



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea in
Storia delle arti e delle attività culturali

Tesi di Laurea

“ArtTiviamoci”:

**attualità del Metodo Munari e valore dell'arte contemporanea
nello sviluppo del bambino**

Relatore

Prof. Fiorino Tessaro

Correlatore

Prof.ssa Stefania Portinari

Laureanda

Giulia Comunian

Matr. 843215

Anno Accademico

2017 / 2018

Ringrazio di cuore

*Roberto Pittarello per la vitalità del suo operare;
Enrico Buonfiglio per il costante supporto al mio progetto;
i bambini del doposcuola di Brugine
e tutti i bambini che ho incontrato nel mio percorso,
per avermi insegnato a vedere la bellezza delle piccole cose.*

Indice

Introduzione	5
I) IL LABORATORIO PER BAMBINI	
Che cos'è un laboratorio?.....	7
La didattica e il contemporaneo in Veneto.....	12
II) BRUNO MUNARI E IL LABORATORIO ALTERNATIVO	
Munari: il rivoluzionario silenzioso.....	22
Metodo Bruno Munari: i laboratori delle origini.....	27
Creare fa rima con educare.....	35
Influenze munariane e validità del metodo	
1. Area psicologia. Attivismo e nuovi piani per l'educazione.....	39
John Dewey e il valore dell'esperienza.....	42
Jean Piaget a Ginevra.....	48
La cassetta degli attrezzi e la psicologia sperimentale in Italia.....	53
2. Area artistica: MAC.....	58
III) DIDATTICA E ARTE CONTEMPORANEA	
Arte nelle scuole.....	64
Educazione plurisensoriale.....	70
I benefici dell'arte nello sviluppo.	
1. Gregory Bateson: apprendere ad apprendere.....	75
2. Le macro aree di sviluppo: cognitivo, emotivo, motorio.....	78
Perché l'arte contemporanea.....	81
IV) “ArtTiviamoc”: LABORATORIO D’INIZIAZIONE ALL’ARTE CONTEMPORANEA	
Premessa.....	90
Motivazioni.....	91
Obbiettivi.....	92
Soggetti.....	93
Contesto.....	93
Selezione del tema.....	94

Metodo.....	97
Materiali.....	99
Fasi di laboratorio.....	100
Tecniche.....	109
Risultati e conclusione di progetto.....	114
Osservazioni.....	120
Conclusioni	124
Appendice	129
Bibliografia	139

Introduzione

Esiste un forte legame che connette le pratiche artistiche allo sviluppo cognitivo, fisico ed emotivo. Gli studi scientifici presentati al congresso sulla *Neuroeducation*, organizzato alla Johns Hopkins University nel maggio 2009, ribadiscono la portata di tale legame; è dimostrato infatti che l'essere impegnati in un'attività artistica che ci appassiona mantiene alto il livello della nostra attenzione, che a sua volta, così stimolata, contribuisce a migliorare quei *“punteggi generali che misurano l'intelligenza”*¹. Affermare ciò significa sostenere che una corretta e curata disposizione all'arte non sia solamente un valore aggiunto soggettivo, ma qualcosa che comporta un contributo significativo e tangibile a qualità e competenze di ognuno di noi; un benessere raggiunto solo grazie ad una sensibilizzazione alle pratiche artistiche che parte dalla tenera età. E' nel bambino, nella fase in cui l'individuo comincia la sua esperienza di vita, che un avvicinamento all'arte può davvero fare la differenza, incidendo fortemente sullo sviluppo non solo creativo, come va per scontato pensare, ma anche espressivo, logico, linguistico. Se sapientemente guidata, una buona disposizione all'arte e alla creatività registra miglioramenti in una gamma variata di campi che non sembrano direttamente connessi al fare artistico, e che anzi fanno parte di tutta quelle serie di talenti e competenze laterali che poco hanno a che vedere con un Picasso o un Dubuffet.

Uno degli obiettivi di questo progetto di tesi sta in questo, nel valutare quale sia l'incidenza dell'arte nel processo di crescita e apprendimento dell'individuo, dimostrando il valore della sua applicazione nell'ambito della didattica.

Il primo capitolo indaga il significato generico di laboratorio e si sofferma sui tratti che contraddistinguono il laboratorio didattico; delinea poi una panoramica descrittiva dello scenario attuale d'arte contemporanea in Veneto, indicando quali Musei e realtà del territorio mostrino un effettivo interesse al settore della

¹ Mirko Spinsanti, *Gli aspetti psico-pedagogici delle discipline artistiche e musicali* (s.l.: Lulu Press Inc., 2013), p. 19.

didattica. Il secondo capitolo si sviluppa a partire dal recupero dell'eredità di uno dei personaggi più influenti in ambito di didattica d'arte, Bruno Munari, per dimostrarne la validità dal punto di vista pedagogico. Disomogenea è infatti la letteratura su Munari: alcuni confrontano le sue teorie didattiche con particolari aggiornamenti culturali resi possibili grazie agli studi di Piaget e Dewey; altri mettono in discussione l'idea di connessione diretta tra Munari e queste realtà². Con questa tesi intendo dimostrare che analizzare il contributo di Munari in parallelo a quanto accaduto, nel suo passato più prossimo, in ambito di studi pedagogici, accresce il suo senso nella storia e ne conferma la validità per la progettazione attuale di laboratori d'arte non solo 'per' i bambini, ma 'con' i bambini, nelle scuole, nei musei e in tutte quelle realtà che prevedono la relazione tra arte ed educazione, come le attività di doposcuola. La terza parte dell'elaborato affronta l'incidenza della materia artistica nei programmi curriculari degli istituti pubblici atti all'educazione e riflette sui motivi per i quali l'arte contemporanea abbia, per sua stessa natura, i presupposti per essere uno strumento di comunicazione e apprendimento efficace per il bambino.

“*ArtTiviamoci*”, presentato nell'ultimo capitolo, è infatti un laboratorio di ‘iniziazione’ all'arte contemporanea, da me ideato e realizzato per i bambini del doposcuola del Comune di Brugine. Un’ ‘azione-gioco’, come amava definirla Munari, dedicata all'arte contemporanea, pensata per i bambini e liberamente ispirata al Maestro milanese: ‘ispirata’ in quanto cerca di riproporre quelli che sono i principi e la struttura base che hanno dato vita ai laboratori degli anni Settanta; ‘liberamente’ in quanto si propone come opzione sperimentale applicabile con poche risorse anche in piccole realtà come quella del mio paese, senza pretendere di eguagliare il frutto di una mente brillante e irripetibile come quella di Munari, mente che attraverso i suoi insegnamenti può continuare a migliorare la nostra esperienza di crescita con l'arte.

2 Cfr. Carlo Belloli, *Bruno Munari e l'integrata pianificazione della progettualità visiva come ricerca dell'essenziale* in Catalogo della mostra *Bruno Munari dalle “macchine inutili” alle strutture articolabili e alle nuove ludopedagogie della comunicazione visiva*. (Milano: Arte Struktura, 1978).

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-c-belloli-arte-struktura-1978.pdf>

CAPITOLO I: IL LABORATORIO PER BAMBINI

Che cos'è un laboratorio?

*“E' possibile un altro tipo di educazione?
E' possibile una educazione che punti direttamente al cuore
del fanciullo e che coinvolga non soltanto la testa
ma il corpo nella sua totalità e interezza?”³*

Se pensiamo al concetto di laboratorio nella nostra mente subito si visualizza qualcosa di specifico. Immediatamente ci si immagina un ambiente operativo, ricco di attività che accadono contemporaneamente tra una molteplicità di persone che interagiscono. Di certo non ci sovviene l'idea di un ozio disteso, ma di un'attività brulicante e pragmatica. Non a caso l'idea del laboratorio, nella sua accezione originaria, è legata all'ambito scientifico: nell'immaginario collettivo si pensa ad esso come al luogo degli esperimenti per eccellenza; d'altronde il termine stesso da cui deriva, *laborare*, rimanda alla dimensione del lavoro. Ma non è solamente il territorio scientifico l'emisfero di appartenenza del laboratorio; altro luogo comune connesso a questa immagine è l'universo dell'artigiano e dell'artista di bottega che, con il rigore di un sapiente alchimista, esegue i suoi esperimenti con colori, strumenti, materiali nell'atelier in solitudine o assieme ad una équipe di fidati collaboratori; vere fucine di idee e sperimentazioni di materiali naturali o artificiali (pigmenti, colle, addensanti.. ecc.) e di tecniche innovative.

3 Paola Dei e Chiara Gambarini, *Tra gioco e arte. Imparare ad imparare con esperienze gestaltiche e mappe cognitive* (s.l.: Armando editore, 2005), sinossi.

A partire dagli anni Settanta, in Italia, questo termine laboratorio è entrato nella grammatica che gravita attorno al mondo dell'arte e in modo più marcato nell'ambito della didattica ad essa connessa. Il laboratorio didattico a tema artistico si erge infatti a partire dallo stesso presupposto che denota il significato proprio di 'laboratorio': ricondurre al 'fare' la sintesi del proprio statuto d'essere. Sfruttando l'esperienza partecipativa come strategia d'apprendimento, esso si può valutare per tre principali aspetti che lo caratterizzano: l'ambiente, l'oggetto e l'attività. Queste sono le tre coordinate attorno le quali si articola la struttura del laboratorio che ha visto la sua applicazione in ambiti sempre più disparati, e il suo sviluppo soprattutto in materia di didattica d'arte. Esso si può concepire come un luogo, ma si deve soprattutto intendere come attività e non necessariamente come spazio fisico. Si tratta infatti di analizzarlo nell'ottica di strategia di apprendimento, valutandolo come approccio alla comprensione dell'arte e focalizzandosi sulle fasi che lo costituiscono.

L'istituzione volta alla conservazione e alla fruizione dell'arte per eccellenza è il museo, che con i suoi spazi mette l'arte a disposizione di tutti senza distinzione di esperti o meno esperti. Questo vantaggio può talvolta ritorcersi contro l'efficacia del suo operare: la facilità nella fruizione raggiunta ai giorni nostri rischia di riempire i musei di 'passanti' e non di utenti consapevoli. Il laboratorio può essere una risposta concreta alla risoluzione di questa condizione spiacevole del sistema dell'arte, perché è in grado di tagliare le distanze con il pubblico, in particolare il pubblico bambino, senza la pretesa di 'spiegare', ma con la volontà di far 'comprendere' e 'fare esperienza' dell'arte e dei suoi autori.

Vediamo di approfondire meglio quali sono i caratteri specifici del laboratorio didattico.

- L'ambiente è un fattore indispensabile per la struttura del laboratorio che si fonda sulle qualità di spazialità. Il livello di qualità della competenza che il bambino sviluppa nel suo percorso di crescita è fortemente connessa al

contesto in cui si trova ad agire.⁴ La prassi dell'apprendimento scolastico si basa su un ambiente pensato per una connessione unidirezionale tra insegnante e studente: il primo che fornisce l'apparato di contenuti e il secondo che lo riceve attraverso l'ascolto. Il laboratorio scardina questo canone quotidiano dando una scossa al ruolo passivo dello studente e attivando una rete di interazione più dinamica e costruttiva. All'ascoltare si aggiunge l'agire, al registrare informazioni si aggiunge l'elaborazione creativa delle stesse. Si avvia un processo più complesso nell'atteggiamento di risposta del bambino, la cui azione ha un influsso non solo a livello mentale, ma anche corporale.

- Un laboratorio si sviluppa attorno ad un elemento - oggetto-tecnica, che fa da motore innescante: una tela, una scultura, una tecnica, una corrente artistica. Sono tutti punti di partenza per sviluppare i progetti laboratoriali che permettono l'apprendimento base, ovvero la conoscenza delle specificità di quel dato soggetto. Come vedremo in seguito con l'approfondimento degli studi di John Dewey, pedagogista statunitense, esiste un'altra componente che supera l'istanza oggettuale (la conoscenza del singolo oggetto, tecnica) e promuove l'adozione di atteggiamenti e abitudini di funzionamento cognitivo che si conservano nel tempo. Contare solo sull'apprendimento base vorrebbe dire infatti per lo psicologo *“trascurare il sottostante processo di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti”*⁵.

- Il terzo carattere distintivo del laboratorio è l'attività in sé che permette all'individuo di creare un vissuto personale su un tema che verrà poi interiorizzato e quindi avrà una pregnanza più incisiva, rispetto ad un approccio confinato all'ascolto di nozioni. Il fare applicato è concepito in questa sede come la chiave di volta della didattica che ha come scopo primo la formazione completa del bambino.

4 Massimo Squillacciotti, *Le mani: grammatica della fantasia ed apprendimento dei ruoli*, in catalogo della mostra *Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900'* (Brescia, Palazzo Martinengo, 12 maggio - 5 novembre 2000), (Milano: Edizioni Mazzotta, 2000), 47-52.

5 John Dewey e Antonio Guccione Monroy, *Come pensiamo* (Firenze: La Nuova Italia, 1961), 124.

Il pubblico che si interfaccia con il mondo dell'arte, tralasciate le micro categorie caratterizzate da elementi specifici, si può suddividere in tre grandi macro gruppi: gli adulti, gli adolescenti e i bambini. I bambini sono una parte sensibile della cerchia di fruitori, in quanto dotati di determinate caratteristiche che influiscono fortemente sull'efficacia del processo di fruizione, e pertanto necessitano di accurata considerazione nel momento di progettazione e programmazione dell'offerta culturale. I bambini di oggi sono i fruitori di domani: è per questo che creare progetti *ad hoc* per le loro esigenze significa considerare le proprietà identitarie dell'utenza ed agire alla radice della questione 'arte contemporanea' e 'sensibilizzazione'.

Oggi giorno si osservano due situazioni interconnesse: da un lato, sempre più, le realtà che si fanno promotrici di valorizzazione, conservazione e promozione d'arte si stanno attrezzando per aggiornare e arricchire la propria offerta culturale, affinché la programmazione risulti sempre più motivante ed educativa; dall'altro l'istituzione dedicata all'educazione per antonomasia, la scuola, si attiva con un portfolio variegato di laboratori legati alle attività artistiche. Entrambe queste entità quindi, Museo e scuola, adottano il laboratorio come *modus operandi*, come strumento pedagogico per rendere più efficace l'esperienza di crescita dei bambini; la scuola in particolare, gioca un ruolo fondamentale in questo percorso, dato che rappresenta, subito dopo la famiglia, il tramite responsabile della formazione dell'individuo.

Il laboratorio è in primis questione di metodo, argomento su cui sono attivi progetti di ricerca e formazione per insegnanti. Il percorso di studi che riguarda questa tematica è ancora tutto in salita e stimola il dialogo interdisciplinare: nella progettazione di un laboratorio intervengono infatti molteplici competenze e professionalità appartenenti agli studi di didattica, psicologia, arte e storia dell'arte, scienze della comunicazione, antropologia. Oltre che essere opzione ottimale per il bambino che può unire il sapere al saper fare, il laboratorio è quindi luogo di scambio e crescita per gli operatori che fungono da guida per i percorsi didattici. Una rete che si espande e che dà frutto a nuove collaborazioni, nuovi sistemi di integrazione tra le discipline e nuove soluzioni

alle problematiche relative all'educazione dei cittadini di domani. La specificità del laboratorio è quindi la sperimentazione. Nulla è certo, nulla è scontato e nulla è preteso come soluzione ultima a monte della progettazione. E' operazione intelligente programmare le fasi di laboratorio secondo obiettivi precisi, ma è altresì importante evitare schemi troppo rigidi e rispettare l'imprevedibilità, la spontaneità e l'individualità del bambino che non deve vivere l'ansia di un traguardo finale, ma l'eccitazione di un viaggio da percorrere. Ecco il motivo per cui la *mission* del laboratorio non deve risolversi nella realizzazione di un prodotto finale perfetto, generato dalle attività, che certifichi la buona esecuzione del procedimento; deve invece puntare a far vivere ai bambini un'esperienza ricca che abbia per oggetto, prima che la creazione di un prodotto tangibile, la garanzia di un vissuto formativo. Connettere tutto ciò al tema dell'arte contemporanea è la sfida che ha ispirato questa tesi.

La didattica e il contemporaneo in Veneto

*“Sono creativi i laboratori che offrono strumenti, mezzi e tecniche,
ma non suggeriscono soggetti o contenuti,
lasciando che ognuno trovi la sua strada per esprimersi
con quello che ha visto fare e subito anche lui ha provato a fare:
sapere come fare per sapere cosa fare”.*⁶

L'Italia è celebre nel mondo per il suo patrimonio storico artistico, legato da un lato alle bellezze dell'eredità della Roma classica e dall'altro alle ricchezze di centinaia di piccoli centri e borghi che costellano il territorio e che si promuovono come custodi difensori di un forte zoccolo di tradizioni.

L'arte contemporanea invece (interessata già da numerosi dibattiti concernenti il periodo temporale che la definisce) ha da sempre interpretato un ruolo scomodo nel territorio italiano, che l'ha resa soggetto di critiche e discussioni. Nonostante questa costante difficoltà di integrazione tra questa tipologia d'arte e pubblico, a partire dal 2003 alcuni avvenimenti hanno permesso al contemporaneo di godere di un particolare interesse da parte delle istituzioni, sia a livello regionale che provinciale e altresì comunale, attraverso iniziative che hanno coinvolto le rispettive autorità. La prima spia luminosa che testimonia un atteggiamento propositivo, nonché un intervento tangibile a favore del contemporaneo, è l'accordo stipulato tra Stato e Regioni a marzo del 2003 con l'obiettivo di creare collaborazioni attive e condivise per la promozione e lo sviluppo del patrimonio culturale. Si tratta del *Patto per l'Arte contemporanea*, occasione preziosa per gli operatori in questo campo di incrementare azioni parallele e coerenti che possano vivificare un sistema di poli, progetti, sensibilità coordinate nell'ottica di un unico obiettivo: valorizzare nuove e preesistenti

⁶ Roberto Pittarello. <http://www.robtopittarello.it/>.

realità del territorio che singolarmente faticano ad emanciparsi o sono minacciate nella loro sopravvivenza. I punti salienti del Patto hanno trovato occasione di presentazione al pubblico il 29 e 30 settembre nella città lagunare, grazie alla VII Conferenza Regionale dei Musei del Veneto: le tematiche del meeting gravitavano attorno alla produzione artistica del '900 e alle odierne realtà museali italiane impegnate nel contemporaneo⁷. Con questa iniziativa lo Stato e la Regione hanno dimostrato concretamente l'intenzione a perseguire un comune percorso volto alla sensibilizzazione dei cittadini circa il patrimonio d'arte novecentesca e attuale. Il desiderio di esplicitare i tesori della scena culturale che raccontano tutt'oggi i mille volti del Veneto, e la volontà di attivarsi sinergicamente per supportare i punti sostenuti nell'accordo, hanno spinto il Veneto all'emanazione di un articolo in materia di legge finanziaria (art. 1/2004) volto ad incentivare una serie di manovre che abbiano come scopo principale lo sviluppo del nostro patrimonio secondo un doppio binario: da un lato la difesa e conservazione dell'eredità locale; dall'altro il suo rilancio a livello nazionale ed internazionale. Da questo momento altri interventi hanno dimostrato l'operatività delle istituzioni: si ricorda ad esempio il contributo stanziato grazie all'art. 45 della Legge regionale del 2004, grazie al quale è stato possibile attuare un piano di attività quali censimenti, supporto alla formazione degli operatori, attività di ricerca a vantaggio di numerose realtà del territorio.⁸

In Veneto le realtà pubbliche e private legate all'arte contemporanea si sono da qualche anno moltiplicate; tuttavia rari sono i casi in cui queste realtà sono dotate di programmi di didattica strutturati o di spazi *smart* dal punto di vista educativo. Molto spesso sono luoghi accessibili da tutti, ma poco fruibili e attenti a sviluppare una politica culturale adatta al pubblico dell'infanzia e della scuola primaria. Spesso vengono organizzati eventi rivolti ai più piccoli che tuttavia rimangono frutto di una gestione frammentata che non fa capo ad un metodo

7 Regione del Veneto <http://www.regione.veneto.it/web/cultura/novecento-e-contemporaneo-nei-musei-del-veneto> .

8 Le leggi e le iniziative descritte sono consultabili nel sito della Regione Veneto. <http://s01-stagingportale.regione.veneto.it/web/cultura/rassegna-amministrativa> .

sistematizzato, con prospettiva di crescita a lungo termine.

La progettazione che riguarda questi appuntamenti, che talvolta riscuotono distinto successo, rimane isolata all'evento e non ha i requisiti sufficienti per svilupparsi come progetto continuativo.

