

## L'INGLESE SCORRE MEGLIO: PAROLE COME IMMAGINI NELL'ESTETICA DELLE ATTITUDINI.

Reflecting on the recent evolution of contemporary art, on how the visual code has embraced words as *signifiers* as well as images, the article questions the particular role played by the English language. In support of the hypothesis that English has a high potential of symbolic signification in aesthetic expression, the concept of "attitude" by the critic and curator Harald Szeemann is taken up (*When attitudes become form*, 1969). The pedagogical-didactic paradigm of competence is involved in the analysis, which also claims a non-subservient function to the "attitudinal pattern" in the manifestation of the student's competent behavior. Case studies from contemporary art exhibitions and Language / post-digital art education are presented and discussed.

### ● Mario Bottinelli Montandon | SUPSI



Docente ricercatore senior dell'Area di didattica dell'educazione visiva e arti plastiche presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (CH, Ticino), si occupa di competenze grafiche del soggetto in età evolutiva e di rappresentazione come "fare significato". È attivo con una ricerca personale in ambito di arte contemporanea.

#### Premessa 1: l'attitudine artistica oggi.

L'arte contemporanea, fin dagli anni '60 del secolo scorso, ha abituato il suo pubblico a fruire dell'immagine – veicolata attraverso il *medium* dell'opera – in un'accezione linguistica ampliata: non solo il codice visivo è servito da *significante* nel meccanismo semiotico dell'espressione, ma anche il codice verbale (*conceptual art, narrative art*), performativo-corporale (*happening, body art e performance*) e socio-ambientale (*land art, public art, site specific*). Le proposte artistiche che via via s'impongono sulla scena internazionale, anche grazie a un'attenta sinergia della leva finanziaria, non possono eludere l'obbligo implicito di un'evoluzione stilistica funzionale a determinare una certa *differenza* dai modelli che le hanno precedute.

Come ha ricordato Rosalind Krauss (2017), dopo l'avvento del postmodernismo è necessario assumere una concezione di *medium* specifica a ciascun artista, in forme quasi idiosincratice di espressione:

si tratta di comprendere l'*attitudine* che muove l'artista, quindi, se si vuole interpretarne adeguatamente il linguaggio. Perché è l'attitudine a generare le regole semantico-procedurali che qualificano il *medium* con cui l'artista crea l'opera.

Si deve ad Harald Szeemann (*When attitudes become form*), critico d'arte e curatore svizzero scomparso nel 2005, il primo riferimento al termine *attitudine* con la consapevolezza del ruolo che gioca nei processi di significazione simbolica: "non sono esperienze puramente visuali ad avere scatenato il desiderio di creare opere. Gli hippie, il rock, l'uso di droghe dovevano prima o poi avere effetto sul comportamento di una generazione di artisti più giovani" (Szeemann, 1969: 148).

#### Premessa 2: l'agire competente come attitudine (anche a scuola).

L'ipotesi è che tale *dinamica attitudinale* alla creazione artistica sia ancora valida nel presente, ulteriormente caricata di tutte le condizioni esterne e interne do-

vute all'avvento del *post-digitale* nella vita e nel lavoro degli individui. Ed è altresì postulabile che l'interesse per il *comportamento* del soggetto creatore, prima ancora che per l'espressione linguistica di cui è capace, sia uno dei tratti distintivi dell'approccio "per competenze" a scuola. Comportamento non come costrutto psicologico nel paradigma *behaviorista*, ma come spostamento del focus pedagogico dal contenuto dell'insegnamento al soggetto che apprende.

L'intuizione szeemanniana di una "attitudine che diventa forma" può, quindi, valere a sostegno della tesi avanzata da alcuni teorici delle competenze in educazione: la "disposizione ad agire" sarebbe un fattore decisivo per la manifestazione del comportamento competente nell'ambiente scolastico (Castoldi, 2016; Trincheiro, 2012). Riflessi di tale ampliamento nell'approccio all'insegnamento-apprendimento si trovano, per esempio, nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015). Nella sezione dedicata ai processi che caratterizzano la costruzione delle competenze disciplinari nell'Area arti<sup>1</sup>, si descrive la fase strategico-realizzativa dell'allievo come esecuzione contestuale di "compiti di codifica, decodifica e transcodifica (anche tra linguaggi diversi)" (Divisione della scuola, 2015: 231). Chi opera a scuola nell'area dell'educazione con le arti ha, pertanto, l'obbligo di coltivare i *contesti di esercizio* anche in chiave trans-linguistica, accompagnando le attitudini creative dell'allievo in un agire partecipativo ove l'esperienza di apprendimento non sia limitata all'ambito tecnico o nozionistico (*abilità e conoscenze*), ma possa intrattenere con la realtà una relazione significativa.

