

# Didattica dell'arte interculturale

---

di **Barbara Pastò**

---

## Abstract

*L'incontro con l'arte pittorica, fruita e agita, realizzato in situazione di didattica laboratoriale, contribuisce a promuovere la costruzione di alcuni atteggiamenti interculturali: curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso.*

Parole chiave:

**arte, atteggiamenti interculturali, curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso**

*The meeting with the pictorial art, watched and made, realized in a situation of a didactic workshop, helps to promote the construction of some intercultural attitudes: curiosity, understanding, contamination, construction of sense.*

Key words:

**art, intercultural attitudes, curiosity, understanding, contamination, construction of sense**

## Didattica dell'arte interculturale

Intraprendere un viaggio nella didattica dell'arte e dell'immagine scegliendo un approccio interculturale, implica l'individuazione delle mete da raggiungere e una mappa che ci guidi nel cammino.

Attraverso un percorso didattico di produzione e fruizione artistica, fondato sulla sperimentazione di materiali, e la realizzazione di esperienze, si punta a raggiungere le mete, ovvero alcuni atteggiamenti fondanti il discorso interculturale che chiameremo le quattro C: *curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso*.

Quello qui proposto è un itinerario facilitato, nel quale, rispetto al linguaggio verbale, si predilige il linguaggio iconico, quale “mezzo di espressione e di comunicazione che travalica i confini del tempo e dello spazio e utilizza codici più facilmente condivisibili” (Pastò, 2005, p. 123).

In particolare, l'arte visiva, soprattutto quella moderna e contemporanea, come ci ricordano Favaro e Luatti (2004), si mostra estremamente plastica e flessibile, poiché si “esprime attraverso testi che possono essere visti, interpretati, decifrati, da persone che parlano lingue diverse e che hanno, nei confronti di essa, differenti livelli di accesso per ciò che riguarda alfabetizzazione e preconcoscenze. Non sempre accade lo stesso col testo scritto che, invece, pur restando sempre in posizione privilegiata, per le sue capacità di creare pensiero e universi simbolici, ha bisogno di prerequisiti di cui la *Guernica* di Picasso può fare a meno” (p. 322).

Per orientarci in un percorso didattico che permetta di conquistare le mete, ci sembra di poterci affidare con una certa fiducia al testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, la cui lettura attenta permette di coglierne lo sfondo interculturale e di individuare nella disciplina Arte e immagine una dimensione privilegiata per la promozione di competenze interculturali.

“La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse” (p. 73).

È ancora dalla lettura del Testo ministeriale che si definiscono i primi due passi del cammino di didattica interculturale dell'arte, nonché delle modalità da privilegiare per affrontare il viaggio. Lì infatti leggiamo che “con l'educazione all'arte e all'immagine, caratterizzata da un approccio di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. Lo sviluppo di queste capacità è una condizione necessaria per creare un atteggiamento di curiosità e di interazione positiva con il mondo artistico” (p. 73).

La *curiosità* e la *comprensione* sono gli atteggiamenti con i quali mettersi in cammino utilizzando un approccio didattico di tipo laboratoriale, fondato sulla “relazione educativa (dalla trasmissione/riproduzione della conoscenza alla costruzione della conoscenza); sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione, sulla problematizzazione; sull’apprendimento personalizzato e l’uso degli stili cognitivi e della metacognizione; sul metodo della ricerca; sulla socializzazione e sulla solidarietà” (Appari, 2014), ovvero tutto ciò che risulta indispensabile ad un itinerario didattico quale quello che andiamo a proporre.

Gli studenti, se accompagnati ad accostarsi senza eccessivi timori al linguaggio iconico, esprimono la loro sorpresa nel constatare come l’uso delle immagini offra una preziosa opportunità di raccontare e raccontarsi ai compagni. Le conversazioni che accompagnano le attività nei percorsi laboratoriali, “in cui prima si fa e poi si capisce” (La Fede et al., 2006) permettono di far emergere le potenzialità delle esperienze artistiche per l’espressione di sé e per la costruzione di atteggiamenti interculturali.

