verso un’ecologia della mente”* è convinto che la creatività umana sia necessaria alla co-evoluzione dell’uomo nella sua totalità, attraverso la creatività dell’arte, i sogni e la poesia l’uomo è impegnato come individuo intero e l’arroganza è allentata a favore dell’esperienza creativa in cui la

mente cosciente ha solo una piccola parte. L'uomo nella creazione sente se stesso come un modello cibernetico (p.474). Eisner ha molto a cuore il concetto di creatività a tal punto che nei suoi studi compie un passo ulteriore, fondando il concetto di "Creation Mind". L'Apprendimento attraverso l'arte è in grado di sviluppare gli aspetti complessi e fini della mente, la "Creation mind" è in grado di affinare le forme di pensiero che sono utili alla vita quotidiana (Eisner, 2002). Eisner mette in evidenza l'importanza dello sviluppo globale della persona attraverso i processi di "creation mind", valorizzando educativamente le risorse proprie di ogni persona: cognitive, affettive, storiche, spirituali, fisiche, sociali:

*"He argues passionately for the creation of opportunities for students to utilize multiple forms of representation, to shape and strengthen a variety of mental skills for the acquisition/creation of concepts, and for the mature expression of constructed knowledge"*⁷

Ancora Bateson G. sembra confermare il rapporto di interconnessione che esiste fra "mind" e "creation" quando afferma che se non ci fossero grovigli e strappi, se il tessuto fosse cioè una trama di contesti regolari e uniformi, non ci sarebbe la possibilità del cambiamento e della creatività. Cioè non ci sarebbe la possibilità di pensare. Forse, nemmeno la possibilità di fare esperienza (Zoletto D., 2003)

Ma cosa comporta, questo, nella quotidianità e, nello specifico, nei contesti educativi? Quali sono le lezioni che l'arte può impartire alla pedagogia affinché si stimolino i processi creativi che creano il pensiero? Cosa suggerisce il pedagogista

⁷ <http://home.regent.edu/loulz/cognition2.html>

americano per “cambiare l'abito epistemologico” degli educatori?

Nelle prossime pagine si sono tradotti alcuni contributi eisneriani al fine di contribuire, nel panorama pedagogico italiano, a fornire un fondamento al rapporto arte ed educazione, sottintendendo sempre che per educazione si ingloba anche il termine interculturale (Giusti M., 1997).

1.2.3. “The Arts of Creation Mind”:

Che tipo di lezione l'arte può impartire alla pedagogia?



“Il potenziale che ciascun essere umano ha di diventare un artista”, sostiene il grande fotografo francese Henri Cartier-Bresson “resta incompiuto senza la conoscenza di sé e senza l’immersione nelle tradizioni artistiche del passato e nei caratteri

Fig. 6. Henri Cartier-Bresson distintivi della propria cultura.”

V. John-Steiner, “Notebooks of the mind”.

L'importanza dell'aprire le porte della pedagogia all'arte è ormai nota a tutti, tanto che numerosi educatori, esperti in pedagogia utilizzano l'arte quale medium delle

proprie attività, per ripensare i curricula scolastici e non a caso, c'è addirittura chi sostiene che l'arte può essere un modello per l'insegnamento. L'arte, per Eisner (2002), è strettamente vincolata ai processi di creazione della nostra mente. Il saggio che si sta per presentare di è all'origine di questo rapporto ed è da esso che nasce la volontà di voler portare il suo pensiero anche nel contesto della pedagogia italiana, partendo dalla consapevolezza che fra la persona e l'arte è facile che si instauri un rapporto di tipo estetico-sentimentale, di ritorno alle emozioni, di ricerca dello stupore originario, che permette realmente di incontrare l'opera e che abbia, inoltre, una successiva ricaduta nel mondo della non-arte (Dallari, 2004).

Arte intesa come espressione estetica, rappresentazione del pensiero, in grado di rileggere ed anticipare le cose del mondo e di sé stessi. L'artista sa utilizzare strumenti raffinati e complessi che gli permettono di pensare e immaginare in modo diverso rispetto a chi invece possiede apparati simbolici sommi e rudimentali, ciò permette al primo di sviluppare un numero più elevato di competenze comunicative ed interpretative rispetto al secondo. Malgrado queste affermazioni possano apparire quasi ovvie, è altresì importante ribadire per cercare di trovare la corretta via pedagogica dell'arte, per sistematizzare e rendere utile la ricaduta che l'arte ha nel mondo della non-arte. È più facile, infatti, trovare studi che valorizzino il linguaggio e le caratteristiche formali di questa, ciò avviene ad esempio quando si costruiscono i curricula scolastici standard, che addestrano l'alunno alla riproducibilità tecnica ed estetica sulla base del concetto di "Bello"; o al contrario scontrarsi con insegnanti che fanno lezione improvvisando, senza un rigore metodologico.

Il focus ancora da esplorare sta all'interno del processo artistico, nella prospettiva deweyana dell'art as experience, sta nel comprendere come avviene tale processo e individuare quali siano i punti che potenzialmente fungono anche da strumento

educativo. Attraverso tale esplorazione si vuol perseguire così anche l'obiettivo di *ampliamento di quel campo esperienziale*, sviluppato da Piero Bertolini (1993), nella convinzione che tale sfida sia proposta in particolar modo alla scuola. Quest'ultima è intesa quale soggetto chiamato ad arricchire gli orizzonti dell'esperienza e della conoscenza dei giovani mediante un'offerta educativa motivante, pensata in riferimento ai loro genuini interessi e alle loro autentiche potenzialità. Il processo educativo, dunque, facendosi carico di alcuni aspetti di quello artistico, può offrire alla scuola quell'insieme di strumenti che permettano di costruire le competenze pedagogiche finalizzate a stimolare e rinnovare le esperienze nei soggetti in educazione, che siano capaci di innescare un processo di crescita: insomma, che non lasci chi apprende uguale all'istante precedente, ma che ne incrementi le conoscenze, e ne nutra la personalità. In tale prospettiva, le espressioni artistiche sono per loro natura attraenti e capaci di richiamare l'interesse, di sollecitare un cambiamento nel soggetto, dove il processo artistico produce quel dinamismo proiettato alla crescita del sé. In questa direzione, pensare alla scuola vuol dire impegnarsi a sottoscrivere un curriculum capace di attuare un *apprendimento significativo* (Bruzzone 2007), che si sostanzia nel 'saper stare' nella realtà permeati dal desiderio di ricercare continuamente la "propria originale forma"(cfr. Mortari, 2006). È Eisner stesso, che in più parti del suo saggio, riflette sul concetto di forma quale elemento irrinunciabile all'interno di tutto ciò che è definibile come processo artistico e propone alla scuola di ripensare ai curricula, nell'ottica del rapporto fra "form and content"(Eisner 2002) che strutturano il mondo delle arti e la società più in generale.

Per il pedagogo il processo artistico come quello educativo non è un nome ma un verbo, un verbo capace di prender forma. E questo probabilmente in molte scuole lo si è anche percepito, ma purtroppo, più ad un livello intuitivo che con

pianificazioni per obiettivi all'interno delle stesse e dei curricoli. Questi sono alcuni dei motivi che hanno spinto Eisner a distinguere in prima istanza due aree di studio connesse: l'arte e il curricolo per la scuola, al fine di creare una sistematizzazione iniziale e uscire così dalla logica della pratica-artistica-improvvisata.

Il processo artistico se è fecondo è in grado di produrre nuovi processi artistici, esistono numerosi esempi di opere artistiche nate da un processo e trasformate nuovamente attraverso altri, nuovi processi, si pensi a “ La Venere degli Stracci” di Michelangelo Pistoletto. Questo è in particolare il risultato di differenti processi che possono essere definiti anche di apprendimento, di costruzione di competenze e che ricordano come attraverso l'arte impariamo ad inventare, creare ed improvvisare. Riconoscere tali processi e saperli sfruttare sistematicamente all'interno del panorama delle modalità di insegnamento nella scuola, nella pianificazione degli obiettivi e costruzione dei curricula, è questa la sfida che propone il pedagogista americano e che oggi si vuol proporre anche al panorama italiano. Si rivela, infine, anche una duplice valenza del processo artistico nella formazione della persona, da una parte, rivolta agli studenti, dall'altra rivolta agli insegnanti. È fondamentale riconoscere il duplice ruolo perché, come sottolinea Taylor (2009), se si vuole progredire e avanzare le organizzazioni devono riflettere sulla propria capacità e modalità di apprendimento, ed è altrettanto vero che alcuni tra i migliori innovatori sono focalizzati non soltanto sull'imparare, ma anche sull'insegnare.

1.2.4. Dalla “Cultural convention” alla “Creation of Mind” attraverso le otto lezioni di E. W. Eisner

In “*What education can learn from the arts*” Eisner (2002) sostiene che la scuola ha molto da imparare dall'arte e per introdurre l'argomento parte dall'esempio della realtà americana.

Nelle scuole americane, molti insegnanti non sono particolarmente interessati al “creative spelling”, gli insegnanti pensano che gli studenti debbano imparare l'esatto spelling della parola e la loro pronuncia, così quando questo accade gli insegnanti pensano che gli studenti abbiano imparato la convenzione e quindi il lavoro termina qui, perché essi hanno risposto al bisogno dei bambini di apprendere una “*Cultural convention*”. Il professore di Stanford introduce tale concetto per distinguere il piano dell'apprendimento, interessato al processo di creazione della mente, dal piano di apprendimento che si rifà ancora una volta alla semplice trasmissione delle conoscenze. È evidente dunque, come la “Cultural convention” sia prodotta da processi standard che hanno come obiettivo l'eliminazione della variabilità degli output, che viene percepita come negativa, bandendo così da essi ogni processo artistico utile all'apprendimento. Chi pensa che l'apprendimento termini quando si arriva alla convenzione, è altrettanto convinto che le conoscenze hanno il solo scopo di servire ad applicazioni di un preciso e rigido contesto, ed è dunque ovvio che l'arte da questo processo, che J. M. Hall e E. M. Johnson (2009) chiamano processo di massa, è completamente bandita.

In realtà come afferma anche Vera Jhon Steiner:

“Creativity is not an a priori stable property of only special people, but a positive, essential capability of all healthy-functioning individuals. It transforms both the creator through the personal experience of the process, and

transforms other people via the creation of knowledge and innovative artifacts propagated through the culture to be appropriated by others. Creativity is both the goal and the means of personal and cultural development.”⁸

Ovvero, passare da una logica di “Cultural Convention” ad una di “Creation Mind” vuol dire riconoscere che le arti e dunque la creatività sono essenziali per un “sano funzionamento degli individui”. Trasformano sia il creatore attraverso l'esperienza personale del processo, e trasformano le altre persone attraverso la creazione di conoscenza e di “manufatti innovativi”. La creatività è sia l'obiettivo che gli strumenti di sviluppo personale e culturale. L'approccio di Steiner, che nasce dalla pedagogia Vygostkyana, sembra voler condividere all'assetto teorico di Eisner, in particolare quando afferma:

“Creative thinking is that search for meaning which encompasses rapid bursts of ideas embedded in the sustained thought activities of the thinker. There is a continuing interaction between generative thought, which is often condensed, fluctuating, and unstable, and communicated thought, which is expanded and organized for maximum impact” (John-Steiner, 1997, p. 218).

Steiner J.V. a sua volta connette la dimensione del pensiero con quella delle arti andando a confermare che esiste una continua interazione tra il pensiero generativo, che è pensato spesso come condensato, fluttuante e instabile, e quello comunicato, che è ampliato e organizzato per massimo impatto.

Compito, allora, dell'educatore (interculturale) è quello di guardare al mondo artistico con la prospettiva della “Creation Mind” e otto sono le lezioni che, secondo Eisner (2002), forniscono le ragioni e le logiche per le quali in educazione ci si dovrebbe affidare anche all'approccio artistico:

⁸ www.unm.edu/~vygotsky/c_make.pdf

“These are the times that try the mettle of the creator. No longer do the conventional symbol systems suffice; the creator must begin, at first largely in isolation, to work out a new, more adequate form of symbolic expression...”

Gardner (1993 p. 34)

1.2.5. Le otto lezioni:

1. *“Diversity and variability”*: le arti favoriscono la consapevolezza che i problemi possono avere più soluzioni e le domande più interrogativi;
2. *“Form-Content”*: le arti sviluppano l’abilità di strutturare il mondo che ci circonda con l’ausilio sia di una prospettiva estetica che di significato;
3. *“The arts call upon imagination as a source of content”*: le arti fanno appello all’immaginazione come fonte di contenuti caricati empaticamente;
4. *“Attention to nuance”*: le arti curano l’attenzione alle sfumature e hanno la capacità di raffinare le proprie opere;
5. *“Perception of relationship”*: le arti coltivano la sensibilità alle relazioni umane;
6. *“Intrinsic satisfaction”*: le arti riconoscono e sfruttano il più possibile il proprio talento per raggiungere un’intrinseca soddisfazione”;
7. *“The arts develop the student’s ability to operate within the constraint of a medium”*: le arti rispettano e riconoscono i differenti strumenti di comunicazione;
8. *“The research’s savoring”*: le arti aggiungono un ingrediente fondamentale al lavoro di ricerca, il “savoring”.

La prima lezione, probabilmente la più importante perché sottolinea il cambiamento di prospettiva entro cui agire, è proprio quella che vede l’arte uscire

dallo schema della convenzione, per invece abbracciare le dimensioni della “*Diversity and variability*” (Eisner, 2002, p.196). Nel lavoro di insegnamento artistico la firma personale è molto importante e le risposte alle domande e le soluzioni ai problemi sono spesso differenti e a volte non rispondono ai nostri bisogni ed aspettative. La convenzione non può essere l'unica via per l'apprendimento perché essa limita la visione, è come avere fra le mani una copia di un'opera d'arte, che anche se perfetta, rimarrà pur sempre una copia. Nel mondo dell'arte è invece evidente come la visione sia fondamentale per il lavoro artistico, senza di essa nessun artista si metterebbe a creare, perderebbe di senso il lavoro, non esisterebbero obiettivi. La visione è quell'elemento scatenatorio che apre le porte al processo e che durante esso può assumere nuove forme e cambiare così, in corso d'opera, obiettivi e pure il senso finale dell'intera opera. Non solo, diversità e variabilità ricordano che occorre porre attenzione al modo in cui interpretiamo e diamo significato alle cose, che spesso questi possono variare a seconda del fruitore.

Un nodo problematico a cui si rivolge Eisner (2002), pensando alla relationship arte e pedagogia, riguarda l'approccio che gli insegnanti hanno nei confronti del rapporto contenuto e forma. Nella seconda lezione, il pedagogista sostiene che se chi insegna riesce ad entrare nella logica della diversità e variabilità come risorsa per l'apprendimento, può allora anche apprendere la seconda lezione che l'arte offre alla pedagogia. Secondo lo studioso, spesso le due dimensioni, “*Form-Content*”(Eisner, 2002, p.197), vanno a coincidere e per l'insegnante è difficile distinguerle e interpretarle individualmente perdendo di vista così la “forma originale” citata in precedenza (cfr. Mortari 2006). Spesso la forma diventa il contenuto con la conseguenza che il significato è unico per due dimensioni differenti, rinunciando così, al riconoscimento e alla comprensione di ciò che è

identità della forma e identità del contenuto. "Il senso simbolico delle forme è tale" sostiene Franzini (2001) "se la frattura tra il pensare e il sentire si mantiene e si rinnova all'interno di questo 'iato' "(p.234)ma ciò molto spesso nel mondo reale non avviene.

Nell'arte, invece, questa differenza è piuttosto evidente: come Eisner suggerisce, nella poesia, il pensare e il sentire sono sintetizzati dallo schema e dal significato della composizione stessa. Questi sono anche facilmente riconoscibili e distinguibili, si studia il piano della forma, la struttura della poesia, e il piano del contenuto, il significato che il poeta dà alle sue parole. Non solo, nella dimensione artistica forma e contenuto sono caricate del concetto di visione, esse nascono già come interpretazione della realtà che è quella dell'artista. E quest'ultimo, come un regista decide di costruire e decostruire "*Form e Content*" caricandoli di altri e nuovi significati, avendo però sempre presente le due identità nella loro originarietà. Più l'artista decostruisce e più vede del nuovo con cui può costruire nuovamente. Chi opera con l'arte sa che deve mantenere in rapporto flessibile forma e contenuto affinché questi non vengano né dissociati totalmente "sciogliendone il valore stesso della comunicazione simbolica" (Franzini, 2001, p.234), né fatti coincidere, riuscendo così a separarne le identità. Se si insegnasse a distinguere, bilanciare il significato e l'importanza di queste due dimensioni, gli studenti avrebbero più libertà nel sperimentare differenti forme, di pensare e sentire, di imitare e di essere imitati per cogliere nuove identificazioni e favorire così il processo di identificazione identitaria. Eisner sottolinea che questa lezione mostra i suoi frutti in particolare quando lo studente si sta orientando per il futuro. Chi sta compiendo scelte impegnative come il lavoro o l'università, attraverso l'insegnamento dell'arte, ha maggiori possibilità di individuare le proprie inclinazioni perché stimolato a interrogarsi sulla propria forma e contenuto, ovvero

su questioni che interrogano la crescita di sé e conseguentemente la propria costruzione identitaria.

Per presentare la terza lezione che l'arte suggerisce alla pedagogia, Eisner (2002) utilizza questa espressione: "Nell'arte, l'immaginazione è lasciata libera di volare." (Eisner, 2002, p.198) L'immaginazione permette di costruire il possibile ed è strettamente collegata al processo di raffinamento della sensibilità. È interessante come il pedagogo, nel presentare questa lezione, leghi strettamente in un unico rapporto Immaginazione e Sensibilità. Per vedere occorre affinare anche la propria sensibilità. E questo a scuola lo si può fare utilizzando come canale le materie scolastiche, è l'insegnante, nel momento in cui presenta le conoscenze, che deve cercare di stimolare questa attenzione. Lo studioso sottolinea come invece, ancora oggi, dalla scuola di secondo grado in poi si tenda a mantenere una certa linearità, correttezza e concretezza, sottostimando così l'importanza dell'immaginazione e il processo connesso di sensibilizzazione. Non a caso, Eisner (2002) cita esempi di luminari appartenenti al campo della scienza, come il premio nobel in fisiologia e medicina Barbara McClintock e la fisica Evelyn Fox Keller. Essi infatti, sottolineano l'importanza del ruolo empatico dell'immaginazione. Fu proprio quest'ultima che nella sua biografia scrisse: "Nel corso della storia, gli artisti sapevano e scrivevano rispetto alla conoscenza, quest'ultima nasce dalla perdita di sé, dallo stato soggettivo di fusione con l'oggetto stesso della conoscenza" (Eisner, 2002, p.199). Sfruttare l'immaginazione, è questo l'invito agli studenti per imparare a vedere oltre, vedere altre vie, per riuscire a imprimere negli occhi quella "visione artistica" che permetta poi di definire gli obiettivi e che metta in moto il lavoro di costruzione di forma e di contenuto all'interno del processo di apprendimento. È l'uso dell'immaginazione che passa attraverso la sensibilità di ognuno, che

trasforma uno stesso oggetto, nel suo contenuto e nelle sue differenti forme, andando così a dare un senso all'oggetto e alle relazioni che si instaurano attorno ad esso.

“La capacità di stupire chi osserva un’opera d’arte dipende dal modo in cui l’artista è riuscito ad entrare in rapporto con l’opera stessa” (Eisner, 2002, p.201). La quarta lezione, che Eisner coglie dal processo artistico, riguarda la capacità degli artisti di sapere raffinare, perfezionare anche per lungo tempo il proprio oggetto di lavoro e di studio. E dentro questa relazione, c’è tutto quello che è stato richiamato precedentemente, c’è una particolare sensibilità, una volontà, un’immaginazione che vede, c’è l’esperienza ma soprattutto l’attenzione comunicativa. Secondo Eisner (2002) questo tipo di relationship è il presupposto per produrre un buon lavoro, la quarta lezione dell’arte invita a soffermarsi su questa relationship. Nella scuola, tale attenzione non deve essere rivolta unicamente agli studenti nel momento in cui lavorano per creare qualcosa, ma riguarda anche la progettazione da parte dell’insegnante sia nel piano teorico che in quello pratico. La qualità di come si progetta una lezione o un curriculum, dipende da dove si punta l’attenzione comunicativa, da quanta importanza si dà alle relazioni tra i diversi componenti. Nel corso dell’insegnamento, come nel lavoro artistico, occorre custodire la relazione fra diversi elementi. Il ritmo, i tempi, il tono, la direzione devono entrare in rapporto con il soggetto ma anche fra di loro, fra i diversi elementi deve instaurarsi una relazione capace di provocare un processo di apprendimento che sia armonico e che riesca a raggiungere ciascuno studente in modo autentico. L’arte già lo fa, ora tocca a chi progetta curricula a pensare ad un apprendimento che sia capace di prendere corpo nella relazione, che carichi di conseguenza quest’ultima di “*rightness of fit*”(Eisner, 2002, p.201), di capacità di adattamento, e flessibilità per raggiungere così gli obiettivi prefissati. L’artista è capace di affinare il proprio

oggetto perché si rapporta con esso e lo fa autenticamente. Tale capacità potrebbe rientrare nella categoria dell'intenzionalità (Bertolini, 2006), cara alla pedagogia fenomenologica proprio perché riveste un ruolo cruciale per ambito pedagogico ed educativo. Come l'artista con la sua opera, il soggetto cresce cercando di dare un senso, molteplici sensi, a ciò che gli è esterno, dove la presenza dell'oggettività non è solo riconosciuta come avente una propria radicale autonomia, ma è considerata, nel rapporto che instaura con essa, come costitutivamente necessaria all'esistenza stessa della soggettività. Non si dà un artista se non nel suo rapporto con la sua opera. Richiamando la capacità dell'artista di farsi carico di questa relazione, Eisner vuole evidenziare con forza il compito della scuola nel momento in cui costruisce gli apprendimenti; sembra dire con questa lezione, se non si parte dal riconoscimento del principio relazionale non può esistere alcun curriculum per la scuola di oggi.

Un'altra lezione da cui si può trarre insegnamento è quella di imparare a individuare all'interno di ciò che si fa l'intrinseca soddisfazione (Eisner, 2002, p.202), ciò che è davvero importante, il valore ultimo da cui si può trarre soddisfazione. Eisner (2002) sostiene che nelle scuole americane, si assiste sempre più frequentemente a situazioni in cui gli studenti vedono la soddisfazione unicamente nei risultati ottenuti dai test, spesso vengono condotti a questo agendo sulla motivazione degli studenti con incentivi che sono artificiali, legati unicamente al risultato finale della performance. Questi studenti perseguono un'estetica soddisfazione, superficiale, che fa loro perdere il senso dell'intero lavoro, che provoca in loro incertezza nel momento in cui devono compiere delle scelte. Gli artisti, al contrario, si pensi a pittori, cantanti, danzatori, scrittori ecc. creano perché hanno riconosciuto e creduto nelle loro qualità e con queste hanno costruito carriere importanti. Ciò che la pedagogia e l'ambito educativo, dunque,

possono imparare dall'arte è che l'artista riconosce e sfrutta il più possibile il proprio talento, l'arte quindi ci rimanda a cosa nella vita è d'importanza vitale e cosa non lo è. Eisner individua in particolare tre ragioni che supportano l'importanza di ricercare l'intrinseca soddisfazione nelle cose:

- ♣ Si fa spesso qualcosa se la qualità di quell'esperienza gli dimostra che rende.
- ♣ Si fa non tanto per il piacere di fare, ma per raggiungere un risultato soddisfacente.
- ♣ Si fa se si sa che a quel risultato si può arrivare e se si ha a disposizione tutto il possibile per raggiungerlo.

È evidente come in questi tre punti si gioca la motivazione all'apprendimento. Nella progettazione l'insegnante deve curare la pianificazione e deve porre attenzione a ciò che uno studente sa fare e ciò che potenzialmente saprà fare. Ed è proprio sul come saprà fare che si gioca il risultato di un particolare percorso di crescita motivazionale che condiziona le scelte cariche di soddisfazione intrinseca o non di quella persona. Ecco che cosa insegna l'esperienza dell'arte, chiede agli insegnanti di coltivare e promuovere le condizioni in grado di sostenere l'intrinseca soddisfazione.

“Il linguaggio letterale e la quantificazione non sono l'unico mezzo attraverso il quale la comprensione umana è assicurata o rappresentata” (Eisner, 2002, p.204). È con queste parole che Eisner introduce la sesta lezione dell'arte. Se si avesse come obiettivo unicamente l'apprendimento di questi strumenti ecco che perderebbero di senso il linguaggio poetico, come il linguaggio artistico e quello della musica. In breve, la nostra sensibilità e le forme di rappresentazione ad essi associati sono il distintivo di ciò che notiamo, attraverso il processo di afferrare e

comprendere. Mappe, istogrammi, fotografie, disegni, brani musicali, contengono informazioni che non sono semplici da tradurre con le trascrizioni tradizionali, quelle delle lingue e dei numeri. L'arte ricorda a chi insegna di riconoscere che le forme non linguistiche e non numeriche fanno parte delle modalità di apprendimento. Va ribadito ancora una volta questo aspetto perché anche se in tante scuole si apre la porta a tutti quei linguaggi definiti non-verbali, in tante altre, in particolare da quelle di secondo grado in poi, non si fa spazio ad altri canali di comunicazione se non che quelli tradizionali. Eisner (2002) ritiene l'arte ci stia insegnando che la fornitura di molteplici materiali e la possibilità di offrire un contributo rilevante al capitale dei mezzi di apprendimento è sicuramente un aspetto da non sottovalutare per l'equo-apprendimento. Esso infatti, definito anche con il termine inclusivo, non è raggiunto semplicemente fornendo agli studenti l'opportunità di attraversare la soglia della scuola, esso è realizzato da ciò che gli studenti hanno l'opportunità di fare una volta che questa soglia è attraversata. Per questo importante motivo è necessario rendere competenti gli studenti nell'utilizzare il maggior numero di strumenti attraverso cui possano comunicare, offrendo una cornice entro cui possono essere ugualmente valorizzati e forniti di uguali opportunità (Dovigo, 2007).

Nella settima e penultima lezione che l'arte può insegnare all'educazione, Eisner ribadisce l'importanza della flessibilità rispetto allo scopo (Eisner, 2002). Se si lavora seguendo la struttura della "Cultural convention", con un programma standard di pianificazione razionale, gli obiettivi sono mantenuti costanti, ma non sempre i mezzi possono essere controllati, così quando si incontrano degli ostacoli ecco che questa modalità non permette di raggiungere gli obiettivi descritti. Con questa lezione, il pedagogo vuole porre l'attenzione sul rapporto esistente fra aspettative e risultati realmente raggiunti. L'arte è un buon esempio per mettere in

evidenza come si possa raggiungere un obiettivo pur utilizzando una grande flessibilità. Nel processo artistico se emergono degli imprevisti, l'artista è capace di sfruttarli a suo piacimento, se i mezzi cambiano le regole del gioco, chi conduce il lavoro sa come rendere occasione di arricchimento ciò che gli è capitato. Coloro che lavorano nel campo delle arti tengono sott'occhio il contesto definito dal lavoro stesso e beneficiano degli sviluppi imprevisti al fine di realizzare anche parti di obiettivi che non erano stati previsti dalla loro agenda iniziale. Un tipo di apprendimento che sposa questa caratteristica è sicuramente vincente, lo studente, infatti, è portato a lavorare facendo sempre ricerca continua. È evidente in questo caso il riferimento di Eisner a Dewey attorno al concetto di apprendimento dall'esperienza in *"Experience and education"* (Dewey, 1938). È noto infatti come Eisner sia in linea con l'impostazione del suo grande predecessore non solo circa l'educazione estetica, ma anche per quel che riguarda l'educazione nell'universale. Eisner (2002) guarda alla lezione di Dewey e richiama l'attenzione alla figura dell'educatore, come ad un "costruttore di ambienti formativi", queste le sue parole:

"As John Dewey once pointed out, the best that we can do as teachers is to shape the environment in ways that increase the probability that the material and conditions that the individual will address will have productive intellectual consequences." (Eisner, 2001)

"Prendere tempo per assaporare l'esperienza di ricerca" (Eisner, 2002, p.207). È con queste parole che si concludono le lezioni dell'arte. L'insegnamento può apprendere dall'arte le modalità in cui essa si approccia al lavoro, l'arte, infatti, aggiunge un ingrediente fondamentale, il *"savoring"* (Eisner, 2002, p.207). Ma

questo non sta solo nell'arte se si guarda bene, sta soprattutto nelle idee, sapere assaporare le idee è una competenza di alto livello e per arrivare a questo livello occorre lavorare con la propria mente affinché essa diventi attenta e costruttiva. Se si sostiene questo, è altrettanto evidente che, la sola presenza delle arti è insufficiente per curare tale processo perché nella nostra cultura occidentale abbiamo la tendenza a trattare le cose rapidamente non rispettando il valore attribuito al “savoring”. Si pensi alla gente che va nei musei e spende solo pochi secondi di fronte ad importanti opere, tutto deve scorrere con rapidità, questo non è assaporare l’arte, è una passeggiata fra i corridoi delle gallerie d’arte. E così avviene anche per altri campi come la pubblicità o la televisione. In questo caso l'arte da sola non riesce a portare a termine la sua lezione. Eisner però non si scoraggia e conclude il suo saggio con queste parole:

“That lesson is this: when other fields, indeed, when other activities are pursued for their aesthetic properties and when they are acted upon with an eye toward the generation of such experience, the activity or the field increasingly begins to approximate an artistic one.” (Eisner, 2002, p.208)

Per Eisner dunque, se in altri campi, differenti da quelli artistici, si esercitano le attività considerando anche le loro caratteristiche estetiche, come quelle intrinseche e quando esse diventano coscientemente parti integranti della produzione di tale esperienza, l'attività o il campo che si sta studiando inizia sempre più a ravvicinare quello artistico. Una visione in linea con il pensiero di Pareyson (1974) quando affermò che: “L'attività artistica non appare scissa rispetto alle altre attività umane (...) l'arte è nella società”(p.18). Il termine “arte”, così declinato da Eisner, ha in sé una grande potenzialità ma al tempo stesso richiama

ad un compito di responsabilità non solo per il mondo scolastico ma interroga anche la pedagogia nel suo agire all'interno della società.

CAPITOLO II:

Dare Identità alla Sensibilità Interculturale in preadolescenza



Fig.7. “Dipinto di Bhajju Shyam, foto scattata nell'aprile 2010 presso il London Masala Zone”

2.1. Il Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale

Una finalità dell'educazione interculturale è quella di individuare le strategie per sostenere e accompagnare le persone verso la costruzione di competenze interculturali. Muoversi fra studi ed esperienze affinché si realizzino percorsi educativi che siano in grado di accompagnare le persone da stadi etnocentrici a stadi etnorelativi, sviluppando sempre più la propria sensibilità interculturale. Chi, indubbiamente offre il maggior contributo in questo senso è Milton J. Bennett, direttore dell' IDR (Intercultural Development Research Institute) in Portland, Oregon, elabora, alla fine degli anni '70, una teoria sulla base dei modelli di “produzione di significato” della psicologia cognitivista e su alcuni assunti del costruttivismo radicale di Watzlavick (Watzlavick, Bevin, Jackson, 1967). Tale ricerca, di stampo costruttivista, elabora un modello a partire dalla raccolta di dati empirici su come le persone sperimentano e vivono le differenze, descrivendo la sensibilità interculturale in termini evolutivi invece che come un insieme di comportamenti specifici statici.

Il Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale (MDSI), sviluppato da Bennett, appare in grado non solo di fornire gli strumenti di misurazione della sensibilità interculturale del singolo e del gruppo ma anche quelli atti ad intervenire in maniera specifica e mirata per sostenere l'evoluzione verso stadi etnorelativi, permettendo di avere uno schema dinamico di riferimento sufficientemente

altre persone. Questo tipo di visione del mondo è spesso inconsapevole ed implica la valutazione degli eventi e dei comportamenti utilizzando il proprio punto di vista, la propria *worldview*. Il passaggio dalle fasi etnocentriche a quelle etnorelative costituisce un passaggio evolutivo che implica una maggiore consapevolezza di sé e del proprio modo di costruire la realtà, ma è anche il più difficile da attuare. Nella dimensione etnorelativa, invece la propria cultura, e dunque anche *worldview*, è sperimentata nel contesto di altre culture (Castiglioni, 2005) ovvero la propria cultura è vista come una modalità di organizzazione della realtà, una tra le possibili. Alle fasi etnorelative si associa la flessibilità cognitiva e comportamentale nel sentirsi a proprio agio con regole ed abitudini differenti nonché la capacità di contestualizzare culturalmente ciò che accade: la capacità di relativizzare accompagna quindi le fasi etnorelative in quanto “in questa posizione concettuale, le differenze culturali non sono catalogate né buone né cattive, né giuste né sbagliate, ma piuttosto “diverse” (*ibidem*, p. 15). Occorre però precisare che valorizzare le differenze non significa accettare incondizionatamente tutte le pratiche, abitudini e valori culturali, ma corrisponde alla capacità di accedere alle differenti *worldview* per rileggere situazioni che richiedono un impegno etico, capacità di adattamento e rispetto verso l'altro.

Dagli anni '70 ad oggi, sono stati compiuti numerosi studi sugli adulti ed attualmente è possibile rispondere ad una serie di domande in merito a come riescono a crearsi una propria *worldview*, al tipo di sviluppo che devono compiere o alle competenze che già mettono in atto. Questo però non avviene con altre fasce di età, anche se per quella del pre-adolescente è porsi le medesime domande che si sono poste per gli adulti e ricercare le vie possibili entro cui poter dare le risposte. Bennett è il direttore dell'Intercultural Development Research Institut e questo suggerisce che la ricerca sullo sviluppo interculturale è ancora aperta ed è

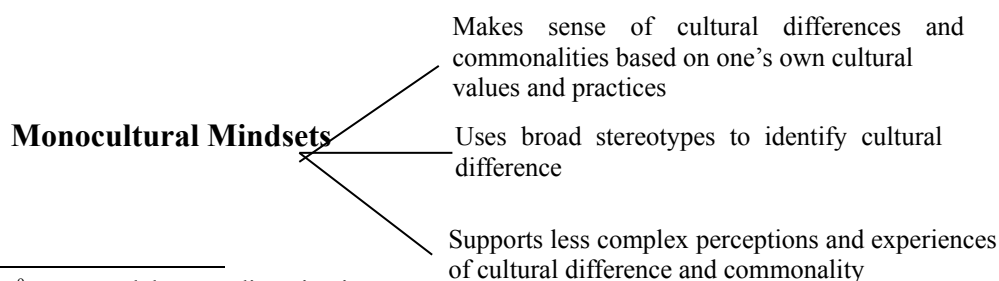
con questa certezza che si propone di guardare al MDSI nell'ottica del pre-adolescente. Si ipotizza, infatti, che dalla pre-adolescenza si abbiano sì gli strumenti potenziali, o almeno in parte li abbiano, per raggiungere gli stadi più evoluti della sensibilità interculturale, ma allo stesso tempo si rileva che tendenzialmente essi possano trovare complesso il passaggio dalle fasi etnocentriche a quelle etnorelative, che implicano consapevolezza di sé e dell'altro, in una fase del ciclo di vita caratterizzata dalla definizione di sé e della propria identità.

L'approccio interculturale che suggerisce l'MDSI è molto interessante proprio perché propone una via di rilettura della sensibilità interculturale che è facilmente adattabile anche al pre-adolescente. Spesso vengono proposti, a questa fascia di età, una serie di attività laboratoriali, progetti denominati come interculturali che pongono maggior attenzione alla comparazione fra culture nei loro aspetti storici, artistici, linguistici e geografici, fornendone specifiche informazioni, senza però che si comprenda poi alla fine del percorso se ci sia stato un cambiamento nella worldview dei preadolescenti coinvolti e una valutazione di ciò che è stato proposto loro. Partire, invece, dagli studi sul MDSI nella progettazione e nell'attivazione di questi spazi vuol dire, offrire una riflessione attorno al concetto di "differenze" integrando la possibilità di creare delle condizioni perché le tematiche che ruotano attorno alle culture possano essere comprese consapevolmente, valorizzate ed elaborate come apprendimento costante di competenze piuttosto che come informazioni.

Nel Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale ogni individuo si posiziona prevalentemente all'interno di una fase dello sviluppo anche se spesso si riscontrano istanze aperte, da risolvere, relative alle fasi precedenti. Il modello di

Bennett rappresenta chiaramente ciò che accade quando la visione del mondo delle persone si evolve da fasi etnocentriche a fasi etnorelative, di seguito la strutturazione delle fasi presentate nel loro *continuum* (Fig.9), come suggerisce Hammer M.R., ideatore dell'IDI (Intercultural Development Inventory) sulla base del MDSI.

“The intercultural development continuum (figure 1 below), adapted from the Developmental Model of Intercultural Sensitivity originally proposed by Dr. Milton Bennett, identifies specific orientations that range from more monocultural to more intercultural or global mindsets. This continuum indicates that individuals who have a more intercultural mindset have a greater capability for responding effectively to cultural differences and recognizing and building upon true commonalities. That is, your success in achieving educational goals is better served when you are able to more deeply understand culturally-learned differences, recognize commonalities between yourself and others, and act on this increased insight in culturally appropriate ways that facilitate learning and personal growth among diverse groups.”⁹



⁹ Tratto dal report di restituzione test IDI.

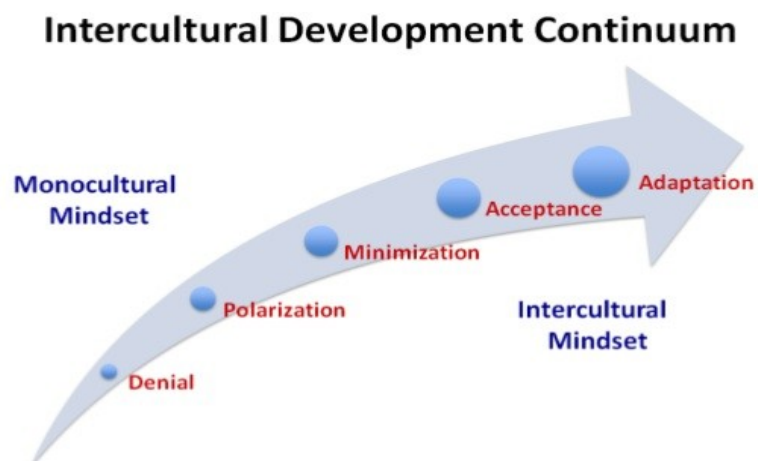
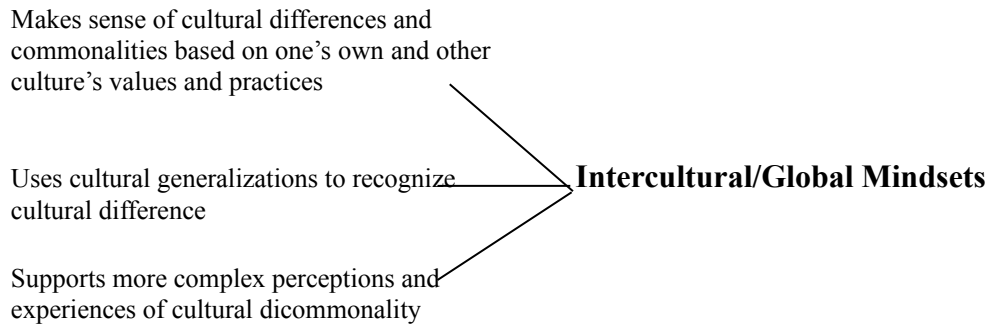


Fig.9. Intercultural Development Continuum

2.1.1. Le fasi etnocentriche

Negazione: “Differenza?! Cos'è?”

“La negazione delle variabili individuali e di contesto porta così a

ricercare e stabilire il principio di “omogeneità”, espellendo in tale modo le differenze a scapito della ricchezza e significatività delle informazioni.”

(Fornasa W., Medeghini R., 2003, p.13).

In questo stadio della sensibilità interculturale esiste una sola realtà. In questo senso l'individuo non è in grado di fare discriminazioni, nell'accezione più neutrale di questo termine, ossia non riesce a elaborare categorie significative per la differenza oppure lo fa in modo molto vago (*ibidem*): la differenza è un'indifferenziata alterità - gli “immigrati”, gli “stranieri”. In questa fase le altre culture non esistono, non sono reali quanto la propria e per questo motivo ogni atto è potenzialmente giustificabile, anche il più efferato. Si può immaginare che chi si posiziona in questa fase è come se vedesse il mondo racchiuso in una “bolla” e ciò che vi sta al di fuori non ha forma, non ha dignità in quanto non è all'interno della “bolla” stessa e soprattutto non comporta alcun interesse diretto per cui non vi è alcun coinvolgimento nè emotivo nè attivo: si pensi a persone che non si interessano in alcun modo della penuria di acqua o della lotta per i diritti umani e per la libera espressione con la scusante che è qualcosa che non li tocca direttamente. L'evitamento delle differenze è inconscio: una passiva accettazione di ciò che è già conosciuto (M.J.Bennett & Hammer, 2001). La persona quindi non percepisce la propria semplicità nel modo di vedere il mondo, piuttosto sente di leggere il mondo in maniera complessa, e probabilmente lo fa per quanto concerne la “fetta” di mondo a cui si avvicina, il contesto in cui vive e si sperimenta. Ciò porta a sentimenti di superiorità, che sottendono l'idea di non aver bisogno di sapere nulla sugli altri. Questo atteggiamento può condurre a sfruttare, maltrattare e disumanizzare chi non è uguale, chi è fuori dalla “bolla”. Tenuto conto che in questa fase l'esperienza delle differenze è estremamente limitata vi è la tendenza

ad utilizzare stereotipi nei confronti dell'altro non con lo scopo di denigrarlo, ma piuttosto per la limitatezza di informazioni in possesso. La negazione può verificarsi per effetto di strategie di isolamento e separazione da parte del gruppo stesso, non per effetto del comportamento dei gruppi esterni. Isolamento degli individui che li porta a vivere in gruppi culturali molto omogenei e che hanno scarso contatto con qualunque esperienza di differenza. Questa fase è caratterizzata dalla mancanza di curiosità a conoscere ciò che esiste oltre a sé, al proprio mondo, si rimane all'interno della propria gamma di conoscenze senza motivazione ad imparare in merito alle differenze culturali a meno che esse non abbiano un impatto chiaro sulla propria vita.

Le persone che si trovano in negazione non cercano il conflitto, in quanto gli altri non sono una minaccia in sé, purché nessuno invada la "bolla" nella quale vivono, purché l'altro indifferenziato resti all'esterno. La fase di negazione, almeno in superficie, potrebbe sembrare una forma di etnocentrismo benigno.

Bennett sostiene inoltre che in alcune popolazioni più in altre è diffusa la fase della negazione:

"I would like to stress that Denial is not particularly American. In my observation, a Denial worldview in Germans, Italians, or Japanese yields a similar reaction to immigrants" (Bennett M. J., 2004, p. 64)

Dunque l'Italia viene citata come uno dei Paesi caratterizzati da fasi etnocentriche iniziali. E ancora, per precisare:

"Nor is this worldview restricted to dominant-culture folks in American or other societies. Even if they are forced by economic necessity into

interaction with the dominant culture, people of non-dominant groups with a Denial worldview remain unable to recognize the cultural dimension of the interaction. For instance, as many African Americans as European Americans seem to be surprised at cultural differences between these groups in communication style and nonverbal behavior. This is because the Denial worldview in both groups only allows for observations within the familiar categories of “race” and associated constructs of deserved or undeserved inequities in political and economic power. The tendency to use familiar but often simplistic or fallacious categories of race and ethnicity seems also to characterize the Denial form of dominant/non-dominant interaction in other societies.” (Ibidem)

Un altro carattere distintivo della negazione è l'incapacità nel differenziare le diverse culture nazionali, Bennett, ancora una volta, esemplifica sostenendo che i nord americani, in questa fase, spesso non riescono a distinguere la differenza tra cultura cinese e giapponese, tra gli arabi quali kuwaitiani, siriani o persiani.

Il passaggio alla fase di difesa, inteso come un successo verso l'evoluzione della sensibilità nei confronti di ciò che si percepisce come diverso da sé, implica l'amplificazione della percezione di insicurezza e di attacco da parte del gruppo esterno, dell'altro indifferenziato. E' come se nel passaggio dalla negazione alla difesa l'individuo fosse “invaso” dalla differenza (Castiglioni 2005*ibidem*). La negazione si può assumere come il primo gradino verso lo sviluppo della sensibilità interculturale, il punto di partenza, e potrebbe essere ipotizzabile che adolescenti con pochi contatti, e tanto meno relazioni significative, con persone di diverse culture, sia nel proprio paese di origine sia in altri paesi, possano trovarsi in posizione di negazione. Se non vengono considerate le macro categorie rispetto a ciò che è altro (es. nazionalità) ancor meno verranno considerate le differenze di

genere, generazionali e di orientamento sessuale. Questa posizione potrebbe quindi essere spiegata in adolescenza a causa della scarsità di informazioni ed esperienza. Se si pensa a ragazzi che vivono in piccoli paesi, che poco si spostano da questi e che fanno parte di famiglie che vivono racchiuse nel piccolo mondo familiare, spesso senza relazioni amicali, si può comprendere come la famiglia rappresenti la “bolla” sicura, protettiva e sufficiente a se stessa.

2.1.2. Difesa: “noi e loro”

Difesa contro la differenza culturale, è lo stato in cui la propria cultura (o una cultura adottata) è vissuta come l'unica praticabile. Esiste da una parte una forma più "evoluta" di civiltà (il noi) che rappresenta l'unico buon modo di vivere. Le persone in difesa diventano più abili nel differenziare in modo discriminante. Ciò che è all'esterno del proprio gruppo di appartenenza ha una propria forma, anche se non precisa e particolareggiata, piuttosto tetra e poco piacevole. Il mondo in questa fase è polarizzato, diviso in buoni e cattivi, e i buoni si sentono in costante pericolo, il pericolo di essere invasi, aggrediti da ciò che è vissuto come differente. Di conseguenza, le persone in Difesa si sentono più apertamente minacciate dalle differenze culturali che le persone in stato di negazione. Il mondo è organizzato in "noi e loro", dove la propria cultura è cultura superiore e le altre sono inferiori. La “bolla” diventa allora una fortezza con sentinelle a sua difesa pronte a respingere chiunque tenti di espugnarla: è evidente come il sentimento prevalente associato a questa fase sia la paura.

Questa fase di sviluppo potrebbe rispondere a molteplici esigenze e bisogni degli adolescenti ed essere funzionale nella strutturazione dell'identità se accompagnata

però da un percorso di coscientizzazione delle implicazioni legate al permanere troppo a lungo nella fase di difesa. Da una parte, sentirsi forti di un'appartenenza che diventa più evidente se in contrapposizione con un'altra entità potrebbe consentire all'adolescente di definirsi all'interno di confini visibili, protettivi. Se gli adolescenti non hanno ancora sviluppato un'identità chiara è evidente che essi sono alla ricerca di sperimentazione, di definizione di sé ma altrettanto di protezione da ciò che non conoscono per il timore di perdersi, di non essere riconosciuti. Il bisogno di riconoscimento sembra ben collocabile in questa fase, nella quale la posizione *dell'in group* nei confronti dell'esterno è chiara. L'utilizzo del "noi" e del "loro" aiuta a categorizzare e il gruppo diventa un contenitore nel quale l'adolescente struttura la propria identità culturale. In questo senso la fase di difesa potrebbe essere funzionale e fisiologica durante l'adolescenza ad evitare il rischio della confusione identitaria che potrebbe far permanere nella fase di negazione per il timore di perdersi. La difesa potrebbe invece consentire di creare appartenenza, di riconoscere se stessi attraverso ciò che si reputa più simile nonché di distinguere l'alterità, la differenza. Le forme che la fase di difesa può assumere – denigrazione e superiorità - in adolescenza sembrano allora più mutate dall'ambiente esterno nel quale i ragazzi vivono, piuttosto che da posizioni stabili.

In aggiunta, Bennett, citando Cross (1995) sottolinea:

"Cross (1995) argues that such a stage is necessary in the development of non-dominant ethnic identity to counteract the efforts of the dominant group to impose their culture on all members of a society. Like that of dominant group members, this Defense experience is accompanied by positive stereotyping of one's own culture and negative stereotyping of other cultures."(p.65)

La fase della difesa dunque, in alcuni casi, ha anche delle connotazioni positive, come nel caso di alcuni migranti. Tale fase è necessaria per lo sviluppo dell'identità etnica non dominante nel contrastare gli sforzi del gruppo dominante nell'imporre la loro cultura a tutti i membri di una società. Come quella dei membri del gruppo dominante, questa esperienza di difesa è accompagnata da stereotipi positivi della propria cultura e stereotipi negativi di altre culture. La visione del mondo polarizzato è evidente anche nell'affermazione "siete con noi o contro di noi", pronunciata da una varietà leader nel mondo. Altri incidenti di una visione del mondo culturalmente polarizzata sono evidenti nelle lamentele dei viaggiatori sul cibo non familiare e delusioni dovute da esperienze a contatto con altre culture, in cui si sentono dire frasi del tipo: "Non sono come noi".

Lo scopo delle persone in difesa, oltre a civilizzare gli altri, è quello di preservare un rassicurante status quo e quindi l'assolutezza della propria *worldview* (*ibidem*). La difesa assume di solito tre forme: denigrazione, superiorità e difesa al contrario. Per denigrazione si intende la valutazione negativa degli altri per difendere se stessi o il proprio gruppo. Se si ripensa alla teoria di Allport, appare immediato l'uso di attribuzioni negative che derivano da semplificazioni basate su una conoscenza limitata, ovvero di stereotipi. La denigrazione si manifesta soprattutto attraverso espressioni di ostilità verbale contro tutti gli *out-groups*, ma spesso l'accanimento si manifesta in maniera particolare nei confronti di un gruppo specifico. Tale ostilità si esprime con giustificazioni apparentemente razionali che perpetrano stereotipi negativi che a loro volta diventano profezie che si autoavverano (Castiglioni 2005).

La superiorità si differenzia dalla denigrazione in quanto enfatizza gli aspetti positivi del proprio gruppo di appartenenza. La minaccia di ciò che è differente viene relegata ad un ambito di inferiorità per riuscire a diminuire la percezione di pericolo. La mancanza di autostima sembra correlata positivamente con questa fase dello sviluppo: come sottolinea Castiglioni (2005) “maggiore stima in se stessi non equivale a orgoglio perciò bisogna stare attenti a delineare il confine tra ciò che è comunemente chiamato “sano” orgoglio culturale, nazionale, di genere, di categoria, e la sua forma patologica di senso di superiorità” (p.21). Sentirsi superiori e mantenere la superiorità può contribuire ad aumentare il senso di *in-group*, di identità, e allo stesso tempo la denigrazione può contribuire a fare da collante per l'identità del gruppo stesso contrapponendosi ad un'alterità.

“A variation on Defense is Reversal, where an adopted culture is experienced as superior to the culture of one's primary socialization

(Bennett M.J., 2004, p.66)

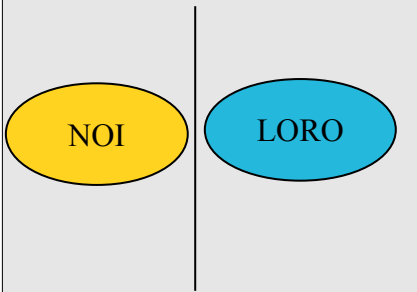
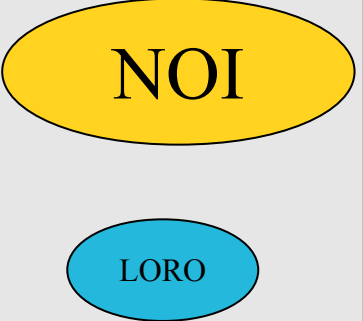
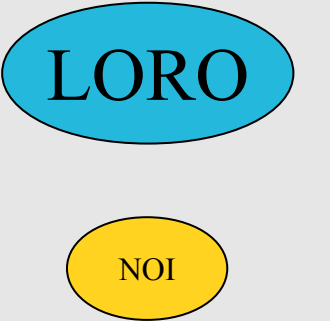
“Reversal” è stato tradotto in italiano con il termine di “difesa al contrario”, in quanto esemplifica maggiormente il richiamo ad un atteggiamento che può anche mascherarsi come sensibilità culturale, dal momento che fornisce una esperienza positiva di una cultura diversa, criticando invece la propria. Tuttavia, l'esperienza positiva dell'altra cultura è a un livello poco approfondito e maggiormente stereotipato, e la critica della propria cultura è una interiorizzazione di altri stereotipi negativi. La difesa al contrario è un fenomeno interessante ma allo stesso tempo complicato, ricorda Bennett (p.66)

Chi è in questa fase assume una visione stereotipata della cultura non-dominante. La difesa al contrario è comune tra alcuni volontari che soggiornano per parecchio

tempo all'estero, come il Corpo Volontari della Pace, i missionari, gli espatriati aziendali e coloro che effettuano lo scambio di studenti. In realtà sembra scarsamente rintracciabile negli adolescenti, a parte in quelli ideologicamente, socialmente e politicamente orientati, in contrapposizione con i gruppi dominanti caratterizzati spesso dalla classe sociale dei genitori o in coloro che potrebbero essere influenzati dalla posizione della propria famiglia, che si trova in questa fase. Si pensi agli attivisti dei centri sociali e agli episodi di Genova o più recentemente di Roma. Si potrebbe ipotizzare che questo tipo di posizione durante l'adolescenza sia associabile a posizioni di marginalità o piuttosto di sfida e contrapposizione con il mondo adulto, con la società nel suo complesso vissuta come opprimente. L'assunzione di questa forma di difesa potrebbe essere funzionale alla necessità di distacco e autonomia che l'adolescente ricerca con voracità, pur consentendo di essere accolto da un involucro protettivo: l'ideologia.

La difesa al contrario si può riscontrare spesso nei genitori immigrati. Può capitare di sentir affermare da genitori di ragazzi marocchini "glielo ho detto a mio figlio di non uscire con i marocchini che sono tutti spacciatori". La difesa al contrario implica l'inversione del "noi" e del "loro": la propria cultura viene denigrata a favore di una cultura altra. Ciò comporta l'idealizzazione di una cultura differente della quale però non si fa effettivamente parte (se si pensa a molte famiglie marocchine esse non hanno legami con famiglie italiane) o che si conosce poco pur prendendone le difese: e' possibile sentire le persone che lavorano per progetti di cooperazione internazionale valorizzare la cultura dei Paesi africani e denigrare la cultura occidentale. Spesso si confonde questa prospettiva con una forma di progressismo o di maggior relativismo, quando in realtà proprio per mantenere la posizione di forza, le strategie utilizzate da queste persone affondano le proprie radici nella stessa superiorità e denigrazione contro le quali combattono all'interno della propria cultura (Castiglioni, 2005).

Riassumendo:

| DENIGRAZIONE | SUPERIORITÀ | DIFESA AL CONTRARIO |
|--|---|--|
|  |  |  |

2.1.3. Minimizzazione: “Siamo tutti uguali, abbiamo gli stessi bisogni”

“Minimization of cultural difference is the state in which elements of one’s own cultural worldview are experienced as universal. The threat associated with cultural differences experienced in Defense is neutralized by subsuming the differences into familiar categories.”

(Bennett M. J., 2004, p.67)

Le persone che si trovano nella fase di minimizzazione tendono a preservare la visione etnocentrica del mondo, minimizzando gli scarti e appiattendolo le differenze

culturali, utilizzando il concetto di uguaglianza. L'uguaglianza in questo frangente ha il gusto del "siamo tutti esseri umani" e in questo modo crea discriminazioni profonde anche se le persone sentono di aver superato ed eliminato i pregiudizi: le differenze, a parte quelle superficiali, non vengono prese in considerazione e tutti sono trattati allo stesso modo. Questa fase si basa quindi sull'assunto di similarità: l'accento è posto sugli elementi che le persone hanno in comune, mentre le differenze di abitudini sono considerate aspetti di folklore che non intaccano la comune condizione di esseri umani (Castiglioni, 2005). Può accadere che chi si trova in questa fase si senta soddisfatto di averla raggiunta e che possa voler imporre la propria ritrovata sensibilità nei confronti degli altri, anche in maniera aggressiva: M.J. Bennett definisce questa modalità "aggressively nice" (Bennett & Hammer, 2001). La minimizzazione delle differenze, contrariamente a ciò che accade nella fase di difesa, potrebbe rispondere in adolescenza al bisogno paradossale di uniformità, di stabilità e di ricerca di certezze in una fase del ciclo di vita già densa di cambiamenti individuali e ambientali non dipendenti dalla volontà della persona stessa. Diminuire il grado di insicurezza e di paura può allora consentire di sentirsi in una posizione di serenità, che aiuta a prendere contatto con la propria parte positiva e proattiva. Non si è in contrapposizione ma si è propositivi all'interno di una situazione che si accetta, che in qualche modo si governa e si controlla. Si potrebbe allora ipotizzare che, i ragazzi che hanno utilizzato la fase di difesa come strumento per la strutturazione dell'identità culturale riescano a muoversi verso una fase più evoluta. La capacità di muoversi verso lo stadio della minimizzazione potrebbe essere favorito dall'ambiente esterno, familiare e amicale, che potrebbe aiutare ad abbassare il sentimento di paura nei confronti della differenza, ma soprattutto a far percepire all'adolescente che anche in una situazione di non contrapposizione con l'altro si può avere un contenitore sicuro per la propria identità, senza il rischio di perdersi. Le persone in

minimizzazione e che fanno parte della cultura dominante non percepiscono i propri privilegi e questo accade perchè essi percepiscono la loro cultura come una realtà universale accessibile a tutti: chi non vi accede è allora perché non vuole. Se i bisogni delle persone sono identici, è allora evidente che anche le strategie e le modalità di risoluzione proposte saranno uguali per tutti: standardizzati.