Anche nell'Area delle *Lingue seconde*, del resto, il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015) pone la "situazione comunicativa" al centro del proprio modello di competenza, come si evidenzia nella Figura 1.

Se l'accento metodologico nella scuola dell'obbligo verte esplicitamente sugli assi di una "*didattica integrata* – identità linguistica e interculturale, riflessione metalinguistica e sviluppo di strategie" (Divisione della scuola, 2015: 114) – il focus pedagogico è sulla persona e sulla sua crescita dal punto di vista culturale e sociale: "Sono molte le persone che considerano le esperienze e conoscen-

## Si tratta di comprendere l'attitudine che muove l'artista, quindi, se si vuole interpretarne adeguatamente il linguaggio.

ze di altre lingue e culture come parte integrante della propria identità" (*Ibid.*). Il termine "atteggiamenti" riportato in Figura 1 è per analogia assimilabile al concetto di *attitudine* che stiamo analizzando. Lo si deve però caricare di quella valenza disposizionale che caratterizza la dimensione extra-cognitiva dell'attivazione, cioè l'aspetto volitivo capace di agevolare la partecipazione dell'allievo alla situazione comunicativa e la sua inclinazione, la propensione ad agire nei confronti del compito, di sé stesso e degli altri. Queste importanti strutture che molti autori definiscono il "sommerso" della competenza a scuola, possono essere potenziate se chi progetta la situazione d'insegnamento-apprendimento è sensibile ad accogliere l'istanza identitaria dei discenti (Bottinelli Montandon, 2022; Buschkühle, 2013; Dallari, 2021; Mason, 2014), anziché limitarsi a proporre solo i contenuti preordinati dalle varie programmazioni didattiche e curriculari.

**Figura 1**

*Interazioni fra le componenti che permettono di affrontare una situazione comunicativa*  
(Divisione della scuola, 2015, p. 115)



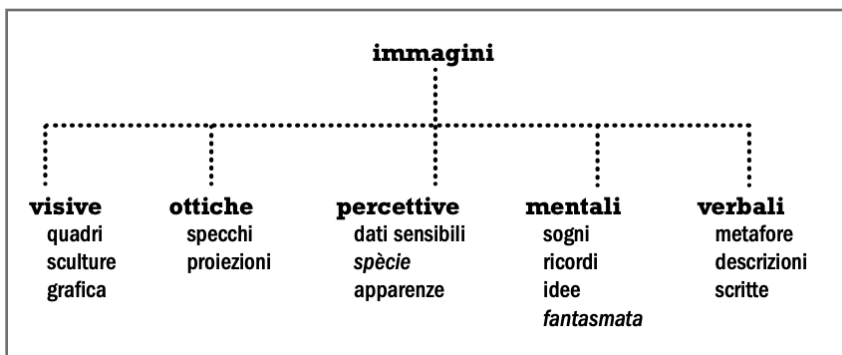
<sup>1</sup> La scuola dell'obbligo del Cantone Ticino prevede tre discipline artistiche: Educazione visiva, Educazione alle arti plastiche e Educazione musicale. Una versione "perfezionata" del Piano di studio è stata presentata nel corso del 2022. In questo articolo tutti i riferimenti sono alla pubblicazione del 2015.

## L'inglese *lingua franca*: un'attitudine trasversale?

Come già anticipato, la dimensione verbale costituisce una delle ibridazioni linguistiche che caratterizzano le immagini artistiche contemporanee. Secondo W.J.T. Mitchell (1984), autorevole teorico del *Pictorial turn*, l'immagine non è mai un evento esclusivamente visivo, ma una sorta di "attore sulla scena storica", una presenza iconica che ci parla e "partecipa delle storie che raccontiamo a noi stessi" (Mitchell, 1984: 504). Fra le diramazioni genealogiche delle immagini (Figura 2), le parole apportano uno specifico contributo epistemico in forma *metaforica*, *descrittiva* e come *scritte*.

