

**Publicato il: luglio 2024**

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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Art as intercultural education: a journey through history and struggles for social claims**

### **L'arte come educazione in intercultura: un viaggio tra storia e lotte per le rivendicazioni sociali**

*di*

Fernando Battista

Università degli Studi di RomaTre

[fernando.battista@uniroma3.it](mailto:fernando.battista@uniroma3.it)

#### **Abstract:**

Art as education, as a field of research and action, still struggles to claim its own specificity and equal importance in relation to other types of knowledge. This paper aims to reflect on the importance of the use of artistic expressions in education, starting from a historical excursus that repositions art as a mode of post-colonial narration and as a tool for claiming human rights. To reflect on whether, and how, this heritage can be used within the educational context in order to generate inclusive and intercultural contexts, where the concept of "interculturality" encloses a potential that makes us live a middle way between the self and the Other, disorienting but at the same time surprising, in an in-between space (Bhabha, 1996) that involves a mutual displacement (Sclavi, 2003). This, in particular, in secondary school, where what is considered is the growth and enhancement of human capital, the result of a neoliberal system that dictates the rules of education aimed at know-how rather than care of the person as such (Baldacci, 2014).

**Keywords:** Interculture, education, diaspora, art.

**Abstract:**

L'arte come educazione, come campo di ricerca e di azione, lotta ancora per rivendicare la propria specificità e pari importanza in relazione ad altri tipi di conoscenza. Questo contributo vuole riflettere sull'importanza dell'uso delle espressioni artistiche in ambito educativo, a partire da un excursus storico che ricollochi l'arte come modalità di narrazione post-coloniale e come strumento di rivendicazione dei diritti umani. Riflettere se, e in che modo, questo patrimonio possa essere utilizzato all'interno del contesto educativo al fine di poter generare contesti inclusivi e interculturali, laddove il concetto di "interculturalità" racchiude un potenziale che fa vivere una via di mezzo tra il sé e l'Altro, disorientante ma allo stesso tempo sorprendente, in uno spazio *in-between* (Bhabha, 1996) che comporta uno spiazzamento reciproco (Sclavi, 2003). Ciò, in particolare, nella scuola secondaria di secondo grado, dove quello che viene considerato è la crescita e la valorizzazione del capitale umano, frutto di un sistema neoliberista che detta le regole dell'istruzione finalizzata al saper fare piuttosto che alla cura della persona in quanto tale (Baldacci, 2014).

**Parole chiave:** intercultura, educazione, diaspora, arte.

### 1. Introduzione

L'importanza che può assumere l'insegnamento della storia, in un'ottica di revisione dei programmi in chiave postcoloniale, diventa un elemento determinante ai fini dei processi inclusivi e formativi per fare emergere una educazione alle relazioni, al dialogo, attenta a un'analisi mirata delle scelte educative con cui garantire la formazione dei cittadini di domani in un contesto mondiale segnato dalla globalizzazione, dalla mobilità internazionale, dalle guerre e dalle ingiustizie. Ciò significa progettare un'azione pedagogica che valorizzi un esercizio del dialogo delle civiltà e dei sistemi di pensiero, dove il concetto di interazione, che implica il reciproco arricchimento nell'incontro tra soggetti appartenenti a civiltà e culture diverse, investa l'intero modo di elaborare i contenuti pedagogici e didattici, al fine di promuovere un sapere dove lo studio della storia si nutra del ruolo che le arti, la scrittura, il teatro, la musica e la danza hanno avuto in un processo di riscrittura delle narrazioni dominanti in chiave post coloniale. Mettere in atto, quindi, un processo di convincimento e riconoscimento (Habermas & Taylor, 2001), per una decostruzione mentale di abitudini discriminatorie, proprie dell'oppressore, che operando spesso in modo implicito, non permette di potersi accorgere che il modo di parlare, le rappresentazioni e gli schemi mentali rischiano di utilizzare stereotipi e luoghi comuni per descrivere l'altro. Una pedagogia che possa rinascere da una storia interculturale in divenire, che va oltre una condizione meccanicistica della storia ritrovando un dialogo paritario tra i soggetti in campo nella costruzione del sapere pedagogico.