Poiché la meta è la costruzione di relazioni interculturali e degli atteggiamenti che le favoriscono, non si può che passare attraverso l’esperienza che provoca la trasformazione perché spinge a mettersi in gioco e a sperimentare. Saranno attività didattiche che coinvolgono la dimensione cognitiva, affettiva, emotiva, creativa, quelle che andremo a proporre nei prossimi paragrafi e che puntano alla conquista delle quattro C: curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso.

## 1. Prima tappa: la Curiosità

Proporre un percorso intorno all’arte presuppone di poter condividere una comune base di significati intorno al concetto di *arte* per ridurre la possibilità di farsi guidare da quegli stereotipi e pregiudizi nemici di un’autentica curiosità nei confronti del fare artistico proprio e altrui.

Per affrontare i pregiudizi nei confronti dell’arte è importante partire dalle credenze degli studenti, dai loro atteggiamenti nei confronti delle produzioni artistiche che hanno incontrato nella propria storia formativa e nei propri percorsi culturali.

La domanda *Cos’è l’arte per voi*, può provocare un interessante confronto attraverso il quale emerge la complessità del concetto di arte e le sue straordinarie potenzialità, apparentemente inesplorate viste le ridotte opportunità di incontro con le diverse forme d’arte e il diffuso atteggiamento di pudico timore nei confronti dell’arte, considerata avvicicabile solo dagli addetti ai lavori. L’idea che l’arte rappresenti un territorio esplorabile dai pochi che ne possiedono le mappe e non da chiunque ne sia incuriosito e attratto, rappresenta un pregiudizio frequente. Per meglio comprenderlo, proviamo a descrivere alcune visioni correlate a questa concezione, con l’accortezza di pensarle non in modo rigido e chiuso, ma come visioni di fondo, di per sé sfumate, portate alle divagazioni e ad altre intrecciate:

- l'arte è solo quella alta, con la A maiuscola. Non è arte quella popolare, le cui opere a volte non hanno nemmeno il nome dell'autore, perché sono opere di un laboratorio, di una comunità, di una tradizione. Solo l'arte eletta ha l'onore di essere studiata e considerata. L'altra, di serie minore, non ha proprio nulla da dirci
- l'arte è solo quella delle immagini. Non è arte quella decorativa, considerata minore, più vicina all'artigianato. Se fosse valida questa affermazione che fine farebbe allora tanta arte contemporanea che non rappresenta nulla di concreto e che in alcune sue manifestazioni è fortemente decorativa (pensiamo all'Art Deco o allo stile Liberty per fare solo degli esempi);
- l'arte è universale. Esiste cioè un unico concetto di arte, legata ad un'idea universale di bellezza, valida per tutti i tempi, culture e spazi. È questo un pregiudizio assai lontano rispetto alla definizione che di arte dà il critico Dino Formaggio, il quale afferma che "*l'Arte è tutto ciò che gli uomini chiamano arte*" (Formaggio, 1973);
- l'arte è spontaneità creatrice, propria di ogni uomo, ma che con più vigore esce dal genio, dall'artista in senso proprio. In sé ha infatti una profonda capacità creatrice, che esplode nella sua pienezza nell'opera d'arte. Non è pertanto compreso nel concetto di arte tutto ciò che è al di fuori di questa personale forza creativa: l'acquisizione di tecniche artistiche, gli apprendimenti legati ai laboratori dei maestri, alle scuole, ai movimenti, ai contatti tra artisti, stili e culture diverse;
- l'arte è progressivo sviluppo evolutivo, percorso che va dall'arte dei primitivi delle caverne (e che caratterizza ancora lo stadio evolutivo di alcuni popoli non occidentali meno evoluti), rozza e pertanto considerata minore nelle forme, nei contenuti e nelle tecniche, fino a giungere alla più evoluta arte contemporanea, concettuale ed astratta. Tutto ciò è assunto senza considerare come diverse interpretazioni dell'arte del '900 traggano i principi ispiratori proprio da quell'arte definita impropriamente primitiva, dimostrando così come la stessa arte possa essere considerata tutt'altro che un percorso evolutivo, meglio ci sembra poterla definire come un gioco fatto di continue interferenze e contaminazioni spazio-temporali (Bevilacqua, 2001).