Figura 2

Albero genealogico delle immagini  
(adattamento da Mitchell, 1984: 505, tda)



L'inserimento di scritte all'interno del corpo fisico dell'opera d'arte visiva non è una novità, essendo attestato nell'iconografia agiografica medievale, così come nella *Merda d'artista* (1961) di Piero Manzoni<sup>2</sup>. Ma se sessant'anni fa l'artista d'avanguardia sceglieva il multilinguismo per rendere più efficace la sua operazione estetica, oggi la situazione appare più omologata a favore di una lingua in particolare. Ci si riferisce ovviamente all'inglese, una lingua che fa la differenza, non solo quando è parlata ma anche quando appare da protagonista nella forma visibile "scritta – immagine verbale", e che richiede di essere interpretata in chiave meta-linguistica. Una lingua inglese pervasiva, dunque, che assume un'incisività espressiva tale da "diventare immagine", un po' come le *attitudini* – secondo la lezione di Szeemann – "diventano forma".

Non occorre qui addentrarsi nel dibattito sull'inglese *lingua franca* – *English as a Lingua Franca*, EFL (Nordquist, 2020), né sulla stretta relazione con altri modelli formativi come il CLIL – *Content-and-language integrated learning* (Dalton-Puffer, 2011; Lopriore, 2014); ci si concentrerà a osservare, invece, come alcuni sintomi

collaterali della fortuna dell'*inglese lingua franca* siano presenti nel suo impiego più o meno spontaneo da parte di soggetti impegnati in espressioni cariche di significatività estetica. Fra i sintomi più caratterizzanti, si può indicare la semplificazione percepita e l'alto potenziale di rappresentazione. Sono d'altronde evidenti gli aspetti contestuali che portano persone appartenenti a un'altra comunità linguistica a preferire l'inglese, in taluni casi, alla propria stessa lingua madre. Concetti puntuali come *race relations*, *outing*, *cliffhanger*, oppure aggettivi colloquiali e informali come *cheesy*, *creepy* o *judgy* possono certo essere tradotti in altre lingue, ma al prezzo di perdere una parte non trascurabile dell'aura attitudinale che li connota in inglese.

Non si tratta solo di un'appropriazione dell'inglese secondo le dinamiche mediatico-imitative (Barile, 2016) che sono spesso imputate ai soggetti più giovani. Anche in ambito accademico, infatti, si assiste alla creazione di neologismi che, allo scopo di ottenere massima efficacia comunicativa e iconica, sono enunciati in inglese. Si può fare l'esempio della parola "Wasteocene", coniata da Marco Armiero (2021), storico dell'ambiente, direttore di ricerca presso l'Istituto di studi sul Mediterraneo del CNR e direttore dell'Environmental humanities laboratory del KTH di Stoccolma. L'intenzione, per Armiero, era di sfruttare sonorità e morfologia del preesistente *Antropocene* per mettere in discussione l'implicito che siano da addebitare a tutti i popoli della Terra le responsabilità connesse a ecologie tossiche fatte di sostanze e narrazioni contaminanti: smascherare "una certa versione della storia che non rivela le ingiustizie né lascia spazio alla rabbia sociale" (Armiero, 2021: 38).

È soprattutto l'inglese, quindi, a mantenere quell'aura che fa di un'attitudine un'espressione, cioè una forma. Si ribadisce che non è tanto la strategia comunicativa mobilitata dal contenuto – cioè il *significato* – a favorire la scelta dell'inglese, bensì proprio la ricerca di pregnanza espressiva, cioè la possibilità di usare le parole inglesi come *significanti*, ovvero come "immagini verbali" secondo la classificazione di Mitchell (1984). Si rileva con plastica evidenza questa preferenza estetica dalle parole di Klara, sedicenne zurighese intervistata da Pascal Blum (2020) per il *Tages-Anzeiger*: "Parlo

<sup>2</sup> Multiplo numerato e firmato in 90 esemplari, realizzato dall'artista milanese Piero Manzoni nel maggio 1961, consiste in una scatola per conserve del diametro di sei centimetri, sigillata, sui cui è apposta un'etichetta a stampa in cui si legge in italiano, inglese, francese e tedesco, la scritta "Merda d'artista. Contenuto netto gr 30. Conservata al naturale. Prodotta ed inscatolata nel maggio 1961". Fonte: <https://www.merda-dartista.org/18/la-merda-dartista>