Freire (1971) ha indicato l'azione dialogica come processo di coscientizzazione per una pedagogia della liberazione, strada per costruire una nuova etica della convivenza: "L'esistenza umana non può essere muta, silenziosa, nemmeno può nutrirsi di false parole, ma di parole veritiere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere, umanamente, è pronunciare il mondo, è modificarlo. Il mondo pronunciato, diventa, a sua volta, per i soggetti che l'hanno pronunciato, problematizzato, esigendo da loro di essere pronunciato nuovamente. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nell'azione-riflessione" (p. 59). L'arte è un potente veicolo per rivelare, resistere e rettificare diverse forme di abuso e ingiustizia, sia attraverso la riscrittura di testi di matrice coloniale,

che attraverso coreografie, *pièce* teatrali o musicali parti di movimenti sociali più grandi che si impegnano in lotte più ampie per la giustizia. Le arti uniscono comunità diverse, fornendo vie di sincretismi, di ibridazione di linguaggi per l'espressione culturale e aiuta a costruire un ambiente più umano per riformulare il senso di convivenza sociale. Offrire una contro-narrazione vuol dire dar voce alle persone migranti che, attraverso un racconto diretto dei loro vissuti, confutano il paradigma della narrazione dominante etnocentrica e stereotipata, incoraggiando un dialogo tra donne e uomini attraverso la loro viva testimonianza (Battista, 2024).

## 2. L'arte a scuola: Approcci artistici per una dialettica interculturale

La didattica dell'arte rappresenta uno spazio importante per uno sviluppo della conoscenza e della sensibilità delle differenze, comprese quelle culturali (Steele, 2002; Tallack, 2001), in quanto per natura è polisemica e divergente. Purtroppo, l'arte come educazione, come campo di ricerca e di azione in diversi spazi (scuole, musei, istituzioni culturali, comunità, ecc.), lotta ancora per rivendicare la propria specificità e pari importanza in relazione ad altri tipi di conoscenza. Siamo imbrigliati dentro un paradigma dell'apprendimento e delle relazioni prettamente linguistiche o di natura logico-matematica, una "gerarchia dei saperi" che pone al vertice più alto le discipline intellettuali - legate al pensiero astratto e alla lingua verbale - in una posizione inferiore i linguaggi artistico-espressivi e, alla base, la dimensione corporea. Ma ci sono state e ci sono esperienze nel campo educativo che hanno sottolineato l'importanza di altre dimensioni, basti pensare all'attivismo pedagogico di Dewey, o al modello delle intelligenze multiple di Gardner (2005) che svincola il concetto di intelligenza da un'idea monolitica e ne evidenzia l'articolazione multi-componenziale, rendendo evidente che è possibile sviluppare componenti nuove dell'intelligenza dando legittimità ad altri linguaggi. Dovigo e Micheli (2008), definiscono le intelligenze multiple come sensibilità post-moderna che ha portato in evidenza la necessità di una *democrazia delle intelligenze* spostando l'attenzione dai processi di conoscenza gerarchici e prescrittivi a modalità nuove del conoscere, sensibili, fluide e interconnesse.

In questi anni sono state attivate molte esperienze interessanti a livello pedagogico, centrate sull'uso di modalità altre ed è in atto una affermazione, seppur faticosa, della legittimità di alcune che vadano al di là di quelle comunemente utilizzate nel processo didattico. Mi riferisco, nella fattispecie, all'educazione basata sui linguaggi del corpo e sull'uso di strumenti artistici. Un esempio di tali esperienze è la ricerca-intervento art-based *Pedagogia del Confine* (Battista, 2024) realizzata in ambito educativo/ interculturale, una pratica concreta del valore dell'uso degli strumenti artistici e, in particolare, della corporeità. Il progetto di ricerca dottorale dell'Università di RomaTre è stato sviluppato all'interno del contesto educativo, nella scuola secondaria di secondo grado, con l'intento di riflettere sui fenomeni migratori, assumendo la veste di un progetto politico-pedagogico, dove si è voluto approfondire il rapporto che collega l'educazione con l'espressione artistica, utilizzata come elemento "sovversivo" e trasformativo del contesto. Il progetto ha visto coinvolti gli studenti di una scuola superiore e le persone migranti facenti capo a centri di accoglienza o ad associazioni del territorio con l'obiettivo di verificare una trasformazione del contesto attraverso la riduzione del pregiudizio e far emergere e analizzare i fattori, i meccanismi e le dinamiche per cui la danza, la Danzamentoterapia Relazionale-Creativa e i linguaggi artistici possano favorire la creazione di contesti inclusivi e interculturali. Nel percorso di ricerca si è cercato di prendere in considerazione e di far affiorare, in modo particolare, il punto di vista degli studenti e delle studentesse sul processo di

crescita personale in relazione all'incontro con le persone migranti verificando l'utilità del percorso stesso e, al contempo, curare parallelamente una formazione per i docenti delle scuole coinvolte. Formare insegnanti ed educatori significa porli nella condizione di riflettere su se stessi e ricorrere a una consapevolezza che arriva da un corpo e una mente integrati. La pratica delle arti diventa un passaggio necessario per il processo di conoscenza, per sostenere il percorso di studio dell'allievo e la costruzione di una strategia di apprendimento.