Bennett porta l'esempio dei progetti "tipo Erasmus" in cui i ragazzi fanno esperienza di un periodo all'estero, in questo caso, in famiglia. "Molti studenti hanno mi hanno segnalato che le loro famiglie ospitanti, nonostante la loro benevolenza, bontà, e la curiosità sincera rispetto a costumi diversi, in realtà, non vogliono che i loro studenti abbiano dei valori di base diversi dai loro. Ho potuto osservare che molte famiglie ospitanti sono in Minimizzazione. Le famiglie sono motivate alla condivisione, ma sono altrettanto convinte che naturalmente, gli studenti potranno apprezzare il loro modo di vivere, del resto lo studente che arriva è in fondo "come noi". Questa operazione di minimizzazione è molto più pericolosa, perché l'apprezzamento del nostro modo di vita è promosso dagli armati "nation-builders." . " (p.67) La Minimizzazione può distribuirsi nelle persone attraverso due modalità. Una, più diffusa nelle persone di culture dominanti, nasce proprio perché cresciuti in una cultura forte, si tende a mascherare il riconoscimento di differenti culture (etnie) e privilegiare, al contrario, la propria, le proprie istituzioni, tendendo a sovrastimare il proprio razziale e il proprio apprezzamento etnico. La seconda, invece, si diffonde in quelle persone che sono relativamente tolleranti. Ci si riferisce a coloro che non hanno chiara la propria cultura e conseguentemente non sono in grado di apprezzare le altre. In questo caso, afferma Bennett (2004), il pezzo mancante per fare il passaggio alle fasi etnorelative è il riconoscimento della propria cultura

(Culturale, la consapevolezza di sé). In termini più generali, occorre riconoscere la capacità di vivere la cultura come un contesto. Solo quando si vede che tutte le tue convinzioni, comportamenti e valori sono almeno influenzata dal contesto particolare in cui si è stati socializzati si può essere in grado di immaginare alternative culturali differenti.

“Current research with the Intercultural Development Inventory, an instrument that assesses the experience of cultural difference in terms of the DMIS, has shown that Minimization is a kind of transition state between the constellation of Denial/Defense and the constellation Acceptance/Adaptation (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). The experience of Minimization is theoretically ethnocentric in that it takes one’s own cultural patterns as central to an assumed universal reality. In other words, the experience is that all people are essentially similar in ways that explainable by my own cultural beliefs.” (Op.cit. p.68)

La minimizzazione è indubbiamente un passaggio qualitativo nell’esperienza della differenza seppur ci si trovi ancora in uno stadio etnocentrico. E’ anche una fase che facilmente potrebbe comportare un’involuzione, soprattutto in adolescenza, momento nel quale si fa fatica a fronteggiare la frustrazione: se si attiva nei confronti degli altri la Regola d’Oro potrebbe essere che l’altro disattenda le aspettative di gratificazione poste in lui e che si inizi a pensare che quella persona sia immeritevole; il passaggio di percepire chi è differente come immeritevole in maniera stereotipica può consolidarsi con continue esperienze negate di gratificazione. Si è visto che la Regola d’Oro implica il trattare l’altro secondo le proprie categorie ovvero non riconoscergli specifici bisogni, desideri e

competenze. Capita spesso di sentire ragazze adolescenti che accusano altre amiche di essere irrisconoscenti, lunatiche perchè non hanno apprezzato il loro modo di porsi di fronte ad una situazione di crisi; la stessa dinamica avviene spesso durante i primi amori: si analizzano i comportamenti, si scandagliano le parole e le si decifra utilizzando le proprie categorie. La modalità di comunicazione è quindi la simpatia e la tendenza assolutista degli adolescenti nonché la necessità di sentirsi sicuri nell'interazione utilizzando categorie famigliari, insieme alla necessità di essere accettati e ben voluti, potrebbe trovare collocazione in questa fase. L'incertezza diminuisce sia grazie all'assunto di similarità sia all'utilizzo comunicativo dei propri *framework*: ciò abbassa sia le tensioni emotive rispetto all'altro sia le richieste cognitive che le fasi etnorelative invece implicano ovvero la consapevolezza di sé, la flessibilità del pensiero e la capacità di empatizzare con l'altro.

La minimizzazione si manifesta con due forme che seguono quegli "assoluti universali" che vanno ad oscurare, banalizzare e romanzare le profonde differenze culturali.

▲ l'universalismo fisico implica la credenza cieca nelle verità scientifiche. Le differenze culturali sono ridotte a semplici manifestazioni o elaborazioni di una biologia che è fondamentalmente uguale per tutti;

▲ l'universalismo trascendente è una forma ancora più assoluta rispetto alla precedente: non solo tutti gli esseri umani sono uguali ma sono tutti prodotto di un principio trascendente, che può essere un'entità soprannaturale oppure un principio filosofico (Castiglioni, 2005): "siamo tutti figli di Dio". Questa visione è spesso associata ai messaggi ecumenici portati dalle religioni monoteiste o dalle filosofie

politiche ed economiche. Ciò non significa però che chi crede non possa sviluppare una visione etnorelativa, ma piuttosto che il messaggio fondamentale è minimizzante.

In minimizzazione, a differenza della negazione, l'esistenza di una cultura, anche se universale, e di alcune differenze superficiali è riconosciuta, mentre in negazione ciò non avviene. Quindi, seppur la minimizzazione si associa all'assunto di similarità, le differenze sono però presenti e questo appare l'appiglio per lo sviluppo della sensibilità interculturale verso stadi etnorelativi. Quando non si ha più la necessità di far risalire le differenze ad un piano comune ci si può aprire all'idea che si è portatori di culture diverse, di culture specifiche.

2.1.4. Le fasi etnorelative

Il passaggio dalle fasi etnocentriche a quelle etnorelative è molto complesso e non è detto che questo sempre avvenga. La difficoltà richiesta presuppone anche che tornare indietro sia percepito come poco vantaggioso in termini di energie già spese e da utilizzare, dunque chi riesce a raggiungere le fasi etnorelative difficilmente regredirà a visioni del mondo monoculturali, anche se ciò potrebbe comunque accadere a fronte di forti traumi psicologici. Nelle fasi etnorelative, accettazione, adattamento e integrazione, la paura dell'altro scompare, la tendenza della persona è di creare nuove categorie di comprensione così da permettere lo sviluppo di differenti worldview.

2.1.5. Accettazione: "Io faccio così, sono curioso di sapere come fai tu"

“An orientation that recognizes and appreciates patterns of cultural difference and commonality in one’s own and other cultures”¹⁰

Il passaggio dalla fase di minimizzazione alla fase di accettazione implica l’utilizzo della capacità autoriflessiva e la necessità di avere coscienza della propria cultura. Si raggiunge così la capacità di analizzare le relazioni complesse in termini culturali e si instaura il concetto di relatività. I sentimenti connessi a questa fase sono la curiosità e la ricerca all’esterno: gli individui riconoscono le differenze, le accettano, cercano di comprenderle e di analizzarle alla luce dei diversi schemi culturali.

“Reflecting an orientation that recognizes and appreciates patterns of cultural difference in one’s own and other cultures in values, perceptions and behaviors.”¹¹

Entra quindi in gioco la capacità di contestualizzare il cerchio attorno al “noi”, che rappresenta il mondo nel quale si vive, inizia a contenere altre realtà variegate, qualche altro cerchio iniziando a costruire così un sistema di connessioni. Durante questa fase si impara dalle altre culture imparando dalla propria, si attiva quindi un meccanismo di duplice acquisizione e il desiderio di imparare nuove categorie si tramuta in volontà di comprendere le categorie dell’altro. I limiti legati a questa fase sono rappresentati dalla difficoltà delle persone in “*acceptance*” nel prendere posizione e di fronte a questioni etiche. Aumentando il livello di sensibilità e rispetto, infatti, si ha il timore di risultare poco accettanti o giudicanti. Ciò esercita

¹⁰ Tratto dal Report IDI test

¹¹ *Ibidem*

sulla persona una certa pressione che ha come conseguenza l'aumentare della confusione, spesso infatti si eccede nel giustificare questa o quella realtà cadendo anche in contraddizione, non si capisce con quali modalità adattarsi alle differenze. Vi è comunque una reale ed autentica accettazione e rispetto delle differenze, dei diversi stili comunicativi, *accettazione delle differenze di comportamento*, nonché la possibilità di accettare valori e assunti differenti dai propri, aspetto cruciale della competenza interculturale, *accettazione della differenza di valori*. In merito Bennett (2004) commenta:

“To accept the relativity of values to cultural context (and thus to attain the potential to experience the world as organized by different values), you need to figure out how to maintain ethical commitment in the face of such relativity”

(Bennett M.J., 2004, p. 69)

Si ipotizza che coloro che sono riusciti a raggiungere la fase di accettazione in pre-adolescenza o in adolescenza abbiano sfruttato tutte le potenzialità a loro disposizione dal punto di vista cognitivo, affettivo e comportamentale e abbiano inoltre avuto un ambiente di vita favorevole alla valorizzazione delle differenze. Si può ipotizzare che le famiglie e le figure educative incontrate abbiano contribuito ad un'educazione di riconoscimento e di valorizzazione dei sentimenti degli altri e dei propri, favorendo o non ostacolando una probabile propensione alla curiosità e alla scoperta. Ciò permette al per-adolescente di sostenere processi di responsabilizzazione e di comprensione di sé attraverso l'elaborazione delle esperienze. Occorre ammettere che non necessariamente se l'ambiente sostiene e attiva questi meccanismi si hanno risultati di *“acceptance”*, anche se in realtà è pure difficile dimostrare il contrario. Ad ogni modo è indubbiamente importante offrire, in qualità di educatori, tutte le condizioni possibili affinché questi

meccanismi non vengano ostacolati e nemmeno soffocati. Se poi l'azione educativa avviene attraverso progettazioni mirate che stimolino esperienze soddisfacenti per le proprie istanze di sperimentazione interculturale fuori in cui i pre-adolescenti si sentono liberi di poter diversificare la propria esperienza e di potersi sperimentare allora si sta promuovendo il raggiungimento di questa fase. Come si vedrà in seguito, l'espressione artistica all'interno di un'azione educativa a finalità interculturali potrà considerarsi a tutti gli effetti una di strategia per l'incremento della sensibilità interculturale.

“From this vantage point, individuals are now able to experience their own cultural patterns of perception and behavior as one of a number of different, but equally complex sets of perceptions and behavioral patterns (...) In other words, the primary task for further development is to reconcile the “relativistic” stance that aids understanding of cultural differences without giving up one’s own cultural values and principles. Movement through Acceptance therefore involves deepening one’s perceptions of other cultures, demonstrating a willingness to understand different (and even abhorrent) cultural practices from that other cultural perspective, and an increased capability to weigh one’s own cultural values along side the values from the other cultural perspective in such a way as to make ethical judgments in which cultural differences are fully taken into consideration. These judgments are made, however, not by employing completely culturally relativistic criteria (i.e., what is judged good in another culture should remain so), but rather employing reflective consideration of one’s cultural values and those of the other group that ultimately address the existential question: What kind of world do we want to live in? As Bennett (2004)

comments, “resolution of the issue of value relativity and commitment allows you to take the perspective of another culture without losing your own perspective” (p. 70).” (Hammer, M.R., 2008, p.250-251)

2.1.6. Adattamento: “Ben equipaggiati per costruire un ponte tra culture”

“An orientation that is capable of shifting cultural perspective and changing behavior in culturally appropriate and authentic ways.”¹²

La visione del mondo è molto simile a quella che si ha in accettazione, con la differenza che in questa fase le persone sono consapevoli dei processi di sviluppo delle competenze comunicative e di comprensione profonda dell'altro seppur nel rispetto della propria identità (Castiglioni, 2005). Oltre a valorizzare la diversità, a comprenderla e a rispettarla si inserisce in questa fase anche l'intenzionalità nell'assumere la prospettiva dell'altro. La persona è quindi capace di modificare il proprio schema concettuale e di comportamento dipendentemente dal contesto culturale in cui si trova: saprà quindi ad esempio esprimere emotività durante le situazioni di crisi e di discussione con italiani e portare fatti a supporto della propria posizione, con un minor coinvolgimento emotivo, con gli inglesi. È come se la persona avesse la capacità di spegnere un interruttore e accenderne un altro, e viceversa, sapendo però tornare alla propria forma originaria. Tuttavia questo non vuol dire che la persona debba possedere una doppia identità culturale, come sottolinea Bennett:

Being bi/multicultural in adaptation does not suggest, however, that the

¹² *Ibidem*

individual also has developed a bi/multicultural identity. Indeed, the development of such an expanded identity (...) does not represent a significant improvement in intercultural competence”.

(Bennett M.J., 2004, p. 72)

In genere per raggiungere questa fase risulta necessaria un'esperienza significativa in un'altra cultura anche se questa non sembra una condizione sufficiente e neanche necessaria: la permanenza significativa in culture differenti da quella di appartenenza si può accompagnare a stadi etnorelativi o ad un biculturalismo accidentale, come lo chiama M.J. Bennett, cioè essere in grado di operare tra due culture ma non essere in posizioni etnorelativa rispetto ad altre.

L'essere interculturalmente competente vuol dire attivare la capacità di contestualizzare, perno di questa fase: ci si sente a proprio agio a modificare il proprio schema culturale e ad utilizzarne un altro, ovvero quello più adeguato ad uno specifico contesto culturale. È evidente che questa flessibilità è possibile solo per coloro che conoscono i contesti e non li stereotipizzano. Sviluppano così la competenza adattiva che come specifica Castiglioni I. (2005):

“Con “adattamento” si intende qui il processo attraverso cui gli individui non sostituiscono i propri valori o comportamenti, nè tentano di imitarne altri, ma attraverso la consapevolezza e il mantenimento dell'identità culturale, si comprende la realtà dell'altro.” (p.32)

Questa fase è, altresì, caratterizzata da creatività e flessibilità insieme ad una profonda comprensione di almeno un'altra cultura in aggiunta alla propria. L'adattamento può essere accidentale, quindi non sostenuto da una competenza generalizzabile, oppure intenzionale, di conseguenza alla persona servono poche

informazioni per cambiare prospettiva e la competenza è allora generalizzabile. Il tipo di comunicazione è quella relativa alla Regola di Platino, “si tratta l’altro come vorrebbe essere trattato”, che tiene conto delle necessità dell’altro per come le vive l’altro: non si attuano pertanto meccanismi di proiezione ma piuttosto la modalità di interazione è supportata dall’uso consapevole delle competenze empatiche. Predomina nell’adattamento l’assunto di diversità:

“Usare l’ansia fisiologica che deriva da un’interazione con la differenza come motivazione per entrare nella prospettiva dell’altro [...] e negoziare una terza via attraverso le competenze comunicative” (Castiglioni, 2005, p.32).

L’utilizzo costante e consapevole di questa modalità di interazione consente di interiorizzare prospettive culturali multiple e di far sedimentare una competenza che diventa sempre più spontanea nella sua manifestazione.

L’adattamento assume due forme:

▲ *Cognitive frame-shifting*: adattamento cognitivo, si associa alla conoscenza di come funzionano le cose nella propria cultura e nelle altre ma tale sapere è più a livello cognitivo che comportamentale ovvero si fa fatica a declinarlo in azioni.

▲ *Behavioral code-shifting*: adattamento comportamentale, implica la necessità di utilizzare l’abilità cognitiva di cambiare schema di riferimento per generare comportamenti “naturalisti” in contesti culturali differenti (M.J.Bennett & Hammer, 2001).

A differenza della fase di accettazione, nella fase di adattamento le persone sono in grado di uscire dall' "empasse etica" ovvero sanno assumere una propria posizione pur rispettando e riuscendo a contestualizzare le motivazioni che supportano la posizione degli altri: non si ha la paura di non essere accettati, di essere visti come poco accoglienti. Si sviluppa così la reale competenza interculturale ovvero:

“Quella competenza che ha a che fare non solo con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa”. Intesa così la competenza diviene una sorta di equipaggiamento cognitivo di base, che si può riempire di capacità e competenze pratiche.” (Op.cit. p.10)

Chi raggiunge questa fase non si deve considerare come giunto ad un punto da cui non c'è più evoluzione e dunque pensare al lavoro come concluso, anzi, sostiene Bennett che più l'esperienza della differenza culturale è sofisticata, più la competenza nelle relazioni interculturali cresce potenzialmente, dunque, il lavoro di costruzione dei processi di adattamento non si conclude.

2.2. Una Identità per la Sensibilità Interculturale in Pre-adolescenza

Consapevoli della complessità evolutiva, organizzativa e identificativa della fase per-adolescenziale, è opportuno soffermarsi a considerare alcuni studi, in particolare nell'ambito della psicologia sociale e della sociologia che permettono di comprendere maggiormente le dimensioni entro cui si sviluppa la sensibilità interculturale. In particolare, le teorie analizzate saranno: la socializzazione, la teoria dell'in - group/out - group e la teoria dell'attribuzione. Queste, seppur in parte, permettono di riflettere rispetto alla cornice dei processi sociali che influenzano la percezione dell'altro, di ciò che è diverso da sé. Tale analisi permetterà di esplicitare e chiarire le connessioni tra la teoria e i significati delle ipotesi di ricerca ad essa connesse e orientare il lettore rispetto all'interpretazione dei risultati ottenuti. Le teorie proposte sono state scelte perché punti cardine delle tematiche che affrontano, svolgendo anche il compito di sostenere gli interrogativi che emergono da questo lavoro di ricerca, ancora aperti ed affascinanti nonostante i numerosi sforzi degli studi finora condotti a riguardo.

È il filone costruttivista della metodologia della ricerca che ricorda come le teorie servono sia la funzione di prevedere che di spiegare, e quindi le teorie proposte di seguito hanno lo scopo di offrire una visione di ciò che può accadere in pre-adolescenza rispetto allo sviluppo affettivo, sociale e cognitivo per farlo in relazione con lo sviluppo della sensibilità interculturale.

2.2.1. Il pre-adolescente tra identificazione e separazione

Il pre-adolescente è alle prese con specifici compiti di sviluppo che implicano il piano fisico, psichico/sociale e cognitivo. Dal punto di vista cognitivo diventano attuali nuove potenzialità: la realtà immediatamente percepita non è la sola realtà ma una tra le tante possibili e la capacità di riflettere sui propri pensieri, accedendo così al mondo dell'astrazione, potendosi permettere di ampliare la percezione temporale al passato e al futuro (Camaioni, 1999). Questo processo è maggiormente stimolato nei ragazzi che iniziano a frequentare la scuola secondaria di primo grado. Essi, infatti, si ritrovano per la prima volta ad un obbligatorio cambio di scuola, compagni e insegnanti, che sollecitano la creazione di ricordi e il distacco verso ciò che ora non gli appartiene più. Spesso durante il laboratorio, capitava di sentire frasi del tipo: "Ti ricordi quando alle elementari...", espressioni che indicano una percezione temporale rispetto al passato più consapevole. Lo stesso avviene con i ragazzi che frequentano la seconda o la terza classe, ma in questo caso, la percezione è rivolta al futuro, e anche in questo caso è l'ambiente che suggerisce e stimola tale processo. Sempre durante il laboratorio, qualcuno chiedeva: "Tu cosa farai dopo?" e questo "dopo" indica una temporalità ben precisa e strutturata che è quella del nuovo ordine e grado di scuola che li attende da lì a breve tempo. La struttura della scuola secondaria di primo grado funge, nel bene e nel male, indubbiamente all'ampliamento della percezione temporale del pre-adolescente.

In preadolescenza ed adolescenza i processi evolutivi, e il ruolo attivo nell'indirizzare il proprio sviluppo, risultano più marcati, più netti rispetto all'infanzia, anche grazie alle maggiori competenze verbali e di acquisizione dei

significati ma è soprattutto da evidenziare che la fase adolescenziale è segnata dalla dicotomia tra autonomia e mantenimento dello status quo. Da una parte la necessità dei ragazzi di distanziarsi dall'ambito familiare, di entrare e sperimentarsi in autonomia nel mondo adulto li rende curiosi, inclini a sfidare i limiti e le convenzioni. Allo stesso tempo la paura ed il timore di ciò che li attende, del futuro, ma soprattutto di ciò che non si conosce, li porta ad essere più attenti che in altri periodi della vita agli stimoli ambientali (mass media, gruppo dei pari, miti adolescenziali – es. Fabri Fibra, il calcio, facebook). A., mentre stava costruendo con il suo filo rosso un personaggio che doveva avere una caratteristica che lo rendesse unico, si è messa a cantare con l'amica la canzone di Fabri Fibra: “Tranne te” che al ritornello ripete: “C'è una festa siamo in centotré/tremila e trentatré/Rit:Tranne te/tranne te/tra me e te/tranne te (...) lo spettacolo è finito di brutto/hanno tutti capito il trucco/tranne te...”¹³. Questo è un chiaro esempio di come sia possibile in pre-adolescenza vivere contemporaneamente la dicotomia tra ricerca di autonomia, il mettersi a cantare una canzone, a loro dire, provocatoria, dove la differenziazione dal gruppo è vista come un essere “out”, fuori e mantenimento dello “status quo”, continuare a lavorare sulla consegna che è stata loro data che chiedeva di differenziare ciascuno dei personaggi da creare. Si potrebbe dire uno sdoppiamento di forze, due comunicazioni, verbale e non, differenti, una nasce dalla mente e l'altra dalla corporeità, mani che lavorano il filo rosso, mente che ordina alle mani, eseguendo la consegna, come muoversi sul filo; bocche che cantano, mente che fornisce le parole da pronunciare, contrapponendo la consegna.

Dal punto di vista sociale tale processo è affiancato da un mutamento non solo fisico ma anche percettivo ed emotivo di evidente importanza, l'interesse per il

¹³ Fabri Fibra “Tranne te”, 2010

nesso opposto, una diversa percezione di sé e del proprio corpo, che comporta disagio, fatica e bisogno di appartenenza nonché necessità di autoaffermazione. È proprio in questo bisogno di appartenenza che si situa l'attrazione e l'esigenza dell'accettazione da parte dei pari e l'omologazione a standard definiti dal gruppo, esigenze che possono apparire in contrasto con la necessità di differenziarsi, di provocare che caratterizzano tale fase. Ma di che tipo di differenziazione si sta parlando? È propedeutica ad una inizializzazione della costruzione identitaria o semplicemente è più in relazione con la contrapposizione con il mondo adulto? La risposta, che corrisponde maggiormente a quanto è stato osservato all'interno dei laboratori, è molto più vicina alla seconda affermazione, infatti le ragazze hanno scelto di cantare quella canzone probabilmente per verificare quale reazione poteva esserci nel conduttore del laboratorio che aveva appena proposto un lavoro artistico che aveva come obiettivo il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze. Tale contrapposizione nasce in pre-adolescenza e prosegue poi con l'adolescenza, è necessario prendere le distanze per sperimentarsi, dubitare per verificarne i limiti e per comprendere quanto siano validi e coerenti i modelli adulti di riferimento. Due forze apparentemente in contrasto ma invece fortemente correlate: la necessità di strutturare una propria identità non è in contrasto con l'esigenza di sentire di avere una base sicura nei modelli di riferimento che si tende a mettere in discussione.

È il gruppo dei pari il luogo prediletto per la sperimentazione da una parte e il conformismo a cui aderire dall'altra (abbigliamento, gusti musicali, blog e social network), che favorisce la sensazione di non essere soli, di essere accettati, di avere legami propri non condivisibili con il mondo adulto a cui si era fatto unico riferimento fino a quel momento. Il gruppo diventa allora un luogo insostituibile di confronto e di elaborazione dell'identità. L'iniziale bisogno di affiliazione ad un gruppo, piuttosto indiscriminato soprattutto in pre-adolescenza, diviene un vero e

proprio bisogno di appartenenza (Camaioni, 1999) per cui il ragazzo partecipa selettivamente a quelle situazioni sociali che danno sostegno alla sua emergente immagine di sé. Mentre i ragazzi avevano la consegna di costruire nel parco della scuola un percorso per i personaggi che avevano creato, uno studente, che non è inserito nel gruppo classe, aveva proposto di costruire una carrucola, l'idea poteva anche essere interessante, ma proprio perché proposta da lui, nessuno degli altri partecipanti ha preso in considerazione l'idea. Dall'osservazione di questo fatto emerge che situazioni simili a questa vengono riproposte parecchie volte, perché è all'interno di esse che vengono a definirsi le situazioni sociali che indicano selettivamente chi ha le caratteristiche per appartenere al gruppo e chi invece non le ha deve cercare in altri gruppi lo spazio per far emergere l'immagine di sé. La ripetizione di fatti simili a questo, quasi come un rituale, aiuta a focalizzare l'attenzione sulla specificità del gruppo stesso. Il grado di indipendenza dal gruppo deriva anche dalle caratteristiche e dallo scopo nel suo costituirsi, da quanto il gruppo sia in grado di caricare affettivamente il processo di socializzazione secondaria (Berger & Luckmann, 1969): minore nei gruppi formali, strutturati e gerarchici, maggiore in quelli informali. Nel caso a cui si è fatto riferimento, infatti il gruppo era stato costituito dal conduttore e i partecipanti erano tutti appartenenti alla stessa classe.

Camaioni (1999), sostiene che, per quanto il gruppo di pari funga un ruolo primario della vita dell'adolescente, la somiglianza di valori e atteggiamenti rimane maggiore tra genitori e figli che tra adolescenti ed amici e ciò sembra rimarcare l'importanza della prima socializzazione. La figura dell'adulto di riferimento, lontana dal diventare ininfluenza o inutile, acquisisce ancor più significato in un ambiente complesso e ricco di stimoli che bombardano quotidianamente gli adolescenti.

2.2.2. Uno sguardo al processo di socializzazione e sensibilità interculturale

La sensibilità interculturale si costruisce all'interno dei processi di socializzazione, in particolare sono Berger e Luckmann (1969) ad elaborare la teoria secondo la socializzazione può essere distinta in primaria e secondaria, ed è all'interno della seconda che si acquisiscono le competenze sociali specialistiche entro cui si sviluppa un determinato stadio di sensibilità interculturale. Berger e Luckmann (1969) intendono la socializzazione quel processo che rende l'individuo membro effettivo (competente) di una società attraverso l'interiorizzazione delle oggettivazioni sociali. L'individuo non nasce membro della società, piuttosto nasce con una predisposizione alla socialità, e diventa successivamente membro della società. L'individuo viene introdotto alla partecipazione della dialettica societaria (*ibidem*, p.179) il cui punto di partenza è il processo di interiorizzazione, dove per interiorizzazione Berger e Luckmann (*ibidem*, p. 179) intendono la percezione o l'interpretazione immediate di un evento come esprime un significato, cioè come una manifestazione di processi soggettivi di un'altra persona che così diventa soggettivamente significativo per se stessi. La capacità empatica, di assumere la prospettiva dell'altro e l'abilità di contestualizzare i comportamenti, è un passaggio fondamentale nelle fasi più evolute dello sviluppo della sensibilità interculturale. Esso non può essere dato per scontato o considerato una naturale evoluzione in ogni persona. L'interiorizzazione è alla base sia della comprensione dei propri simili sia della percezione del mondo come una realtà significativa e sociale ma essa non è però il risultato di un'autonoma creazione di significati da parte dell'individuo isolato, ma ha inizio quando egli "subentra" nel mondo in cui altri già vivono. Nella forma complessa dell'interiorizzazione, non solo "io capisco" i processi soggettivi momentanei dell'altro, ma il mondo in cui vive, e

quel mondo “diventa il mio”: ciò comporta una continua identificazione e una reciproca partecipazione all’esistenza l’uno dell’altro (*ibidem*). L’individuo diventa quindi un membro della società quando completa questo grado di interiorizzazione e il processo attraverso cui ciò avviene è anche la socializzazione.

La socializzazione primaria, la prima ad essere affrontata dall'uomo, è un processo di generalizzazione dei comportamenti altrui, che porta l’attore a trovare una simmetria tra la realtà soggettiva e la realtà oggettiva. Il momento fondamentale di questo processo avviene in famiglia ed è il bambino il protagonista di questo processo. La progressione dalla socializzazione primaria alla secondaria, chiama in prima linea il pre-adolescente e poi l'adolescente e comporta l'astrazione dai comportamenti particolari, per giungere a generalizzazioni sui comportamenti altrui. Quando questa astrazione è compiuta, tra realtà soggettiva e realtà oggettiva v’è un rapporto simmetrico. La socializzazione secondaria porta ad interiorizzare i mondi istituzionali, tende a separare l’io totale e l’io legato ad un ruolo particolare. Mentre la socializzazione primaria ha bisogno di una forte identificazione, quella secondaria può farne a meno: occorre identificarsi con i genitori, non certo con gli insegnanti. Nella socializzazione primaria si crea una distanza tra l'io totale e l'io legato ad un ruolo particolare; è possibile cioè considerare una parte di sé come legata solo ad un determinato ruolo e ad una situazione specifica.

Secondo Berger e Luckmann (*ibidem*) l’acquisizione del significato dei contesti dell’ambiente sociale di società diverse da quella in cui si è per prima divenuti membri - quindi il vivere in contesti e culture differenti da quella di origine – e il processo di interiorizzazione di questo mondo come il proprio modo di vedere la realtà, riveste aspetti sia della socializzazione primaria che secondaria ma non è identico strutturalmente né all’uno né all’altro (*ibidem*, p. 181).

La risocializzazione è il reinserimento in nuova struttura di significati: abbandono

del vecchio mondo, distacco e reintegrazione in una nuova realtà sociale. Produce nuovi significati, nuove oggettivazioni e produce una frattura biografica.

2.2.3. La socializzazione primaria

È evidente il ruolo d'importanza che riveste la socializzazione primaria in quanto le modalità e gli esiti di questa condizionano, anche se non determinano, le modalità e gli esiti delle fasi successive. Il bambino nasce in un'organizzazione sociale preesistente all'interno della quale incontra le persone, a lui imposte, che hanno cura della sua socializzazione. Tale realtà è oggettiva, l'unica possibile. Le persone che mediano l'ambiente sociale al bambino modificano a loro volta questo mondo nel corso della mediazione, in quanto selezionano aspetti di quel mondo in conformità con la loro collocazione nell'organizzazione sociale, e anche in virtù delle loro idiosincrasie individuali fissate dall'esperienza: il mondo sociale viene "filtrato per l'individuo attraverso questa doppia selettività" (*ibidem*, p.181).

Le componenti emotive, all'interno di questa socializzazione implicano un apprendimento conoscitivo, ma ciò avviene, secondo Berger e Luckmann, proprio grazie all'attaccamento emotivo alle persone significative per il bambino, senza di esso, il processo di apprendimento sarebbe improbabile. La vicinanza emotiva consente più facilmente l'identificazione cioè quel processo che precede e consente l'interiorizzazione: il bambino fa propri i ruoli e gli atteggiamenti delle persone che si prendono cura di lui. Grazie a questa identificazione il bambino diventa capace di acquisire le prime tracce di un'identità che gli consentirà di percepirsi come soggetto completo ed unico, adattato all'ambiente circostante e ai suoi gruppi di appartenenza.

La socializzazione primaria crea nella coscienza del bambino una progressiva

astrazione dai ruoli e dagli atteggiamenti degli altri, in particolare ai ruoli e in generale agli atteggiamenti (*ibidem*, p.184): l'individuo tende ad interiorizzare gli atteggiamenti degli altri nei suoi confronti e ad agire secondo le loro aspettative. Dalla ripetizione di questo comportamento sorge quello che George Mead chiama "l'altro generalizzato", cioè l'interiorizzarsi negli individui della società in cui vivono e dei loro ruoli, vale a dire dei compiti che essa prescrive ai singoli in relazione alle loro posizioni. Tale interiorizzazione nella socializzazione primaria è tanto più radicata nella coscienza di quanto lo siano i mondi interiorizzati nelle socializzazioni secondarie (*ibidem*, p.187). Questo aspetto è di particolare rilevanza e deve essere tenuto sempre presente, in particolare quando, come nel caso di questo lavoro, si vogliono proporre progetti che abbiano come fine lo sviluppo della sensibilità interculturale. Fino a che punto è possibile proporre percorsi per uno sviluppo di tale sensibilità, se non si prende in considerazione il radicamento profondo delle interiorizzazioni che avvengono nella socializzazione primaria? È importante tener presente, dunque, che i contenuti specifici interiorizzati nella socializzazione primaria variano da cultura a cultura, da società a società anche se alcuni hanno validità cross-culturale e cercano di radicarsi all'interno del processo di costruzione identitaria.

2.2.4. La socializzazione secondaria

Lo sviluppo della sensibilità interculturale si situa in particolare nella socializzazione secondaria e, se nello sviluppo dell'immagine di sé e della propria visione del mondo esterno i meccanismi di cura primari sono importanti, è nella secondaria che avviene l'interiorizzazione di "sottomondi" istituzionali, l'acquisizione della conoscenza legata ad un ruolo (*ibidem*, p. 191). La

socializzazione secondaria è un processo continuo di apprendimento, che dura tutto l'arco della vita. Ogni individuo ricopre una pluralità di ruoli che si collocano in sfere separate tra loro, tali ruoli sono soggetti al cambiamento ed è con la pre-adolescenza che si inizia ad avere consapevolezza di tale processo di sé ma anche sugli altri. Il pre-adolescente sa di ricoprire un ruolo, contemporaneamente, in diversi mondi istituzionali, egli è figlio, studente, amico, compagno di squadra ecc. ma allo stesso tempo inizia a rendersi conto che anche le persone attorno a lui hanno la stessa caratteristica, per il pre-adolescente la sua insegnante, comincia ad essere non più solo la sua insegnante, ma anche una madre, nuotatrice, scrittrice ecc. I ruoli cambiano, si modificano e/o evolvono nel tempo, inoltre possono essere tra loro interdipendenti per cui il cambiamento nell'ambito di un ruolo può comportare assestamenti negli altri ruoli che il soggetto ricopre ed i ruoli possono combaciare con le appartenenze anche se a volte solo con le etero – appartenenze, ovvero quelle imposte dal contesto ma non auto - percepite. È evidente come ciascun mondo istituzionale in cui avviene la socializzazione richiede l'acquisizione di un vocabolario legato ai ruoli sociali specifici, che siano identificative solo per membri di quel gruppo in quanto connotati da significati simbolici: ad es. tra i vari gruppi di pre e adolescenti è possibile identificare linguaggi, abbigliamenti differenti e specifici – si pensi a gruppi musicale di tipo “Emo” che riconosciuti formalmente dagli adolescenti, stimolano la formazione di gruppi che seguono un determinato modo di vestire, truccarsi e ascoltare musica, chi è fuori da questo non può comprendere quali tipi di comunicazioni avvengano all'interno. In pre-adolescenza avviene il riconoscimento dei mondi istituzionali, ma il processo di acquisizione di un vocabolario legato ai ruoli sociali specifici non è presente come poi avverrà in adolescenza. C'è una ricerca in tal senso, ma se dovessimo utilizzare una metafora è come se si volesse giocare a carte ma per il momento si stanno ancora distribuendo le carte, dove la partita poi verrà giocata

lungo tutto l'arco di vita. È interessante dunque, proporre uno studio per lo sviluppo della sensibilità interculturale proprio in pre-adolescenza, in quanto è possibile ancora accedere ai diversi mondi istituzionali, anche a quelli che poi, inevitabilmente, in adolescenza non si potrà più avere accesso, perché protetti da un vocabolario specifico e comprensibile sono ai membri. La socializzazione secondaria, a differenza di quella primaria, comporta la potenziale coscienza dell'individuo rispetto alla propria posizione all'interno di un processo duraturo e cumulativo nel quale egli è agente primario del processo stesso. Tra gli agenti di socializzazione secondaria più significativi per i bambini e gli adolescenti si possono identificare la scuola, il gruppo di pari, ma anche e sempre di più i mezzi di comunicazione di massa in quanto la loro influenza si sovrappone a quella degli altri agenti di socializzazione, in particolare negli ultimi anni chat (messenger) e social network (facebook e twitter).

I processi formali di socializzazione secondaria devono fare i conti con alcuni fattori:

1. un precedente processo di socializzazione primaria e quindi quella secondaria deve sempre trattare con un mondo già interiorizzato;
1. la realtà già interiorizzata tende a persistere e ogni nuovo contenuto deve essere sovrapposto a questa realtà già presente.

La socializzazione secondaria presuppone procedimenti concettuali che sostengono l'integrazione di differenti saperi e conoscenze, consentendo l'appartenenza a più ruoli e la coerenza con l'apprendimento acquisito precedentemente. Mentre la socializzazione primaria non può avere luogo senza un'identificazione

emotivamente intensa con le persone significative, la socializzazione secondaria può fare a meno di questo genere di identificazione: come evidenziano Berger e Luckmann (*ibidem*, pag.195) “è necessario amare la propria madre, ma non la propria maestra”. I ruoli di socializzazione secondaria possono pertanto essere più facilmente scissi da coloro che li compiono: ciò comporta la possibilità di una maggiore transitorietà di questo tipo di interiorizzazioni ovvero rende possibile staccare una parte dell’*Io* e la sua realtà concomitante e considerarla pertinente solo alla situazione legata al ruolo (*ibidem*, p.196).

2.2.5. Socializzazione primaria e secondaria per lo sviluppo della sensibilità interculturale

Distinguere fra socializzazione primaria e secondaria, dal punto di vista pedagogico, ci permette di comprendere in che modo devono essere elaborate le strategie utili al processo di sviluppo della sensibilità interculturale della persona. Per proporre percorsi di promozione della sensibilità interculturale attraverso l'arte, occorre studiare e far luce su quali possano essere quell'insieme di strategie che permettono di creare un cambiamento nella persona, non solo ad un livello di conoscenze ma che vada a lavorare su quelle competenze elaborate già dal soggetto a partire dalla socializzazione primaria per poi giungere a quelle della secondaria. È evidente come spesso, i progetti proposti in passato non abbiano ottenuto alcun cambiamento sia nei pre-adolescenti che negli adolescenti stessi, questo perché si lavorava con strategie che non creavano modifiche sull'interiorizzazione che la persona aveva fatto in precedenza su una determinata realtà istituzionale o ruolo sociale specifico. Le valutazioni, quando venivano svolte, erano il più delle volte positive, ma probabilmente perché venivano

utilizzati strumenti di verifica che non andavano in profondità, che non rileggevano i processi di interiorizzazione ma stimolavano le risposte attese dai ricercatori. Ciò che appare rilevante, ai fini dello sviluppo della sensibilità interculturale è che nella socializzazione secondaria la conoscenza deve essere rafforzata da studiate strategie pedagogiche per promuovere e stimolare un apprendimento dell'interculturalità che possa essere interiorizzato. Quello che l'adolescente impara su ciò che è differente da lui, l'esperienza che fa di altre culture, di altri mondi, necessita di questa riflessione pedagogica per stabilizzare e definire i contenuti della conoscenza appresa, consapevoli che la realtà interiorizzata in precedenza (in particolare, quella avvenuta con la socializzazione primaria) ostacola continuamente le nuove interiorizzazioni e più queste strategie rendono accettabile e coerente all'individuo una continuità tra gli elementi originari di conoscenza e quelli nuovi, più è facile per questi ultimi acquisire caratteristiche di credibilità per il soggetto.

2.2.6. La teoria dell'in-group e out-group

Riflettendo sulle dimensioni caratterizzanti la socializzazione, è altresì importante soffermarsi anche su elementi come gli stereotipi e i pregiudizi che determinano in modo significativo il livello di sensibilità interculturale di ciascuna persona. Gli stereotipi ed i pregiudizi possono essere analizzati secondo diverse prospettive, ma forse la più interessante, ai fini della ricerca, è quella di Klineberg (1959), ripresa poi da Taguieff (1994), in merito alla multidimensionalità della natura dei pregiudizi. Questi ultimi, infatti, possono derivare da cause diverse e possono soddisfare svariate esigenze, sottolineando l'interdipendenza dei differenti livelli di

causalità del pregiudizio stesso.

“Ogni qual volta gli individui appartenenti ad un gruppo interagiscono, collettivamente o individualmente, con un altro gruppo o con i suoi membri nei termini della loro identificazione di gruppo, si ha un esempio di *intergroup behavior*”. Questa è la definizione di *intergroup behavior* di Sherif (in Tajfel, 1982) che permette di ricordare come non possa esistere *intergroup behavior* solo con il riconoscimento esterno, è indispensabile che le persone si sentano parte di un gruppo per comportarsi come tali. Tajfel ha cercato di rispondere alla domanda sulla possibilità di individuare delle basi razionali che permettano di spiegare come avvenga la categorizzazione di discriminazione fra i diversi inter-gruppi e conseguentemente la formazione dello stereotipo e del pregiudizio sociale. Quando si parlava, nella socializzazione primaria, di “interiorizzazione”, si voleva sostenere che tale processo avviene anche quando gli adulti, intorno al bambino, gli insegnano ad evitare alcuni gruppi di persone basandosi su caratteristiche distintive (etnia, religione, classe sociale): il bambino interiorizza così quali siano i gruppi verso i quali mantenere una certa distanza e quelli invece verso cui intrecciare rapporti. I primi, seguendo la teorizzazione di Tajfel, possono essere ricondotti alla classificazione in “out-group”, mentre i secondi in “in-group”. Tale distinzione è stata sviluppata, dopo notevoli sperimentazioni, all'interno della “SIT” (Social Identity Theory), da H. Tajfel e John C. Turner (1982) a partire dagli anni '70 del secolo scorso. Le prime teorizzazioni della SIT, a partire dalla metà degli anni '50, sono derivate dal lavoro pionieristico di Tajfel sul cosiddetto paradigma dei gruppi minimali, ovvero sulle modalità di costituzione dei processi di discriminazione ed autosegregazione funzionale nei gruppi umani (Taylor D. M., 2001). È evidente, dunque, come connettere tale teoria ai processi di socializzazione primaria e poi secondaria sia rilevante, infatti, tali processi

rispondono, in parte, alle modalità in cui la categorizzazione in “in” e “out-group” avviene nella persona. Nella socializzazione primaria, l’“interiorizzazione” dettata al bambino da parte del mondo adulto attorno a lui, stabilisce in lui, quali gruppi di persone devono essere catalogate in “in-group” e in “out-group”, categorizzando così anche gli atteggiamenti e le emozioni che il bambino avrà nei confronti di tali gruppi. Non solo, quando si ha accennato alla socializzazione primaria, si è ribadito che i processi di interiorizzazione lavorano in profondità, si stabiliscono all'interno della persona e sono poi difficili da modificare, anche quando si sovrappongono socializzazioni secondarie. Se connettiamo i processi di socializzazione, alla SIT, questo elemento ci conferma un nuovo dato, ovvero che le categorizzazioni in out/in group, sono difficili da modificare, proprio perché derivano da processi di interiorizzazione in profondità.

Se i processi di socializzazione primaria che, in un secondo momento, quelli della secondaria influenzano la categorizzazione di “in-group” ed “out-group” (Tajfel H., 1995). Gudykunst e Kim (1984) sostengono che la distinzione tra “in-group” ed “out-group” è così forte da essere universale tra gli essere umani. La creazione del senso dell’“in-group” è comunemente basato su legami familiari, etnici, fede religiosa e qualsiasi elenco rischierebbe di non essere esaustivo. La percezione di appartenere ad un gruppo, quindi, implica sia legami microsociali che macrosociali. “In-group” non significa sentirsi appartenenti esclusivamente ad un gruppo ma ad una molteplicità di gruppi che si percepiscono simili, familiari e positivi, essi possono appartenere sia a mondi vicini, come la famiglia, e dunque microsociali, sia a mondi più lontani, come ad esempio il sentirsi cittadino italiano; le appartenenze di ognuno, vicine o lontane che siano, possono quindi essere molteplici.

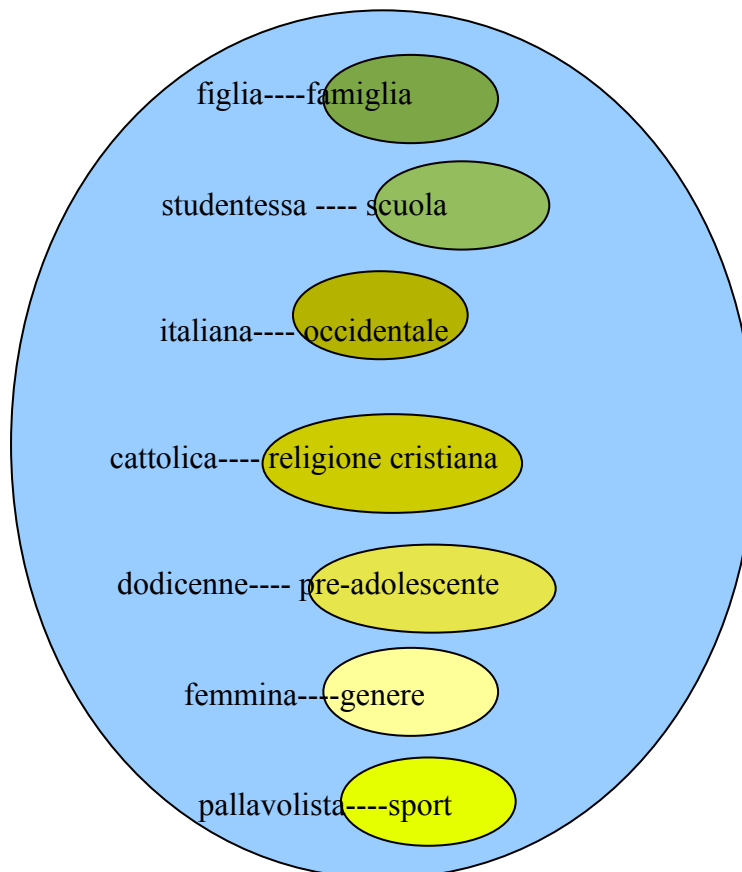
Anche il pre-adolescente inizia a sentire questa “multi appartenenza” ovvero “multi-in-group”, che tende a catalogare in ordine di importanza. Tale

classificazione vien fatta altresì per il “multi-out-group” facendo così emergere due assunti fondamentali rispetto alla formazione dell’*in-group*. Primo, si presume che tutti coloro che fanno parte del gruppo agiscano e pensino nello stesso modo. Secondo, si crea la tendenza a valutare positivamente tutte le azioni dei membri dell’*in-group* e negativamente quelle agite dai membri degli *out-groups* (Gudykunst & Kim, 1984). Un aspetto riscontrato all’interno dei laboratori, che va a confermare come tale processo di categorizzazione avvenga già in pre-adolescenza è emerso dall’analisi delle storie prodotte da una quinta della scuola primaria. L’utilizzo delle parole, nell’infanzia, assume un ruolo preminente: le parole hanno un grande potere sui bambini che associano ad esse, spesso, un potere quasi magico e non ne riconoscono il significato simbolico ma le corredano di realismo. Gli undicenni che hanno scritto il racconto, stimolato da un “silence-book” proposto dal ricercatore, hanno riproposto lo stesso schema che loro hanno ascoltato nel susseguirsi degli anni, creando così una storia ricca sia sul piano simbolico che linguistico. Il bambino, in realtà, non ha ancora gli strumenti per comprendere il simbolismo dietro alle parole degli adulti, che scatenano un’emozione specifica ancor prima dell’apprendimento del suo significato, ma questa classe in particolare, ha saputo riproporre le parole che avevano ascoltato dagli adulti, riflettendole nella storia da loro creata. Più volte all’interno del racconto sono ripetuti i pronomi personali “Noi” e “Loro”, espressioni che hanno sentito fin dai primi mesi di vita, e che hanno, in alcuni casi anche rigidamente, fissato un confine fra ciò che sta al di qua, il noi, e ciò che sta al di là. La rigidità delle categorie linguistiche, emersa nella storia e ribadita più volte a voce da alcuni bambini, può comunque permanere nel pensiero seppur più evoluto dell’adulto (*ibidem*, p.306), e tale processo è chiamato “*linguistic precedence in learning*” (*Ibidem*) Quale differenza fra “*Noi troviamo*” e “*Loro Arrivano*”? Più volte all’interno della storia vengono ripetute tali espressioni, la prima “Noi troviamo”

richiama una quotidianità condivisa dal proprio gruppo sociale (in-group) che procede serenamente ma che “purtroppo” viene interrotta da qualcosa che arriva, “Loro”, che irrompe in quello che si stava facendo. La categorizzazione in out-group viene determinata dal processo di decodificazione di ciò che “è arrivato”, se i “Loro” non sono conosciuti entrano in gioco emozioni quali la paura di invasione e aggressione, è il “Loro” che attacca il “Noi”. L’ “arrivano” presuppone un “noi” e un “loro”, tale arrivo è dunque paragonabile alla conoscenza che il pre-adolescente inizia a fare di ciò che non è stato precedentemente classificato, perché appena percepito e non compreso nel suo significato culturale, ma che appartiene a tutto ciò che non è il “noi”. La dicotomia “noi” versus “loro” conduce a una percezione di discontinuità tra individui e questo genera discriminazione intergruppi, al noi, dunque, appartengono la molteplicità degli “in-group” mentre al “loro” appartengono l’insieme dei “out-group” e tale processo, che nasce fin dall’infanzia, prende piede proprio nella pre-adolescenza.

Per esemplificare come per il pre-adolescente sia chiaro quali siano i propri gruppi sociali, definibili, “in-group”, si riporta ciò che ci ha comunicato A. in un colloquio dopo il questionario IDI e si è costruito il suo mondo “in-group”:

IN-GROUP:



La scelta di utilizzare colori diversi per gli “in group” serve a sottolineare il diverso ordine di vicinanza che ciascun gruppo rappresenta per A..

I processi di socializzazione primaria e la categorizzazione “in/out-group” sono alcuni dei processi che con la pre-adolescenza e poi l’adolescenza, portano i ragazzi a comprendere le categorie etniche in un modo culturalmente approvato e iniziare ad organizzare una loro *worldview*, cioè quella che ritengono appropriata al loro *Io*. Se si accoglie tale scansione temporale, si può affermare che i pregiudizi,

fino alla pre-adolescenza, sono in prevalenza di seconda mano e la *worldview* del bambino è essenzialmente quella dei genitori, o del suo ambiente ristretto: per tale motivo la socializzazione secondaria è ritenuta il campo di creazione della visione del mondo del soggetto, in cui i processi di integrazione e organizzazione sono costanti e nessun processo è pertanto irreversibile o concluso per sempre. L'acquisizione di pregiudizi non è solo una questione di rispecchiamento della propria cultura di appartenenza, e neppure solo delle influenze esterne o degli insegnamenti dei genitori ma è il prodotto di tutti questi fattori, soprattutto se essi assumono un significato funzionale all'immagine che si sta formando di sé. L'immagine di sé può essere determinata da molteplici fattori: temperamento, livello di tolleranza, frustrazione, traumi, modelli familiari, paure. Si ritiene che la visione del mondo abbia molto a che fare con l'autostima e l'immagine che si ha di se stessi nonché di quella che il mondo rimanda: la costruzione della visione del mondo rientra quindi nel processo di costruzione identitaria.

Proporre uno studio per promuovere lo sviluppo della sensibilità interculturale in pre-adolescenza ha lo scopo di iniziare a costruire una *worldview* caratterizzata da una minor rigidità di stereotipi, confini più flessibili dell'*in-group* e dell'*out-group*, e lo sviluppo della capacità di analizzare le situazioni da una molteplicità di punti di vista abbozzando procedimenti di *problem solving*.

2.3. Lo Sviluppo della Sensibilità Interculturale

2.3.1. Acquisire una prospettiva etnorelativa fra costruzioni culturali e percezioni della realtà

Quali strategie pedagogiche occorre mettere in campo affinché i futuri adulti di domani, oggi pre-adolescenti, riescano ad acquisire una prospettiva etnorelativa nei confronti della diversità?

Per poter rispondere a questa domanda occorre chiarire alcuni aspetti basilari per l'etnorelativismo, andando a definire il concetto di costruzioni culturali e di percezione della realtà in linea con le finalità di tale lavoro di ricerca.

È sicuramente di aiuto in questi termini, il contributo di G. Mantovani (2004) che definisce il concetto di cultura all'interno della sua duplicità. La cultura è vista, in primo luogo, come un processo, come l'insieme di sistemi porosi (p.19), spazi di scambio e sistemi di risorse disponibili che le persone usano per vivere la loro vita quotidiana (p.157). In secondo luogo, in accordo con il pensiero di Baumann (1996) ripreso poi da Mantovani, si vuole definire la cultura anche come una realtà stabile e coerente, come un processo distinto di un gruppo, come un patrimonio di tradizioni da conservare. Su questi due piani, uno processuale e l'altro più statico, si muovono i processi di identificazione, in cui gli agenti sono mobili, pragmatici, intenti a proseguire gli scopi; e i processi identitari, più stabili e coerenti. È

all'interno di tale processo che avviene il continuo andirivieni delle persone tra identificazioni mobili e identità rigide (Baumann 1996). Per acquisire una prospettiva etnorelativa occorre fare continuamente spola fra le due dimensioni culturali e costruire sulle frontiere ogni atto culturale. Laddove il termine “frontiera” è suggerito da Bachtin e dalle sue parole:

“Il regno della cultura è internamente distribuito lungo le frontiere. Le frontiere sono dappertutto, attraversano ogni suo aspetto. Ogni atto culturale vive essenzialmente sulle frontiere.” (Bachtin 1981, p. 87).

Secondo il paradigma costruttivista la cultura è creata, dunque, dalla descrizione dei nostri modelli di identificazione e costruzione identitaria, generati attraverso l'interazione costante che le persone fanno con le proprie frontiere. Tale comportamento è allora “una messa in pratica” (*enactment*) dell'esperienza collettiva, dell'esperienza di vivere in un sistema coordinato di esseri umani, che diviene ancora esperienza ed è proprio questa la sostanza dell'“identità culturale” (Bennett & Castiglioni, 2001). È quindi la riflessività e la consapevolezza della propria responsabilità rispetto a se stessi e agli incontri con gli altri che si fanno sulle frontiere, a far riconoscere che le affermazioni sulle interazioni degli altri si riferiscono a noi stessi e ai nostri modi di organizzare il mondo.

Acquisire una prospettiva etnorelativa e sviluppare così la propria sensibilità interculturale significa, dunque, riconoscere le culture, le appartenenze, le identità, ma sempre avendo chiaro che esse non sono realtà omogenee bensì spazi di scambio, risorse per l'azione, narrazioni condivise e contestate. (Baumann G., 1996). Nulla che ha a che vedere con il concetto di cultura in questa sede si rifà a logiche già pre-confezionate e stabilite a priori, ma al contrario si vuole valorizzare l'aspetto mobile, da costruire, da negoziare che sta all'interno di ciò che

è definibile sotto il termine cultura. Se non lo si chiarisse sul piano teoretico-concettuale non avrebbe poi senso argomentare, in seguito, il legame che l'intercultura e l'arte intrecciano da tempo, seppur in modalità pressoché poco consapevoli in ambito pedagogico.

Se tutto quanto detto finora vale sul piano culturale, allora anche quando si parla di apprendimento interculturale, ciò che sarà interessante sottolineare sono l'insieme delle modalità in cui le persone costruiscono i significati e i costrutti con i quali interpretano la realtà fenomenologica. Acquisire una prospettiva etnorelativa vuol dire, allora aumentare sempre più il livello di consapevolezza rispetto al proprio modo di guardare e percepire la realtà, comprendendo che la propria *worldview* è una costruzione particolare di senso della realtà. Quest'ultimo infatti, è vissuto diversamente da ciascuno, anche quando gli stimoli sono i medesimi. La maggiore difficoltà, dunque, quando si cerca di costruire le strategie necessarie affinché una persona aumenti il livello di consapevolezza, si può riscontrare proprio in questo aspetto, più sono grandi le differenze esperienziali, ma anche biologiche, maggiore sarà la disparità nelle percezioni e maggiore sarà l'incomprensione rispetto alle modalità comunicativa dell'altro. Proporre uno studio per lo sviluppo della sensibilità interculturale attraverso l'arte vuol dire anche cercare di rispondere concretamente a tali difficoltà, promuovendo azioni capaci di muoversi fra percezioni e costruzioni di realtà, pensando proprio alle culture, come ci suggerisce Mantovani (*ibidem*, p.158), come insiemi flessibili per l'azione.

2.3.2. La sensibilità e la competenza interculturale

Se si definisce la sensibilità come quell'attitudine dinamica di costruzione della propria percezione delle differenze allora si può comprendere la descrizione in termini evolutivi che ne fa Bennett, andando così a completare il quadro concettuale:

“La sensibilità interculturale è una costruzione della realtà, un modo di concepirla, che si adegua progressivamente ad accogliere la differenza culturale, che è alla base dello sviluppo evolutivo degli esseri umani”

(M.J. Bennett, 1993, p. 24).

Le ricerche con gli adulti suggeriscono che lo sviluppo della sensibilità interculturale sia un processo multidimensionale al quale sono associate tutte le dimensioni fondamentali dell'apprendimento: la dimensione cognitiva, affettiva e comportamentale (Bennett, 1996). Lo sviluppo della sensibilità interculturale nei pre-adolescenti deve, conseguentemente, essere preso in considerazione come l'influenza o il riflesso dal loro livello di funzionamento (P. Pederson, 1998, p. 50) sociale, cognitivo e psicologico.

In pre-adolescenza, si potrebbe incorrere in una sorta di incongruenza e disconnessione fra le dimensioni identitarie elencate sopra. Anche durante la somministrazione è capitati di osservare come tra le potenzialità cognitive ed affettive fosse visibile una sorta di incoerenza fra ciò che si pensa e ciò che avviene nella pratica. Per meglio esemplificare, si fa riferimento ad una situazione in cui concluso il test, uno studente che durante lo svolgimento del test aveva espresso ad alta voce la sua apertura e tolleranza verso gli altri, chiede

all'insegnante se può spostare il banco, staccandolo dalla sua fila perché, a detta sua, il compagno che gli stava a fianco “era pazzo”. Dentro la definizione di “pazzia” quel ragazzo stava inserendo una serie di comportamenti del vicino che non riusciva a comprendere sul piano cognitivo, diversi dai suoi abituali, ed psicologicamente iniziava a provare disagio verso ciò che non conosceva. Più in generale, si osservano spesso situazioni in cui i preadolescenti dichiarano di avere una posizione aperta e tollerante nei confronti di altri anche se poi preferiscono la compagnia di coloro che percepiscono più simili. Si pensi ai gruppi di ragazzi: raramente si incontrano gruppi misti di maschi e femmine preadolescenti poiché generalmente i gruppi sono monoculturali dal punto di vista del genere e dell'età così poi in adolescenza appariranno generalmente monoculturali dal punto di vista dell'etnia e dell'estrazione socio economica.