In territorio veneto vi sono molteplici realtà che si muovono nella promozione dell'arte contemporanea.⁹ La provincia di Belluno conta quattro maggiori istituti dalla differente fisionomia: Il Museo d'arte Moderna Mario Rimoldi a Cortina d'Ampezzo, nato a seguito dell'ingente donazione della moglie del mecenate Rimoldi alle Regole d'Ampezzo; lo studio museo Augusto Murer, tra i più rappresentativi scultori italiani di metà Novecento, a Falcade; il Museo Civico di Belluno che ospita in una piccola sala di opere novecentesche e la Galleria d'Arte Moderna Carlo Rizzarda, sorta dalla donazione dell'omonimo artista di ferro battuto. Nonostante queste realtà siano importanti per il valore delle opere che conservano, non sono dotate di un piano per le attività didattiche, né vi sono collaborazioni attive con associazioni culturali che se ne occupino.

Per quel che riguarda la provincia di Rovigo vi sono invece due centri che mostrano segnali d'interesse per le attività didattiche: il MAAD, Museo d'Arte Adria e Delta, oltre al regolare programma di visite guidate si occupa dell'organizzazione di laboratori e progetti speciali di didattica che puntano alla manualità, partendo dai linguaggi delle opere esposte; anche la Pinacoteca all'Accademia dei Concordi si occupa di attività per il giovanissimo pubblico, nonostante siano legate solamente alla biblioteca e non alle opere, in collaborazione con l'associazione culturale Hamelin che si occupa di progetti multidisciplinari.

La zona trevigiana presenta una variegata costellazione di punti attivi per l'arte contemporanea: il Museo civico di Asolo, che dal 1923 vede l'entrata del suo primo nucleo di opere d'arte del Novecento grazie alla donazione della moglie del pittore Guglielmo Talamini, organizza incontri e laboratori sia legati

9 Cfr. Chiara Bertola e Marta Savaris, *Una possibile vocazione. Il contemporaneo nei musei del Veneto* (Prato: Gli Ori, 2005).

al patrimonio moderno che a quello di natura archeologica; il Museo Civico di Castelfranco Veneto, risultante di accorpamenti di più nuclei differenti legati alla città o a centri limitrofi; la Galleria d'Arte Moderna Palazzo Sarcinelli a Conegliano Veneto dove la parte didattica è riservata al periodicità delle mostre temporanee; il Museo Toni Benetton la Marignana di Vittorio Veneto, villa divenuta la sede espositiva adiacente all'atelier dell'omonimo scultore, cura una sezione dedicata al 'fare produttivo' improntata sulla scoperta dei materiali e delle tecniche utilizzate dallo stesso Toni Benetton (i laboratori sono dedicati alla scuola primaria e secondaria di primo grado). Vi sono poi il Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna che ospita un piccolo corpus di opere contemporanee e la Galleria di Arte Moderna e Contemporanea di Oderzo che trova spazio al Palazzo Foscolo assieme alla Pinacoteca civica Alberto Martini. Questi due poli che alloggiano nel Palazzo, assieme alla Biblioteca civica e al Museo Archeologico, fanno parte della Fondazione Oderzo Cultura Onlus, dotata di un Dipartimento Educazione che si occupa dell'offerta didattica costituita da visite, percorsi animati e laboratori. Anche la Casa Museo Gaia da Camino a Portobuffolè, antica residenza duecentesca del Podestà trevigiano e della consorte, è inserita nella lista delle realtà attive sul piano didattico, ma come tante altre realtà non presenta un programma di iniziative strutturato. Il Museo civico Luigi Bailo Galleria comunale d'arte Moderna di Treviso accoglie lavori realizzati tra fine Ottocento e metà Novecento di area trevigiana e veneta, tra cui Arturo Martini, autore ispiratore di alcuni dei laboratori programmati. Alla Galleria Civica d'arte medievale moderna e contemporanea 'Vittorio Emanuele II' di Vittorio Veneto, a villa Croze, nonostante non esista un piano di attività laboratoriali vi è la possibilità per i piccoli fruitori di esperire itinerari tematici che facilitano la fruizione e la comprensione delle opere della collezione, cui è legato un fascicolo che spinge a continuare l'approccio e l'esperienza dell'arte in modo indipendente al di fuori del museo. Un altro polo che a Vittorio Veneto raccoglie il contemporaneo dal realismo all'impressionismo veneto, allo stile 'Novecento', è il Museo del Cenedese che per gli itinerari didattici collabora con l'Associazione Culturale

MAI. I laboratori pratici sono di volta in volta pensati a partire da opere specifiche, e realizzati su richiesta delle scuole in abbinamento alle visite.

L'offerta culturale legata al contemporaneo nella provincia di Verona si articola in tre realtà: Il Museo Fondazione Fioroni di Legnago, la Galleria d'Arte Moderna di Palazzo Forti a Verona e il Museo di Castelvechio. Nonostante la scarsità di poli attivi, l'attenzione per le proposte didattiche è cospicua e si fonda sulla collaborazione tra Fondazione Fioroni, Biblioteca pubblica e il Centro Ambientale Archeologico, godendo così della possibilità di usufruire di molteplici spazi esterni. I laboratori tuttavia puntano alla valorizzazione e alla comprensione delle tecniche legate all'era preistorica, medievale, rinascimentale, privandosi quindi di uno spazio dedicato all'arte contemporanea e ai suoi linguaggi. E' la Cooperativa Le Macchine Celibi che si occupa di gestire il programma didattico per GAM Achille Forti e per molti altri centri diffusori di cultura come biblioteche, teatri, centri giovanili, provvedendo anche ad altre tipologie di servizi come custodia, promozione e marketing di realtà del centro e nord Italia. Macchine Celibi nasce da un'associazione culturale di stampo universitario che aveva curato gli esordi dell'Archivio-Laboratorio sull'arte contemporanea legato all'università di Bologna e che dal 1995 si occupa di servizi di supporto agli istituti pubblici, oltre che di formazione professionale e di organizzazione di mostre e convegni, che hanno come tema l'arte contemporanea, in otto regioni italiane tra cui il Veneto.

Anche a Vicenza e relative città di provincia non mancano pochi ma interessanti fuochi attivi: se il Museo Biblioteca Archivio di Bassano del Grappa, che comprende tre corpi (pittura, incisione, ceramica) e il Laboratorio per l'Arte Contemporanea la Casabianca di Malo, seppur centro importante per i tesori di pop art, Transavanguardia e concettuale che conserva, si trovano privi di servizi didattici, il Museo delle ceramiche di Nove si distingue per la sua offerta attenta ai più piccoli. I laboratori organizzati dagli operatori del museo, allocato a Palazzo de Fabris, sono formulati seguendo l'impronta metodologica di Ivana Anconelli, curatrice dal 1982 al 1997 del laboratorio *Giocare con l'arte* del Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza, nonché esportatrice in

Francia e Grecia della filosofia munariana, responsabile di formazione al Master a lui ispirato¹⁰, cofondatrice (assieme ad altri colleghi e al figlio Alberto) dell'Associazione Bruno Munari. L'offerta 2016-2017 ha proposto un panorama di iniziative variegato che prevedeva visite guidate interattive alle sale, visite alle moderne aziende produttrici di ceramiche, laboratori di manipolazione e decorazione per la creazione di manufatti.

Sicuramente Venezia è tra le protagoniste in prima linea per gli appuntamenti legati al contemporaneo. L'Accademia di Belle Arti, l'Archivio storico delle Arti Contemporanee, La Fondazione Giorgio Cini, le Gallerie dell'Accademia, il Museo Fortuny. I centri provvisti di un piano per la didattica sono rappresentati dalla Fondazione Querini Stampalia, dalla Collezione Peggy Guggenheim, dalla Galleria Internazionale d'Arte Moderna Ca' Pesaro.

Fondazione Querini collabora con l'Associazione Barchetta Blu, un centro di ricerca attivo soprattutto a Venezia e nel Lido che dal 1999 si occupa di iniziative educative per bambini da 0 a 13 anni e di percorsi di formazione rivolti a genitori, educatori, insegnanti per la programmazione di percorsi artistici, musicali, creativi. Vi è poi Peggy Guggenheim Collection, uno tra i poli più sensibili al tema 'educazione'; si occupa infatti di servizi alle scuole tramite visite guidate anche personalizzate (l'iniziativa 'Prima visione' apre la casa della storica collezionista ai gruppi di studenti prima dell'orario di apertura ufficiale al pubblico), il programma 'A scuola di Guggenheim' dedicato ad ogni ordine e grado di istruzione e il 'Kids creative lab' in collaborazione con OVS che coinvolge i bambini delle primarie. A questo si aggiungono iniziative pensate per i bambini e per le loro famiglie, così da poterli coinvolgere assieme nell'esperienza del Museo, come i Kids Day, i percorsi tattili ed eventi ad hoc per le festività.

Se il privato viaggia al passo con i tempi, anche il pubblico si muove con prospettive incoraggianti. Il circuito dei musei della laguna nell'ultimo anno, grazie alla guida della Direttrice Gabriella Belli, ha assicurato un programma

10 Si fa riferimento al Master in Metodologia Metodo Bruno Munari per la ceramica 2004/06

ricco di iniziative sensibili al contemporaneo che contano sulla sinergia tra i poli costituenti la Fondazione Musei Civici di Venezia. Le proposte avanzano nell'immagine del dialogo antico-contemporaneo che si configura come formula distintiva della città. Nel 2013 infatti nasce *Muve Contemporaneo*, un'iniziativa che rispetta questi valori, coinvolgendo le collezioni pubbliche in un progetto dai medesimi intenti. Anche le sedi che per natura non sono dedite all'arte contemporanea, come ad esempio il Museo del Merletto di Burano, si sono attivate con mostre ricche di installazioni, sculture, opere di artisti odierni.

La Galleria d'Arte Moderna Ca' Pesaro invece, fin dal suo originario ruolo di deposito degli acquisti comunali di opere esposte alla Biennale, manifesta la sua adesione alla valorizzazione del contemporaneo. Il settore dei servizi educativi risulta aggiornato e attento alla cura del metodo e degli approcci con i quali vengono avvicinati i bambini all'arte, assicurando percorsi di visita con supporti didattici in forma di schede-gioco, percorsi plurisensoriali e laboratori ispirati alla psicologia attiva, associati alle visite e realizzati, a seconda del caso specifico, alternativamente all'interno delle stesse sale espositive o in luoghi dedicati. E' altresì attivo il servizio di *Museo in classe* che permette ai bambini di interfacciarsi con gli operatori del museo direttamente nella propria aula scolastica, sperimentando tecniche e linguaggi nel contesto familiare della scuola. L'offerta formativa si attua in collaborazione con Formacultura, associazione attiva dalla fine degli anni '90 che si occupa di sostenere l'ideazione, l'organizzazione e la realizzazione delle attività anche in territorio pisano.

Anche la Biennale, madrina dell'arte contemporanea internazionale, è dotata di un sistema specifico di attività destinate a tutte le fasce d'età, dall'infanzia alle scuole superiori: le iniziative *educational* sono programmate per incrementare la partecipazione delle scuole alla mostra, spesso criticata troppo difficile per i giovanissimi, e per *“accrescere l'interesse della scuola per il 'fare creativo' come parte integrante dei programmi di formazione”*.¹¹ Inclusi sono anche gli atelier

11 Biennale Venezia <http://www.labiennale.org/it/educational>.

pratico-creativi rivolti ai bambini dai 4 ai 10 anni che possono partecipare assieme alla famiglia, per sperimentare l'arte con coloro che per primi sono coinvolti nella loro educazione: i genitori.

Nel panorama delle Associazioni partner dei musei veneziani vi è Artsystem, realtà interagente con un'altro importante spazio del contemporaneo: il Premio Arte Laguna. Artsystem si propone di diffondere i valori culturali dell'uomo attraverso la formula artistica, tutelando i beni intangibili. La strategia adottata è insita nel nome: creare una rete, un sistema di collaborazioni con enti e artisti del territorio, avvalendosi di uno staff costituito da differenti professionalità come storici dell'arte, archeologi, pedagogisti. I laboratori nascono dall'approccio alla mostra e puntano a proposte multidisciplinari e all'utilizzo di supporti didattici cartacei giocosi. Spostandosi dalla laguna alla terraferma si giunge a Padova, distante dall'etichetta di 'città del contemporaneo' dato il profondo legame con l'antico connesso alle figure di Giotto, Mantegna, Donatello; nonostante ciò essa presenta alcuni punti di interesse rilevanti. I Musei Civici di Padova comprendono le sedi del Museo d'Arte medioevale e Moderna e il Museo di Arti Applicate e Decorative a Palazzo Zuckermann. Il nucleo contemporaneo conservato al primo degli istituti citati, purtroppo non è visibile al pubblico se non tramite mostre temporanee che nel tempo ne hanno evidenziato il valore. Il Museo Umbro Apollonio, dedicato al celebre critico della corrente presente in modo pregnante nella collezione del museo, il neo-costruttivismo, nasce come coda di un programma di appuntamenti di arte contemporanea organizzato da collezionisti attivi a San Martino di Lupari. Nella linea dei Musei la cui denominazione è legata a personalità importanti nella compagine di critici e collezionisti vi è anche il Museo di Arte Contemporanea Dino Formaggio, generoso donatore della maggior parte dei nuclei di opere esposte al Palazzetto dei Vicari, sede del museo. Accertata la rilevanza culturale di questi poli, essi risultano del tutto estranei ad una pianificazione educativa. Tra le Associazioni operanti nell'area patavina vi sono Arte senza quartiere, Fantalica,

Rossodimarte, realtà impegnate nella pratica dell'arte contemporanea e nel coinvolgimento delle scuole per la promozione di valori quali solidarietà, unione, comunicazione attraverso i suoi linguaggi. L'associazione Rossodimarte si occupa di progetti e laboratori su misura per le scuole, su richiesta degli insegnanti, seguendo obiettivi precisi da loro indicati e sviluppando ad hoc un'alternativa all'apprendimento frontale.

Una singolare realtà padovana ha illuminato il mio percorso formativo: sono i laboratori dell'Associazione culturale La Scuola del Fare e in maniera più specifica l'offerta educativa curata da Roberto Pittarello. Docente ed animatore culturale, comincia le sue sperimentazioni attraverso i laboratori in concomitanza con l'inizio di una collaborazione ed amicizia con Bruno Munari. Pittarello nasce a Sant'Angelo di Piove in provincia di Padova e dal 1975, dopo una laurea in Lettere, comincia l'attività di docente alla scuola secondaria di primo grado, ruolo che manterrà fino al 2009. Ad oggi cura corsi di Didattica delle arti visive e il Laboratorio di attività espressive grafiche e plastiche all'Ateneo patavino. Dagli anni '90 si occupa di progettazione e realizzazione di laboratori creativi per bambini e adulti incentrati sulle facoltà tattili, visive e di scrittura, in collaborazione con enti pubblici e privati. La sua collaborazione con Bruno Munari vede il suo picco di attività tra il 1979 e il 1998. La prima occasione di incontro avviene nel momento in cui si trovava ad organizzare con altri colleghi una serie di laboratori che in qualche modo mancavano di una struttura. *Munari dei bambini* è il corpus di pagine che racconta attraverso lettere, testi, disegni, fotografie quel magico periodo, le corrispondenze tra il docente padovano e il geniale Munari. E' la raccolta di una serie di idee e progetti ideati e realizzati per i bambini dell'infanzia e della scuola primaria che si ispirano ai codici base del linguaggio visivo come il segno, il colore, la forma, la trama. A seguito della pubblicazione *Disegnare un albero* (libretto capofila di una collana ideata da Munari ed edita da Zanichelli), Pittarello rimane affascinato e decide di sperimentare le tecniche del disegno delle piante, oggetto del libro, con i bambini delle scuole dove insegna; arriva a creare egli stesso una raccolta di tutti i lavori che spedisce allo stesso Munari. E' il primo di

una serie di libretti frutto di sperimentazioni realizzate a partire dai soggetti base dell'universo del bambino: la faccia, l'erba, il giardino, la casetta. Simboli, punti di accesso per creazioni originali che evidenziano 'il metodo', 'la regola semplice' sottesa alle cose.

Da questa panoramica dei poli attivi in Veneto (musei, gallerie, associazioni) il contemporaneo pare tutto sommato acquisito. Ma come dichiara Luca Massimo Barbero, studioso e critico d'arte nonché Direttore alla Fondazione Giorgio Cini, *“in Italia non è mai stato così ne lo è adesso. Il contemporaneo 'passa' molto nei media attraverso la piacevolezza trendy delle sue immagini e quindi appare più diffuso”*.¹² Ma pensare di risolvere questo gap preoccupandosi solamente dei 'luoghi' del contemporaneo è utopia. Non si può avanzare la pretesa di promuoverlo negli spazi se non vi è la sensibilità sufficiente a comprenderlo. Il contemporaneo non si conosce e il pubblico continuerà a vivere uno stato di diffidenza se non si parte dalla formazione, dalla sensibilizzazione. Come ricorda Pittarello *“occorre cominciare dai bambini e dalla loro storia”*.¹³

12 Bertola, Savaris, *Una possibile vocazione*, 36.

13 Roberto Pittarello, *Munari dei bambini* (Loreggia: LIF edizioni, 2017), aletta anteriore.

CAPITOLO II: BRUNO MUNARI E IL LABORATORIO ALTERNATIVO

Munari: il rivoluzionario silenzioso

*“Potrei dire un epistemologo [sorride], ma non so.
Siccome io frequento per la mia attività diversi settori dell’industria
e dell’arte, in ogni posto dove vado mi danno loro una definizione:
quando lavoro, per esempio, per gli architetti, io sono chiamato
‘architetto’; quando lavoro nel campo del design, sono
un ‘designer’; quando lavoro nelle ricerche visive, sono un ‘artista’;
quando faccio dei giochi per bambini, sono un ‘pedagogista’.
Così..., io non saprei come definirmi”.*¹⁴

Uno dei più recenti omaggi al genio poliedrico degli anni Settanta è *Bruno Munari: Aria | Terra*, esposizione curata dal Professor Guido Bartorelli, promossa dalla Fondazione Palazzo Pretorio Onlus di Cittadella e aperta al pubblico dal 9 aprile 2017 al 10 gennaio 2018. *Aria e terra*, sopra e sotto: è questo, l'equilibrio degli opposti, quello che Munari andava cercando con la sua intensa carriera di designer, architetto, pittore, inventore, educatore. Tanti sono gli aggettivi che l'hanno definito, a partire dall'anno in cui comincia a sperimentare la pittura, influenzato dall'atmosfera milanese del secondo futurismo di fine anni Venti. Ma Munari non è mai stato del tutto in sintonia con quell'ambiente che emancipa la velocità a musa dell'arte e simbolo del progresso ma non fa che produrre, a parere del giovane Munari, quadri piatti e immobili. Munari in risposta a questa stasi esordisce con *Macchina aerea*

¹⁴ Cfr. Luciano Marucci, *Viaggi nell'arte. Creativa mente. Incontro con Bruno Munari* (s.l.: Edizione Cauda Pavonis, 1986).
<http://www.lucianomarucci.it/cms/documenti/pdf/LibroIntervistaMunari.pdf>.

(1930) e le successive *Macchine inutili* (a partire dagli anni Trenta), opere decisamente troppo d'avanguardia per la scena artistica italiana contemporanea. Una struttura in bacchette di bambù con pezzi di cartoncino colorato a tempera: non è un dipinto e non è una scultura, non rientra in una categoria; nessuna categoria, nessuna identità: com'è possibile proporre ad un pubblico ciò che è privo di identità? Questo è il suo esordio da artista incompreso.

*"[...] ora sto facendo delle cose importantissime in fatto di pittura e di aeroplastica (ovvero macchine sensibili) ma tommaso [Marinetti ndr] non ci capisce un K in queste cose e ti esalta prima i disegni di camillo camillini di reggio e poi si ricorda di quelli che seriamente studiano per alzare il nome del futurismo italiano che, porca miseria[...]"*¹⁵

In realtà la sua iniziazione all'arte avviene ben prima del confronto futurista, quando ancora è un semplice ragazzo di Badia Polesine.

*"Avevo sempre in tasca un temperino molto ben affilato, col quale mi divertivo a tagliuzzare rametti secchi e assicelle di pioppo oppure canne palustri. Le canne mi hanno sempre interessato molto per la loro natura, per il vuoto interno chiuso, ogni tanto, da un diaframma. [...] Mi piaceva l'odore e il tatto del legno, l'odore delle vernici che lo zio si costruiva con la gomma lacca per lucidare i violini, mi piaceva costruire, tagliare, incollare, progettare"*¹⁶

La fiamma della creatività arde già da bambino, quando espone le sue piccole pitture alla cartoleria di paese. Successivamente, una volta trasferitosi a Milano, Munari comincia ad esporre grazie alla cerchia futurista sia in Italia che in Europa, anche se da subito crea un proprio spazio creativo che oltrepassa le influenze del secondo futurismo. Il periodo che va dagli anni Venti agli anni Quaranta è il momento in cui Munari elabora la sua linea di ricerca. E' la fase di

15 Danilo Presotto, *Quaderni di Tullio D'Albisola, n. 2, Lettere di Edoardo Alfieri, Lino Berzoini, Nicolay Diulgheroff, Escodamè, Italo Lorio, Tina Mennyey, Bruno Munari, Pippo Oriani, Ugo Pozzo, Mino Rosso, Paolo Alcide Saladin, Nino Strada, Felice Vellan e G. Giambattistelli, 1928-1939* (Savona: Editrice Liguria, 1981), 141.