Le arti sono generalmente riconosciute come potenti agenti di trasformazione che potrebbero salvare il mondo, nello stesso tempo restano esperienze troppo spesso confinate nella scuola primaria, che tendono a valorizzare il saper essere, e troppo poco impiegate nella secondaria, in particolare di secondo grado, dove ciò che viene considerato è la crescita e la valorizzazione del capitale umano, frutto di un sistema neoliberista che detta le regole dell'istruzione finalizzata al saper fare piuttosto che alla cura della persona in quanto tale (Baldacci, 2014). È necessario, quindi, offrire uno spazio ad un processo didattico basato maggiormente sulla conoscenza e sull'esplorazione concreta del mondo, capace di sollecitare un pensiero aperto verso la valorizzazione della diversità, dove questa non significhi differenza separatrice ma accrescimento del proprio essere. La pedagogia dell'arte ha come obiettivo quello di attivare e accompagnare processi di crescita e di cambiamento, in quanto mediatori di un'esperienza che possiamo definire creativa, immaginativa, corporea, espressiva, comunicativa, estetica e relazionale al fine di produrre una maggiore consapevolezza del proprio essere in relazione con il mondo.

Definire la propria identità, in particolare in adolescenza, ci aiuta a scegliere forme di vita, modi di vivere le relazioni e, quindi, creare possibilità di emancipazione individuale e collettiva che siano più vicine al nostro essere, alla nostra natura. Ciò significa che avere un'idea più appropriata di chi siamo può contribuire a perseguire possibilità di espressione di noi stessi, rivendicando libertà e giustizia sociale (Gallese, Morelli, 2024). L'azione pedagogica interculturale ha la necessità di lasciar emergere spazi per un dialogo interculturale, fatto di originalità di manifestazioni ed espressioni in uno scambio paritario, educativo, creativo. Uno spazio che ritrovi l'autenticità di uno dialogo relazionale attraverso quel "criterio di convivenza", richiamato da Bourriaud (2014), e che può favorire quegli interstizi sociali creati da attività mediate dal linguaggio artistico: una "didattica dell'espressività centrata sulle differenze nell'espressione artistica, nella danza, nella musica, nel folklore per conoscere ed entrare in relazione con differenti modalità di intendere lo spazio, il tempo, i suoni, il movimento" (Ferretti, Jabbar et al., 2002, p. 14). La produzione artistica, utilizzata come attivatore di dinamiche relazionali di contaminazione e non di contrapposizione, tiene presente la complessità delle società e delle culture, crea connessioni e prossimità tra le differenze promuovendo non una omogeneizzazione delle culture stesse, ma spazi di transizione, interstizi dove trovare uno scambio, un intreccio, un *metissage*, dove nessuno domina o è dominato. Entrare in relazione significa interagire attraverso le differenze: è questo che ha la "natura della relazione", come ci insegna Bateson (1984); il "noi" della relazione non può rimandare ad una unità, come ad esempio la cultura di una parte, ma rimanda ad una pluralità di ricchezze che costituisce il patrimonio relazionale: se non si condivide questa visione, è difficile parlare di intercultura.

Arte e intercultura condividono questa prospettiva che guarda la diversità come valore creativo e risorsa che genera il nuovo, seme generativo della conoscenza. Entrambe analizzano il fenomeno migratorio come fatto strutturale che arricchisce e non destabilizza, finalizzando l'intervento alla conoscenza, alla prevenzione e alla trasformazione del pregiudizio e degli stereotipi operando un

superamento dei confini e delle rigidità strutturali identitarie, oltre le manipolazioni e le visioni folcloristiche o strumentali. Entrambe agiscono in un universo complesso al quale tentano di rispondere con una visione integrata che definisca, come la chiama Glissant (2007), una creolizzazione che si compone di incroci di influenze eterogenee dove la diversità viene innalzata a livello di valore e le arti possano rendergli giustizia in termini di riconoscimento, rappresentarla così com'è e per quello che è, qualcosa che “sembra sollevare il cielo” per usare una metafora di Wolf (1973, p.15) per definire una giustizia che concordi su molteplici piani, una giustizia nascosta tanto che per arrivare a sentirla è necessario aver scoperto fino a che punto questa non esiste.

### 3. Arte e narrazione postcoloniale

Nella sua opera “Cultura e Imperialismo”, Said (1995) ribadisce il ruolo determinante che ha avuto la narrativa nella storia delle colonizzazioni e dell'imperialismo e rileva l'importanza della rilettura dei capolavori della letteratura occidentale, considerando il loro valore estetico e nello stesso tempo senza dimenticare il legame tra letteratura e imperialismo. Emerge così la realtà di un mondo post-coloniale caratterizzato da culture ibride e interdipendenti; lo stesso autore palestinese scrive: “anche a causa dell'imperialismo, tutte le culture sono intrecciate le une alle altre, nessuna è singola e pura, tutte sono ibride, eterogenee, straordinariamente differenziate e non monolitiche.” (p. 35) L'analisi delle loro sovrapposizioni e le forme di interdipendenza vengono guardate da Said attraverso la metafora musicale del contrappunto che può in questo modo fornire una percezione simultanea delle varie storie contro cui il discorso dominante agisce, così come nel contrappunto della musica classica occidentale vari temi si contrappongono, alternandosi nella dominanza del tema e ottenendo nel risultato polifonico, concertazione e ordine derivante da un principio interno all'opera stessa. Allo stesso modo, possono essere riletti e interpretati i romanzi della letteratura coloniale lasciando emergere narrazioni alternative o nuove.