Promuovere una sana consapevolezza dell'esistenza di questi pregiudizi ed educare alla curiosità nei confronti di ogni forma di arte può rappresentare una via efficace per contaminare un approccio più libero alle forme artistiche sconosciute, ad esperienze inedite, a persone e culture differenti che quotidianamente ci interpellano.

## 2. Seconda tappa: la Comprensione

Il testo delle Indicazioni nazionali sembra andare proprio nella direzione di una grande apertura nei confronti della varietà delle produzioni artistiche a cui accostare gli alunni. È evidente il respiro universale sottostante. Tra i

traguardi di sviluppo troviamo infatti: “apprezza opere artistiche e artigianali provenienti da culture diverse dalla propria” (p. 73).

Poiché l’attività didattica che stiamo proponendo si realizza in un gruppo in cui ogni partecipante è chiamato a produrre opere artistiche, sono proprio queste che rappresentano l’oggetto del primo esercizio di comprensione. Può essere molto utile muoversi secondo la metodologia dello sfondo integratore che “facilita l’integrazione delle differenze (singolarità, competenze, linguaggi, strumenti, percorsi, etc.) perché favorisce la percezione di una Gestalt, di una configurazione più ampia di cui le differenze sono parte” (Zanelli, 1986, p. 15).

La scelta di utilizzare il simbolo va in questa direzione. Operare con i simboli, facendo didattica interculturale, significa indagare quegli universi che vivono in noi come abitanti di un mondo più ampio di quello in cui pensiamo razionalmente di vivere, in una “dimensione temporale che tiene dentro la memoria dell’uomo e della natura. I simboli possono diventare un tema di grande interesse interculturale quando appaiono palesemente e chiedono di essere decifrati alla luce che di essi ne forniscono varie culture, oppure possiamo ritrovarli nascosti nei racconti o, più visibili, nelle fiabe, nei rituali familiari e religiosi” (Demetrio, Favaro, 2002, p. 93). Quello che ci sentiamo di proporre nel nostro itinerario è uno dei simboli più potenti, riconoscibile e utilizzabile da ogni individuo e cultura: *l’albero*. “Un albero non è soltanto un albero; in tante cultura evoca stessi significati e virtù: forza, saldezza, profondità, oppure la relazione tra la terra nella quale sta affondando le radici e i rami che si proiettano verso il cielo” (p. 92).

Prima di intraprendere il cammino verso l’opera d’arte “altra”, viene proposta un’esperienza di osservazione, prima tappa nel cammino che porta alla comprensione. Inciampare nei tranelli dell’osservazione e scoprire la relatività della conoscenza permette di disilludersi rispetto al mito dell’oggettività. Sperimentare il valore della diversità dei punti di vista e la parzialità della propria visione spinge a desiderare di ricevere dagli altri osservatori i dati mancanti per poter completare la visione ed appropriarsi di una realtà più ampia.

La nuova tappa del percorso didattico prevede che, posti in punti diversi di un giardino, gli studenti si dispongano intorno ad alcuni alberi con la consegna di raccogliere il maggior numero possibile di dati osservativi dell’albero prescelto.