## È soprattutto l'inglese, quindi, a mantenere quell'aura che fa di un'attitudine un'espressione, cioè una forma.

inglese quando sono me stessa”, afferma. L'adolescente tende ad anglicizzare tutto ciò che le accade di intimo, come gli sfoghi emotivi, perché l'inglese “è dentro di me”. Blum (2020) scrive che per Klara “l'inglese scorre meglio ed è più morbido. Klara pensa in inglese, legge in inglese, guarda film e serie in inglese; Tiktok, Youtube, Influencer, tutto in inglese”. Certo non è il caso di generalizzare questo caso presentato da Blum, che è anzi probabilmente riconducibile a condizioni particolari, ma che si rivela tuttavia utile per enfatizzare il nostro argomento, basato sulle “attitudini che diventano forma” (Szeemann, 1969) anche tramite parole della lingua inglese.

### L'inglese “obbligato” in arte: due casi di studio.

Lo statuto convenzionale e normativo dell'inglese lingua franca vige anche fra chi si esprime artisticamente a livello professionale, come si propone ora con l'analisi della mostra *Blut&Honig. Zukunft ist am Balkan*, a cura di Harald Szeemann (2003). La mostra internazionale, che si è tenuta nel 2003 al Museo Essl di Klosterneuburg, Vienna, e alla quale anche chi scrive ha partecipato, si prefiggeva lo scopo di presentare una selezione di artisti dell'est Europa come entità multiculturale, multietnica, multireligiosa (e conflittuale) che si nutre di un immaginario collettivo sempre più globalizzato.

Szeemann era consapevole di esporre, insieme alle opere d'arte, anche le attitudini degli artisti, e con esse le aspirazioni degli stati balcanici di diventare parte dell'Europa. Se l'ipotesi del presente articolo fosse fondata – cioè che le attitudini espresse a parole, secondo l'alternativa verbale all'immagine classicamente intesa, costituirebbero una sorta di *aggregante semantico* – l'aspirazione balcanica percepita da Szeemann dovrebbe trovare riscontro in chiari enunciati in cui la lingua inglese riveste un ruolo di spicco. Enunciati che sarebbero il portato di un sentire personale e di forte presa comunicativa.

È quanto si dà come significativa pressoché unico nello striscione *An Artist who cannot speak English is no Artist* (1992), opera dell'artista serbo Mladen Stilinovic. Szeemann commenta: “La maggioranza dei paesi balcanici vuole entrare in Europa (...) in poche parole: *un artista che*

*non parla inglese non è un artista*. Ma ciò significa una perdita d'identità che provoca sofferenza” (Szeemann, 2003: 29). Si potrebbe aggiungere che l'artista degli anni 2000, a paragone di chi l'ha preceduto, vede nella lingua inglese molto più di un mezzo di comunicazione, ci vede un fine vincolante, verso cui è giocoforza tendere. Il caso della mostra *Blut&Honig. Zukunft ist am Balkan* è, da questo punto di vista, emblematico, dato che riunisce oltre ottanta artisti provenienti da tredici Paesi classificabili come “Balcanici”: Albania, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Grecia, Kosovo, Macedonia del Nord, Moldavia, Romania, Serbia, Slovenia, Turchia, Ucraina. Nonostante la sede prescelta e il catalogo bilingue invitassero a considerare il tedesco, in quanto lingua “ospitante”, come la più idonea alla comunicazione con il pubblico, ben cinquanta artisti hanno scelto invece l'inglese per intitolare la propria opera, ovvero inserendo direttamente nell'opera parole inglesi, come nel caso di Stilinovic. A titolo di raffronto, le titolazioni in tedesco sono solo quattro.