16 *Domus* n. 677 (1986) <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-domus-677-1986.pdf> .

sperimentazione oltre la pittura, in cui la sua sensibilità si apre alla scultura e alla fotografia, mezzi che tratterà sempre con modalità alternative rispetto alle tendenze dei colleghi contemporanei. Ciò che lo affascina è il dinamismo, che interpreta a suo modo, trasformando la pittura in corpo mobile nello spazio e offrendo un'idea di macchina totalmente diversa dalle 'macchine' dell'epoca moderna, rovesciando completamente il concetto di utilità e creando una nuova versione di ambiente, come condizione in eterna variazione. Per lui il rapporto interno fra le dimensioni spaziali e la dimensione temporale ha sempre rappresentato una sfida e una spinta per la sperimentazione di nuovi modi di intendere le regole della geometria.

Affascinato dalle differenti capacità comunicative dei linguaggi, si dedica contemporaneamente all'attività di grafico che porta avanti in collaborazione con Riccardo Ricas, pur mantenendo una certa autonomia di lavoro; esempio lampante di eclettismo artistico, collabora anche come editore con Bompiani, nonché come direttore artistico con Mondadori e Domus, la quale trova giovamento dalla sua personalità poliedrica. La svolta avviene nel 1940, quando, a seguito della nascita del figlio Alberto, comincia a coltivare uno spiccato interesse per l'editoria dedicata all'infanzia: si apre il varco di un percorso che non abbandonerà mai, e che lo renderà sempre attivo nel campo dell'educazione. Comincia la progettazione di una serie di libri (dal 1945) quali *Toc Toc, Il venditore di animali, L'uomo del camion, Storie di tre uccellini e Mai contenti*, che avranno grande successo tra il pubblico per la particolarità nella loro ideazione: sono infatti volumi indipendenti, ma legati al contempo da un *fil rouge* comune che li ripercorre. E' sempre negli anni Quaranta che l'artista comincia a riflettere su uno specifico progetto dedicato ai bambini, tanto che inizia dal quel momento a studiare le caratteristiche dell'età infantile e la sua natura costituente. Nel 1948 come reazione al Realismo, è tra i fondatori a Milano del Movimento Arte Concreta (MAC), che si propone di stabilire una nuova forma espressiva lontana sia dal figurativo che dai processi di astrazione desunti dalla natura. Il talento per la multidisciplinarietà non lo abbandona e negli anni successivi Munari mette a punto una serie di progetti-opera che manifestano la sua adesione al MAC e il suo interesse per il tema 'educazione':

i *Libri illeggibili*, dove sono assenti le parole e la comunicazione avviene servendosi dei colori e del formato delle pagine e i *Negativi - positivi*, in cui ogni forma autonoma nel suo esistere è potenzialmente soggetto principale o secondario, a seconda della sensibilità del pubblico. Anche *Oggetti trovati*, mostra realizzata del '51, fa riferimento a quella poetica di Munari che intreccia arte concreta, spirito dell'infanzia e pedagogia. La pratica del raccogliere e collezionare, tipica dei bambini, lo interessa in prima persona, tanto da generare una vera e propria serie di opere ispirate a questo principio che ancora una volta rompono gli schemi: un sasso, un legnetto, semplici elementi della natura, piccoli e apparentemente insignificanti, diventano protagonisti portatori di senso. Nel '52 comincia a sperimentare con la luce attraverso diapositive su cui interviene con piccole composizioni degli elementi più disparati, proiettate su pareti candide: anche questa volta riesce ad emancipare la pittura, a portarla in un'altra dimensione che stimola su più livelli lo spettatore e le sue percezioni. Dal '57 comincia la fortunata e longeva collaborazione con Danese per la produzione di oggetti di design e nei successivi anni '70 la cura della collana di *Prelibri*, libretti destinati ai più piccoli che rimarcano quell'interesse generato in principio dalla nascita del figlio. La sua propensione al rovesciamento di ciò che è preconstituito, assodato e socialmente riconosciuto lo porta a due opere a dir poco innovative: le *Sculture da viaggio* del 1958, che per leggerezza, basso costo e mobilità ribaltano il mito della scultura tradizionale e le *Xerografie originali* del 1964, frutto del ripensamento di un oggetto, la fotocopiatrice, che se per natura è chiamata alla produzione di copie, acquisisce ora un nuovo statuto d'essere, diventando macchina di 'copie uniche'. Muovendo un'immagine all'istante della scansione se ne ottiene una nuova, completamente diversa da quella di partenza: ciò che accade è quindi un'azione creativa irripetibile. Parole chiave della sua attività? Progetto e metodo. Il testo di sua scrittura, *Da cosa nasce cosa*, mette in luce gli aspetti basilari di tali concetti: se dapprima sono legati all'impegno come designer, trovano completezza in fase matura nei laboratori per bambini.

E' nel 1977 che ha origine il primo vero laboratorio alla Pinacoteca di Brera, cui seguirà quello di Faenza presso il Museo Internazionale delle Ceramiche.

Già negli anni Sessanta Munari, grazie alla vitale collaborazione con Giovanni Belgrado, docente impegnato nella ricerca di nuovi metodi educativi, aveva creato alcuni giochi specifici per la stimolazione della creatività infantile. Attraverso la combinazione di elementi e l'ideazione di composizioni personali, il bambino era avvicinato al gioco e spinto ad una partecipazione attiva che lo faceva sentire importante nelle proprie decisioni. Erano le sue scelte a condurre il gioco, non lui soggetto 'sottomesso' alle regole. Fondamentale l'atto di sperimentazione da parte del bambino che grazie a questo approccio alternativo agli strumenti dell'arte visiva e della comunicazione, sviluppa capacità creative, semplicemente giocando.

Munari da sempre opera su un doppio percorso che comprende da un lato la sperimentazione e dall'altro la didattica, profondamente connessi l'uno con l'altro. La didattica è lo strumento per veicolare le soluzioni derivate dalla sperimentazione. Dichiara infatti che per questo è sempre stato “*definito uno che gioca*”¹⁷ a causa della sperimentazione criticata inutile e fuori dalla cerchia dei ‘veri artisti’ per la dedizione alla didattica e ad altri ambiti che normalmente non competono all'essere artista. I giochi di Munari sono di fatto i primi prototipi sperimentali di un'idea che avrà poi larga espansione e approfondimento nei laboratori *Giocare con l'arte*, che l'artista milanese mette a punto proprio con il supporto di Belgrado e di Alberto, quel figlio, ora laureato in psicologia e docente al centro di Ginevra Jean Piaget, che li aveva in qualche modo in principio ispirati.

17 Bruno Munari, “Senza titolo,” in *Didattica 2-perché e come*, catalogo della mostra (Modigliana, 31 luglio - Forlì, 24 settembre 1977), a cura di Luciano Caramel, Flavio Caroli, Maurizio Fagiolo (Forlì: Unione Tipografica, 1977), 72.

Metodo Bruno Munari: i laboratori delle origini

*“Quest’ultimo incontro mi ha dato modo di ‘rileggere’
e capire meglio il ‘metodo Munari’ per adulti e bambini,
fatto di regole aperte che non incoraggiano l’atteggiamento romantico
e la formula per lo stile, ma insegnano a ricercare e sperimentare,
ad analizzare, a usare materiali insoliti, tutti i sensi e la psicologia,
a sconfinare senza finire nell’ecllettismo e a comunicare”.*¹⁸

Un buon designer comincia dal problema: da una carenza nasce un progetto e da un progetto un prodotto che sarà poi destinato ad un mercato. Anche per i laboratori Munari parte da ciò che non va: analizza i punti critici di un sistema educativo ormai tramontato, criticato da tutti i punti di vista e registrato non solo inadatto, ma altresì dannoso allo sviluppo dell'individuo. Nelle scuole da sempre si punta su una formazione di tipo letterario, che vede nel linguaggio l'unico strumento per l'educazione. Secondo Munari la parola ci permette di comprendere solo una parte della realtà che ci circonda; è necessaria l'integrazione di altre tipologie di mezzi, tra cui la comunicazione visiva¹⁹ indispensabile per una didattica completa che educi all'elasticità intellettuale e alla capacità di reazione a stimoli sempre differenti. La perdita della sensibilità estetica, dovuta al privilegio riservato alla 'parola' e al linguaggio scritto, può essere ripristinata attraverso un'adeguata educazione artistica che non debba essere tuttavia un'integrazione, un momento ludico, una pausa ad un sistema di base di altro tipo; si tratta di ricostituire una struttura educativa in cui l'approccio all'estetica sia radicato nel sistema, e non inserito come strada laterale. Un insegnamento nozionistico non è sufficiente e darà vita a menti per le quali un intervento creativo rappresenta un procedimento difficile da sostenere, e quindi individui impreparati alla necessità di reattività cui ci chiama la società in

18 Marucci, *Viaggi nell'arte. Creativa mente. Incontro con Bruno Munari.*

<http://www.lucianomarucci.it/cms/documenti/pdf/LibroIntervistaMunari.pdf>

19 Bruno Munari, *Artista e designer* (Roma-Bari: Economica La Terza, 2012), 106.

continuo divenire. Munari non si è mai definito un pedagogista, ma i suoi laboratori per presupposti, metodologia e finalità hanno riposto così grande attenzione al concetto di apprendimento che gli esperti l'hanno sempre considerato come tale. Non a caso si è occupato di pedagogia visiva interessandosi ai principi di psicologia, dato che solo conoscendo le modalità di maturazione biologica e psichica del destinatario, si può comunicare un messaggio tale da essere ricevuto in modo efficace. Sono questi i motivi per i quali il suo può considerarsi un metodo di qualità.

Il programma *Giocare con l'Arte* vede la sua prima applicazione nel 1977 alla Pinacoteca di Brera, quando l'artista milanese viene incaricato dal Soprintendente della Pinacoteca Franco Russoli, di creare uno spazio dedicato ai bambini per rivitalizzare uno dei musei nazionali più importanti. L'esperimento eseguito all'interno della mostra *Processo per il museo*, si ripete l'anno seguente a Faenza, con i medesimi principi di base, ma adattati al Museo delle ceramiche e questa volta nella formula di laboratorio permanente; nel 1988 viene realizzato anche al Museo d'Arte Contemporanea Luigi Pecci di Prato e successivamente nei musei, nelle biblioteche e nelle scuole d'Italia e del mondo²⁰. La fama di questo progetto lo porterà ad essere conosciuto come Metodo Bruno Munari, tutelato dall'Associazione a suo nome che dal 2001 promuove la diffusione del metodo nei centri culturali e nelle scuole di tutto il mondo, mette a disposizione assistenza per l'elaborazione di laboratori, cura corsi di formazione per educatori ed insegnanti e redige testi didattici. Dal 1979 il laboratorio *Giocare con l'Arte* diventa una collana di libri, diretta dallo stesso Munari con l'edizione di Zanichelli; essa raccoglie esempi di laboratorio realizzati dal designer in collaborazione con una cerchia di fidati colleghi che con lui, e dopo di lui, hanno portato avanti i progetti. L'esperienza è raccontata anche dalla IBM in un video del 1978, la cui fama ha valicato i confini raggiungendo gli USA e il Giappone. Oltre all'Associazione ufficiale, altre realtà satellite sono maturate nelle zone di Monza con Beba Restelli e di Padova con Roberto Pittarello, con il quale ho avuto il grande piacere di confrontarmi, e di

20 Gian Carlo Bojani, Dario Valli, *Munari: arte come didattica: atti del Convegno di studi, Faenza, 17 aprile 1999* (Firenze: Centro Di, 2000), 43.

cui riporto una breve intervista in appendice.

La peculiarità nella realizzazione delle attività è anche il suo principio regolatore: il metodo. Il metodo consiste in una serie di interventi che si basano sul 'fare', e sulla mediazione da parte dell'educatore del 'come' fare, piuttosto che del 'cosa'; un metodo che si occupa quindi di avvicinare il bambino agli strumenti coinvolti nella produzione di un'opera d'arte, subordinando il suo stretto contenuto, che ha importanza, ma non è indispensabile per gli obiettivi che Munari si prepone di raggiungere. Questo principio di base si avvale di un semplice e chiaro presupposto: la capacità di produrre un'opera d'arte, o più in generale la capacità di produrre un messaggio con efficienza nasce dalla capacità di gestire gli strumenti della comunicazione. Solo attraverso la padronanza del mezzo è possibile esprimersi con chiarezza. Questo si ripete nel campo della comunicazione visiva, in cui solo attraverso la comprensione e l'uso corretto degli strumenti (cartoncini, pennelli, colore ecc.) posso ambire al raggiungimento della libertà espressiva.

Per analizzare il metodo andremo a valutare diversi elementi:

1. Aspetti coinvolti
2. Obiettivi
3. Mezzi

Aspetti

Gli aspetti coinvolti nell'elaborazione del metodo aderiscono alla pedagogia attiva, e riguardano pertanto:

- il ruolo dell'educatore;
- le caratteristiche del bambino: protagonista attivo;
- la curiosità del bambino.

Nella filosofia munariana, che sposa come vedremo in seguito la didattica di Maria Montessori e di altri protagonisti di pedagogia e psicologia di fine Ottocento - inizio Novecento, l'educatore ha un ruolo fondamentale nella fase

dell'apprendimento, ma diverso da quello assunto per anni dai sistemi di insegnamento tradizionale ottocenteschi. La strategia di cui si avvale la nuova tipologia di educatore è 'l'esempio', formula base per avvicinare il bambino a nuovi temi, fino ad allora oscuri, evitando un'imposizione dall'alto che rischia di mettere a tacere le potenziali infinite soluzioni che potrebbero generarsi dalla mente del bambino. Con l'esempio pratico l'educatore riduce le distanze insegnante-alunno e favorisce il trasferimento di informazioni. L'educatore assume un ruolo preciso: è un animatore, ovvero si pone nelle condizioni di incoraggiare il bambino all'approccio con i materiali e le tecniche, senza decidere per lui quali adottare; è un supporto alla comprensione e uno stimolo all'autonomia del bambino, al quale i temi vengono proposti sotto forma di gioco pratico e non di nozione. Mostrare le tecniche invece di raccontarle è la prassi dei laboratori di Munari, chiamati appunto azioni-gioco per l'importanza dell'intervento diretto del bambino che, istintivamente portato ad imitare l'adulto, viene assecondato nel suo desiderio di 'fare da sé'.

Conseguentemente al nuovo modello di educatore, si prende coscienza della nuova posizione assunta dal bambino che da individuo-fruttore passa ad individuo-produttore. E' un salto di qualità non indifferente, in quanto spartisce a metà le responsabilità e i diritti tra educatore ed educato, nella bilancia dell'insegnamento. Anzi, il bambino diventa egli stesso produttore di contenuti. Allo stesso modo in cui nei libri per l'infanzia, il vero protagonista della narrazione è il bambino che si avvicina al libro, così il bambino che si avvicina al laboratorio diventa soggetto protagonista dell'apprendimento. Per ciò che riguarda la naturale curiosità del bambino, essa non va soffocata con schemi precostituiti, ma stimolata con esempi visivi accattivanti a partire dalla sua spontaneità. Essere propositivi rispetto le soluzioni dai lui proposte evitando di sminuire il suo spirito di iniziativa, pur arginando eventuali episodi di eccessiva esuberanza. La curiosità nasce dall'esperienza, pertanto sarà grande tanto più le attività proposte coinvolgeranno elementi diversi da esperire.

Obiettivi

Gli obiettivi dei laboratori sono:

- *Sviluppare la fantasia*, la creatività, la libertà di pensiero e una nuova sensibilità estetica utili per la buona crescita.
- *Democratizzare l'arte*, ovvero riavvicinare il pubblico all'arte, specialmente il 'piccolo pubblico ' che le scienze di psicologia e pedagogia reputano la spugna assorbente più efficiente.
- *Trasformare i musei in luoghi attivi*. Creare laboratori per bambini significa anche rivitalizzare i luoghi della cultura e trasformare le opere d'arte conservate in corpi malleabili, sui quali si possono costruire percorsi, narrazioni visive, giochi, conoscenza. Creare progetti specifici significa vedere il museo e la scuola come spazi mai uguali a sé stessi, non un parco dove far soggiornare per qualche tempo (nel caso del museo) un bambino, ma una palestra per lo sviluppo dei talenti e delle intelligenze.
- *Offrire un percorso, più che un traguardo*. Ci si concentra sul procedimento più che sul traguardo, sull'esprimere la propria creatività e apprendere come prendersene cura con costanza prolungata nel tempo. Vivere l'esperienza estetica del fare, più che puntare alla realizzazione un oggetto finito. Dare la possibilità ai piccoli in crescita di acquisire un metodo per osservare, scegliere, valutare ed eseguire piccole operazioni critiche sui temi, apprendere e rielaborare, essere autonomi. Sono tutti piccoli traguardi possibili solo attraverso una progettualità consapevole.

Mezzi

- *Attrezzatura specifica*: 4 pannelli di legno verticali 3.50 x 1.60m posizionati al centro dell'area di lavoro con i relativi piani di appoggio che consentono di spostarsi con libertà per cambiare attività, dotati di tutti gli strumenti. Appesi ai 4 pannelli vi sono 8 immagini esplicative degli 8 giochi proposti, con relative brevissime didascalie che descrivono la tecnica rappresentata nell'immagine.²¹

21 Cfr. Bruno Munari, "Il Museo come campo didattico," *Il diaframma fotografia Italiana*, n. 227

- *La semplicità del linguaggio e il privilegio al gesto.* Munari specifica che per comprendere un'opera d'arte non è sufficiente una spiegazione del significato, ma è necessaria la comprensione del suo linguaggio visivo, dato dalla tecnica. Egli usa l'esempio dello *Sposalizio della Vergine* che può essere dipinto anche da un amatore: il contenuto rimane il medesimo, ma il linguaggio visivo sarà molto diverso dall'originale opera d'arte di Raffaello; pertanto la comunicazione del messaggio è il vero mezzo che fa dell'opera, un'opera d'arte.²² La comunicazione visiva è una delle strategie fondamentali adottate per ridurre al minimo la difficoltà necessaria alla decodificazione di un messaggio. Se i contenuti vengono emessi in modo semplice e sintetico, senza sovraccarico di informazioni, il bambino può accedervi in maniera molto più immediata, piuttosto che concentrarsi in una mole di contenuti complessa che non ha senso di esplicitare se di difficile assorbimento. “*Semplificare è difficile*”, diceva Munari ²³, molto più difficile che complicare, proprio perché estrarre da un concetto/oggetto prevede operazioni mentali più complicate che aggiungere.
- *Semplicità*, da non confondere con banalità, cui spesso si fa riferimento quando la materia in oggetto è l'infanzia. Parlare attraverso il gesto, rifarsi quindi alla comunicazione visiva, è il mezzo più indicato per una comunicazione efficace e immediata.
- *Giochi specifici.* Per l'apprendimento delle opere d'arte si parte dalle tecniche; dalla tecnica si elabora un gioco-azione, una formula semplice trasmessa attraverso una comunicazione prettamente visiva, che fa forza sul gesto, sull'esempio diretto; si crea quindi un momento in cui il bambino è coinvolto pienamente nel fare artistico, con tutti i sensi, così da limitare al minimo la possibilità di distrarsi. Alcuni esempi sono il gioco del collage, dei segni o del lontano-vicino che permettono di sviluppare nei bambini la percezione visiva della prospettiva cromatica. Questo avviene tramite l'uso della punta del pennello contro il foglio con differenti gradi di pressione.

Pressione leggera = colore più tenue = sensazione di lontananza

(1977): 36 – 39. <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-diaframma-227-1977.pdf>

22 Ibid.

23 Beppe Finessi, Marco Meneguzzo, *Bruno Munari* (s.l.: Editore Silvana, 2007), 37.

pressione marcata = colore più forte = sensazione di vicinanza

Una volta mostrata la tecnica l'educatore non si dilunga ad altre spiegazioni troppo complesse che sgonfierebbero la curiosità e l'entusiasmo dei bambini. Una volta scoperte più tecniche il bambino avrà la disponibilità di un grande bacino di piccole informazioni che potrà poi assemblare in piccole parti o selezionarle, trattenendo ciò che più lo ha stimolato e reiterandolo più volte. Come tutti i giochi, quelli di Munari sono provvisti di regole, di grande aiuto al bambino per indirizzarlo alle varie attività, senza che si trovi in balia di sé stesso.