Partendo dall'idea di Bennett secondo la quale la sensibilità interculturale non è una condizione naturale, si ritiene che lo sviluppo della sensibilità interculturale sia la strada che offre la possibilità di far coesistere unità e diversità, cooperazione e competizione, consenso e conflitto creativo nelle società multiculturali (Bennett M.J., 2002). L'attenzione si concentra sulle relazioni tra gli individui, tra i gruppi e l'impegno dell'approccio interculturale è quello di portare le persone a parlare di sé in termini culturali nell'incontro con l'altro (Ibidem, 2002), nonché di fare in modo che sia la consapevolezza a supportare la creazione di relazioni interculturali etiche. Ciò che appare importante nell'apprendimento interculturale è come l'esperienza della differenza viene integrata in una prospettiva soggettiva che è a sua volta culturale.

Se si parte dal presupposto che la sensibilità interculturale non è una condizione naturale, non si deve nemmeno incorrere nella facile ma sbagliata deduzione che il solo contatto con culture differenti alimenti l'evoluzione di tale competenza. Come

si sosteneva nel primo capitolo, il semplice accostamento di opere d'arte provenienti da zone geografiche differenti non basta a rendere l'arte strumento per l'interculturale. Infatti, nonostante i preadolescenti di oggi siano sempre più all'interno di una società multiculturale non sembra esserci correlazione positiva tra il contatto con culture diverse e lo sviluppo della sensibilità interculturale. Patricia Pederson (1998) evidenzia che se il contatto tra culture non appare determinante, anzi a volte risulta controproducente, il contesto e la situazione entro cui l'incontro avviene appaiono invece avere un'influenza significativa sulla capacità dell'individuo di sviluppare la sensibilità interculturale. Pederson ipotizza che i curricula scolastici, "circle time", corsi di risoluzione dei conflitti, progetti interculturali ecc. possano avere un impatto positivo sullo sviluppo della visione del mondo. Quindi è possibile lavorare sulla costruzione della worldview dei preadolescenti attraverso percorsi educativi interculturali a mediazione artistica. Questo anche ciò che emerge come cruciale è il contesto all'interno del quale il contatto si crea e quindi quanto esso è in grado di supportare e facilitare la conoscenza e riflessione su di sé e sull'altro nonché la capacità di contestualizzare. L'educazione interculturale è nome, mentre la mediazione artistica è verbo, l'arte diviene così la pratica attraverso cui sostenere e promuovere il soggetto. Nell'approccio interculturale, infatti, le pratiche sono importanti ma, allo stesso tempo, occorre evidenziare come competenza pratica sia difficilmente trasferibile da un contesto all'altro se non è accompagnata da una conoscenza di tipo concettuale (Castiglioni, 2005) che implica la rappresentazione mentale del significato di una pratica o di una procedura, la comprensione del come e del perché quella pratica funziona all'interno di uno specifico contesto. La capacità di essere flessibili, di adattarsi è allora possibile solo grazie al fatto che l'essere umano è dotato della competenza portare a coscienza e comprendere il significato delle attività (Castiglioni, 2005), la pratica artistica diviene così la strategia

necessaria per accedere alla competenza. È proprio partendo da questo assunto che si condivide la visione di Bennett quando insiste sulla necessità di dotarsi di:

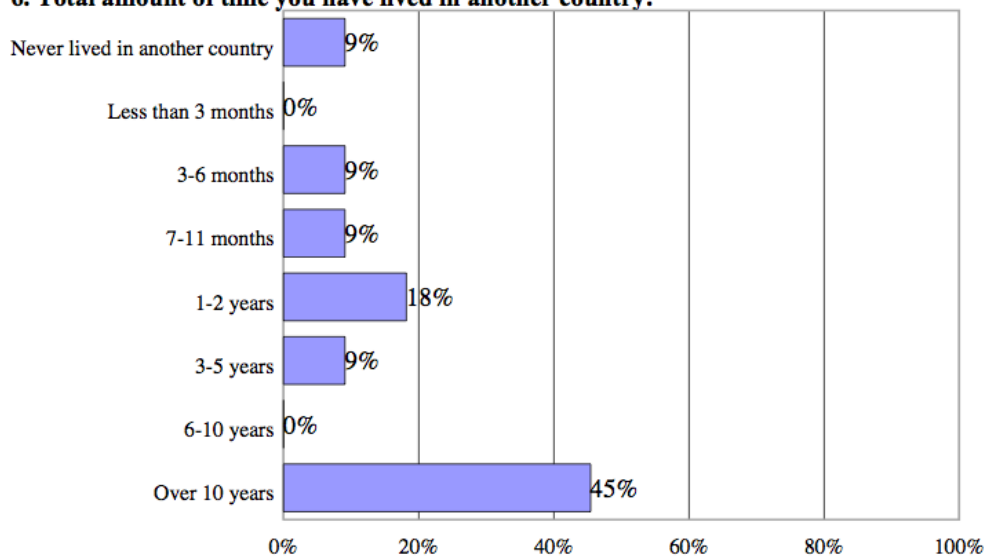
▲ *mindset*: insieme di atteggiamento e visione del mondo; ha a che fare con la condizione che ha alla base l'assunto di riconoscimento della differenza e il mantenimento di un atteggiamento positivo verso la stessa.(Castiglioni, 2005) (Strumento: Educazione interculturale)

▲ *Skillset*: insieme di competenze e conoscenze pratiche; ha a che fare con l'abilità di usare dei framework teorici-pratici generali per imparare ad imparare nelle situazioni interculturali, per potenziare aree di potenziale incomprensione, per scegliere il comportamento più appropriato per affrontare qualsiasi incontro interculturale. (Ibidem, 2005) (Strumento: Mediazione artistica)

Se non ci si dota sia di “*mindset*” che di “*skillset*”, può capitare di incontrare persone con conoscenze articolate e complesse ma la cui visione del mondo non sembra accordarsi con tale complessità. La discrepanza descritta rende possibile che persone abituate a vivere come espatriate in Paesi diversi da quello di origine, a viaggiare molto e a lavorare con *team* multiculturali si trovino comunque a livelli di sviluppo della sensibilità interculturale etnocentrici. Lo scollamento fra “*mindset*” e “*skillset*” è stato sperimentato in prima persona nel “IDI Qualifying Seminar Zurich”, seminario di alcune giornate per valutare e qualificare i partecipanti come amministratori del questionario IDI (Intercultural Development Inventory) di Hammer M.R. Il gruppo si è sottoposto a sua volta all'IDI test e dal Report emergeva il dato, non indifferente, che al suo interno c'era un'alta percentuale di persone che avevano vissuto all'estero per un periodo di tempo

superiore ai dieci anni. (fig.10)

6. Total amount of time you have lived in another country:

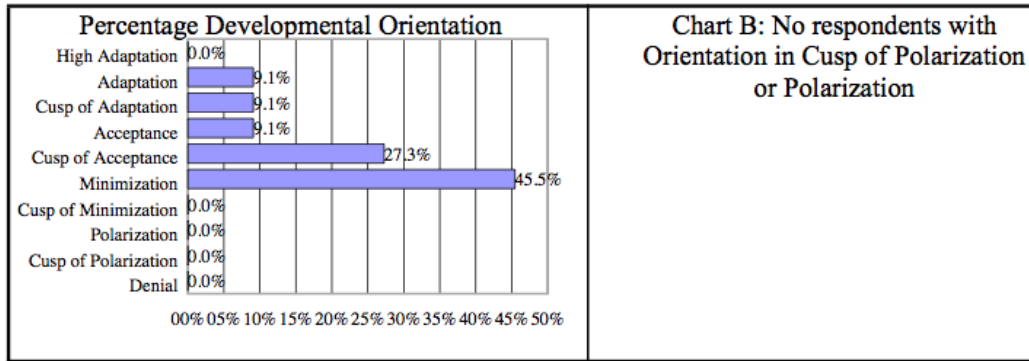


(Fig.10)

Questo dato non ha però alcuna relazione con lo sviluppo della sensibilità interculturale in quanto solo una persona risultava nella fase dell'adattamento, e ben il 45,5% risultava nella fase della Minimizzazione e dunque ancora ad un livello di sviluppo etnocentrico (fig.11). C'è poi da aggiungere un ulteriore elemento, si era a conoscenza che la persona che era nella fase di accettazione (stadio etnorelativo) non aveva vissuto all'estero se non più di tre mesi.

(Fig.11)

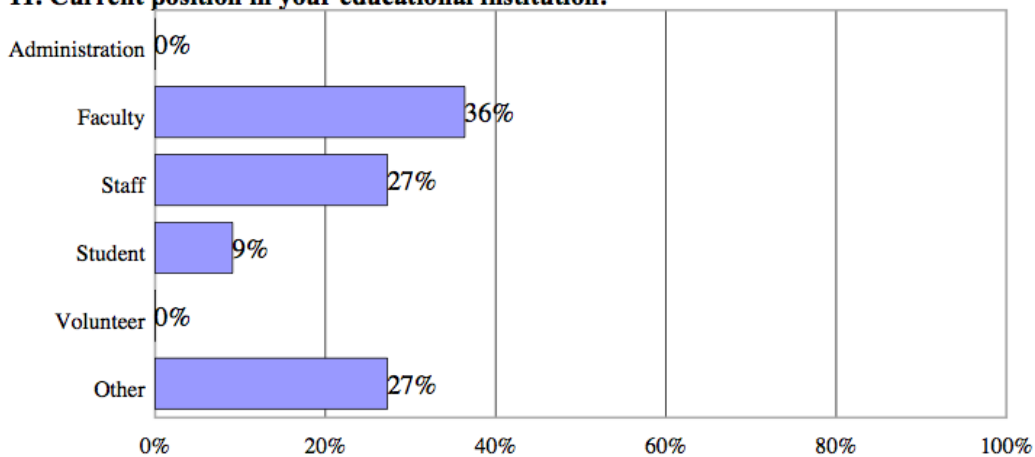
Range of Developmental Orientations



Il gruppo era, probabilmente maggior dotato di *mindset*, idea supportata dalla risposta sull'attuale impiego in campo educativo (Fig.12) dove quasi il 40% ha risposto in campo universitario, ma le *skillset* non erano sufficienti per permettere almeno al 50% del gruppo di raggiungere le fasi etnorelative.

(fig.12)

11. Current position in your educational institution:



Si vedrà, in particolar modo quando si approfondirà lo studio dello strumento IDI, che ad ogni livello di sviluppo della sensibilità interculturale corrispondono competenze differenti che via via, lungo il *continuum*, diventano più raffinate, in grado di reagire alla complessità in maniera sempre più flessibile e adattabile senza perdere la propria essenza. Essere interculturalmente competenti, dunque, non significa solo avere conoscenze sulle culture specifiche (*mindset*) ma anche avere la capacità di attrezzarsi (*skillset*) rispetto ad una visione del mondo flessibile che sia in grado di accogliere la possibilità far interconnettere, consapevolmente, i *mindset* con le *skillset*. Pensare e progettare strategie educative che promuovono l'incremento della sensibilità attraverso l'osservazione e pratica dei processi artistici vuol dire andare in questa direzione, anzi vuol dire creare, nel panorama pedagogico italiano delle modalità educative che mettano realmente in gioco la teorizzazione di Milton J. Bennett.

2.3.3. La società interculturale, la società in interazione

L'evoluzione del pensiero interculturale si associa con una concezione di società nella quale la tolleranza è una componente strategica che consente di evolvere verso la valorizzazione etica delle diversità culturali.

Come si eludeva precedentemente, la proposta implicita nell'approccio della comunicazione interculturale è quella del riconoscimento della diversità culturale, dove l'adattamento culturale è inteso come lo sviluppo di quelle capacità che permettono di assumere volontariamente atteggiamenti, comportamenti e modi di sentire tipici di una cultura differente da quella originaria: non ci si perde, ma ci si arricchisce di abilità che consentono di essere efficaci in qualsiasi contesto. Lo

straordinario valore aggiunto dell'approccio interculturale, si crede, sia proprio il permettere di cambiare lente, di migliorare nell'approccio alla differenza, di non limitare il campo di studio a chi è "diverso" ma di esplicitare che la sensibilità all'approccio interculturale riguarda tutti: ognuno può essere ritenuto differente dipendentemente dal criterio utilizzato per farlo rientrare in una categoria. L'adattamento culturale permette così la promozione reale della tanto auspicata, dai teorici dell'inclusione, filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice entro cui le persone, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica e culturale, possano essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità (Dovigo F., 2007, p.39). L'educazione alla pace, per esemplificare, si basa sulla riduzione del pregiudizio e può risultare efficace in contesti e situazioni specifiche ma appare limitante rispetto allo sviluppo di relazioni interculturali competenti. Esiste però una differenza primaria fra l'educazione interculturale in generale e l'approccio alla sensibilità interculturale che consiste nella finalità. Mentre per la prima la tolleranza è considerata lo scopo da raggiungere, per la seconda è invece la reciprocità e il raggiungimento della tolleranza diviene una strategia utilizzata consapevolmente per l'evoluzione della visione del mondo. L'evoluzione del pensiero interculturale non si conclude quindi, con il raggiungimento di società tolleranti, che garantiscono il contatto e non l'interazione, ma con una concezione di società nella quale la tolleranza è una componente strategica che consente di evolvere verso la valorizzazione etica delle diversità culturali. Si prenda ad esempio il panorama artistico quando viene definito come interculturale, perché spesso lo si accosta a questo concetto? Il primo pensiero, di alcuni curatori di progetti artistici, è quello di accostarsi alle tematiche interculturali così da avere un margine più ampio, una maggior flessibilità nel presentare la proposta per questo o quello spazio

contenitore, allineandosi così con le tematiche richieste¹⁴. In realtà, come accennavamo precedentemente, il fatto di accostare opere artistiche provenienti da differenti zone territoriali non fa di esse un progetto interculturale. C'è da chiarire poi un altro concetto: nell'immaginario comune si ha l'idea che l'arte sia il primo canale in cui sia facile fare tolleranza perché in molte opere artistiche si è riusciti a mescolare i diversi tratti culturali armonizzandoli in un nuovo prodotto differente. In realtà si è ancora all'interno dello schema in cui l'intercultura ha come fine la tolleranza e non la reciprocità. In questa visione, infatti si concorda con l'idea ormai superata del *melting pot*, ovvero di “minestrone” nel quale gli ingredienti si mischiano l'uno all'altro perdendo le proprietà specifiche, i tratti culturali di partenza con cui si parte nel creare l'opera entrano in contatto ma poi si perdono, è dunque forviante definire questo genere di arte come interculturalmente valida. Il *melting pot* è stato sostituito dal più aggiornato concetto di *salad bowl*, “ciotola di insalata”, che rimanda al pensiero che ogni ingrediente mantenga integro il proprio colore, la propria forma e nutrimento pur esaltando il gusto del piatto nel suo complesso, grazie alla diversità. Il concetto di Altermoder di Nicolas Bourriaud, approfondito nel primo capitolo, va in questa direzione, in quanto è all'interno dell'esperienza della creolizzazione che alcuni artisti hanno elaborato le loro skillset e poi alcuni di essi le hanno connesse alle mindset così da generare una serie di opere artistiche che partono da tratti culturali differenti per poi mantenerne le identità all'interno dell'opera nuova che va a costituirsi. Un esempio di arte “salad bowl” è quella di Rirkrit Tiravanija, già citato nel primo capitolo, che seppur inconsapevolmente, ha realmente pensato ad un'installazione artistica (Fig.13) che avesse come tematica quella della ciotola d'insalata “Curry” il nome, per un insieme di ingredienti: basilico thailandese, fagiolini, melanzane, pomodoro, tofu ed piccante salsa Cile andando proprio nella direzione della

¹⁴ Dall'intervista di Iolanda Pensa, febbraio 2010.

reciprocità culturale.



Fig.13. The opening of Rirkrit Tiravanija's *Untitled 1992 e 2007 (Free)* at David Zwirner Gallery

Il concetto di *melting pot*, dunque rimanda all'assimilazione delle diverse culture verso un'amalgamazione con quella dominante o ospitante, mentre l'idea di *salad bowl* si adatta maggiormente alla prospettiva di una società pluralista basata sul riconoscimento dell'altro e sulla reciprocità, di cui anche l'"alter-arte" con le sue connotazioni interculturali può sentirsi realmente parte.

Il modello bidimensionale di John Berry (1980), (Fig.14), permette di comprendere meglio come gli individui si possono inserire all'interno di una società e aiuta a spiegare quale tipo di equilibrio si può stabilire tra la cultura ospitante o dominante e l'eredità culturale di cui i soggetti sono portatori.



(Fig.14)

Indicatori per il modello sono le relazioni con la cultura originaria e la cultura del Paese di accoglienza. Incrociando le differenti intensità di queste relazioni, da un poco ad un molto, si formano quattro possibili combinazioni (Berry J., 1980):

- ♣ *Assimilazione*, ovvero la strategia di un'adesione piena alla proposta identitaria della società di accoglienza, con la tendenza a rifiutare gli elementi che si riferiscono alla cultura di origine, anche a rischio di negare parti di sé e di adattarsi acriticamente anche agli stereotipi culturali negativi del Paese di accoglienza. È un processo spesso involontario o forzato dai condizionamenti ambientali e sociali: il risultato è creare una cultura omologata e omologante e ridurre al minimo le differenze culturali.
- ♣ *Integrazione*: ovvero la strategia di un lento e profondo confronto tra il mondo di provenienza il mondo d'arrivo, nell'interazione di realizzare il processo di duplice appartenenza. Il risultato finale è un adattamento reciproco, bi-culturalità, o multiculturalità, in cui le persone hanno a disposizione due o più frames culturali intatti (Castiglioni, 2004).
- ♣ *Separazione*: ovvero la strategia del fare riferimento prevalentemente all'identità etnica originaria proposta dalla cultura familiare, riducendo gli scambi con la società di accoglienza al minimo indispensabile.
- ♣ *Marginalizzazione*: la strategia più penalizzante, in cui i migranti si

pongono ai margini dia della cultura di origine sia di quella del Paese di accoglienza.

Se l'assimilazione può metaforicamente essere associata al concetto di *melting pot* e l'integrazione a quello di *salad bowl*, Berry J. Suggerisce altre modalità di "acculturazione": la marginalizzazione e la separazione. Per entrambi i gruppi in contatto vi è un necessario processo di mutuo utilizzo degli atteggiamenti, comportamenti, percezioni dell'uno verso l'altro. Non sempre le persone possono scegliere la strategia di acculturazione che ritengono più adeguata: spesso sono le società ospitanti a forzare gli individui e i gruppi etnici verso una collocazione piuttosto che un'altra. Una questione rilevante, utile ai fini del lavoro di ricerca, sarebbe quella di comprendere quale visione hanno i pre-adolescenti di come dovrebbe essere organizzata la società rispetto al tema delle differenze, anche rispetto a tale questione si è costruito un sistema di rilevazione e valutazione innovativo il C-IDI, adattamento dell'IDI test.

2.4. Intercultural Developmental Inventory (IDI):

Valutare la sensibilità interculturale

L'IDI, Intercultural Development Inventory, è un *test* psicometrico costituito da 50 *items*, sviluppato da M.R.Hammer e M.J.Bennett (1998/2001), che misura la sensibilità interculturale basandosi sul Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale, costruito teorico elaborato da Milton J.Bennett. Come si è già visto in precedenza, il modello di Bennett presenta una spiegazione socio-psicologica di come una persona percepisce gli individui che sono considerati differenti e analizza la *worldview*, visione del mondo, di quella persona. L'IDI misura come le

persone valutano coloro che identificano come diverse in termini evolutivi, non si tratta di un test personologico ma individua il livello di sviluppo della specifica area della sensibilità interculturale di una persona o di un gruppo, consentendo allo stesso tempo di identificare le possibili strategie da implementare al fine consentire l'evoluzione verso gli stadi etnorelativi più complessi. L'IDI nasce come test di auto-somministrazione, di riconoscimento e ogni risposta è valutata su una scala di *Likert* a 5 livelli relativi al grado di accordo che la persona esprime in merito ad un determinato aspetto della visione del mondo espresso dalle affermazioni della scala e connesso alle esperienze di vita e/o opinioni del soggetto (1 = in disaccordo; 2 = più in disaccordo che in accordo; 3 = in parte in disaccordo in parte in accordo; 4 = più d'accordo che in disaccordo; 5 = d'accordo).

Affinché l'IDI potesse divenire un sistema di valutazione valido per tutti, indistintamente dalla cultura o cultura di appartenenza, sono state sperimentate differenti versioni. (v.1., v.2.,v.3.).

2.4.1. Prima fase: IDI V.1

Il primo IDI era composto da 60 *items* costruite dall'analisi delle risposte fornite ad un'intervista qualitativa strutturata al fine di osservare se le risposte dei partecipanti potevano credibilmente essere categorizzate secondo gli stadi e le strategie indicate nell'MDSI e le domande si focalizzavano su come le persone facessero esperienza delle differenze culturali. Le interviste sono state inizialmente somministrate ad un gruppo pilota di studenti volontari di un'università privata degli Stati Uniti provenienti da diverse culture e successivamente il campione è stato allargato oltre i confini dell'università, includendo persone con diverso

background socio-culturale: è stato intervistato un totale di 40 persone di età, genere, etnie, esperienza, classe sociale differenti. Selezionando casualmente 25 tra le 40 trascrizioni di intervista, un *team* di quattro ricercatori ha identificato gli stadi e le strategie che gli intervistati più spesso esprimevano durante l'intervista. La validità del test è risultata più che soddisfacente secondo i parametri statistici presi in considerazione: compresa tra .66 e .86.¹⁵ Il passo ulteriore è stato quello di analizzare tutte le 40 interviste ed estrapolare una gamma di proposizioni formulate dagli intervistati che riflettessero ognuno degli stadi e delle strategie identificate nell'MDSI. I ricercatori hanno prodotto più di 200 proposizioni analizzati rispetto alla chiarezza, ambiguità dei significati e struttura grammaticale. I 239 *item* selezionati sono stati inviati ad un gruppo di esperti ai quali è stato chiesto di identificare le strategie relative al MDSI che individuavano per ogni *items*¹⁶ e ne selezionarono 145 sui quali sono state effettuate analisi statistiche al fine di identificare empiricamente quelli più validi e statisticamente significativi ad indicare la sensibilità interculturale ed i relativi stadi dello sviluppo: l'analisi fattoriale è stata poi impiegata per ridurre il numero degli *items*. La versione dell'IDI con 145 *items* è stata successivamente somministrata a 226 soggetti, insieme ad alcuni *item* demografici selezionati.

Successivamente sono state incluse due misure teoricamente connesse al fine di sostenere il processo di validazione del test: la *worldmindedness* e la *intercultural anxiety*. La validità di un *test*, infatti, determina se esso misura effettivamente ciò che dovrebbe misurare, ovvero se, in questo caso, l'IDI è in grado di misurare la

¹⁵L'affidabilità *inter rater* è stata calcolata utilizzando il Cohen's Kappa (scale nominali) e lo Spearman's rho (dati ordinali). La validità espressa con il Cohen's Kappa risultò buona, compreso tra .66 e .86.: "in accordo con Fleiss (1981) e Brennan e Prediger (1981), un valore Kappa compreso tra .40 e .60 è soddisfacente, tra .60 e .75 è buono, superiore a .75 è da considerarsi eccellente" (Hammer & Bennett, 1998/2001, p. 91)

¹⁶Per l'affidabilità *inter-rater* ogni *item* che non poteva essere categorizzato o che non raggiungeva un stima di .60 o superiore fu scartato. Ne risultò un pool 145 *items* dei quali 21 rappresentavano lo stadio di Negazione (Ibidem).

sensibilità interculturale così come definita dal costrutto teorico di Bennett. La *Worldmindedness scale*, elaborata da Sampson e Smith (1957), misura gli atteggiamenti “internazionalistici” in cui l’attenzione al mondo è stata definita dagli autori della Scala come un orientamento di valore che favorisce una visione del mondo focalizzata sui problemi dell’umanità. Questa misura ha dimostrato una forte attendibilità e validità a favore dell’IDI ovvero una positiva correlazione con le fasi etnorelative e una negativa con quelle etnocentriche. La seconda utilizzata è stata una versione modificata della Scala della “Preoccupazione Sociale” sviluppata da Stephen e Stephen (1985) che prende il nome di “*Intercultural Anxiety*”, si focalizza sul grado di ansietà delle persone di fronte all’interazione con individui di culture differenti dalla propria. Anche in questo caso, l’attendibilità e validità dell’IDI è stata dimostrata attraverso positive correlazioni con gli stadi etnocentrici e negative correlazioni con gli stadi etnorelativi.

Seguendo lo schema dell’IDI v.1 si misurava però il livello di sensibilità interculturale individuale percepita e non quella realmente determinata (Hammer 1999).

2.4.2. Seconda fase: IDI v.2

I ricercatori rivedono l’elaborazione dell’IDI v.1 in quanto si aspirava a creare un sistema di valutazione che sviluppasse ulteriori misure.

È stata così elaborata una nuova versione che misurava la sensibilità interculturale su cinque dimensioni relative al costrutto teorico di Bennett: la scala di Negazione e Difesa (*DD scale*), la scala della Negazione al contrario (*R Scale*), la scala di Minimizzazione (*M scale*), la scala di Accettazione e Adattamento (*AA scale*).

L'analisi confermativa fattoriale delle cinque dimensioni del MDSI dimostra il miglior indice di validità pari a .85 GFI¹⁷ rispetto alla precedente analisi basata sulle sette dimensioni del costrutto teorico che era invece di .66. Non solo, un altro aspetto importante presentato con la seconda versione è l'introduzione della misurazione della sensibilità interculturale reale senza però andare ad escludere quella percepita, già valutata con l'IDI V.1. L'IDI v.2., infatti, misura due differenti punteggi globali (Fig.15): il punteggio relativo alla auto percezione rispetto alla sensibilità interculturale "PS Score" e il punteggio "reale" ovvero relativo a come una persona si colloca nel *continuum* del modello della sensibilità interculturale come misurato dal test stesso "DS Score"

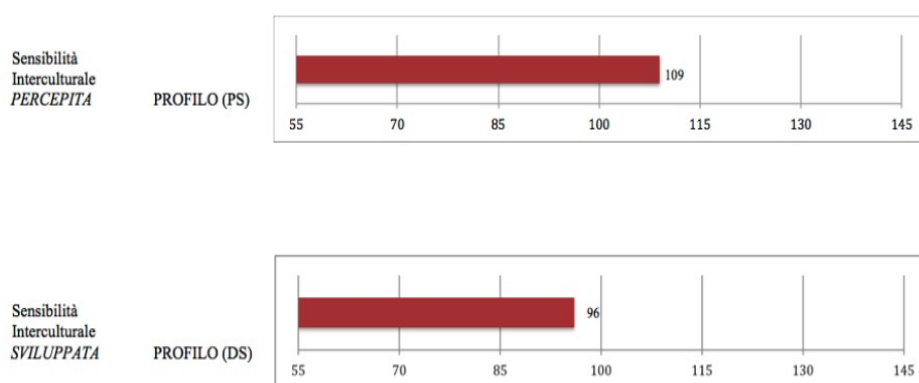


Fig. 15.

Report di restituzione-prima misurazione coi pre-adolescenti coinvolti nella ricerca

Se si prende ad esempio la Fig.15, si può notare come una persona può risultare con un punteggio globale di 96 (fase di minimizzazione ancora bassa) ma

¹⁷ GFI sta per *Goodness of Fit Index*

percepirsi con una sensibilità superiore, per esempio 109 (fase di alta minimizzazione). Questo dato risulta molto interessante, in particolare quando si riscontrano grandi differenze fra il PO e il DS, consentendo di preparare *feedback* adeguati e personalizzati che sortiscano un effetto evolutivo nonché di attuare strategie di intervento efficaci. Infatti, il *gap* (Fig.16) tra il punteggio globale DS e il punteggio percepito PS rappresenta il “lavoro da fare” per far coincidere lo sviluppo della sensibilità interculturale, per come esso è misurato dall’IDI, con la percezione della persona rispetto alle proprie competenze interculturali.

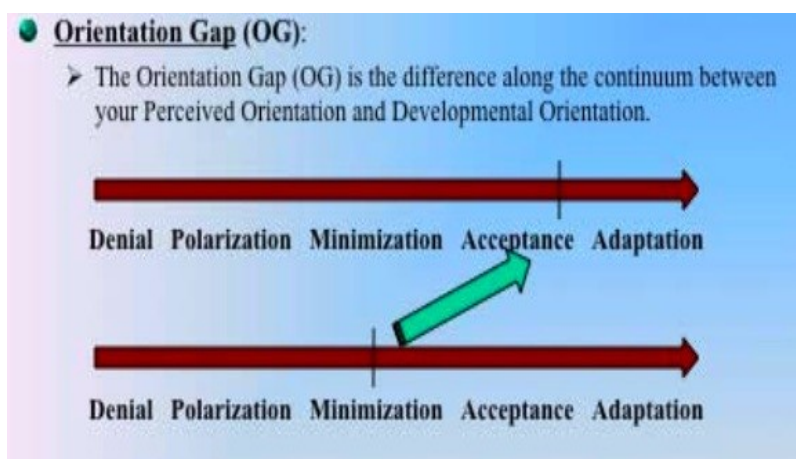


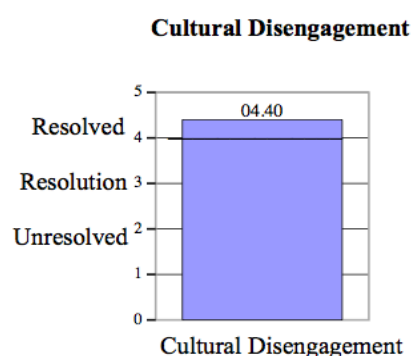
Fig.16. Hammer M.R., 2009

2.4.3. Terza fase: IDI v.3

È l'ultima versione, quella corrente, elaborata nel 2007 (Hammer M.R.), nasce nel tentativo di diffondere sempre più lo strumento IDI nel mondo, affinché anche i più lontani gruppi culturali vi possano accedere. Per questo motivo nell'IDI v.3. Viene chiesto a tutti i partecipanti di rispondere agli items nella propria lingua di

origine, il test è stato così tradotto in parecchie lingue allo scopo di rendere lo strumento più comprensibile, e lavorare così con dei dati il più possibile reali. Seppur anche in questa versione si mantiene sempre la distinzione fra la valutazione DS o PS, sono state fatte delle modifiche aggiuntive. La rivisitazione del test attraverso la confirmatory factor analysis (CFA) (Hammer, 2009) ha rivelato che esistono delle sostanziali differenze empiriche fra le fasi di negazione e difesa come fra le fasi di accettazione e adattamento. Vengono così nuovamente ridistribuite le fasi, ora sette, lunga la scala: negazione, difesa, difesa al contrario, minimizzazione, accettazione, adattamento e disimpegno culturale. Viene così introdotto il concetto di disimpegno culturale, simile all'incapsulamento marginale dell'IDI v.2, teorizzato da Janet Bennett (1993) per cui l'ambiguità, la confusione e l'alienazione può portare le persone a chiudersi in se stessi, a non sentirsi a proprio agio in alcuna cultura. Questo può succedere ad alcune persone che non riescano a integrare in sé un'identità pluralista costruttiva e si sentano imprigionate nella disintegrazione identitaria associata allo spostamento continuo tra uno schema di riferimento e l'altro. Spesso sono persone che per svariati motivi hanno vissuto a lungo fuori dal proprio Paese di origine e l'esperienza di queste persone si identifica come un trauma in costante divenire: sentono di non avere una casa in nessun luogo, sono come migranti in se stessi, non sentono di appartenere ad alcun luogo e di appartenere a tutti. Secondo Bennett&Bennett (2004) si è di fronte ad un alienamento culturale per cui le persone in questo stato vivono la propria identità come se fosse un ormeggio particolare e hanno la necessità di ristabilire la loro identità in modo tale da comprendere la loro esperienza ampliata. Nell'IDI v.3 Hammer (2007) stabilisce che ciò che conduce all'alienazione è il disimpegno culturale, vale a dire, il senso di disconnessione in cui non ci si sente completamente parte del proprio gruppo culturale. Per questi motivi si ritiene necessario valutare all'interno dell'IDI anche il proprio disimpegno culturale,

specificando però che esso non fa parte degli orientamenti di base lungo i quali avviene l'evoluzione verso la competenza interculturale, va valutato a parte, come dimensione indipendente. Nello schema IDI v.3, dunque, il disimpegno culturale (Fig.17) è la variabile indipendente rispetto al progresso che una persona può fare nello sviluppo della sensibilità interculturale.



Cultural Disengagement is a sense of disconnection or detachment from one's cultural group. Scores of less than 4.00 indicate you are not "resolved" and may be experiencing to some degree a lack of involvement in core aspects of being a member of a cultural community. Overall, your Cultural Disengagement score is 4.40, indicating you are Resolved.

Fig. 17. Report di restituzione test IDI

Come si può leggere dall'esempio nella valutazione del disimpegno culturale si analizza se questo è stato risolto oppure è in risoluzione o non lo è ancora. Chi è riuscito a risolverlo ha minime possibilità di retrocedere ad eccezione di situazioni in cui le persone hanno vissuto forti traumi culturali.

2.4.4. Intervista IDI

L'intervista IDI (Fig.18) consente di utilizzare i significati che le persone danno al termine "differenza culturale" per verificarne l'attinenza con la relativa visione del mondo che emerge dal *test*. È importante ricordare che l'IDI è stato costruito con un approccio psicometrico costruttivista che parte dai significati che le persone associano a concetti e parole.



Fig. 18 Intervista IDI, Hammer M.R. 2009

Generalmente l'intervista avviene in forma colloquiale durante la restituzione della valutazione IDI, ma prima che l'amministratore abbia presentato il profilo alla persona interessata. Il tipo di questioni poste mirano a conoscere il tipo di esperienza che la persona che si è sottoposta la test ha delle differenze culturali, come la scuola o l'azienda in cui lavora è interessata al tema, si chiede anche di raccontare un'esperienza positiva e una negativa legata alla tematica e si cerca così di comprendere anche l'atteggiamento che la persona pone così da utilizzare le strategie più utili affinché la restituzione del profilo individuale sia utile

all'interessato. L'intervistatore pone le domande senza fornire la propria opinione seppur richiesta, infatti non si tratta di un'intervista in profondità in quanto lo scopo è quello di raccogliere l'opinione delle persone in merito a ciò che è diverso da loro e come loro stessi costruiscono l'idea di differenza e si rapportano ad essa.

2.5. Child Intercultural Development Inventory (C-IDI): Valutare la sensibilità interculturale in pre-adolescenza

Verificato che già in pre-adolescenza si è in grado di costruire una propria worldview, e che a partire da essa si manifestano poi tutta una serie di processi di costruzione dell'identità che sarà poi quella dell'adulto, è allora compito della pedagogia iniziare a prendere in considerazione un'educazione interculturale che si rivolga in modo efficace a questa fascia di età, prevenendo così situazioni di conflitto che si creano in modo sempre più marcato nell'adulthood. L'idea di creare un' "IDI for Children" nasce proprio in tale prospettiva, come strumento per comprendere le modalità in cui cambia e si manifesta il livello di sensibilità in pre-adolescenza e verificare se i progetti interculturali, che si rivolgono a questa fascia di età, hanno una loro efficacia in tal senso. Il C-IDI pensato per valutare la sensibilità interculturale all'interno della socializzazione primaria, dunque, è importante anche per comprendere quali processi di formazione dell'identità il pre-adolescente sta mettendo in atto, rende così visibile degli orientamenti culturali che vanno a costruire e determinare la sua visione del mondo.

2.5.1. Costruire il C-IDI:

Prima fase: elaborare il linguaggio

Partendo dalla consapevolezza che lo strumento IDI è già stato validato scientificamente, si è deciso di non rivedere la strutturazione globale della costruzione dei 50 *items*, ma di mantenerli, così da non alterare la corrispondenza fra numero di *items* e orientamento corrispondente. Fra le tre versioni del test, inoltre, si è scelto di partire dalla seconda, IDI v.2 perché nel report di restituzione è l'unica che mantiene ancora i singoli punteggi che si ottengono nei differenti orientamenti (Fig.19), andando così nello specifico a visualizzare per ciascuna fase a che livello si è nella costruzione della propria sensibilità. Fare questa scelta permette di facilitare il lavoro di ricognizione rispetto all'obiettivo, infatti, si evidenziano, in tal modo, i processi di costruzione della worldview del pre-adolescente. Nella versione attuale (v.3), invece, vengono messe in rilievo solo gli orientamenti non risolti, in cui occorre ancora lavorare, non si ha dunque una visione d'insieme di ciò che rappresenta il *continuum* della scala verso la competenza interculturale della persona.

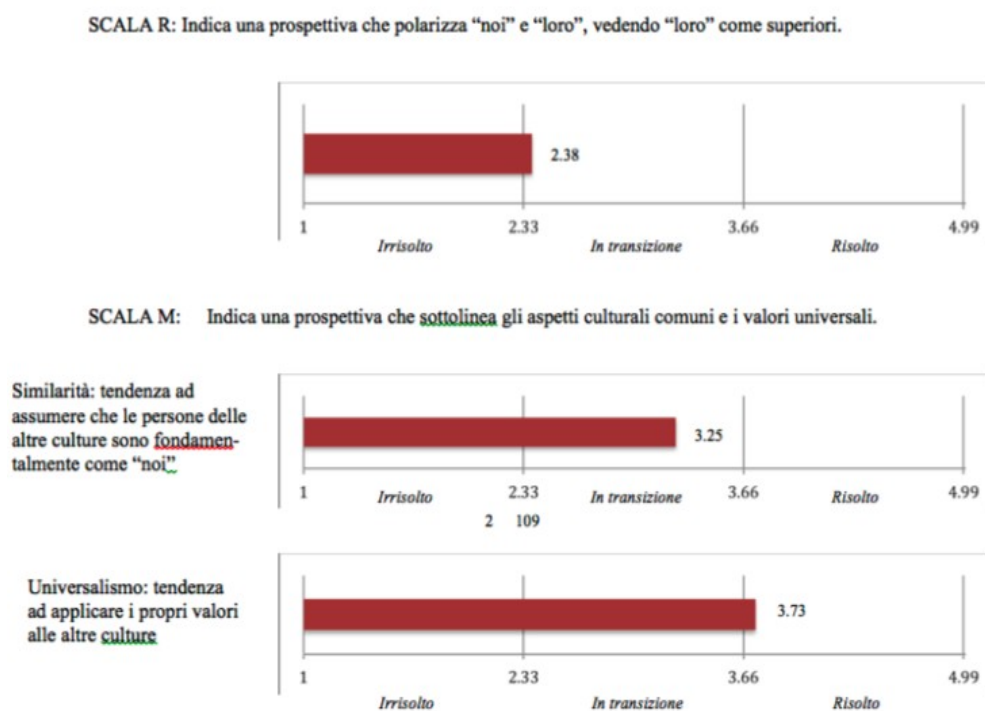


Fig. 19. Esempio di report v.2. per la scala R e scala M

Il processo di socializzazione, che vede protagonista il pre-adolescente, trova nel linguaggio sia il contenuto che lo strumento privilegiato che veicola schemi motivazionali e interpretativi che sono istituzionalmente definiti e condivisi, è per tale ragione che per creare una versione IDI adatta occorre lavorare partendo da esso. Il linguaggio secondo cui sono elaborati gli *items* si rivolge ad un pubblico adulto, che è già in possesso di un bagaglio esperienziale e conoscitivo di una certa portata. Il pre-adolescente, come si approfondiva precedentemente, inizia il percorso di crescita esperienziale fuori dal gruppo della socializzazione primaria in questa fase ed è dunque necessario adattare gli *items* ad un linguaggio più consono.

Utilizzare ad esempio, il termine “cultura”, che più volte viene ripetuto, ricopre per il pre-adolescente uno scenario di significato differente rispetto all'adulto andando poi a rendere non veritiero il risultato del test. Per confermare e validare la scelta di modificare il termine “cultura” con un altro più comprensibile, si è chiesto ad un campione di 60 ragazzi, distribuiti fra le ultime classi della primaria e le prime della secondaria, di spiegare cosa per loro significasse tale termine. I più hanno identificato il concetto di “cultura” come l'insieme degli usi e costumi delle popolazioni antiche che avevano studiato. La cultura apparteneva ai popoli Romani, Egizi, Greci ma non veniva considerata nella sua accezione contemporanea. È stato dunque, evidente che andava sostituita con altro, che non per tutti gli *items* era la stessa parola, infatti a seconda del senso della frase si sostituiva “cultura” con il termine più indicato, una volta come “insieme di valori”, un'altra come “Paese”, un'altra ancora come “tradizioni” e così via. Lavorare sul linguaggio affinché risultasse il più comprensibile possibile senza però modificare il senso degli *items* è stato il punto di lavoro della prima fase.

Di seguito sono riportati alcuni esempi di avvicinamento del linguaggio al pre-adolescente:

Esempio 1:

MI sento senza radici perché non penso di avere un'identità culturale.

IDI v.2.

in disaccordo
 più in disaccordo che d'accordo
 in parte in disaccordo, in parte d'accordo
 più d'accordo che in disaccordo
 d'accordo

2.Non c'è un paese e una lingua che sento veramente mia

C-IDI

Non sono per niente d'accordo
 Non sono molto d'accordo
 Sono un po' d'accordo e un po' no
 Sono molto d'accordo
 Sono completamente d'accordo

Esempio 2:

IDI v.2

Ho visto molte situazioni in cui le differenze culturali nell'esprimere le proprie emozioni hanno creato fraintendimento.

in disaccordo
 più in disaccordo che d'accordo
 in parte in disaccordo, in parte d'accordo
 più d'accordo che in disaccordo
 d'accordo

C-IDI

5. A volte non ci si capisce, perché i ragazzi che provengono da altri paesi hanno un modo diverso di esprimere i loro sentimenti

Non sono per niente d'accordo
 Non sono molto d'accordo
 Sono un po' d'accordo e un po' no
 Sono molto d'accordo
 Sono completamente d'accordo

2.5.2. Seconda fase: monitorare la somministrazione

Per verificare che le modifiche apportate avessero tenuta, è stato così sottoposto il test ad un campione di dieci ragazzi, tutti della prima classe della secondaria di primo grado. Mentre il campione svolgeva il test in autonomia il ricercatore ha controllato i tempi di esecuzione, stimando così una media di cinquanta minuti, un minuto circa a frase. Al termine è seguita un'intervista non strutturata, a domande aperte in cui si chiedevano le difficoltà incontrare e le incomprensioni nella richiesta. È emerso che occorreva esplicitare ulteriormente il significato di alcuni termini inseriti e che l'accompagnamento vocale alla lettura degli *items* da parte del ricercatore avrebbe favorito il compito di comprensione dell'intero test. A questo proposito occorre, infatti, rimarcare, come sia importante che avvenga la corretta comprensione degli *items* affinché il giudizio espresso nella risposta corrisponda il più possibile al pensiero che si ha sulle differenze.

Si è così giunti ad una versione definitiva, che poi è stata somministrata in

differenti scuole come si vedrà nel capitolo V, in cui cambiano in particolare le modalità di monitorare l'esecuzione del test. Per le classi quarta e quinta della scuola primaria, si sceglie di suddividere il test in due step, ciascuno di 25 items, così da sfruttare meglio la concentrazione dei ragazzi. Nelle classi prime e seconde della secondaria di primo grado si sceglie invece di mantenere un'unica sessione di somministrazione ma in entrambi i casi è il ricercatore a condurre la somministrazione, sarà infatti l'adulto a leggere ad alta voce gli *items*, aspettare che tutti abbiano risposto per poi proseguire.

Il C-IDI diviene così uno strumento pilota per la valutazione della sensibilità interculturale dei pre-adolescenti, strumento individuale, ma anche dei progetti interculturali che si propongono a tale fascia di età, strumento collettivo. È dal terzo capitolo in poi che la ricerca diviene empirica nel suo autentico significato e si presenterà l'implicazione del C-IDI nelle scuole e in particolare nella valutazione di un progetto interculturale a mediazione artistica. Allo strumento pilota verrà dunque dedicata l'intera sezione del capitolo V.

CAPITOLO III:

Osservare l'artista per apprendere l'intercultura



Fig. 20. “Dipinto di Bhajju Shyam, foto scattata nell'aprile 2010 presso il London Masala Zone”

3.1. Il percorso di ricerca

*Qual è la tua passione?”.
“Non smetto di essere affascinato
della spettacolare progressione delle scienze;
viviamo tempi incredibili e per questo mi chiedo:
dove è andata a finire la nostra iniziativa,
dov'è quella passionaccia
che ti fa studiare e ricercare senza sosta e senza sonno?”*

G. Bignami in “Che cosa tiene accese le stelle” (2011) di M. Calabresi.

3.1.1. Premesse empiriche

Nel lavoro qui presentato, la “passionaccia” di cui parla Bignami è giunta con l'avvicinarsi del tempo di ricerca empirica, nel momento in cui è stato possibile mettere mano alla realtà, incontrare le pratiche interculturali, conoscere e farsi contaminare dagli insegnamenti degli artisti “Altermodern” individuati. Entrare nella praxis con uno sguardo qualitativo ha permesso, infatti, di accedere a contesti, modalità organizzative, saperi e pratiche che sovente, pur nella loro ricchezza, rimangono tacite, non svelate. Come sostiene Dovigo (2005) il disegno della ricerca qualitativa vaglia percorsi di prova che permettono di avvicinarsi progressivamente al contesto e conoscerlo per contaminazione (p.29) e man mano che tale processo avveniva, crescevano sempre più le domande, la curiosità, la

voglia di misurare la tesi con la pratica e la “passionaccia” entrava sempre più a far parte del lavoro di ricerca. Entrando nel contesto empirico, cresceva anche la volontà di esplicitare e rendere sistematicamente visibile tutto quel sapere esperienziale che altrimenti sarebbe rimasto taciuto, non replicabile e forse, ancora più fondamentale, avrebbe reso la teoria priva di consapevolezza rispetto a ciò che già esiste e viene espresso dalla realtà. In accordo con Mortari L. (2010), riferendosi in particolare al panorama scolastico ma estendibile anche ad altri contesti, lasciare che il sapere esperienziale del fare scuola rimanga tacito e intangibile significa lasciare che si perda e costringere i nuovi docenti a ricominciare daccapo (p.1). Viene a perdersi una memoria capace di fermare nel tempo e nello spazio quella cultura educativa che permette di sostenere le grandi teorie. Mortari (2010) è in accordo con tale pensiero e lo esprime chiaramente quando sostiene che esiste un impellente bisogno nel panorama scolastico italiano di materializzare la cultura educativa che nasce dalle pratiche che gli insegnanti propongono ogni giorno dentro le loro classi. Come gli insegnanti, anche gli artisti replicano quotidianamente, attraverso le loro pratiche, una cultura potenzialmente educativa. Nasceva così, a partire da tale consapevolezza, la voglia di esplorarne gli orizzonti, avvicinandosi al contesto con la curiosità di colui che vuole apprendere e la “passionaccia” emergeva non tanto dalle problematiche teorizzate nei capitoli precedenti, quanto dalle domande, dai “bisogni di conoscenza più o meno esplicitamente tradotti in insiemi di interrogativi sulla realtà” (Ricolfi L., 1997, pp.20-21).

Entrare in questa dimensione è però possibile se si scelgono i metodi idonei di osservazione e accostamento. Essendo tale sapere un materiale vivo, in uso e non formalizzato, è necessario, infatti, un metodo “morbido e gentile” (Fenstermacher, 1994), quello di chi sa andare sul campo senza restare immerso nella pesantezza

delle concettualizzazioni e teorizzazioni che occupano lo spazio del pensare e che in quanto tali possono impedire l'accesso alla qualità essenziale del fenomeno che si sta indagando. In altre parole si tratta di elaborare una metodologia che non venga applicata a un contenuto ma piuttosto lo “lasci parlare” (Gobo G., 1998). Cogliere il contesto attraverso le sue sfumature, esplorando così l'essenza del concreto, contingente e situata, costituita da quelle qualità essenziali che emergono dall'analisi di alcune delle tante possibili forme dell'esperienza. (Mortari, 2010, p.12). Una ricerca empirica, infatti, è scientifica quando di un fenomeno enuncia l'essenza empirica, che è un'essenza non di idealità ma concreta, costituita dall'insieme delle qualità comuni, se si riesce a identificarle, estensivamente estese, parzialmente estese, singolari che definiscono la datità offerente del fenomeno. Così intesa una ricerca empirica è rigorosa, valida, ma anche molto faticosa da portare a termine (op. cit., p.14). Il passaggio dalla non conoscenza alla spiegazione, dall'estraneità alla familiarità rispecchia l'evolvere della ricerca, in cui l'ingenuità iniziale del ricercatore funge da importante strumento analitico. Nel caso della ricerca qui presentata ad esempio, chi ricercava era conscio delle conoscenze interculturali che possedeva ma allo stesso tempo riconosceva la distanza con la dimensione artistica. L'accostarsi gradualmente alla realtà artistica, entrandone a far parte come osservatore per un discreto periodo di tempo, ha permesso al ricercatore di riflettere anche sulla propria trasformazione del sé, sia dal punto di vista dell'apprendimento di una dimensione non ancora esplorata, la pratica artistica, che della realizzazione personale. Il processo di ricerca sul campo e sviluppo del sé del ricercatore, infatti, appaiono così allo stesso tempo separati e correlati: la dicotomia straniamento/familiarità lascia il posto a una costruzione, a un avvicinamento che tuttavia non significa annullamento della distanza, ma piuttosto la creazione di una distanza mobile, che varia durante lo svolgimento della ricerca stessa (Dovigo, 2002).

Dall'altra parte, immergersi nella dimensione empirica della ricerca, ha permesso di guardare con interesse anche a ciò che è contiguo, che solitamente finisce per cadere sotto la soglia dell'attenzione, per apparire scontato ma che in realtà custodisce un grande valore. Il ricercatore, se da una parte partiva con un atteggiamento umile verso l'esplorazione della dimensione artistica, dall'altra presupponeva di avere già conoscenze rispetto alla dimensione interculturale e annessa educazione, garantite dagli studi affrontati e da qualche esperienza a contatto con le differenze. In realtà grazie agli strumenti della ricerca qualitativa, in particolare osservazione partecipante, interviste e documentazione, il ricercatore accedeva gradatamente a quelle "zone d'ombra" della quotidianità che, in modo del tutto inatteso svelavano il reale concetto di intercultura sia nella sua definizione teorica che nella sua dimensione pratica. Viaggiare nella praxis, ha dunque permesso di decostruire una visione asettica dell'intercultura che si concludeva nelle sue innumerevoli definizioni per costruire una nuova idea di intercultura che, contaminata della pratica artistica, si faceva promotrice di nuove strategie per l'educazione. Lo studio della quotidianità, nelle classi, nei laboratori, nelle librerie ha promosso dunque, nuove opportunità educative, potenzialità formative che possono svilupparsi nel momento in cui le si aiuta ad uscire dall'indifferenziato e riconoscersi come tali. (Dovigo, 2002).

Si aprono così le porte ad una *ricerca-formazione* (op.cit. p.61) in quanto si tende a coniugare le dimensioni di analisi e intervento con quelle di crescita educativa, in cui conoscenza, azione e relazione si evolvono e si incrementano a vicenda. Tale forma di ricerca, però non pretende di risolvere in generale l'insieme dei bisogni dell'educazione interculturale, perderebbe così il suo piano di senso. La ricerca empirica presentata porta con sé una rinuncia: la pretesa di parlare per tutti a nome di tutti, l'ambizione di generalizzare universalmente i risultati della ricerca. Ciò

non è possibile, e forse non è possibile con nessun tipo di ricerca, ma in questo caso, in particolare ancora di più poiché si tratta di uno studio pilota, che predilige strumenti che studiano la profondità piuttosto che la superficialità, e questa apparente resa nei confronti della specificità dichiara un importante guadagno a livello epistemologico.

Durante la ricerca si è entrati in alcuni contesti per conoscere l'interazione fra processi interculturali e pratica artistica, per incontrare le persone e osservare strategie efficaci a favore dell'educazione nella consapevolezza di non poter generalizzare i dati ottenuti, essendo questa una conoscenza localizzata. In questo capitolo si vuole offrire uno spazio e voce ad una serie di progetti, interventi, laboratori che promuovono l'educazione alle differenze attraverso l'arte. È evidente che questa voce emerge da quella del ricercatore che, utilizzando alcuni strumenti etnografici, accompagna le descrizioni e le interpretazioni dei contesti scelti. Gli strumenti sono stati scelti coerentemente con la cornice epistemologica, paradigmatica e metodologica in cui la ricerca è costruita.

3.1.2. Lo sguardo che osserva

Si è tutti d'accordo nel sostenere che l'osservazione è una forma di conoscenza quotidiana, una dimensione euristica, uno strumento di ricerca, una procedura che può essere più o meno strutturata e scientifica, ma si deve anche sottolineare che l'osservazione è soprattutto un "momento di ricerca relazionale" (Demetrio D., 1999, p.150). Attraverso l'osservazione infatti il ricercatore entra nel contesto fisico, comunicativo e relazionale che vuole studiare, entra in una storia in cui porta interferenze che divengono oggetto di riflessione e studio (Ingrosso M., 1990).

Compito del ricercatore è individuare quale sia il tipo di osservazione più coerente con gli obiettivi e la struttura della ricerca, se ad esempio, come nel caso della ricerca in questione, si vuole fare uno studio che vada in profondità, che colga il quotidiano, l'inatteso, le "zone d'ombra" spesso date per scontate perché ritenute banali, allora l'osservazione partecipante, una delle tecniche della ricerca etnografica, è ciò che risponde meglio a tale necessità. Scegliere l'osservazione partecipante vuol dire innanzitutto fermarsi a considerare alcuni sui vincoli affinché essa possa ritenersi come valida. Dal punto di vista temporale, per esemplificare, tale osservazione deve essere attentamente calibrata affinché il ricercatore riesca ad immergersi nel contesto ma allo stesso tempo non ne subisca il rischio di assimilarsi al contesto osservato. Una settimana o un mese è un tempo troppo breve perché ciò che viene osservato ci offra un rimando, allo stesso tempo, un'osservazione che si prolunga per molto tempo rischia di confondere il ricercatore nella sua identificazione con il contesto di riferimento. Nel caso di questo lavoro di ricerca, ad esempio, le osservazioni si sono prolungate per un anno solare con cadenza settimanale o bisettimanale, offrendo così un tempo equilibrato per immergersi nel contesto ma allo stesso tempo non farsi troppo condizionare. L'osservazione partecipante appare, dunque, come un processo di messa a fuoco progressiva dell'oggetto di ricerca, un processo di immersione più o meno profonda e personale, in cui descrizione e riflessione non sono separati ma dialogano attivamente su un duplice piano: quello dell'interazione complessa e non lineare tra osservatore e osservato, e quello della riflessione che mette in moto da parte del ricercatore stesso un procedimento ricorsivo fatto di osservazioni, note sul campo, analisi e discussione delle categorie emergenti (Dovigo, 2002). L'osservatore una volta scelto cosa, come e quando osservare può registrare i dati in modo più o meno strutturato e particolareggiato attraverso griglie, *check list*, diari, annotazioni, ma anche servendosi di ausili quali registratori, fotocamera o

videocamera. Coerentemente con gli obiettivi del ricerca, sono stati scelti il diario di ricerca per annotare il materiale osservato, gli spunti di riflessione e le risonanze emotive suscitate, la fotocamera e in rari casi la videocamera.

Convenzionalmente si distingue tra:

2. *osservazione strutturata*, che si muove su uno scenario di categorie preordinate;
3. *semistrutturata*, che parte da alcune questioni di fondo modificabili però dall'osservazione stessa;
4. *non strutturata*, ossia un'osservazione “aperta” in cui le categorie significative emergono solo a posteriori.

L'elemento comune a tutte le diverse modalità di osservazione, che ne costituisce al contempo il punto di forza metodologico, è il suo carattere di non-intrusività: l'osservatore non interviene nel setting, non manipola né stimola in alcun modo i soggetti (Op. cit., 2002). È evidente che ai fini della ricerca è stata preferita l'osservazione partecipante semistrutturata, in quanto permetteva di avere un punto di partenza teorico ben a fuoco, la tesi della ricerca stessa, ma allo stesso tempo liberava il ricercatore dal vincolo di attenersi a categorie preordinate, aprendo le porte all'inatteso ed eventuali modifiche, allineandosi perfettamente con il contesto che veniva osservato, ovvero quello dei processi artistici, che proprio per loro costituzione si costruiscono proprio a partire dall'inatteso. Non solo, questo tipo di osservazione ha permesso di:

- rivedere le conoscenze attorno al concetto di intercultura;
- rendere visibili alcuni processi artistici e annesse strategie creative utili all'educazione;
- osservare le relazioni tra le diverse figure professionali, tra gli utenti e tra

operatori e

utenti.

Il materiale raccolto attraverso l'osservazione partecipante è divenuto poi parte della documentazione.

3.1.3. Narrando la documentazione e documentando la narrazione:

La documentazione scritta rappresenta in particolare una risorsa estremamente importante per comprendere la pluralità dei punti di vista e i processi simbolici che attraversano le culture dell'organizzazione. Tale lavoro si basa tanto sulla documentazione interna quanto esterna, e cioè sul modo con cui i sistemi e i mezzi di comunicazione parlano del contesto organizzativo di riferimento. In quest'ultimo caso occorre tenere presente che raramente vi è una perfetta coincidenza tra l'immagine di sé che il contesto intende proiettare all'esterno, e il modo in cui questa stessa immagine viene recepita e commentata al di fuori di esso. In modo analogo anche l'analisi della documentazione interna si fonda non solo sullo studio degli aspetti formali e simbolici, ma anche su una particolare attenzione alle discrepanze, ai messaggi "tra le righe", alle volontarie omissioni. (Dovigo, 2002). Con la documentazione non si ricerca il significato vero e originale del testo ma di narrare i suoi legami con i diversi contesti di produzione e fruizione, in cui assume significati differenti e, a volte, contraddittori. La documentazione assume così la funzione di un artefatto che nasce per essere "trasmesso, manipolato e alterato, usato e scartato, riusato e riciclato, una traccia materiale che agisce nei diversi contesti attraverso il tempo" (Denzin N.K., Lincoln Y.S., 2000, p.703).