Tante sono state le riscritture di classici letterari in chiave postcoloniale in termini di appropriazione e assimilazione della storia dei coloni. Possiamo citare le riscritture di “Cuore di tenebra” nell'opera “*The River Between*” di James Ngugi (1965), oppure la rivisitazione de “La Tempesta” di Shakespeare - testo che insieme a “Robinson Crusoe” di Defoe sono i prototipi del racconto coloniale - rinominata “*Une Tempete*” di Aimé Césaire, una sfida con il romanziere inglese per il diritto di rappresentare i caraibi. Ancora Said (op. cit., p. 282) scrive: “prendere coscienza del proprio io in quanto appartenente a un popolo assoggettato è l'intuizione che sta alla base del nazionalismo antimperialista”, questa è un'intuizione che ha dato vita a diverse opere letterarie, a partiti politici, a lotte sociali delle minoranze e delle donne. Allo stesso tempo, continua Said (op. cit.) riprendendo l'opera di Césaire, è necessario considerare la storia personale assumendo la figura di Calibano come un aspetto della storia di tutti gli uomini e donne oppressi e oppresse, comprendendo la complessità della propria condizione storica e sociale. In ambito letterario, ad esempio, le revisioni del capolavoro shakespeariano di Fernandez Retamar e la versione di Edward Braithwaite sono un'allegoria della rivoluzione di Cuba. Nel contesto letterario africano ricordiamo le riscritture del nigeriano John Pepper Clark, del keniota 'Ngugi Wa Thiong'o, e dello zambiano David Wallace. La storia delle rivendicazioni culturali e delle riscritture di classici si incrocia con la danza afroamericana, quando negli anni Ottanta gli storici della cultura, attraverso il prisma della teoria estetica femminista di matrice africana, hanno convogliato le varie tradizioni performative della diaspora in una corrente accademica conosciuta come teoria del *Black Atlantic*, teoria con la quale Paul Gilroy (1995)

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16320

identifica lo sfondo su cui la diaspora nera si è costituita e dove la configurazione storica di questo spazio socioculturale ibrido e delocalizzato diventa lo sfondo su cui ricreare identità culturali e politiche alternative. L'identità nera, sempre secondo Gilroy (op. cit.), non è semplicemente una categoria sociale e politica da utilizzare o abbandonare a seconda della misura in cui la retorica che la sostiene è legittima, persuasiva o istituzionalmente potente, ma, pur se spesso percepita come naturale e spontanea, rimane il risultato di un'attività pratica: linguaggio, gesti, significati corporei, desideri. Nella educazione interculturale, a scuola, diventa necessario definire quella contaminazione attiva dove portare processi di traduzione e non di sfruttamento della cultura. In quella che il sociologo Bauman (2002) definisce società liquida, avviene una neutralizzazione degli spazi in cui gli incontri si realizzano in aeroporti, centri commerciali, ma anche nelle bidonville o nel mercato delle pulci, *luoghi non luoghi* come direbbe Augè (2018). In questi contesti, dove diverse culture abitano insieme, si riesce a inquadrare il tema della *creolizzazione* come fenomeno storico e come sistema di pensiero al riparo da nazionalismi: il tema del viaggio e della coesistenza contemporanea di culture diverse, infatti, è l'elemento fondante della realtà creola. Come ci dice Mellino (2005), nella configurazione delle culture del *black atlantic* come *travelling cultures*, le navi, i marinai, i porti e lo stesso mare assumono un ruolo importante, l'immagine delle navi in movimento negli spazi tra Europa, America, Africa e Caraibi sono descritte come un sistema vivente, micro-culturale, micro-politico che si muove, una ibridazione errante nell'oceano tra porti di nazioni diverse, che aprono uno spazio transnazionale. Questo viaggio ci racconta delle mercificazioni degli schiavi neri, delle deportazioni, degli sradicamenti, ma anche di identità residuali, resistenze culturali e politiche: "Le navi focalizzano immediatamente l'attenzione sul passaggio di mezzo, sui vari progetti per il ritorno di redenzione in una patria africana, sulla circolazione di idee e attivisti nonché sul movimento dei principali artefatti culturali e politici: volantini, libri, dischi grammofonici e cori" (Gilroy, op. cit. p. 4).