- *Varietà nei materiali*: tempere, stoffe, legno, acquerelli, carta, cartoncino. Oltre che la promozione di materiali diversi vi è anche la proposta di formati diversi per lo stesso materiale. Ad esempio, solitamente, ai bambini vengono consegnati fogli bianchi tutti della stessa dimensione e forma. Inevitabilmente il bambino sarà vincolato a disegnare qualcosa che rientri in quel dato spazio, orizzontale, e quindi tenderà a proporre qualcosa che si uniforma alle soluzioni dei suoi compagni. E' stato invece approvato che mettendo a loro disposizione fogli, scelti in autonomia, con una gamma variegata di forme e dimensioni, viene stimolata la loro creatività che è libera di sbizzarrirsi e di sperimentare. Lo stesso vale per la scelta delle tempere o degli acquerelli che non deve essere fatta a monte dall'educatore, ma va riservata al bambino, che si sentirà più coinvolto e responsabile nella scelta, da relazionare al formato del supporto. Si attiva così, nel bambino, il principio di relazione contenitore/contenuto (foglio/immagine), che altrimenti risulterebbe standardizzato nel regolare formato rettangolare A4.²⁴

Il metodo proposto per i laboratori è, sebbene riformulato e finalizzato ad un contesto diverso, il medesimo che l'artista utilizza per la sua attività di designer, anche se probabilmente viene utilizzato in senso opposto. Nell'attività di designer si procede dal macro al micro: si focalizza il problema e si procede

24 Cfr. Alfredo Barberis, *Le voci che contano* (s.l.: Il Formichiere, 1978).

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-a-barberis-1978.pdf> .

smembrando la 'massa' in sottoinsiemi di problemi, più facilmente analizzabili, così da trovare informazioni utili per possibili soluzioni al problema in origine. Per il laboratorio si procede a ritroso: si parte dalle micro - questioni, ovvero il gioco-azione, che permettono di raccogliere informazioni e competenze funzionali alla comprensione della tecnica e quindi dell'opera artistica effettiva. Dopo *Giocare con l'Arte*, laboratorio di comunicazione visiva diventato anche archivio al Centro di Documentazione, prendono vita altre formule laboratoriali. Ne sono esempio i *Laboratori multisensoriali*, come il *LAB-LIB, Laboratorio Liberatorio*, dedicato sia ai bambini che agli adulti. Grazie a questa formula di attività, piccoli e grandi possono interagire con materiali differenti per qualità cromatica, termica, formale, strutturale e dar vita a “qualcosa che non si sa cos'è ma che comunque prima non c'era”.²⁵ Il laboratorio non comincia con un tema: la regola è lasciarsi guidare dagli strumenti a disposizione che possono essere assemblati per affinità di caratteri o per contrasto. Senza un 'senso' prefissato in origine si è liberi di interpretare l'oggetto assecondando la propria immaginazione.

25 Paolo Fossati, *Bruno Munari. Codice ovvio*, (Torino: Giulio Einaudi Editore, 2008), 165.

Creare fa rima con educare

*“Cos'è la creatività? È un modo di collegare quello che uno conosce allo scopo di produrre qualcosa che prima non c'era. Potenzialmente è di tutti. Quando un individuo è creativo è molto più libero, perché sa risolvere da sé i suoi problemi. Creatività è autonomia. Un individuo non creativo, quando ha un piccolo guaio, deve chiamare un 'creativo' che glielo risolva. Se fosse creativo, lo risolverebbe da sé”.*²⁶

Di norma si è soliti pensare al concetto di creatività legato ad una connotazione di tipo astratto o comunque ad un qualcosa che ha le sembianze di una vocazione. Se pensiamo alla creatività ciò che si materializza immediatamente nel nostro immaginario, grazie anche ad una tradizione fumettistica che l'ha alimentato, è la figura dell'artista colto dal 'lampo di genio', una sorta di fuoco creatore improvviso che gli fa partorire l'idea; è qualcosa che ha in sé una componente spirituale, quasi magica. Per curiosità ho provato a digitare nel motore di ricerca on-line il termine creatività e, in accordo alle mie previsioni, un click sulla sezione immagini bombarda lo schermo di colori e lampadine. Non a caso la lampadina nel linguaggio della comunicazione per immagini rappresenta l'illuminazione della mente, l'eureka archimedeo.

Quella di Munari è un'altra storia e vale la pena snocciolarne tutti i punti per comprenderne la portata, una storia che ha fondamentale importanza per la sua visione di 'laboratorio'. Il termine creatività è fra i temi principali dei grandi dibattiti che animano gli anni Sessanta e Settanta, anni che come ho già accennato sono coinvolti da cambiamenti consistenti nell'ambito delle scienze pedagogiche in dialogo con quelle psicologiche. Vale la pena infatti inquadrare prima di tutto questo termine che diventa sempre più presente nell'ambito delle scienze appena indicate durante la seconda metà del Novecento. In Italia il termine 'creatività' assume i toni di quanto descritto in apertura di questo

²⁶ Bruno Munari, "Il caso e la creatività," *Domus*, n. 659 (1985).
<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-rm-rinaldi-1985.pdf>

paragrafo, ovvero viene valutata come caratteristica innata dell'artista, a differenza dell'area americana, dove il termine è declinato all'ambito delle attività produttive. Secondo la definizione di J.P. Guilford, pioniere negli studi sull'intelligenza creativa, la creatività è intesa come un fenomeno di intelligenza divergente rispetto al regolare processo logico, e si costituisce di ben nove aspetti: *“particolare sensibilità ai problemi, capacità di produrre idee, flessibilità di principi, originalità nell'ideare, capacità di sintesi, capacità di analisi, capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze, ampiezza del settore ideativo, capacità di valutazione”*.²⁷ Viene quindi definita come una facoltà che può maturare se stimolata in condizioni favorevoli, e non come una capacità innata destinata a pochi fortunati. La posizione di Guilford apre quindi le porte d'accesso al fenomeno della creatività a tutti coloro che, se correttamente sollecitati, possono potenzialmente svilupparla in qualsiasi ambito. Nel caso di Munari troviamo corrispondenza più con la versione americana, piuttosto che con quella italiana; la sua visione è quindi più incentrata sull'aspetto concreto del termine e sulla sua adattabilità al fare pratico. Tuttavia è necessario ricordare una differenza importante: il modello americano di creatività rimane strettamente legato alla missione politica di quegli anni e al sistema economico-produttivo; nello specifico 'il creativo' è visto come un portatore di risorse valide per l'incremento del livello di performance e il mantenimento di un regime concorrenziale nel mercato; il creativo si associa quindi alla produzione. Il modello italiano ha invece una connotazione più culturale che politico-economica, che addirittura intende rivoluzionare la struttura chiusa della produzione industriale. Interessante è valutare la posizione di Guilford (americano) a confronto con una voce europea, Jean Piaget, psicologo francese di fine Ottocento, che a differenza di Guilford non parla di creatività come intelligenza divergente, ma concepisce questa facoltà come uno degli aspetti dell'intelligenza comune, o meglio come livello superiore di intelligenza. Anche rispetto alla presunta creatività innata del bambino Piaget si pone restio. Egli sostiene che non si tratti di una più ampia facoltà a lui riservata, ma di una diversa facoltà, un diverso modo di vedere che deriva dal

27 Cfr. Enciclopedia Treccani <http://www.treccani.it/enciclopedia/creativita/> .

suo essere ancora non ingabbiato dai modelli condivisi dalla società.²⁸

Anche Dewey si espone in ambito di creatività, sostenendo tale concetto come pratica a cui ci si può educare, e che se curata consente lo sviluppo di quel pensiero divergente cui faceva riferimento Guilford, ma questa volta inteso in una sfumatura diversa, ovvero come capacità di generare una pluralità di risposte alternative ad un unico problema.

E Munari? Cosa ne pensa il genio del design in materia di creatività? Egli distingue tre termini che abbracciano questa tematica: la creatività, la fantasia e l'invenzione. Questi concetti sono ovviamente correlati fra loro: la facoltà di concepire qualcosa che prima non esisteva è la fantasia ed è la più libera; essa se è finalizzata ad uso pratico diventa invenzione, ovvero lo diventa nel momento in cui si fa progetto funzionante e pragmatico. L'invenzione nasce da un insieme di elementi che già fanno parte delle nostre conoscenze, ma che vengono riorganizzati con modalità mai sperimentate prima ed incanalati a funzione pratica; la possibilità di essere realizzata ed entrare in contatto con gli altri è creatività. "*Anch'essa è un uso finalizzato della fantasia*"²⁹, ma in modo più complessivo perché comprende sia l'immagine (fantasia), sia la funzione (invenzione), sia altri aspetti come quello "*psicologico, sociale, economico*".³⁰ Ciò che osserva Munari è che in ogni caso quello che accade quando fantasia, creatività, invenzione si attivano è un sistema di relazioni che la mente fa con il mondo a noi familiare. Nulla si 'inventa' dal nulla, tutto si crea da ciò che si conosce; è pertanto solo grazie ad un bagaglio di conoscenze ampio e variegato che sarà possibile godere di buona fantasia, invenzione e quindi creatività. L'obiettivo è questo: disporre di una maggiore quantità possibile di materiale che consenta il maggior numero di combinazioni e rielaborazioni possibili. Ciò non ci permette di affermare che un individuo dotato di un alto numero di informazioni sia anche un individuo molto creativo: il passo decisivo è la capacità di impiego di quelle relazioni, che se assente riduce quelle informazioni a mero agglomerato di strumenti inutilizzabili; e qual è, se non il gioco, la modalità migliore per il bambino di costruire questo database di dati

28 Bojani, Valli, *Munari, Arte come didattica*, 46.

29 Bruno Munari, *Fantasia*. (Roma-Bari: Universale Laterza, 1977), 22.

30 Ibid.

disponibili?

Munari riflette a fondo su questi concetti offrendo una visione più completa e affinata sulle operazioni che si attivano nella mente del bambino che immagina, crea, inventa. Ciò che accade è infatti una proiezione del suo universo conosciuto su ciò che gli è invece ancora in parte oscuro:

“Il bambino mangia, piange, dorme, parla con la mamma, fa la cacca, cammina, dorme. Per lui, che non conosce il mondo, qualunque cosa ha le sue stesse qualità: la palla grande sarà la mamma della palla piccola. Se la palla si sporca vuol dire che si è fatta la cacca addosso. [...] Questa non è fantasia, ma proiezione del proprio mondo noto su ogni cosa.”³¹

La creatività ha pertanto una dimensione individuale innata, ma per lo più è qualcosa che può maturare se mantenuta in costante attività. Pertanto l'adulto e soprattutto il bambino, solo se messi in condizioni tali da poter sviluppare in modo alternativo le proprie idee, ponendo costantemente questioni da risolvere e stimolando quel pensiero divergente di cui parla Guilford, *“potranno allontanarsi dalla ripetizione di stereotipi e/o dalla soluzione giusta di tipo convergente, ma perseguire invenzioni originali”*³². La sfida più grande è questa: come stimolare la creatività? Qui entra in azione il laboratorio, spazio e tempo capaci di incoraggiare l'autonomia, la facoltà critica, la sperimentazione, l'uso di soluzioni alternative. L'idea di Munari è quella di creare un'attività pensata per i bambini in forma di gioco non finito, con la quale intervenire attivamente per tutta la sua durata.

31 Ibid., 30.

32 Bojani, Valli, *Munari. Arte come didattica*, 50.

Influenze munariane e validità del metodo

1. Area Psicologica

Attivismo e nuovi piani per l'educazione

I laboratori di Bruno Munari si inseriscono in un contesto ben più ampio di quello che ci fa pensare alla storia del design, dell'arte, della progettazione. La sua costante attività che gli fa guadagnare nomina e meriti di educatore e pedagogo, oltre alle già citate competenze di designer, architetto, inventore, nasce da una serie di influenze. Sono quei principi ispiratori che, sebbene Munari non abbia mai citato come modelli diretti, rappresentano l'humus di fondo, la chiave di lettura e il fondamento scientifico effettivi di tutti i suoi sforzi e di tutta la sua dedizione rivolta ai bambini. Quello per i bambini è sicuramente un amore che riceve grande spinta a partire dalla nascita del figlio Alberto, da subito la sua musa ispiratrice. Così il ruolo di padre si intreccia inconfondibilmente alla carriera professionale: un connubio fertile di arte e vita che non sarebbe durato, e non avrebbe portato a così tanto successo se non fosse stato per i suoi pomeriggi estivi passati a raccogliere sassolini e ramoscelli al mare, come rivelano i suoi affetti più vicini.

Ma quali sono queste influenze? Quali sono i 'padri adottivi' che avrebbero aperto la strada ai nuovi laboratori? Sicuramente il Novecento è il secolo del progresso anche dal punto di vista della pedagogia che subisce una vera rivoluzione, anticipata dal positivismo Ottocentesco e sviluppata con l'attivismo.

I primi segnali dell'attivismo arrivano con la fondazione delle 'scuole nuove' inglesi come la Abbotsholme fondata da Cecil Reddie e la Bedales di Haden Badley; la diffusione di tale modello raggiunge l'Europa, dando vita all'istituto École des Roches di Edmond Desmolin in Francia e ai cosiddetti focolari tedeschi di educazione in campagna con Herman Lietz.³³ La novità principale, più che il contenuto dei programmi scolastici, concerne l'intero metodo

³³ Gianni Balduzzi, *Storia della Pedagogia* (Milano: Edizioni Angelo Guerini, 1999), 139.

educativo che finalmente toglie agli insegnanti il libero arbitrio e tutela le priorità del destinatario dell'educazione: il bambino. Questa ventata che arriva con lo spirito di eliminare i vecchi sistemi impositivi e autoritari capeggiati dal maestro, si muove allo scopo di focalizzarsi sullo sviluppo psicologico del fanciullo e sui suoi bisogni fino a quel momento non solo ignorati, ma anche soffocati da metodi che non lasciavano spazio all'espressione individuale. Come accade per ogni iniziativa, la scuola nuova avanza avvolta dalle critiche: molti sminuiscono il carattere di novità delle stesse, che per alcuni sono solo un ammasso di metodi senza nessun fondamento; non sono altro che la coda di pedagogisti antichi, come Socrate³⁴, svalutandone così i caratteri di unicità, la diffusione della pedagogia scientifica e l'importanza delle connessioni tra studente e ambiente educativo, elementi del tutto inediti. Tra i valori di queste scuole vi è anzitutto la promozione di uno stretto dialogo scuola-società, con uno spirito democratico e sociale che non ha eguali nella storia della pedagogia. 'Preparare alla vita attraverso la vita' era non a caso il motto di una delle scuole protagoniste di questo periodo.

Vale la pena, pertanto, trattare un breve excursus fra i poli europei ed extraeuropei dell'attivismo pedagogico.

Edouard Claparède

E' il fondatore della scuola di Ginevra Jean-Jacques Rousseau, divenuta poi istituto di psicologia e scienze dell'educazione, frequentata da figure rappresentative per il settore quali Jean Piaget, come pure dallo stesso figlio di Bruno Munari. Le parole chiave della sua campagna sono 'interesse' e 'bisogno', concetti strettamente legati dato che il primo scaturisce come diretta conseguenza del manifestarsi del secondo. E' da questo binomio bisogno-interesse che matura la rivoluzione copernicana dell'educazione³⁵: una scuola per il bambino, plasmata su misura, attenta ai ritmi del suo sviluppo e che valorizzi le qualità individuali. Con ciò non si intende tuttavia lasciare carta

34 Ibid.,138.

35 Edouard Claparède, *La scuola su misura* (Firenze: La nuova Italia, 1952), 58.

bianca al bambino, abbandonandolo a se stesso, ma significa affermare che il suo interesse deve essere il punto di partenza per l'insegnante-educatore che dovrà modulare il suo intervento in modo collaborativo.

Adolphe Ferrière

Altro grande punto di riferimento a Ginevra, colui che per primo cerca di regolarizzare a livello teorico e coordinare questa nuova ondata. Egli è il fondatore di due istituzioni guida: il *Bureau international des écoles nouvelles* nel 1899, di cui fu direttore fino al 1925, e la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*. A questa lega viene dato l'incarico di stendere il documento di Calais, ovvero l'abc delle scuole, che riportava nero su bianco i principi fondamentali cui riferirsi per la pianificazione dei metodi educativi; tra questi il puerocentrismo, ovvero l'idea di una scuola fondata sui bisogni dei bambini. Il suo contributo è ricordato per la determinazione con cui dapprima si oppone alla rigida prassi delle scuole tradizionali e più tardi promuove il libero intervento del bambino che può costruire i propri talenti attraverso una partecipazione attiva all'apprendimento.

Célestin Freinet

A C. Freinet, attivo nell'area francese, viene riconosciuto il merito di aver lottato per una scuola popolare, forte di una concezione democratica di educazione, valore che lo stato doveva garantire a tutti, anche al ceto più basso: d'altronde non c'è *“pedagogia se non si realizzano determinate condizioni favorevoli che permettano l'educazione e la ricerca: non c'è un'educazione ideale, c'è solo un'educazione di classe”*³⁶. A lui si deve inoltre il merito di aver introdotto all'interno del contesto scolastico alcune attività innovative: l'invio di lettere tra studenti di diversi istituti per sviluppare lo spirito di cooperazione tra le scuole di diverse città, l'introduzione della tipografia e una generale propensione al lavoro nella quotidiana gestione delle lezioni, in quanto

³⁶ Célestin Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* (Firenze: La Nuova Italia, 1959), 25.

solo il 'pensiero in azione' poteva far emergere i talenti individuali.

Il laboratorio quindi, è visto come lo strumento base per la maturazione degli allievi che possono cimentarsi attraverso esperimenti coinvolgenti con le pratiche manuali.

John Dewey e il valore dell'esperienza

“Che beneficio c'è ad accumulare notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e soprattutto se ha perso la capacità di estrarre il significato delle esperienze future in cui si imbatteerà.”³⁷

Una delle principali influenze che ci permette di comprendere e convalidare molti dei concetti base del metodo Munari, ha cittadinanza americana. Durante gli ultimi anni dell'Ottocento l'America vede la nascita di un nuovo tipo di tendenza nell'ambito educativo, già anticipata in contesto europeo dalle scuole progressiste in Inghilterra, responsabili di aver innescato un motore rivoluzionario destinato a modificare per sempre le modalità di concepire il binomio in materia di educazione: da un lato l'insegnamento, dall'altro l'apprendimento.

Il filosofo John Dewey (1859-1952) è il principale promotore nel continente americano di questo rinnovamento che punta alla creazione di un nuovo sistema educativo e di vere e proprie nuove scuole, fondate su principi del tutto diversi dalla struttura nozionistica che aveva caratterizzato fino ad allora gli istituti scolastici. E' bene sottolineare quanto quella di Dewey sia un'azione ben più radicale rispetto alle proposte delle precedenti new schools inglesi e della

³⁷ John Dewey, *Esperienza e educazione* (Firenze: La Nuova Italia, 1996), 33.

successiva École de Roches, nata in Francia a seguito della diffusione della febbre deweyana. Il valore educativo proposto ha un impianto puerocentrico, ovvero sposta completamente i riflettori dall'educatore all'educato, facendo di quest'ultimo il vero fulcro attivo della formazione.

La parola d'ordine è appunto 'attività' opposta alla 'passività' cui erano costretti gli studenti, vincolati ad assorbire concetti senza essere stimolati ad un interscambio, indispensabile per la sedimentazione di quegli stessi concetti presentati. Ciò che mancava era lo sviluppo di uno spirito critico, capace di mettere in discussione le questioni in oggetto di studio.

Proprio come svilupperà Munari, è il 'metodo' lo strumento attraverso cui è possibile perseguire questa strada che ha per obiettivo la formazione di individui consapevoli, capaci, educatori attivi di sé stessi. Egli infatti ribadisce la necessità di concentrarsi sul valore del processo di sviluppo piuttosto che sul risultato finale; sulla costruzione di una struttura forte ma elastica, piuttosto che sul rispetto di un rigido regolamento; sul perseguimento di un dialogo e di interscambi, piuttosto che su un intervento unidirezionale impositivo dell'insegnante che vincola il bambino ad essere destinatario di una serie di nozioni trasmesse. E' il superamento dello studente-contenitore e l'avvento dello studente-produttore, che con gli strumenti offerti dall'insegnante deve essere spinto ad un'autoeducazione. Non si tratta quindi di abolire il ruolo dell'insegnante, ma piuttosto di ripensarlo nella nuova veste di guida per la conoscenza, un mediatore che ha il compito di avvicinarla al bambino e non di trasmetterla.