Il confronto nel gruppo permetterà di evidenziare come le differenze tra i dati raccolti dai diversi osservatori, sullo stesso elemento: in questo caso l’albero, dipendono dal punto di vista da cui ognuno ha condotto la propria osservazione, dalla diversa modalità attraverso la quale ognuno ha osservato e dalla diversa “accentuazione percettiva (con quali sensi, con quali stili si è osservato) ed emotiva (i vissuti e le esperienze personali)” (Pastò, 2005, p. 131).

La consapevolezza raggiunta spinge ad intuire il bisogno di confrontare il proprio punto di vista, la propria percezione del mondo, con quello dell’altro attribuendogli la fiducia sufficiente ad assumere come valida la sua lettura della realtà, pur differente dalla propria.

Prendendo ispirazione dal testo *Comprendere lo straniero* di Theo Sunder-

meier che propone un percorso di “ermeneutica xenologica” (1999), viene lanciata un’attività che prevede la produzione di una propria opera pittorica con tecnica libera, e con tema l’albero.

Le opere vengono esposte in aula e ad esse ci sia accosta come ad una mostra d’arte. Al termine della visita, ogni partecipante è chiamato a scegliere quello tra i prodotti esposti che percepisce come lontano rispetto alla propria rappresentazione di albero e alla propria idea di opera d’arte.

Anche se gli “artisti” provengono da zone geografiche molto vicine e sono accomunati da percorsi formativi affini, tra le opere esposte emergeranno diverse tipologie di differenze: c’è sempre qualcosa di estraneo al proprio modo abituale di vedere e di sentire che implica una ricerca di comprensione, di avvicinamento dell’ignoto al noto. Nei confronti dell’opera che percepisce come “la più altra”, ognuno potrà essere accompagnato, attraverso un’attività di gruppo che lo pone al centro, in un cammino a tre tappe:

- il primo passo prevede una lettura del prodotto artistico il più possibile oggettiva, esente da giudizi, limitata a descrivere l’opera in termini di fenomeno esistente (*approccio fenomenologico descrittivo*);
- un secondo passo estende la partecipazione del fruitore alla possibilità di entrare in contatto con l’opera grazie all’acquisizione di elementi di conoscenza che permettono di contestualizzarla, di attribuire ad essa un’appartenenza che ne chiarisce il significato, anche attraverso la conversazione con l’autore (*approccio semantico*);
- il terzo passo procede verso un approfondimento della relazione tra il fruitore e l’opera d’arte che provoca spiazzamento, il quale è guidato da un desiderio profondo di comprendere, di creare legami tra mondi, di aprirsi all’incontro al punto da sentire il bisogno di integrare le proprie matrici interpretative, ormai parziali, con quelle scoperte. E’ un passaggio che provoca cambiamento (*approccio essenziale*).

Dal confronto tra il “fruitore” dell’opera ed il suo “autore” e dalla conversazione nel gruppo, emergono alcuni ulteriori interrogativi: *Quello che mi piace rientra nei miei schemi estetici?* (sindrome dello specchio) *Non apprezzo quello che è distante da me?* (paura o non comprensione del diverso)? *Alla luce di queste riflessioni, cambio il mio giudizio e riesco a valorizzare quei prodotti che prima non apprezzavo? Mi lascio coinvolgere e cambiare dalla cultura dell’autore del prodotto osservato? Come?* (Bevilacqua, 2001).

L’esperienza vissuta in aula, di confronto con i propri compagni, può rappresentare un passo di avvicinamento all’opera d’arte e all’opera d’arte “altra” (anche straniera), che, proprio perché “distante”, richiede la volontà di compiere un avvicinamento percettivo-cognitivo per giungere a quella *comprensione* di cui parlano le Indicazioni e che segna un altro passo fondamentale nel cammino interculturale.

### 3. Terza tappa: la Contaminazione

Un'altra esperienza insostituibile per il percorso artistico e per quello interculturale è quella della *contaminazione*.