Osservando un contesto espositivo più recente, la Biennale di Venezia Arte 2019 intitolata *May You Live In Interesting Times*, fra le “Partecipazioni nazionali” l'uso dell'inglese diventa ancora più evidente, con circa settanta<sup>3</sup> titolazioni del *concelto-mostra* nella sola lingua inglese, a fronte delle ottantotto complessive. Facendo un confronto, quindici anni dopo, con i tredici Paesi invitati nel 2003 da Szeemann alla mostra presso il Museo Essl, gli interventi artistici di questi stessi paesi – unica eccezione la Moldavia, non presente fra le “Partecipazioni nazionali” della 58esima Biennale di Venezia – sono tutti espressi nella sola lingua inglese. Alcuni titoli sono esemplificativi della *dinamica attitudinale* di cui si tratta nell'articolo: “Maybe the cosmos is not so extraordinary” (Driant Zaneli, Albania); “How we live” (Rada Boukova & Lazar Lyutakov, Bulgaria); “Family Album” (Alban Muja, Kosovo); “Here we go again” (Marko Peljhan, Slovenia); “We, Elsewhere” (Inci Eviner, Turchia). Se ci si fa caso, in questi titoli sembra risuonare l'intimità della voce “dentro di me” di cui parlava Klara, l'adolescente zurighese: “l'inglese scorre meglio ed è più morbido” (Blum, 2020).

<sup>3</sup> Nel calcolo non rientrano i titoli originali in lingue diverse dall'inglese, ma con traduzione inglese comunque pubblicata in catalogo.

## **Instagram: immagini dall'Internet state of mind.**

Il riferimento alla contemporaneità digitale come “state of mind” – un'altra espressione inglese difficilmente traducibile in italiano – si accompagna alla constatazione che il consumo di immagini e parole navigando su Internet (o *facendoci navigare* da Internet), porta oggi come conseguenza un potenziamento, non necessariamente consapevole, del codice iconico simultaneamente a quello linguistico. E pertanto l'inglese lingua franca si riconfermerebbe, con ancora maggiore pervasività, quale base espressivo-verbale di un incombente “post-internet state of mind” (Kolb et al., 2021).

## **Frammenti scritti di un'esperienza post-internet che oggi rappresenta il contesto di realtà di molti allievi, a partire dalla preadolescenza.**

Ad avere coniato l'espressione “Internet state of mind” è il teorico canadese Carson Chan (2010, 2013), che ne caratterizza la specifica tendenza intersoggettiva a preferire la *rappresentazione* alla stessa realtà materiale. Sulla scia di quanto già suggerito da Guy Debord (2017 [1967]) – “Tutto ciò che era direttamente vissuto si è allontanato in una rappresentazione” – Chan (2013) definisce l'*Internet state of mind* come “disperso, referenziale e che porta nuova attenzione alla materialità attraverso la sua stessa negazione di essa. Internet ha amplificato la velocità con cui comunichiamo attraverso la parola, il testo, le immagini e il video”.

Come sottolineato da Kolb et al. (2021: 5), l'approccio artistico educativo che tenga conto delle componenti post-digitali sarà attento a pratiche localmente e storicamente contingenti, anziché cercare di promuovere un approccio univoco e chiaramente delineato all'arte e all'educazione. Fra tali pratiche, si può citare il collettivo che ha dato vita a *MYOW—Workbook Arts Education*, una piattaforma Open Educational Resources (OER) per innovare l'educazione artistica e museale, con un'enfasi dedicata alla cultura mediatica digitale e a forme artistiche post-internet. In *myow.org*, attraverso un approfondimento dell'analisi pedagogico-pratica in ambito artistico, si ri-

flette sulle modalità con cui il presente post-digitale contribuisce allo sviluppo dei modelli educativi: “In una piattaforma accessibile al pubblico con esempi didattici, si progettano piani-lezione innovativi insieme agli insegnanti d'arte e ai professionisti dell'educazione estetica e culturale” (Klein et al., 2020).

Uno dei riferimenti artistici proposti a classi di Scuole superiori da Jan Grünwald, Professore di didattica dell'educazione artistica all'Università Mozarteum di Salisburgo, sede di Innsbruck, ha per protagonista il social network Instagram. Si tratta dei lavori fotografici dell'artista thailandese Chompoo Baritone, che nella serie “#the truth behind instagram photos” rende evidente il “dietro le quinte” che ogni foto postata su Instagram taglia fuori dalla cornice, portando gli studenti a riflettere sul fatto che “i creatori di immagini influenzano il prodotto finale già durante la sua produzione fotografica” (<http://myow.org/the-truth-behind-instagram-photos/>).