Nella formulazione di questa filosofia dell'apprendimento la scienza pedagogica, e quindi quella di Dewey, si spinge oltre ai propri limiti e abbraccia sempre più quelli che sono i risultati della ricerca in ambito psicologico. La psicologia sottolinea la delicatezza della fase evolutiva del bambino per la quale l'insegnante è chiamato ad intervenire, una fase di sviluppo caratterizzata da tempi e modi tutti particolari che devono essere rispettati senza essere investiti dalla velocità cui è abituato l'adulto. Sono le personali tendenze che devono essere stimolate a maturare con interventi che prendono atto della possibilità di creare percorsi ad hoc, a favore dell'identità individuale del bambino. Essa si

costruisce tramite il passaggio ad una serie di fasi:

- 4-6 anni;
- transizione;
- 8-12 anni;
- transizione;
- 14-18 anni.

La prima fase è quella dell'infanzia che va dai 4 ai 6 anni e che prevede per lo più il coinvolgimento dei bambini attraverso il gioco e il cibo, ovvero i bisogni primari. Dopo due anni di transizione vi è il secondo livello: il bambino comincia la scuola primaria dove rimane fino ai 12 anni; questa fase prevede l'introduzione del lavoro attraverso attività di laboratorio, la vera innovazione della proposta deweyana.

Il suo primo esperimento di scuola attiva, fondata tra il 1896 e il 1903 all'interno del Dipartimento Pedagogico di Chicago, è detta anche Scuola Laboratorio. L'istituto educativo rappresenta per Dewey lo specchio della società, e come tale deve prevedere la sensibilizzazione all'attività manuale che stimola rapporti di condivisione e collaborazione tra gli studenti. Come terza e ultima fase vi è quella dai 14 ai 18 anni, preparatoria per il mondo lavorativo.

*“All'impostazione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento”.*³⁸

La vera conoscenza si raggiunge con la pratica, questa è la sintesi del modello di Dewey, il *learning by doing*. L'azione pratica ovviamente deve essere

38 Ibid., 6.

legata ad una fase riflessiva che metabolizza l'attività svolta: senza il legame al pensiero l'azione risulterebbe scarna e inefficace in quanto legata ad un fatto prettamente meccanico.

In *Arte come esperienza* il filosofo pedagogista si concentra nello specifico sul senso dell'esperienza legata al fare artistico. Nel pensare comune si è portati a concepire l'opera d'arte come un oggetto fisico; in realtà concretamente *"l'opera è il modo in cui il prodotto opera con e nell'esperienza"*³⁹. Di conseguenza nel momento in cui l'opera d'arte viene separata dalle circostanze che hanno permesso la sua genesi, inevitabilmente essa viene relegata in una sorta di torre d'avorio⁴⁰ e da essa si allontana anche la comprensione del suo significato.

Un esempio valido riportato da Dewey è il paragone con le piante: *"è possibile godere i fiori nelle forme colorate e nella fragranza ma se ci si propone di comprendere le piante, si ha il compito di trovare i rapporti tra il terreno, l'aria, l'acqua e la luce che condizionano il loro sviluppo"*⁴¹. Allo stesso modo è fondamentale fornire al bambino gli strumenti per comprendere l'arte, facendolo lavorare con il contesto. Ma cerchiamo di capire meglio cosa si intende per esperienza, e soprattutto scopriamo i motivi per i quali essa sia fondamentale nell'apprendimento in generale e nell'educazione all'arte. L'esperienza è *"il risultato, la traccia e il compenso di quella interazione dell'organismo con l'ambiente che, quando è portata alla sua pienezza è una trasformazione dell'interazione in partecipazione e comunicazione"*⁴².

Dewey fa riferimento quindi a due concetti: la partecipazione, ovvero la messa in gioco di sé stessi, e la comunicazione, ovvero la possibilità offerta dall'esperienza di recepire un messaggio e allo stesso tempo di trasferire contenuti. L'esperienza è quindi un processo attivo che non si limita alla ricezione passiva di stimoli provenienti dall'ambiente circostante, ma che dà l'opportunità di contribuire con la propria identità ad un dato evento. L'esperienza, in quanto interazione tra individuo e ambiente, è qualcosa di

39 John Dewey, *L'arte come esperienza* (Firenze: La nuova Italia, 1967), 7.

40 Ibid., 7.

41 Ibid.

42 Ibid., 30.

continuo, parte integrante dello stesso processo vitale. *“Ciò che è importante non è il risultato ma la consapevolezza del processo”*.⁴³ Ancora una volta viene privilegiato il percorso vissuto nel suo sviluppo più che negli esiti finali; ancora una volta si dà valore a quel viaggio necessario a raggiungere l'apprendimento del nuovo, che non prevede solo la somma di nozioni, ma *“implica una ricostruzione”*⁴⁴ ed una ridefinizione del proprio 'io arricchito'. Nel processo di apprendimento vi è un intervento dell'essere, coinvolto sia per l'aspetto intellettuale che emotivo. E' uno scambio prolifico tra subire ed agire, un equilibrio che se sbilanciato, anche ad esempio con un eccesso di ricezione, rischia di portare a fallimento l'esperienza.

Proprio sul concetto di ricezione Dewey chiama i suoi lettori a riflettere; egli individua due diversi stati che riguardano il soggetto coinvolto in una esperienza: dapprima il riconoscimento, e poi la percezione. Nel riconoscimento l'individuo ricorre a schemi precostituiti che gli permettono di inquadrare ciò che ha davanti: si tratta di mera identificazione ottenuta per mezzo di dettagli analizzati. Nel secondo stato invece, quello percettivo, accade che *“l'azione è ricostruttiva e la cognizione diventa viva e fresca”*.⁴⁵ Nella percezione infatti vi è sia un coinvolgimento di tutto ciò che costituisce il nostro bagaglio formativo, sia un'attività di cooperazione produttiva tra questo materiale che innesca una presa emotiva più profonda. *“Un quadro può essere visto e riconosciuto ma per mancanza di interazione continua tra organismo e oggetto, essi non vengono percepiti”*.⁴⁶ Per percepire e dunque creare qualcosa di resistente e radicato nella memoria, perché coinvolgente a livello emotivo, lo spettatore deve reagire agendo in modo produttivo. In una esperienza entrano in gioco tre aspetti: intellettuale, che indica che l'esperienza è significativa; pratico, in quanto l'individuo interagisce con il contesto; emotivo, che fa da legante tra i due aspetti. Senza produzione quindi, non vi è esperienza. Da qui il ruolo del laboratorio come elemento validante di esperienza creativa.

Il laboratorio, come diretto prodotto del 'fare pratico', non è da sempre stato

43 Ibid., 40.

44 Ibid., 52.

45 Ibid., 66.

46 Ibid., 67.

considerato in senso positivo. Dewey infatti ricostruisce la storia della subordinazione del 'fare pratico' rispetto all'attività intellettuale nel suo testo *La ricerca della certezza*. In questo lavoro Dewey descrive l'approccio umano alle attività razionali e pratiche spiegando la svalutazione di queste ultime da un punto di vista filosofico e ontologico.⁴⁷ Il pratico è infatti legato ad un concetto di incertezza, in quanto connesso agli aspetti mutevoli della vita, *“al regno delle cose che nascono e periscono”*.⁴⁸ Le entità del mondo sono infatti legate al cambiamento, alla mutazione: di conseguenza le attività pratiche ad esse legate sono da sempre state considerate soggette alla variazione, e quindi inesatte, a differenza dell'intelletto, legato all'immutabilità dell'Essere. *“Un tempo si sosteneva che la forma più alta della conoscenza fosse fornita dal pensiero puro, puro in quanto staccato dall'esperienza che implica i sensi”*⁴⁹, banditi perché strumenti ingannevoli e portatori di conoscenza inesatta.

“Ora, per contro, si è d'accordo nel riconoscere che il pensiero, mentre è indispensabile per la conoscenza della realtà naturale non è, da solo capace di produrla. L'osservazione è indispensabile sia per fornire il materiale di prima mano per l'indagine, sia per avvalorare le conclusioni, ottenute tramite definizioni teoriche”.⁵⁰

Nella capacità di produzione dell'uomo vi è il coinvolgimento oltre che dell'osservazione, anche della fantasia che, non a caso, Bruno Munari tratta in uno dei suoi più celebri testi. In Dewey la fantasia:

“è una qualità che anima tutti i procedimenti dell'azione e dell'osservazione. è un modo di vedere e sentire le cose. E' la larga mescolanza di interessi nel momento in cui l'individuo entra in contatto con il mondo. Quando nell'esperienza cose vecchie e familiari vengono rinnovate, allora c'è fantasia”.⁵¹

Siamo certi dunque del contatto tra Munari e gli studi di Dewey: Munari scrive

47 John Dewey, *La ricerca della certezza* (Firenze: La nuova Italia, 1966), 20.

48 Ibid.

49 Ibid., 85.

50 Ibid., 86.

51 Ibid., 314.

infatti una recensione per *Arte come esperienza*, edita in uno dei bollettini del MAC⁵² e riprende in tutti i suoi laboratori il concetto di esperienza come valore formativo primario, riportando alla luce ricerche e riflessioni di uno dei più grandi filosofi e pedagogisti americani tra Ottocento e Novecento.

Jean Piaget a Ginevra

L'idea di esperienza e di scambio organismo-ambiente viene altresì analizzata da Jean Piaget, a Ginevra. Il contatto tra Munari e lo psicologo è stato possibile grazie all'intervento del figlio Alberto che ha frequentato i corsi di Piaget alla Facoltà di Psicologia e Scienze dell'Educazione della città di Ginevra e che, terminata la carriera del Professore, ne ha ereditato la cattedra allo stesso istituto. Il momento di confronto tra artista e psicologo non avviene quindi di persona, ma tramite gli scritti, cui Munari si avvicina grazie ai suggerimenti del figlio. Il suo interesse è chiaro quando in occasione di una intervista dichiara: *“Lo devo prima conoscere quello che può pensare un bambino di una certa età, e per questo mi riferisco ai testi e ai dati di Piaget, che ritengo essere lo studioso più acuto dell'infanzia”*.⁵³

Gli studi di Piaget riguardano principalmente lo sviluppo cognitivo, ovvero *“la progressiva evoluzione delle capacità intellettive che mutano e si perfezionano nell'arco della vita”*.⁵⁴ E' infatti grazie a questo processo che l'individuo è in grado di recepire informazioni dall'esterno, per poi assimilarle ed elaborarle come immagini mentali, trasformandole in dati sempre disponibili, pronti ad essere reimpiegati in circostanze future affini o differenti da quelle originarie. Il merito di Piaget è di aver identificato una serie di tappe cognitive - evolutive riconducibili a diverse fasce d'età; egli si concentra soprattutto sulla fascia infantile, la prima che viene a contatto con l'esterno, non appena il bambino

52 Cfr. Bruno Munari, “Dewey. L'arte come esperienza”, *Centro Studi Arte Concreta*, *bollettino* n. 8 (1952): 9.

53 Finessi, Meneguzzo, *Bruno Munari*, 113

54 Enciclopedia Treccani <http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/sviluppo-cognitivo/> .

lascia il porto sicuro materno. Fin dai primi momenti di vita il bambino comincia ad esplorare: è un'anima attiva che interagisce con tutto ciò che lo circonda seguendo due precisi processi individuati dallo psicologo svizzero:

- assimilazione;
- accomodamento.

Nel primo processo il bambino assorbe tutte le nozioni riguardanti l'ambiente ed elabora le stesse assieme al bagaglio preesistente (caratteristiche genetiche). L'accomodamento prevede invece un passaggio ulteriore: l'individuo raggiunge l'accomodamento quando arriva a modificare le proprie strutture preesistenti al fine di integrarle alle novità esperite.

In Piaget il concetto di esperienza si lega direttamente al discorso sull'intelligenza, e sulle relative modalità di maturazione durante l'età evolutiva. Essa è il risultato di un ampliamento dell'accomodamento. Si allontana dall'idea dell'innatismo e afferma che lo sviluppo del pensiero avanzi progressivamente e solamente grazie al contatto con l'esterno che ha un'influenza preponderante. E' importante segnalare che le fonti più preziose per l'argomentazione di temi pedagogici legati a Piaget sono i trattati. Inoltre, una delle occasioni principali per la diffusione della sua etica è la Conferenza annuale convocata dal *Bureau International de l'Education*, organizzazione diretta da Piaget dal 1929 al 1968 che riuniva i rappresentanti nazionali della pubblica istruzione a Ginevra per discutere di temi inerenti ai modelli educativi. La stesura dei rapporti, redatti, raccolti a seguito degli incontri e pubblicati negli atti ufficiali del *Bureau*, rappresentano l'eredità più significativa della sua dottrina pedagogica. Quelle conferenze infatti offrivano le condizioni favorevoli ad una più libera espressione, rispetto ai testi più tradizionali curati dallo psicologo, su cui era più difficile intervenire con le proprie tesi senza essere criticati.⁵⁵

In occasione del V Congresso Internazionale di Educazione Morale, convocato a Parigi nel 1930, Piaget avanza uno dei principi fondamentali, poi ripresi anni dopo dallo stesso Piaget nonché da Munari. Questo principio etichetta il modello di educazione di tipo impositivo come "*il peggiore dei metodi*

55 Alberto Munari, "Munari, Piaget e Munari", in *Munari arte come didattica* a cura di Gian Carlo Bojani, Dario Valli (Firenze: Centro Di, 2000), 18.

didattici"⁵⁶, e sottolinea invece che ciò che deve essere privilegiato in assoluto è l'esempio. Ribadisce ancora che *"la vera verità, la verità intera è quella che viene riconquistata, ricostruita, riscoperta dall'allievo da solo"*⁵⁷. Anche in Piaget ritroviamo quindi le radici di quel movimento rivoluzionario che è la pedagogia attiva, dove si tutelano la sperimentazione diretta e la ricerca autonoma come pilastri dell'apprendimento, pilastri che ritroviamo ancorati nel metodo Munari. Non è sufficiente infatti seguire la traccia di esercizi precostituiti, già strutturati dall'insegnante perché si tratterebbe di un esercizio passivo che conduce ad una parziale verità. Solamente con la sperimentazione individuale o condivisa con i coetanei, nel rispetto dei giusti tempi è possibile apprendere e soprattutto trattenere nella memoria.

Questo approccio mette inevitabilmente in considerazione, ed anzi rivaluta, la possibilità del bambino di sbagliare. Si tratta di un rischio costruttivo perché consente di non fermarsi al primo tentativo e stimola a ritentare, a *"tâtonner [...] cioè di andare a tastoni"*.⁵⁸ Secondo questo tipo di approccio il ruolo guida dell'insegnante non deve scomparire, ma anzi proprio perché in una posizione estremamente delicata e difficoltosa deve relazionarsi al bambino evitando di avanzare risposte sentenziose e piuttosto ponendo domande che stimolino e non giudichino il suo operato. Ciò che ne deriva è la costruzione autonoma, da parte del bambino, di un sapere che arriva passo passo dalla sperimentazione.

Tutte queste teorie hanno fondamento in realtà non solo per i più piccoli. Anche nell'adulto, nel momento in cui deve confrontarsi con nuovi ostacoli, si innesca il medesimo meccanismo che si attua nella mente del bambino esploratore. Piaget parla addirittura di un triplice parallelismo che mette sullo stesso piano la genesi della conoscenza nell'individuo, la macro-genesi della conoscenza nella storia dell'umanità e tutte le micro - genesi cognitive vissute dall'io individuale chiamato costantemente a confrontarsi con nuove problematiche. Anche nell'adulto, nel caso in cui gli schemi già costruiti in altre occasioni non siano sufficienti, si attivano le stesse strategie cognitive adottate da un bambino che sta conoscendo il mondo per la prima volta, le medesime

56 Ibid.

57 Ibid., 19.

58 Ibid., 20.

che hanno permesso all'uomo nel corso della storia di elaborare le teorie scientifiche necessarie al progresso.

Piaget recepisce il viaggio di crescita come un percorso teso al raggiungimento di una condizione di equilibrio sempre maggiore a quella posseduta precedentemente. Pertanto è intorno all'equilibrio che articola le sue riflessioni sul funzionamento della psiche in età infantile. Riconosce alcuni funzionamenti comuni a tutte le età, ad esempio il fatto che un'azione venga scatenata da un bisogno, e quindi da una situazione di disequilibrio; tuttavia, ciò che varia a seconda delle fasce d'età è proprio la tipologia di interesse/bisogno. Proprio attraverso lo studio di queste variabili è possibile comprendere le differenze tra i diversi stadi di equilibrio, come li chiama Piaget, e quindi tra i diversi comportamenti assunti in relazione a questi quattro stadi:

1. stadio senso-motorio (0-2 anni);
2. stadio pre-operatorio (2-6 anni);
3. stadio operatoria o delle operazioni concrete (6-12 anni);
4. stadio delle operazioni formali (da 12 anni in poi).

Oltre ai macro periodi Piaget distingue ulteriori suddivisioni interne che fanno riferimento al raggiungimento di specifiche facoltà. All'interno del primo stadio (senso-motorio) si possono distinguere ad esempio sei micro-stadi di sviluppo:

- stadio dei riflessi, prime tendenze istintive, prime emozioni;
- stadio delle reazioni circolari primarie;
- stadio delle reazioni circolari secondarie;
- stadio della coordinazione di schemi secondari;
- stadio delle reazioni circolari terziarie;
- stadio della risoluzione di problemi per rappresentazione mentale.

Ogni stadio rappresenta un punto di equilibrio che progressivamente acquisisce caratteri di grado sempre maggiore, e ha come tappa conclusiva

l'accesso alla dimensione simbolica. Il pensiero simbolico coincide con il primo micro-stadio dello stadio pre-operatorio e corrisponde all'origine del pensiero. Questo spiega il formarsi del pensiero, dato dalla capacità di creare rappresentazioni di cose o situazioni, preventivamente rispetto all'uso del linguaggio verbale, legato invece al successivo stadio 2 (pre-operatorio). Anche l'immagine visiva fa parte del campo delle rappresentazioni simboliche, ed è per questo che gli approcci al disegno avvengono ancor prima del linguaggio verbale, e cominciano per imitazione degli oggetti conosciuti (non a caso i primi disegni dei bambini sono quelli che ritraggono mamma e papà).

Uno dei più grandi meriti a Piaget è un concetto che può sembrare scontato, ma che invece ha fatto da spartiacque nella storia della psicologia: aver messo in primo piano il bambino, averlo considerato finalmente come 'soggetto' e non 'oggetto' dell'educazione e quindi averlo inteso come il primo potenziale educatore di sé stesso. Questi principi saranno la cornice d'ispirazione dell'esperienza emiliana, l'esempio più lampante in Italia di una sensibilità nuova, volta ad un nuovo modello educativo: il laboratorio.

La cassetta degli attrezzi⁵⁹ e la psicologia sperimentale in Italia

*“Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:*

59 Carolyn Edward, Lella Gandini e George Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, (Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2010), 232.

*di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.
Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è.
Loris Malaguzzi⁶⁰.*

Viene prima l'apprendimento o l'insegnamento? Sembra quasi un appello all'antico indovinello dell'uovo e della gallina, cui mai nessuno saprebbe dar risposta soddisfacente. Nel nostro caso invece, probabilmente la risposta c'è, o almeno Loris Malaguzzi propone di averla. Già in Piaget era chiaro che la parola non fosse lo strumento migliore per l'apprendimento; chi riparte da questa convinzione e sviluppa a suo modo la propria versione dell'educare è proprio Malaguzzi. Questo nome è legato ad un chiaro esempio che porta la storia italiana a diventare davvero storia mondiale; il caso Malaguzzi, legato all'esperienza delle scuole in Reggio Emilia agli esordi del dopoguerra, è uno dei tentativi più riusciti di costruzione di un modello educativo nuovo, basato su un innovativo modo di vedere i bambini ed il loro ruolo nella società.

Innanzitutto egli sottolinea come da un po' di anni si fosse verificata una vera ri-scoperta del bambino, un bambino che finalmente viene visto per la sua posizione di soggetto attivo, e non come elemento incapace di incidere sul mondo che lo circonda; viene letto come un'entità che ha caratteristiche specifiche e *“che chiede da parte nostra l'adozione di una strategia relazionale*

60 Ibid., 2.

e comunicativa del tutto diverse dagli stereotipi".⁶¹ Un punto fondamentale questo, legato alla filosofia del pedagogista francese prima e munariana poi, che impone inevitabilmente un cambio di registro nelle modalità di approccio al bambino.