L'antropologia insegna che “è empiricamente verificata l'impossibilità dell'esistenza di una comunità, e quindi di una cultura, priva di relazioni con altre comunità, con altre culture. L'idea di una cultura completamente chiusa in se stessa e autosufficiente è concettualmente e storicamente priva di senso” (Nanni, Abbruciati, 1999, p. 25).

“L'arte, nei secoli, ha rappresentato una delle dimensioni di sviluppo dell'uomo e delle culture che ha reso manifesta l'idea di contaminazione. Nell'arte visiva la contaminazione è l'incontro di elementi fra loro originariamente estranei che convivono per dare vita a nuovi orizzonti di senso e di significato, a immagini che creano o contribuiscono a creare la cultura del loro tempo, da sempre caratteristica dei linguaggi delle arti visuali. Picasso contaminava la sua arte con figure provenienti dall'Africa e in particolare con le maschere africane che costituivano una curiosità enorme per gli intellettuali più illuminati della sua generazione” (Favaro, Luatti, 2004, p. 321).

Per comprendere il significato del concetto di contaminazione, agli studenti è utile proporre un'esperienza che li veda ancora impegnati nella rappresentazione di un albero, ma questa volta in gruppi, di quattro o cinque, con un unico grande foglio e senza indicazioni precise su come organizzare il proprio spazio grafico in relazione a quello a disposizione degli altri. Al termine del lavoro, vengono socializzate le sensazioni provate durante il lavoro ed emergono le difficoltà relative alla percezione di invasione l'uno dello spazio dell'altro e il conseguente bisogno di negoziare le modalità di utilizzo dello spazio, ma anche le possibilità offerte dal potere osservare da vicino le produzioni degli altri componenti del gruppo. L'attenzione verrà probabilmente rivolta verso i particolari, gli elementi percepiti come nuovi, diversi, mancanti al proprio lavoro e che potrebbero arricchirlo. L'albero altrui diventa risorsa, fonte per ciascuno di nuove sperimentazioni, di scoperta di nuove soluzioni. La conclusione a cui il gruppo potrà giungere al termine dell'esperienza è che “la vicinanza dell'altro, se ci si lascia contaminare, diventa stimolo per la crescita di ciascuno e per l'arricchimento della propria identità” (Pastò, 2005, p. 138).

Per favorire l'autoriflessione sulla dimensione necessariamente contaminatrice dell'altro, può essere d'aiuto il richiamo alle frequenti “contaminazioni” nei più famosi percorsi artistici (come in quelli di Picasso, Moore, Modigliani, Brancusi, Léger, Matisse...), mostrando come questi abbiano provocato un impulso innovativo per la nascita di nuovi linguaggi e nuove soluzioni estetiche, sia per l'arte figurativa che per quella plastica. In questi casi, è bene ricordare, che la contaminazione fu possibile innanzitutto grazie al riconoscimento, per la prima volta da parte di artisti occidentali, della dignità e del valore dell'arte africana. Significative sono al riguardo le collezioni di sculture africane allestite nei primi anni del '900 da artisti come Vlaminck,

Matisse, Derain, Picasso, nonché i racconti che gli stessi artisti fanno dei sentimenti di stupore e ammirazione che provarono al primo incontro che queste manifestazioni artistiche.

Grazie a questo diverso approccio comparativo e relazionale, basato sull'accettazione, valorizzazione e ascolto del diverso da me, dell'altro estetico, l'incontro poté portare al potenziamento della propria percezione e lettura del reale, alla creazione di un linguaggio nuovo, universale, che potremmo allora definire interculturale (Bevilacqua, 2001, pp. 55-56).