Nelle narrazioni di perdita, esilio e viaggio, le arti svolgono una funzione mnemonica: riportare la coscienza verso punti nodali significativi della sua storia comune e della memoria sociale. La circolazione e la mutazione della musica attraverso l'Atlantico nero, ad esempio, fa esplodere la struttura dualistica che mette l'Africa, l'autenticità, la purezza e l'origine in cruda opposizione alle Americhe, all'ibridazione, alla creolizzazione e all'assenza di radici. È esistito, scrive Gilroy, un traffico a doppio senso tra le forme culturali africane e le tendenze politiche dei neri della diaspora per un lungo periodo. Tale scambio ha consentito una transizione dal cronotopo della strada lineare al cronotopo dell'incrocio, quella pietra angolare che permette di tradurre la diversità in una nuova forma linguistica dell'arte. James Brown, artista, cantante musicista afroamericano, pioniere nell'evoluzione della musica *gospel* e *rhythm and blues*, nonché del *soul*, del *funk* e del *rap*, è un testimone di quest'epoca di cambiamenti: "Mentre eravamo a Lagos abbiamo visitato il club di Fela Ransome Kuti, l'Afro Spot, per ascoltare lui e la sua band. Era venuto per ascoltare noi e noi siamo venuti per ascoltare lui. Penso che quando ha iniziato come musicista suonasse un tipo di musica che chiamano Highlife, ma in quel momento stava sviluppando un afro-beat dalla musica africana e funk. Era un po' come l'africano James Brown. La sua band aveva un ritmo forte; [...] Alcune delle idee che la mia band stava sviluppando ascoltando quella band erano venute a me ancor prima di ascoltare quella musica, ma per me andava bene così. Ha reso la musica molto più forte." (Brown, Tucker, 1986, p. 221)

Sono vari gli elementi di una storia di ibridazione e mescolanza che inevitabilmente delude il desiderio di purezza culturale e quindi razziale. Nel campo musicale possiamo nominare, ad esempio,

la mutazione del jazz e dello stile culturale afroamericano nelle *township*, le baraccopoli del Sud Africa e l'evoluzione sincretizzata della musica reggae caraibica e britannica e della cultura *Rastafari* in Zimbabwe.

Similmente per la danza, anche se con approdi diversi, Katherine Dunham, leggendaria ballerina, coreografa, attivista e antropologa, nata a Chicago da padre afroamericano e madre franco-canadese, ha rivoluzionato la danza americana negli anni '30 andando alle radici della danza nera e dei rituali trasformandoli in coreografia (Dee Das, 2017). È stata una pioniera nell'uso della coreografia popolare ed etnica e una delle fondatrici del movimento di danza antropologica. Ha mostrato al mondo l'importanza ed il valore dell'eredità afroamericana. Ha completato un lavoro rivoluzionario sull'antropologia della danza caraibica e brasiliana come nuova disciplina accademica, abbracciando l'estetica africanista, non solo come base per una nuova forma d'arte, ma anche come parte di un progetto politico. La Dunham faceva parte di una generazione di intellettuali che aveva riconcettualizzato la diaspora come un modo per forgiare l'unità transnazionale tra le persone di origine africana, ai fini della liberazione dal razzismo e dal colonialismo. Il suo fondamento interculturale rifletteva la sua convinzione che il progetto della diaspora fosse in definitiva un progetto per tutta l'umanità (Carlton, 1997, p. 121). Sosteneva che i neri africani ridotti in schiavitù fossero arrivati con la memoria e la storia tracciata nei loro corpi. Durante la sua carriera, la Dunham si è occupata di utilizzare l'estetica per fini politici; infatti, le decisioni sul contenuto tematico delle coreografie, il vocabolario del movimento utilizzato, le tipologie corporee dei ballerini, la disposizione dei danzatori nello spazio e le sedi scelte per esibirsi, esprimono contenuti sulle relazioni di potere che governano la società (Lepecki, 2006, Martin, 1998).

Le scelte estetiche formali nei lavori della Dunham hanno rivelato una posizione politica femminista nera. Le trame di molte delle sue creazioni normalizzavano le vite dei neri, invece di riprodurre gli stereotipi della tradizione ancora prevalenti all'inizio del ventesimo secolo. Ha intrecciato balletto, danza moderna, forme afro-caraibiche, tradizioni afro-americane e vocabolari del movimento asiatico nelle sue coreografie, sfidando gerarchie culturali e la sua coreografia ha, quindi, incarnato ciò che André Lepecki (2013), studioso di danza, sostiene essere una delle interpretazioni centrali della parola politica, "il movimento della libertà" (p.14). La sua tecnica rispecchiava la creolizzazione che aveva vissuto nel suo soggiorno ai Caraibi e ha sfidato le nozioni di purezza razziale e culturale, chiedendo invece ai ballerini di abbracciare la diaspora all'interno dei loro corpi.