Secondo Maturana e Verden-Zoller (1993), la nostra condizione umana si forma nella trama delle relazioni che instauriamo con gli altri e con il mondo che costruiamo nella vita quotidiana attraverso il conversare. È a partire da queste

consapevolezze che allora la narrazione inizia a rivestire un ruolo chiave anche per il lavoro di ricerca in questione.

Nei capitoli precedenti si sono andate a fondare alcune connessioni che vanno ad intrecciare il processo artistico a quello interculturale sul piano teorico, ma a livello empirico come rendere visibili e accessibili tali connessioni se non chiedendo aiuto ad un tipo di documentazione che prediliga la forma narrativa? La narrazione, infatti, si offre quale sistema portatore di connessioni, di legami significativi tra i mondi cognitivi dell'individuo e della realtà che lo circonda. Prediligere la narrazione ad altre forme di documentazione significa, ancora una volta, amplificare l'idea che non è possibile in questa sede generalizzare i dati raccolti in un'unica realtà oggettiva, ma si offre quale strumento privilegiato per studiare in profondità, consentendo l'accesso ai diversi punti di vista che costruiscono le connessioni fra la dimensione interculturale e quella artistica.

La narrazione secondo Jedlowski (2000) ha due poli: la fabulazione, cioè il narrare come apertura di mondi possibili, e la testimonianza, il narrare per prendere atto della realtà. Possiamo definire la narrazione come l'insieme di storia (fabula) e racconto (intreccio), collegati dalla trama o *plot* che dà ordine e senso ai materiali rappresentati. Secondo Brooks (1995) il racconto nasce dal desiderio mai appagato, e mai appagabile del tutto, di farsi sentire, di sentirsi accettati e capiti e di arrivare a una versione definitiva della propria vita, tale narrazione non è detto poi che sia unicamente verbale e in quella non verbale si può senza dubbio far rientrare anche alcuni processi artistici. La narrazione è anche una pratica sociale perché condividere una storia significa anche entrare in relazione: “le storie, le racconta qualcuno. E c'è qualcuno che ascolta. Così, sono *fra di noi*. O propriamente costruiscono il “noi”: noi qui legati dall'atto della narrazione, noi che conosceremo la stessa storia” (Jedlowski, op. cit., p. 96.). La forza della narrazione

sta nel concentrarsi sul particolare e nel mettere in comune un modo di interpretare la realtà umana, ma la costruzione di questo mondo comune richiede sensibilità e rispetto, la capacità di ascoltare capendo il peso che l'altro dà a ciò che narra e responsabilità.

La documentazione di tipo narrativo non è però da considerarsi non scientificamente valida solo perché sta nel particolare e non è sempre generalizzabile, la scrittura scientifica, infatti, risulta inseparabile dal processo del narrare, e ciò viene reso in evidenza proprio nel campo di ricerca delle scienze umane, in cui la comunicazione scritta è necessariamente incorporata in uno specifico ambito: si scrive sempre di un determinato contesto in un particolare contesto. Riconoscere ciò significa ovviamente accettare che lo studio della cultura e del significato dell'interazione umana può avere solo in determinati casi la generalizzabilità e quando la si ottiene è comunque sempre limitata, proprio perché il senso più profondo delle indagini di questo tipo risiede nel loro essere situate. Allo stesso tempo questa apparente limitazione permette di restituire visibilità e legittimità a quella dimensione creativa e locale che, nella ricerca scientifica, risulta avere un ruolo altrettanto rilevante di quella analitica e globale (Dovigo, 2002)

Si è scelta la modalità narrativa proprio perché mette in luce la pluralità dei punti di vista che possono emergere dal riconoscimento del valore euristico della differenza, riproponendo anche da un punto di vista metodologico la fecondità di una ricerca che non tende ad eliminare la diversità come variabile di disturbo, anzi, al contrario, si gioca sulla relazione, sull'idea che lo studio di somiglianze e differenze conduca ad una migliore comprensione della costante interdipendenza tra noi e l'Altro (Fornasa, W., 2001). In realtà non è così semplice accostarsi alla narrazione come modalità per documentare in quanto richiede anche competenze

interculturali. Proprio perché le storie appartengono ad altri si ha difficoltà anche ad ascoltarle, appartengono a differenti worldview e impongono un'attenzione, una disponibilità o una "elasticità mentale" che spesso si è restii a mettere in gioco. [...] La narrazione, dunque, è proprio lo strumento necessario ai fini della ricerca poiché offre la possibilità di esplorare territori in cui personalmente non metteremmo mai piede" (Jedlowski P. , 2000, pp.146-147).

In ambito qualitativo, la narrazione rivela e rende strumento d'indagine anche il ricercatore, il suo essere in ricerca e la sua auto-riflessività, per questo motivo si è ritenuto opportuno, nel caso del laboratorio in C.T.O., quello che più a messo in rilievo il processo artistico e le strategie annesse utili all'educazione interculturale, citare brani tratti dal diario di ricerca. Infatti se la ricerca è anche esperienza, come sostiene Mortari (2007), e se, come la definisce Demetrio (1992), è un "viaggio esistenziale", la narrazione permette di coglierne il significato e di mettere in evidenza i saperi teorici e pratici, espliciti e impliciti del ricercatore.

3.1.4. Strade che si allungano

“Nella ricerca interculturale è proprio questo che andiamo in cerca: di strade che si allungano, di percorsi che ci fanno perdere tempo, di curiosità che si alimentano incontrando chi è altro da noi. Ma a questi incontri dobbiamo essere capaci di regalare un tempo lungo, non strozzato dal sopraggiungere del pregiudizio, che è sempre rapido, piatto, presuntuoso e definitivo.”

Lorenzoni F. “Saltatori di Muri”p.62

| Strade e percorsi per la ricerca empirica fra arte ed intercultura: | |
|--|---|
| Prima fase: | <p><i>Orientamento: preparare la “mappa teorica”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ individuare le realtà da osservare ♣ progettare l'osservazione delle realtà ♣ individuare gli strumenti di ricerca coerenti con le finalità del lavoro |
| Seconda fase: | <p><i>Azione1: osservazione e documentazione dei progetti interculturali a mediazione artistica esistenti: preparare la “mappa empirica”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ La Casa delle Culture del Mondo di Milano ♣ Progetto “talenti Extravaganti” ♣ Il laboratorio C.T.O ♣ La“Libreria Gianniino Stoppani” ♣ I laboratori di “Artebambini” |

| | |
|--------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▲ Centro scuole e nuove culture di Genova (Laboratorio Migrazioni) ▲ Il Museo delle Culture del Mondo di Castello D'Albertis ▲ Scuola di Pace (Associazione Il Melograno), Bologna: |
| Terza fase: | <p><i>Azione 2: progettazione ed elaborazione di un laboratorio interculturale a mediazione artistica e creazione di un sistema di valutazione (C-IDI):elaborare una nuova mappa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ individuare le realtà in cui agire ▲ progettare gli indicatori per gli interventi laboratoriali ▲ effettuare i C-IDI pre-test ▲ avviare gli interventi laboratoriali ▲ effettuare i C-IDI post-test |
| Quarta fase: | <p><i>Valutazione: analisi e verifica dello studio pilota, validare la mappa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ valutare la tenuta dei laboratori effettuati attraverso gli indicatori ▲ analizzare i C-IDi pre e post test ▲ produrre i feedback dei C-IDI test ▲ valutare la tenuta del C-IDI |

3.2. Fra intenti ed intuizioni.

Le realtà interculturali a mediazione artistica individuate

3.2.1. La casa delle culture del mondo di Milano (Fig.21):



Fig.21

La Casa delle culture del mondo è stata inaugurata il 17 gennaio 2009 dopo una ristrutturazione interamente seguita e finanziata dalla Provincia di Milano. È un luogo dedicato all'attività artistica e alla creatività, gestito dalla sua apertura e sino al 14 dicembre 2010 in collaborazione col Centro Come della Cooperativa Farsi Prossimo e ArciMilano. Il programma di attività, dall'inizio, ha compreso mostre, rassegne e incontri dedicati alle molte culture che oggi abitano il territorio metropolitano di Milano. La Casa delle culture del mondo intende dare spazio alle domande di interazione culturale delle comunità straniere del territorio e realizza una nuova idea di città, dove le funzioni culturali sono un'occasione di ricerca di

nuove formule di vita comunitaria. Un luogo dove l'obiettivo principale è l'aumento della fruizione e della partecipazione dei cittadini. Senza pregiudizi o chiusure, per la diffusione della cultura e della tradizione italiana tra gli stranieri che vengono a vivere e lavorare nel nostro Paese, per la diffusione della nostra lingua e della nostra Costituzione, per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. La Casa delle Culture diviene un luogo dove l'arte, la voglia di incontrarsi e ritrovarsi, gli studenti e gli operatori culturali possono incontrarsi e imparare a conoscersi reciprocamente, beneficiando delle esperienze altrui. Un luogo vivo, dinamico e in continuo movimento che persegue i seguenti obiettivi:

- ♣ La valorizzazione del dinamismo culturale presente anche nella periferia milanese;
- ♣ La possibilità, concessa al mondo giovanile, di accedere ad un luogo aperto e moderno, centro pulsante di diffusione culturale, di formazione e di conoscenza, anche attraverso una proficua collaborazione con territorio milanese;
- ♣ Favorire una reale integrazione attraverso la diffusione della lingua e della cultura Italiana, nonché della nostra Costituzione, come effettivo e concreto strumento di continuo dialogo fra le differenti culture;
- ♣ Offrire opportunità di incontro tra domanda e offerta di lavoro, in collaborazione con le categorie interessate e l'Assessorato al Lavoro della Provincia di Milano.

3.2.1.1. Quali Spazi?

a. Spazio incontro (Fig.22):

La Casa delle culture del mondo si presenta come un luogo accogliente e aperto, un luogo che anche nei suoi spazi mira a facilitare l'incontro e il dialogo mettendo a disposizione spazi per la conversazione e la convivialità, e anche un caffè bar per un momento di ristoro e un piccolo viaggio tra i sapori del mondo.



Fig. 22

b. Centro di documentazione:

Il Centro di documentazione possiede testi e materiali in italiano e in alcune lingue di origine. È uno spazio dedicato ad operatori quali docenti, ricercatori, mediatori, alla popolazione straniera e alla cittadinanza in generale. Nel Centro di Documentazione sono presenti materiali, documenti e riviste in italiano e in altre lingue sulle culture del mondo, l'immigrazione, l'intercultura e l'integrazione. Gli utenti possono donare e/o scambiare testi inerenti al tema e suggerire possibili acquisti.

I servizi del Centro di Documentazione sono:

- consultazione di tutto il materiale disponibile in sede
- prestito

- assistenza nella consultazione
- consulenze bibliografiche specifiche
- visite guidate per gruppi di scuole di ogni ordine e grado
- progettazione e realizzazione di attività volte a promuovere la conoscenza di temi/materiali sull'intercultura
- mappatura delle risorse fra cui scaffali multiculturali, riviste online
- produzione di materiali informativi e di approfondimento sulle attività svolte

c. Sala conferenza-cinema :

Un auditorium da 100 posti per conferenze, seminari, dibattiti, corsi di formazione, proiezioni, laboratori espressivi per adulti e bambini, sui temi legati all'integrazione e all'intercultura.

b. Spazio espositivo (Fig.23):

La Casa delle culture del mondo dispone anche di un'area dedicata a piccole mostre ed esposizioni. Attorno ad essa è stato creato anche un spazio morbido con cuscini e materassi dove è possibile rilassarsi leggendo (Fig.24)



Fig.23



Fig.24

3.2.1.2. Laboratorio: “Il Giro del Mondo in 80 Fiabe”

Fra le numerose iniziative da segnalare, ai fini della ricerca, un ciclo di laboratori che si sono svolti durante la primavera del 2010 rivolti a bambini dai quattro ai dieci anni che ha coinvolto una serie di artisti provenienti da diverse parti del mondo nel raccontare storie e creare maschere, bambole, oggetti vari appartenenti alla loro cultura. Il ricercatore ha partecipato come osservatore ad alcuni appuntamenti ma non ha potuto documentare secondo le prospettive della ricerca tale iniziativa in quanto essendo uno spazio aperto a tutti, non è stata chiesta di firmare alcuna liberatoria sulla privacy e conseguentemente non è stato possibile filmare o scattare fotografie. Ciò che si può riportare dall'osservazione è che il numero di partecipanti a ciascun appuntamento era di circa una decina di bambini che si presentavano anche a laboratorio già iniziato e non con continuità, chi partecipava ad un incontro non necessariamente si presentava poi al successivo.

L'iniziativa viene segnalata in quanto l'intento di coinvolgere conduttori di

laboratorio proveniente da altre realtà, di entrare in interazione con bambini di Milano e provincia, con la possibilità di scambiare racconti e giochi è nuova e coinvolgente. Non solo, permette al bambino di iniziare a percepire l'idea che non esiste unicamente la propria visione del mondo ma che attorno a lui, anche nella sua città, ci sono altre persone con differenti storie e worldview, incrementando così la curiosità e diminuendo gli atteggiamenti di difesa. È altresì importante ribadire però che tale fine sarebbe più facilmente perseguibile se si chiedesse un'iscrizione all'intero ciclo di laboratori così da incentivarne la continuità e strategicamente offrire la possibilità, attraverso l'attività laboratoriale, di incrementare la propria sensibilità interculturale. I genitori, infatti, di fronte all'iscrizione compiono una scelta di contenuto, riflettendo sul significato del far partecipare il figlio all'iniziativa, mentre spesso avviene, più in generale, che questi spazi vengano scambiati per il “children-parking” così sulla necessità di lasciare a qualcuno il figlio si decide di partecipare al laboratorio.

Di seguito alcuni esempi di incontri all'interno del laboratorio:

- ♣ Il tappeto volante Peperika vola in Asia: Erika e Pepe vi porteranno sul loro tappeto alla scoperta di musiche e fiabe asiatiche
- ♣ Un girotondo intorno al mondo: “La Magia del Tibet”. A cura di Darina Staykova e di Arci Zaghridi
- ♣ In viaggio con un cammello: l’Africa subsahariana. Ambientazioni, narrazioni (animali, popolazioni, architettura...), lettura di una fiaba e utilizzo della pittura con l’henné.
- ♣ Un girotondo intorno all’equatore. Narrazione animata di racconti e fiabe di alcuni paesi equatoriali. A cura di Alessia Tardugno e Darina Staykova

▲ Un girotondo intorno al mondo: alla scoperta dei Balcani. Favole, costruzione di giochi tradizionali, racconto animato dei luoghi, architetture. A cura di Darina Staykova

▲ Un girotondo intorno al mondo: alla scoperta dell'India. Colori, giochi tradizionali, racconti animati di fiabe indiane. A cura di Alessia Tardugno e le donne di Arci Zaghridi

3.2.2. Il progetto: “Talenti ExtraVaganti”

Il progetto Talenti Extravaganti, promosso dalla Provincia di Milano e realizzato dal Centro COME da settembre 2006 a dicembre 2007, si propone di rintracciare nelle comunità immigrate presenti nel territorio provinciale le espressioni culturali e artistiche che si sono manifestate e diffuse in questi anni. L'idea di fondo è quella di dare voce alla polifonia di fatto delle comunità locali, a partire dalla consapevolezza che si è cittadini attivi e integrati non solo quando si accede a diritti essenziali, ma anche quando si partecipa attivamente alla produzione di cultura e di senso.

Si tratta quindi di raccogliere e dare visibilità e diffusione a saperi, espressioni, voci, linguaggi di singoli e di gruppi, che talvolta in modo silenzioso e poco visibile si esprimono negli spazi intracomunitari o negli spazi comuni dell'incontro.

Tale ricognizione ha visto il coinvolgimento di duecentocinquanta artisti e la creazione di un database online a cui ciascuno può accedere a seconda dei suoi interessi. Grazie a questa condivisione aperta, si crea uno spazio per gli artisti per farsi conoscere, rendere visibile il loro lavoro ed entrare così in rete con il territorio

milanese e le sue iniziative.

Il sito, diviene così una mappa che si articola in sezioni diverse, che corrispondono ad altrettanti linguaggi e campi espressivi, anche se le contaminazioni e gli sconfinamenti sono numerosi:

- ▲ scrittura e narrazione, in italiano e in lingua d'origine
- ▲ teatro e animazione interculturale
- ▲ musica
- ▲ danza
- ▲ espressione grafica, pittorica e della scultura
- ▲ fotografia
- ▲ cinema

3.2.2.1. La partecipazione al progetto:

L'adesione al progetto è stata sorprendente e rappresenta un chiaro segnale della vivacità culturale delle comunità e delle forme molteplici e "in ebollizione" del multiculturalismo quotidiano. I figli degli immigrati, per esemplificare, acquisiscono la lingua e in parte i costumi delle nazioni che li hanno accolti. E non si limitano più, come i padri e le madri, a desiderare per sé semplicemente un lavoro dignitoso e migliori condizioni di vita materiale. Capita che diventino scrittori, musicisti, artisti, ballerini, autori di cinema. Produttori di cultura a tutti gli effetti. Come Hamid Ziarati, di professione ingegnere meccanico, che gestisce una rosticceria in centro a Torino e, tra kebab e lasagne, ha scritto in italiano con Einaudi il suo primo libro: *“Salam Mamam”*(2006).

Da queste considerazioni nasce il progetto della Provincia di Milano *“Talent Extravaganti – Le espressioni artistiche nelle comunità immigrate a Milano e*

provincia”. È un lavoro pionieristico, che propone di parlare di immigrazione in maniera inusuale: non solo inserimento sociale, tutela dei diritti fondamentali, soddisfazione dei bisogni primari, ma anche scambio interculturale, nascita e promozione di una rete. Il lavoro di ricerca, intrapreso con la collaborazione del Centro COME di Milano, ha permesso di conoscere una realtà molto più ricca e multiforme di quanto si potesse prevedere. Del resto, già l’anno scorso uno studio condotto dalla Bocconi insieme alla University College di Londra (UCL) riportava che, a Milano, il 12% degli immigrati possiede una laurea. L’assorbimento delle culture altre è una tendenza inevitabile, che non dipende esclusivamente dalla globalizzazione. Affonda le sue radici in un atteggiamento tipico dell’uomo, che si adatta ai nuovi ambienti portando con sé un bagaglio di esperienze e di cultura che gli permette di interagire con i nuovi spazi e le nuove persone che incontra. Per questo i sostenitori del progetto sono convinti che *Talenti Extravaganti* sia un po’ un “pesce pilota” di quello che dovrebbe essere una buona politica dell’immigrazione, improntata alla consultazione, al dialogo e alla valorizzazione. Una delle finalità, infatti, è proprio quella di attirare l’attenzione sul fatto che gli stranieri di prima generazione, e ancor più i loro figli, sono produttori di cultura. Non solo, si auspica anche che tale progetto e il suo database possano essere utili agli operatori delle istituzioni culturali, dei Comuni, dei servizi, delle università e delle scuole, valido strumento per rafforzare il loro ruolo nella promozione dei processi di inclusione. Rendere visibile tale ricchezza culturale permette anche di guardare all’immigrazione con un occhio più critico, oltre gli stereotipi e le banalizzazioni, contribuendo al superamento dell’idea che esiste un’unica cultura e un’unica visione del mondo, e rafforzando invece la linea proposta da Bourriaud con il suo “Altermodern”, un cui la contaminazione è la matrice del nuovo.

Sono stati contattati duecentocinquanta artisti, di cui selezionati, al fine del

progetto, centotrentaquattro e sono state coinvolte nella collaborazione nove associazioni interculturali. Nel database poi, gli artisti sono stati inseriti secondo differenti suddivisioni:

Suddivisione per continente:

- ♣ Africa: 35
- ♣ America Latina: 44
- ♣ Asia: 18
- ♣ Europa: 16
- ♣ Più continenti: 15

Suddivisione per campo espressivo (alcuni partecipanti si esprimono in più linguaggi):

- ♣ Musica: 57
- ♣ Pittura e scultura: 39
- ♣ Teatro: 32
- ♣ Scrittura: 26
- ♣ Danza: 20
- ♣ Fotografia: 6
- ♣ Cinema: 7

Il progetto “*Talenti Extravaganti*” è stato utile anche ai fini della ricerca in quanto esisteva già una traccia da cui partire nella ricerca di alcuni laboratori interculturali a mediazione artistica sul territorio da poter osservare e documentare. Dopo aver preso appuntamento con uno dei responsabili del progetto, si è chiesto a circa trenta artisti se avessero in attivo delle attività laboratoriali con le specifiche

richieste. A questa richiesta hanno risposto circa la metà degli artisti, ma solo due rispondevano alle caratteristiche. Di seguito la loro presentazione:

“Conoscere è sempre in una certa misura farsi conoscere, esporsi allo sguardo dell'altro.” (2005) “La qualità plurale. p.20

3.2.2.2. Mor Talla Seck:

È nato a Thies in Senegal. Si è avvicinato alla grafica, alla pittura alla scultura, e ha realizzato delle opere in cartapesta. Nel 1999 si è diplomato in Belle Arti a Dakar. Oggi dipinge, crea sculture, scrive testi per il teatro dei bambini, anima laboratori di pittura nella scuola. Ha curato un'esposizione sui temi del canto e della danza senegalese. Le ultime opere in cartapesta rappresentano le danze tradizionali e i musicisti del Senegal. Svolge attività di artista, pittore, scultore, scenografo e grafico. Il ricercatore lo ha incontrato e intervistato presso la Casa delle Culture del Mondo in occasione della sua esposizione “Mostri Sacri”. Si è recato all'appuntamento insieme al fratello e durante l'intervista, non strutturata, sempre accompagnato, ha precisato che ha attivato nel passato diverse attività laboratoriali in collaborazione con alcune associazioni, ma che al momento non era disponibile in quanto viaggiava fra il Senegal e l'Italia. È comunque interessato alle attività laboratoriali in particolar modo rispetto alla scultura e ha proposto la creazione di uno spazio all'interno di un'associazione in futuro, quando sarebbe tornato dai soggiorni in Senegal. Dalle sue parole:

“Quello che più mi interessa delle attività laboratoriali è il processo, non

vedi unicamente il prodotto, l'opera finita, ma il come fai ad arrivare alla tua opera. È bello vedere anche come altri fanno questo processo."¹⁸

Esperienze artistiche:

Nel 2001:

Esposizione personale al centro culturale regionale "Thies, Senegal", premio per il logo del patrimonio culturale del Senegal, premio per il logo del F.N.P.J (fond national de promotion pour la jeunesse) SENEGAL

Dal 2002: Esposizione permanente nello spazio culturale presso la "Oliver Fondation".

Nel 2004: Esposizione collettiva alla biennale di Dakar.

Nel 2006: Esposizione degli immigrati presso il museo civico a Monza con C.R.I.C. Esposizione "africamericalatina" presso Atelier Arte.

Nel 2009 Mostra I boschi sacri, La Casa delle culture del mondo, Milano

3.2.2.3. Vanessa Bettucchi:

Nata a Milano da madre albanese e padre italiano. Si è laureata in scultura e ha preso il Master Biennale in Terapeutica Artistica all'Accademia di Belle Arti di Brera. Da anni si impegna a lavorare con gruppi di anziani, bambini e disabili come conduttrice di laboratori artistici. Crede profondamente che l'arte sia un contributo indispensabile all'evolversi sociale, al benessere dell'individuo e della sua collettività. Attualmente è educatrice di sostegno nella scuola pubblica, arteterapeuta, scultrice e artigiana della ceramica e del legno.

Nel 1996 ha svolto attività di volontariato presso il carcere di S.Vittore a Milano

¹⁸ Intervista a Mor Talla Seck, marzo 2010

per costituire un gruppo di ricerca artistica tra detenuti, docenti e studenti. Nel 2001 è docente di Restauro del Legno per il Comune di Milano nei corsi civici del Tempo Libero. Dal 2003 lavora come Maestra d'Arte all'Istituto dei Ciechi di Milano. Dal 2006 come arteterapeuta presso le Case di Riposo. Nello stesso anno mette in atto un laboratorio fotografico "Gente con sguardo" per le strade di Melegnano in occasione della mostra "Segni d'Arte". Nel 2009 partecipa alla Collettiva di ceramica della Fornace Curti a Milano.

Vanessa Bettucchi si può definire un'Alter-Artista e le sue opere ne sono l'esempio più esplicativo, la ricerca dell'ibridazione, del meticcio ma all'interno di una ricerca di bellezza fa sì che le sue opere contengano armoniosamente differenti worldview (Fig.25) e a partire da esse vengono narrate diverse storie. La sua sensibilità verso le differenze viene rispecchiata anche dalla continua ricerca di luoghi in cui poter mettere a disposizione la sua arte come strumento per il raggiungimento di inclusione e benessere all'interno di quei gruppi catalogati spesso superficialmente come emarginati.



Fig. 25. Ibridazioni- V. Bettucchi

Il primo appuntamento con l'artista è avvenuto sempre presso la Casa delle Culture del Mondo e da una prima intervista semi-strutturata, si è immediatamente percepito il suo interesse rispetto all'arte come strategia per interagire con l'

“Alter”. Per questo motivo, quando si è resa disponibile nel far accedere il ricercatore ad uno dei laboratori che aveva in attivo, la scelta è stata positiva, ci si trovava di fronte ad un tipo di esplorazione che andava nella direzione della ricerca.

Di seguito viene riportato sottoforma di documentazione narrativa l'esperienza laboratoriale presso il C.T.O. di Milano, in cui, da novembre 2009 a giugno 2010, con cadenza settimanale, con alcune pause causate dal soggiorno di ricerca presso University College London, il ricercatore ha fatto osservazione partecipante.

3.2.3. Il laboratorio a mediazione artistica presso il C.T.O.

3.2.3.1. Centro Traumatologico Ortopedico (C.T.O.)

Il Presidio Ospedaliero C.T.O., situato in zona Bicocca, fa parte dell’Azienda I.C.P. dal 1975. Nel Presidio Ospedaliero sono attivi 127 posti letto in regime ordinario e 41 posti letto in regime di Day Hospital/Day Surgery. Questo ospedale sorse nel 1936 come C.T.R. (Centro Traumatologico Riabilitativo) ed era rivolto alla cura ed al recupero funzionale dei gravi traumatizzati del lavoro; infatti la sua collocazione logistica era a quel tempo al centro di importanti complessi industriali. Ad oggi, rappresenta un punto di riferimento per l'area Ortopedico Traumatologica, per la Chirurgia Plastica Ricostruttiva della Mano e per la Riabilitazione. Il settore medico riabilitativo, storicamente specializzato nella rieducazione funzionale dei pazienti medullolesi, è stato negli ultimi decenni potenziato con l'istituzione dei settori Cardiologico, Respiratorio, e Neurologico (Centro per la Malattia di Parkinson e disturbi del movimento).

L’ospedale dispone complessivamente di 11 strutture complesse, 9 delle quali con possibilità di ricovero, peculiarità di questo Presidio è avere, nell’ambito delle proprie specialità, un’area ortopedico – riabilitativa coordinata, in grado di garantire, al paziente, l’effettuazione di un percorso diagnostico, terapeutico e riabilitativo unico, sul

territorio milanese, che si avvale, inoltre, di varie competenze multiprofessionali.

Il laboratorio artistico si inseriva all'interno dell'unità operativa dei mieolesi, che accoglie usualmente diciannove pazienti in regime di ricovero ordinario.

Si occupa di pazienti mieolesi dagli anni sessanta ed è stato il primo Reparto in Italia e il secondo in Europa a occuparsi di pazienti para e tetraplegici. L'obiettivo principale delle attività svolte da questo centro è quello di fornire al paziente tutti i mezzi per raggiungere la più completa autonomia al fine di ottenere il migliore reinserimento possibile nell'ambiente familiare, lavorativo e sociale.

Sinteticamente il trattamento riabilitativo comprende: Chinesiterapia Terapia occupazionale: addestramento alle ADL e all'uso della carrozzina, Sport terapia, Idroterapia e arteterapia.

3.2.3.2. “Il Cerchio Aperto”: Laboratorio a mediazione artistica

“Il primo passo è sentire...il secondo immaginare...il terzo rappresentare. Il primo passo è essere...il secondo è comunicare...il terzo è superare...andare oltre.” (Bettucchi V., 2010)

“Mi presento con un disegno”, con queste parole ha avuto inizio una serie di incontri nella sala della terapia occupazione del reparto di medullosemi dell'Ospedale C.T.O. di Milano. Seguono le parole dell'artista conduttrice, Vanessa Bettucchi:

“L'obiettivo principale su cui abbiamo lavorato è stato di far emergere il gruppo come identità dove ognuno fa un percorso di conoscenza di sé attraverso l'Arte, con l'aiuto degli altri. Al nostro primo incontro, anziché fare una propria presentazione con le parole, tutti i partecipanti sono stati invitati a presentarsi agli altri attraverso un disegno. Abbiamo così fin da subito a lavorare sull'obiettivo di questo spazio: rappresentare se stessi attraverso il linguaggio del segno, della forma, dello spazio del colore ma sempre all'interno di uno spazio aperto, il cerchio aperto. All'interno del cerchio tutto passa, ascolto, partecipazione visiva, le risorse espressive e la valorizzazione delle proprie capacità, in cui ognuno potesse esprimere il suo stile. La mia funzione di conduttrice è stata quella di “tirare le fila del discorso” facente parte di ognuno.”

Ciascun incontro è organizzato in tre parti, all'inizio l'artista presenta il lavoro che il gruppo avrebbe dovuto svolgere, in un secondo momento, i partecipanti iniziavano a creare e successivamente, prima della chiusura, attraverso un rimando di gruppo, si condividono le difficoltà, emozioni, creazioni e idee. La durata di è di tre ore per incontro. Vengono riportate di seguito esempi di documentazione narrativa di alcuni incontri, quelli più significativi ai fini della ricerca, quelli che hanno permesso di visualizzare le strategie che la pratica artista offre per l'educazione interculturale.

3.2.3.3. Narrando “Il Cerchio Aperto”:

“Coppie a ritratti”:

Dopo aver attraversato un lungo corridoio dipinto con una tonalità azzurra decisa si arriva di fronte alla stanza con il cartello: “Attività occupazionale”.

Lo Spazio: rispetto alla funzione del laboratorio la stanza è troppo piccola e non rimanda assolutamente alla sua funzione artistica che da lì a pochi minuti deve rispondere. Nella parte destra della stanza c'è un letto appoggiato ad un armadio, un lavandino con appesa sopra a scolare una caffettiera. In un angolo ci sono appoggiati degli assi di legno, dall'altra parte, al centro della stanza, sotto la finestra ci sono appoggiati uno a fianco dell'altro dei tavoli di lavoro, su uno di questi, messa lì forse per sbaglio ci sono uno straccio stirato ed una piantina. Più a sinistra la stanza è arredata con un armadio/libreria e due scrivanie con sopra dei computer. Appesi all'armadio/libreria ci sono dei fogli con dei messaggi lasciati da chi era od è ricoverato. La grande finestra di fronte all'entrata fa penetrare la luce ma non permette di vedere oltre perché i vetri sono “opachi”.

Si direbbe che siamo in una stanza che svolge più funzioni: è camera-cucina-studio-ripostiglio...ma non è laboratorio artistico.

Il gruppo è molto vario, ci sono sei persone in sedia a rotelle di cui qualcuno ricoverato e qualcun altro esterno, sono cinque uomini e due donne. Una delle due donne, quella più anziana non può svolgere la parte operativa dell'attività perché ha le mani fasciate in un due panni di stoffa, non le riesce a muovere. Nella stanza arrivano anche alcune infermiere, circa tre, e un gruppo di cinque

fisioterapisti. Una delle infermiere si presenta, ha portato con sé la figlia di circa dieci anni ed entrambe vogliono partecipare all'attività. Del gruppo dei fisioterapisti, tutti con il camice, ci si accorge poi che in realtà la fisioterapista è una, gli altri quattro sono studenti del primo anno che stanno svolgendo un tirocinio. Anche se con un po' di resistenza iniziale decidono anche loro di partecipare all'attività. Le persone che ho appena presentato, ad eccezione di due uomini in sedia a rotelle, continuavano ad entrare posizionando poi le sedie a semicerchio ed uscire e questo ha prodotto un ritardo nell'inizio dell'attività.

La conduttrice (V.) inizia a raccontare il lavoro svolto la volta precedente: ognuno su un foglio doveva fare il proprio ritratto, ha sottolineato alcuni aspetti emersi, il più significativo quello inerente alle molteplici identità di cui ognuno di è costituito e che in maniera più o meno consapevole, può essere che emerga nel momento in cui noi facciamo il nostro ritratto. In un ritratto, ad esempio, la parte superiore del viso aveva un'espressione differente, quasi contrapposta, a quella inferiore. V. ha poi proposto l'attività per il pomeriggio in questione.

Consegna:

Ritratto a coppie, ognuno sceglie un compagno a cui fare il ritratto, V. rassicura i partecipanti sull'utilizzo della tecnica, "nessuno qui è un tecnico dell'arte" e ribadisce lo scopo "far emergere le molteplici identità, evidenziare un aspetto dell'altro che mi colpisce, con cui riesco a stabilire un contatto, osservare anche per molto tempo la persona scelta e cercare di rappresentare". Tecnica utilizzata: matite sanguigne e carboncino.

Uno dei due uomini (C.) che erano già pronti nella stanza prima di tutti gli altri, ha chiesto a V. se poteva usare i pastelli perché voleva rendere delle stesso bel colore

gli occhi del compagno: “Come faccio con la matita proprio quel colore chiaro degli occhi?”.

Il gruppo inizia a lavorare, gli studenti di fisioterapia decidono di lavorare insieme, solo due disegnano e scelgono lo stesso soggetto, la loro collega. C. cambia soggetto, al suo fianco c'è la signora M. (che per le sue condizioni non può disegnare), così decide di ritrarre la signora che le sta vicino, la signora sembra contenta della scelta.



Fig.26

Un'infermiera è andata a prendere i guanti per tutti quelli che stanno al tavolo con lei, motivando la scelta con il non volere sporcare le mani. Così anche la figlia dell'altra infermiera mette i guanti e iniziano a lavorare (Fig.26). Quello che noto subito del lavoro di questa mamma e sua figlia è che sembra siano all'interno di un equilibrio speculare, i fogli opposti ma uno di fianco all'altro, la posizione della mani, quella non utilizzata è fissata sul tavolo, non solo, guardando i ritratti, ricorrono dei “tratti” simili, il colore dato alle guance, la lunghezza dei capelli, l'espressione delle labbra ecc.

Un po' più in là, c'è un'altra infermiera, C., che pur non avendo scelto nessuno ha iniziato a disegnare, quando mi sono avvicinata, probabilmente per giustificare mi ha domandato: “Chi posso ritrarre che sono già tutti a coppie?”. Così io ho risposto che in realtà non tutti erano a coppie, perché nessuno aveva scelto di ritrarre M. ,C.

si è rimessa poi al suo lavoro senza dirmi su chi alla fine era ricaduta la sua scelta. Sempre allo stesso tavolo c'è L., ha paura di sbagliare nel suo lavoro e così chiede continuamente indicazioni a V. non tanto in relazione al suo compito effettivo, che in quel momento gli è stato assegnato ma in merito a quello che in generale non riesce a fare e chiede anche i contenuti dei prossimi incontri (Fig. 27). Ipotizzo che in questo modo vuole prevedere e cercare di controllare la situazione, L. sembra non amare l'imprevisto, soprattutto se gli muove qualcosa.

Fig. 27



In fondo C. e M. continuano a lavorare e noto che C. per scrivere deve utilizzare entrambe le mani (Fig. 28). Prima di fotografare, gli chiedo se posso scattare la foto mentre disegna prendendo anche le sue mani, prima mi dice di sì e poi mi chiede il perché visto che tanto le sue mani non sono utili per disegnare. Mi chiede allora se può scattare una foto al mio viso chiedendomi di fare un'espressione di una che non riesce ad usare le mani nel disegno, acconsento e con ironia recitiamo questo scambio

di parti. Soddisfatto decide di tornare a lavorare.

Fig.28

Una volta che tutti hanno più o meno completato il ritratto, V. chiede di ricomporre il cerchio così che si possano condividere le impressioni sul lavoro, cercando di esprimere di fronte agli altri come si è sentito anche a livello emozionale.

Documentazione del rimando in gruppo:

Infermiera G.: alla domanda come ti sei sentita ha risposto che si è sentita normale, non era per niente emozionata. G. “Ho cercato di disegnare ciò che ricordavo, ho dovuto trattenere l'immagine perché L., il mio soggetto, teneva gli occhi in basso sul suo lavoro”. Qualcuno afferma: “Secondo me L. è più espressivo rispetto al disegno”.

Osservazione: gli occhi disegnati da G. sono più grandi rispetto a quelli di L. e assomigliano di più a quelli di G., che in effetti li ha molto grandi.

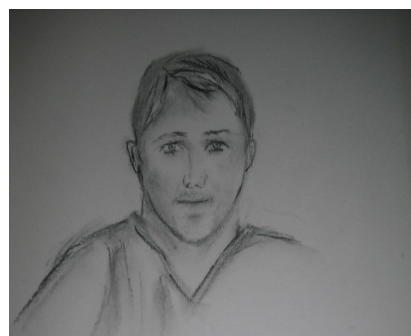
Fig.29



Infermiera C.: ha deciso di ritrarre M., ha scelto lui dopo aver parlato con me e alla domanda di V. sulle motivazioni della scelta, se per caso ci fosse stato un contatto con quella persona, C. ha confermato che M. l'ha scelto perché era lui alla ricerca di un contatto. Alcuni hanno evidenziato che il ritratto non assomiglia a M. e che anzi sembra il ritratto di un viso da bambino.

Osservazione: C. ha scelto di ritrarre M. ma era in una situazione svantaggiata nell'osservazione, perché era lontana e fra loro c'erano altre persone. Ad ogni modo ha preferito non avvicinarsi ma stare nella sua posizione iniziale di fianco alle sue colleghe. C. ha espresso la voglia di avere un contatto ma in realtà è stata ferma.

Fig.30



Infermiera F. e la figlia: La figlia decide di non far vedere a nessuno il suo lavoro, così il gruppo può discutere solo il lavoro della mamma. Qualcuno sostiene che sono evidenti le linee morbide usate da chi ha dipinto, V. sostiene che c'è un equilibrio perché tutte le parti sono in relazione ed in un certo senso si assomigliano, qualcuno ha l'impressione che la mamma abbia ritratto la figlia con un taglio più da ragazzina/adulta rispetto a quello che in realtà la bambina è.

Fig.31

Osservazioni: i ritratti di mamma e figlia hanno delle forti somiglianze, la mamma sembra aver ritratto più quello che vede di lei nella figlia e per questo forse l'ha disegnata più grande rispetto a quello che è, mentre la



figlia ha disegnato gli aspetti di lei che vede nella mamma...ognuno ha ritratto se stessa nell'altra?

Studentessa in fisioterapia (E.): ha fatto il ritratto di A., la sua compagna di corso, la maggior parte commenta: “L'espressione sembra schifata, triste, assonnata, dà un senso di chiusura”. Così il gruppo arriva a dire che sembra che da quel ritratto esca una persona molto introversa, molto dentro se stessa. Probabilmente imbarazzata, A., continua a ridere nascondendosi dietro ai capelli. Non c'è il ritratto finale perché non è stato lasciato a V.

Osservazioni: A. si nasconde dietro ai suoi capelli dall'inizio dell'attività, in realtà nel ritratto i capelli di A. stanno dietro alle orecchie, come se chi ha deciso di ritrarla non avesse notato, o voluto evidenziare quest'aspetto ma avesse scelto di stare sulle espressioni mimiche-facciali di Anna.

Studente in fisioterapia: anche lui ha scelto di ritrarre A., V. sottolinea il segno utilizzato dal ragazzo, segno molto marcato, quasi esagerato, come si è soliti fare nelle caricature. Il gruppo nota che sul volto è evidente una smorfia. Non c'è il ritratto finale perché non è stato lasciato a V.

Osservazioni: entrambi i ritrattisti hanno notato le smorfie della bocca, ma guardando A., anche mentre i due la ritraevano, ciò che si nota sono gli occhi e la loro espressione, dicono molto del suo giudizio sul lavoro dei compagni. A. mentre osserva il lavoro tiene gli occhi ben aperti quasi sgranati e muove velocemente le palpebre in segno di disappunto.

Fig.32



Infermiera G.: ha scelto di ritrarre M. che fino a quel momento aveva continuato a lavorare sul suo ritratto e quindi aveva deciso di non partecipare al rimando, si ferma per ascoltare. Qualcuno ha notato che M. nel ritratto ha un occhio chiuso e uno aperto. Interviene la signora M., tutti fanno silenzio perché il suo parlare è un sussurro: “ E' un ritratto fuori dal nostro tempo, mi ricorda una guardia di altri tempi, sembra che abbia in testa un cappello, un elmetto”. Parecchi confermano l'impressione di M. e V. afferma: “M. è proprio i suoi capelli”. Un'infermiera sostiene di percepire lo sguardo come cupo, così il gruppo inizia a ragionare su quello sguardo, gli occhi sono socchiusi ma raccolgono un'ambiguità di sguardi, perché entrambi gli occhi hanno direzioni e segno differenti e allora interviene G.: “Di M. volevo proprio cogliere la concentrazione e il broncio, è stato però difficilissimo”.

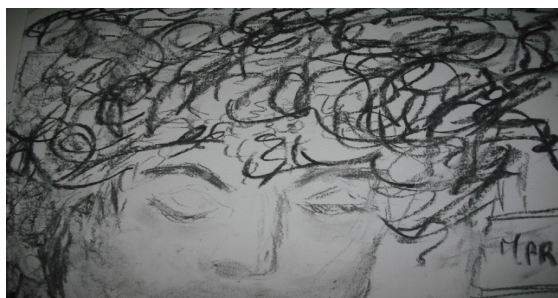


Fig.33



Fig.34

Osservazioni: G. ha colto più aspetti di M. e questo le ha permesso arrivare all'obiettivo del suo lavoro, ha cercato di far emergere le molteplici identità di M.. Lavorando in questo modo G. ha colto anche l'obiettivo della giornata di lavoro, al di là della tecnica e del tipo di risultato, si è fermata a ragionare su chi aveva di fronte ed è riuscita ad offrire un suo rimando.

Fisioterapista (S.): ha ritratto R., Sabrina ha colto l'aspetto serio di R.: “C'è qualcosa di lei, gli occhiali o gli occhi...” viene interrotta da R.: “Una persona che brontola, che non le va mai bene niente...”, ma S. riprende la parola: “A dire il vero, guardando il ritratto da lontano è più brutto rispetto a come mi sarebbe piaciuto disegnarlo, il mio scopo era quello di ritrarre una persona sicura, seria, invece bocca e mento sembrano più di una persona imbronciata che seria, il collo poi quasi non si vede”.

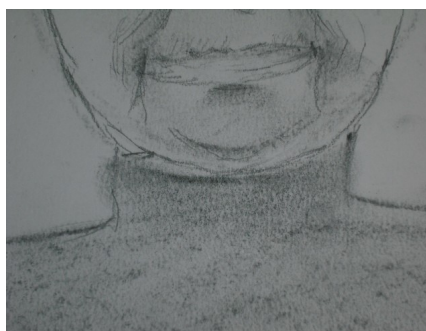


Fig.35. R. mentre lavora



Fig.36.R. vista da S.

Fig.37. Particolari



Osservazione: *R. è intervenuta quasi togliendo la parola a S., dicendo la sua interpretazione al lavoro di un altro, è stata la prima nel gruppo a fare questo tentativo di sovrapposizione, di controllo, rispetto a quello che poteva emergere nel rimando, è riuscita a tenere sotto controllo le dinamiche del rimando e S.con la sua risposta ha assunto il ruolo di mediatrice.*

M.: ha scelto di ritrarre G., M. dice: “Non sono riuscito a tirar fuori il suo fascino”. Qualcuno nel gruppo si accorge che l'espressione della bocca non corrisponde a

quella degli occhi, il gruppo riflette sul fatto che uno stesso ritratto riesca a generare così tante impressioni, come ad esempio, c'è chi vede lo sguardo ritratto un po' spiritato, allarmato. G. poco dopo interviene con un'espressione stupita: "Assomiglia a mia mamma", chi conosce sua mamma conferma. La signora M. ribadisce anche in questo caso che c'è qualcosa che rimanda il ritratto ad un'altra epoca. Il gruppo è d'accordo. V. fa notare che il viso occupa tutto il foglio, non c'è sfondo ed è come se sei portato ad entrare subito nel quadro, lo sguardo va subito al centro e questo modo di disegnare può diventare uno stile originale dell'autore. M. in questo modo è quindi riuscito a catturare il centro della persona, ci si arriva catapultati dentro nello sguardo. M. si è sentito bene nel disegnare, sente che si concentra ed è come se si estraniasse, ma nel rimando ha anche detto di essere un po' arrabbiato con se stesso perché non è riuscito a raggiungere il suo obiettivo, far emergere il fascino di G.

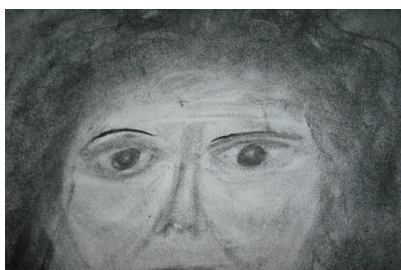


Fig.39

Fig. 38



Osservazione: i capelli sono di G. o di M.? Il nome di G. è sottolineato è circondato di stelline, anche qui, come per il viso, M. dà importanza e centralità al suo soggetto.

R.: ha ritratto S., il gruppo è stupito dalla tecnica precisa utilizzata e hanno fatto i complimenti a R. che ha semplicemente risposto: “Avevo un po' di tecnica”. Quando V. ha chiesto: “Come vi sembra S.?”, i ragazzi in carrozzina sovrapponendosi hanno risposto: “ E' sensuale/ è scociata/ è conturbante/ ha l'espressione di quella che non saluta quando ti vede”. Pareri molto discordanti, V. confronta il ritratto con quello di M. e dice che a differenza del ritratto di S., qui lo sfondo c'è ed entra a far parte del viso. Alla domanda come ti sei sentita nel disegnare, R. ha risposto: “Era tantissimo che non disegnavo e mi è piaciuto, dovrei fare più disegni.”

Osservazione: i commenti dei ragazzi sul ritratto di S. sono su come vedono il ritratto o come vedono S.? Sembra che la conoscano bene, probabilmente c'è stata una condivisione con S., fisioterapista, in merito alla loro condizione. L'espressione di S. nel ritratto sembra lontana ma serena. In basso dove R. ha scritto il nome di S. c'è una freccia che indica chi è S., come a doverlo per forza specificare.

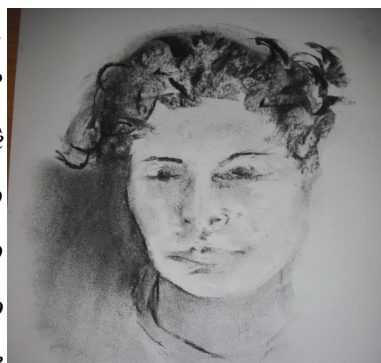


Fig.40

C.: sceglie di ritrarre M. perché secondo lui ha una bellezza particolare quando sorride, le si vedono i suoi occhi azzurri. M.: “Non mi somiglia”, ma mentre lo dice accenna un sorriso. C. dice che la sua preoccupazione era rivolta nel cogliere lo sguardo perché le ricordava quello di una sua zia a cui era particolarmente

legato.

Osservazioni: C. prima di cominciare il lavoro ha scelto la persona con uno scopo, tramite il ricordo della zia ha trovato contatto con la signora M., C. sembra una persona molto delicata e sensibile.



Fig. 41

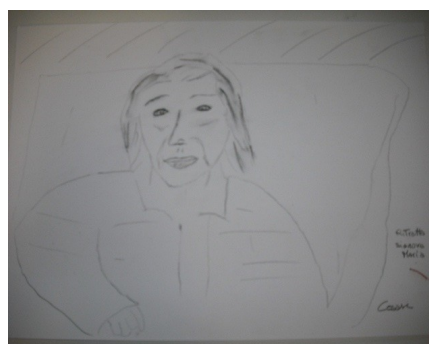


Fig.42

L.: ha cercato di ritrarre G. (infermiera), è stato tanto tempo ad osservarla prima di iniziare a disegnare, V. dice: “Ha cercato tanto il modo che andasse bene”. L. inizia a resistere, a fare domande su domande sul programma di lavoro, sulle motivazioni ecc. spostando l'attenzione dal suo lavoro, porta il rimando ad una conversazione con l'unica persona di cui teme il giudizio cioè V., L. parla solo con V. lanciandole sfide, alla fine sentendosi continuamente rassicurare da V. afferma: “Diciamo che da meno zero sono passato a zero.”

Osservazioni: si notano parecchio le cancellazioni, L. è stato poco libero in questo lavoro, a volte troppo rigido come il suo tratto, nel rimando non si è parlato del ritratto o meglio di come viene visto dal gruppo il ritratto di G., G. non è stata menzionata e il gruppo non si è sentito di dare un suo commento.



Fig. 43

A questo punto V. si dimentica il rimando di M. e si alza in piedi per dare gli ultimi avvisi prima di andare ma il gruppo le fa notare che manca M., il quale dice che non è un problema se lo si salta, anzi.

M.: ha deciso fin da subito che il suo soggetto sarà C., V. dice: “M. ha spostato tutto sul piano simbolico, C. infatti ha testa di uomo ma corpo di scoiattolo.” M. dice che l'ha fatto perché ha colto di C. il suo aspetto preciso ma allo stesso tempo insicuro, sembra che dica: “Che faccio?”

Osservazioni: interessante il tipo di ritratto, fuori dai canoni classici del ritratto, molto libero nel disegno e segni grafici. Corpi di scoiattoli...corpi in sedia a rotelle...Ci sono tanti elementi, mi piacerebbe rivedere il ritratto.



Fig.44

Riflessioni narranti:

Questo materiale raccoglie delle osservazioni scritte da un osservatore partecipante, serve per essere riletto, confrontato per poi cogliere delle connessioni che indichino la formulazione di indicatori utili alla valutazione, lavoro che sarà poi documentato nel quarto capitolo. Un primo punto che già emerge da questo primo step è in particolare quello di soffermarsi da parte del formatore sulla costruzione del rimando, da queste osservazioni è possibile individuare i punti di forza e di debolezza del rimando e costruirne quindi una valida valutazione.

“Nuove forma, Nuove costruzioni di sè”

Fatica a ricomporre il gruppo, appuntamento alle 15 ma i lavori iniziano alle 15.30. V. prende la parola facendo un rimando dello scorso incontro e introduce il gruppo ad una riflessione sul rapporto arte e educazione.

La sua riflessione nasce da una domanda di fondo su quali siano gli elementi che rendono unico il rapporto arte e pedagogia, approfittando della mia presenza. “Perché la pedagogia sceglie come mediazione l'arte?”. V. cerca di rispondere a questa domanda sottolineando tre aspetti:

▲ Il lavoro artistico evoca, crea forme nuove e parte dall'umiltà di non pretendersi inizialmente come forma, la non forma che si forma.

▲ Ciò che viene prodotto attraverso il lavoro artistico è capace di evocare a sua volta diverse forme e immagini, da un prodotto a nuovi prodotti.

▲ Il lavoro artistico ha la capacità di creare un prodotto che c'è fisicamente, che proprio perché assume una forma è in grado di far nascere da esso altre forme.

Questa introduzione per arrivare alla consegna del lavoro: “Partendo dal nostro autoritratto (prodotto-forma), cerchiamo coi colori una parte del viso che abbia la capacità di evocare qualcosa, questa parte evidenziata, su un foglio bianco, cerchiamo di riprodurla “zummandola” e da lì cerchiamo di cogliere cosa ci evoca, possibilmente legandola all'immagine di un paesaggio.



Fig.45

Il lavoro prende inizio, le infermiere, ad eccezione di una, si mettono al tavolo insieme, questa volta non ci sono fisioterapiste. Inizio l'osservazione, L. continua a chiedermi di ripetergli la consegna perché non gli è chiaro come si debba muovere, ma quando decido di allontanarmi V. mi chiama per farmi osservare il disegno di M. (Fig. 45). Passo un bel po' di tempo con M. che mi racconta del suo disegno e della sua grande fede. M. ha quasi tutto il corpo paralizzato e per disegnare ha dovuto farsi legare con dello scotch di carta le dita. Mi dice che ha scelto, dal ritratto che aveva di fronte, il ritratto fatto da C. a M., l'occhio, questo perché

quell'occhio sembra comunicargli qualcosa, probabilmente di triste. In quell'occhio M. dice di vedere un mistero, così quel mistero ha cercato di rappresentarlo come “zoommato”, cercando di scavarci dentro quello che vede lui, cioè le tre croci, Maria che sostiene fra le sue braccia S.Giovanni.

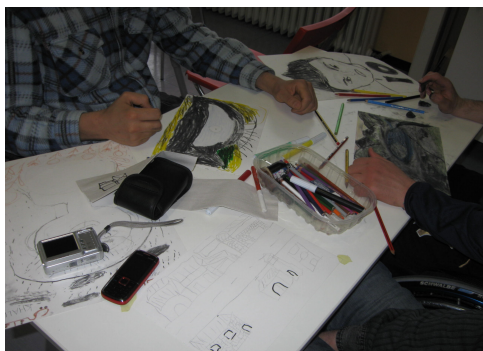


Fig. 46

Così quando mi allontano da M. è già passato un po' di tempo e tutti stanno già concludendo i propri lavori. Un tavolo in particolare mi colpisce perché è pieno di fogli, matite, è sporcato dai colori, mi ha dato la sensazione di una forte concentrazione e messa all'opera di chi a quel tavolo ha lavorato (Fig.46). Al tavolo ci sono Ma. e A. (proveniente dal Marocco), entrambi è la prima volta che li incontro, il primo è un giovane ragazzo, il secondo è un uomo che si lascia spesso prendere in giro dal ragazzo. Nel primo incontro Ma. aveva fatto due ritratti di sé, uno davanti e uno dietro al foglio, per cui questa volta ha scelto un particolare da uno dei due suoi ritratti, quello in cui assomiglia agli eroi dei cartoni giapponesi, in cui sulla maglia c'è disegnata una grande scritta: “IO”. (Fig. 47)



Fig.47

Terminati i lavori, V. decide di appendere i disegni, fuori dall'aula, in corridoio, anche il rimando sarà fatto fuori, così ognuno può osservare contemporaneamente tutti lavori, l'intento, infatti, è proprio quello di racchiudere tutti i paesaggi in un singolo paesaggio. Una volta che i disegni sono stati appesi uno a fianco dell'altro ho più chiaro il discorso iniziale sul rapporto processo/prodotto di cui si discuteva. In questo caso, infatti, il processo artistico ha creato il ritratto, che è un prodotto, su quel prodotto poi è iniziato un nuovo processo artistico che ha portato alla realizzazione di un nuovo prodotto: il paesaggio di ognuno, e ancora un altro prodotto, il paesaggio come unione dei tanti paesaggi. Questo mi porta a riflettere sull'importanza di non parlare più di processo e prodotto artistico su un piano lineare, ma è fondamentale iniziare a riflettere sulla complessità in cui si realizza il rapporto processo/prodotto artistico che, in verità, è quello al plurale e non lineare.



Fig.48

Visti lì, appesi, uno di fianco all'altro nei corridoi dove chiunque può passare (Fig.48), quei disegni sono indice di del fidarsi e del clima di benessere nei confronti del laboratorio, non ho visto nessuno creare e poi distruggere, ma ho visto gente orgogliosa di appendere e quindi mettere in mostra i propri lavori, ognuno a fianco dell'altro. Tutti hanno una grande aspettativa nei confronti del laboratorio. Ci si dispone subito a gruppo di fronte ai lavori per il rimando e anche questo posizionarsi velocemente e con ordine, nonostante lo spazio sia stretto e non idoneo, indica ancora una volta la voglia di ascoltare e discutere sui propri prodotti.

Documentazione del rimando in gruppo:

Infermiera: “ È il paesaggio di Genova dove sono cresciuta”. Il passaggio è stato dalla bocca all'acqua”. È difficile passare dal paesaggio e scoprire un volto. M.: “ tutti guardano ma pochi osservano”. L'infermiera ha destrutturato completamente la bocca , ha completamente abbandonato la forma, il segno iniziale.

L.: sono partito da una parte della testa. V. “Anche tu hai abbandonato la forma, e se questa non fosse stata la testa cosa sarebbe stata?” L. risponde: “Il mare, anche se inizialmente l'intento era diverso, all'inizio volevo fare delle colline ma poi non sono riuscito così ho cambiato disegno”.



Fig.49

Osservazione: processo artistico o simulazione del processo artistico? Uno dei blocchi di fronte al processo artistico è proprio l'intento, nel momento in cui ci si accinge ad un lavoro creativo chi non ha dimestichezza e si sente un po' insicuro, di certo non vuole fare brutta figura, così pensa ancora prima di iniziare a creare, all'obiettivo del suo lavoro, es. “Cosa posso fare?”, “Faccio la collina”, si pensa ad un prodotto che si possa “tenere sotto controllo” e che possa allo stesso modo andare bene a chi ha chiesto quel tipo di lavoro. Questo atteggiamento limita il processo creativo perché vincola fin dall'inizio la creazione, non c'è libertà

nell'espressione perché questa è completamente dominata da ciò che è stato premeditato con il pensiero. È importante l'idea iniziale, quella che fa muovere un progetto...ma poi deve venire la creazione, senza premeditazione, lasciandosi guidare dalla libertà che il canale artistico offre, solo così si entra fino in fondo nel processo e si abbandona la simulazione del processo.



Fig.50

Infermiere, D. (Fig.50): “Ho preso il dettaglio della testa e l'ho moltiplicato, inizialmente volevo dare il senso del paesaggio collinare ma poi l'ho dimenticato... Il gruppo sostiene che il disegno dia la sensazione di infinito: “Non c'è un inizio e una fine” e Donato ribadisce che rispecchia il suo periodo di vita, un periodo privo di momenti particolari.