#### 4. Quarta tappa: la Costruzione di senso

La disponibilità a travalicare i confini dei propri territori identitari e artistici viene ulteriormente stimolata nel percorso attraverso una proposta che trova la sua ispirazione nell'esperienza artistica dei dadaisti, in particolare nei *collage-assemblage* di Roul Hausmann, esponente della corrente dadaista in Germania. Nei suoi lavori le fotografie vengono ritagliate e riassemblate in composizioni nuove, a cui si aggiungono ritagli di giornale, cartoline, vecchie fotografie. Il significato originario delle immagini viene azzerato e l'intervento dell'artista provoca la costruzione di oggetti inediti. I materiali cambiano senso, significato e valore, cambiando contesto. La tecnica descritta assume un significato fortemente simbolico: attraverso il loro lavoro, infatti, i dadaisti tedeschi manifestarono il loro impegno politico e sociale a carattere rivoluzionario.

L'intenzione, ci sembra di potere affermare, è quella di azzerare percorsi di senso per trovare nuove strade da percorrere, nell'arte come nella politica, in un tempo post bellico bisognoso di nuovi orizzonti. In termini piuttosto simili, la costruzione di contesti interculturali richiede un'autentica rivoluzione concettuale e di atteggiamenti, fondata sulla disponibilità a mettere in discussione significati consolidati, ad aprire nuove traiettorie di senso, già nelle piccole realtà quotidiane.

Per questo, nel percorso che stiamo tratteggiando, gli studenti vengono provocati a sperimentare la ricerca di nuove prospettive, accettando di far incontrare tra loro oggetti di uso comune particolarmente rappresentativi dell'identità dei diversi membri del gruppo. L'*assemblage* di due o più oggetti di uso comune portati dai partecipanti, offre immagini che nascono da incontri inediti tra frammenti di storie diverse e che fondano nuovi orizzonti di senso.

La nascita di nuovi oggetti rappresenta per il gruppo un'opportunità forte per riflettere sulla portata simbolica dell'esperienza: solo il lasciarsi andare alla ricerca di nuove relazioni, alleggerendosi di parti di sé per far spazio a parti dell'altro, permette l'avanzare su percorsi inediti, che non si articolano sulla supremazia di un individuo sull'altro o di un gruppo sull'altro, ma sul desiderio di rendere fecondo l'incontro.

Pensare all'arte come un territorio privilegiato per favorire l'acquisizione di atteggiamenti interculturali restituisce alla scuola una prospettiva di ampio respiro che si muove su diverse dimensioni di crescita dello studente: cogni-

tiva, corporea, relazionale, affettiva, emotiva, estetica, spirituale. Nell'ottica dei traguardi di competenze ci sembra di poter affermare che le quattro C: *curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso*, rappresentano mete indispensabili per i cittadini del futuro, capaci di orientarsi nel mondo, di porsi in dialogo con persone e culture di cui accogliere e valorizzare le differenze.

### Riferimenti bibliografici

- Appari P. (2009). La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna. *L'Educatore*, LVI, 11. In <[http://lnx.laboratorioformazione.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=494&Itemid=104](http://lnx.laboratorioformazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=494&Itemid=104)> (data ultima consultazione gennaio 2016).
- Bernard H. (2001). Avanguardie e Arte Africana. *Dada. Rivista trimestrale d'arte per bambini dai 6 ai 106 anni*, II, 8, pp. 18-19.
- Bevilacqua G. (2001). *Didattica interculturale dell'arte*. Bologna: Emi.
- Formaggio D. (1973). *Arte*. Milano: ISEDI.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli.
- La Fede E. et alii (2006). *I laboratori nella scuola dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Nanni A., Abbruciati S. (1999). *Per capire l'interculturalità: Parole chiave*. Bologna: Emi.
- Pastò B. (2005). Laboratorio di didattica dell'arte e dell'immagine interculturale. In A. Comin (a cura di), *Per una didattica interculturale*. Padova: Imprimatur.
- Sundermeier T. (1999). *Comprendere lo straniero: una ermeneutica interculturale*. Brescia: Queriniana.
- Zanelli P. (1986). *Uno sfondo per integrare*. Bologna: Cappelli.

### Riferimenti normativi

- D.M. n° 254 del 16 novembre 2012- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.

SE