Tenendo a mente una delle premesse di questo articolo, a proposito dell'agire competente come attitudine creativa mediata dalla lingua inglese, sembra che il progetto “#the truth behind instagram photos” riporti con prepotenza il focus didattico sull'immagine visiva e sulla percezione, anziché sull'immagine verbale. Ma se si osservano con attenzione i costituenti visivi di una qualsiasi schermata Instagram, si dovrà riconoscere la simultanea presenza di numerose scritte-immagine, ingredienti indispensabili per un apprezzamento estetico completo del social network. Commenti, caption, #hashtag, senza contare il logo stesso di Instagram, sono tutti frammenti scritti di un'esperienza post-internet che oggi rappresenta il contesto di realtà di molti allievi, a partire dalla preadolescenza. Sarebbe perlomeno miope non rendersi conto, come docenti di materie artistiche, di quanto l'inglese possa influire in modo potente nella condivisione di senso di un'attività come quella proposta da Grünwald (n.d.), poiché “non si tratta solo della foto, ma anche delle circostanze/contesto di sfondo allo scatto della foto”.

### **Spunti didattici duali.**

Il nucleo fondante delle finalità formative che si possono coltivare con l'inglese lingua franca è costituito, come già anti-

cipato, attorno all'identità del soggetto in età evolutiva. La strutturazione del sé è dimensione educativa di fondo (Bottinelli Montandon, 2022: 12), che non può essere marginalizzata a semplice tema didattico della formazione generale, né d'altro canto può essere trascurata per conseguenza di orientamenti disciplinari ancorati al solo sviluppo di conoscenze e abilità dominio-specifiche. Nella cornice attitudinale inquadrata con l'inglese lingua franca, si richiama la rilevanza di alcune indicazioni generali. Sono riflessioni che in parte derivano dall'impronta transdisciplinare già ravvisata dai teorici del CLIL ("dual-focused approach", secondo Dalton-Puffer, 2011) e che si possono utilmente ammettere anche nel caso di situazioni dedicate all'insegnamento-apprendimento visivo (*arte*) e linguistico (*inglese*). Come sottolineato da Lopriore (2014: 11) a proposito dei vantaggi del modello CLIL, esso metterebbe a disposizione dei docenti "un potente strumento di riflessione comune, trasversale alle discipline, che ha le potenzialità di una lingua franca".

In un dialogo "duale" fra immagine e parole, presso un museo d'arte o in classe, l'apporto dell'inglese potrebbe dunque essere modulato secondo l'estetica attitudinale che si propone, accogliendo nella condivisione di senso oggetti, idee, situazioni e atmosfere (in una parola: il *mood*), che gli allievi apportano direttamente o che il docente ha l'accortezza di predisporre come pre-condizione della situazione problema. Si veda per esempio l'attività di Inglese L1 progettata da Marquez-Zenkov e Harmon (2007), che fa un uso intelligente della fotografia per consentire a studenti liceali di Cleveland di esplorare le proprie vocazioni di rappresentazione, e per approfondire come docenti la natura delle loro abitudini di alfabetizzazione. Dalla sponda dell'Art education, invece, la ricerca di Lalonde et al. (2016: 52) rivela l'importanza di una concezione linguistica *multimodale* nell'affrontare la questione identitaria a scuola: "these young people were able to construct their individual and collective identities through the aesthetization of daily events in their lives". Attraverso processi di individuazione del sé personale e collettivo, la condivisione di esperienze quotidiane off-line e online, i giovani sono stati in grado di incorporare nella loro quotidianità espressioni significative,

che gli autori descrivono come "identity tableaux", in cui si verifica una competenza rappresentazionale duale, indice di "a particular collective multimodal media literacy" (*Ibid.*).

Sulla trama dell'agire competente come *attitudine verbo-visiva* e sullo sfondo di una sensibilità multimodale, s'innesta a questo punto l'annosa questione della subalternità dell'arte a scuola – una narrazione che in questa sede non è possibile approfondire<sup>4</sup> – ma che alcuni degli autori citati a proposito dell'identità hanno richiamato. Spesso gli insegnanti d'arte, in effetti, lamentano il rischio di dovere recitare un ruolo marginale, di rincalzo, nell'integrazione didattica con materie che godono di uno statuto e di un riconoscimento più autorevoli. Si tratta evidentemente di preservare gli spazi necessari all'approfondimento dei rispettivi contenuti specialistici coinvolti nelle attività, da un lato, evitando dall'altro di rinunciare alle possibilità educative offerte dagli intrecci disciplinari.