M.: ha ribadito quanto aveva detto a me, appena terminato il suo disegno, V. ha sottolineato il fatto che solo utilizzando quel pennarello, un po' scarico, Massimo è riuscito a dare l'effetto chiaro-scuro e a valorizzare così le figure senza abbandonare la forma dell'occhio, per M. quell'occhio rappresenta l'occhio dell'uomo che cerca. M. chiama il suo disegno: Com-passione, vivere e

condividere la compassione. Il gruppo prima sta in silenzio assoluto ad ascoltare, quasi un silenzio di tomba, poi forse per la fatica dello stare al lavoro di riflessione, fin troppo articolato, proposto da M., inizia a distrarsi, c'è chi si muove e chi parla a bassa voce, V. riprende la parola, sovrapponendosi a M. che continua a parlare

E.: “Ho disegnato l'aereo perché in quel naso *ho visto* il decollo frontale. V. “È interessante osservare quello che può nascere dal naso di una persona, e poi guardando i vostri disegni vedo che quasi tutti i paesaggi sono rappresentati dall'alto”.

Osservazione: E. dentro il ritratto si è domandato: “Cosa vedo?” e così facendo ha visto, poi ha creato. Questo, se ho capito, è il processo artistico.



Fig.51

M.: “Sono partito da questa *roba* in mezzo che era il mio occhio, voleva essere un lago.” V. “In questo paesaggio il sole arriva appena, è piuttosto all'ombra, è un paesaggio aspro e impervio, a te piace?” “No, perché dovevo ancora finirlo, se aggiungevo un po' di nero il lago sembrava più incastrato.” V. “Vedo nel tuo disegno ci sono delle montagne, ti piace la montagna?” “No, preferisco il mare”.



Fig. 52



Fig.53



Fig.54

Osservazione: Manuele aveva fatto due ritratti, in entrambi sulla maglia è molto marcata la scritta, in quello di destra dove guarda? A cosa tende?



A. (Fig.55): risalta molto il giallo, gli ricorda i colori della sua canoa, il cielo è nuvoloso e piove dentro l'acqua del lago, A. pensa alle gare che vorrebbe fare con la sua canoa.

Fig. 55

Narrare per parole chiave:

Evocazione

La non forma che si forma

Processo artistico/processo educativo

Simulazione artistica

Intento VS evocazione

Vedere una forma che non c'è

“Rappresentare il ricordo”

Di seguito viene riportata la documentazione di uno degli ultimi incontri, l'obiettivo, ora che si conosce il gruppo, gli spazi e la tipologia di lavoro è quella di cercare di comprendere il più possibile cosa stia all'interno del processo artistico, quali tratti di tale processo possano essere utili alla pedagogia. Per fare questo, il tipo di documentazione presentato riporta già delle connessioni e rielaborazioni. Si è su un nuovo piano di osservazione partecipante e di documentazione, “*di secondo livello*”, se così lo si può definire, che ha già selezionato ciò che vuole ricercare e approfondire, che ha già creato dei legami, connessioni e che vuole andare ancora più in profondità nell'esplorazione. Per far ciò anche il ricercatore inizia a sperimentare la consegna del lavoro e annota a lato tutte le emozioni, le riflessioni e le parole chiave che emergono dalla sua esposizione nel lavoro artistico.

Consegna di V.: lavoro sul ricordo suddiviso in due parti: la volta scorsa l'indicazione è stata quella di rappresentare degli oggetti che rappresentassero dei ricordi, mentre in questo incontro viene chiesto di rappresentare la storia di quell'oggetto e quindi il vissuto legato al ricordo.

| | |
|--|-----------|
| Oggetto del ricordo | FORMA |
| Rappresentazione del vissuto ricordato | CONTENUTO |

Questo lavoro considera in rapporto forma e contenuto ma le due dimensioni non vengono né dissociate totalmente, né fatte coincidere. Semplicemente vengono prese una alla volta per caricarle di significato, o meglio significati, uno per la forma e l'altro per il contenuto. Viene allora in mente Eisner (2002) che in merito a questo afferma:

“Un altro punto interessante riguarda il rapporto che gli insegnanti hanno nei confronti del rapporto contenuto e forma. Spesso queste due dimensioni vanno a coincidere e per l'insegnante è difficile interpretarle individualmente, spesso la forma diventa il contenuto con la conseguenza che il significato è unico per due dimensioni differenti. Nell'arte questa differenza è piuttosto evidente. Se si pensa alla poesia è visibile il piano della forma, la struttura della poesia, e il piano del contenuto, l'emozione del poeta. Per esempio, se si insegnasse a distinguere e bilanciare il significato e l'importanza di queste due dimensioni, molto probabilmente gli studenti avrebbero maggiori possibilità di individuare le proprie inclinazioni, aver le idee più chiare e quindi scegliere con maggior chiarezza il percorso di studi.”

Di fronte al foglio bianco, si cerca innanzitutto di rispettare la consegna, V. ha detto che va rappresentato un oggetto del ricordo, l'artista vede l'oggetto del

ricordo e lo rappresenta. L'artista ha la Visione di ciò che sarà la sua opera. V. per stimolare il lavoro chiede “Se pensi all'oggetto, cosa vedi?” Se ciò che si disegna viene caricato della visione allora l'oggetto del ricordo diventa rappresentazione artistica. L'oggetto è il prodotto artistico che torna ad essere nuovamente processo nel momento in cui viene chiesto di trasformarlo in altro, in vissuto dell'oggetto, quel processo che era la storia dell'oggetto. Per la prima volta ho provato a seguire anch'io le indicazioni di lavoro e cercato così di studiare su me stessa come tutto questo possa avvenire. È stato utile soprattutto per mettere a fuoco alcuni elementi che entrano in gioco in tale situazione.

△ Di fronte alla forma che si vuole rappresentare da dove si parte?

Mentre V. parlava dell'oggetto del ricordo io ho visto l'oggetto per me più importante legato all'infanzia: un carrillon a forma di coniglio inserito in una scarpa di pezza. *L'ho visto* così com'è, nella sua forma reale, non ho avuto la “visione” ma semplicemente, la mia mente ha richiamato la fotografia dell'oggetto.

Quando si parla di forma, una domanda interessante potrebbe essere, quale forma? Cosa deve accadere perché la forma diventi forma artistica, perché ciò che vedo diventi visione?

Ho iniziato a disegnare, sono partita dal contorno, “dai confini della forma”, e poi ho scelto di tracciare i dettagli, prima di segnare ogni altra forma. Alla fine non ero soddisfatta del mio lavoro, perché il risultato era lontano dalle mie aspettative,

il mio nuovo prodotto non era ciò che avevo visto nella mia mente, la fotografia dell'oggetto, non ho costruito una forma nuova e non sono nemmeno riuscita a fare una copia della forma reale. Negli incontri scorsi e in generale quando osservo il lavoro di chi ha la visione della forma, “il disegno si forma man mano”, non si sceglie di partire dai confini, ma è come se la mano fosse guidata da quella visione e che la matita sia in grado di costruire passaggio dopo passaggio la forma, infatti spesso e volentieri mi è capitato di osservare a lungo senza poter intuire quale fosse la forma finale. Trovo interessante a questo proposito la riflessione di Manghi (2004):

“La nostra attenzione usualmente tende a mettere a fuoco una qualche figura, più o meno ben contornata, lasciando sfuocato quello che essa esclude. Dovremmo uscire dall’automatismo figura-contro-sfondo che guida la nostra attenzione. [...] Cornici e contorno hanno un’importanza vitale; quelle delle immagini che noi andiamo componendo in maniera creativa non vengono mai poste senza la nostra partecipazione attiva. Essi non appartengono alle cose che contornano, se non con il nostro consenso. I nostri filtri creativi sono guidati da un forte bisogno di “inquadramento”, quindi, per poter vedere qualcosa, ne tracciamo i contorni”

Partire dai contorni della scarpa del mio carillon significava proprio inquadrare e controllare la mia creatività. Potremmo utilizzare la metafora del dosatore, grazie ad esso si può filtrare e tenere sotto controllo la creatività di modo che non venga usata in eccesso. In realtà il dosatore è lo strumento che sta più lontano in assoluto dall'artista che si è liberato da questo tipo di controllo, non mette filtri alla

sua creatività e permette alla sua rappresentazione di divenire opera d'arte.

La forma va costruita, la visione sta nel riuscire a mettere l'oggetto nel suo ricordo. Come si costruisce una forma? Come si fa a formare la forma? Da dove si può partire per costruire?

V., durante il rimando, dice che la forma che prende l'oggetto è legata alle cose che noi mettiamo in quel ricordo, la rappresentazione dell'oggetto è per forza legata all'emozione e all'esperienza di quel ricordo. L'oggetto quindi si “sforma”, si decostruisce subendo così una trasfigurazione perché agisco sulla mia emozione. Più decostruisco e più vedo del nuovo con cui posso costruire nuovamente. Nel mio caso penso di non avere proprio decostruito nulla, è come se mi fossi solo concentrata sulla superficie dell'oggetto del ricordo e avessi lasciato andare da un'altra parte l'emozione e tutto ciò che poteva creare. Mi ricorda ancora una volta Eisner quando sostiene che siamo stati educati alla forma e al contenuto come due entità dissociate, insieme non sono riuscita a farle integrare, mi sono concentrata sulla forma senza permettere al contenuto di trasformare creativamente il mio disegno in rappresentazione. Le parole dell'artista rivelano così un elemento fondamentale: forma e contenuto sono in continua interazione, entrano a far parte del processo nel momento in cui subiscono la decostruzione da parte dell'artista e successivamente il processo, attraverso la visione della forma e del contenuto, diventa costruzione del nuovo.

**Processo di decostruzione/costruzione: “devo
mettere quell'oggetto in quel ricordo lì.”**

Quando ci si trova poi di fronte a ciò che di nuovo si è costruito, la rappresentazione artistica dell'oggetto, si è compiuto un ulteriore passo, si è portato l'oggetto del ricordo fuori da sé e lo si è “passato” al foglio. Quello che caratterizza principalmente l'arte da un punto di vista interculturale è però la sua capacità di rappresentazione e evocazione.

Narrare per parole chiave:

- ♣ Visione
- ♣ emozione
- ♣ ricordo
- ♣ costruttivismo
- ♣ evocazione
- ♣ filtri creativi
- ♣ imbuto

3.2.4. La Libreria Giannino Stoppani

“...Le persone emettevano suoni che per me non volevano dire niente. Ero circondato da stranieri, con la pelle e i capelli di tutti i colori. Ne avevo già incontrati altri, quelli che vengono in visita al villaggio per vedere i miei dipinti,

ad esempio. Ma adesso era successo qualcosa di strano. Adesso quello che aveva un colore diverso, che parlava in una lingua incomprensibile ero io. Ero io lo straniero.”

Bhajju Shyam (pittore *gond*)

Nell'esplorazione dei luoghi in cui si fa intercultura attraverso l'arte mirata all'infanzia e alla pre-adolescenza, occorre soffermarsi ad osservare e documentare la dimensione dell'editoria “interculturale” illustrata da artisti e destinata ai ragazzi.

“Editoria interculturale” viene appropriatamente virgolettata perché in realtà non si vuole etichettare con un bollino i testi che nascono come interculturali da quelli che magari lo sono ma che non sono stati individuati come tali. La ricerca in questione ha voluto dedicare una parte di esplorazione proprio allo scoprire la dimensione interculturale nei “picture- books”, ovvero libri d'artista, che toccano aspetti legati alla ricerca dell'identità, alle differenze, alle relazioni interpersonali, con un respiro più ampio e non strettamente legato ai temi dell'immigrazione e delle culture altre. È Gita Wolf, fondatrice di Tara Publishing, ad affermare:

“Il picture book ha la potenza unica che scaturisce dalla combinazione del linguaggio visivo con quello verbale. I libri per bambini, sono per me, appassionata di arte e letteratura, la sintesi perfetta dei due linguaggi...Impasto complesso di narrazione e arte”. (Wolf G.2008)

Fra queste in particolare si vuole segnalare l'attività di ricerca della Libreria “Giannino Stoppani” di Bologna, che seleziona già da tempo i testi che narrano e illustrano la tematica legata alle differenze, incontrando gli illustratori e gli scrittori, promuovendone allestimenti, laboratori e incontri con il pubblico. È

venendo a contatto con questa realtà che si è venuti a conoscenza dell'attività artistica di altri “Alter-Artisti”. In particolare in questo capitolo si preferisce soffermarsi sulla figura di Bhajju Shyam. Pittore Gond, nato e cresciuto in un villaggio Gond in India, si trasferisce a Londra per dipingere le pareti di un noto ristorante indiano. I suoi dipinti vengono notati e si decide di pubblicarli narrandone la storia (Fig. 56)



Fig. 56

In questo dipinto viene rappresentato il concetto di “Altermoder”, il gallo, infatti simbolo del tempo per i Gond incontra il Big Ben, simbolo del tempo per gli inglesi. Questo incontro avviene secondo l'idea di creolizzazione proposta da Bourriaud, per cui non avviene solo un accostamento di due elementi culturalmente differenti, ma questi si coniugano armoniosamente andando a costruire del nuovo, una nuova e unica rappresentazione artistica.

“ Il sogno di un artista che crea un Big Ben incorporandolo in un gallo, ha superato le antiche divisioni. Questo sogno composto di figure ripropone la possibilità di una comune capacità di fantasticare, pur valendosi di tecniche e

modalità tanto diverse.”A. Faeti

Merito della “Libreria Giannino Stoppani” è stato quello di promuovere la pittura “Alter” all'interno dell'iniziativa “Un Autobus con la Proboscide, libri indiani per bambini e ragazzi”. Si tratta di una mostra, nell’ambito della rassegna “Fieri di Leggere” dedicata agli straordinari libri “ fatti a mano”, della casa editrice Tara Publishing, che ha pubblicato per prima il testo di Shyam, un collettivo che accoglie scrittori ed artisti provenienti dalla cultura pittorica della tradizione gond. I gond vivono letteralmente circondati dalla loro arte. Da tempo immemorabile ricoprono di pitture i muri di fango delle loro case, le cui superfici pullulano di diagrammi simbolici, storie della creazione, divinità, animali, alberi e vita del villaggio. I gond considerano l’arte una forma di preghiera, e credono che guardare una bella immagine, molto semplicemente, porti fortuna. In un certo senso, i dipinti vegliano su di loro. L’arte gond ignora il realismo, la prospettiva, la luce, le tre dimensioni. Più che rappresentare, significa, e ricava la sua energia da linee fluide, motivi geometrici intrecciati, e simboli che connettono l’uomo con ai movimenti del cosmo. E, dal momento che vivono nella giungla, i gond attribuiscono agli animali, anche nell’arte un ruolo molto importante. I loro lavori sempre, e solo, perché il villaggio, la comunità, ne beneficiassero. Questa, in estrema sintesi, è quanto dell’arte ci dicono testi storici e antropologici moderni, la maggior parte dei quali risale all’India tardo coloniale. Si è di fronte ad una tradizione molto antica, senza tempo, e tuttavia capace, sono gli stessi artisti gond a raccontarlo, di trasformarsi ed evolversi. Come afferma Gita Wolf (2008) nell’arte gond, tradizione e mutamento possono coesistere. Con l’esposizione di tavole raffinate e pezzi unici realizzati su materiali naturali, si compone l’universo pittorico ed illustrato di storie narrate attraverso le figure che riguardano il mondo sconfinato dell’immaginario infantile, dove realtà e fantasia si fondono in una

reinterpretazione di quanto ci circonda secondo sensibilità ad un tempo lontanissime, l'India e il suo patrimonio culturale, e vicinissime, come Londra e l'occidente più in generale. Sempre la Wolf (Op.cit):

“La pittura Gond è un'arte molto antica e insieme effimera, che utilizza materiali poveri come la terra per creare immagini che nel tempo lasciano posto ad altre immagini. Quello che attrae è sperimentare una grammatica visiva tradizionale in un contenitore inusuale come la pagina del libro. Isolare un dettaglio dal contesto può essere molto interessante; dare una nuova collocazione a una narrazione può rivelarne lati inaspettati.”

I dipinti gond, che originariamente vengono creati su muri e pavimenti di fango dei villaggi, sono vere e proprie narrazioni visive. Suscitano un modo di vedere autentici e critici, sollecitano l'intelligenza, e ci fanno vedere cose che magari prima percepivano ma non sapevamo ancora nominare, qualcosa che era sotto ai nostri occhi e che solo adesso vediamo per la prima volta davvero. L'arte ci apre gli occhi, ci indica modi di vedere e di pensare.

A partire dalla mostra sono stati proposti una serie di laboratori, itinerari educativi per bambini e ragazzi, ma anche adulti in cui si racconta lo spirito della casa editrice TARA PUBLISHING, le scelte, le opere, i libri. Un laboratorio-narrazione-visita guidata costruito come un breve viaggio dal quale tornare con suggestioni, ma anche con pezzetti di carta fatta a mano, tessuti, immagini, frammenti di storie.

3.2.5. Artebambini:

“Artebambini” progetta edizioni di qualità per bambini e ragazzi promuove ed

organizza corsi di aggiornamento, seminari, laboratori, incontri, mostre d'arte, master e convegni internazionali. Con i suoi collaboratori conduce interventi pedagogici nelle scuole di ogni ordine e grado, nei musei, nelle biblioteche.

Propone in particolare:

▲ **Progetti scuola:** basati su un metodo di lavoro operativo centrato sul laboratorio, possono essere inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa, e sono rivolti alle classi delle scuole per l'infanzia, primarie, secondarie e superiori.

▲ **Interventi di didattica attiva** e atelier nelle biblioteche, nei musei e nelle pinacoteche per rendere protagonisti bambini e adulti di esperienze e percorsi culturali e attivi

▲ **Aggiornamento e formazione** per chi opera a diverso titolo nel settore educativo e sociale e per chi vuole fare evolvere le proprie competenze professionali.

L'attività editoriale, nata come sbocco naturale e di ricerca dell'attività di formazione ed educazione, si ispira ai metodi della pedagogia attiva e mantiene costanti collegamenti con realtà educative e culturali italiane e straniere. Edizioni Artebambini è una casa editrice che propone, per bambini e per ragazzi *albi illustrati* che avvicinano all'arte in maniera ludica e confidenziale. L'Arte, posta al centro di tutti i progetti, diventa fulcro e punto di equilibrio e permette sia ai bambini che agli adulti di giocare, imparare, narrare storie.

Non avendo avuto l'accesso da parte del comitato editoriale a partecipare come osservatore ad alcuni dei laboratori promossi nelle scuole, si è deciso di partecipare al Convegno: "Intercultura e Arti" promosso dalla Casa Editrice, in cui si chiedeva a ciascun partecipante di sperimentare un'attività laboratoriale che legasse la pratica

artistica alla dimensione interculturale, si è scelto di partecipare al laboratorio di costruzione di un Mandala.

“Intercultura e Arti”

Nella sessione teorica si è affrontata la tematica interculturale partendo dai concetti di *invasione/evasione*: da sempre le popolazioni si incrociano e si intrecciano, le storie si mescolano, i linguaggi vengono scambiati, le forme corrispondono. I viaggiatori trasportano e portano. Allo stesso modo corrono le immagini facendo nascere altre immagini. *Immigrazione/emigrazione*: popolazioni arrivano, altre vanno e tornano. Così si scambiano si impregnano, si trasformano le civiltà e gli artisti ascoltano, anticipano, provocano e danno voce ai cambiamenti e alle trasformazioni. Chi insegna, chi educa, chi promuove cultura può dar voce alle musiche, alle parole, alle forme che si incrociano e si mescolano affinché nascano altre musiche, altre parole, altri uomini aperti al mondo e agli altri. Queste le tematiche trattate, si segnala in particolare l'intervento di Ida Castiglioni, sociologa, collaboratrice di Bennett M.J. Che ha introdotto il concetto di “Incorporamento della coscienza interculturale attraverso l'arte”.

Dall'intervento di Castiglioni:

“Quando sentiamo un sentimento di appropriatezza rispetto ad un'altra cultura? Quando vado in un altro Paese posso sapere tante cose di quel Paese, ma le sto anche sentendo dentro, conosco ma so anche relazionarmi con ciò che conosco?”. Ida Castiglioni parla di “feeling come metafora”, vale a dire che posso sentire ciò che sto facendo in maniera autentica, nuova, sentimento che va ben oltre l'imitazione. Rispetto ad un'altra cultura si può provare un feeling metaforico oppure si può rimanere sul piano dell'imitare senza provare nulla di empatico, di appropriato che mi fa sentire “a casa”. È possibile dunque assumere entrambe le

posizioni rispetto ad un'altra cultura. Si possono comprendere i costrutti culturali di un'altra cultura ma non è detto che con essa si instauri un feeling.

Per arrivare a tale feeling occorre vivere un processo fra “forme e feeling”, Bennett M.J. sostiene che “La forma della realtà è la forma delle figure che noi discriminiamo”. Cambiando forma (arte) cambio il mio sentire (feeling interculturale) finché non sento un senso di appropriatezza di ciò che ho fatto. Attraverso un atto di coscienza formo la forma e attraverso un atto di consapevolezza formo il sentire. È grazie al continuo processo fra forma e feeling che compio atti di creazione culturale, genero creatività, è in questo modo che creiamo una cultura.

Se questo processo di “forma e feeling” lo si facesse in più contesti culturali vorrebbe dire fare già comunicazione interculturale, e l'arte per sua definizione è il campo che offre più possibilità generative per tale processo. Esperienza della ripetizione della forma come empatia estetica. Compire tale processo significa non incasellare alcun genere di cultura, significa apprendere, accettare e cogliere in maniera essenziale, condividere uno stesso sentire.

É evidente che in questa sede si condividono appieno le riflessioni della Castiglioni, in quanto vanno proprio nella direzione teorica che si è cercato di fondare epistemologicamente nei primi due capitoli, ma è altresì importante rilevare che attualmente non esistono studi teorici che approfondiscano tale concettualizzazione, ben che meno recuperabili in lingua italiana, dunque anche di difficile diffusione e confronto, si auspica però che in futuro si riesca ad approfondire tale panorama teorico.

I laboratori:

L'arte, l'esperienza creativa, la ricerca estetica ci spinge ad andare al di là dello stereotipo, del pensiero omologante, del senso comune permettendo di trasformarlo dandogli significati sempre diversi.

▲ **KAMISHIBAI RACCONTI IN VALIGIA: COME RACCONTANO “GLI ALTRI”** Il Kamishibai è un teatro di immagini di origine giapponese utilizzato dai cantastorie. Riprende, richiama ed è vicino alla tradizione dei nostri antichi “cantastorie” che di paese in paese cantavano le gesta eroiche di antichi cavalieri o le vicende di particolari avvenimenti. Questo modo di narrare è un invito al piacere di leggere e a fare teatro a scuola, in biblioteca, in ludoteca, in casa. In teatro itinerante che non sale in cattedra ma la usa come luogo scenico creando un forte coinvolgimento tra attori e pubblico.

▲ **MANDALA: ATELIER DI SCRITTURA EFFIMERA** Sulle tracce degli indiani Navajos, degli aborigeni australiani o dei Maya possiamo scrivere e disegnare preparando originalissimi bottiglie di terre colorate. I Mandala oltre ad avvicinarci ad altri popoli, ad altri modi di intendere il mondo e il fluire del tempo sono una significativa occasione per dialogare con il colore, le forme e gli altri.

▲ **SEGUENDO BATÈKÈ: SCULTURE E MASCHERE** Presso le culture africane e dell'America Latina le maschere servono per comunicare con gli spiriti della terra, con le forze della natura. Sono anche un riflesso del nostro spirito, un modo per conoscersi, per esprimersi. Si realizzeranno maschere con colori e materiali naturali, associandole a racconti e leggende.

Laboratorio Mandala:

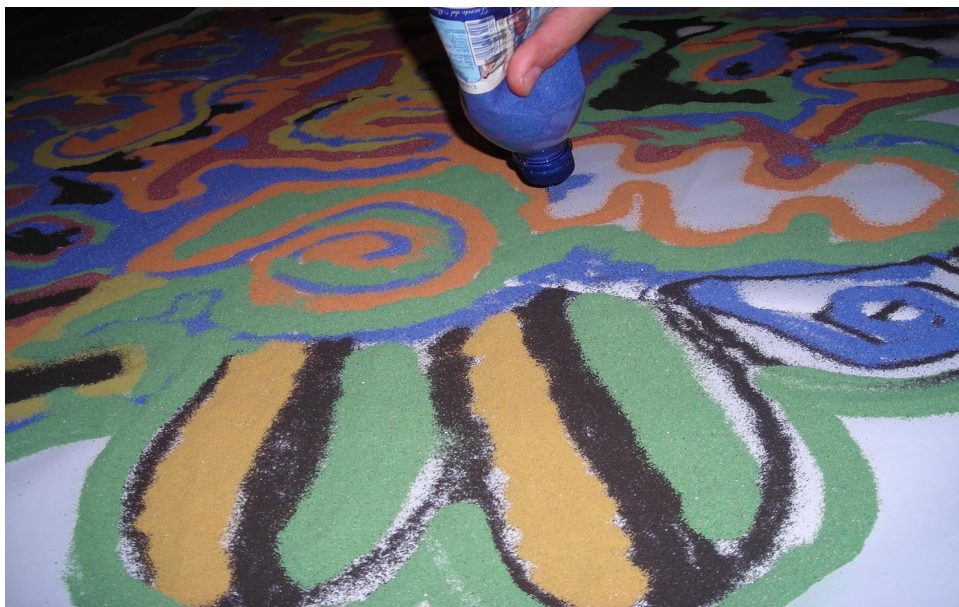


Fig. 57

^ La metodologia utilizzata per affrontare il tema dell'interculturalità è quella del laboratorio espressivo multisensoriale a mediazione artistica: muovendosi all'interno di una metafora comune, i temi affettivi emergenti vengono raccontati e tradotti attraverso il linguaggio non verbale, promuovendo un'esperienza globale di rispecchiamento, condivisione e possibilità di elaborazione all'interno del gruppo, che ne rappresentava il "contenitore trasformativo". Il laboratorio proposto è indicato per collocarsi al di fuori degli usuali percorsi formativi didattici e programmatici, rappresenta infatti, un ampliamento dell'offerta formativa che tende a valorizzare gli aspetti emotivi, affettivi e relazionali della persona. Tale scelta parte dalla consapevolezza che la dimensione cognitiva acquista senso solo se collocata all'interno di esperienze capaci di una trama affettiva ed umana più

complessa. Il percorso ha come scopo quello di favorire la creatività, lo spirito di gruppo, la coesione e la conoscenza di altre culture. Si parte dalla narrazione da parte del conduttore di una storia e poi, in silenzio, si iniziano a creare delle forme su un grande foglio di carta (Fig. 58). Partono due persone contemporaneamente e dopo aver tracciato alcune linee passano i colori ad altre due persone da loro scelte e così via fino a quando il Mandala è terminato.



Fig. 58

Il Mandala ha la potenzialità di aumentare la concentrazione, il silenzio, la riflessione e la creatività, sostenendo i seguenti obiettivi generali:

- ♣ consapevolezza nell'uso del colore e delle forme,
- ♣ conoscenza di varie civiltà e popoli per l'integrazione culturale,
- ♣ consapevolezza delle diverse strutture architettoniche,
- ♣ saper osservare i modelli di decorazione classici,
- ♣ conoscenza delle leggende in cui compaiono i mandala,
- ♣ conoscenza degli elementi principali e vitali del mondo,
- ♣ conoscenza dei punti cardinali, dell'orientamento personale,

Il Mandala viene proposto per far notare, rilevare, conoscere identità e differenze. Esso dunque persegue anche obiettivi interculturali come:

- ▲ individuare regole per interagire, ascoltarsi e ascoltare l'altro;
- ▲ inventare regole per imparare a giocare insieme;
- ▲ inventare nuove culture;
- ▲ riconoscere di avere una concezione "del mondo" non condivisa da tutti;
- ▲ sviluppare la disponibilità a comprendere "visioni del mondo" diverse dalle proprie.



Fig.59

3.2.6. Scuola di Pace, Associazione Il Melograno:

Si tratta di laboratori rivolti a bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola media inferiore che affrontano il tema della diversità e dell'incontro con l'altro attraverso lo scambio culturale con metodologie ludiche, che vogliono stimolare la riflessione su temi come "la pace", "la giustizia", "la globalizzazione", "la comunicazione",

"le diversità", etc... I laboratori proposti quest'anno dalla Scuola di Pace sono stati raggruppati individuando tre categorie:

Laboratori Antropologici:

"Il tempo, i tempi, la storia e le storie"

Rivolto a: secondo ciclo delle scuole elementari e scuole medie Per gruppi di: 20 –25 bambini Moduli minimi di: 12 – 20 ore



Fig.60

Progetto che mira alla “decostruzione” del concetto di tempo. Viaggiando alla scoperta dei diversi tempi, quelli narrativi, quelli musicali, quello del silenzio confrontato con quello del gioco, quelli dell’astronomia, quelli dei diversi calendari, ecc. e dai diversi modi di vivere il tempo, nella storia e nelle diverse culture, utilizzando giochi, canzoni, film, racconti, drammatizzazioni e narrazioni, al fine di comprendere quanto complessa sia la realtà che troppo spesso diamo per scontata e “naturale”. Un tempo per narrare, narrarci e metterci in ascolto. Un invito a riflettere sullo scorrere del tempo e sul nostro modo di impiegarlo, di pensare alla nostra storia, al nostro passato e alle nostre radici, per capire da dove siamo venuti e dove stiamo andando. Un incontro con i miti e le leggende delle culture orali e delle figure magiche che ne fanno parte, una per tutte quelle del Griot. La possibilità di salire su una macchina del tempo per viaggiare nel passato

e nel futuro o semplicemente per modificare il presente. Per non buttare via una cosa tanto preziosa da poter essere messa in banca.

Laboratori di socializzazione:

“Come un piccolo vulcano”

Rivolto a: scuole primarie e secondarie di I grado

Per gruppi di: non superiore a 20 bambini (non più di 50 in una giornata)

Moduli minimi di: Almeno due incontri in giorni diversi anche per più classi nel corso della stessa giornata.

Ovvero: come costruire e far funzionare un piccolo ma versatile forno a legna per cuocere gli oggetti creati durante l'attività di laboratorio e come utilizzare una parte di questi per realizzare una scultura in ceramica frutto di un lavoro di gruppo dei bambini/e. In questo laboratorio si tratta di proporre ai bambini /e di partecipare alla progettazione e realizzazione di una scultura. Una scultura composta da vari elementi creati dai bambini medesimi lavorando su un tema specifico.

Con questa modalità, che in precedenti esperienze si è rilevata stimolante e divertente sono state realizzate: sculture in forma di totem composte da diversi volumi sovrapposti e collegati, sculture componibili che possono cambiare forma a seconda di come vengono montate, sculture sonore, mosaici finalizzati in alcuni casi anche a definire le linee di una meridiana orizzontale e percorsi di labirinti, con possibili collegamenti interdisciplinari - giochi da tavolo. I pezzi che compongono queste costruzioni possono essere molto semplici e non ha molta importanza il grado di finitura perché il valore di questo lavoro è dato da tutto

l'insieme in cui ogni bambino/a può riconoscere singolarmente il proprio pezzo e vederlo in una nuova prospettiva nel gioco di relazione con i pezzi degli altri. Lasciando libertà di espressione e ponendo contemporaneamente alcuni vincoli, proprio dalla creatività dei bambini potranno svilupparsi nuove idee. L'obiettivo del laboratorio è quello di progettare e realizzare, come memoria dell'attività svolta, la costruzione di un manufatto in ceramica, sviluppando la capacità di sperimentare un'attività di insieme, valorizzando l'abilità manuale ed il senso di osservazione. Durante il laboratorio si sperimentano varie tecniche di intervento sul materiale e si utilizzano diverse qualità di argilla, alcune delle quali adatte alla formazione di oggetti che vengono cotti nel forno a legna in una giornata successiva. Per la cottura viene costruito un piccolo forno a legna in un angolo del cortile della scuola. Il forno, quando è in funzione, fa pensare a un piccolo vulcano anche se la sua forma ricorda di più un igloo. Va costruito con un particolare tipo di mattoni montati a secco. Funziona bruciando legna di piccola pezzatura senza sprigionare fiamme libere. Perciò, pur stando molto vicini al forno, non si corrono rischi. Alla fine della giornata di lavoro il forno viene smontato. Questo tipo di forno è adatto a una particolare tecnica di lavorazione detta "RAKU", di lontana origine giapponese e rielaborata nel secolo scorso in occidente. È un procedimento interessante perché permette di osservare dal vivo la trasformazione che la materia subisce durante la fase della cottura. Questo laboratorio è molto adatto alle classi con bambini/e di primo inserimento, visto che permette la creazione di contesti positivi per la socializzazione tra i ragazzi

"Arti creative: con le mani"

Rivolto a: scuole primarie e secondarie di I grado

Per gruppi di: 6-20 bambini

Moduli minimi di: 12 ore

Scopo principale di questi laboratori è stimolare la curiosità dei ragazzi attraverso il potenziamento delle loro capacità manuali. Durante queste attività si utilizzeranno svariate tecniche e materiali con tutte le possibilità che questi ultimi offrono per la realizzazione di giochi, oggetti, libri ecc... Partendo da un tema collegato ai temi trattati a scuola e legandolo al riciclaggio o la multietnicità, si approda alla realizzazione di un'opera, che può essere costruita individualmente o in gruppo. Lo sviluppo delle capacità creative è un'occasione per utilizzare la comunicazione verbale e non verbale, e creare dei contesti positivi di socializzazione tra i ragazzi. La collaborazione tra pari, il reciproco aiuto, il rispetto del lavoro degli altri, il rispetto dei materiali di lavoro, la valorizzazione delle abilità individuali sono i veri obiettivi di questo laboratorio, che è inteso porre maggiore attenzione al processo della creazione di un'opera, che al prodotto finale. Inoltre, il confronto con altre culture, è un'esperienza che risulta tanto più ricca quanto più è diversificata la provenienza geografica e culturale degli studenti. La loro crescita e formazione in ambienti diversi e lontani fra loro si rivela essere un prezioso patrimonio per questa esperienza. Motivo per cui, questi laboratori, sono adatti anche a gruppi in presenza di bambini stranieri di primo inserimento. I laboratori più efficaci per sviluppare questo percorso sono:

- Corso di scultura (con diversi materiali);
- Corso di murali su tela, carta, ecc.;
- Corso di costruzione di maschere in cartapesta (tecnica giapponese);
- Corso di costruzione di burattini e marionette in cartapesta e con la stoffa;

- Corso di illustrazione e costruzione di libri pop – up;
- Corso di fumetti;
- Costruzione di giocattoli con materiale di riciclo.

Per le scuole primarie si consigliano i laboratori di maschere, burattini, costruzione di libri e giocattoli (oppure di scultura, ma solo per i più grandi). Per le scuole secondarie di I grado sono raccomandati i laboratori di murales, fumetti e scultura.

“L’Immagine delle Culture”

- Durata minima: 18 ore.

A partire dal proprio look osservare i tratti caratterizzanti degli altri per riflettere su omologazione e diversità, sulla relatività dell’idea di bello, sui concetti di identità e di rappresentazione. Attraverso l’osservazione di film, opere d’arte figurativa, immagini fotografiche, che illustrino elementi di arte concreta e di costume di un popolo, individuare particolari, motivi ornamentali, canoni estetici e metter in piedi un gioco di analogie e diversità. Rielaborare i segni, i motivi, i simboli in chiave geografica e costruire nuovi oggetti, disegni, immagini filmate che esprimano le diversità e i tratti comuni del genere umano. Il laboratorio può prevedere la costruzione di un video documentario sulle attività svolte con il coinvolgimento del gruppo nelle fasi realizzative.

Laboratori per la consapevolezza geopolitica

“Il filo di Selima”



Fig.61

Per gruppi di: 30 persone

Moduli minimi di: tre incontri di due ore ciascuno

Obiettivo generale del percorso è quello di far conoscere ai bambini espressioni della cultura artigianale di paesi del Sud del Mondo e le condizioni di vita e di lavoro dei produttori. Obiettivi specifici sono invece l'analizzare alcuni manufatti di paesi lontani, ricostruendone la storia, con particolare attenzione al contesto sociale e culturale nel quale vengono prodotti; Far conoscere alcune realtà di cooperative sociali in grado di migliorare le condizioni di vita dei lavoratori che vi aderiscono; Far sperimentare ai bambini tecniche artigianali utilizzate nelle realtà cooperative, quali l'uso del telaio semplice e la costruzione di biglietti con la stoffa. È prevista la realizzazione di un percorso didattico interdisciplinare articolato in tre incontri di due ore ciascuno per le classi del secondo ciclo: il primo incontro teorico, per inquadrare la situazione col supporto di immagini video, carta geografica e prodotti artigianali, il secondo e il terzo incontro di laboratorio, in cui si prevede l'analisi dei manufatti artigianali e la creazione di

nuovi prodotti. Le discipline principalmente coinvolte nel percorso sono: studi sociali, educazione all'immagine, geografia e storia.

Il conduttore, in collaborazione con gli insegnanti delle classi, presenterà alcuni prodotti dell'artigianato egiziano, ripercorrerà a ritroso la storia dei manufatti, contestualizzando gli oggetti e mostrando immagini del paese e della situazione in cui essi vengono realizzati. Farà emergere le problematiche del lavoro nei paesi in via di sviluppo, le situazioni di sfruttamento, ma anche la possibilità di migliorare le loro condizioni di vita attraverso la costituzione di cooperative di lavoratori e lavoratrici e l'alternativa del commercio equo e solidale. I laboratori consentiranno di riflettere sulle tematiche affrontate e di sperimentare tecniche artistiche manipolative partendo da quelle evidenziate dai manufatti.

Si segnalano di seguito alcune realtà laboratoriali a mediazione artistica di cui non si è fatta né osservazione né documentazione, ma che per le caratteristiche che assumano presentano elementi affini con le finalità della ricerca e pertanto rientrano nelle intenzioni di questo terzo capitolo.

3.2.6 Centro scuole e nuove culture di Genova (Laboratorio Migrazioni)

*“Fare laboratorio in ambito interculturale significa:
offrire uno spazio vuoto, flessibile, adatto ad accogliere i corpi, le menti e le emozioni
e capace di fornire stimoli sensoriali per parlare all’immaginario, dare particolare attenzione all’ascolto e alla qualità delle relazioni interpersonali, proporre percorsi di conoscenza attraverso l’esperienza diretta, a partire dalle ipotesi
e dalle domande dei bambini, creare fra gli educatori e fra i bambini gruppi di lavoro che consentano il confronto delle idee e delle emozioni, valorizzare le qualità personali nel rispetto delle diversità di ciascuno, dando spazio alle storie; da quelle personali alle vicende storiche e sociali, utilizzare più linguaggi espressivi, attenuando la centralità delle informazioni fornite dagli adulti e rendendo possibile più forme di comunicazione, privilegiare il processo sul risultato.”*

Direzione Politiche Educative

Il Laboratorio migrazioni, in collaborazione con il Comune di Genova, Direzione Politiche Educative U.O. infanzia, adolescenza, promozione diritti e integrazione multiculturale, si propone di diffondere l'educazione interculturale nelle scuole; di migliorare l'accoglienza dei bambini e delle famiglie immigrate; di prevenire atteggiamenti di chiusura e razzismo; di valorizzare la presenza di più culture come risorsa per tutti; di sostenere e diffondere i principi della convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia. In particolare:

- ♣ Sostiene inoltre progetti delle scuole sull'accoglienza dei bambini stranieri e sulla partecipazione delle famiglie;
- ♣ organizza laboratori espressivi per classi o gruppi di bambini, dall'asilo nido alle scuole medie, nei quali si sperimentano modalità innovative nella pedagogia interculturale intorno ad aree tematiche di grande respiro quali "stanzialità e nomadismo " sulla cultura della mobilità e le trasformazioni identitarie legate agli spostamenti, "schegge di altre culture " sull'avvicinamento alle grandi aree culturali del mondo, "mondintero" su aspetti dell'educazione alla pace e alla mondialità;
- ♣ diffonde i risultati delle sperimentazioni su più scuole e classi attraverso momenti di formazione e consulenza per insegnanti, la raccolta della documentazione e un costante collegamento con le realtà territoriali realizzato anche grazie alla presenza di due sedi decentrate in zone ad alta presenza di bambini stranieri;
- ♣ organizza iniziative culturali aperte alla città anche in collaborazione con associazioni culturali.

Il Laboratorio è inoltre capofila per il Comune di Genova del progetto di rete sui mediatori culturali e del progetto "Bambini e nuove culture" che ha consentito l'apertura del Centro scuole e nuove culture e ha promosso la nuova figura professionale dell'animatore di lingua madre per la valorizzazione delle lingue e delle culture dei bambini stranieri nelle scuole.

Pedagogia narrativa in ambito interculturale del laboratorio Migrazioni

Il progetto si prefigge di raccogliere le esperienze e i materiali di lavoro raccolti dal laboratorio Migrazioni in più di un decennio di proposte di laboratori con bambini di ogni fascia di età. La metodologia narrativa continua a fare da filo conduttore nella maggior parte delle proposte di laboratorio e si è rivelata uno degli strumenti più interessanti per sperimentare e offrire occasioni di espressione, parola, coinvolgimento emotivo e conoscenza a bambini e ragazzi. La particolare declinazione che tale metodologia prende in contesti interculturali e l'utilizzo che se ne può fare per proposte di educazione interculturale sono l'oggetto di un materiale documentale che il Laboratorio Migrazioni ha raccolto e che sarà oggetto di diffusione nell'arco dell'anno scolastico.

3.2.7. Il Museo delle Culture del Mondo di Castello D'Albertis

Il Museo delle Culture del Mondo di Castello D'Albertis offre un percorso nella dimora del Capitano Enrico Alberto D'Albertis, suo ideatore. Viaggiando per mare e per terra tra '800 e '900, il Capitano ha racchiuso nella sua dimora il suo mondo in una cornice romantica a cavallo tra "camere delle meraviglie" e trofei coloniali. Il suo castello testimonia il fascino che i mondi lontani da lui visitati hanno esercitato sul suo spirito, impregnato di "genovesità" e amore per il mare e di altrettanta curiosità verso l'ignoto e l'intentato. Ma non solo: con l'ingresso nel bastione cinquecentesco, su cui è stato costruito il castello, si apre un secondo percorso di visita nel quale il materiale archeologico ed etnografico viene svelato attraverso il dialogo e lo scambio con le popolazioni da cui proviene, per dar voce

a prospettive multiple e relativizzare le nostre certezze. Castello D'Albertis non è solo la casa del Capitano D'Albertis, ma quella di tutti, delle nostre paure ed esplorazioni, delle domande che segnano il nostro rapporto con il mondo.

I Laboratori

Giovani curatori crescono. Laboratorio Bambole del mondo: 200 bambole da tutto il mondo e donate al museo permettono di sperimentare come accogliere, schedare, esporre ed utilizzare una nuova collezione. L'attività si completa con un percorso in museo per scoprire cosa si nasconde dietro a una bambola nelle diverse culture: tradizioni, materiali, rituali e feste dagli Hopi dell'Arizona all'Africa, alla Siberia. È rivolto al II ciclo della scuola primaria e la secondaria I e II grado.

Capitolo IV:

“Artemigrante”:

I laboratori interculturali a mediazione artistica
realizzati



Fig.62. “Dipinto di Bhajju Shyam, foto scattata nell'aprile 2010 presso il London Masala Zone”

4.1. Progettare un “Laboratorio interculturale a mediazione artistica”

4.1.2. Premessa

I temi dell'identità e della differenza interrogano tutti i campi, in particolare quello scolastico, dove alunni di provenienze differenti, locali o globali che siano, diventano vicini di banco, portando la scuola ad interrogarsi come “Laboratorio di pedagogia pratica” tanto auspicato all'inizio del secolo scorso e fino ad ora non ancora del tutto realizzato. Una forma di questa nuova identificazione scolastica è il laboratorio interculturale a mediazione artistica che per sua costituzione diviene il luogo per eccellenza entro cui praticare differenti strategie educative.

Tale laboratorio mira ad un apprendimento di tipo esperienziale, legato ad una esperienza sul campo, quell'apprendimento che accade a partire da vissuti di pratica in cui chi apprende è direttamente a contatto con il reale (Mortari 2003, p.48). Un apprendimento in cui il soggetto è direttamente in contatto con la realtà oggetto di indagine (Harris, 1996, p.36), e a partire da questa decostruisce e costruisce attraverso la creatività nuove forme del reale, stimolando il pensiero verso concezioni pluraliste, molteplici. Ciò inizia ad accedere in particolare con quella fascia di età che si potrebbe definire sotto il termine di “pre-adolescenza”:

“During adolescence, s/he will learn to be reflective and critical about his or her own imaginative products. Adolescent fantasy is of two kinds, both

which are goal directed: subjective, which is emotional and oriented toward desire fulfillment and private inner life, and objective, which is used in understanding reality and later creating artistic and scientific works”
(Vygotsky, 1998).

È, infatti, ad iniziare da questa fascia di età che la creatività viene vista anche con una certa criticità, da punti di vista differenti, andando così a costruire altrettante differenti visioni. Distinguendola, come ricorda Vygotskij (1998), in soggettiva, processo che racchiude l'empatia, l'emotività orientandosi verso il desiderio di appagamento, e oggettiva, che viene utilizzata nella comprensione della realtà e in seguito nella creazione di opere artistiche e scientifiche.

“Fantasy as the central expression of an emotional reaction”

(Vygotsky, 1971, p. 210)

Il Laboratorio Interculturale a mediazione artistica, si differenzia dalle comuni proposte laboratoriali proprio perché lavora su un duplice fronte, concentrando in un medesimo spazio competenze pedagogiche ed artistiche, prefissandosi l'obiettivo di lavorare sia su elementi interni, creatività soggettiva, che esterni, creatività oggettiva, cercando di suggerire ai partecipanti le strategie per bilanciare i due processi, affinché si acquisisca padronanza di sé e si possa lavorare sui processi di costruzione identitaria e annessa worldview. Caricare il laboratorio di questo duplice obiettivo permette di perseguire ciò che già affermava Vygotskij (1998) quando vedeva nella creatività il canale che permette di fornire all'adolescente, e poi l'adulto, i mezzi per prevedere e pianificare il suo

comportamento futuro, contribuendo a costruire la cultura, e aggiungere le conseguenti worldview, di cui egli è parte.

Il laboratorio interculturale a mediazione artistica può essere proposto a differenti “contenitori educativi”, fra questi la scuola, dove per gli obiettivi e l'identità stessa del laboratorio si propone quale risposta alle forte richieste di risposte educative che provengono da tale dimensione. La scuola è divisa tra la necessità di porsi come *Luogo Educativo*, spazio identitario, relazionale, responsabile finalizzato a promuovere l'autonomia, intesa come dimensione esistenziale necessaria, e la consapevolezza di essere invece un *Non-luogo* (Augè M.,1993), in cui la dimensione relazionale è affidata esclusivamente ad una divisione di ruoli, non significativamente riconosciuta e legittimata, gestita attraverso la dimensione valutativa. In questa prospettiva, la proposta del laboratorio permette di uscire dall'idea di un apprendimento calibrato sui singoli contenuti disciplinari, promuovendo lo sviluppo di capacità trasversali attraverso cui è possibile definire un piano metacontestuale, quello delle competenze, che risulta comune alle diverse discipline, e a partire dal quale trovano specifica declinazione le abilità e conoscenze proprie delle varie materie. Il laboratorio si pone quale strumento concreto alla tanto auspicata “*transdisciplinarietà*” che troppo spesso viene ancora fraintesa e applicata erroneamente, proporre, ad esempio, lo studio della Rivoluzione Francese in lingua francese non vuol dire aver innescato nuove forme di pensiero flessibili, reciproche e interscambiabili. Il laboratorio tende a rompere la settorialità prevista dal curriculum, spostando il focus della progettazione da un modello lineare di sviluppo del sapere a una visione strutturale in cui vengono evidenziate alcune possibili intersezioni fra i diversi saperi (Dovigo F., 2006). Competenze come l'analisi, la rielaborazione, la creazione di connessioni, la

costruzione di modelli, la sintesi, l'osservazione, l'interpretazione, sono al centro della proposta e vanno così ad individuare un nuovo livello di apprendimento che connette in modo non estemporaneo ma profondo. La letteratura sulla pratica laboratoriale, infatti, è concorde nel ritenerla in generale una delle modalità privilegiate per apprendere attivamente e sviluppare la motivazione.

“I laboratori si pongono come nuovi ambienti di apprendimento dove il corpo, gli oggetti e gli spazi non sono neutrali ai processi formativi ma nei quali si mettono in gioco le diverse intelligenze umane. L'esperienza laboratoriale è quindi il luogo privilegiato per un uso integrato delle forme intellettive, nel quale, come diceva Howard Gardner, lo spazio rappresenta una dimensione privilegiata dell'intelligenza umana, un canale esplorativo nei processi di insegnamento-apprendimento”

(Biancardi F., Sibilio M., 2003, p. 432)

Il laboratorio rappresenta un “luogo di allenamento della persona” privilegiato che, abbandonando la logica del disciplinare, del nozionismo e della settorialità del sapere, offrendo l'occasione di guardare in modo plurale ai contenuti culturali, cogliendo le interconnessioni che ogni settore della conoscenza intrattiene con la cultura umana, considerata nella sua totalità, sviluppando così differenti punti di vista e visioni culturali.

“Un itinerario di lavoro euristico che, non scindendo teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, è paradigma di esercizio riflessivo e di ricerca integrata e integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si auto motiva e aumenta l'autostima di ciascuno, facendole interagire e confrontare con

quelle degli altri”

(Lavene C. , 2005, p. 18)

Incentiva, inoltre, alcune modalità di costruzione sociale e situata della conoscenza, nonché delle abilità per metterla in pratica. Il laboratorio diviene il luogo di apprendimento situato e di conoscenza distribuita che nasce nella struttura e nel funzionamento sociale del gruppo di studenti, considerato come una comunità di pratiche, in cui le relazioni sono legate e interconnesse in vista di un interesse comune.

In questo spazio si promuove un tipo di apprendimento non è più visto come un'acquisizione mentale individuale, bensì come un'acquisizione sociale nella cornice complessa di una comunità di pratiche, scopi, strumenti e attività. Luogo della socializzazione intesa come co-costruzione del mondo sociale in cui è possibile l'appropriazione critica del patrimonio culturale di una società (Pontecorvo C. 1995) .

“È possibile che le scuole possano diventare reali comunità di pratiche condivise?” (Lave-Wenger, 1991)

È possibile rispondere affermativamente alla domanda se si guarda alla scuola non come ad un luogo privilegiato in cui viene trasmesso un conoscere universale ma come un luogo per un'attività quotidiana specializzata. Il laboratorio interculturale a mediazione artistica, diverrebbe ancora più efficace se entrasse a far parte di questa quotidianità e diventasse strumento di valorizzazione del discorso nella scuola, quel discorso che nasce fra insegnanti e alunni e anche fra alunni e alunni. È in particolare nell'interazione di bambini e ragazzi tra loro o con la presenza di

un insegnante capace di facilitare l'espressione libera di un gioco di contrapposizioni che si producono curiosità e argomentazioni, esplicitazione di ragioni e quindi anche la scoperta che non esiste un'unica visione del mondo ma una interazione di differenti worldiew.

In questo lavoro di ricerca si è scelto di proporre il laboratorio interculturale a mediazione artistica in ambito scolastico, anche perché questo è uno dei primi luoghi in cui i ragazzi fanno esperienza della differenza. Luogo del confronto con se stessi attraverso l'altro che non è più solo il genitore o la persona familiare. É in questo contesto che i ragazzi sviluppano maggiori o minori competenze in merito alla sensibilità interculturale e fino ad oggi gli studi relativi a questo tema specifico in relazione alla fascia di età presa in considerazione sono risultati limitati.

4.2. Le fasi di realizzazione

4.2.1. Costruire gli indicatori per la progettazione di un laboratorio interculturale a mediazione artistica:

Un indicatore è qualcosa che “sta per”, è un segnale, un riferimento concettuale che cerca di riassumere nel modo più fedele possibile una certa dimensione della realtà (Dovigo, 2007). Se da una parte non è necessario aggiungere altri indicatori a quelli che già esistono per quanto riguarda l'inclusione, e in questi si fanno rientrare le tematiche legate alle differenze fra le quali quelle etniche e culturali. Dall'altra parte occorre riconoscere che, nell'ambito della formazione, e in

particolare all'interno della realtà scolastica, l'elaborazione di strutture di indicatori per la dimensione artistica, quale strumento per l'educazione, è studiata da pochi e comunque al momento ancora tacita. Occorre riconoscere che qualche tentativo è anche stato perseguito ma unicamente rivolto a bambini in età pre-scolare o della primaria, dalla secondaria in poi pare non ci sia un grande interesse a riguardo.

Un indicatore esiste se diviene *componente di un sistema* (Op. cit., p.70) di indicatori che ha significato e può essere compreso solo attraverso il confronto e l'incrocio tra più dimensioni. Nella costruzione di un laboratorio interculturale a mediazione artistica è importante riferirsi ad un sistema di indicatori, in quanto ciò permette di:

5. validare la struttura del laboratorio
6. costruire delle linee generali di riferimento per chi vuole progettare questa tipologia laboratoriale
7. uscire dalla logica delle intuizioni e improvvisazioni che spesso invadono la progettazione
8. creare un sistema di valutazione a posteriori del laboratorio attivato

Gli indicatori, infatti, rappresentano una sorta di bussola, uno strumento importante per delineare le coordinate lungo cui gli educatori e artisti, in questo caso specifico, possono orientarsi e muoversi nella realizzazione dell'insieme di strategie utili nella costruzione di un laboratorio interculturale a mediazione artistica. Va tenuto presente, però, che la costruzione del laboratorio seguendo gli indicatori non rappresenta una ricetta entro cui dosare con rigidità gli ingredienti,

ma uno schema di lavoro aperto, che i conduttori possono rivedere, discutere, aggiustare, integrare.

4.2.1.1. Indicatori per il “laboratorio interculturale...”

▲ *Conduzione:*

A.1. Si mettono in gioco competenze pedagogiche e artistiche: conduzione mista, educatori/pedagogisti e artisti.

A.2. Gli educatori/pedagogisti lavorano su dimensioni di “*creatività soggettiva*”, avendo particolare riguardo alle relazioni che si instaurano all'interno del gruppo, alle emozioni e alle empatie che emergono.

A.3. Gli artisti si occupano della “*creatività oggettiva*”, suggeriscono quali attività pratiche è meglio proporre affinché possa emergere quel tessuto non verbale ma ugualmente comunicativo con il quale gli educatori possono lavorare.

A.4. I conduttori devono condividere una filosofia inclusiva (Booth e Ainscow, 2000) e trattare i partecipanti come persone oltre che rappresentanti di un ruolo.

A.5. I conduttori garantiscono l'accoglienza di ciascuno, garantiscono la loro presenza e sostegno nei confronti dei partecipanti.

A.6. Artisti ed educatori/pedagogisti, pur con competenze differenti, collaborano al medesimo obiettivo: incrementare la sensibilità interculturale.

▲ *Spazio laboratoriale:*

B.1. Creare uno spazio adeguato alla realizzazione di attività artistiche, alla libera espressione e movimento del corpo.

B.2. Prevedere uno spazio accogliente, non formale, che non si limiti all'aula standard con banchi e sedie che rendono difficoltosa l'attività.

B.3. Rendere gli spazi fisicamente accessibili a tutte le persone.

B.4. Creare la possibilità di instaurare un'interazione fra interno ed esterno affinché il laboratorio non sia uno spazio statico, ma si possa muovere, come un percorso itinerante, affinché assuma le caratteristiche di flessibilità ed esplorazione.

B.5. È un laboratorio a mediazione artistica, quindi occorre garantire anche gradevolezza estetica degli spazi. L'artista coi partecipanti abbellisce l'ambiente con delle opere artistiche realizzate, ascoltando e mediando le scelte dei singoli garantendo uno spazio che sia al tempo stesso personale e comune.

B.6. Proporre all'interno dello spazio degli “*angoli misteriosi*” da aprire e svelare incontro dopo incontro, offrendo così la possibilità di vedere lo spazio come dimensione trasformativa, non scontata, che può essere altro rispetto all'idea classica di stanza. In questo modo si stimola la curiosità da parte dei partecipanti verso l'ignoto, caratteristica di coloro che si trovano nello stadio dell'accettazione rispetto al MDSI di Bennett M.J..

▲ *Coinvolgimento attivo :*

C.1. È rivolto a tutti i soggetti che frequentano lo spazio dove il laboratorio viene proposto, a scuola ad esempio, l'interna classe, in una biblioteca, chiunque decida di iscriversi. Non è rivolto solo agli alunni che hanno etnie e differenze culturali evidenti, ma coinvolge tutti gli appartenenti alla comunità locale.

C.2. Indicare la fascia di età coerente con la proposta laboratoriale, questo deve essere l'unico vincolo da stabilire nell'accesso al laboratorio di modo che gli obiettivi siano coerenti con l'età a cui si riferiscono.

C.3. Se nel gruppo sono presenti partecipanti stranieri che stanno apprendendo l'italiano, garantire la comprensione alle attività, il coinvolgimento nelle stesse e con il gruppo.

C.4. L'artista privilegia attività che coinvolgano direttamente il contributo di ciascuno, valorizzandolo come unico e insostituibile ai fini della riuscita del lavoro.

△ *Partecipazione:*

D.1. Ridurre gli ostacoli alla partecipazione o alla comprensione delle attività proposte.

D.2. L'attività artistica proposta deve essere accessibile a tutto il gruppo. Evitare attività che richiedano complesse competenze tecniche, quali ad esempio l'uso della prospettiva.

D.3. L'arte assume la veste di strumento, occorre ricercare quali sono le espressioni artistiche che più di altre stimolino la partecipazione, diminuendo l'insicurezza che può emergere nei confronti dell'attività.

D.4. Proporre e organizzare attività in piccoli gruppi o a coppie così da spronare l'interazione, prevedere da parte dell'educatore il monitoraggio di questi.

D.5. Considerare la partecipazione anche del personale di riferimento al gruppo partecipante. In ambito scolastico, ad esempio, aiutare gli insegnanti nell'ambientarsi nello spazio laboratoriale.

▲ *Tempi:*

E.1. Prestare attenzione ai tempi da dedicare al laboratorio.