Malaguzzi comincia a svolgere il ruolo di insegnante in un piccolo paese emiliano, dove erano sorte piccole scuole autogestite e dove egli stesso aveva fondato il Centro Medico Psico Pedagogico per bambini poveri. In seguito, nel 1963, con la fondazione di una vera scuola elementare che settimanalmente lasciava le proprie mura per trasferirsi nelle piazze e nei giardini della città, Malaguzzi comincia a risentire l'esigenza di un metodo specifico per questi nuovi poli. Gli studi di psicologia avviati in autonomia lo avvicinano a Piaget, lo portano a visitare *L'Ecole des petits* di Ginevra dove lo psicologo aveva lavorato, e lo convincono sempre più all'esigenza di un programma strutturato ed innovativo per la scuola dell'infanzia. La questione ormai aveva raggiunto portata nazionale, tanto da toccare la sensibilità delle rappresentanze politiche e i membri più influenti della cultura, come Gianni Rodari che ha dedicato ai bambini della scuola emiliana una delle sue opere più significative: *Grammatica della fantasia*. Questi anni sono caratterizzati da un grande fervore che permette l'indizione di numerosi convegni e la stesura di testi che raccolgono gli esiti di questo clima di rinnovamento, sviluppato principalmente sull'idea del laboratorio. *"C'è una legge che ci ha sempre assistito nel nostro lavoro. La legge dice che se si fanno cose reali, reali sono anche le conseguenze"*.⁶²

Anche in Malaguzzi quindi è viva la devozione per i fatti e le esperienze come strumenti primari per l'educazione, che vedono la loro attuazione tramite l'organizzazione degli *ateliers*, luoghi specifici adibiti alla sperimentazione di attività pratiche differenti che vengono messe a confronto. Sono infatti organizzate esperienze con linguaggi di tipo visivo, manipolatorio, sonoro all'interno di aule sfruttate come ambienti espositivi, trasformandone le pareti in muri parlanti. Malaguzzi capisce che la varietà delle proposte offerte al bambino è la vera risorsa per la trasmissione e l'acquisizione di contenuti.

61 Ibid., 38.

62 Ibid., 67.

Già Piaget sottolinea che le parole non siano lo strumento migliore per sviluppare l'apprendimento. Con Malaguzzi gli *ateliers* diventano ufficialmente la risposta alla lotta contro l'immagine del bambino-contenitore legata ai vecchi modelli didattici; gli *ateliers* sono i luoghi perfetti per la sperimentazione, la verifica della familiarità e della divergenza dei linguaggi, la cura della sensibilità estetica.

Anche Maria Montessori, laureata in medicina, educatrice, pedagogista, a fine Ottocento punta molto sul concetto di sperimentazione come modello nella progettazione dei percorsi educativi, dando vita alla psicologia sperimentale, basata appunto su questi principi.

Molto spesso scegliendo un approccio di questo tipo non ci sono risultati precisi o meglio, molto spesso sono diversi da quelli previsti a monte della progettazione. La cosa fondamentale è concentrarsi sulla sperimentazione, e lasciare spazio per vedere cosa succederà, “*stimolare la vita, lasciandola libera di svilupparsi*”⁶³. Indispensabile è l'educazione sensoriale, tanto che lei stessa propone veri e propri esercizi guida per affinare la capacità di utilizzo dei cinque sensi. Sono esercizi semplici che stimolano il bambino ad un approccio più consapevole con i materiali e le diverse consistenze. Lo sviluppo dei sensi è di fatto precedente, come dimostra Piaget, alla maturazione intellettuale e coincide, a livello evolutivo, proprio a quella fase compresa tra i 3 e i 6 anni in cui la capacità di assorbimento delle informazioni è potenziata. In questo momento il 'perché delle cose' non interessa al soggetto: ciò che lo rapisce sono le stesse 'cose' e quindi esse stesse, nel loro esistere con quelle date caratteristiche visive, tattili, olfattive, uditive e gustative. M. Montessori sottolinea che un'opportuna stimolazione sensoriale, rispettosa delle esigenze fisiologiche dell'individuo che vede, tocca, ode, odora e gusta è propedeutica all'attività psichica o che perlomeno le due dimensioni, (percezione e psiche) maturano in modo più approfondito e completo se stimolate in sinergia.

Un esempio chiaro che mostra in termini immediati questo concetto è quello della cuoca, citato nel testo *La scoperta del bambino*. Se infatti chiediamo ad

63 Maria Montessori, *La scoperta del bambino* (Milano: Garzanti,1999), 123.

una cuoca di acquistare del pesce fresco si è certi che essa possa cogliere chiaramente il concetto di quanto richiesto. Ma se essa non è stata educata all'esercizio dei sensi (nello specifico la vista e l'olfatto) si troverà impreparata a rispettare l'obiettivo preposto. Per questo motivo urge la necessità di allenare l'educazione ai sensi nel periodo della prima formazione, altrimenti si rischia di crescere completamente scollati dall'ambiente in cui ci si trova ad agire, ampliando una dimensione di disagio.

Tornando a Malaguzzi, un altro elemento importante, condiviso da Munari, è l'incidenza degli spazi nella progettazione del laboratorio. L'organizzazione dell'ambiente che accoglie i bambini nelle attività è fondamentale per assicurare le condizioni ottimali adatte allo sviluppo dei progetti: calma, armonia, sicurezza. Come Munari, Malaguzzi dà indicazioni precise circa le caratteristiche della stanza e la disposizione degli strumenti di lavoro. *“Tenendo conto che ogni bambino è una unità organica che non si può misurare usando un metro.. ha bisogno di un suo spazio d'azione, di movimento”*.⁶⁴ L'ambiente deve assolvere la stessa funzione di un nido, un porto sicuro in cui poter esprimere liberamente la propria personalità che poi sarà più semplice manifestare al di fuori, una volta acquisita confidenza con le proprie capacità. Uno spazio in cui siano difesi i giusti tempi, evitando la frenesia soffocante della quotidianità dell'adulto.

L'esperienza emiliana è il caso lampante dell'idea della centralità del bambino per la sua capacità di intervenire ponendo domande che affinano o ampliano, a seconda dei casi, lo spettro di obiettivi e la gamma di strategie utili a raggiungerli.

64 Ibid., 233.

2. Area artistica: MAC

*“Tutta l'arte è concreta, anzi si potrebbe dire che o è arte concreta o non è arte”.*⁶⁵

La vocazione munariana per la didattica e il concetto di arte come un 'fare' hanno radici da un lato nell'esperienza personale dell'artista, che diventato padre si dedica quasi totalmente ai progetti educativi, dall'altro traggono linfa vitale dal fertile terreno in fermento del MAC, movimento arte concreta, che vede il nome di Munari nella lista dei suoi padri fondatori, assieme a quello di Atanasio Soldati, Gillo Dorfles e Gianni Monnet. La prima comparsa del gruppo avviene con la presentazione di una cartella di 12 stampe a mano, nel dicembre del 1948 alla Libreria Salto di Milano, prima sede del movimento e polo attivo in quegli anni nell'organizzazione di collettive e personali. Tra i fogli vi sono quelli realizzati dai fondatori e da altri autori vicini al movimento, tra i quali Ettore Sottsass e Lucio Fontana, il quale curerà qualche anno più tardi la sezione di ceramica al Centro Studi di Via Cadorna.

Come accade spesso nella storia degli 'ismi' artistici (futurismo, dadaismo, surrealismo..ecc.) le nuove proposte estetiche non sono 'un'invenzione' di artisti e critici che da zero creano qualcosa di totalmente astruso al passato; esse si configurano piuttosto come prodotti di reazione al linguaggio espressivo precedente. Anche in questo caso i semi dell'arte concreta germinano dal rifiuto delle soluzioni formali che ancora hanno come principio ispiratore il soggetto figurativo. L'emancipazione del MAC intende staccarsi da questo retaggio del reale ancorato a tutte le correnti artistiche e presentare un'alternativa alla compagine di tendenze che andava diffondendosi nell'Italia provata del

65 Bruno Munari, “Astratto e concreto,” in *Arte concreta*, catalogo della mostra (Cesena, Palazzo del Ridotto Sala Superiore, 9-24 aprile 1983), (Cesena: Industria Litografica SILA, 1983).

file:///C:/Users/Giu_lia/Desktop/TESI/MUNARI/articoli%20sa%20sito%20MunArt/astratto-concreto-1983.pdf.

Dopoguerra. Lo scenario alla fine degli anni Quaranta si presenta infatti piuttosto confuso e frammentato, tanto che l'uso di termini e definizioni per la descrizione dei movimenti risulta inappropriato e ambiguo da parte degli stessi critici e artisti operativi sul campo. Questa situazione si fa lampante nel 1947 in occasione di una mostra che farà poi da stimolo per la formazione del gruppo milanese: *Arte astratta Arte concreta*, realizzata presso il Palazzo Reale, è curata da Max Huber, Lanfranco Bombelli Tiravanti e Max Bill, profili di formazione svizzera ma già noti in area milanese per una diversificata attività in campo artistico. Il termine 'concreto' in questa occasione è presentato in accostamento al termine 'astratto', in quanto non sentito come opposto, bensì come sua ramificazione, sua ulteriore possibilità: "*l'arte concreta rende visibili i pensieri astratti dell'artista*"⁶⁶, scrive Bill in un articolo. All'evento sono presenti, come anticipato nel titolo, le proposte estetiche del momento: la matrice astrattista russa di Kandinsky, quella dell'astrattismo svizzero di Klee, Bill, Arp e Huber e italiano di Mazzon, Licini, Veronesi. Sono questi ultimi due gruppi l'oggetto delle critiche del gruppo Forma che nel suo tentativo di manifestare la propria disapprovazione a quanto esposto in mostra non fa altro che alimentare l'attenzione proprio su quegli aggregati di opere, che sottolinea siano caratterizzati da un astrattismo singolare in quanto lontano dal figurativo, e allo stesso tempo estraneo all'astrattismo lirico di Kandinsky. Ecco che anche in Italia comincia a definirsi e a diffondersi il fenomeno del concreto, che si distingue dalle correnti legate alla figurazione per il rifiuto del soggetto fenomenico, e si distacca altresì dall'astratto perché frutto di un processo inverso. L'opera concreta infatti non è il risultato 'dell'astrazione' dal dato figurativo, ma è l'oggettivazione, ovvero la resa appunto concreta, di un pensiero originale dell'artista, il cui punto di riferimento non è la natura, ma gli stessi principi base che costituiscono pittura e scultura: colore, superficie, volume, materia si fanno concreti sulla tela, su un oggetto di design, su un edificio. L'arte concreta è un prodotto dell'uomo, non è fittizia rappresentazione di qualcos'altro; la sua autenticità sta proprio in questo: non descrive altro se

66 Luciano Caramel, *Mac: Movimento Arte Concreta 1948-1958* (Firenze: Siena Maschietto & Musolino, 1996), 10.

non sé stessa.

*“In questo modo le cose si presentano per quello che sono: pane al pane, rosso al rosso, bianco al bianco. Il rosso non è il tramonto, il bianco non è la neve. Questi colori e queste forme pure generano altre forme nel campo dell'arte applicata ed avremo allora un mondo in cui ogni cosa avrà le sue proporzioni armoniche, ogni oggetto, ogni cosa ci darà questo messaggio di armonia ed anche gli uomini diverranno più buoni”.*⁶⁷

Grazie a questa poetica l'arte riceve un'enorme spinta verso l'espressione totale dell'artista. Il termine concreto era in realtà già stato utilizzato negli anni Trenta da Theo Van Doesburg, fondatore a Parigi di *Art Concret* e redattore del successivo Manifesto omonimo, e poco più tardi da Hans Arp e Max Bill. L'arte concreta in Europa aveva già affondato le sue radici, ma in Italia rappresentava una sfida ancora tutta da giocare.

Tra i modelli ispiratori del movimento milanese, dal punto di vista dell'operatività, vi è la Bauhaus, la cui produzione editoriale trova tra i suoi distributori italiani proprio la Libreria Salto. A differenza dell'intensa esperienza della scuola tedesca, il movimento italiano non provvede alla redazione di un programma strutturato e omogeneo, e non si dota di una sede funzionale, salvo il Centro Studi aperto allo scopo di attivare e integrare canali di ricerca su più materie (urbanistica, ceramica, architettura, colore, plastica, grafica, allestimento curata da Munari e storia. dell'arte). Il MAC non propone un metodo universale, anzi fa dell'eterogeneità dei suoi membri il suo carattere identificativo. Tante sono infatti le personalità che vi aderiscono, pur mantenendo indipendente il proprio linguaggio espressivo. Si contraddistingue dagli altri movimenti per un approccio originale all'arte: una manifesta vocazione

67 Bruno Munari, “Arte concreta per un mondo migliore”, in *Arte astratta e concreta*, catalogo della mostra (Roma, Galleria Nazionale d'Arte Moderna), (Roma: Edizioni Age d'Or, 1983), 27-28.

file:///C:/Users/Giu_lia/Desktop/TESI/MUNARI/articoli%20sa%20sito%20MunArt/arte%20concreta%20per%20un%20mondo%20migliore%201951.pdf.

all'apertura e alla multidisciplinarietà che è carattere proprio dell'epoca moderna con cui gli artisti intendono confrontarsi in modo nuovo, e quindi aperto all'industria, al design, alla grafica e all'architettura soprattutto, data la pesante distruzione subita dalla Milano bombardata. La personalità che si muove energicamente per l'aspirato raggiungimento di un'arte totale è proprio Munari; rispetto alle tendenze più pittoriche di Soldati e segno-materiche di Dorfles, Munari aderisce al progetto di integrazione fra architettura, design, pubblicità che dovrebbero collaborare non come elementi giustapposti, ma come reale collaborazione di proposte e soluzioni. Nella seconda fase del movimento, dal 1953 al 1958 si unisce un gran numero di architetti, ingegneri e designer. Tuttavia quella del MAC non è un'aspirazione semplice, e i primi segni di difficoltà emergono in occasione della mostra *Esperimenti di sintesi delle arti*, allestita nel 1955 alla Galleria del Fiore, dove sono presenti solo tele e sculture. Da riscontrare però vi sono buone collaborazioni tra arte e design soprattutto grazie a Munari che invita Joe Colombo ad unirsi al MAC e avvicinando sempre più i concetti di 'concreto' e 'progetto'. L'operazione dell'arte concreta è ben più complessa di una semplice adesione all'industria del prodotto: è una vera degerarchizzazione in cui le professioni escono dalle proprie categorie standardizzate muovendosi su un campo vicino.⁶⁸ E' il caso delle "forme concrete per l'industria motociclista", delle decorazioni musive di Soldati per la casa del gruppo INA o delle ceramiche di Garau, delle grafiche dei Bollettini di Munari e Monnet. Il MAC esprime infatti la sua poetica nei Bollettini, riviste a tiratura medio - bassa curati in prima persona dagli esponenti del gruppo. Al loro interno è possibile trovare illustrazioni, fotografie di opere, cronache e recensioni dell'attività espositiva del Movimento e brevi contributi critici sui singoli artisti. Il ruolo di Munari – che del resto di editoria si è occupato da prima del 1948 – è fondamentale nella realizzazione di questi volumi, a partire dalla scelta del formato quadrato, forma tipica del suo stile, dalla veste grafica e dall'impaginazione "dinamica". La prima edizione coincide con il primo vero allestimento del gruppo consapevolmente formato, alla Galleria Bergamini: *Arte Concreta*, dov'è già chiaro il carattere policentrico. Degno di memoria è il

68 Caramel, *MAC: Movimento Arte Concreta 1948-1958*, 63.

Bollettino n.10 del 1952, interamente curato da Munari sia dal punto di vista grafico che contenutistico, che contiene un piccolo *Libro Illeggibile* con carte colorate e trasparenti, una serie di manifesti (anche se di reali manifesti non si tratta) atti ad imitare ironicamente, in perfetto spirito munariano, alcuni dei vicini gruppi artistici. “Manifesto del Disintegrisimo”, “Manifesto del Macchinismo”, “Manifesto dell’Arte Totale” e “Manifesto dell’Arte Organica” e una lista di nominativi di autori romani, torinesi, genovesi aderenti al gruppo.

Oltre al tema dell'arte totale, come sottolinea Franco Passoni nella rivista Terzocchio, quello della didattica è un altro tema affrontato, tanto che il MAC è l'unico movimento artistico italiano che dimostra un tangibile interesse per questa tematica; ne è un esempio l'attività di alcuni dei suoi membri. Galliano Mazzon, ad esempio, è operativo alla scuola media inferiore Panzini di Milano, nominata poi Scuola Mazzon, presso la quale istituisce un metodo che facilita l'apprendimento del disegno e della pittura. Si tratta di un sistema semplice di indicazioni, (lontane da una ricerca pedagogica strutturata) volte alla stimolazione della libertà espressiva, sia nella resa cromatica sia nella scelta degli elementi; tutto ciò trasferito grazie alla sua spiccata dote comunicativa, che gli fa guadagnare l'appellativo del 'buon insegnante':

“costruire col soffio vivente dell'anima il movimento dei colori, per rendere orchestrale la loro piena modulazione. Noi dentro dell'anima teniamo nascosti i sentimenti profondi che possono essere buoni o cattivi. Sono questi nostri sentimenti profondi che vengono fuori quando noi li facciamo conoscere per mezzo dei colori sensibilizzati, che vuol dire riscaldati dal soffio dell'anima, portandoli sulla carta o sulla tela”.⁶⁹

Altro artista del circolo milanese attivo a livello didattico è Nino Di Salvatore, fondatore nel 1950 del Politecnico di design a Novara, istituto secondario superiore, e nel 1970 a Milano della prima effettiva Scuola italiana di Design. Ovviamente vi è poi Munari, che dedica gran parte della sua professione a questa area di ricerca. L'attenzione ai principi educativi e le opere realizzate

69 Cfr. Galliano Mazzon, *Scuola Mazzon*, (Milano: Edizione Scuola Arte, 1952).

durante il periodo di adesione al gruppo milanese, sono strettamente connesse. E' nel 1949 che realizza le immagini concrete dei suoi *Libri illeggibili*, esempio chiaro del suo talento nell'essere un lucido anticonformista che conosce le regole e le ribalta. Una comunicazione universale, data da forme libere e colori, i veri personaggi della narrazione, contro i fraintendimenti che possono invece scaturire da un linguaggio classico di tipo verbale. Quelle degli *Illeggibili* sono letture inaspettate che coinvolgendo il fruitore in esperienze inattese. Un anno dopo sulla scena compaiono i *Negativi - positivi*, opere che sebbene realizzate sulla tela si emancipano dalla pittura tradizionalmente intesa. Sono composti da parti autonome che coesistono, senza che una sia lo sfondo dell'altra, diversamente da come accade nella pittura realista o astratta.

CAPITOLO III: DIDATTICA E ARTE CONTEMPORANEA

Arte nelle scuole

Prima di presentare il progetto personale “*ArtTiviamoci*”, realizzato negli spazi della scuola elementare Carlo Goldoni di Brugine, è opportuno approfondire la posizione assunta dal Ministero dell’Istruzione a proposito di arte ed educazione, valutando le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, redatte nel 2012 e pubblicate come allegato del Decreto Ministeriale n° 254 nella Gazzetta Ufficiale n° 30 del 5 febbraio 2013. L’attuazione dei principi di tale documento è a carico del Comitato Scientifico Nazionale, istituito per favorire il sostegno di azioni volte a migliorare le attività didattiche.

Con le indicazioni:

*“s’intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza”.*⁷⁰

Tali indicazioni fanno riferimento alla Legge 107/05 che dichiara l’:

*“Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole dell’infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell’offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie”.*⁷¹

70 Cfr. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* <http://www.indicazioninazionali.it/J/>.

71 L. 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma della scuola”.

Da grandi poteri derivano grandi responsabilità. E' una frase nota nel panorama cinematografico che ci indirizza immediatamente alla descrizione del volto della contemporaneità in materia di istruzione. Ad una moltiplicazione delle opportunità corrisponde infatti un'altrettanta moltiplicazione dei rischi implicati da tali occasioni. In generale le aspettative date all'educazione sono di gran lunga aumentate rispetto agli albori della nascita degli istituti scolastici, dato che la scuola ad oggi rappresenta non solo un contesto educativo governato da regole, ma è intesa soprattutto come un luogo di culto del crescere assieme. Non rappresenta più solamente il contesto dei doveri, ma deve occuparsi di tutta una serie di questioni laterali diventate ora fondamentali per una formazione completa dell'individuo che deve agire in rapporto armonico con la comunità. Lo stesso rapporto tra autorità genitoriale e autorità scolastica si è modificato, così che la Scuola deve impegnarsi a tessere reti di dialogo spesso difficili da mantenere perché in costante interdipendenza. Il dialogo è fondamentale anche data la multiculturalità che caratterizza lo scenario contemporaneo, dove vi è sempre più l'esigenza di educare il bambino al confronto con altre abitudini, costumi, tradizioni vissute da compagni di tutto il mondo; la scuola in questo senso deve preoccuparsi di fornire al bambino gli strumenti necessari a comprendere questa ricchezza, spesso recepita e vissuta come ostacolo.

Un altro ambito sensibile al cambiamento è l'integrazione fra dimensione scuola e dimensione lavoro, sempre più soggetta a metamorfosi, data la continua richiesta di competenze sempre più complesse e variegate, sempre più legate ad aspetti un tempo considerati secondari. Non è più quindi sufficiente acquisire una quantità definita di contenuti e conoscenze calibrati per fasce d'età, ma è sempre più indispensabile curare caratteri individuali reattivi, elastici, creativi, pronti al continuo cambiamento del contesto professionale e sociale. Sempre più è necessaria l'attenzione verso percorsi individuali, costruiti su misura, che tengano conto dei talenti personali degli utenti. Una scuola come guida di strumenti e non scaricatrice di contenuti, una fornace di metodi di pensiero e riflessione e non una macchina produttrice di schemi precostituiti e

omologanti.