A tale proposito, commentando gli esiti di un percorso didattico sul tema "Libertà e dignità" svolto con una classe di liceali, Buschkühle (2013: 55) mette in guardia da un approccio all'educazione artistica troppo concentrato sull'interazione astratta di idee e sulla mediazione discorsiva: "These forms of art education are fixated on criticism and cognition and lose the true spirit of art. They are more in tune with the spirit of social science and exploit images and creative work merely as a means to an end: that of initiating critical debate". Anche se dalle parole di Buschkühle ("the true spirit of art") promana implicitamente un'enfasi sull'*ineffabile artistico* – a sua volta bersaglio delle critiche della più agguerrita Art education di matrice critica (si vedano per esempio: Gaztambide-Fernández, 2013; Tavin, 2003, 2008, 2010; Wilson & Marmé Thompson, 2007) – è però importante non banalizzare i requisiti di qualità che devono portare il soggetto creativo a esperienze di reale soddisfazione riguardo al proprio artefatto: "The formal quality of the piece is also significant. Badly produced visual representations that fail adequately to master the use of the medium, be it painting, collage, photography or any other art medium, disrupt or destroy both the effect and statement." (Buschkühle, 2013: 56).

**L'inglese lingua franca  
si riconfermerebbe,  
con ancora maggiore  
pervasività, quale base  
espressivo-verbale di  
un incombente "post-  
internet state of mind"  
(Kolb et al., 2021).**

<sup>4</sup> Si veda almeno Efland (1976). *The School Art Style: A Functional Analysis*.

## Conclusioni

C'è tuttavia anche un altro rovescio della medaglia nello scenario didattico identitario post-digitale che si è cercato di descrivere. Ed era già stato ravvisato da Szeemann (2003: 29) commentando l'opera di Stilinovic: parlare inglese, invece della propria lingua, comporta anche una riformulazione identitaria che, a volte, non è priva di incognite. Possono essere questi gli aspetti di omologazione, e i meno edificanti, della globalizzazione culturale; i sintomi di una perdita di *differenza* che, come abbiamo visto, è pur sempre il motore dell'evoluzione nel dominio delle arti.

La lezione che si può dunque trarre dalle riflessioni intorno all'inglese come *aggregante semantico* di procedure estetiche non banali e aperte alla vita online, è di creare situazioni adatte a stimolare sempre più il pensiero critico degli allievi. Accogliere, da un lato, la capacità dei più giovani di leggere espressivamente il contesto verbo-visivo post-digitale, per strutturare, dall'altro, quella stessa capacità allenando nuove conoscenze e abilità che trovino giustificazione nel progetto formativo per competenze.

L'apporto dell'inglese potrebbe dunque essere modulato secondo l'estetica attitudinale che si propone, accogliendo nella condivisione di senso oggetti, idee, situazioni e atmosfere (in una parola: il mood), che gli allievi apportano direttamente o che il docente ha l'accortezza di predisporre come precondizione della situazione problema.