E.2. Definire i tempi mediando fra fattori interni ed esterni. Stabilire la durata del laboratorio secondo gli obiettivi da perseguire, cercando una mediazione coi fattori esterni che condizionano le tempistiche. Se ad esempio il laboratorio accompagna una mostra, è evidente che questo spazio dovrà seguire i tempi di questa, così a determinare quali tempi sia opportuno dedicare non sono gli obiettivi del laboratorio ma fattori esterni.

E.3. Il laboratorio affinché diventi spazio educativo non può svolgere la sua funzione in un paio di ore o in una giornata. In questo caso si tratta di uno spazio ricreativo, di intrattenimento, ludico ma non di uno spazio educativo con finalità interculturali.

E.4. Garantire che i partecipanti partecipino almeno all'80% degli incontri in modo che si stipuli un impegno reciproco e si permetta ai conduttori di lavorare con tutti al raggiungimento degli obiettivi.

E.5. Durante l'incontro i conduttori devono prevedere la suddivisione del tempo ripartendo un momento per la consegna dell'attività, uno per lo svolgimento dell'attività e uno per la condivisione e il confronto rispetto all'incontro stesso.

▲ *Monitoraggio:*

F.1. Prevedere almeno una figura, esterna ai conduttori che garantisca il monitoraggio sia nella progettazione che nelle attività laboratoriali proposte. In questo modo è possibile dare voce ai processi che si costruiscono, ricordando che

finalità di questo spazio è proprio la valorizzazione di questi ultimi rispetto alla realizzazione di qualsiasi prodotto, artistico che sia.

F.2. Il monitoraggio prevede l'osservazione sia dei processi artistici che educativi. Osserva e custodisce l'emersione della “*creatività soggettiva*” che della “*creatività oggettiva*”. Punta l'attenzione su tutto quello che nasce, emerge, cresce e si sviluppa e a volte si conclude all'interno del processo che si muove nell'attività artistica proposta.

F.3. Il monitoratore si fa custode dei processi e dei prodotti immateriali che si vanno costruendo durante l'attività laboratoriale, di modo che si assuma una posizione strategica nei confronti di tutto ciò che si dà per scontato, si sottovaluta, che apparentemente non sembra rilevante.

F.4. La figura che monitora riferisce ai conduttori l'andamento del laboratorio, riportando le osservazioni effettuate.

F.5. I conduttori si devono rendere disponibili nei confronti del rimando del monitoratore, rendendosi flessibili nel modificare attività od obiettivi prefissati.

♣ *Valutazione:*

G.1. Prevedere una valutazione rispetto all'efficacia e al raggiungimento degli obiettivi.

G.2. Conoscere il livello di sensibilità interculturale del gruppo di partenza somministrando, prima dell'attività il test C-IDI di modo delineare ad hoc quale proposta offrire, quali strategie utilizzare affinché il gruppo possa lavorare sulle proprie difficoltà di partenza. Se ad esempio, dopo il test C-IDI, si stabilisce che il gruppo si trova nella fase della difesa al contrario, è senza alcun dubbio errato,

proporre al gruppo delle attività che evidenziano le “culture altre” come migliori.

G.3. Dare voce al rimando che il gruppo offre ai conduttori. Indice di qualità rispetto all'efficacia della valutazione è, ad esempio, offrire un momento di condivisione, restituzione al termine di ciascun incontro, così che i conduttori possano rivedere la proposta e con flessibilità aggiustare o ridefinire le attività successive.

G.4. Prevedere uno spazio comunicativo formale fra le diverse figure che ruotano attorno al laboratorio: conduttori, monitoratore e adulti di riferimento al gruppo. Si promuove così un luogo “ufficiale” per lo scambio, il confronto a più voci, dove viene sperimentata la negoziazione.

G.5. Riconoscere i compiti e i ruoli di ciascuno, verificare al termine del laboratorio se ciascuno ha svolto il suo compito. Analizzare quali sono state le mancanze e prevedere, laddove è necessario la redistribuzione dei ruoli, tenendo sempre presenti le competenze di ciascuno.

A questi primi indicatori, validi per qualsiasi laboratorio interculturale, si uniscono quelli invece che vanno a definirlo “a mediazione artistica”. Ribadendo ancora una volta che con questa aggettivazione si intende il processo artistico come insieme di strategie che si prestano all'educazione, ciò che interessa “sfruttare” dell'arte non sono tanto i contenuti quanto i processi che la formano. Non si vuole armonizzare in una unica dimensione gli indicatori interculturali con quelli della mediazione artistica in quanto questo provocherebbe un errore sul piano epistemologico. Fin dall'inizio del lavoro di ricerca si è chiarita infatti, la costituzione identitaria che separa e definisce entrambe le dimensioni. L'educazione che guarda all'arte come contenuto, che va a completarla fallisce perché tenta di mettere a tacere le logiche

di due discorsi diversi "armonizzandole in un solo discorso". Così vale per la costruzione degli indicatori, il tentativo di sfruttare l'arte come "contenuto", senza badare alla sua struttura, ai suoi processi farebbe crollare il senso stesso dell'avvicinare tale dimensione a quella educativa. A questo punto, occorre rispondere ad una questione cruciale: "Perché, allora, indagare nella pratica artistica per la costruzione degli indicatori?"

Innanzitutto per offrire delle linee guida, delle indicazioni nella costruzione di uno spazio di questa portata, in secondo luogo proponendo degli indicatori per la mediazione artistica si avvicina quest'ultima, e più in generale, la dimensione artistica alla ricerca educativa. La ricerca, infatti, in particolare quella qualitativa, è interessata a tutti quegli strumenti capaci di raccogliere e sviluppare la conoscenza del mondo sociale: in altre parole, il cuore stesso della scienza sociale. Proprio per sua costituzione identitaria, l'arte comunica, e dunque si vuole andare ad indagare i suoi messaggi, capire come le persone pensano, capiscono e riflettono sulla loro identità, sulla loro visione del mondo.

Proporre una serie di indicatori per la mediazione artistica, offre una positiva sfida per chi dà per scontato che si possa osservare e conseguentemente esplorare il mondo sociale e offrire strategie educative solo utilizzando il linguaggio verbale o non. Pensare che a partire da ciò che comunica il processo artistico si possano sistematicamente abbozzare delle linee guida per chi in educazione utilizza la pratica artistica come medium, vuol dire presupporre che le persone stesse hanno qualcosa di interessante da comunicare, e che possono farlo in modo creativo. Si tratta di una modalità diversa che impegna il cervello in modo diverso, disegnando un diverso tipo di risposta. A questo scopo è stato utile rintracciare delle realtà che già sperimentassero la mediazione artista e in particolare, entrare come osservatore partecipante al flusso dei processi creativi che avvenivano nelle corsie del C.T.O.

Lo strumento artistico permette di accedere a delle conoscenze nuove rispetto ad altri strumenti e quindi risulta efficace ai fini dell'interesse della metodologia qualitativa, esplorare sotto altre forme aspetti altri, difficilmente comunicabili attraverso il linguaggio (Holzwarth P. & Maurer B., 2001). È un'opportunità per avvicinarsi il più possibile all'emersione di un numero sempre maggiore di punti di vista e di nuovi significati e rappresentazioni. Produrre creatività attraverso le espressioni artistiche è così interessante, perché si produce qualcosa e poi si impara che il pezzo contiene elementi a cui non ci si aveva pensato prima e fornisce così nuove intuizioni. A volte, l'artista o semplicemente, il soggetto creativo potrebbe produrre aspetti molto interessanti, che non sono menzionati verbalmente né prima né successivamente. Questo avviene in particolare nei casi in cui si trattano tematiche così definite "scomode" perché richiedono una maggiore riflessione e complessità. Fra queste si ritrova anche la relazione con chi è culturalmente diverso, oltre a tematiche quali il razzismo, la sessualità, tematiche che riguardano le differenze e che vengono molto spesso linguisticamente intrappolate rischiando così di non venire menzionate e costringendo le persone alla non comunicazione rispetto ad esse. Una delle peggiori conseguenze è che la non rappresentazione di questa o quella tematica, comporta un non riconoscimento e quindi non responsabilità rispetto ad essa.

Di seguito vengono riportate le caratteristiche che fanno della dimensione artistica uno strumento anche per la ricerca qualitativa (Holzwarth P. & Maurer B., 2001):

- ♣ ci offre più voci, più punti di vista, sono narrazioni visive
- ♣ apre la comunicazione a quei temi scomodi al linguaggio
- ♣ connette voci e fenomeni
- ♣ lavora su paradigmi di pensiero

- ▲ ha tempi diversi rispetto ad altri strumenti
- ▲ lavora sulla capacità riflessiva

Nella costruzione degli indicatori per la mediazione artistica, quindi, si ha consapevolezza del tipo di narrazione che è visiva, si individuano le parole chiave e poi le connessioni, proprio come di fronte ad un testo, la differenza sta nel tipo di linguaggio utilizzato. È a partire proprio da questo orizzonte che si ottiene così il permesso di pensare anche a degli indicatori che sistematizzino le intuizioni in riferimenti educativi scientificamente validati.

Eisner W. E. individua nel “*Ten lessons Handout*” dieci elementi che caratterizzano i processi creativi ai quali l'educazione può prendere come riferimento nel momento in cui si auspica la costruzione di indicatori. Essi, infatti, non si possono definire come indicatori, in quanto non sono stati costruiti per questo scopo, ma possono contribuire nel processo di orientamento dell'artista nella scelta delle attività artistiche da proporre al gruppo partecipante il laboratorio. Di seguito vengono riportate le “*Ten Lesson Handout*” tradotte per la prima volta in lingua italiana:

▲ Le arti insegnano ai bambini a scegliere con *giudizio critico* nei rapporti qualitativi. A differenza di gran parte dei curricula in cui prevalgono le regole e le risposte corrette, nelle arti, prevale la critica personale piuttosto che regole asettiche.

▲ Le arti insegnano ai bambini che i problemi possono avere *più di una soluzione* e che le domande possono avere *più di una risposta*.

- ♣ Le arti celebrano molteplici *prospettive*. Una delle loro lezioni più grandi è che ci sono molti *modi di vedere e interpretare* il mondo.

- ♣ Le arti insegnano ai bambini che in forme complesse di “problem solving” gli scopi raramente sono fissi, a cambiare sono le circostanze e le opportunità. L'apprendimento nelle arti richiede la *capacità* e la *volontà* di lavorare sugli imprevisti, considerandola come possibilità di lavoro nel suo svolgersi.

- ♣ *Le arti rendono chiaro* il fatto che né le parole nella loro forma letterale, né i numeri esauriscono il *sapere*. I limiti del nostro linguaggio non definiscono i limiti della nostra *conoscenza*.

- ♣ Le arti insegnano agli studenti che le *piccole differenze* possono avere *grandi effetti*. Le arti si circondano di sottigliezze.

- ♣ Le arti insegnano agli studenti a riflettere con e attraverso il materiale. Tutte le forme d'arte impiegano degli strumenti per *trasformare le immagini in reale*.

- ♣ Le arti *aiutano i bambini a dire* ciò che non può essere detto. Quando i bambini sono invitati a rivelare ciò che un'opera d'arte aiuta a *sentire*, devono riferirsi alla loro *capacità poetica* per trovare le parole più adatte a rispondere.

- ♣ *Le arti ci mettono in grado* di provare *esperienze* che non possiamo ottenere con nessun'altra fonte e attraverso tale esperienza possiamo *scoprire* la gamma e la varietà di cose che siamo capaci di *sentire*.

- ♣ La posizione che ricoprono le arti nel curriculum scolastico simboleggia per

i giovani che per gli adulti *credere è importante*.

4.2.1.2. Indicatori per “...a mediazione artistica”:

"La gente pensa alle cose in modo diverso quando fa qualcosa, usando le proprie mani porta a un più profondo impegno riflessivo " Holzwarth P.

Nella costruzione del laboratorio, è sicuramente utile delineare quali siano quei *segnali* che rendono la pratica artistica strumento per lo sviluppo della sensibilità interculturale. In questo caso particolare, la funzione degli indicatori è quella di offrire un orientamento fra gli elementi processuali che devono essere presenti nell'attività artistica prescelta affinché essa sia efficace anche sul piano educativo. Di seguito vengono riportati gli indicatori emersi dal lavoro di osservazione partecipante e di documentazione argomentato nel precedente capitolo:

9. “*Molteplicità Vs |Negazione: Differenza?! Cos'è?*”

Evidenziare le molteplicità. Spesso, nelle scuole, si assiste all'apprendimento di un materiale alla volta, esempio: il legno, la carta, la creta ecc.. Per quel determinato periodo si tende a fissare nei ragazzi l'idea che esista unicamente quel tipo di materiale, che ci sia solo quella possibilità, quello strumento per poter procedere nella loro creatività. L'indice suggerisce di:

A.1. Utilizzare diversi materiali con sui sperimentare artisticamente.

A.2. Proporre i materiali contemporaneamente spiegandone le differenti funzionalità.

A.3. Chiedere ai bambini di scegliere almeno tre materiali coi quali procedere nell'attività.

A.4. Riconoscere con il gruppo dei partecipanti che esistono molti modi di vedere e interpretare gli oggetti e il mondo.

In questo modo si sostengono le molteplici prospettive, uno stesso soggetto, se rappresentato con materiali differenti dà vita ad una molteplicità di quel soggetto.

10. “Sporcarsi le mani” Vs |**Difesa**: “noi e loro” |

Nel momento in cui una persona decide di sporcarsi le mani, decide di superare la barriera immaginaria che si è creato fra “noi” e “loro”. L'utilizzo dei guanti, ad esempio, come è avvenuto durante le osservazioni, rappresenta la linea di confine che la persona decide di mettere nei confronti del lavoro, fino a qui ma non oltre. Il guanto separa il contatto sensoriale che si può creare fra la pelle della persona, e dunque ella stessa, e ciò che sta creando, il foglio disegnato con il carboncino. L'indice suggerisce:

B.1. Prevedere attività per cui per creare qualcosa non basti solo la diade “foglio-matita”.

B.2. Privilegiare l'utilizzo di espressioni artistiche che valorizzano la manipolazione.

B.3. Accompagnare il contatto sensoriale fra la pelle e il materiale, in particolare coi partecipanti che sembrano più titubanti.

B.4. Motivare la scelta di queste espressioni artistiche rispetto ad altre, condividendo coi partecipanti l'idea che attraverso il contatto con il proprio processo creativo è possibile entrare dentro in modo autentico in quello che si sta

costruendo.

11. *Non tracciare confini Vs |Difesa: “noi e loro”|*

Le rigidità vengono messe al bando. Di fronte alla forma che si vuole rappresentare da dove si parte? Confini? Dettagli? Da ciò che più interessa che venga rappresentato? Tracciare i confini significa vincolare fin dall'inizio la creazione, rendere nulla la libertà di espressione, che diventa completamente dominata da ciò che è stato premeditato con il pensiero. È una forma di difesa, una linea è capace di tracciare la delimitazione fra ciò che fa parte del “noi” e ciò che fa parte del “loro”, ma il risultato non sarà un prodotto artistico. In arte “l'opera si forma man mano”, non si sceglie di partire dai confini, ma è come se la mano fosse guidata dalla visione e che la matita sia in grado di costruire passaggio dopo passaggio la forma. Il lavoro artistico parte dall'umiltà di non pretendersi inizialmente come forma, inizia a creare la non forma che si forma. L'indice suggerisce:

C.1. L'artista-conduttore suggerisce immagini ed evocazioni da cui i partecipanti potranno partire nella realizzazione dell'attività.

C.2. L'artista-conduttore crea una sua opera di fronte ai partecipanti

C.3. I partecipanti devono osservare quali sono gli elementi che caratterizzano il lavoro dell'artista mentre esegue la sua opera.

C.4. I conduttori condividono coi partecipanti alcune domande: “Da dove è partito l'artista?”, “Voi da dove partireste?”, “Si riesce a capire fin da subito il prodotto finale?”, “Perché se disegna una casa non parte con il tracciare le linee delle mura esterne, non definisce il contenitore della sua forma?”.

C.5. Stimolare il confronto coi partecipanti, riflettere sul termine “confine”, cosa rappresenta nella pratica artista e cosa rappresenta in generale, promuovendo una ricerca di immagini in cui sia rappresentato il confine.

12. *L'evocazione che costruisce e decostruisce Vs |Minimizzazione: “Siamo tutti uguali, abbiamo gli stessi bisogni”|*

Grazie alla capacità di evocazione di ciascuno, uno stesso oggetto, anche prodotto artistico, permette di essere caricato di nuovi ed unici significati; il processo artistico unito all'unicità di ciascuna persona è capace di evocare diverse forme e immagini, da un prodotto, unico e standard per tutti, a nuovi prodotti decostruiti e destandardizzati. Si pensi all'opera di Duchamp la “Monalisa”. L'oggetto costruito è il prodotto artistico che torna ad essere nuovamente processo nel momento in cui gli si viene chiesto di decostruirsi per trasformarsi in altro. Attraverso le emozioni e l'empatia che ciascuno instaura con il prodotto di partenza si rende visibile come ognuno non sia uguale all'altro e come non sia possibile che tutti abbiano gli stessi bisogni. L'oggetto quindi si “sforma” per ognuno in modo diverso, si decostruisce subendo così una trasfigurazione perché si agisce sulle emozioni personali. Più si decostruisce e più si vede e del nuovo con cui si può costruire nuovamente. Ciò che evoca il processo artistico è ciò che di più lontano può esserci dall'intento iniziale, dall'oggetto di partenza. Esistono molteplici evocazioni. L'indice suggerisce:

D.1. Proporre attività artistiche che stimolino “*pratiche trasformative*”.

D.2. Accompagnare la verbalizzazione delle emozioni che l'oggetto da decostruire suggerisce a ciascun partecipante.

D.3. Considerare il processo artistico nato dall'evocazione di emozioni come

espressione comunicativa vera e propria al pari dei linguaggi verbali e non.

D.4. Proporre attività artistiche che utilizzino materiali effimeri, come ad esempio la costruzione di un mandala o la riproduzione di alcune pitture Gond, sottolineando la possibilità di costruzione e decostruzione di ciò che si è realizzato.

D.5. Confronto di gruppo in cui ogni partecipante presenti la “nuova opera d'arte” ai compagni, tradurre in parole ciò che è già visibile dai differenti prodotti artistici, le differenze che ciascun opera assume esistono proprio perché non siamo tutti uguali.

13. *Entrare dentro le cose per immaginare Vs |Accettazione: “Io faccio così, sono curioso di sapere come fai tu”|*

Occorre distinguere fra processo immaginativo e simulazione di tale processo che porta a sua volta alla simulazione del processo artistico. Quest'ultimo infatti, non nasce dalla curiosità della persona verso una cornice esplorativa nuova, ma da un atteggiamento di difesa che non gli permette di entrare dentro la pratica artistica. “M. ma era in una situazione svantaggiata nell'osservazione, perché era lontana e fra loro c'erano altre persone.” L'esempio fornito dal laboratorio in C.T.O. esplicita proprio questa simulazione, il prodotto finale di M. era indubbiamente di grande qualità artistica ma se si osservava il processo che l'aveva condotta a quel prodotto ci si rendeva conto che M. non era entrata dentro, non voleva esplorare, vedere, ma stava simulando per stare alla consegna dell'artista. La chiave sta nel condurre i partecipanti in attività che stimolino l'immaginazione autentica, le famose “copie dal vero” in questa sede sono bandite. C'è immaginazione quando la persona assume atteggiamenti di apertura e curiosità nei confronti del suo lavoro e di quello altrui. Immaginare è vedere, ancora prima che ci sia, una forma che non

c'è. L'indice suggerisce:

E.1. Privilegiare attività artistiche che stimolino la curiosità, non svelare fin da subito l'intero percorso laboratoriale ma custodirne alcune attività come misteriose. Offrire degli indizi ai partecipanti che incentivino la loro voglia di scoperta ed esplorazione.

E.2. Durante le attività proporre l'utilizzo di alcuni materiali e strumenti non comuni senza spiegare al gruppo il funzionamento. Suggestire di sperimentarne il loro utilizzo e successivamente confrontarsi sulla funzionalità e le scelte prese rispetto agli strumenti e materiali proposti.

E.3. Partire da attività che stimolino domande sull'immaginazione, di fronte ad un oggetto che deve essere trasformato in altro, accompagnare l'esplicitazione di domande chiave, che offrono l'accesso all'esplorazione, del tipo: "Cosa vedo lì dentro?", "Quale forma mi suggerisce".

E.4. Nel rimando di gruppo, costruire coi partecipanti gli elementi che caratterizzano il processo immaginativo, dargli voce, esplicitarlo in modo da stimolare atteggiamenti di accettazione verso ciò che non è strettamente legato alla realtà personale di ciascuno, ma considerando degli scenari nuovi ma altrettanto interessanti.

14. *Rappresentazione Vs |Adattamento: "Ben equipaggiati per costruire un ponte tra culture"*]

Si richiamano le parole della Bettucchi, molto meglio esplicative di altre: "Il primo passo è sentire...il secondo immaginare...il terzo rappresentare. Il primo passo è essere...il secondo è comunicare...il terzo è superare...andare oltre."

(Bettucchi V., 2010). Nell'adattamento è possibile creare delle connessioni, “dei ponti” fra le culture, nella dimensione artistica, tali connessioni è possibile crearle solo se si è capaci di rappresentare. La rappresentazione è per forza legata all'emozione e all'esperienza di che una certa immagine suggerisce all'artista, ma si è anche consapevoli che la stessa immagine può diventare rappresentazione altrà per qualcun altro. Altrimenti non è possibile andare oltre, attraversare quel ponte. All'interno di questo indice sono racchiusi tutti gli elementi visti finora, chi è capace di rappresentare artisticamente ha sviluppato anche capacità evocative, immaginative, trasformative, empatiche e moltiplicative. L'artista della creolizzazione è l'artista che rappresenta, supera, va oltre. L'indice suggerisce:

F.1. Partire da attività che alimentino il ricordo e l'esperienza personale, esplicitando ai partecipanti di far entrare nella loro opera, attraverso la visione, ciò che più sta loro a cuore, li identifichi con ciò che stanno creando. In questo modo si stimolano i processi empatici.

F.2. Proporre di creare nuovi prodotti artistici partendo dall'unione di alcuni elementi che caratterizzano ed identificano quelli personali, costruiti precedentemente.

F.3. Evidenziare che i nuovi prodotti devono diventare rappresentazione artistica e dunque devono racchiudere non solo almeno un elemento che caratterizza ciascun partecipante al gruppo ma anche ciò che connette tale elemento con quello del compagno.

F.4. Partire dalle rappresentazioni artistiche di grandi artisti per rileggerne i diversi elementi costituenti e le loro connessioni, proporre lo stesso lavoro anche nel gruppo, dando spazio più al processo che li ha condotti a quella determinata rappresentazione che al prodotto finale.

La costruzione degli indicatori per il laboratorio interculturale a mediazione artistica ha permesso di chiarire la progettazione e gli obiettivi del laboratorio proposto e realizzato nelle scuole. Di seguito viene presentato il progetto: “Il filo di Paloma”.

4.2.2. Il laboratorio: “Il filo di Paloma”

Il progetto si sviluppa all'interno del percorso disciplinare che vede il Laboratorio Artistico il punto focale di sviluppo delle tematiche legate al tema della differenza e dell'interculturalità nell'arte. All'interno di questo spazio la differenza è intesa come risorsa, rivolta a stabilire uno stile di convivenza fondato sulla tolleranza, attraverso lo sviluppo di strategie di accomodamento, accettazione, dialogo, disponibilità fra le diverse persone ma senza doversi sacrificare alla loro riduzione ad unità. La pratica artistica è intesa come rappresentazione di valori, di significati, di aspirazioni di intere popolazioni. In particolare ha la capacità di immaginare oltre l'aspetto fisico delle cose. Differenza e Arte si ritrovano dunque sulla medesima strada quella che, come sostiene Bauman, permette all'uomo di riconoscere che nella differenza c'è un potenziale creativo senza precedenti.

Il laboratorio interculturale a mediazione artistica proposto ha lo scopo di allenare alla differenza, offrendo esercizi pratici entro cui sperimentare la capacità di convivere con l'altro, gestendo conflitti e arricchendo esperienze. In questo spazio l'interculturalità è nome, la pratica artistica è verbo. Il laboratorio si presenta, allora, come lo spazio del VERBO, il tempo dell'azione e dell'esercizio.

Filo conduttore di questo spazio sarà il libro d'artista “Quelli di Sopra e Quelli di

Sotto” di Paloma Valdivia. Un libro da “leggere” ma soprattutto da “osservare” e più che un libro è un oggetto, un'opera d'arte, che in sé inizia, si sviluppa e finisce. L'autrice, di origine cilena, rappresenta nel suo testo, una linea di demarcazione tra due spazi opposti, il sopra e il sotto (Fig. 63), ma al tempo stesso, questa linea è anche il tratto dove i margini dell'uno e dell'altro combaciano, offrendo l'occasione, a chi legge il libro di rivolgere lo sguardo oltre la linea stessa.

Fig. 63



Il laboratorio è condotto dal ricercatore e da una artista, Cristina Zuffellato, che da anni propone laboratori artistici alle scuole. È rivolto alla fascia dei pre-adolescenti, quindi destinato al biennio finale della scuola primaria e al biennio iniziale della secondaria di primo grado. Lo spazio si introdurrà con le parole e le immagini dell'artista per concludersi con una valutazione. È solo attraverso questa fase che sarà possibile sostenere la veridicità delle osservazioni compiute e permettere allo stesso progetto di valutare l'efficacia in termini di educazione interculturale. Non solo, è fondamentale promuovere attraverso questo sistema, i

progetti di eccellenza, offrire loro una certa riconoscibilità e valenza nel tessuto educativo italiano. Un laboratorio quindi, che vedrà l'utilizzo di un questionario, già presentato nel secondo capitolo, il C-IDI, somministrato ai partecipanti in due step: pre-C-IDI, prima dell'attivazione del laboratorio e post-C-IDI a seguito dell'intervento laboratoriale.

Alle scuole è dunque chiesta la partecipazione al laboratorio da parte degli alunni e la supervisione, come monitoratori, da parte dell'insegnante che mette a disposizione le proprie ore di lezione e dell'insegnante di sostegno se previsto nella sezione coinvolta. Hanno partecipato sei classi, due della primaria e quattro della secondaria di primo grado per un totale di 130 alunni della provincia di Lecco. Consapevoli che l'accesso alle scuole è spesso soggetto a burocrazie e in particolare la possibilità di documentare le attività tramite strumenti video, si è previsto di attivare il laboratorio solo laddove esisteva la possibilità di documentare liberamente, previa liberatoria delle famiglie.

Nella scelta delle scuole e delle classi non è stata fissata alcuna soglia rispetto alla presenza di stranieri nelle classi, in quanto non lo si ritiene un elemento significativo per lo scopo del lavoro.

Di seguito vengono riportati i nodi tematici che legano interdisciplinariamente il laboratorio con i curricula, gli obiettivi artistici e interculturali prefissati e l'articolazione dell'intervento:

4.2.2.1. I nodi tematici:

Contenuti Arte e immagine:

- classi IV e V scuola primaria: gli archetipi e le forme nelle diverse civiltà ecc.

- classi I e II scuola secondaria 1° grado: l'ordine nella composizione modulare (simmetria, e asimmetria), richiamo alle decorazioni nell'Islam, al tempo dei romani, similitudini e divergenze.

Contenuti Italiano e Storia:

- classi IV e V scuola primaria: la narrazione orale a partire dalle immagini, l'arte decorativa egizia e romana
- classi I e II scuola secondaria di 1° grado: la comunicazione fra significante e significato, codice e messaggio, la tradizione orale nel tempo, dall'aedo ai giorni nostri. L'arte decorativa romana, la simmetria nella simbologia rinascimentale.

4.2.2.2. Gli obiettivi:

Ribadendo ancora una volta l'importanza di distinguere le competenze interculturali da quelle artistiche si è deciso di riportare distintamente i due gruppi di obiettivi.

Obiettivi interculturali:

- ♣ sapere ipotizzare accadimenti;
- ♣ sapere ragionare usando la nozione globalità/cambiamento;
- ♣ individuare regole per interagire, ascoltarsi e ascoltare l'altro;
- ♣ inventare regole per imparare a giocare insieme;
- ♣ riconoscere di avere una concezione "del mondo" non condivisa da tutti;
- ♣ sviluppare la disponibilità a comprendere "visioni del mondo" diverse dalle proprie.

Obiettivi artistici:

- ▲ saper esplorare;
- ▲ saper osservare;
- ▲ sperimentare;
- ▲ saper immaginare oltre l'aspetto fisico delle cose;
- ▲ saper mettere in relazione i diversi elementi che sono stati osservati;
- ▲ sviluppare capacità di sintesi della forma e di rielaborazione di tutte le parti che
- ▲ la costituiscono per connetterle ed elaborare il nuovo.

Obiettivi per la scuola:

- ▲ Migliorare la capacità dei docenti nel realizzare in modo autonomo attività e laboratori interculturali;
- ▲ Incrementare la consapevolezza diffusa tra gli operatori della scuola rispetto ad una serie di difficoltà comuni, di risultati non intenzionali di diverse pratiche apparentemente “normali”;
- ▲ promuovere strumenti e strategie di intervento, volti a favorire la realizzazione di una scuola dell'inclusione e dell'accoglienza;
- ▲ sviluppare la conoscenza del piano della diversità;
- ▲ rafforzare la capacità di realizzare in modo autonomo attività e laboratori interculturali;
- ▲ sviluppare la capacità di sfruttare a fini didattici linguaggi espressivi quali l'arte;
- ▲ promuovere attività didattiche che utilizzino testi, fiabe, racconti interculturali;
- ▲ sviluppare i diversi canali comunicativi, esplicitando le modalità che la ostacolano e quelle che la favoriscono;

▲ rafforzare gli strumenti per la gestione dei conflitti, per costruire climi di fiducia

4.2.2.3. Fasi del laboratorio:

Il laboratorio, per ciascuna classe, sarà articolato da tre incontri di tre ore ciascuno. Prima e dopo la realizzazione del laboratorio verrà chiesto ai partecipanti di rispondere al questionario (C-IDI) che avrà lo scopo di valutare l'efficacia del laboratorio proposto. Alla somministrazione viene dedicata un'ora per le classi della secondaria di primo grado e due ore per le classi della primaria, da ripetere poi al termine del laboratorio.

I GIORNATA

TEMPI: 3ore

MATERIALI: 5 gomitoli di lana rossa

SPAZI: aula spaziosa, comoda per formare dei gruppi di lavoro

Nella prima parte verrà presentato agli alunni il testo: “Quelli di Sopra e Quelli di Sotto” di Paloma Valdivia, il libro riprodotto in formato A3 verrà appoggiato per terra, in atrio spazioso e da esso partirà un filo rosso di un gomitolo e che dividerà in due parti la classe. Il testo verrà narrato dai conduttori con la partecipazione degli alunni che divisi a gruppi dovranno animare attivamente ciò che richiede loro la pagina scritta o disegnata.

Durante la seconda parte verranno presentati alcuni utilizzi della linea, quella formata dal filo. Linee e quindi fili che creano forme nuove ed antiche, che mettono in contatto culture differenti, fili simili per forme ed usi. Ai ragazzi sarà

chiesto di sperimentare queste forme tagliando dal filo rosso a terra, un pezzo di filo ciascuno.

II GIORNATA

TEMPI: 3ore

Materiali: pastelli a cera o a olio, spago, 3 gomitolo di lana rossa

Spazi: aula e giardino

Per tutte le classi:

Nella prima verrà realizzato un frottage di fili, si dà una forma al filo e la si incolla su un foglio, poi lo si ricopre con un altro foglio e con dei pastelli a cera si inizia il frottage. I fogli frottage saranno poi uniti insieme dal filo rosso e appesi lungo le pareti delle classe.

Per le classi IV e V della primaria:

In giardino sarà chiesto ai bambini, radunati in piccoli gruppi, di collaborare fra loro per creare un percorso a spirale con il filo rosso e sperimentare, una volta terminata la spirale, il percorso.

Per le classi I e II della secondaria di primo grado:

In giardino sarà chiesto ai ragazzi, radunati in piccoli gruppi, di collaborare fra loro per creare un percorso con il filo fra gli alberi e sperimentare, una volta terminato il lavoro, il percorso.

III GIORNATA

TEMPI: 3 ore

Materiali: /

Spazi: aula con proiettore

Attività di rimando attraverso la visione di opere d'arte che attraverso la linea hanno creato connessioni fra le diverse culture e la visione delle opere artistiche create dagli alunni partecipanti al laboratorio. Discussione insieme riportando l'attenzione sulla capacità del filo di connettere e differenziare, di chiudere ed aprire, di trasformare. Confronto sull'esperienza vissuta, domande ed opinioni.

4.3. Narrare il laboratorio interculturale a mediazione artistica: “Il filo di Paloma”

Vengono riportate di seguito esempi di documentazione narrativa di alcuni momenti del laboratorio, quelli più significativi ai fini della ricerca, quelli che hanno permesso di visualizzare connessioni, riflessioni e suggerito elementi valutativi che verranno poi argomentati in modo approfondito all'interno del quinto capitolo.

4.3.1. Laboratorio classi quarta e quinta, scuola primaria (novembre 2010-febbraio 2011).

4.3.1.1. La presentazione del laboratorio e la narrazione delle storie

Nell'atrio è stato disposto, lungo la diagonale il Picture Book “Quelli di Sopra e Quelli di Sotto”, le pagine sono state fotocopiate in formato A3 e disposte una in



Fig. 64

seguito all'altra cercando di unire il filo rosso che le attraversava. Il testo lungo più di quattro metri, iniziava con la copertina ma prima ancora è stato disposto un cartellone rosso con due scritte divise da una linea: “Quelli di Sopra” e “Quelli di Sotto”. Ai bambini è stato chiesto di dividersi in due gruppi e di disporsi lungo il testo osservando le immagini della storia. Presenti al primo incontro c'erano: insegnante di classe, insegnante di sostegno e noi, le due conduttrici. Questo ha dato la possibilità di gestire meglio l'intero lavoro e di pensare anche alla suddivisione in piccoli gruppi. Seduti attorno al testo i bambini hanno iniziato a fare alcune osservazioni: “Ma alcune immagini sono al contrario”, “ Che storia lunga e che poche parole”, “Non si capisce come va a finire”.



Fig.65

Abbiamo così dato nome ai due gruppi, quelli che si sono posizionati alla destra della striscia “Quelli dei Paesi di Sotto” e quelli che si sono posizionati nel lato opposto “Quelli dei Paesi di Sopra” ed è stato chiesto loro di pensare in gruppo a quali storie raccontassero quelle immagini, in particolare ai “bambini di sotto” è stato chiesto di inventare la storia di quelli di sopra e viceversa. Per farlo però abbiamo chiesto a tutti i bambini di procurarsi delle forbici e di tagliare lungo il filo rosso che attraversava le due parti così da dividere nettamente gli spazi della

storia e rendere evidente, agli occhi dei bambini, ciò da cui erano uniti i due mondi: una linea. Seguendo la linea fino alla fine ecco che il libro si sdoppia in due storie parallele che possono essere narrate a più voci e diventare altro rispetto a quello che l'autrice-illustratrice aveva in mente quando ha scritto il testo. Divisi nei due gruppi, ai bambini è stato chiesto di osservare la storia che avevano di fronte e di cercare insieme le parole per narrarla. Una delle prime domande è stata: “Ma come facciamo poi a ricordare quello che abbiamo inventato? La storia è troppo lunga”. In realtà ogni gruppo era formato dai 10 ai 12 bambini, così è stato semplice rispondere che si potevano dividere le parti e creare così una memoria comune che solo insieme poteva costruire e narrare la storia. Così si sono divisi le parti: chi introduce la storia, chi preferisce riferire i dialoghi, chi invece sceglie di suggerire idee ma non vuole poi raccontare davanti agli altri e chi al contrario si sente narratore e cerca di unire le idee che emergono dalle illustrazioni. È stato interessante osservare come questo lavoro sia stato preso con entusiasmo anche

Fig. 66



quando in realtà richiedeva una serie di competenze specializzate, in particolare nell'area narrativa. Qualcuno, infatti, come H., alunno con sostegno all'apprendimento, ad un certo punto non ha più retto il compito, ha perso la concentrazione, ed ha iniziato ad arrabbiarsi allontanandosi dal gruppo. Il gruppo

osservato è rimasto compatto fino alla fine della creazione della storia, lavorando con concentrazione per circa un'ora ognuno portando avanti il compito prestabilito. Un elemento che ha contribuito a rendere uniche queste storie è che il testo della Valdivia permette di iniziare a raccontare le immagini dal punto in cui si vuole, le storie possono essere raccontate dall'immagine che per l'altro gruppo è la fine e viceversa, o ancora possono essere posizionate in modo circolare così da creare un ciclo narrativo continuo. Infatti pensare un racconto che si immagina lungo il filo assume le caratteristiche del filo stesso, ed esce dallo schema prefissato “inizio-fine”.



Fig.67

4.3.1.2. Storia inventata dalla classe V, gruppo:“Quelli di Sotto”:

Giovannino Di Sotto stava inseguendo il suo palloncino quando ad un certo punto arriva una folata di vento che spinge il palloncino lontano, Giovannino prova a cercarlo e pensa che si sia infilato fra i rami di qualche albero ma quando inizia a

piovare deve scappare a casa. Attraversa il campo di grano e sulla soglia di casa vede già la mamma e il papà che lo stanno aspettando. Così va in camera sua e si mette a guardare fuori dalla finestra pensando: “Chissà dove sarà finito il mio palloncino...”.

Il giorno dopo, Giovannino decide di continuare la sua ricerca, così dopo aver fatto un po' di strada, arriva al mercato dove incontra della gente un po' strana, vede una signora con le orecchie lunghe e chiede: “Ha visto il mio palloncino?” Ma la signora risponde: “Nooo, non l'ho visto il tuo palloncino”. Così Giovannino inizia a chiedere fra la gente del mercato ma riceve sempre la stessa risposta. Vede sua sorella con suo papà che tiene fra le mani un lungo filo blu e pensa: “Chissà se sarà il mio palloncino?” Ma poi si accorge che alla fine del filo non c'è il suo palloncino ma il suo...cagnolino! Decide perfino di raggiungere la spiaggia e vede tutta la gente in costume da bagno a cui chiede sempre la stessa cosa. Poi inizia a piovare di nuovo e mentre sta correndo verso casa incontra sua mamma con sua sorella a cui pensa di chiedere di nuovo: “Avete visto il mio palloncino? Ma loro rispondono: “Nooo non abbiamo visto il tuo palloncino.” Così se ne tornano a casa, passa del tempo, le foglie iniziano a cadere dagli alberi ma ecco che un giorno, Giovannino vede un albero stranissimo, solo rami e al posto delle foglie, l'albero è pieno di palloncini rossi come il suo e vede che gli uccelli vanno a prendere i palloncini per nasconderli nei nidi. Ma cosa se ne faranno di tutti quei palloncini?. Un giorno anche Giovannino riceve la risposta, tutti gli uccelli consegnano i palloncini ai veri proprietari che come lui li avevano persi e quando prendono in mano il filo del loro palloncino succede una cosa stranissima. Tutti iniziano a volare in alto, in alto, fino ad arrivare al Paese di Quelli di Sopra.



Fig. 68

4.3.1.3. Storia inventata dalla classe IV, gruppo “Quelli di Sotto”:

Tutto iniziò con alcuni esploratori che atterrarono nel mondo di sotto per scoprire da chi era abitato: animali, piante...cose strane! Questi esploratori siamo noi: (elenco nomi, ogni bambino si presenta con un inchino)

Già si parte male, troviamo “Super dog” che spicca in volo nel cielo. Una giraffa con i tacchi che vuole spiare il mondo di sopra. Una torre piegata da un uccellino, apparentemente leggero, ma che in realtà pesa sicuramente più di un mattone.

Un uccellino, con un triangolo al posto della coda, ruba una bacca dall'albero e chiama tutti i suoi amici per continuare il piacevole aperitivo, lasciando così il povero albero tutto spoglio. Ad un certo punto inizia a cadere una leggera pioggia...rossa?! (Tutti i bambini esclamano insieme). Una mamma dal

naso...rosso?!(altra esclamazione insieme) dice alla figlia di nome Stortina: “Per fortuna abbiamo portato l'ombrello!”

In questo mondo c'è proprio gente di tutti i tipi: chi è ricco può mettersi il costume e andare al mare, chi è povero con quello che ha si deve accontentare. Con noi esploratori anche Super dog si ferma ad osservare...oh...finalmente persone come noi! Ma la signora dai capelli neri si gira e...ma è un coniglio! Si ritorna nuovamente alla strambezza.

Qui tutti sono diversi: c'è chi è alto, chi è basso, chi ha le gambe lunghe, chi ha mani e chi no, chi due teste, chi cammina con la testa...insomma sono tutti matti in questo mondo?Ma è possibile? Ci sono anche delle persone invisibili!

Camminando, camminando troviamo delle case, ma solo su una sta piovendo...acqua blu!

In mezzo alle persone invisibili troviamo un bambino che rincorre un palloncino, ma dove andrà? Lo seguiamo, ci aggrappiamo al suo filo e...ci ritroviamo nel mondo di sopra!

4.3.1.4. Storia inventata dalla classe IV, gruppo “Quelli di Sopra”:

C'era una volta un pastore che pascolava le sue mucche (mmmuuu...un gruppo di bambini ripete in tutta il racconto i suoni onomatopeici). Ad un certo punto arrivò una bambina, correndo spaventata e urlò: “ Arrivano gli alieni!” Allora tutti scapparono nelle loro case. Il posto non era più sicuro, bisognava andarsene. Così presero un aereo e atterrarono in uno strano paese chiamato: “Senza nome”. Appena arrivati trovarono delle persone molto strane, una signora con due teste e

un albero che porta le scarpe! Sono sì persone molto strane ma a volte un po' simili a loro. Così diventano subito amici e una signora insegnò al pastore a camminare a testa in giù! Ad inizio estate vengono anche invitati ad una festa, la figlia del pastore compie gli anni, e tutti decidono di festeggiare in spiaggia e regalano alla bambina uno strano animale!

Fa troppo caldo in questo paese, c'è chi sceglie di mettersi all'ombra e fare un picnic all'ombra. Arrivano sotto ad un albero, i cani giocano. Un'amica che era incinta ha avuto un bambino. Il pastore è diventato agricoltore, arrivano degli uccelli con l'intenzione di rubare dei semi. Per fortuna un elefante li caccia via.

Una giraffa sotterranea dice ad un uccello che gli alieni se ne sono andati. E così, tutti insieme ritornano alla loro casa e ai loro lavori.

Una volta ricomposti i gruppi, abbiamo nuovamente disposto le due storie una sopra l'altra ma al centro, dove prima la linea era stata tagliata, abbiamo fatto scorrere lunga tutta la diagonale il filo rosso di un gomitolo di lana che terminava posizionato fra le ultime due illustrazioni del testo, aggiunte solo in questo



Fig.69

secondo momento, perché sono le immagini dell'incontro fra quelli di sopra e quelli di sotto che ricongiungono le due storie nuovamente in una unica narrazione quella che si può raccontare grazie alla linea che unisce, che

mette in comune “Quelli di Sopra” con “Quelli di Sotto”. Così i due gruppi hanno raccontato la storia

inventata seguendo le immagini e poi hanno ascoltato quella invece pensata da PalomaValdivia, autrice del testo.

4.3.1.5. Alcune considerazioni:

La lettura delle storie costruite dai gruppi di partecipanti ha stimolato alcune riflessioni a partire dall'utilizzo ripetuto di alcuni verbi ed espressioni che fin da subito sono stati riconosciuti come comunicativi rispetto a ciò che si stava andando a cercare. Per questo motivo sono state evidenziate alcune parte e di seguito se ne riportano alcune considerazioni:

Partiamo da alcuni verbi:

| Storia quinta | Storia quarta | Storia quarta |
|-------------------|-----------------|------------------------|
| Arriva | iniziò | arrivò |
| inizia | scoprir e | Correndo spaventata |
| vede | Era abitato | urlò |
| guardare fuori | troviam o | arrivano |
| ricerca | Vuole spiare | Bisognava andarsene |
| Incontra | ruba | scapparono |

| | | |
|----------------|--------------------|------------------|
| vede | inizia | arrivati |
| Ha visto | Ferma ad osservare | trovarono |
| non l'ho visto | troviamo | insegnò |
| chiedere | troviamo | Vengono invitati |
| Vede | ritroviamo | decidono |
| raggiungere | | sceglie |
| vede | | arrivano |
| Chiede | | È diventato |
| incontra | | rubare |
| Chiedere | | Caccia via |
| Vede | | arrivano |
| iniziano | | Ritornano |
| arrivare | | |

I verbi scelti si possono leggere in due sensi: longitudinali alla singola storia e quindi con possibilità di individuare il verbo che ricorre maggiorante nelle singole storie e trasversali alle tre storie e quindi cercare di creare le connessioni fra tutti quei verbi che si ripetono in tutte oppure a coppie fra loro.

4.3.1.6. Lettura longitudinale dei verbi comuni:

| 1°Storia quinta | 2°Storia quarta | 3°Storia quarta |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| vede | troviamo | arrivò |
| guardare fuori | troviamo | arrivano |
| vede | troviamo | arrivati |
| Ha visto | ritroviamo | arrivano |
| non l'ho visto | | arrivano |
| Vede | | |
| Vede | | |
| Vede | | |

Anche in questo caso, come nella costruzione degli indicatori per la mediazione artistica, ricorrono alcuni elementi espressivi, che attraverso ciò che comunicano, creano delle connessioni con le del MDSI di M. J. Bennett. Non si vuole in questa sede sostenere che all'interno di queste narrazioni sia possibile comprendere quale sia il livello di sensibilità interculturale del gruppo, ma provare a creare delle riflessioni, rendere visibile quell'insieme di assonanze fra MDSI e narrazione che vanno a sostenere sempre più a fondo il legame che si instaura fra sensibilità interculturale e arte.

1° STORIA: il verbo ricorrente è VEDERE, altre espressioni interessanti sono: “Incontra della gente un po' strana” “Vede una signora dalle orecchie lunghe e chiede”, “ *un albero stranissimo, solo rami e al posto delle foglie, l'albero è pieno di palloncini rossi come il suo e vede...* ”

La narrazione ideata dai bambini di quinta presenta analogie con alcune caratteristiche costitutive di più fasi all'interno dell'MDSI, e più precisamente: lo stadio della minimizzazione e quello dell'accettazione. Quindi si può ipoteticamente collocare la storia nella fase di tarda minimizzazione. È evidente come in questo caso, il laboratorio artistico e nel dettaglio la presentazione del lavoro artistico di Paloma Valdivia, non abbia “messo in guardia” gli alunni rispetto a ciò che di diverso veniva loro proposto ma anzi, al contrario, sia stato da stimolo per sperimentare le loro immagini sulla differenza al di fuori del proprio ambiente. Si sono lanciati nell'esperienza di costruzione una storia che fosse ambientata in un altro mondo.

Il verbo che ricorre è “vedere” “guardare fuori”. Tutto il gruppo ha ripetuto più volte questo verbo perché era disposto e aveva voglia di “vedere” cosa potesse accadere in un altro mondo. Le emozioni provate erano quelle della curiosità, della voglia di imparare e sperimentare, segnale importante da mettere a fuoco proprio perché sono gli stessi elementi che Bennett M.J. indica nella fase dell'accettazione.

La storia racconta di questo bambino, al quale è stata dato un nome e quindi una certa riconoscibile identità, può essere quindi nominato da altri, che è alla ricerca del suo palloncino perduto. Pur essendo in altra dimensione “Il mondo di sotto”, la storia inventata potrebbe essere perfettamente collocata nella realtà dei piccolo scrittori, la loro “bolla”, proprio perché assume caratteristiche tipiche della quotidianità di chi scrive la storia, chi fra loro non ha mai perso un palloncino? È sicuramente una situazione comune a tutti e che richiama al bisogno di uniformità,

di stabilità e di ricerca di certezze tipica della fase della minimizzazione. Infatti, chi ha 10-11 anni si trova già in una fase del ciclo di vita densa di cambiamenti individuali e ambientali non dipendenti dalla volontà della persona stessa (come ad esempio il pensiero ricorrente alla scuola media, al desiderio e curiosità di iniziare un percorso diverso ma al tempo stesso che offra le stesse certezze conquistate fino ad ora). Sentimenti contrapposti dunque, perché i ragazzi coinvolti hanno anche espresso curiosità e la ricerca dell'esterno tipiche dello stadio dell'accettazione: gli individui riconoscono le differenze, le accettano, cercano di comprenderle e di analizzarle alla luce dei diversi schemi culturali. Ecco perché rispetto agli altri due gruppi, questo ha visto nell'albero spoglio ricoperto da macchie rosse, l'albero dei palloncini ritrovati, dove gli uccelli ridonavano i palloncini ai loro proprietari, segno di apertura, mentre nelle altre due storie, l'albero era ricoperto da bacche che sono rubate dagli uccelli, segno di chiusura, messa in guardia, difesa. Da sottolineare tra l'altro l'utilizzo ripetuto dai due gruppi del termine "rubare" e non mangiare come poteva sembrare apparentemente più logico nell'osservare la scena delle bacche e degli uccelli.

2° STORIA: il verbo ricorrente è TROVARE, altre espressioni interessanti sono: *"Questi esploratori siamo noi"* , *"Già si parte male"*, *"Ci sono cose strane!"*, *"Vuole spiare"*, *"Oh...finalmente persone come noi!"*, *"Si ritorna nuovamente alla strambezza"*, *"Insomma sono tutti matti in questo mondo?"* Richiamando nuovamente le fasi del Modello dinamico di sensibilità interculturale, è forte la correlazione esistente fra la narrazione ideata dai bambini e la seconda fase del modello, quella della difesa. Quando i narratori utilizzano l'espressione *"Già si parte male"* fanno intendere proprio questo, si parte male, e

non bene, perché il riferimento da cui nasce il commento è la propria cultura, che è bene, tutto ciò che è fuori, che non viene nemmeno categorizzato secondo altri criteri o riferimenti non può che essere male. È nell'utilizzare espressioni come “cose strane” e “strambezza” che ci si riferisce quando si pensa alla difficoltà, in questa fase, di abbassare le difese per far spazio a ciò che è ignoto. La differenza diviene un'indifferenziata alterità, dove tutto ciò che non è conosciuto è “strambo”. Il nome “cose” è di per sé privo di significato, indica ma non si capisce mai l'oggetto che viene nominato, quali sono queste cose? Lo stesso ragionamento lo si può fare con “strane e strambezza”, sono termini che indicano qualche cosa che ha a che fare con ciò che non riusciamo a decodificare come conosciuto ma in ogni caso lo si nomina proprio perché è sconosciuto? Strambo/Strano in cosa? Perché?

“Ma sono tutti matti in questo mondo?” è un'espressione che indica come chi scrive abbia scarsità di informazioni rispetto a chi è al di fuori della propria visione del mondo e soprattutto scarsità di esperienza in merito. È interessante sottolineare che la maggior parte delle persone in difesa si sofferma a guardare coloro che ritiene i “loro” da un punto di vista fisico. Non a caso, durante la narrazione, di fronte alle provocazioni artistiche sulla differenza proposte dall'artista Valdivia, i partecipanti hanno sottolineato, utilizzando ripetutamente il verbo “trovare” tutte quelle caratteristiche, definite poi strambe, che avevano i personaggi del testo: giraffa coi tacchi, la pioggia rossa, chi con due teste ecc. Il sentimento che viene maggiormente sviluppato in questa fase è la solidità legata al proprio mondo, e alla convinzione che chi non ha le medesime caratteristiche non possa farne parte. Questo viene ritrovato nel testo quando i narratori esclamano: “Oh finalmente persone come noi!”.

3°STORIA: Il verbo ricorrente è ARRIVARE, altre espressioni interessanti, riprese dal testo sono: “Arrivò correndo spaventata e urlò”, “Arrivano gli alieni”, “Il posto non era più sicuro...Bisognava andarsene”, “Sono sì persone molto strane ma a volte un po' simili a loro”. Anche in questo caso, rileggendo la storia in relazione al MDSI le espressioni scelte per raccontare si potrebbero collocare nella seconda fase etnocentrica: la fase della difesa. A differenza però dell'altro gruppo, in questa narrazione è evidente il senso di invasione sostenuta anche da scelte espressive quali “bisogna andarsene”, come se non esistessero altre alternative, “o noi o loro”. È infatti nella fase della difesa che i buoni si sentono costantemente in pericolo. Il pericolo di essere invasi, che qualcuno ARRIVI, non a caso il verbo predominante della storia è “arrivare”. Quante volte infatti, si sente, e quindi anche i bambini, espressioni del tipo “da quando hanno iniziato ad arrivare, sempre di più sono successe brutte cose”. Infatti è nella fase della difesa che emerge il sentimento della paura, quello che scaturisce dall'assolutezza che assume la propria Worldview. I bambini di 9-10 anni non hanno ancora sviluppato un'identità chiara ed è evidente che essi sono alla ricerca di sperimentazione, di definizione di sé ma altrettanto di protezione da ciò che non conoscono per il timore di perdersi, di non essere riconosciuti. Il bisogno di riconoscimento sembra ben collocabile in questa fase, nella quale la posizione *dell'in group* nei confronti dell'esterno è chiara. L'utilizzo del “noi” e del “loro” aiuta a categorizzare e il gruppo diventa un contenitore nel quale sperimentare diverse identificazioni, la narrazione a sua volta permettere di esprimere questo percorso e di esplicitarlo come prima non lo si aveva ancora fatto. Non a caso nella storia inventata, la scelta è quella di scappare dalla propria realtà, ormai invasa, per andare verso altro. La fase di difesa, dunque, potrebbe essere funzionale e fisiologica durante la pre-adolescenza nell'evitare il rischio della confusione identitaria che potrebbe far permanere nella

fase di negazione per il timore di perdersi. La difesa potrebbe invece consentire di creare appartenenza, di riconoscere se stessi attraverso ciò che si reputa più simile nonché di distinguere l'alterità, la differenza. Ed ecco nuovamente un richiamo ad un'espressione utilizzata nella storia: "Sono sì persone molto strane ma a volte un po' simili a loro". È plausibile che tutte queste forme che "arrivano" davanti agli occhi degli autori del racconto siano comparabili a tutte quelle espressioni esterne, degli adulti attorno a loro che "arrivano" alle loro orecchie. I bambini di quest'età iniziano ad ascoltare gli "umori" e le opinioni delle persone che conoscono, in famiglia, a scuola e nei paesi nei quali vivono: tutto ciò potrebbe condizionare l'involucro esterno di come la fase di difesa si manifesta, fase che potrebbe trovare il proprio senso nella creazione di sé e definizione dei confini piuttosto che nell'autentico svilimento dell'altro.

Quali espressioni quindi, e quali verbi utilizzati nelle narrazioni si possono collocare nelle diverse fasi del MDSI? Dalle narrazioni possiamo cogliere un glossario di espressioni che si connettono a tali fasi?

4.3.1.7. Lettura trasversale dei verbi comuni

| Storia quinta | Storia quarta | Storia quarta |
|------------------|---------------|------------------|
| Arriva | iniziò | arrivò |
| inizia | troviamo | arrivano |
| Inizia | rubà | arrivati |
| a Chieder e | | |
| iniziano | inizia | trovaron o |
| arrivare | troviamo | arrivano |
| | troviamo | rubare |
| | ritroviamo | arrivano |

I verbi comuni alle tre narrazioni sono “Arrivare, Iniziare, Trovare, Rubare”, qualche suggestione per la riflessione e in seguito valutazione:

Quale differenza fra “Loro Arrivano” e “Noi troviamo”? Il primo richiama una quotidianità che si svolge serenamente ma che purtroppo viene interrotta da qualcosa che Arriva, che chiede un'interruzione di quello che si stava facendo e una rilettura per decodificare se ciò che è arrivato è conosciuto oppure no, se non lo è ecco che entrano in gioco le emozioni legate alla fase della difesa: “paura di invasione e aggressione”. L “arrivano” presuppone un “noi” e un “loro”.

“Trovare” invece rimanda a qualche azione che è già stata interrotta. Ma non è

detto che questo trovare sia una conseguenza del cercare, al contrario, probabilmente non si è ancora formata l'idea della possibilità che esista altro rispetto a quello che già conosco. Quando poi però si presenta di fronte agli occhi ecco che ci si convince che ciò che sta di fronte non lo si sta solo vedendo ma lo si è anche trovato. Esempio eclatante, nella storia, sono le prime forme di colonialismo, trovate determinate terre sono state accorpate alla "bolla" della mia realtà, prima si negava la loro esistenza perché non conosciuta, poi si sono provate sensazioni di paura e difesa, anche usando la forza per poi attaccarle e farle diventare quindi colonie in quanto rese simili a ciò che già conosco, assimilate.

Trovare presuppone pure un Iniziare, interrompendo ciò che si stava svolgendo si inizia a fare qualcosa d'altro. È l'inizio, dunque, che poi mi permette di trovare, o è il trovare che mi premette poi di iniziare? È interessante notare a chi si rivolge il verbo ripetuto. Cosa viene trovato? Qual è l'oggetto del discorso? Io trovo un oggetto ma quando si tratta di persone, non utilizzerò più Trovare ma Incontrare, perché allora nella seconda storia, quella inventata dai bambini di quarta, il verbo Trovare si riferisce alle persone?

L'utilizzo dei verbi: trovare e ritrovare, quale dei due è più rassicurante? Se io trovo qualcuno non è detto che poi lo incontro e quindi siamo ad un punto ancora di difesa, di non movimento verso l'altro, perché lo trovo lì, sulla mia strada ma non è detto che lo voglia incontrare, non di meno comunicare con lui.

Dalla prima storia Vede-Incontra- chiede, c'è un movimento, una propensione comunicativa verso l'altro.

Rubare, i due attori dell'immagine sono le bacche e gli uccelli, cosa ci sta in mezzo? Come avviene la scelta dell'azione? Perché proprio rubare e non mangiare, gustare?

4.3.1.8. “Il mondo tra le dita”, intrecciare coi fili di lana l'esplorazione e la curiosità verso l'alter.

Una parte del laboratorio è stata dedicata al filo di lana rossa che intrecciava e legava le due storie dicendo ai bambini che quel filo non era in grado solo di unire le loro storie ma anche popoli che vivono sotto e sopra sulla terra, che grazie alla linea hanno in comune più di quello che si possa pensare. Così ho preso il gomitolo e l'ho messo nelle mani di Cristina Zuffellato, la “conduttrice artistica” che ha condotto i bambini in un nuovo racconto.