La vita e il lavoro della Dunham offrono anche un modello per l'internazionalismo basato sull'interculturalismo, convinta del fatto che la rigida sorveglianza dei confini culturali può riprodurre idee perniciose ed esistenzialiste. La riflessione della Dunham sull'identità razziale ed etnica riporta il corpo all'interno dei processi educativi e restituisce un senso di mobilità, di movimento che è proprio della danza, movimento che diventava il mezzo e la causa affinché si possa definire l'incontro tra culture diverse al riparo da nazionalismi e unicità di panorami.

Ma cosa intende la Dunham quando chiede di abbracciare la diaspora nei corpi? È un'espressione forte che colpisce per il fatto che chiede di vivere la diaspora sulla propria pelle, sentirla, incarnarla, vivere questo gioco di differenza all'interno dell'identità (Hall, 1990), dove seppur esiste una storia comune, ciò non costituisce una comune origine.

L'appartenenza diventa, così, quella che Anderson (2018) chiama "comunità immaginata" e dove il viaggio del ritorno è "con la musica di *"Burning Spear"* e *"Redemption Song"* di Bob Marley. Questo è il nostro lungo viaggio verso casa" (Hall, op. cit. p. 232): ancora una volta la musica e l'arte si

presentano come mezzo per il cammino. Colui che vive in una situazione ibrida, continua Hall, non ha alcuna ambizione di purezza della razza o di essenza di nazionalismi, ma vive con e attraverso la differenza. Le identità della diaspora sono quelle che si producono e riproducono costantemente, si connettono tra loro muovendosi su un asse diacronico e sincronico, accompagnati da un cambiamento di forma, trasformazione assunta con ritmi e toni diversi.

Ma al di là delle motivazioni, è proprio lo spostamento che ha generato quella rivoluzione artistica e non solo, producendo forme e linguaggi ibridi e meticcianti, segno di un nuovo incontro, non uno scontro, tra culture. È la stessa delocalizzazione che consente all'artista radicante (Bourriaud, 2014) di poter trovare quella connessione con il margine, attraverso una forma creola, che dia valore e senso artistico alla diversità.

#### **4. Danza, l'arte di fare politica e i diritti umani**

La danza e il balletto sono divenuti fonte di studi che affondano le radici nella ricerca culturale nell'area sociologica, antropologica e femminista. Di fatto, la questione di genere nell'uso del corpo è stata a lungo dibattuta da studiosi e studiose del settore. Per Janet Wolff (1997), la danza postmoderna, che incrocia il movimento gestuale quotidiano con quello dei danzatori professionisti, ritrova il suo vero senso politico. Il corpo stesso può essere il tema della danza e una buona parte della danza postmoderna si occupa di genere e politica sessuale. In questi termini “il corpo può infatti fornire un luogo per una cultura politica radicale” (p. 86). Secondo Wolff la danza non può che essere sovversiva e che qualsiasi politica del corpo deve parlare del corpo, sottolineando la sua materialità e la sua costruzione sociale e discorsiva, allo stesso tempo deve presentarsi come sconvolgimento e sovvertimento dei regimi di rappresentanza esistenti.

Nella scrittura di Butler (2017), i corpi hanno senso politico anche nello spazio che occupano e nella forza simbolica che rappresentano “il corpo, o meglio, gli atti corporei concertati – il radunarsi, la gestualità, lo stare in piedi, tutto ciò che concorre alla costituzione dell'assemblea e che non può essere facilmente assimilato al linguaggio verbale – possono assurgere a principi di libertà e di uguaglianza” (p. 155). Il fatto che il corpo stesso, quando gli viene dato un posto d'onore, possa essere pensato come opposizione al potere definisce la danza come strumento politico, o ancora, quando viene evocato come simbolo di alti valori di convivenza come quelli descritti da Butler, fa sì che i corpi radunati in mezzo alla strada diano sempre un brivido alle persone di sinistra, come se testimoniassero la possibilità di riappropriarsi del potere, “assunto e incorporato in un modo che sembra preannunciare in sé la democrazia” (p,386).

A proposito di corpi nello spazio ricordiamo la testimonianza offerta in *Roadblock* di Rafeedie (2008), blocco che ostacolava la possibilità di andare a fare lezione di danza ai bambini palestinesi in un campo profughi, mettendo in luce quanto sia efficace e devastante l'aggressione militare che può mettere a tacere l'espressione culturale controllando il movimento dei corpi nello spazio pubblico. Non è possibile non far riferimento ai tanti movimenti e manifestazioni che hanno segnato i passaggi della rivendicazione sociale durante questi ultimi anni, uno tra tutti il movimento *Black Live Matter*. Anche in quell'occasione, ancora una volta, artisti, danzatori/trici e coreografi/e in America e nel mondo non sono rimasti indifferenti: la danza è una forma d'arte silenziosa, è vero, ma non si poteva restare in silenzio. American Ballet, New York City Ballet, Boston Ballet e, ovviamente, le compagnie storicamente “nere” come l'Alvin Ailey, il Dance Theatre of Harlem e Bill T. Jones/Arnie Zane Company, tra i più importanti corpi di ballo americani, si sono uniti alle proteste per la morte di