## Fonti e bibliografia

- Armiero, M.** (2021). *L'era degli scarti. Cronache dal Wastocene, la discarica globale*. Einaudi (pubblicazione originale: *Wastocene: Stories from the Global Dump*. Cambridge University Press).
- Barile, N.** (2016, 13 giugno). Ancora sulle dinamiche del web 2.0 / Media e processi imitativi. *Doppiozero*. <https://www.doppiozero.com/media-e-processi-imitativi>
- Blum, P.** (2020, October 10). Warum die Schweizer Jugend lieber Englisch redet. *Tages-Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/die-schweizer-jugend-redet-englisch-707274515087>
- Bottinelli Montandon, M.** (2022). Immagine, ritratto, identità. *Esperienza Museo* (SUPSI-DFA, Quaderno didattico arte 04), 10–14.
- Buschkühle, C.P.** (2013). Identity and Artistic Education. In R. Mason & C.P. Buschkühle (Eds.), *Images and Identity. Educating Citizenship through Visual arts* (pp. 45–61). Intellect.
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Chan, C.** (2010). The Territory of Versions: Oliver Laric. *Kaleidoscope Magazine*, Issue 9 (Milan), p. 90–5. <https://kaleidoscope-press.com/issue-contents/oliver-laric-words-by-carson-chan>
- Chan, C.** (2013, July 9). Post-internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan. Intervista di K. Archey, *Rhizome*. <https://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview>
- Dallari, M.** (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Il Margine.
- Dalton-Puffer, C.** (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. doi:10.1017/S0267190511000092
- Debord, G.** (2017). *La società dello spettacolo. Commentari sulla società dello spettacolo*. Baldini & Castoldi (pubblicazione originale 1967).
- Divisione della scuola.** (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>
- Efland, A.** (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37–44. <https://doi.org/10.2307/1319979>
- Gaztambide-Fernández, R.A.** (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236.
- Grünwald, J.** (n.d.). # THE TRUTH BEHIND INSTAGRAM PHOTOS. <http://myow.org/the-truth-behind-instagram-photos>
- 58. Esposizione Internazionale d'Arte, Biennale Arte.** (2019). *May You Live In Interesting Times*. Volume II, Partecipazioni Nazionali & Eventi Collaterali. La Biennale di Venezia.
- Klein, K., Kolb, G., Meyer, T., Schütze, K. & Zahn, M.** (2020). Einführung: Post-Internet Arts Education. In: J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò, T. Meyer (Eds.). *Arts Education in Transition*. Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2020. <http://zkmb.de/einfuehrung-post-internet-arts-education/>
- Kolb, G., Tervo, J., Tavin, K.** (2021). Introduction: It's All Over! Post-digital, Post-internet Art and Education. In: K. Tavin, G. Kolb, J. Tervo (Eds.). *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. Palgrave Studies in Educational Futures. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2_1)
- Krauss, R.** (2017, October 3). Giganti della critica: Rosalind Krauss. Intervista di C. Mancini, *Artribune*. <https://www.artribune.com/arti-visive/2017/10/critica-intervista-rosalind-krauss>
- Lalonde, M., Castro, J.C., & Pariser, D.** (2016). Multimodal Contextual Constructions of Adolescent Identity. *Visual Arts Research*, 42(1), 38–55
- Lopriore, L.** (2014). CLIL: una lingua franca. *La ricerca*, 2(6), 6–11. [https://www.blikk.it/bildung/application/files/3915/1324/8917/quaderno\\_6\\_clil.pdf](https://www.blikk.it/bildung/application/files/3915/1324/8917/quaderno_6_clil.pdf)
- Marquez-Zenkov, K., & Harmon, J. A.** (2007). Seeing English in the City: Using Photography to Understand Students' Literacy Relationships. *The English Journal*, 96(6), 24–30. <http://www.jstor.org/stable/30046748>
- Mason, R.** (2014). Exploring citizenship through contemporary art. *Education Sciences & Society. Arts and Museum education*, 5(2), 141–158.
- Mitchell, W.J.T.** (1984). What Is an Image? *New Literary History*. 15(3), 503–537. <https://doi.org/10.2307/468718>
- Nordquist, R.** (2020, August 26). *Definition and Examples of a Lingua Franca*. <https://www.thoughtco.com/what-is-a-lingua-franca-1691237>
- Szeemann, H.** (1969). *When Attitudes Become Form, Live in Your Head*. Kunsthalle Berna, 22 marzo – 27 aprile 1969. In L. De Domizio Durini (Ed.). (2005). *Harald Szeemann. Il Pensatore Selvaggio*. Silvana Editoriale.
- Szeemann, H.** (2003). *BLOOD & HONEY. The future's in the Balkans*. Sammlung Essl Klosterneuburg / Vienna, 16 maggio – 28 settembre 2003. Edition Sammlung Essl Privatstiftung.
- Tavin, K.** (2003). Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: toward a Critical pedagogy of Visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213.
- Tavin, K.** (2010). Art education as culture jamming: Public pedagogy and visual culture. In J. Sandlin, B. Schultz, & S. Burdick (Eds.), *Handbook of Public Pedagogy* (pp. 434–443). Routledge.
- Trincherò R.** (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Wilson, B. & Marmé Thompson, C.** (2007). Pedagogy and the Visual Culture of Children and Youth. *Visual Arts Research*. 33(2), Child Art After Modernism, 1–5.