L'artista ha preso spunto dal testo: “Il mondo tra le dita” di A.A. Johnson (1997) che un bambino, di un altro laboratorio gli aveva proposto: “Fin dalle origini l'uomo ha usato qualsiasi cosa avesse sotto mano per farsi una cordicella con cui giocare: dalle strisce di pelle alla parte fibrosa di una pianta. Attorcigliando e annodando la cordicella si rappresentavano di solito oggetti che facevano parte della vita quotidiana di chi giocava. I pescatori creavano figure che assomigliavano a pesci, barche, chi viveva nel deserto faceva lucertole, una delle figure degli Eschimesi dell'Alaska rappresenta un mammut! Se si pensa che sono passati diecimila anni dall'ultima volta che un uomo è stato faccia a faccia con un mammut, si capisce che i giochi con le cordicelle esistono davvero da parecchio tempo (...) Spesso in parti del mondo molto diverse appare la stessa figura. Non è facile spiegare come e in parti così diverse del mondo si trovino le stesse figure. Alcune sono così semplici che probabilmente due o più persone le hanno inventate senza bisogno di suggerimenti; forse altre sono state portate da qualche viaggiatore

lontano.” Questa presentazione è stato anche il racconto dell'artista e a partire da tale stimolo ha proposto ai partecipanti la costruzione di alcune figure:

Alcuni esempi di forme realizzate dall'artista nelle classi del laboratorio:

La zanzara: Paraguay, le cordicelle sono create con le fibre di cactus, le figure che maggiormente realizzano rappresentano oggetti che fanno parte della loro vita quotidiana.



Fig.70



Fig. 71. La zanzara

Il verme/bruco/treno: questa forma prende nomi differenti a seconda del Paese in cui vieneFig.72 realizzata, per esempio, lo stesso movimento e quindi prodotto finale in Germania è chiamato “Treno”, mentre l'artista durante il laboratorio,



Fig.73. Il bruco



l'ha chiamato “Bruco”, mentre nel testo è rappresentato dai bambini del Ghana e prende il nome di “verme”.

Ladro di candele/Paracadute: un'altra forma interessante è questa perché, l'artista l'ha presentata al laboratorio con il nome di Paracadute, che poi se capovolto diventa un casco di banane, a questo punto chiede ad un bambino di prenderne una e quando il bambino tira la cordicella il casco di banane scompare. Nel libro invece utilizza questa figura per spiegare come spesso le figure con le cordicelle servono a raccontare



Fig. 74. una storia . Il ladro di candele, viene fatto anche in Scozia e in Germania, racconta la storia di un uomo cge fa un grande errore: ruba delle candele al suo vicino. In Papua-Nuova Guinea c'è una storia simile,

ma lì l'uomo ruba al vicino dei maiali e riesce a scappare, mentre il ladro di candele viene catturato.

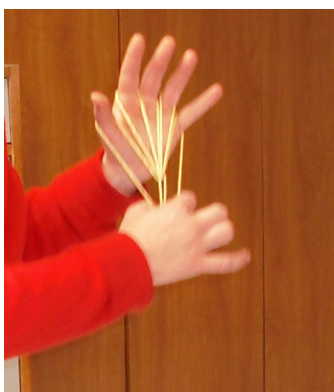


Fig.75. Il paracadute



Fig. 76



Fig.77

In classe, dopo aver distribuito a ciascun bambino un pezzo di quel filo di lana rossa, Cristina ha presentato quali sono i giochi che, bambini provenienti da diverse parti del mondo fanno con i fili e le mani. La tazza, la barca, la tour Eiffel,

sono altri esempi proposti e alcuni bambini ne hanno inventati di nuovi, come una bambina che è andata dall'insegnante per mostrare la sua clessidra.



Fig.78



Fig.79

4.3.1.9. Laboratorio classe prima e seconda della secondaria di primo grado (dicembre 2010- marzo2011)

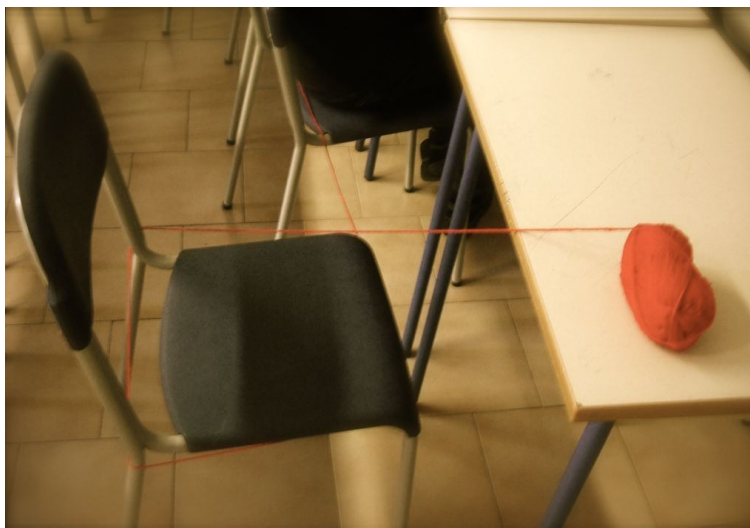


Fig.80

Prima giornata presentazione del laboratorio:

Il laboratorio parte con una provocazione: ogni ragazzo che si siede ad un banco è legato da uno stesso filo di lana che alternativamente scorre e si srotola davanti o dietro ad ogni alunno. Il filo passa e provoca domande, stimola curiosità e in certi casi crea diffidenza. Ognuno è al centro del filo (Fig.81). “Ma che cos'è questa linea rossa che ci attraversa? Guarda il tuo vicino, che cosa lo differenzia da te? Sta anche lui dentro il tuo stesso filo?” I ragazzi rispondono: “ No, nessuno di noi è circondato dal filo insieme ad un altro, siamo separati gli uni dagli altri, ma allo stesso tempo questo filo di lana ci lega tutti quanti.” Ecco la provocazione: ma una linea, quindi, mi connette o mi divide all'/dall'altro?



Fig.81

Parte la presentazione in power point, ci soffermiamo sulla citazione di Polibio, lo storico greco più antico del Mediterraneo:

... “Era una giornata eccezionalmente nebbiosa ...”Così iniziò l’alba del 24 giugno 217 a.C. descritta da Polibio. “...Ed io, tessendo con innumerevoli fili collego i tempi di oggi, di ieri, di domani.”

Il filo ha la grande capacità di delimitare, creare il confine ma allo stesso tempo, come affermava già Polibio, ha la capacità di legare insieme tempi, popoli, spazi lontani e diversi. Continua su questa riflessione la presentazione seguendo il seguente schema:

2. *Fili e Forme della natura:* Quali sono i fili presenti in natura? Esistono fili di erba, di ragnatela, d'acqua. Ognuno di essi ha la funzione di connettere o dividere? Quali sono gli altri fili della natura? I ragazzi fanno un elenco che viene scritto al momento sulla lavagna interattiva. Qualcuno dice: “ Fili del baco da seta,

le antenne di alcuni animali, i fili tracciati dai rami spogli ecc.”

3. *Fili e forme dell'uomo*: L'uomo ha saputo osservare il lavoro che svolge la natura e ha creato così dei “suoi” fili, su di essi poi, ha saputo pensare a delle forme, delle immagini. A volte le figure tracciate dai fili, nascono dalle mani dei bambini che intrecciano per gioco le cordicelle. Altre volte questi fili sono diventate vere e proprie linee a cui l'uomo si è ispirato per creare personaggi divertenti. Esempio di Osvaldo Cavandoli e della sua: “La linea”. Viene proiettata, infatti, una delle tante vignette animate e i ragazzi colgono con ironia l'intento del vignettista, non hanno mai visto prima di quel momento questo tipo di lavoro. “Secondo voi perché il personaggio parla un linguaggio incomprensibile?” Alla domanda qualcuno risponde: “ Perché la voce non è protagonista, è la linea e i suoi movimenti che fanno la storiella, la voce aiuta solo a far comprendere meglio a chi guarda cosa prova il personaggio”.

In altri casi i fili e le linee create dall'uomo sono servite per decorare e abbellire, per rispondere all'idea e al fine del bello a cui l'uomo nella storia ha sempre aspirato.



Mentre i ragazzi continuavano a stare concentrati nel lavoro, si è potuto osservare due diversi atteggiamenti fra la classe I e la II riguardo al loro stare alla provocazione del filo. I ragazzi di I avevano sempre le mani impegnate
Fig. 82

ad attorcigliare, tirare, intrecciare il filo di lana rossa . chi era in ultima fila, ad un certo punto era come bloccato dal filo che stringeva sulle schiene o sulle pance,

perché chi stava davanti continuava a tirare intrappolando i compagni. Infatti la prima fila, involontariamente, aveva iniziato ad intrecciare con le mani il filo creando



Fig.83

delle forme (Fig. 83). Reduce di questa osservazione, ho cercato di cogliere e confrontare l'atteggiamento della classe II, mi aspettavo che anche qui i ragazzi avessero iniziato a manipolare il filo che stava attraversando ognuno di loro e invece, nulla. Per circa un'ora, ogni ragazzo è stato immobile, così come li avevo lasciati. In questo caso il filo non si è mosso finché non abbiamo dato noi l'indicazione di lavoro su di esso.

Fili e Forme dell'arte: l'arte si è impossessata della linea e della linea ne ha fatto il suo fondamento, dai tempi antichi fino alla contemporaneità (es. opere presenti alla Tate di Londra). Le immagini e le forme che l'uomo crea a volte diventano vere e proprie forme d'arte di ieri e di oggi.

L'artista prende la parola e racconta come popoli diversi, sconfinati in luoghi lontani e non contaminati fra loro, come celti, indiani, popolazioni del Sud d'America ecc. sono stati in grado di creare le stesse forme artistiche, pur attribuendo loro significati diversi. Il tema della "Spirale", ad esempio, è archetipo culturale fra questi popoli, richiama un'origine comune, che costantemente viene ripresa da più popolazioni.

I ragazzi sperimentano su un foglio bianco, tracciando la linea con un pastello a cera, i due movimenti della spirale. Uno in entrata, dall'esterno il movimento si spinge verso l'interno, simboleggiando così la capacità di criticità e messa in discussione di sé; uno in uscita, dall'interno all'esterno che rappresenta l'apertura verso ciò che è fuori da sé, esce da sé per entrare in rapporto con il mondo. Mentre si provano questi movimenti, l'artista sottolinea l'importanza che ha avuto nella storia, per i diversi popoli, la costruzione di spirali che seguano determinati canoni di lunghezza e distanza, accenno alla sezione aurea. Saper mantenere costantemente lo spazio fra una riga e l'altra, afferma l'artista, indicava per i popoli la capacità di saper mantenere l'equilibrio fra il singolo e ciò che lo circondava, in particolare la natura che abitava.

“La spirale è una figura che conserva la sua forma (cioè le sue proporzioni) man mano che cresce in una dimensione, per successive aggiunte all'estremità libera. Perché dovete sapere che non esistono spirali veramente statiche.”

(Bateson G., 1980, p. 25)

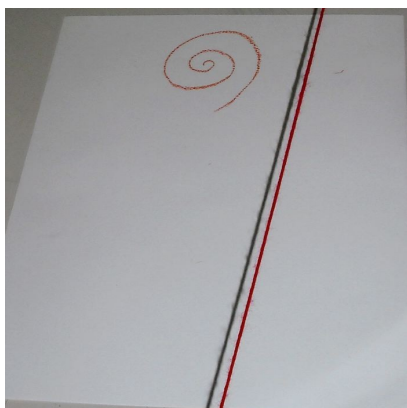


Fig.84



Fig.85

I ragazzi nel copiare le forme che l'artista riproduceva alla lavagna si sono a volte trovati in difficoltà. Con un pastello a cera dovevano provare a copiare i medesimi motivi artistici mantenendo lunghezze e distanze stabile. Questo ha portato qualcuno ad osservare che se una linea non segue un determinato ordine non è detto che possa creare una forma. Linea e suo ordine, questo il passaggio chiave che ha poi permesso di presentare come la linea che segue l'ordine dettatogli dall'artista è alla base delle opere d'arte presenti nell'oggi.

Per presentare l'arte di oggi e il suo rapporto con la linea sono state scelte alcuni scatti fotografici di una installazione dell'artista Doris Salcedo, presentata nell'introduzione del seguente lavoro di tesi, che rappresenta una linea lunga 167 metri e che per un buon periodo fra il 2007 e il 2008 ha attraversato l'enorme spazio d'ingresso della Tate Modern di Londra. Successivamente, come per la primaria è stato introdotto il lavoro di riflessione lungo “i fili del mondo” e i

ragazzi hanno sperimentato con curiosità le forme proposte ma in particolare erano interessati nella costruzione di proprie, originali.

Fig.86



Capitolo V:

La proposta: il C-IDI.

Riflettere lungo le possibili vie della valutazione



Fig.87. “Dipinto di Bhajju Shyam, foto scattata nell'aprile 2010 presso il London Masala Zone”

5.1. Aspetti valutativi

In senso etimologico con il verbo valutare s'intende il processo mediante il quale si attribuisce *valore* ad un oggetto, un'azione o un evento. Le persone sono dunque chiamate ad esprimere un giudizio riguardo ad un fatto significativo e rilevante per un determinato campo. Nel caso della ricerca in questione, la valutazione rappresenta uno degli elementi chiave per comprendere e fondare anche sul piano epistemologico il processo che chiama sotto lo stesso comune denominatore l'educazione e l'arte.

Valutazione deriva dal latino “*valitus*”, participio passato di *valere*, avere prezzo, stimare, dare un prezzo (Genovese G., 1998). Se si riflette sul tipo di valutazione che viene fatta dell'arte, ci si può imbattere in un sistema complesso che vede chiamare in gioco differenti soggetti valutativi che spesso si contrappongono ma capaci ugualmente di “dare un prezzo” all'arte. I curatori d'arte quando scelgono delle opere per le loro esposizioni, attraverso la selezione esprimono un loro giudizio e dunque valutano come idonea o non idonea quest'opera piuttosto che quell'altra. I privati, persone comuni che decidono di investire nell'arte, nel momento in cui comprano un'opera le hanno dato un prezzo e quindi giudicato con una somma di denaro il suo lavoro. Attualmente si sentono anche critiche accese rispetto ad alcuni artisti contemporanei che scelgono di creare un prodotto artistico seguono le leggi di mercato piuttosto che seguire le loro inclinazioni, la valutazione in questo caso si fa molto complessa perché non si comprende il fine del prodotto. Se, invece si vuol tornare indietro nel tempo, e si pensa al sistema

delle commissioni fatte all'arte, il sistema di valutazione consisteva in una verifica da parte del committente che l'opera realizzata corrispondesse con la consegna iniziale. Dunque una rete complicata che coinvolge l'arte e i suoi prodotti ma non i suoi processi. Chi valuta il processo artistico?

In campo educativo, invece, la valutazione assume connotati molto differenti, anche se è anche in questo caso un tema molto dibattuto che non trova in genere d'accordo insegnanti, famiglie, studenti ecc. Se poi ciò che deve essere valutato esce da schemi prevedibili e comuni, non si tratta più di prodotti ma di processi, allora il grado di complessità, criticità e confusione a riguardo aumenta. È fuori discussione che sia necessario valutare anche i processi educativi, e nel caso del lavoro di ricerca i processi educativi che utilizzano strategie suggerite dai processi artistici, ma non è possibile farlo con metodi tradizionali. Quello che più preoccupa nel definire quale sistema valutativo utilizzare è che esso sia il più possibile fedele alla realtà, bandendo gli elementi semplificatori che accompagnano le scale valutati standard che vengono con troppa semplicità trasferiti in differenti contesti.

In questa sede si vuole valutare il livello di sensibilità interculturale dei pre-adolescenti e l'efficacia di un laboratorio interculturale a mediazione artistica a loro destinato che incrementi tale livello di sensibilità. Occorre dunque, creare una valutazione sistematica che deve rispondere a duplici questioni. Da una parte si vuole valutare la persona e il suo rapporto con le differenze, dall'altra emerge l'esigenza di dare un giudizio sullo spazio che si è pensato come palestra entro cui allenare tale rapporto; soffermarsi e guardare con occhio critico il costituirsi di tale luogo e i processi/prodotti che attualmente rileva.

Secondo l'approccio funzionalista (Tyler R.W., 1949) la condizione indispensabile per condurre una valutazione è la definizione preliminare degli obiettivi descritti come comportamenti attesi. Per giungere a tale definizione è necessario progettare un piano educativo che prevede obiettivi e contenuti. Si sa che tale modello ha raggiunto un notevole successo nell'ambito pedagogico-scolastico, tuttavia ha ricevuto anche critiche consistenti fra cui la scarsa attenzione al processo, ai bisogni, ai valori e alle inclinazioni della persona, la pretesa di "modellizzare" l'individuo. Per i seguenti motivi una concezione valutata come quella di Tyler è lontana da ciò che si sta cercando.

Alla luce della sua formazione di educatore dell'arte è proprio Eisner E.W. che ha messo in evidenza i limiti del modello funzionalista e ha proposto un approccio differente, l'approccio fenomenologico. Secondo Eisner (1967), al di là della rispondenza tra obiettivi e risultati, è necessario accertare il valore sociale, educativo di un'azione formativa. In questo senso l'approccio fenomenologico di Eisner (*ibidem*) suggerisce delle indicazioni per la valutazione del laboratorio interculturale a mediazione artistica. Punta l'attenzione al contesto come luogo particolare in cui si verifica l'azione educativa ed evidenzia gli aspetti problematici emersi che vanno a costituire un mezzo per cambiare o migliorare tale azione educativa. La prospettiva è quella qualitativa che inverte il rapporto mezzi-fini del modello funzionalista. Secondo Eisner (*ibidem*), l'individuo, in quanto soggetto attivo, non può essere modellato nei suoi comportamenti, poiché, esprime bisogni, potenzialità, interazioni con l'ambiente, ed è egli stesso che deve costruire il suo viaggio formativo. È evidente come una concezione di questa portata sia fondamento e base del laboratorio interculturale a mediazione artistica. Per Eisner (*ibidem*), la pratica educativa diventa un'arte di qualcosa di emergente che si costruisce anche al momento, ecco perché in un sistema

valutativo è fondamentale l'attenzione ai processi esistenti ma anche emergenti. Se l'educazione è vista come un'esperienza che è legata alla qualità della vita della persona, che deve imparare a fare scelte proprie, allora il problema della valutazione dell'azione educativa assume un aspetto diverso e pensare di fissare obiettivi connettendoli con la previsione dei comportamenti finali perde di significato.

Seguendo la linea eisneriana, si propongono due sistemi valutativi differenti per ciò che si è costruito attraverso questo lavoro di ricerca. Da una parte si pensa che il sistema di indicatori, costruiti per il laboratorio interculturale a mediazione artistica, possa essere uno strumento che permette di rileggere i processi esistenti ed emergenti all'interno dello spazio, dunque si sceglie prevalentemente la linea qualitativa. Dall'altra parte per valutare la sensibilità interculturale si fa affidamento al test psicometrico C-IDI, prediligendo in questo caso il quantitativo. Di seguito viene riportata l'analisi dei risultati emersi dalla valutazione di entrambe le dimensioni.

5.2. Valutare il Laboratorio: “Il Filo di Paloma”

5.2.1. Gli indicatori per la valutazione

L'elaborazione degli indicatori, approfondita nel precedente capitolo, non ha solo la funzione di creare un sistema di riferimento per chi ha intenzione di progettare un laboratorio interculturale per la mediazione artistica. Non vogliono essere utilizzati unicamente con il sinonimo di “segnale” o “bussola” ma come un

insieme di elementi caratterizzanti del processo che si intende analizzare, frutto di una scelta effettuata sulla base di procedure chiare e argomentabili (Dovigo F., 2007, p.75). Essi, infatti sono anche un ottimo strumento valutativo per azioni già compiute, progetti già avviati, proprio perché grazie alle loro caratteristiche di flessibilità e contestualità divengono uno schema aperto che permette di riportare l'attenzione valutativa sugli aspetti citati da Eisner (1967), ovvero i bisogni, le potenzialità, i valori e non da meno, permettono di rilevare gli aspetti problematici al fine di migliorare le azioni educative già attuate. Seguendo la classificazione che Cannavò (1999, p.180) elabora rispetto agli indicatori, occorre sottolineare che in questa sede, si utilizzeranno gli indicatori valutativi nella loro accezione di *informatori* vale a dire come elementi di sintesi, o processi ad elevata complessità, che hanno la funzione di orientamento valutativo ed interpretativo.

5.2.2. Indicatori per il “Laboratorio interculturale”

Condizione:

Nel laboratorio “Il filo di Paloma” l'ideazione, la progettazione e l'attivazione è sempre stata mista, le competenze del ricercatore, laureato in pedagogia e insegnante, si sono unite a quelle dell'artista, che annota esperienza decennale come conduttrice di laboratori artistici. Nella progettazione l'educatore ha lavorato su dimensioni che stimolassero la “creatività soggettiva”. La scelta, del testo della Valdivia ad esempio permetteva di facilitare domande sulle tematiche legate alle differenze, in particolare quando l'artista rappresenta con dettagli molto precisi le differenze che ciascuna persona porta con sé. La narrazione

proposta, ai partecipanti a partire dalle immagini del testo, ha stimolato la partecipazione di ciascuno, che diventava per qualche secondo drammatizzatore della storia. Il filo di lana rossa ha stimolato riflessioni che divengono per i partecipanti, nella loro esperienza, quegli elementi che connettono ma al tempo stesso separano, provocando domande concrete che attendevano risposte. La suddivisione in piccoli gruppi ha permesso di curare al meglio le interazioni che avvenivano fra i compagni, e allo stesso tempo, offre l'opportunità al conduttore di avvicinarsi a ciascun partecipante, anche raccogliendosi in disparte, in modo da sondare gli umori e le reazioni emotive scatenate dal lavoro. Nella fase di progettazione, a definire gli obiettivi interculturali è stato l'educatore mentre a definire quelli artistici e gli elementi interdisciplinari con i contenuti curricolari è stato l'artista. Quest'ultima dunque, si è occupata della "creatività oggettiva", ovvero ha pensato e condiviso con l'educatore l'attività di costruzione delle forme coi fili di lana presentandola come pratica antica e comune in diverse parti del mondo. Ha progettato l'attività di frottage coi pastelli a cera e ha curato la presentazione dei lavori. Al fine di migliorare il laboratorio c'è però da evidenziare un dato, con una delle classi della secondaria di primo grado, l'artista purtroppo ha avuto un contrattempo e non è riuscita ad essere presente ad un incontro, questo ha appesantito l'attività in quanto l'educatore ha assunto compiti che non conosceva appieno, portando le attività artistiche su un piano differente da quello che avrebbe utilizzato l'artista. Ad accomunare, fin dalla ideazione dello spazio laboratoriale, i due conduttori è l'idea che l'attività presentata sarebbe dovuta arrivare a ciascuno sia singolarmente che come gruppo, pensando ad uguali opportunità di accesso per ognuno, anche per gli alunni con difficoltà, non tanto di apprendimento, quanto relazionali presenti nelle due classi. I conduttori, si sono dunque incontrati con le insegnanti delle classi per concordare delle attività che fossero comprensibili ed accessibili a ciascun alunno della

classe. A seguito del primo incontro si sono concordate strategie di accoglienza e di partecipazione in particolare per due alunni che hanno incontrato maggiori difficoltà nello stare alle attività. Lo scopo comune, quello di incrementare la sensibilità interculturale nei partecipanti è stato curato in particolare nella fase di progettazione, mentre nel corso delle attività, l'attenzione nel sottolineare gli elementi che favoriscono tale sensibilità a volte è stata oscurata dagli aspetti pratici dell'attività artistica.

Spazio laboratoriale

Nell'analisi degli spazi occorre fare una distinzione fra la scuola primaria e la scuola secondaria. Nella prima, sono stati previsti più spazi: l'aula, l'atrio interno, la mensa e il giardino, ad eccezione delle classi già occupate da altri alunni, dunque, c'era la possibilità di muoversi dove si voleva negli spazi rimasti disponibili. Nella secondaria, invece, gli spazi sono meno flessibili e maggiormente definiti, pertanto per le attività sono stati destinati due spazi: il laboratorio artistico e il giardino. In entrambi i casi, non fissandosi unicamente sulla classe è stato possibile garantire uno spazio per libera espressione e movimento del corpo (Fig.e 88-89). Gli alunni infatti, potevano sedersi, inginocchiarsi o sdraiarsi per terra.



Fig. 88



Fig.89

Gli spazi erano fisicamente accessibili a tutti i partecipanti, nelle scuole infatti, sono inseriti anche alunni che hanno gravi difficoltà motorie per cui gli spazi sono già stati modificati per favorire il movimento di ciascuno, sia internamente che esternamente. Un aspetto interessante ai fini del laboratorio è stata la possibilità di instaurare l'interazione fra spazi interni: aula, atrio, mensa, laboratorio con quelli esterni. In particolare, la scuola secondaria predisponeva esternamente una vasta area boschiva che ha suggerito all'artista l'attività di costruzione di figure con i fili in interazione con alberi, fiori, erba, foglie ecc. In

fase di progettazione, i due conduttori hanno verificato la disponibilità degli spazi e chiesto alle scuole l'esplorazione degli stessi prima di definire le attività. Un aspetto su cui invece occorre richiamare l'attenzione, al fine di creare dei miglioramenti, è la possibilità di abbellire e rendere così gradevole gli spazi destinati al laboratorio condividendo con gli alunni le scelte rispetto al mettere in mostra ciò che è stato realizzato. In realtà ciò non è stato possibile per un duplice motivo. Da una parte, la realizzazione del laboratorio: "Il filo di Paloma" è inserito all'interno di un percorso di ricerca, per cui tutti i materiali prodotti hanno fatto parte della documentazione dell'attività, dunque presi in consegna dal ricercatore e restituiti solo in un secondo momento, a conclusione del laboratorio. Dall'altra parte, nella scuola primaria le aule erano già colme di materiali realizzati durante le attività scolastiche, gli spazi erano già gradevoli, colorati, vivi. Mentre nella secondaria, il laboratorio non offriva un grande spazio entro cui esporre i lavori e le aule non sono state contemplate da questa idea, visto che non erano spazi destinati alle attività, anche se c'è da sottolineare che quest'ultima, rispetto alla primaria, non sono molto gradevoli, ciò che risalta sono solo le grandi macchie di non colore alle pareti.

Non è stato nemmeno possibile proporre degli "angoli misteriosi" da svelare incontro dopo incontro perché gli spazi messi a disposizione per il laboratorio, nelle altre ore erano occupati per altre attività e non erano previsti tempi per l'allestimento o lo smantellamento dell'angolo da proporre.

Coinvolgimento attivo

"Il filo di Paloma" è stato rivolto a tutti i soggetti che frequentano le classi

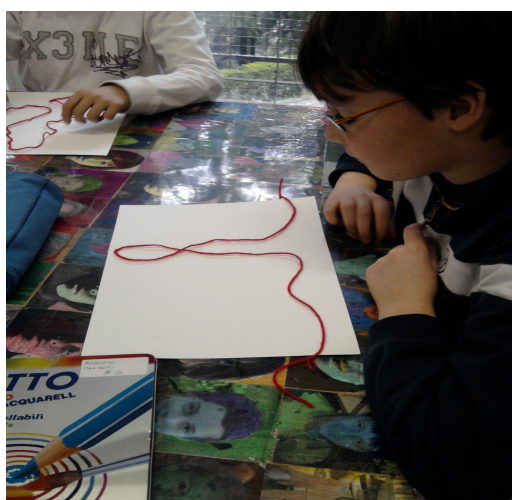
coinvolte. Nella scelta delle classi non si è prestata molta attenzione se ci fossero al loro interno un'alta o una bassa percentuale di alunni con etnie e culture differenti in quanto l'incremento della sensibilità interculturale è destinato a ciascuna persona. È stato rispettato il vincolo della fascia di età che deve essere coerente con le attività proposte. Nella progettazione, infatti sono state distinte attività per le ultime classi della primaria, con spunti più giocosi mentre per la secondaria attività che stimolassero anche la condivisione di riflessioni e pensieri. L'artista ha privilegiato attività che coinvolgessero direttamente il contributo di ciascuno, come ad esempio, il tagliare ognuno con le sue forbici una parte di filo di uno stesso gomitolo, comune a tutti, e proporre ai partecipanti di costruire delle forme con tal filo partendo dagli spunti che la loro personale fantasia gli suggeriva. Ognuno ha così creato qualcosa di unico e personale a partire da una base comune.

Partecipazione:

Al fine di ridurre gli ostacoli alla partecipazione o alla comprensione della attività proposte, è stato fondamentale nella progettazione chiarire ad alta voce, l'intento e l'obiettivo di ciascuna azione e poi successivamente, al termine dell'incontro verificare se ci fossero stati dei problemi. Si è riscontrato, in particolare con le classi della primaria che pur essendo state comprese le attività, qualche partecipante ricercava un'attenzione personale, unica con il conduttore al quale chiedeva di ripetere l'indicazione dell'attività, o di essere rassicurato su ciò a cui stava lavorando. I conduttori si sono sempre resi disponibili ciascuno

mantenendo i suoi compiti, se, ad esempio, un bambino chiedeva una questione tecnica su un determinato colore era compito del conduttore dell'ambito educativo rimandarla a quello artistico e viceversa. C'è da sottolineare che questo è possibile solo se fra i conduttori si instaura un rapporto di intesa e rispetto nelle competenze di ciascuno.

Affinché la pratica artistica fosse accessibile al gruppo, sono state evitate quelle attività che richiedono competenze tecniche. Il frottage, come la creazione di forme con i fili, come l'ideazione di un percorso con fili o la costruzione di personaggi richiede più competenze creative e di messa in discussione personale che tecniche. Queste ultime hanno invece causato qualche difficoltà in particolare nelle persone più introversive o più rigide del gruppo, compito dei due conduttori è stato quello di avvicinarsi e suggerire strategie affinché i partecipanti riuscissero a lavorare con la propria creatività, anche se non era inizialmente così



evidente. Alla

Fig.90

consegna “Create un personaggio fantastico con una caratteristica precisa che lo distingue dagli altri, es. mangione, pigro, arrabbiato ecc.”, qualcuno è rimasto ad

osservare il foglio e il filo, ma da quel filo non si formava alcun personaggio (Fig. 90). L'accostarsi del conduttore, suggerendo di spostare a caso sul foglio il filo domandandosi, di fronte alla forma che si creava spontaneamente: "Cosa vedo?" attraverso qualche tentativo, ha permesso di stimolare la creatività di quella persona. Strategie di questo tipo hanno rassicurato i partecipanti e li hanno portati a sperimentare processi creativi che fino a quel momento pensavano di non saper gestire. Sono state organizzate attività in piccoli gruppi alla scuola primaria in quanto sarebbe stato deleterio proporre il lavoro a gruppi di venticinque partecipanti.

Al fine di monitorare ciascuno individualmente e nelle relazioni che instaurava con i compagni, si è deciso di dividere il gruppo in due più piccoli, così che, in particolare per l'attività narrativa a partire dalle immagini della Valdivia, ciascuno avesse lo spazio per esprimere la sua narrazione, osservare le immagini e collaborare coi compagni nella creazione della storia. Nella secondaria, invece, in un primo momento, i gruppi sono rimasti uniti, anche perché si partiva da quattordici partecipanti circa ciascuno, mentre in un secondo momento, quando è stata proposta loro la narrazione dei personaggi che avevano costruito coi fili ambientata nel bosco, sono stati suddivisi in coppie o tre componenti ciascuno. Questo perché ognuno di loro presentava un personaggio con determinate caratteristiche, da loro estremizzate ma che corrispondevano ad alcuni aspetti del loro carattere (Fig.91), e lo scopo era che durante la narrazione tali aspetti emergessero, era dunque improponibile caricare il racconto con svariati personaggi, i ragazzi si sarebbero concentrati su alcuni personaggi trascurandone altri.

Fig.91



Nella primaria, in particolare, la partecipazione ha visto il coinvolgimento anche del personale di riferimento della scuola, oltre alle insegnanti di classe e di sostegno che condividevano il lavoro e aiutavano attraverso il monitoraggio la gestione del gruppo, sia la segretaria che l'operatrice scolastica si sono avvicinate alle attività e hanno chiesto incuriosite cosa stesse avvenendo. I conduttori hanno dedicato del tempo per raccontare lo scopo del laboratorio e in particolare cosa stessero facendo i partecipanti in quel momento. Questo è stato importante perché permette ad uno spazio, come quello del laboratorio, definito extracurricolare, di entrare a far parte nel curricolare anche nella mentalità di chi partecipa, anche se non del tutto direttamente, alla vita scolastica. Una volta raccontato anche al personale esterno alla classe le attività si è registrata una maggior disponibilità e accoglienza, come se avessero dato il loro inconscio consenso allo straordinario che entrava nell'ordinario della loro scuola.

Tempi:

Stabile i tempi non è mai un compito facile in quanto esistono fattori esterni che condizionano notevolmente la decisione. La scuola, pur essendo uno dei contenitori di più semplice gestione, rispetto ad una mostra ad esempio, stabilisce tempi esigui per attività di questo genere perché si chiede agli insegnanti di mettere a disposizione alcune ore curricolari. Non si vuole in questa sede discutere della strutturazione delle programmazioni che porta gli insegnanti a dover chiudere determinati argomenti entro alcune date pressando le tempistiche curricolari, ma è altrettanto vero che sia un elemento da non sottovalutare. Per questo motivo, i conduttori hanno deciso di stabilire a priori, in accordo con gli

obiettivi del laboratorio, un minimo di ore da cui non sottrarsi, e solo successivamente si sono concordati con gli insegnanti che avrebbero dovuto mettere a disposizione le ore di lezione. C'è da evidenziare che questa modalità, probabilmente perché si conoscono le problematiche della scuola e non sono state sottovalutate, ha visto da subito disponibili quasi tutti gli insegnanti. Si sono concordate, dunque, per la primaria: quattro ore per la somministrazione del pre e post test C-IDI, nove ore all'attività laboratoriale, suddivise in tre incontri di tre ore ciascuno; per la secondaria: due ore la per la somministrazione del pre e post test C-IDI, otto ore all'attività laboratoriale, suddivise in quattro incontri di due ore ciascuno. Il fatto di proporre lo spazio alle scuole ha permesso di superare l'ostacolo rispetto alla percentuale di partecipanti a ciascun incontro, ad eccezione di qualche assente per malattia, infatti si è garantito più del 95% delle presenze. Ciò ha permesso ai conduttori di lavorare l'intero gruppo verso il raggiungimento degli obiettivi. Le attività erano scandite in generale mediante le seguenti tempistiche: consegna dell'attività, svolgimento della stessa e condivisione. C'è però da evidenziare una nota dolente, nella secondaria, dove si voleva curare maggiormente l'aspetto riflessivo, in alcuni casi il tempo dello svolgimento delle attività si è sovrapposto a quello del rimando, portando quest'ultimo a non offrire il medesimo spazio di tempo a ciascuno per la condivisione. La verifica che veniva svolta dopo ogni incontro ha permesso di evidenziare quest'aspetto e di provvedere nell'ultimo incontro a dedicare uno spazio maggiore da destinare al confronto.

Monitoraggio:

Sia alla primaria che alla secondaria è stata prevista una figura di monitoraggio fra gli insegnanti. Queste hanno seguito sia la progettazione che le attività

laboratoriali, osservando sia i processi di “*creatività soggettiva*” che quelli di “*creatività oggettiva*”. Fin dall'inizio è stata ribadita ai monitoratori l'importanza di puntare l'attenzione su tutto, di annotare anche ciò che sembra apparentemente scontato sia nelle interazioni fra compagni che durante le attività. Al termine di ogni incontro gli appunti vivevano consegnati ai conduttori che potevano riflettere su alcuni aspetti che non erano riusciti a cogliere o non avevano ben messo a fuoco. Il fatto che il monitoraggio fosse svolto da un'unica figura e che questa sia l'insegnante della classe probabilmente non è stato un aspetto facilitante il processo di monitoraggio, in quanto l'insegnante è già a conoscenza dei ragazzi e, anche se in buona fede, è portato a focalizzare l'attenzione su alcuni partecipanti rispetto ad altri. Il monitoratore dovrebbe dunque essere una figura esterna che non sia tentata dall'intervenire o pregiudicare secondo il proprio punto di vista le osservazioni. Si rivela così un aspetto molto importante anche per la formazione e il rispetto degli indicatori: da una parte la difficoltà di individuare oltre ai conduttori delle figure esterne che mettano a disposizione tempo e competenze per ricoprire il ruolo del monitoratore, dall'altra la necessità di prevedere un monitoraggio più mirato, proponendo una figura con competenze artistiche per monitorare la “*creatività oggettiva*” e una educativa per la “*creatività soggettiva*”. Si scopre allora una contraddizione nel sistema di monitoraggio che se da una parte fatica a reperire figure, dall'altra avrebbe l'esigenza di individuarne anche più di una. Per rispondere con una soluzione, anche se non del tutto accettabile, si potrebbe prevedere, laddove si ottiene il consenso, l'incremento della figura del monitoratore con la videoregistrazione di tutte le attività così da poter rivedere il percorso e lavorare sulle immagini registrate.

Valutazione

Gli obiettivi strettamente correlati al laboratorio sono stati raggiunti, in particolare rispetto a quelli artistici, le attività hanno permesso di incrementare l'esplorazione, l'osservazione, la sperimentazione, l'immaginare oltre l'aspetto fisico delle cose, il mettere in relazione i diversi elementi osservati, e in alcuni casi, qualche partecipante ha anche sviluppato la capacità di sintesi della forma e di rielaborazione di tutte le parti che la costituiscono per connetterle ed elaborare il nuovo. Invece, per quanto riguarda gli obiettivi più generali destinati alla scuola, il fatto che gli insegnanti abbiano partecipato come monitoratori delle attività, se da una parte non ha permesso al monitoraggio di emergere pienamente nel suo compito, dall'altra li ha coinvolti nelle attività suggerendo loro modalità di lavoro e strategie differenti rispetto a quelle utilizzate comunemente. In particolare ha permesso di incrementare la consapevolezza diffusa tra gli operatori della scuola rispetto ad una serie di difficoltà comuni, di risultati non intenzionali di diverse pratiche apparentemente "normali", di visualizzare strumenti e strategie di intervento, volti a favorire la realizzazione di una scuola dell'inclusione e dell'accoglienza, di sviluppare la conoscenza del piano della diversità; di sviluppare la capacità di sfruttare a fini didattici linguaggi espressivi quali l'arte, di promuovere attività didattiche che utilizzino testi, fiabe, racconti interculturali, di rafforzare gli strumenti per la gestione dei conflitti, per costruire climi di fiducia.

Rispetto agli obiettivi interculturali, il fatto di essere a conoscenza del livello di sensibilità interculturale dei gruppi di partenza, attraverso la somministrazione dei test pre-C-IDI, ha permesso di incrementare il grado di consapevolezza rispetto alla possibilità di poter raggiungere effettivamente gli obiettivi prefissati. Non solo, tali risultati sono stati poi successivamente confrontati e incrociati con

le “voci” emerse dalle condivisioni svolte al termine di ciascun incontro, andando così a confermare il raggiungimento di alcuni obiettivi rispetto ad altri.

5.2.3. Gli indicatori per “ la mediazione artistica”

Al fine di rendere valutativi anche gli indicatori “*a mediazione artistica*” è necessario sottoporre i partecipanti al test C-IDI, così da poter conoscere il livello di partenza del gruppo rispetto alla sensibilità interculturale e proporre attività coerenti con tale sviluppo. Negli indicatori “*a mediazione artistica*” infatti, è stata fatta una correlazione con tutte le fasi del MDSI di M.J. Bennett ed è dunque utile riferirsi in particolar modo all'utilizzo dell'indicatore di riferimento alla fase in cui si inserisce il gruppo del laboratorio. Senza però dimenticare che questo sistema è per sua costituzione caratterizzato dalla flessibilità e quindi i conduttori devono sempre tener presente che è possibile, qualora lo ritengano necessario dalle osservazioni svolte sul gruppo, proporre attività che si rifacciano ad un'altra fase, e riportarne così anche l'annessa valutazione. Il C-IDI infatti, misura sia il PS, la sensibilità percepita, che il DS, la sensibilità reale, se il GAP fra i due livelli non è altissimo, è interessante, allora proporre attività legate anche allo sviluppo futuro, e dunque per il momento solo percepito. Per il laboratorio “Il filo di Paloma” i gruppi di partenza hanno un PS in minimizzazione che tende però verso l'accettazione, mentre un DS sempre in minimizzazione ma più vicino alla difesa (Fig.92). Gli indicatori “*a mediazione artistica*” utili alla valutazione saranno quindi quelli che si riferiscono alla fase della minimizzazione ma anche dell'accettazione, in quanto quest'ultima indica il percorso ancora da fare, il lavoro del gruppo e il laboratorio si inserisce proprio

come insieme di strategie per affrontare questo incremento.



Fig.92

9. *L'evocazione che costruisce e decostruisce* Vs |**Minimizzazione**: “Siamo tutti uguali, abbiamo gli stessi bisogni”|

L'indice suggerisce di proporre attività artistiche che stimolino “*pratiche trasformative*” e il laboratorio stesso è nato da una proposta trasformativa. Il testo: “Quelli di Sopra e Quelli di Sotto” con cui sono state introdotte le attività è stato trasformato su un duplice piano. Il primo è il fisico, il libro è stato “smontato”, sono state fatte fotocopie a colori in formato A3 di tutte le facciate e



queste poi non sono state rilegate nella forma classica del testo ma affiancate l'una a all'altra costruendo una lunga linea capace di attraversare un intero salone (Fig.93). L'idea nasce dal filo rosso che taglia/unisce orizzontalmente tutte le pagine del testo, unire il filo significa trasformare la storia stessa in una nuova dimensione fisica,

Fig.93

che assume più forme, volendo anche circolare, perché ormai l'inizio e la fine non sono più indispensabili ai fini narrativi. Sempre sul piano fisico, a trasformare in altro il testo sono stati chiamati anche i partecipanti ai quali è stato chiesto a turno di tagliare con le proprie forbici un “pezzo di narrazione” seguendo sempre il filo rosso. Così si sono create, una affianco dell'altra due storie parallele ma differenti, nate entrambe dallo stesso testo ma non più uguali a prima (Fig.94).



Fig.94

Il secondo piano è quello dei significati. Paloma Valdivia illustratrice e autrice del testo propone la sua narrazione in un mescolanza, artisticamente pesata, di parole e tavole illustrate, ma è la sua storia. Ai partecipanti è stato proposto di

osservare unicamente le immagini, chiedersi cosa ci vedono e proporre a dar voce a quelle illustrazioni narrando una storia comune. Così facendo la storia raccontata dalla Valdivia è stata “sformata”, decostruita per dar vita a nuove costruzioni narrative, lontane dagli intenti di partenza dell'autrice. Si è evidenziata così la possibilità che tutto ciò di cui si ha a disposizione, anche un libro, può essere il protagonista di pratiche trasformative, che originano forme nuove con caratteristiche uniche, quelle dei suoi costruttori.

Accompagnando tale processo, i conduttori si sono ritrovati a dire più volte ai gruppi partecipanti che da un libro comune, apparentemente uguale a tutti gli altri libri, si può comprendere come esso possa essere altro, che le sue caratteristiche lo rendono unico e gli permettono di trasformarlo in nuovi elementi unici. “I libri non sono tutti uguali, non hanno tutti le stesse caratteristiche, pagine che si sfogliano, un inizio ed una fine ecc.”. A partire da questi spunti riflessivi i conduttori hanno sostenuto le verbalizzazioni emotive che man mano emergevano, le similitudini fra l'esperienza di pratica trasformativa con il libro e loro, qualcuno infatti ha detto: “Allora è come per noi quando pensiamo che quel compagno è così e non può essere diverso da così, in verità può essere diverso da come lo penso”. E altri si sono aggiunti commentando la riflessione, in particolare qualcuno ha affermato: “ Sì, però tutti abbiamo due occhi, un naso e una bocca quindi in qualcosa tutti siamo uguali”, andando così a confermare ancora una volta i risultati del test C-IDI. L'aspetto interessante ai fini di questo lavoro è che sia stato possibile costruire uno spazio entro cui dar voce a tali riflessioni accompagnandole con il monitoraggio dell'adulto.

Rispetto all'indicatore che suggerisce di proporre attività artistiche che utilizzino materiali effimeri, sottolineando in questo caso come ciò che si costruire possiede un tempo limitato e poi viene decostruito per lasciar spazio ad altro, si riporta in

valutazione, l'attività proposta alle classi della secondaria di primo grado. Una volta che i partecipanti individualmente hanno costruito coi i fili rossi dei personaggi caratterizzati da un elemento che li contraddistingua rispetto ad altri, è stato chiesto loro, in piccoli gruppi di creare un percorso nel bosco utilizzando un gomito di lana che srotolato diventava la base per far muovere i personaggi, come il personaggio de “La linea di Osvaldo Cavandoli, e narrare una piccola storia che facesse incontrare i diversi personaggi del gruppo, facendo emergere le differenze di ciascuno di essi. I ragazzi divertiti, si sono mossi per costruire fra alberi, con foglie, sassi e altro, il proprio percorso e hanno pensato alla narrazione. L'opera però da loro costruita è durata unicamente il tempo della narrazione, subito dopo è stato chiesto loro di smontare tutto e non lasciare alcuna traccia del loro lavoro. I gruppi hanno così creato delle opere effimere che subiscono un tempo si costruzione e di decostruzione, nel rimando questa esperienza è stata vissuta come provocazione dai ragazzi che non capivano il senso di produrre qualcosa se poi andava cancellato. In questo modo si è creata la base per presentare l'importanza anche del processo, le esperienze dei pittori Gond fra cui Bhajju Shyam, cercando di sottolineare l'importanza di saper cogliere non solo ciò che è evidente e uguale per tutti, come nelle logiche di prodotto, ma di cogliere le sfumature, le unicità che il processo che vi sta alle spalle costruisce volta per volta. Dai volti inizialmente turbati e risentiti per aver “sformato” il loro lavoro, attraverso tal riflessione, si è passati ad osservare volti curiosi, interessati e ricchi di domande. Era la prima volta che i ragazzi lavoravano con materiali effimeri.

10. *Entrare dentro le cose per immaginare Vs |Accettazione: “Io faccio così, sono curioso di sapere come fai tu”|*

L'utilizzo di un materiale come il filo di lana nasce dalla volontà di affiancare a materiali e strumenti comuni un elemento conosciuto da tutti, ma allo stesso tempo nuovo se pensato all'interno di un laboratorio artistico. Il conduttore artistico, ha stimolato attraverso questa attività, la creazione di forme nuove che non sono unicamente quelle da lei proposte. I partecipanti si sono sperimentati, erano curiosi di sapere quali nuove figure potevano inventare con il semplice spostamento delle dita sulla cordicella (Fig.95).



Fig.95

Dalle osservazioni sono state annotate frasi come: “ Tu quale forma hai inventato, come hai fatto a farla? Guarda la mia.”. Lo spazio esterno, utilizzato con la classe quarta della primaria, ha permesso di rendere ancora più liberi i partecipanti nell'esplorazione delle forme, si muovevano continuamente, cercando di incontrare compagni diversi ai quali proporre le nuove figure inventate o farsi insegnare quelle degli altri. Non solo, nell'incontro successivo qualcuno è anche andato dai conduttori per mostrare le nuove forme inventate durante la settimana. Un'attività di questa portata, per quanto nasca da una

semplice cordicella, ha stimolato domande sull'immaginazione, domande che stanno alla base del processo artistico: “In quel filo che cosa vedo, quale forma mi suggerisce” permettendo così di esplicitare formalmente, all'interno del momento riflessivo le caratteristiche della creatività e della curiosità verso ciò che non è ancora conosciuto o si crede di conoscere, come un filo di lana. Nel rimando non si è insistito sulla correlazione esistente che si crea fra questo tipo di attività artistica e le caratteristiche della fase dell'accettazione in quanto non si ritengono i gruppi ancora pronti per affrontare tale livello riflessivo, sarebbe stata una forzatura che rimandava più ad una impostazione sul come ci si debba comportare, che una interiorizzazione di una serie di atteggiamenti legati all'accettazione. Si è deciso, comunque, di proporre l'attività in quanto si inizia così ad incrementare sul piano pratico processi che stimolino la curiosità, l'apertura verso ciò che fa l'altro, la molteplicità delle forme, lo scambio e il confronto spontaneo.

SCALA DD: Indica una prospettiva che semplifica e/o polarizza le differenze culturali.

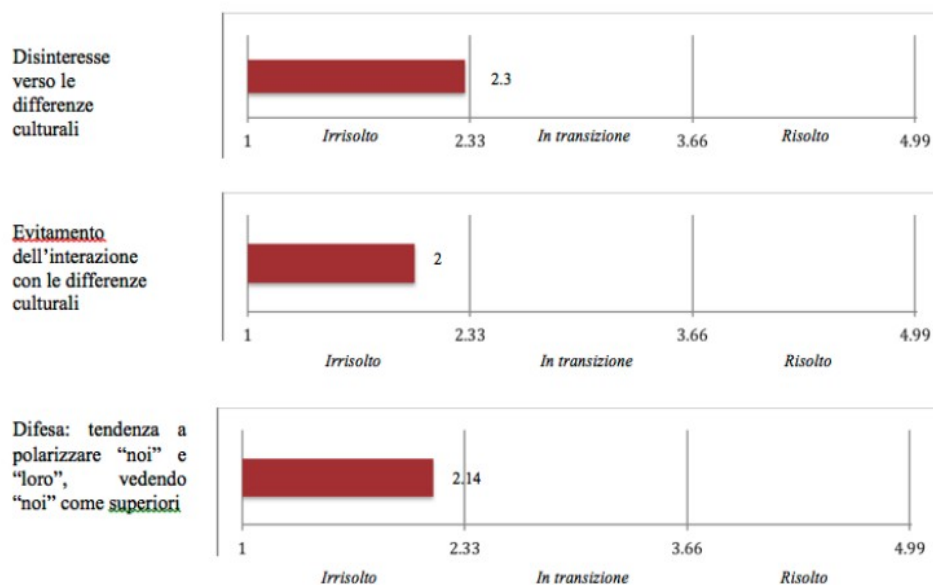


Fig.91. Test C-IDI

Se ad esempio, dai risultati del gruppo di partenza si registrava che i partecipanti tendevano ad evitare le interazioni con le differenze culturali (Fi.91) e successivamente all'attività di creazione delle forme con i fili, raccontando l'origine di questa pratica comune e differente in più parti del mondo, la maggior parte dei partecipanti utilizza espressioni quali: "Mi piacerebbe conoscere le altre forme con cui giocano i bambini del Brasile". Oppure, come un altro partecipante, nell'incontro successivo, porta ai conduttori una ricerca fatta in internet di altre forme da lui individuate che vengono create in altre parti del mondo, allora è evidente che si sta lavorando al raggiungimento di obiettivi interculturali. Fra questi in particolare: riconoscere di avere una concezione "del mondo" che non è unica e condivisa da tutti, comprendere che esistono "visioni

del mondo" diverse dalle proprie, individuare regole per interagire, ascoltarsi e ascoltare l'altro e inventare regole per imparare a giocare insieme.

La valutazione rispetto al raggiungimento degli obiettivi è avvenuta in un primo momento coinvolgendo i monitoratori, mentre in un secondo momento i conduttori hanno preferito rivedere in autonomia l'andamento delle attività e le proposte fatte alla luce del monitoraggio. Questa è stata anche l'occasione per verificare la conduzione rispetto ai compiti prefissati, ciascuno ha portato avanti il suo ruolo e man mano che il laboratorio procedeva anche le interazioni fra i due conduttori erano sempre in maggiore sintonia, un semplice sguardo arrivava a sostituire le parole e poteva significare, ad esempio che era necessario l'integrazione o l'intervento dell'altro. È prevista successivamente a questo lavoro di tesi, la restituzione dei risultati alle scuole e le figure di riferimento ad esse in modo da poter creare uno spazio entro cui rendere visibile e ufficializzare ciò che è stato elaborato.

5.3. Valutare la Sensibilità Interculturale con il

C-IDI

5.3.1. Modalità di somministrazione del test e campionatura

È stata inviata alle scuole che hanno dato la loro disponibilità al lavoro di ricerca, una lettera di presentazione, attraverso la quale si spiegavano gli scopi e

gli strumenti utilizzati. In ogni scuola è stato individuato un insegnante referente per la ricerca che ha messo a disposizione le proprie ore di lezione per la somministrazione del test. Ogni Istituto Scolastico ha individuato una classe quarta e una classe quinta per la primaria, mentre per la secondaria di primo grado, una classe prima e una classe seconda. Prima della somministrazione, è stato consegnato a ciascun insegnante referente il questionario, quest'ultimo si è espresso sulla possibilità di coinvolgere l'intero gruppo classe o se non far partecipare coloro che hanno gravi difficoltà rispetto alla comprensione del questionario. Solo in un caso, di handicap grave, si è stati costretti alla non somministrazione. Non è stata formulata una vera e propria scheda anagrafica, in quanto sulla prima pagina del test si chiedeva di compilare le informazioni strettamente necessarie per l'analisi del gruppo campione: età, classe, paese di provenienza e nome della scuola. Per quanto riguarda la rilevazione dell'età occorre sottolineare che nel test si richiedeva l'età ma senza specificare la modalità relativa al suo conteggio, così ogni volta il ricercatore doveva specificare di scrivere l'età anagrafica attuale anche se ad esempio il compleanno fosse stato il giorno successivo. Probabilmente chiedere di riportare la data di nascita indicando mese ed anno avrebbe reso più veloce e meno caotica la compilazione della richiesta. Prima della somministrazione è stata chiesta una liberatoria alle famiglie e la *privacy* dei partecipanti alla ricerca è stata mantenuta utilizzando l'anonimato.

Al fine di varare la comprensione degli items destinati ai pre-adolescenti il test è stato somministrato ad un campione di dieci studenti della secondaria e dopo aver concluso le ultime modifiche è stata prodotta una versione ufficiale che è stata così presentata alle scuole. Mantenere i 50 items è un vincolo che si è dovuti rispettare al fine di poter rispecchiare fedelmente i punteggi per ciascuna area di indagine, questo però ha prodotto difficoltà oggettive in particolare alla primaria,

sottolineando un aspetto di debolezza del questionario. In aggiunta, poi, si è anche notato che la somministrazione del test psicométrico all'intero gruppo classe può comportare una minor concentrazione dei ragazzi nell'ascolto delle indicazioni e un impiego di tempo maggiore per la produzione nonché una possibile ansia da prestazione dovuta alla fatica di comprendere che non si tratta di un compito con successiva valutazione. L'ansia si resa visibile fin dall'inizio quando, i ragazzi hanno scorso i 50 items e quindi delle cinque pagine di test che si presentava loro. Più volte è stato necessario chiarire che non erano previste risposte giuste o sbagliate e che avevano di fronte numerose possibilità di scelta. Sia la lunghezza del test che le cinque possibilità di scelta hanno messo in difficoltà in particolare la classe quarta della primaria che quando hanno iniziato a perdere la concentrazione (dall'item 20 circa in poi) hanno pure iniziato a rispondere crocettando in particolare le due risposte estreme (per niente e totalmente). C'è anche chi, probabilmente, trasportato dall'ansia, ripeteva ad alta voce con tono deciso, come per rimarcarlo a se stesso, la risposta che aveva scelto, influenzando così i compagni nella scelta. È evidente, dunque come sia importante che il ricercatore, almeno per questa fascia di età, definisca il suo ruolo di unico referente designato a fornire spiegazioni e di controllo su ciò che avviene, legittimando o meno le diverse reazioni di fronte al test. Gli studenti, infatti, dimostravano tempi di attenzione breve, oltre che chiedere continuamente indicazioni nella comprensione degli items man mano che si procedeva verso la fine. Si è così deciso di suddividere le classi in due gruppi e sottoporre il test ad un gruppo non superiore ai 12, stimando un'ora di tempo per l'esecuzione. In questo modo è stato possibile per il conduttore dedicare del tempo individuale a ciascuno qualora fossero sorti dei dubbi e prevedere delle pause fra la lettura di un item e l'altro affinché si mantenesse un certo livello di concentrazione. È stato chiesto ai ragazzi che hanno trovato particolari difficoltà di commentare per

iscritto a fianco dell'item cosa li turbasse o non avessero capito. Al fine di entrare appieno nella valutazione, con la volontà di tastare concretamente il contesto in cui il C-IDI è stato introdotto si riportano di seguito i commenti riportati dai ragazzi della primaria:

Nell'item 6, V., che ha vissuto per un lungo periodo della sua vita negli Stati Uniti, confonde “interessati” ad imparare con “interessi”, il suo commento: “ Io mi sento un po' italiana e un po' no, io penso che abbiamo tutti gli stessi interessi”. Sempre V. all'item frase 11: “Io penso il contrario perché penso di appartenere ad un altro Paese”. Item 18, altro commento: “Per me no perché ...uno può essere più pigro di un altro.” E ancora alla 19 rimarca: “Perché i bambini mi devono conoscere come sono.” E poi a fianco della 20: “Io mi sento di appartenere all'America.” E Ancora alla 36, rimarcando atteggiamenti e pensieri legati alla similarità: “ Tutti noi bambini non siamo uguali quindi...”.

Un altro ragazzo (M.) ha fermato il ricercatore mentre leggeva dicendo che non aveva mai provato a stare con un bambino di un altro Paese, anche se in classe da quattro anni convive con almeno tre alunni di altre culture, di cui fra questi uno è il bambino con cui si scontra maggiormente e che sopporta meno. Commento di M. alla 6 “Non ho mai provato ma penso di essere un po' d'accordo e un po' no”. Un altro questionario è risultato interessante per come S., di classe quinta, ha tracciato delle croci enormi e marcate ad ognuna delle sue risposte. Agli items 34 e 43 S. ha tracciato una croce grande ripassata più volte e poi attorno altre quattro crocette più piccole. Al n°33 non ha dato alcuna risposta ma ha scritto a fianco: “ Non ho mai provato”. Sempre nello stesso foglio, al n°37, ancora non crocetta ma scrive in grande: “NON CAPISCO????” Poi in piccolissima calligrafia in un punto del foglio c'è scritto qualcosa d'altro è praticamente illeggibile, ma con

grande pazienza si riesce a leggere: “Odio A.”. A. è il compagno che le è seduto accanto, che non è di origine italiana e che fatica a gestire le relazioni coi compagni, per questo gli è stata affiancata un'insegnante di sostegno. Il ricercatore chiede spiegazioni all'insegnante di sostegno della classe che sostiene che S. non tende mai ad esternare quello che pensa, anche se poi glielo si può leggere in faccia, e probabilmente il fatto che il questionario le richiedesse di esprimere una personale opinione l'ha resa libera di scrivere quel commento.