George Floyd, afroamericano ucciso durante un controllo dopo essere stato bloccato a terra per diversi minuti da un poliziotto che gli premeva un ginocchio sul collo. Nelle piazze americane e in quelle virtuali, hanno testimoniato sdegno e rabbia, attraverso coreografie, assoli, oscurando i profili social, partecipando al *Blackout Tuesday*, dando spazio a quella creatività che solo un artista sa tirar fuori, anche nel dolore. La danza rompe le regole, è un'arma leggera ma potente che può innescare la protesta politica e cambiare il modo di pensare e di sentire delle persone. Il semplice presentare un corpo sul palco ha un senso politico. Identità, razza e genere esprimono di per sé contenuti potenti: nascendo dal corpo la danza mostra l'essenza dell'umanità. Alcuni coreografi e ballerini hanno dichiarato di impegnarsi nella dimensione politica della danza per promuovere lavori molto personali, una coscienza sociale. La singola danza mette in discussione gli stereotipi e mostra come un movimento individuale può diventare un movimento collettivo. Kyle Abraham, coreografo contemporaneo di Pittsburgh, attivista, considerato uno degli autori più originali della danza americana contemporanea, in una intervista a Sky Arte (2019) racconta che ogni giorno quando guida la sua auto sa che potrebbe essere fermato dalla polizia in ogni momento, e se non rispondesse in un certo modo a certe domande, potrebbero sparargli. Negli Stati Uniti la probabilità che la polizia spari a un afroamericano è nove volte maggiore rispetto a una persona bianca. La sua produzione coreografica è una produzione politica di denuncia verso le discriminazioni razziali. La sua è una danza d'autore nella forma artistica più elevata e nello stesso tempo è danza di denuncia sostenendo, tra l'altro, che le buone relazioni interrazziali non sono solo una responsabilità delle comunità afroamericane ma di tutte le comunità.

Il senso politico sovversivo della danza, quell'elemento di resistenza al potere attraverso la gestualità, il corpo, l'uso dello spazio o del ritmo, è caratteristica insita nella danza stessa che è interpretazione, lettura soggettiva di un portato collettivo; è sacro e profano, è ambiguità e trasparenza, è incorporazione della cultura e espressione della stessa rivisitata, trasformata e restituita all'occhio che la fa sua. È questo che rende la danza una potente forma di espressione politica, in grado di codificare norme e trasgredire alle stesse attraverso la satira, l'ironia, il sarcasmo o il semplice mostrarsi corpo, come movimenti di onde che appaiono e scompaiono avendo il senso dell'evento che vive nell'attimo in cui si manifesta, per poi dissolversi senza lasciare traccia.

## 5. Conclusioni

È questa modalità legata al movimento, alla danza, al riconoscimento reciproco, alla dinamica dialogante dei corpi, al simbolo e all'espressione attraverso l'arte che bisogna riconoscere e valorizzare come rotta da seguire all'interno di un'idea di educazione interculturale come progetto intenzionale trasversale e dinamico. Infatti, è proprio grazie alla dinamica, al movimento, che si può scoprire ed incontrare un nuovo mondo. È quella ricerca dell'"andare verso" che ci permette di essere messi nella condizione per venire a patti con nuove storie, lingue, tradizioni, conservando la propria identità che si rinnova in una nuova condizione di equilibrio e di armonia.

È proprio questo passaggio attraverso uno stadio intermedio, la dislocazione appunto, che genera uno spaesamento che ha il "corpo come radar" e "il disagio come antenna" (Sclavi, 2015, p. 81) che ci fa sentire dentro, sotto la pelle, la perdita di equilibrio, il senso di difficoltà nello stare, essendo usciti dalla zona di *culture-comfort*. Situazione questa che ci mette nella condizione di riflettere e di relazionarci con la differenza mentre solchiamo il mare nella stessa nave, nello stesso gruppo classe o di progetto educativo. Il concetto di "interculturalità" racchiude un potenziale che fa vivere una via

di mezzo tra il sé e l'Altro, disorientante, turbante ma allo stesso tempo sorprendente, sbalorditiva, emozionante, in uno spazio *in-between* (Bhabha, 1996), che comporta uno spiazzamento reciproco. L'artista, come l'insegnante ricercatore, è destinato ad essere alla ricerca di una stabilità in equilibrio costantemente instabile tra ciò che pensa di conoscere e ciò che sa di non conoscere. Questo è un aspetto del tutto incarnato del sapere che accomuna tutti gli esseri umani. Ed è l'essenza dell'uso dell'arte in educazione quello di generare curiosità dalla conoscenza, cercare risposte diverse allo stesso stimolo, guardare oltre le apparenze, entrare negli interstizi delle sfumature per *vedere*, in senso deweyano, il mondo.