Grazie ai padri della psicologia attiva, oggi è riconosciuta la centralità del ruolo del bambino nel processo educativo e delle sue esigenze cognitive, espressive, emotive, fisiche, relazionali; pertanto l'istruzione deve far fronte ai bisogni dei singoli e al contempo al loro inserimento armonico e costruttivo nel gruppo. Deve quindi garantire i giusti mezzi nel rispetto di due canali d'apprendimento paralleli: l'imparare ad apprendere e l'imparare ad essere.

Ma come intervenire operativamente per ottenere tutto questo?

Quali sono le strategie adoperate? Qual è il ruolo effettivo delle attività laboratoriali artistiche all'interno di queste strategie?

Il Parlamento europeo inserisce tra i punti chiave dell'apprendimento permanente la consapevolezza e l'espressione culturale che riguardano *“l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive”*.⁷²

In questo contesto il compito primario è dato alla scuola dell'infanzia e di primo ciclo, presupposta la fondamentale incidenza che assumono le attività svolte in questa fase d'età nel complessivo sviluppo dell'individuo. La scuola dell'infanzia rappresenta il primo stadio educativo: è il diretto prolungamento del nido familiare e al contempo la prima occasione che il bambino ha di confrontarsi con i suoi coetanei in un ambiente esterno. Gli obiettivi di questa istituzione vertono su chiari punti: lo sviluppo della propria identità, dell'autonomia e l'acquisizione di piccole competenze che avranno ricaduta nella fase adulta. Da un lato scoprire l'identità è importante per imparare a conoscere le sfaccettature del proprio essere, scoprirsi come individuo singolo e come entità che si relaziona con gli altri; dall'altro coltivare l'autonomia aiuta ad incrementare la fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità e significa imparare l'arte dell'arrangiarsi, la dote di capire gli strumenti e saperli usare a proprio vantaggio. Acquisire competenze ribadisce il ruolo del saper fare oltre l'assorbimento di conoscenze finite e raccoglie tutti i talenti indispensabili alla

72 L. 30 dicembre 2006, n. 394, “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

formazione come il saper riflettere, osservare, indagare, sperimentare e immaginare. Il curriculum non comprende la sola programmazione delle attività svolte all'interno o all'esterno degli spazi preposti, ma fa riferimento ad una serie di 'riti' pensati per i bambini che creano una dimensione di quotidianità, di fiducia e di equilibrio. Necessitano pertanto di una dose adeguata di cure i momenti dell'accoglienza e di pausa, che devono essere gestiti come piccole abitudini ripetute che garantiscono un'atmosfera di sicurezza al bambino. *“L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza”*.⁷³ Nel gioco viene riconosciuta la giusta dimensione per l'elaborazione delle esperienze già vissute e per l'introduzione di quelle nuove. La pianificazione di tempi e spazi deve essere puntuale e ridefinita a seconda delle reazioni dei bambini, in quanto favorisce il livello di qualità dell'apprendimento. Spazi ampi e luminosi che invitino alla fruizione, tempi dilatati per consentire a corpo e mente di comprendere e metabolizzare le sperimentazioni ed assorbirne l'apporto benefico.

Vengono indicati quindi le mete cui aspirare per:

- la comprensione di sé, e di se stesso in mezzo agli altri:
 - Il bambino sa interagire con i compagni coetanei e con gli adulti in serenità.
 - Il bambino scopre e sa esprimere le proprie emozioni.
 - Il bambino utilizza la domanda come strumento di conoscenza e si sofferma a riflettere sulle situazioni che gli si presentano.
- La comprensione del corpo:
 - Il bambino conosce il proprio corpo e le sue parti e lo utilizza per comunicare i suoi bisogni.
 - Il bambino registra beneficio dall'uso del corpo.
 - Il bambino impara a gestire il corpo in relazione ad oggetti.
- L'uso delle immagini e colori.

Questo punto è fondamentale per l'oggetto di questa tesi. L'arte incoraggia il naturale istinto all'immaginazione e al piacere estetico. Le attività manipolatorie e la sperimentazione dei materiali contribuisce alla conoscenza del mondo che

73 Ibid.

circonda il bambino. E' l'occasione per sperimentare con tutti i cinque sensi e promuovere l'osservazione, la percezione. I risultati sono:

- Saper comunicare attraverso i colori, le forme.
- Saper creare attraverso l'adozione di tecniche artistiche e la manipolazione di materiali differenti.
- Sperimenta la grammatica dell'immagine.

Dopo la scuola dell'infanzia, il bambino intraprende la strada del primo ciclo che comprende la scuola primaria e secondaria di primo grado. In questa sede ci occuperemo di valutare le indicazioni della scuola primaria che riguarda la fascia d'età corrispondente ai bambini del mio progetto "ArtTiviamoci".

In fase di crescita la scuola deve assicurarsi di fornire gli strumenti adatti a stimolare l'auto apprendimento e farsi da supporto nelle situazioni difficili, orientando il bambino alle scelte più consone alle sue caratteristiche, attraverso attività invitanti. Il processo avviato in forma semplice alla scuola dell'infanzia, ora si fa più intenso e puntuale anche nei suoi obiettivi cui spetteranno risultati di grado maggiore. Rimangono tuttavia fondamentali le medesime motivazioni:

- Promuovere la collaborazione tra compagni.
- Comprendere le diversità come elemento arricchente.
- Comprendere la natura degli ostacoli e adottare un piano adatto a superarli.
- Promuovere le attività laboratoriali. Infatti *"il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri"*.⁷⁴

Le indicazioni per il curriculum stendono un piano guida per ogni materia. Tra queste vi è il paragrafo dedicato ad Arte e immagine. Questa categoria si pone l'obiettivo di incoraggiare l'alunno al ricorso della creatività come strumento valido per favorire la maturazione delle competenze espressive e comunicative. Altro obiettivo è la sensibilizzazione alle realtà artistiche del nostro patrimonio e alle innovazioni tecnologiche. Il bambino impara a decifrare il linguaggio visivo e

74 Ibid., 27.

a servirsene sia per conoscere se stesso, sia per comunicare con il mondo, coltivando le facoltà immaginative e creative. Ancora una volta si sottolinea il valore del laboratorio come strategia d'apprendimento e metodo per l'acquisizione di capacità osservative, descrittive, critiche e comprensive delle opere d'arte, migliorando l'interazione con esse.

L'accento è posto sulla necessità di avvicinare il bambino a tutti gli elementi che costituiscono la disciplina artistica e quindi:

- Aspetto comunicativo.
- Aspetto sensoriale.
- Aspetto storico.
- Aspetto culturale.
- Aspetto patrimoniale.

Il bambino sarà in grado quindi, una volta ultimata la scuola primaria di:

- Produrre attivamente soluzioni creative e personali.
- Esprimere emozioni attraverso il linguaggio pittorico – visivo.
- Utilizzare i materiali per creare qualcosa di nuovo.
- Conoscere i codici del linguaggio visivo.
- Osservare e descrivere criticamente le immagini.
- Comprendere il valore espressivo delle opere.
- Stimare il patrimonio artistico del proprio territorio, comprese le tradizioni che lo contraddistinguono.

Tali indicazioni non sono da considerarsi un tentativo di omologare la programmazione della scuola, ma fornisce linee guida affinché tale contesto, in cui agiscono diversi operatori, possa pianificare strategie concordi e qualitativamente affini, focalizzate sul benessere del bambino. Il modello del bambino che costruisce e usufruisce attivamente la propria conoscenza è possibile infatti solo all'interno di una rete di relazioni confortevole e collaborativa, che rispetta tempi e spazi individuali.

Educazione plurisensoriale

“Quando finisce l'infanzia [...] si entra nella società,
uno alla volta si chiudono i recettori sensoriali,
non impariamo quasi più niente,
usiamo solo la ragione e la parola [...]”.⁷⁵

Fin dal momento in cui ha origine l'estetica come ambito di studi filosofici, essa non viene associata al concetto di bellezza, come va d'abitudine pensare, ma al concetto di percezione attraverso i sensi. Grazie alle *Meditazioni filosofiche concernenti la poesia* di Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) del 1735, l'estetica diviene studio autonomo: *aesthetica* è il sostantivo che deriva dall'aggettivo *aisthetike* che significa appunto sensibile. Egli distingue così due tipologie di conoscenza, quella logico razionale e quella dei sensi, che tuttavia non sono da concepire come antitetiche in quanto nell'individuo vi è il costante bisogno di inquadrare a livello intellettuale ogni percezione sensibile.

L'estetica si occupa dunque dei “*processi della psiche nella sfera della sensibilità*”⁷⁶ e quindi di tutto ciò che provoca sensazioni ed emozioni. Ma la sensibilità non è autonoma nel suo sviluppo: è necessaria una guida degli strumenti affinché la sensibilità sia educata e pronta a recepire l'arte e il suo linguaggio. Nell'approccio all'arte vi è sicuramente una componente immediata, ma non è possibile pretendere che un individuo si emozioni di fronte ad un'opera se non è stato “*alfabetizzato*”⁷⁷ a quel codice. Come per un bambino è impossibile leggere un testo scritto senza conoscere l'ossatura delle parole (le lettere), allo stesso modo un bambino non potrà apprezzare un'opera se estraneo al funzionamento della grammatica dell'immagine. E' necessario abituare l'occhio a questo tipo di percezione, ma non solo. Da sempre siamo

75 Beba Restelli, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Munari* (Milano: FrancoAngeli, 2002), 63.

76 Cristina Francucci, Paola Vassalli, *Educare all'arte* (Venezia: Electa Mondadori, 2005), 20.

77 Ibid., 21.

abituati al monopolio della vista nell'approccio quotidiano a ciò che ci circonda, mentre risulta limitata l'adozione degli altri sensi come metodo di conoscenza del mondo. Con l'arte contemporanea la situazione si sta modificando e molti artisti lavorano su opere stimolanti atte a risvegliare tutti i sensi, permettendo al fruitore non solo di guardare, ma soprattutto di praticare l'arte. Henri Focillon con il suo *Elogio alla mano* punta i riflettori sulla mano come strumento di conoscenza: *“la mano è azione: afferra, crea, a volte si direbbe che pensi. [...] le mani non hanno soltanto assecondato gli intendimenti dell'essere umano, ma hanno contribuito al loro determinarsi, li hanno precisati, hanno dato loro forma e figura”*.⁷⁸ Piaget poi, torna nuovamente utile affermando che:

“nonostante siamo soliti pensare che l'arte incomincia con i primi segni che il bambino traccia su un foglio, di fatto essa prende l'avvio molto prima, allorché i sensi entrano per la prima volta in contatto con l'ambiente ed il bambino reagisce a queste esperienze sensoriali. Toccare, vedere, sentire, manipolare, gustare, ascoltare sono altrettanti modi di percepire e reagire all'ambiente: essi formano l'essenziale sottofondo per la produzione di forme artistiche, sia che ci si trovi a livello del bambino che a livello dell'artista di professione”.⁷⁹

L'antropologo e anatomista Ashley Montagu ha approfondito il tema, indagando quali siano le conseguenze comportamentali di esperienze tattili nell'individuo. La pelle è l'organo più grande del nostro corpo, è il primo tramite tra noi e il mondo esterno. Il bambino nei primi attimi di vita viene messo a contatto con la pelle della mamma: è il primo legame che stabilisce la relazione fra i due, tanto che si consiglia di avvicinare il piccolo ancora prima del taglio del cordone ombelicale. Il toccare consente la prima vera connessione fisica con l'altro e quindi la prima forma di conoscenza. Premesso il fatto che la dimensione di una specifica area cerebrale risulta tanto grande quanto la vastità delle funzioni ad essa connesse, il livello di estensione dell'area tattile riconosciuta nel cervello chiarifica l'importanza dell'esperienza tattile, che incide significativamente sullo sviluppo comportamentale e cioè sulla *“memoria della*

78 Henri Focillon, *Vita delle forme seguito da Elogio della mano* (Torino: Einaudi, 1972), 106.

79 Jean Piaget, *Psicologia dell'intelligenza* (Firenze: Giunti-Barbera, 1952), 153.

pelle".⁸⁰ Lo stesso sviluppo del sistema nervoso, nell'infante, è legato alla stimolazione recepita a livello cutaneo. Molte indagini affermano che il ruolo della madre nella stimolazione sia il primo responsabile di tale sviluppo: la mancanza di tale azione ad esempio contribuisce a dilatare le tempistiche di sviluppo del bambino, nonché a creare difficoltà nelle relazioni. Allo stesso tempo anche un'eccessiva stimolazione arriva ad essere causa di disturbi comportamentali che determinano la tendenza da parte del soggetto ad allontanare i coetanei o la figura adulta. Ad ogni modo, il contatto rimane per la sana crescita un elemento irrinunciabile che, anche a fronte di circostanze di appagamento di altri bisogni, risulta condizione necessaria insostituibile.

Oltre ai chiari e comprovati esempi in ambito scientifico e psichico, anche l'ambito artistico esorta il valore dell'esperienza tattile: ad esempio negli anni Venti a Parigi viene pubblicato il Manifesto del *Tattilismo*, documento dell'avanguardia futurista che vede nel tatto uno strumento atto al miglioramento della comunicazione tra gli individui. Lo stesso Marinetti narra che sono le memorie generate dalle sue esperienze personali di bambino ad aver generato le Tavole tattili; egli riporta addirittura, sempre nel Manifesto futurista, dei suggerimenti pratici per affinare la percezione tattile.

Alla nascita tutti sono dotati di un apparato plurisensoriale. Durante lo sviluppo siamo costantemente rimproverati e allontanati da quelli che sono reputati i pericoli con le espressioni ricorrenti del 'non toccare'. Questo allontanamento scoraggia lo sviluppo del tatto fino alla perdita della maggior parte della sensibilità. Così:

*"l'artista si chiede con una certa preoccupazione come sarà l'uomo del futuro. Forse senza naso e senza orecchi, perché non bada più al rumore e agli odori".*⁸¹

Se l'educazione all'immagine è presente da programma alla scuola elementare, anche l'educazione plurisensoriale dovrebbe avere il proprio spazio

80 Ashley Montagu, *Il linguaggio della pelle. Il senso del tatto nello sviluppo fisico e comportamentale del bambino* (Milano: Garzanti Editore, 1981), prefazione.

81 Ibid., 49.

già alla scuola dell'infanzia, proprio come Maria Montessori aveva promosso alla Casa dei Bambini romana. Secondo l'educatrice ampliare la rete delle esperienze percettive significa garantire fondamenta più complete per l'accrescimento dell'intelligenza. Il suo metodo propone semplici consigli per stimolare nei bambini lo sviluppo dei sensi, come proporre materiali diversi nelle faccende di vita quotidiana.

Secondo quanto riportato da Aristotele, il primo cui dobbiamo la distinzione, i sensi sono cinque, riconosciuti nei rispettivi cinque organi. Eppure, non solo essi interagiscono restituendo una percezione più approfondita della realtà di quella che risulterebbe se essi fossero indipendenti, ma non sembrano neanche fermarsi a cinque. La complessità della percezione farebbe entrare nella categoria altre tipologie di 'sensi' come quello del dolore e dello spazio.

Beba Restelli, allieva prima, attiva seguace poi di Bruno Munari ha trasformato il concetto di plurisensorialità in un laboratorio che ha nel nome l'essenza stessa della sua identità. *Giocare con tatto* si propone di incentivare il doppio significato dell'espressione: da un lato sviluppare il senso annesso alle mani (il tatto appunto), dall'altro accrescere la capacità di giocare 'con tatto', ovvero con senso collaborativo, nel rispetto dei compagni. Il primo laboratorio nasce nel 1978 a Monza grazie alla collaborazione di un'artista, Maria Luisa Grimani, da tempo attenta alla didattica per bambini; il successivo ha luogo due anni più tardi a Milano in una casa di inizio '900.⁸² Il laboratorio si fonda soprattutto sulle sperimentazioni del tatto. Con Bruno Munari progetta le *Tavole tattili*, e i libri plurisensoriali, i *Prelibri*, libricini-giocattolo senza parole ricchi di stimoli tattili, visivi, sonori, termici e materici, evoluzione diretta dei primi *Libri illeggibili* degli anni '40. Su ispirazione di Munari, Beba Restelli progetta al Museo delle Ceramiche di Faenza un laboratorio del libro in cui i partecipanti possono costruire il proprio libro-oggetto con tantissimi materiali differenti. Ogni scelta è del tutto libera, svincolata sia da un tema da seguire, sia dai canoni classici con cui si realizza un libro : ci sono pagine enormi o piccolissime, formati particolari, fogli spessi o bucati, fili di lana e stoffe da applicare; ci sono

82 Restelli, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale*,19.

materiali sonori come il polietilene a bollicine o materiali profumati. Anche il *Labirinto tattile* risponde agli stessi obiettivi. Si comincia con l'osservazione dei materiali: il cartoncino ondulato ha specifiche qualità e utilizzi, tra questi la capacità di essere sufficientemente modellabile e resistente allo stesso tempo. Dopo 'l'esplorazione' del materiale si procede con la sperimentazione: per tentativi si procede a creare piccoli elementi e percorsi, riciclando i pezzetti di scarto e modulando il cartoncino tridimensionalmente. Una volta che la struttura prende forma si procede dando al complesso una forma ad 's', cosicché possa rimanere in equilibrio, come un serpente gigante che sarà poi ulteriormente modificato una volta composto.

Questa tipologia di laboratori ideati a partire dall'eredità di Munari (di cui ho solo riportato qualche esempio), raccolta da Beba Restelli ed altri numerosi collaboratori, ha ulteriormente ampliato il senso di didattica dei sensi promossa dal Maestro. I laboratori ci insegnano che l'arte va vissuta con tutti i sensi, perché le infinite ramificazioni della nostra intelligenza possono sfruttare le facoltà di relazione con il mondo a cominciare dai sensi. Essi rappresentano una base modulabile utile per ulteriori nuove sperimentazioni adattabili ai bambini d'oggi che, nonostante il progresso tecnologico cui sono esposti, conservano gli stessi bisogni primari di un bambino degli anni Settanta: crescere in armonia con sé stesso, con la propria sensibilità e con quella degli altri.

I benefici dell'arte nello sviluppo

1. Gregory Bateson: apprendere ad apprendere

Per valutare il beneficio dell'arte nello sviluppo individuale risulta interessante approfondire il campo degli studi sul comportamento, per verificare fino a che punto l'apprendimento relativo ad un tale ambito possa sviluppare abitudini cognitive estendibili ad altri campi. In altre parole andremo a giustificare come la didattica d'arte possa avere risvolti a lungo termine nella complessa formazione di un individuo e nelle sue competenze. A questo proposito Gregory Bateson, famoso antropologo inglese, dedica parte dei suoi studi al valore dell'apprendimento e alla sua incidenza sullo sviluppo cognitivo.

Nei suoi studi di svariata entità, dalla psicologia, alla comunicazione, alle scienze naturali, si riconosce un permanente interesse per i processi coinvolti nell'attività educativa. Nello specifico Bateson analizza l'apprendimento, da lui definito come variazione permanente del comportamento di un soggetto coinvolto da un'esperienza in un dato contesto. Egli sottolinea che esistono diverse tipologie di apprendimento, o meglio che la sua completezza si possa raggiungere attraverso il superamento di diversi stadi, che vanno dallo zero al terzo tipo e che hanno specifiche caratteristiche.⁸³

- Lo stadio 0 si qualifica per il suo essere 'meccanico' e si verifica nel momento in cui uno stimolo esterno viene percepito dal soggetto, portato quindi a reagire di conseguenza. Questo stadio si basa sul processo di azione-reazione e non ha prospettive di evoluzione da parte del soggetto coinvolto.

- Lo stadio 1 è quello adottato dalle istituzioni scolastiche tradizionali. Una certa mole di contenuti viene trasferita dall'insegnante allo scolaro, attraverso lezioni di tipo tradizionale.

- Lo stadio 2 prevede un "*cambiamento nel processo dell'apprendimento 1*"⁸⁴; è quello che permette al soggetto di reagire al variare di situazione ed essere capace di trasferire il contenuto appreso in un altro contesto diverso da quello di

83 Cfr. Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (Milano: Adelphi Edizioni, 1976).

84 Ivi. p. 339.

partenza. In questo caso si ha un'evoluzione della risposta che può essere adattata e resa produttiva anche a seguito di un cambiamento delle condizioni circostanti. E' in questa fase che si attiva quello che Bateson definisce deuterio apprendimento. Raggiunto questo stadio nel soggetto prende forma l'abitudine, ovvero un sistema di reazione alle cose, che si attiva automaticamente nell'individuo portandolo ad avere i medesimi atteggiamenti nell'affrontare gli eventi della quotidianità. Con il deuterio apprendimento si impara ad apprendere perché si acquisisce un nuovo metodo di misura della realtà; questo metodo è una struttura forte, ma flessibile: permette di essere utilizzato in alcune circostanze ed è allo stesso tempo modulabile per altre. Lo stadio 2 dell'apprendimento è quello che porta alla crisi del soggetto, messo di fronte ad ostacoli che rompono gli equilibri delle sue abitudini.