Nelle scuole secondarie invece, tali difficoltà rientravano, la somministrazione dei test, sempre con l'insegnante referente, è avvenuta all'intera classe per un tempo di circa 40-45 minuti, in questo caso anche nelle domande relative alla comprensione degli items si registra un calo.

C'è da evidenziare però, che in tutte le classi è stato necessario chiarire che non erano previste risposte giuste o sbagliate, si richiedeva un parere personale, così si è cercato di diminuire la preoccupazione di una valutazione dell'intelligenza o della bravura ma piuttosto lo sviluppo di specifiche capacità relazionali rispetto alla propria sensibilità interculturale. Qualcuno, nella scuola secondaria di primo grado, ha esordito che era una situazione strana quella che gli veniva presentata, perché per la prima volta dall'inizio dell'anno doveva svolgere un compito senza una valutazione rispetto al giusto o allo sbagliato e in cui veniva chiesto come la pensava.

A volte capitava di vedere, come avviene per le prove di verifica, il compagno che allungava l'occhio sul foglio del compagno, oppure qualcuno, in particolare alla primaria, che commentasse ad alta voce il suo grado di accordo con l'item, quasi a voler suggerire una linea comune che anche i compagni avrebbero dovuto mantenere. Si è così ribadito più volte che con il test si voleva valorizzare

l'opinione personale di ciascuno, basata sulla propria esperienza e sulle proprie idee, non quella del compagno di banco o della migliore amica. Si è quindi dovuto fungere anche un ruolo di controllo allo scopo di evitare eccessive contaminazioni nelle risposte, in questo è stato di grande aiuto l'insegnante referente qualora era presente, in quanto il conduttore era impegnato nella lettura a voce alta degli items.

Gli insegnanti, infatti, sono stati presenti durante la somministrazione dei test, senza interferire con il ruolo del ricercatore, ad eccezione della scuola primaria, dove la scelta di suddividere la classe in due gruppi è stata possibile proprio perché l'insegnante metteva a disposizione un paio di ore suddivise fra i due gruppi: quello che svolgeva il test poi si interscambiava con l'altro che faceva lezione curricolare. Il fatto di aver scelto di leggere ad alta voce gli items, scandendo tempisticamente lo svolgimento del test è stato positivo sotto diversi punti di vista. Da una parte, in questo modo tutti hanno terminato contemporaneamente la compilazione evitando la confusione di chi finisce prima e deve aspettare i compagni, dall'altra il conduttore, fra la lettura di un item e l'altro, osservava il gruppo dando il tempo necessario affinché ciascuno potesse seguire la lettura ed esprimere il proprio giudizio.

Si sono notate alcune fatiche nella comprensione delle affermazioni riguardanti il C-IDI, soprattutto nelle classi della primaria e con particolare riferimento a specifici *items* (3, 12, 32): tali *item* riguardano tutti la scala dell'Accettazione/Adattamento ed è presumibile che essi contenessero concetti poco famigliari o addirittura sconosciuti e di conseguenza poco accessibili in termini di significato.

Qualche difficoltà è stata riscontrata anche negli items in cui è stato sostituito il concetto di cultura con quello di paese (2, 23, 26). La scelta ha permesso di

avvicinare maggiormente l'idea del termine alla comprensione delle affermazioni per il pre-adolescente, ma tale sostituzione non ha eliminato del tutto la confusione nei ragazzi, in quanto per il termine "paese" esistono una pluralità di significati. Da una parte il paese rappresenta le piccole comunità di pochi abitanti in cui vivono i ragazzi, dall'altra indica lo Stato, un insieme ben più ampio. Spesso, dunque, i ragazzi chiedevano in che senso dovevano rileggere il termine: "paese". Di fronte alla questione, dovendo andare a sostituire quello di "cultura", il ricercatore ha provato ad immaginare un insieme di espressioni che si avvicinassero sempre di più alla esperienza diretta che i ragazzi fanno delle cose con le altre persone. Le parole, più vicine al concetto di cultura, che sono racchiuse all'interno del termine: "Paese" sono per gli studenti in questione: "paese in accezione di piccola comunità", "scuola", "classe", "città", ovvero qualsiasi gruppo a cui si pensa di appartenere e che abbia delle caratteristiche che per costituzione lo differenzino da altri. Quando qualcuno chiedeva una precisazione terminologica si rispondeva seguendo questa linea.

La scelta del campione e il numero dei questionari è rappresentativo ai fini dello scopo di questa ricerca, vale a dire creare un valido studio pilota per lo strumento C-IDI. Tale considerazione va esplicitata per comprendere che sia il numero di questionari, anche se il numero non è esiguo, che i risultati ottenuti non hanno come scopo la formulazione di giudizi generalisti rispetto al livello di sensibilità dei pre-adolescenti, ma piuttosto un insieme di dati che si offrono per approfondimenti e nuove elaborazioni utili per costruire nuovi interrogativi e avanzare così, in una prospettiva futura, nella ricerca. Trattandosi di sperimentazione dello strumento C-IDI, la scelta del campione, dunque, non è avvenuta in modo casuale ma mirato, con le coinvolgendo tre scuola della

provincia di Lecco, di cui una statale, per un totale di 170 questionari, fra questi sono poi da aggiungere i 30 post-test di una secondaria che ha aderito al laboratorio “Il filo di Paloma”. Nella scelta del campione esiste il vincolo legato all'età, dai 9 ai 13 anni, ma non è stata decisa alcuna soglia, invece, rispetto alla presenza di stranieri all'interno delle classi, in quanto non lo si riteneva un elemento significativo per lo scopo della ricerca in questione. Nella scuola secondaria di primo grado si è scelto di somministrare un pre-test e un post-test solo ai gruppi che hanno partecipato al laboratorio interculturale a mediazione artistica, mentre ai rimanenti è stato somministrato un unico test che fungesse da controllo per i gruppi laboratoriali.

5.3.2. I risultati del C-IDI:

Il punteggio medio (*DS score*) del campione preso in considerazione per la valutazione della sensibilità interculturale è di 96.0 (Fig.96)

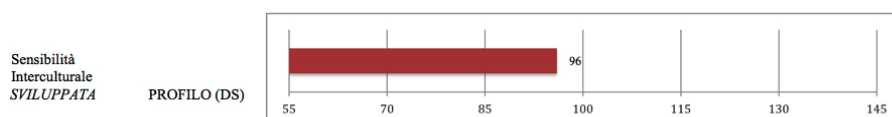


Fig. 96. *DS score*

collocandosi nella fase della minimizzazione, per cui il gruppo non visualizza ancora le differenze culturali esistenti. Dalla restituzione dei test:

Your **Developmental Orientation Score** indicates that your primary orientation toward cultural differences is within Minimization, reflecting a tendency to highlight commonalities across cultures that can mask important cultural differences in values, perceptions and behaviors. This can often take one of two forms: (1) highlighting commonality that masks equal recognition of cultural differences due to less cultural self-awareness, more commonly experienced among dominant group members within a cultural community, or (2) highlighting commonalities that masks recognition of cultural differences that functions as a strategy for navigating values and practices largely determined by the dominant culture group, more commonly experienced among non-dominant group members within a larger cultural community.

Il punteggio percepito (*PS score*) invece è di 109.0 (Fig. 97), ovvero si colloca nella tarda minimizzazione, in prospettiva dell'accettazione.

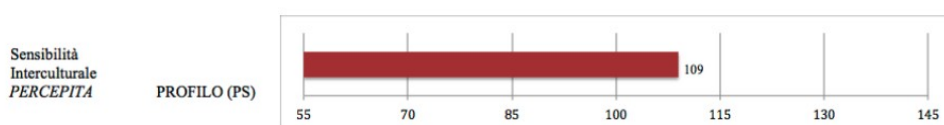


Fig.97

I risultati C-IDI in relazione al campione fanno emergere che il gruppo dei pre-adolescenti presi in considerazione si trova sì nella fase della minimizzazione ma in transizione verso la fase bassa dell'accettazione. Si evidenzia così, un andamento generale verso una fase più evoluta della sensibilità interculturale. Rilevando inoltre, che il GAP che si viene a creare fra DS e PS non è eccessivo, di 13.0 punti, e tra l'altro sempre all'interno della medesima fase, quella della minimizzazione. Dalla restituzione del test:

A Perceived Orientation score that is 7 or more points higher than the Developmental Orientation score indicates you have overestimated your level of intercultural competence. A DO score that is 7 points or more than the PO score indicates that you have underestimated your intercultural competence. Your Developmental Orientation score and Perceived Orientation score are both in the same phase of intercultural competence.

Ciò significa che il gruppo sta facendo fronte a dinamiche relazionali, affettive e cognitive legate ancora ad alcuni aspetti della fase di difesa, quali l'evitamento dell'interazione con le differenze culturali e la tendenza a polarizzare “noi” e “loro” vedendo “noi” come superiore (Fig. 98) ma con cenni di risoluzione, in particolare rispetto all'interesse verso le differenti culture.

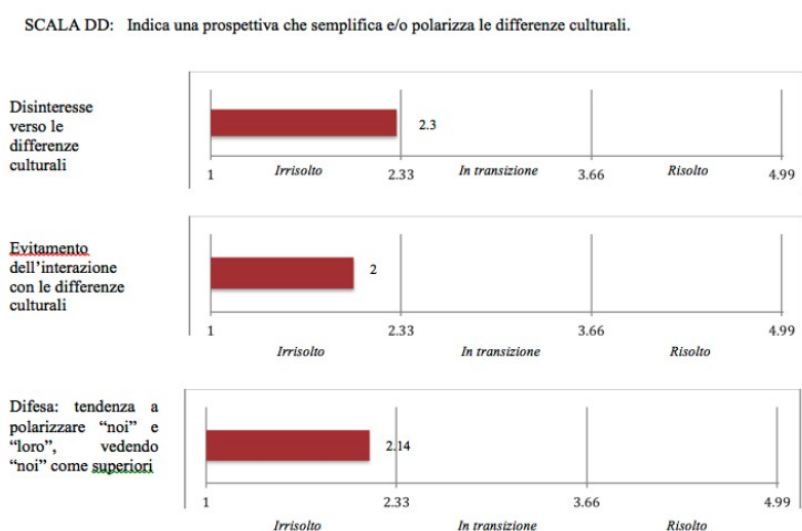


Fig.98

Tale atteggiamento rispecchia un'evoluzione verso un atteggiamento più legato alla fase di bassa accettazione. In questa fase di transizione si possono dunque evidenziare, rispetto alla scala DD (*Negazione/Difesa*), delle contraddizioni da parte del campione: si potrebbe a prima vista notare un'oscillazione tra il mantenimento della distanza, l'utilizzo del “noi e loro”, e la necessità di un vissuto di comunanza e di ricerca delle similarità. Sempre in questo posizionamento lungo il *continuum* si inizia a provare, anche se in minima parte, un certo riconoscimento delle differenze culturali, connotato positivamente, anche se probabilmente ancora superficiale: cibo, abbigliamento, gusti musicali

ecc. In questa fase di minimizzazione i ragazzi non sentono più la paura di invasione dell'altro che diventa simile, il gruppo non mostra denigrazione nei confronti del proprio gruppo culturale di appartenenza e al contempo non accorda superiorità ad un altro gruppo. Dai dati emerge che i pre-adolescenti in questione, minimizzano le differenze tendendo a interpretare i meccanismi politici di espulsione e accoglienza come poco rispettosi del fatto che "siamo tutti uguali". In questa fase si innesca l'attitudine all'assimilazione come modalità di accoglienza e di integrazione ritenuta rispettosa. Anche se, come si può vedere dalla fig. 99, il gruppo si ritrova in transizione positiva, verso la risoluzione della tendenza ad assumere la visione che le persone delle altre culture siano fondamentalmente come "noi". Mentre si riscontra come già risolta, la tendenza del gruppo dei pre-adolescenti in questione nell'applicare i propri valori alle altre culture.

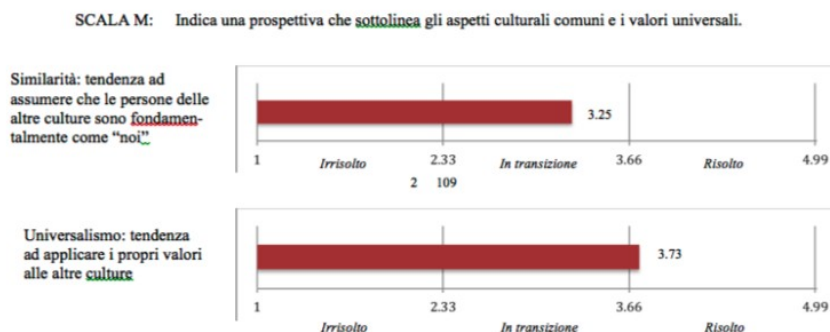


Fig.99

Quest'ultimo dato è rilevante se si pensa al *continuum* ovvero allo sviluppo futuro che il campione ha di fronte, mettendo da parte l'idea di universalismo, le persone possono accedere così alla bassa accettazione, per cui la curiosità verso le differenze tende ad incrementarsi.

Rispetto alla scala AA, ovvero quella dell'accettazione e dell'adattamento (Fig.100), è da evidenziare il fatto che nessuno degli elementi contenuti da quest'area risulta risolto dal gruppo, probabilmente la causa va individuata rispetto alla correlazione con l'età, infatti, come si esaminerà nel prossimo paragrafo, pare esista una relazione fra lo sviluppo delle fasi etnorelative del MDSI e l'età della campionatura.

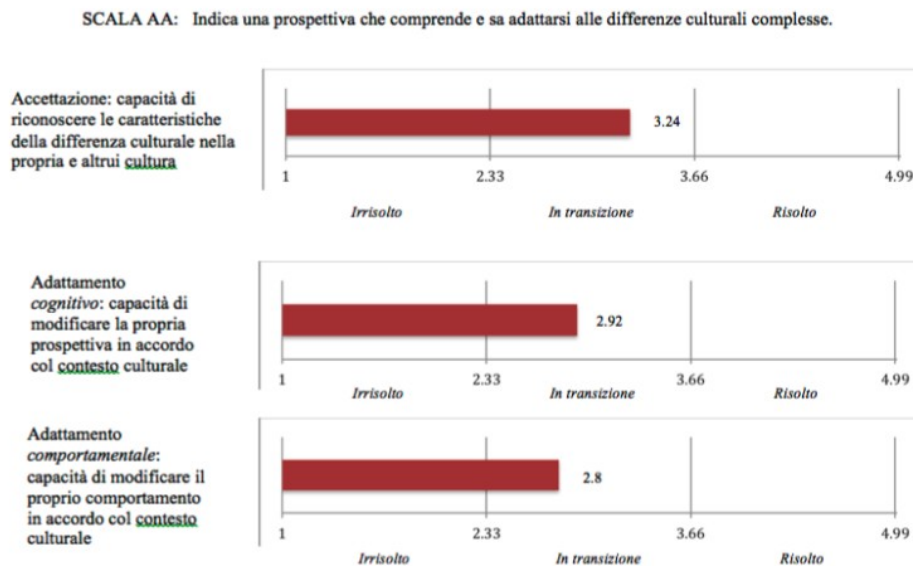
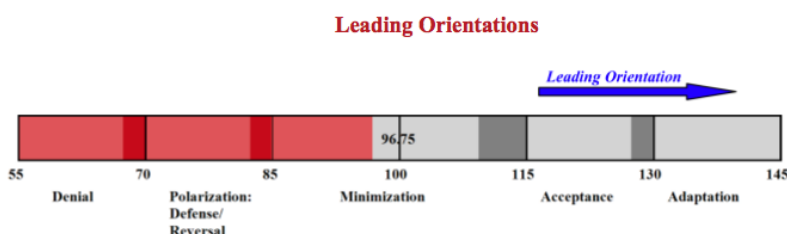


Fig.100

Lo studio pilota attraverso il C-IDI, dunque sembra supportare l'ipotesi che in pre-adolescenza si possa essere in transizione verso le fasi più evolute dello sviluppo della sensibilità interculturale ma che difficilmente tale campione si possa collocare nelle fasi etnorelative, andando così a confermare le valutazioni

teoriche condotte all'interno del secondo capitolo rispetto allo sviluppo cognitivo, cerebrale, ed affettivo- relazionale del pre-adolescente. Inoltre, il fatto che il campione si collochi nella fase della minimizzazione, fase etnocentrica che precede quelle etnorelative, appare come un dato interessante, visto che tra l'altro lo stesso è scarsamente caratterizzato da esperienze prolungate in paesi stranieri con contatti sporadici e non cercati con questi ultimi, una ragazza riportava la fatica di convivenza all'interno della squadra di pallavolo oppure un altro ragazzo raccontava i litigi all'oratorio estivo con ragazzi di altre culture.

L'obiettivo del gruppo, “*leading orientation*”, è quello di sviluppare competenze etnorelative che si affacciano alla fase dell'accettazione, incrementando la capacità di rendere visibili le differenze e costruire su di esse domande di senso che aiutino a sviluppare atteggiamenti di rispetto e comprensione rispetto all'esistenza di altre e molteplici worldview. Dai risultati del test più precisamente:



Leading Orientations are the orientations immediately “in front” of your primary (developmental) orientation. The Leading Orientations for you are **Acceptance through Adaptation**. Acceptance is focused on both increasing cultural self-awareness and learning culture general and culture specific frameworks for more deeply understanding patterns of difference that emerge in interaction with people who are from other cultures. In addition, **Acceptance** involves the capability to make moral and ethical judgments in ways that take into consideration other cultural values and principles as well as one’s own cultural values and principles. As you begin to more fully recognize and appreciate cultural differences, you are well positioned to look for ways to shift cultural perspective and adapt behavior around cultural differences.

Fino a questo punto si è analizzato il gruppo di pre-adolescenti in generale, senza

fare distinzioni fra le differenti classi a cui è stato sottoposto il questionario. Questo perché tutte e quattro le classi analizzate, quarta e quinta della primaria e prima e seconda della secondaria, si ritrovano generalmente in linea, collocandosi non solo nella medesima fase, quella della minimizzazione, ma anche riscontrando similarità rispetto alle differenti scale analizzate. Ad ogni modo, di seguito, si vogliono presentare i dati registrati così che anche il lettore può avere una visione ancora più approfondita dei risultati.

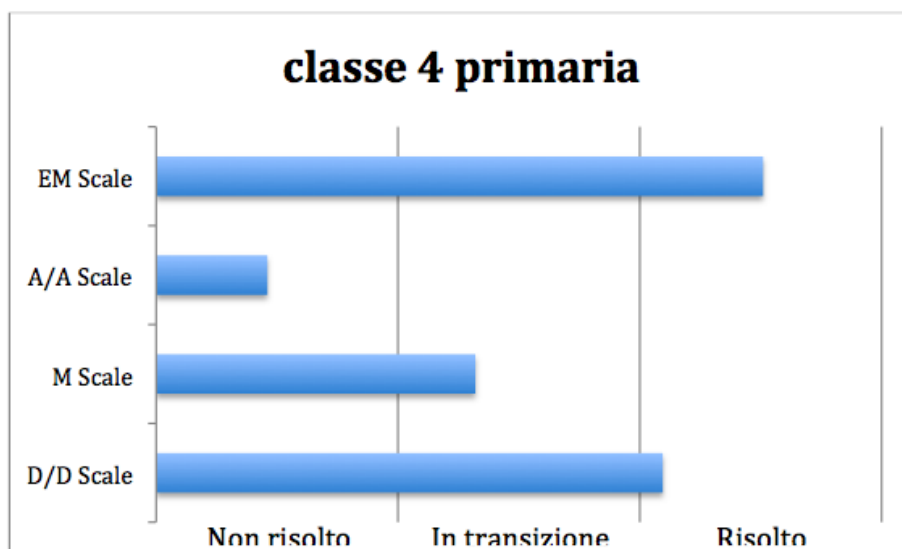


Fig.101

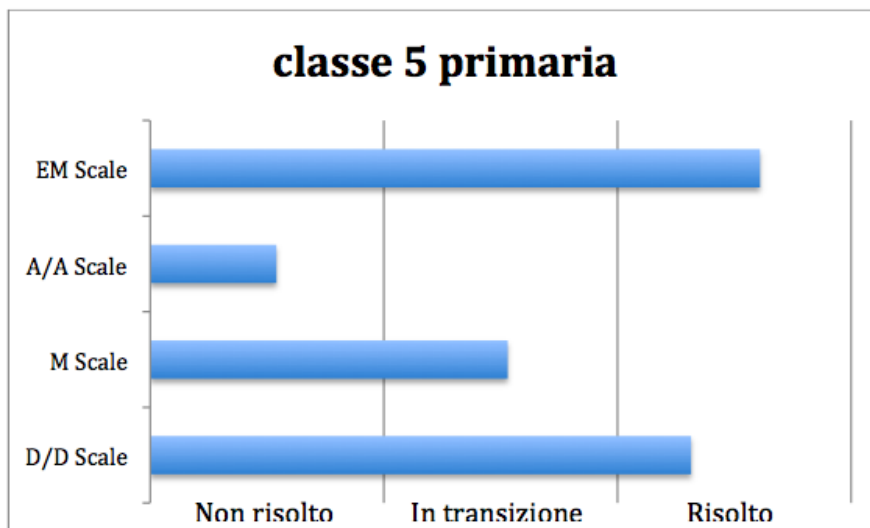


Fig.102

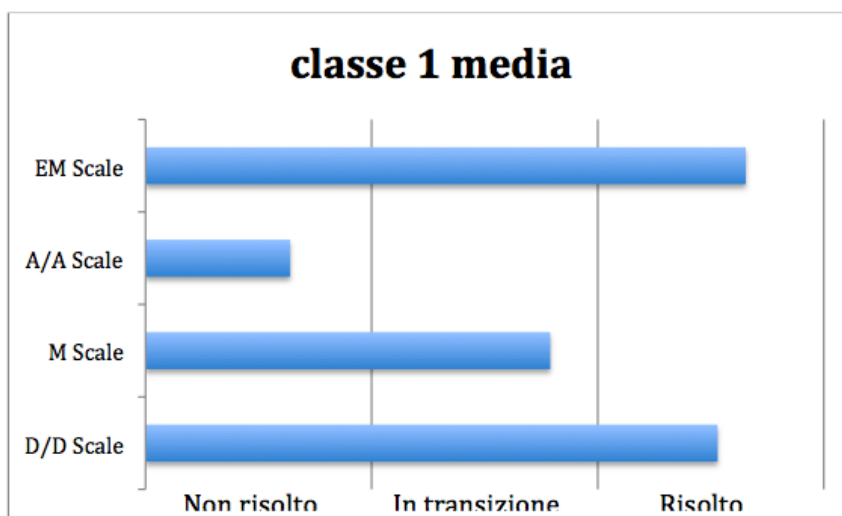


Fig. 103

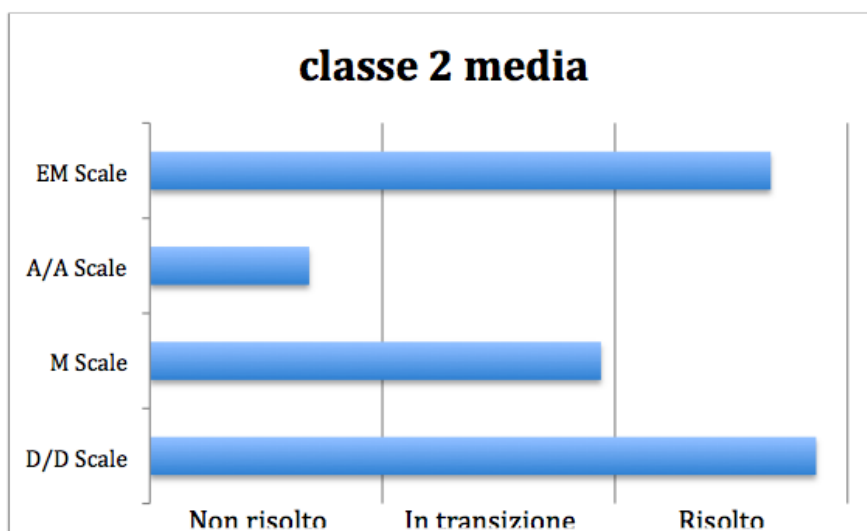


Fig.194

5.3.2.1. L'età e la sensibilità interculturale nei risultati C-IDI

Tenendo presente l'evoluzione cerebrale e le potenzialità ad essa connesse in termini di opportunità di apprendimento e acquisizione a livello cognitivo e comportamentale fra le quali si sottolineano: maggior consapevolezza di sé, maggior capacità di assumere decisioni e di valutare le opzioni presenti ecc. si vuole in questa sede proporre una correlazione fra l'età del campione e i risultati del C-IDI. Tale correlazione è stata misurata attraverso il coefficiente di correlazione di Pearson (*r di Pearson*), che consente di descrivere l'intensità e la direzione della relazione tra due variabili quantitative. Il campione preso in considerazione è composto da 150 minorenni, compresi in una fascia di età tra i 9 e 12 anni. Si è ipotizzato che con il crescere dell'età aumenti la possibilità di

raggiungere stadi più evoluti dello sviluppo della sensibilità interculturale. In realtà i dati che di seguito vengono riportati sembra vadano a confermare tale ipotesi anche se non è possibile fare generalizzazioni, in quanto con un campione con un range di età così limitato, risulta complesso elaborare criteri di classificazione per determinare le categorie di età da sottoporre ad analisi statistica.

D/D SCALE (Difesa/Negazione)

È chiaramente negativa (-.877): con l'aumento dell'età diminuisce l'atteggiamento di negazione/difesa

| | | VAR00001 | VAR00002 |
|----------|---------------------|----------|----------|
| VAR00001 | Pearson Correlation | 1 | -,877 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,123 |
| | N | 4 | 4 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | -,877 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,123 | |
| | N | 4 | 4 |

M SCALE (Minimizzazione)

Al contrario della precedente è decisamente positiva (.887): con l'aumento dell'età aumenta l'atteggiamento di similarità e universalismo, registrando un dato interessante, tale atteggiamento è stato riscontrato maggiormente fra i 9 e 10 anni, meno in quelli seguenti.

| | | VAR00001 | VAR00003 |
|----------|---------------------|----------|----------|
| VAR00001 | Pearson Correlation | 1 | ,887 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,113 |
| | N | 4 | 4 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,887 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,113 | |
| | N | 4 | 4 |

AA SCALE (Accettazione/Adattamento)

È moderatamente positiva (.651): aumenta da un anno con l'altro, ma non in modo sostanziale.

| | | VAR00001 | VAR00004 |
|----------|---------------------|----------|----------|
| VAR00001 | Pearson Correlation | 1 | ,651 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,349 |
| | N | 4 | 4 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,651 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,349 | |
| | N | 4 | 4 |

EM SCALE (Marginalità Incapsulata)

È risolta e nel sistema evolutivo rispetto all'età è poco significativa (.488): non ci sono sostanziali variazioni da un anno con l'altro.

Correlations

| | | VAR00001 | VAR00005 |
|----------|---------------------|----------|----------|
| VAR00001 | Pearson Correlation | 1 | ,488 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,512 |
| | N | 4 | 4 |
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,488 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,512 | |
| | N | 4 | 4 |

Dai dati forniti pare che la correlazione con l'età faccia emergere una diminuzione degli atteggiamenti di negazione e difesa a favore di un incremento sostanziale di atteggiamenti di similarità e universalismo. Pertanto la questione rimane aperta ad ulteriori esplorazioni, anzi questi dati fanno presumere che sarebbe utile ampliare la ricerca ad un campione più significativo visto che quello preso in questione aveva differenti finalità rappresentative. Sarebbe quindi interessante affiancare il C-IDI all'IDI offrendo un campione più ampio e variegato sia per provenienza di contesto sia per età alla correlazione.

5.4. Validare il test C-IDI:

La caratteristica che accomuna qualsiasi tecnica psicometria è costituita dal fatto che la prova implica un compito ben definito, uguale per tutti i soggetti esaminati, con una valutazione codificata. Tale valutazione viene fatta sulla base di un confronto statistico con altri soggetti posti nella medesima situazione. Di seguito, vengono presentate indicazioni per studiare la validità, la fedeltà e l'attendibilità.

5.4.1. Come si misura la validità dei test psicometrici, fra cui l'C-IDI:

Per *validità* si intende il fatto che un test misuri effettivamente la caratteristica presa in considerazione: nel caso in questione se si deve misurare il livello di sensibilità interculturale dei pre-adolescenti, lo strumento che si ha a disposizione deve essere adeguato a tale scopo. Esistono diversi tipi di validità:

Validità di contenuto: viene determinata valutando il grado in cui un test prende in esame tutti i possibili aspetti del fenomeno che vuole misurare. Nel caso presente, per esempio, il questionario deve prevedere items che spazino dagli aspetti più strettamente antropologici e identitari a quelli psicologici, affettive e comportamentali.

Validità predittiva: la capacità di un test di predire i risultati ottenuti dal soggetto

in base alla caratteristica misurata dal test. Un esempio tipico sono i famosi “Alpha test” che per essere strumenti orientativi, devono trovare una correlazione tra i rilievi della valutazione testistica ed il tipo successivo apprendimento o collazione lavorativa.

▲

Validità

concorrente/discriminante: non si basa sulla verifica di un risultato futuro, predittivo ma su un confronto contemporaneo alla sua applicazione. Si basa sulla verifica di quanto si sovrappongano o si differenzino i rilievi effettuati da due o più strumenti distinti che misurano variabili simili o diverse (uno strumento che misura l'estroversione, ad esempio, deve dare risultati diversi da quelli che offre uno strumento che misura l'introversione; se i risultati fossero parzialmente sovrapponibili dedurremmo che entrambi gli strumenti o uno di essi non riesce a cogliere in maniera esclusiva la variabile indagata). Alcuni esempi:

1. Si confrontano gli esiti del test con osservazioni esterne, con diagnosi, valutazioni, giudizi di terzi, misurazioni psicofisiologiche ecc. Il tipo di misura che viene correlata al questionario prende il nome di *criterio*.
2. Si registrano anche le relazioni inaspettate tra punteggi al questionario e altri comportamenti, non previsti non metodi di indagine classica (es. bassa socializzazione/creatività).
3. Le misure diverse del medesimo costrutto devono essere più simili tra loro (due questionari) che misure uguali di costrutti diversi.

▲ *Validità del costrutto*: più complessa delle precedenti, viene usata sia per confermare che per progettare costrutti psicologici. Alla sua origine c'è un esame teorico del particolare aspetto o tema che sta alla base del test, nel presente caso

alla base c'è il MDSI di M.J. Bennett. Una volta fissato l'aspetto teorico, il ricercatore costruisce uno strumento che tenga conto di tutte le varie caratteristiche e atteggiamenti presenti. Il test ha validità di costrutto se è in grado di riflettere la tipologia ideata, se rispetta, ad esempio, le caratteristiche di ciascuna fase del Modello di Sensibilità Interculturale senza presentare interferenze. Questa validità si differenzia da quella di contenuto perché richiede sia un campionamento di aspetti già noti o puramente descrittivi, che un quadro teorico che li connetta.

5.4.2. Come si misura la fedeltà dei test psicometrici, fra cui l'C-IDI:

Un test viene considerato fedele quando, applicato più volte, anche da parte di persone diverse e in luoghi e tempi differenti, dà come risultato delle misure uguali e risultati sovrapponibili. In psicologia questa definizione porta a molte complicazioni dovute a differenti fattori, attribuibili a:

- ♣ caratteristiche o atteggiamenti propri di chi somministra il test
- ♣ mutabilità delle variabili psicologiche prese in esame
- ♣ l'intervallo di tempo che intercorre tra le varie somministrazioni

Il grado di fedeltà sui reattivi psicologici viene attuata seguendo quattro metodi:

- ♣ *Le forme parallele*: richiede la costruzione di due test perfettamente analoghi in tutte le loro caratteristiche, applicabili uno di seguito all'altro senza contrapporre un ampio intervallo di tempo. Il test sarà fedele se i risultati delle

due forme parallele saranno simili.

▲ *La divisione a metà (split half):* l'insieme delle varie prove che formano un test viene diviso in due parti in modo tale che esse possano essere considerate come due forme parallele, anche se ridotte, del test originale. La fedeltà viene valutata in base al fatto che, confrontando le due parti del test, i punteggi conseguiti simili.

▲ *Il metodo della consistenza interna:* la suddivisione a metà di uno stesso test può avvenire in vari modi dando luogo a diverse misure di fedeltà calcolate col metodo "split half", il coefficiente di consistenza interna corrisponde alla media di tutti i possibili coefficienti di fedeltà così calcolati.

▲ *Il test-retest:* consiste semplicemente nell'applicare successivamente due volte lo stesso test e nel determinare il grado di concordanza dei risultati ottenuti nelle due applicazioni.

5.4.3. L'alpha di Cronbach (α) e il C-IDI:

L'attendibilità di un test è fondamentale per validare ciò che si è costruito e in questo caso in particolare occorre verificare se le modifiche apportate ad alcune espressioni negli item avessero avuto delle conseguenze sul piano dell'attendibilità di ogni dimensione estrapolata. Un coefficiente che sintetizza l'attendibilità di un test è l'Alpha di Cronbach. Tale coefficiente descrive la coerenza interna di raggruppamenti di item. In generale, nello studio di un questionario di atteggiamenti, elevati valori di alpha indicano che i soggetti esaminati esprimono un atteggiamento coerente riguardo a ciascun item appartenente a ciascuna dimensione. La verifica della coerenza interna di ogni "subtest" permette di conoscere e definire la validità di costrutto della scala. In questo senso i ricercatori, nell'applicabilità alle scale Likert di questa tecnica,

sono concordi nell'adottare il valore di $\alpha = .60$ come riferimento di un livello appena accettabile di coerenza interna e di adeguatezza di costruito del test costruito. L'Alfa di Cronbach può assumere valori da 0 a 1 e fornisce indicazioni sul grado di intercorrelazione tra gli item del questionario. Se gli item di uno stesso questionario sono altamente correlati tra di loro, consistenza interna alta, sarà possibile concludere che ciascun item dà un reale contributo alla misura del costruito in esame e che nell'insieme tutti gli item si riferiscono allo stesso costruito. Se, invece, gli item sono scarsamente correlati tra loro, bassa consistenza interna, si potrà dire che alcuni di questi non costituiscono una misura soddisfacente del costruito.

L'Alfa di Cronbach indica in che percentuale la misura in oggetto riflette il costruito sottostante, per esemplificare:

▲ se una scala d'ansia ha un valore di $\alpha = 0.80$ vuol dire che l'80% del punteggio ottenuto dal soggetto è attribuibile proprio all'ansia.

▲ se la consistenza interna di una scala di depressione è $\alpha = 0.40$ vuol dire che il 40% di un punteggio riflette realmente la depressione ma il restante 60% misura altro, e dal test non si capisce cosa.

L'Alfa di Cronbach è legato alla lunghezza della scala (sottostima/sovrastima). Una consistenza interna bassa può essere accettabile se la teoria suggerisce che il costruito in questione è plurifaccettato. Per riassumere:

| | | | | | |
|---------------------------|-----|------|---|------|---|
| < di 0.60 = inaccettabile | | | | | |
| compreso | tra | 0.60 | e | 0.65 | = |

| |
|---|
| indesiderabile |
| compreso tra 0.65 e 0.70 = appena accettabile |
| compreso tra 0.70 e 0.80 = buono |
| > di 0.80 = ottimo |

Per quanto riguarda il C-IDI, a partire da un'ipotesi di significatività statistica del 5% ($p < .05$) l'Alpha di Cornbach indica che i risultati sono attendibili per la fascia di età, i pre-adolescenti, a cui è stato sottoposto il test. Di seguito se ne riportano i risultati divisi per classi:

Scuola primaria:

Classe quarta:

Case Processing Summary

| C a s e s | | N | % |
|-----------------------|----------|----|-------|
| | Valid | 50 | 100,0 |
| | Excluded | 0 | ,0 |
| | | 50 | 100,0 |

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,887 | 23 |

Classe quinta:

Case Processing Summary

| Cases | | N | % |
|-------|----------|----|-------|
| | Valid | 47 | 94,0 |
| | Exclueda | 3 | 6,0 |
| | | 50 | 100,0 |

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,871 | 22 |

Scuola secondaria di primo grado:

Classe prima:

Case Processing Summary

| Cases | | N | % |
|-------|-----------|----|-------|
| | Valid | 50 | 100,0 |
| | Excludeda | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,911 | 35 |

Classe seconda:

Case Processing Summary

| Cases | | N | % |
|-------|-------------------|----|-------|
| | Valid | 50 | 100,0 |
| | Excl uded a | 0 | ,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,946 | 35 |

In direzione delle stelle

Conclusioni:

“Abbiamo bisogno di grandi progetti, di grandi visioni e di stimolare la fantasia della gente. Dobbiamo tornare ad avere fame di avventura e di scoperte. Dobbiamo ricominciare a guardare in direzione delle stelle (...) perché significa alzare la testa, avere la vista lunga e immaginare altri mondi”.

G. Bignami in “Che cosa tiene accese le stelle” (2011) di M. Calabresi.

Sì... perché chi sposta lo sguardo verso le stelle, alza la testa dal lavoro già compiuto, lo osserva e con un atteggiamento allo stesso tempo umile e curioso inizia ad interrogarsi nuovamente. Sa bene che l'orizzonte non è saturo, anzi ha sete di risposte sempre più approfondite e chiede di essere osservato, esplorato e immaginato ancora, e ancora una volta. Questo è l'atteggiamento con cui è stata vissuta la ricerca ed è nelle considerazioni finali che si vogliono proporre alcune risposte (spostando lo sguardo dentro il lavoro), ma altrettanti interrogativi (spostando lo sguardo verso l'alto).

Partendo dalla cornice teorica che è stata sviluppata attorno ai concetti di “Arte” ed “Intercultura” nel primo e secondo capitolo, si può affermare che si possono

fondare scientificamente alcune modalità di rapporto che legano i due termini. È la prima volta che si cerca di sistematizzare intenti ed intuizioni di una linea comune, quella che vedrebbe la pratica artistica come insieme di strategie per l'educazione della persona e in particolare per lo sviluppo della sensibilità interculturale. I contributi di Eisner E.W., Bennett M.J. e Bourriaud N. hanno rafforzato il piano epistemologico sul quale, in fase empirica si sono esplorate e individuate quali fossero le strategie artistiche utili alla pedagogia. La costruzione di un sistema di indicatori ha permesso l'elaborazione di un "laboratorio interculturale a mediazione artistica" che sia replicabile in un futuro, si spera vicino, che segue la logica della didattica attiva. E l'elaborazione dello strumento C-IDI, *Child-Intercultural-Development-Inventory*, ha permesso di approfondire il rapporto che le persone sviluppano rispetto alle tematiche legate alle differenze già a partire dalla pre-adolescenza e che, per il momento, è ancora poco studiato.

La valutazione che ne è conseguita ha reso evidente come alcune modalità educative e determinati processi di socializzazione abbiano un impatto rilevante, seppur non definitivo, rispetto al modo di approcciare le differenze nei pre-adolescenti, e conseguentemente sulla loro capacità di iniziare a strutturare la propria worldview in modo critico e personale. Sia la costruzione del laboratorio, che l'elaborazione del C-IDI hanno permesso di delineare come i pre-adolescenti riescano a crearsi tale visione del mondo e individuare le variabili e gli scenari che appaiono in relazione al loro sviluppo, rispondendo così al primo grande quesito della tesi. I risultati ricordano, inoltre, come l'acquisizione di prospettive culturali differenti dalla propria non sia un processo naturale (Bennett M.J., 2002) e che le modalità di reazione di fronte a ciò che è percepito differente sono numerose e devono essere declinate in termini di significato nel contesto in cui si

sviluppano. La ricerca, attraverso la costruzione di indicatori per la mediazione artistica, ha riportato l'attenzione proprio su quest'aspetto definendo alcune linee pedagogiche entro cui supportare tale sviluppo. E sono proprio i concetti di sviluppo, di cambiamento ed evoluzione, nell'accezione di stimolare concretamente le componenti che interagiscono tra loro durante lo sviluppo pre-adolescenziale e poi adolescenziale, a tessere l'intero impianto di studio.

Ad affiancare il C-IDI nella riflessione sul rapporto: "pre-adolescenza e differenze", occorre evidenziare il ruolo educativo dell'adulto, prima in famiglia e poi nella rete di socializzazioni legate alla fascia di età, come possibile sostenitore dello sviluppo della sensibilità interculturale. Il C-IDI, infatti, è uno strumento per comprendere meglio il fenomeno, ma l'educatore è colui che promuove tale sviluppo. Proprio per questo motivo si è scelto di non proporre unicamente uno studio del livello della sensibilità interculturale sviluppata in pre-adolescenza ma di valorizzare, attraverso la proposta laboratoriale, l'educazione interculturale che nasce dalla combinazione di competenze educative e artistiche rispettandone le identità e i ruoli. In questo modo si sostengono ed equipaggiano i pre-adolescenti, che diventeranno gli adulti di un domani non troppo lontano, a sviluppare una propensione più etnorelativa verso l'altro e competenze adeguate a vivere efficacemente in armonia in una società multiculturale in grado di valorizzare le diversità in modo critico.

I risultati del test C-IDI hanno dimostrato che tendenzialmente lo sviluppo della sensibilità interculturale in pre-adolescenza per il campione preso in esame, si concentrano nella fase di minimizzazione, rispondendo così al secondo interrogativo presentato nella tesi. Si è così potuto osservare che fin dalla pre-adolescenza si inizia ad abbozzare una visione del mondo che non è più quella derivante da una passiva acquisizione della worldview genitoriale, ma proprie

modalità di sperimentare l'altro, la diversità. Tale risultato però non può rimanere isolato, va inserito in un contesto più ampio, offrendo, in particolare, una rilettura in chiave pedagogica, al fine di elaborare nuove azioni educative per incrementare il livello di partenza.

La ricerca, nella sua strutturazione teorica e poi empirica, con la proposta di uno studio pilota che sperimentasse il C-IDI e l'attivazione di un laboratorio interculturale a mediazione artistica, appare come un nuovo traguardo verso una maggior comprensione delle dimensioni della sensibilità interculturale rispetto alla fascia di età in questione. Si ritiene opportuno che ricerche successive possano approfondire entrambe le dimensioni. Da una parte sviluppare degli indicatori per le azioni interculturali a mediazione artistica che si arricchiscano delle esperienze pratiche, rendendoli sempre più flessibili e contestualizzabili così da divenire strumenti autentici a cui riferirsi quando si fanno proposte di questa portata. Dall'altra, poter sviluppare ulteriormente il test psicometrico C-IDI, in questa fase, infatti, si è confermato che il C-IDI è uno strumento utile per la valutazione della sensibilità interculturale nei pre-adolescenti, ma ora si vuol proporre una "fase due". Quest'ultima si discosta dallo studio pilota per sottolineare le sue potenzialità quantitative, si vuol proporre il C-IDI (V.2.) ad un campione quantitativamente più ampio, composto al suo interno da una provenienza variegata in merito a contesto di vita e appartenenza culturale al fine di perseguire un nuovo obiettivo, quello di rendere lo studio il più possibile generalizzabile. Non solo, in questa ricerca si è ipotizzato anche che il C-IDI può essere uno strumento utile per la valutazione di progetti che si definiscono interculturali destinati a bambini e ragazzi, andando a costruire uno strumento valido per sistematizzare con criterio, una volta per tutte, l'insieme delle pratiche che sostengono di incrementare la sensibilità interculturale ma che poi non hanno

gli strumenti valutativi per verificarne gli obiettivi. In questa sede, unicamente attraverso l'utilizzo del C-IDI *pre* e *post* test, non è stato possibile valutare l'azione educativa proposta, e dunque validare quest'ultima ipotesi. Ed è anche per questa ragione che in ricerche future si penserà a come rispondere a quest'ultimo quesito in relazione a differenti variabili che entrano in campo come l'età di riferimento e lo sviluppo cognitivo, psichico e affettivo della persona.

Vengono lanciate così nuove sfide che, al tempo stesso, portano con sé il valore e lo studio della ricerca iniziale ma altrettanto stimolano nuovi progetti, visioni, fantasie. In direzione delle stelle...

BIBLIOGRAFIA

AAVV, (2003). *La biblioteca dell'arte. Percorsi di lettura per l'educazione all'immagine* (a cura di). Milano: Bibliografica.

Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

Armstrong, F. (2009). *Integration or inclusion? Policy, diversity and education and the "equality" agenda in England*, p.2, in *Milieu*, n.2-aprile2009, <http://www.milieu.it/>.

Arnheim, R. (1980). *The genesis of a painting: Picasso's Guernica*. Berkeley: University of California Press.

Augé, M. (2005). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.

Baia Curioni, S. & Nepoti, P. (2004). *La valutazione dei progetti culturali* (a cura di). Milano: Egea.

Banche, M. (2001). *Metodi visivi nella ricerca sociale*. London:Sage.

Banks, J. A & Banks, C. A. M. (2004). *Multicultural education, issue and perspectives*. NJ: Wiley.

Bargna, I. (2007). *Arte in Africa*. Milano: Jaca Book.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler.

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Dutton.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, pp. 193-194.

Bateson, G. & Bateson M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi, pp. 60-61.

Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.

Bauman, Z. (2000). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino, p. 159.

Bauman, Z. (2002). *Voglia di comunità*. Roma: Laterza.

Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma: Laterza.

Bauman, Z. (2007). *Homo consumen. Lo sciame dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erikson.

Baumann, G. (1996) *Contesting culture. Discourses of identity in Multethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.

Beck, U. (2002). Una vita tutta per sé in un mondo Runaway: individualizzazione, Globalizzazione e politica, in Beck, U. & Beck Gernsheim, E., *Individualizzazione*. London: Sage.

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bennett, M. J. (1977). *Forming/feeling process: The perception of patterns and the communication of boundaries*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

Bennett, M. J. (1986). *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*. International Journal of Intercultural Relations, 10(2), Yarmouth: Intercultural Press, pp.179-196.

Bennett, M. J. (1993). *"Towards a Developmental Model of Intercultural*

Sensitivity" in R. M. Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. In A. E. Fantini, (Vol. Ed.) & J. C. Richards (Series Ed.), *New ways in teaching culture. New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 16-21.

Bennett, M. J. (Ed.). (1998a). *Basic concepts of intercultural communication: A reader*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (1998b). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: A reader*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. pp. 1-34.

Bennett, M. J., & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 249-265). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Bertin, G. M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, (a cura di). Trento: Edizioni Erickson

Biancardi, F. & Sibilio M. (2003). *Tirocinio e laboratorio. Dalla ricerca alla formazione*. Napoli: Esselibri. p.432.

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objective*. NY: Mckay Company.

Bocchi, G. & Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*, (a cura di) Milano: Feltrinelli.

Bodo, S. & Cifarelli, M. R. (2006). *Quando la cultura fa la differenza*:

Patrimonio, arti e media nella società multiculturale, (a cura di). Roma: Meltemi Editore.

Bourriaud, N. (2009). *The Radicant*. London: Tate Publishing.

Brooks, P. (1995). *Trame*, Torino: Einaudi.

Bruzzone, D. (2007). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*. Trento: Edizioni Erickson.

Cambi, F., Ceruti, M. & Callari Galli, M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci

Cambi, F. (2010). L'intercultura e l'idea di "confine" appunti pedagogici, in *Pedagogika.it "Erranze e Migrazioni"*, anno XIV, n°1. Acquiterme: Impressionigrafiche.

Cannavò, L. (1999). *Teoria e pratica degli indicatori nella ricerca sociale*, Milano: LED. p.62

Castiglioni, I. (2004). *Dal multiculturalismo al diversity*. Passaggi-Rivista Italiana di Scienze Transculturali. Roma: Carocci Ed. pp. 32-65.

Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci Ed.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.

Colombo, E. (2000). "Differenza" in Melucci A., *Parole chiave*. Roma:Carocci Ed.

Colombo, E. & Semi G. (2007). *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, (a cura di). Milano: Franco Angeli.

Conserva, R., (1996) *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. p. XVI.

Contini, M. & Cambi, F. (1999-2003). *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, (a cura di). Roma: Carocci Ed.

Contini, M., Maurizio F. & Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente- corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

D'Agnesse, V. (2007). *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*. Lecce: Penda Ed. p. 7

Dallari, M. (1997). *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze: La Nuova Italia

Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità*. Milano: Angelo Guerini associati Spa

Dallari, M.(2001). *Posta prioritaria. Laboratorio itinerante di mail art*. Roma: Meltemi.

Dallari, M. (2002). *L'arte come educazione sentimentale*, Bologna: Art'è.

Dallari, M. (2005). *"Narrazione e conoscenza"* in Encyclopaideia. V. 9, n. 18.

Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia, fenomenologia, arte, narritività*. Trento: Erickson.

Dallari, M. (2006). *"Figure di mitopoiesi"* in Encyclopaideia. V. 19, p. 5-26. Bologna: Bononia University Press

Dallari M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, lateriali, impertinenti*. Trento: Erickson.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.

Demetrio, D. (1997). *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in*

discussione e ricerca (a cura di). Firenze: La nuova Italia.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *The SAGE handbook of qualitative research*. California:Sage Publication.

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia.

Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La nuova Italia.

Dovigo, F. (2002). *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Dovigo, F. (2002). *Osservazione e Formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Dovigo, F. (2006). *Saperi performativi. verso una didattica per competenze transdisciplinari in Zanato Orlandini O. (a cura di). Percorsi nella formazione docente: innovazione formativa e didattica*. Lecce:Pensa Multimedia.

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Eisner, E.W. (1998). *The kind of schools we need : personal essays*.Portsmouth, NH: Heinemann.

Eisner, E. W. (1999). Foreword, in Kieran Egan, *Children's minds, middle-class rabbits, and clockwork oranges*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: Yale University Press.

Favaro, G. & Luatti, L. (2204). *L'intercultura dalla A alla Z* (a cura di). Milano: Franco Angeli.

Fenstermacher, G.D. (1994). *The Knower and the Known: the nature of knowledge inresearch on teaching*, Review of Research on Teaching, 20 p.1-54

Filippini, F., Genovese, A. & Zannoni, F. (2010). *Fuori dal silenzio*. Clueb: Bologna.

Fornasa, W. (2001). *L'agirpensando tra sistemi e progetti*, Lo Straniero, v.1.

Fornasa, W., Medeghini, R., (2003). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.

Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.

Gennari, M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani, p. 157.

Gennari, M. (2000). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani, p.42.

Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.

Genovese G. (1998). *Le parole dell'educazione*, Ferrara: Corso Editore Ferrara.

Getzels, J.W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision*. New York: John Wiley and Sons.

Giacalone, F. & Pala, L. (2005). *Un quartiere multiculturale. Generazioni, lingue, luoghi, identità* (a cura di). Milano: Franco Angeli.

Gobo, G. (1998). Il disegno della ricerca nelle indagini qualitative in Melucci A. *Verso una sociologia riflessiva* (a cura di). Bologna: Il Mulino.

Grotzer, T., & Bell, B. (1999). Negotiating the funnel: Guiding students toward understanding elusive generative concepts. In L. Hetland & S. Veema (Eds.), *The Project Zero classroom: Views on understanding*. Fellows and Trustees of Harvard College.

Gruber, H. (1989). The evolving systems approach to creative work. In D.B. Wallace & H.E. Gruber (Eds.), *Creative people at work* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.

Hall, S. & Gay, P. (2008). *Questions of cultural identity*. Los Angeles: Sage.

Hammer, M.R. (2008). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. In M.A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harris, A. (1996). Learning from Experience and Reflection in Social Work Education, in N. Gould, I. Taylor, *Reflective Learning for Social Work*, Brookfield: Ashgate Publishing Company.

Harrison, G. & Callari Galli, M. (1997). *Né leggere né scrivere*. Roma: Meltemi.

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2001). Estetica Creatività, la riflessività e la Gioca con Significato: A Case Study VideoCulture. In: Buckingham, David (Ed.): *Journal of Media Educational*, vol. 26, n. 3., pp 185 -202.

Iacono, A. M., “*Pensare per storie, creare contesti. Sulla filosofia di Gregory Bateson*”, *Oikos* n. 2, Bergamo: Lubrina, p. 122.

Ingrosso, M.(1990). *Itinerari sistemici nelle scienze sociali, teorie e bricolage* (a cura di). Milano:Franco Angeli.

Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano: Mondadori, pp. 203-204.

John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind: Explorations in thinking, rev. ed.* New York: Oxford University Press.

John-Steiner, V., Meehan, T.M., & Mahn, H. (1998). A functional systems approach to concept development. *Mind, Culture, and Activity*. New York: Oxford University Press.

John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press

Johnson, A. (1997). *Il mondo tra le dita*. Trieste: ED. Scienza.

Kelsey, John. "Rachel Harrison". *Altermodern*, Tate Triennale di Milano: Tate Publishing, 2009: 114.

Kincheloe, J.L., Slattery, P., & Steinberg S. R. (2000). *Contextualizing teaching: introduction to education and educational foundations*. New York: Longman, p.15

Ianes, D. (2005). *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento:Edizioni Erickson.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and other dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Laneve, C. (2005). *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola, p. 18.

Lawrence, E. (1990). Prospettive diverse: un progetto fotografico, in *L'insegnamento multiculturale*, vol. 9, no. 1, pp 25-30.

Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative, criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli, p.47.

Luatti, L. (2006). *Il mondo in classe. Educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale* (a cura di). Arezzo: Centro di documentazione Città di Arezzo.

Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.

Martindale, C. (1975). *Romantic progression: The psychology of literary history*. Washington: Hemisphere Publishing Corp.

Maturana, H., Varela, F. (1987-1992). *L'albero della conoscenza. Un nuovo*

meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana. Milano:Garzanti.

Mertens, D. (3rd ed., 2010). *Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Newbury Park,CA: Sage

Mertens, D. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. NY: Guilford Press.

Mertens, D. M. & McLaughlin, J. (1995). *Research Methods in Special Education*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Mertens, D. M., Truman, C. & Humphries, B. (2000). (Eds.) *Research and Inequality*. London: Taylor and Francis.

Mertens, D. M. (Ed.) (1989). *Creative Ideas for Teaching Evaluation*. Boston, MA: Kluwer Academic Press.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.

Mortari, L. & Sità, C. (2007). *Pratiche di civiltà. Capitale Sociale ed esperienze formative* (a cura di). Trento: Edizioni Erickson.

Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata* (a cura di). Milano: Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (A cura di). Milano: Bruno Mondadori.

Nanni, A. (2000). *Una Nuova Paideia, prospettive educative per il XXI secolo*. Bologna: Emi.

Peccenini, R., Randazzo, G., Russo, M. & Vacatello, M.T. (2009). *Bullismo. A*

scuola tra immagine e realtà. Cambiare linguaggio per superare il pregiudizio (a cura di). Genova: Erga Edizioni.

Pederson, Velde P. (1998). *Intercultural sensitivity and early adolescent*. Portland: Institute of Intercultural Communication Library.

Pinto Minerva (2002). F. *L'interculturata*. Bari: Editori Laterza. p.24.

Poli, F. (1999). *Il sistema dell'arte contemporanea*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano : LED.

Rella, F. (2000). *Ai confini del corpo*. Milano: Feltrinelli.

Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa* (a cura di). Roma: Nis.

Rogers, C. (1970). *Towards a theory of creativity*. In P.E.Vernon (Ed.), *Creativity: Selected readings*. Baltimore: Penguin Books.

Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rogoff, B. (2006) *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Silver, R. (2001). *L'arte come linguaggio: l'accesso a pensieri e sentimenti attraverso disegni di stimolo*. Londra: Brunner-Routledge.

Simmel, G. (1999). *Concetto e tragedia della cultura*, in Kaiser A. (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani, p. 163.

Simonton, D.K. (1997). *Historiometric studies of creative genius*. In MA Runco (Ed.), *The creativity research handbook, vol. 1*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Simonton, D.K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*.

New York: Oxford University Press.

Smolucha, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal* 5 (1)

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P., (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. New York : Palgrave Macmillan.

Steiner, J. V. (1997). *Notebooks of the mind: Explorations in thinking, rev. ed.* New York: Oxford University Press

Steiner, J. V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. & Spear Swerling, L. (1997) *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*. Trento: Edizioni Erickson.

Tajfel, H. (1995). *Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino. Bologna.

Tarozzi, M. (1999). Educare o dis-educare con l'arte. L'esperienza estetica come esperienza educativa in *Encyclopaideia*, v. 7. Bologna: Bononia University Press.

Tarozzi, M. (2003). Pedagogia e cittadinanza globale: esperienza educativa fra liberalismo e multiculturalismo in *Encyclopaideia*, v. 7, n. 13. Bologna: Bononia University Press.

Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La nuova Italia.

Tarozzi, M. (2006). *Il senso dell'intercultura* (a cura di). Trento: IPRASE

Taylor, C. & Habermas, J. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.

Taylor, D. M. & Moghaddam F. M. (2001). *Teorie dei Rapporti Intergruppi*.

Padova: Imprimitur.

Tizzi, W. E. (1996). Il progetto didattico, in Gennari M. (a cura di), *Didattica Generale*. Milano: Bompiani.

Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, Inc.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vettese, A. (1998). *Artisti si diventa*. Roma: Carocci Editore.

Vygotsky, L.S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky, vol. 5* (R.W. Rieber, ed.). New York: Plenum Press.

Watzlawick, P. (2006), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Milano: Feltrinelli.

Wenger, E. (2006) , *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Wertheimer, M. (1954). *Productive thinking*. New York: Harper

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. New York: The Technology Press and John Wiley & Sons.

Winner, E. (1988). *Point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zoletto D.(2003). *Il doppio legame Bateson Derrida. Verso un'etica delle cornici*.
Milano: Bompiani.