Questa nuova visione delle relazioni tra persone di diverse culture, come suggerisce Fiorucci (2019), conduce ad una trasformazione della struttura dell'istituzione scolastica, dei metodi di istruzione e formazione, ad un cambiamento delle relazioni tra alunni e insegnanti, e tra questi e le famiglie, in una prospettiva diversa con cui guardare ai saperi e alle discipline. I confini dividono, separano, ma sono una opportunità dove poter crescere ed è necessario l'invito in campo educativo a superare quei confini.

Trasformare, spostare, produrre ibridazioni per sentire quello spiazzamento nel corpo e le sensazioni che questo ci offre, creare uno spazio adeguato dove poter coltivare una relazione educativa *embodied*, uno spazio ancora poco considerato, in cui l'intervento educativo vada ad arricchirsi non solo di menti, ma di corpi pensanti, *body thinking*, che possano definire la loro identità in una dimensione interculturale, un terreno comune dove si possa iniziare ad immaginare un progetto di vita che tenga conto della propria corporeità (Battista, 2024).

È verso la direzione di quella che possiamo chiamare un'"ecologia interculturale" che è necessario puntare la bussola, verso una pedagogia che si nutra dell'insegnare ad essere, che si prenda cura delle persone. Uno sfondo epistemologico nel quale l'essere umano è intrinsecamente connesso con il mondo e dove sistemi, fenomeni, eventi e attori sono reciprocamente interdipendenti e interagenti tra loro, parte di "quella struttura che connette" (Manghi, 2014) dove ogni polarità si riproduce con l'altra in maniera circolare verso un dialogo interculturale tra identità eterogenee e multiple; un dialogo che cerchi una relazione attraverso l'alterità senza volere annullare le differenze.

### Riferimenti bibliografici:

- Anderson, B. (2018). *Comunità immaginate. Origini e diffusione dei nazionalismi*. Roma-Bari: Laterza.
- Augè, M. (2018). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Battista, F. (2024). *Pedagogia del confine. Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*. Bambini: Parma.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bhabha, H. (1996). Culture's in between. In Hall, S, P. de Gay (Eds.), *Questions of cultural identity*. London: Sage Publications, 53-60.
- Bourriaud, N. (2014). *Il Radicante. Per un'estetica della globalizzazione*. Milano: Postmedia.
- Brown, J., & Tucker B (1986). *The Godfather of Soul*. New York: Macmillan.
- Butler, J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Milano: Nottetempo.

- Carlton, W. (1997). Conceptualizing the African Diaspora. In *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 17, no. 2, Dunham: Duke University press.
- Dee Das, J. (2017). *Katherine Dunham: dance and the African diaspora*. New York: Oxford University Press.
- Dovigo, F. & Micheli, O. (2008). *Didattica attiva e apprendimenti multipli*. Milano: Carocci.
- Ferretti M., Jabbar A., Passarella M., Zambelli A. (2002). *Insieme nella diversità. Percorsi interculturali*. Bergamo: Junior.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 9(2), Bari, 15-34.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: ed. Gruppo Abele.
- Gallese, V. & Morelli U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.
- Glissant, E. (2007). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet srl.
- Habermas, J. & Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In Rutherford, J. (ed). *Identity, community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement*. New York: Routledge.
- Lepecki, A. (2013). Choreopolice and Choreopolitics: Or, the Task of the Dancer. *The Drama Review*, n. 4, 57.
- Martin R. (1998). *Critical Moves: Dance Studies in Theory and Politics*. Durham: Duke University Press.
- Manghi, S. (2014). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale*. Roma: Meltemi Editore.
- Ngugi, J. (1965). *The River Between*. London: Heinemann.
- Rafeedie, M. (2008). Roadblock. in Jackson N. & Shapiro-Phim T. (eds), *Dance, Human Rights, and Social Justice: Dignity, in Motion*. Plymouth: Scarecrow Press, 3-5.
- Said, E.W. (2023). *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. Milano: Feltrinelli.
- Sclavi, M. (2015). Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre. In *Riflessioni Sistemiche*, n.12, 78-89
- Sky Arte (2019). *Perché danziamo?* Trasmissione televisiva.
- Steele, J. (2002). Acknowledging diversity in the classroom. In Darling-Hammond L., French J., Garcia-Lopez S.(eds.) *Learning to teach for social justice*. New York: Teacher College Press.
- Tallack, M. (2001). *Artists in education. Intercultural research report*. Chelmsford: Essex County Council.
- Wolf, C. (1973). *Riflessioni su Christa T*. Milano: Mursia.
- Wolff, J. (1997). Reinstating Corporeality: Feminism and Body Politics. In *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*. Durham: Duke University Press.