Quello che interessa a sostegno della tesi qui presentata è proprio il secondo stadio definito anche "*apprendimento d'insieme*"⁸⁵, in quanto si lega direttamente al concetto di metodo munariano. Per comprendere questo livello di apprendimento è opportuno chiarire preventivamente quello di 'deuterio apprendimento'. Con questo termine Bateson fa riferimento al raggiungimento della capacità non solo di risolvere un problema, ma di avanzare un numero maggiore di proposte risolutive di quello che potrebbe garantire un apprendimento semplice di tipo uno. La tipologia due infatti prevede il raggiungimento di un'abilità che evade dalle circostanze che l'hanno generata, tale da essere spendibile in altri contesti. Si tratta quindi di un apprendimento che oltre ad essere esperito genera un cambiamento nel soggetto e agisce su una gamma di abitudini mentali utili, situazione che non si verifica con un apprendimento di tipo meccanico che si ferma al singolo risultato immediato. Le abitudini mentali descritte da Bateson sono quelle abitudini legate ai valori umani, come ad esempio il libero arbitrio o il rispetto, che si costruiscono nello sviluppo del soggetto in base alle esperienze vissute. Affinché si verifichi un vero cambiamento nel soggetto, fondamentali sono le condizioni contestuali, con cui lo stesso deve confrontarsi in numero ripetuto di volte, anche con piccole variazioni, per un tempo sufficientemente dilatato. Le variazioni sono

85 Ibid.

fondamentali perché creano quella disponibilità variegata di situazioni che permette a chi apprende di operare in situazioni simili, ma non identiche, e quindi valutare l'entità delle differenze.

In sintesi il bambino che 'impara ad apprendere' in un certo contesto con cui si confronta più volte, sarà in grado non solo di trasferire la nozione appresa in altro contesto, ma di renderla disponibile ad interagire con altre informazioni assorbite nel medesimo campo. L'imparare ad apprendere è una sorta di *formae mentis* costante, ma modulabile e reattiva nel tempo. La differenza sostanziale tra primo e secondo livello non sta quindi nella prestazione finale più immediata, nell'oggetto finito, ma risiede in acquisizioni che permangono nel tempo e si evolvono, senza magari manifestarsi nell'immediato. Appare chiaro quindi che Bateson riservi la sua attenzione alla relazione tra tipologia di apprendimento avanzata (deutero apprendimento) e contesto entro il quale questo livello si possa verificare.

*“[...] Invece il flusso degli eventi gli è mediato attraverso il linguaggio, l'arte, la tecnologia e gli altri mezzi culturali che sono dovunque strutturati secondo le rotte delle abitudini appercettive”.*⁸⁶

Questo estratto non solo conferma l'attenzione di Bateson per i contesti, ma fa rientrare l'arte tra questi. Coerentemente a quanto esposto dall'antropologo, il principio primo dei laboratori di Munari non è mirare al mero apprendimento meccanico; l'obiettivo non è l'oggetto finale, l'opera eseguita più o meno perfettamente dai bambini o la quantità di contenuti da loro memorizzati, bensì l'acquisizione di un metodo che faccia presa sui procedimenti abituali di apprendimento che evadono dal contesto artistico, migliorando le prestazioni in altri campi. Allo stesso modo quindi l'arte e la didattica d'arte nello specifico, se fatta esperire puntando all'apprendimento d'insieme (e quindi ricercando un metodo ben specifico che lo promuova) è in grado di far sviluppare fin dall'infanzia una *formae mentis* utile a costruire capacità e ottimizzare facoltà già esistenti.

86 Ibid.

2. Le macro aree di sviluppo: cognitivo, emotivo, motorio

“Nonostante siamo soliti pensare che l’arte incomincia con i primi segni che il bambino traccia su un foglio, di fatto essa prende l’avvio molto prima, allorché i sensi entrano per la prima volta in contatto con l’ambiente ed il bambino reagisce a queste esperienze sensoriali. Toccare, vedere, sentire, manipolare, gustare, ascoltare sono altrettanti modi di percepire e reagire all’ambiente: essi formano l’essenziale sottofondo per la produzione di forme artistiche, sia che ci si trovi a livello del bambino che a livello dell’artista di professione”.⁸⁷

L’importanza di curare una buona disposizione all’apprendere fin dalla tenera età è fondamentale per un corretto sviluppo, premesso che *“ogni individuo comincia con l’essere bambino”*.⁸⁸ Pensiamo alla formula piagetiana del bambino, quella che lo vede soggetto e non oggetto dell’educazione. Pensiamo ad un bambino capace di entrare in contatto con sé stesso, con il mondo, con gli altri in modo attivo, indipendente e consapevole. Pensiamo ad un bambino che attraverso il gioco possa dire la sua, che attraverso le mani sia produttore e attraverso l’apporto emotivo partecipa. Immaginiamo bambini indipendenti dagli adulti, e che anzi possano far loro da esempio; *bambini che ancora prima del linguaggio verbale riescano a realizzare l’articolazione sintattica del discorso, trasferendola nella sintassi dello spazio scenico e compositivo della rappresentazione grafica in un disegno-plastico*.⁸⁹

Ma quali sono le aree di intervento coinvolte? Quali sono gli ambiti in cui un educatore si trova a dover intervenire per favorire una crescita a tutto tondo? In primo luogo vi è lo sviluppo cognitivo, di cui abbiamo trattato attraverso l’analisi

87 Piaget, *Psicologia dell’intelligenza*, 153.

88 Erik Erikson, *Infanzia e Società* (Roma: Armando Armando editore, 1966), 9.

89 Massimo Squillacciotti, *LaborArte: esperienze di didattica per bambini* (Roma: Maltemi, 2004), 28.

<http://arlian.media.unisi.it/DOCUMENTI/LaborArte.pdf> .

degli studi di epistemologia di Piaget e di Bateson e che avviene attraverso l'interazione attiva del bambino con l'esterno. Essa consiste nella maturazione dell'individuo, ovvero in senso biologico nella vera e propria moltiplicazione delle sinapsi, responsabili dell'interazione tra più aree del cervello. Vi è poi lo sviluppo emotivo. Grazie all'avanzamento degli studi supportati dalle neuroscienze è sempre più evidente quanto la parte cognitiva, che prevede l'immagazzinamento delle informazioni, sia legata alle esperienze e alla condizione emotiva legata a quel vissuto. Questo tipo di maturazione prevede l'acquisizione da parte del bambino di diversi livelli di comprensione delle emozioni. Secondo recenti argomentazioni, come quelle legate agli studi di Alan Sroufe⁹⁰ che si occupa di psicologia emotiva, l'emozione è letta come reazione personale ad un evento che attiva una variazione nel comportamento. Ad esse sono infatti legate modifiche fisiologiche e comportamentali leggibili oggettivamente, come l'accentuazione di sudorazione o la modulazione della voce. Sempre secondo Sroufe attraverso un processo di differenziazione da un unico stadio originario di eccitazione le emozioni come la gioia, la tristezza, la paura, la rabbia, la sorpresa, la repulsione, maturano. La maturazione emotiva avviene quindi grazie al contatto del soggetto con il contesto e, cosa fondamentale, avviene in parallelo allo sviluppo neurologico. Molti studi hanno infatti certificato l'interdipendenza tra sviluppo cognitivo, fisico ed emozionale e soprattutto la pregnanza dell'emozione sulla cognizione. Secondo H. Kellerman addirittura *"il pensiero è il consolidamento a livello di linguaggio di una emozione, di uno stato d'animo o di un gruppo di emozioni"*.⁹¹ Anche M. Hoffman giunge a importanti considerazioni, valutando che l'emozione è in grado di attivare o bloccare la metabolizzazione delle informazioni, ma anche di stimolare la memoria di quelle già immagazzinate.⁹²

Il primo passo di crescita per il bambino consiste nello sviluppare la

90 Cfr. Alan Sroufe, *Lo sviluppo delle emozioni: i primi anni di vita* (Milano: R. Cortina, 2000).

91 Henry Kellerman, "An epigenetic theory of emotions in early development," in *Emotion: Theory, Research and Experience*, ed. Robert Plutchik, Henry Kellerman (New York: Academic, 1983), 319.

92 Cfr. Martin L. Hoffman, "Affect, cognition, and motivation," in *Handbook of Motivation and Cognition*, ed. R. Sorrento, E.T. Higgins (New York: Guilford, 1985).

consapevolezza del proprio stato emotivo e quindi la capacità di riconoscerne le diverse modulazioni; il bambino impara quindi a distinguere le diverse tipologie di emozioni e a comprenderne le differenze. Gli *step* successivi sono quelli di imparare ad affrontare e gestire le emozioni riconosciute e in un successivo momento a relazionarsi con quelle dei compagni. L'educazione pertanto, deve avere l'obiettivo di fornire il bambino di una serie di esperienze che coinvolgano le emozioni e che ne guidino l'autogestione. L'arte, che per natura è il mezzo espressivo dell'emozione, attraverso il laboratorio può coinvolgere lo stato emotivo del bambino facilitandone la liberazione, ed instaurando un rapporto di accettazione e confidenza con i cambiamenti che spesso vengono vissuti dai piccoli come un disagio. In particolar modo l'arte contemporanea che spesso punta sull'istintività e l'immediatezza della nostra percezione, può avere effetti incisivi sulla buona convivenza o sulla messa a confronto delle emozioni. La terza area di sviluppo è quella motoria. Questo è difficile da spiegarsi se pensiamo alla realtà di un museo tradizionale, o di una lezione d'arte nelle scuole; se pensiamo invece all'oggetto della nostra riflessione, e quindi al laboratorio, risulta più chiara la possibilità di intervento del bambino anche attraverso un apporto motorio. Le attività del laboratorio che rispettano i canoni tracciati dalla filosofia munariana, permettono di sviluppare ad esempio la coordinazione: il gesto artistico deve essere gestito e il bambino acquisisce sapienza nell'organizzazione degli spazi e del proprio corpo con essi. Saper intervenire sui materiali, conoscere le modalità per interagire con loro attivano una serie di consapevolezze corporee che se curate fin da bambino rimangono sedimentate nella nostra memoria corporea. In tutte le attività di laboratorio che interagiscono con l'arte, l'approfondimento dei materiali è la parte più entusiasmante, su cui lo stesso Munari riserva attenzione. Caratteristiche diverse dei materiali portano ad atteggiamenti del corpo diversi.

Ad oggi le competenze richieste in ambito lavorativo sono sempre più estese e di tipo trasversale. Una cura precoce di tali competenze quali capacità di produzione di idee originali, capacità organizzativa, autonomia, sensibilità nella relazione sono in grado di fare la differenza nella selezione di un potenziale professionista. Le qualità cosiddette trasversali sono elementi indispensabili per

generare soluzioni non convenzionali⁹³, e distinguersi dagli altri.

Vivere fin da piccoli esperienze che curano l'interazione tra facoltà cognitiva, emotiva, motoria, come l'esperienza con l'arte, non è quindi da concepire come pratica di svago; rappresenta invece un percorso che ottimizza le performance personali e sociali dell'adulto di domani.

Perché l'arte contemporanea

*"An object cannot compete with an experience".*⁹⁴

Trovare una definizione di arte contemporanea è un'impresa che ha dell'impossibile. Dotata di mille volti e mai uguale a sé stessa; così camaleontica da essere scambiata talvolta per qualcosa da scartare perché senza valore. A volte si confonde con un fatto quotidiano, o per una notizia al telegiornale; talvolta assomiglia ad una banda di teatranti, talvolta ad un ammasso di spazzatura; talvolta è immateriale, quasi nemmeno la si nota; talvolta si nasconde in un orologio digitale, talvolta in uno strumento musicale. Ha mille facce, mille espressioni, mille odori e mille suoni.

Forse una sola condizione accomuna queste mille identità: la comunicazione. L'arte contemporanea comunica con i suoi stessi mezzi plastici, vegetali o sonori che siano. Ma affinché la comunicazione avvenga sono necessari due elementi: un emittente e un destinatario. Dall'arte rupestre all'arte moderna i due ruoli sono sempre stati ben distinti: da un lato il genio, il produttore, l'artista, dall'altro il fruitore, il ricevente. Con l'arte contemporanea, e la dirompenza a lei

93 Fiorino Tessaro, "Presentazione," in *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*, ed. Damiano Frasson (Milano: Franco Angeli, 2011).

94 *An object cannot compete with an experience* è una celebre opera di Hamish Fulton, artista contemporaneo noto come 'il camminatore'. Le sue opere infatti, tradotte in fotografie, illustrazioni e testi di viaggio raccontano la relazione uomo-ambiente che porta l'uomo a raggiungere forme di conoscenza e consapevolezza.

connaturata, tali ruoli hanno evaso i propri confini, fino a confondersi l'un l'altro. Questo ha creato un forte disorientamento da parte del fruitore che improvvisamente è chiamato a prender parte all'atto artistico, di cui non sempre riesce ad afferrare il significato. Tutto sembra più torbido alla comprensione, tanto da sentirci spaesati tanto quanto i coniugi Proietti nell'episodio della pellicola *Dove vai in vacanza?*, che li vede perplessi alla volta della Biennale. L'arte contemporanea sembra richiedere un grande sforzo di comprensione, situazione estranea quando ci si trova di fronte ad un cesto di frutta di Caravaggio, per il quale si prova un piacere immediato scaturito dal rispetto dei canoni tradizionali di equilibrio e verisimiglianza.

Proprio per queste caratteristiche l'arte contemporanea sembra quanto più distante ad un pubblico come quello dell'infanzia, per il quale risulterebbe un terreno imperscrutabile. Se nel contesto adulto la formula di commento comune si conclude nel 'non ci si capisce nulla', cosa potrebbe accadere nel binomio arte contemporanea - bambino?

Nonostante la critica di complessità mossa al linguaggio contemporaneo, il suo contributo ha sempre più aperto la strada a formule di comunicazione nuove, talvolta difficili dal punto di vista intellettuale, ma estremamente coinvolgenti dal punto di vista percettivo. Ci sembrerà strano pensarlo, ma i bambini si avvicinano all'arte contemporanea molto più facilmente dell'adulto, in quanto propensi per natura al nuovo, proprio perché il viaggio di crescita si costruisce alla volta della scoperta. Nelle proprie modalità espressive, il ricorso dell'arte alla sinestesia e alle formule della performance e dell'happening ha liberato il fruitore dal limite del 'guardare', rendendo la fruizione sempre più totalizzante dal punto di vista del coinvolgimento delle altre facoltà sensoriali. Gli artisti oggi si occupano di realizzazioni che si possono toccare, udire, a volte anche assaggiare, aumentando in senso esponenziale il grado di coinvolgimento dello spettatore. Questa espressione ben definisce il pubblico odierno che è sempre più protagonista del fatto artistico come co-produttore. Questi aspetti si sposano perfettamente al tema della didattica del fare e del percepire attraverso tutti i sensi che sta alla base del processo di apprendimento di cui abbiamo trattato fin'ora. Così la dimensione

multisensoriale a cui spesso l'adulto rinuncia per sfiducia e diffidenza, trova nel bambino, curioso e coraggioso per definizione, il perfetto protagonista.

I bambini mostrano un atteggiamento curioso nei confronti del 'diverso', dello sconosciuto, la cui indagine rappresenta uno degli obiettivi didattici dell'arte contemporanea. Con la multiformità dei suoi strumenti, con l'assoluta rinuncia alla catalogazione e la totale adesione a tutto ciò che è ibrido, l'espressività contemporanea si mostra come oggetto adatto alla sperimentazione laboratoriale.

L'opera-evento o performance condivide con il laboratorio la sua essenza: l'azione. Tutto gravita attorno un'azione coinvolgente; la performance non ha come fine ultimo un oggetto, un prodotto artistico fisico, ma si fonda sul processo dell'azione e sulla relazione attiva con il pubblico. Questo tipo di linguaggio che fonde più espressività combinate come danza, teatro, video, evade i confini dell'oggetto 'opera d'arte' ed emancipa una fruizione totale del pubblico che partecipa al fatto artistico.

La performance art, che vede la sua fondatrice ufficiale in Marina Abramovich negli anni Settanta, affonda le sue radici già nel primo novecento con le serate futuriste e dadaiste e negli anni Sessanta con le sperimentazioni del movimento Fluxus. Paradigma del contemporaneo, è una delle manifestazioni più rappresentative del concetto di multimedialità e multisensorialità. M. Abramovich, ad oggi attiva con incessanti nuove proposte, è uno dei pilastri di questa formula. Con Rhythm 0 del 1974 riesce a condensare in un'unica occasione la possibilità di sperimentare tutti i cinque sensi. L'artista mette a disposizione in una lunga tavolata un numero allargato di strumenti che il visitatore può utilizzare per relazionarsi con lei, auto vincolatasi all'immobilità. L'artista nello specifico sceglie modalità estreme per coinvolgere il pubblico e progetta performance che puntano alla provocazione e che quindi faticano a trovare rapporto con il pubblico dei più piccoli; tuttavia, il concetto di azione attorno cui gravitano è lo stesso che deve strutturare i laboratori didattici.

Per ciò che concerne la primaria importanza dell'utilizzo dei sensi nel processo di fruizione dell'arte, anche l'arte materica può essere introdotta al pubblico bambino facendo perno sul suo valore tecnico e tattile, basato

sull'assemblaggio dei materiali. Nella storia dell'arte si è sempre riservata attenzione all'uso della tecnica, ma è nel Novecento che i materiali acquisiscono primaria importanza. Alberto Burri ad esempio, tra gli autori più rappresentativi della fase materica italiana, sfrutta le proprietà dei materiali più semplici: al di là dei significati profondi, legati al richiamo ai disastri della guerra, le sue opere possono risultare interessanti per la curiosità del bambino proprio dal punto di vista dell'eterogeneità dei materiali assemblati e dalle texture differenti.

La sperimentazione dei materiali e la stimolazione della facoltà tattile-manipolatoria sono i caratteri distintivi anche dell'opera *Who's afraid of free expression?* esposta alla Biennale di Venezia 2011 dall'artista Norma Jane, nome di fantasia scelto per una mente (o un gruppo di menti) dall'identità sconosciuta, o meglio dall'identità multiforme dato che ad ogni occasione raccoglie un' équipe di lavoro diversa che si muove per un progetto specifico. Questo è uno dei casi esempio che spiega quanto l'opera d'arte sia tale solo grazie all'intervento del pubblico che ne è co-autore. Adulti e bambini hanno avuto la possibilità di prendere un piccolo frammento dal parallelepipedo centrale in pongo e, stravolgendone la forma, creare qualcosa di nuovo e di totalmente personale e differente rispetto il comune oggetto di partenza. Il risultato finale, a conclusione della Biennale, è il racconto generato dall'intervento dei visitatori che ricopre le quattro pareti della stanza. L'artista ha messo a disposizione del pubblico il suo genio, gli ha fornito uno strumento affinché grandi e piccini fossero stimolati ad intervenire e a superare il timore del 'non toccare', che di prassi viene ripetuto in formula scritta e orale in occasione di esposizioni ed eventi artistici. Sono l'azione e la relazione che si crea tra i vari elementi a rendere possibile l'incontro autore-visitatore, nonché visitatore-visitatore, stimolati a collaborare all'atto creativo; Molto spesso è infatti incentivata la connessione tra i partecipanti che vivifica l'opera e ne permettono la vera comprensione.



Norma Jane, *Who's afraid of free expression?*, Biennale, 2011.⁹⁵

Se i sopracitati esempi, per l'adozione di materiali eterogenei possono stimolare il tatto, con l'opera contemporanea di Ernesto Neto, *We stopped just here at the time* (2002) ad essere stuzzicato è l'olfatto. Una grande struttura di licra chiffon sospesa raccoglie in piccole bolle create dal tessuto leggero diversi tipi di spezie. La componente principale delle opere dell'artista è l'interattività: ogni volta viene instaurata una relazione con il fruitore coinvolgendolo totalmente in una immersione di molteplici sensazioni.



Ernesto Neto, *We stopped just here at the time*, 2002, Centre Pampidou⁹⁶

95 Immagine tratta da <https://lookingeurope.wordpress.com/2017/03/01/biennale-darte-di-venezia-10-cose-da-sapere-per-chi-ci-andra-per-la-prima-volta/> .



Ernesto Neto, *The Island Bird*, 2012, National Gallery of Victoria in Melbourne⁹⁷

Familiarizzare con questa tipologia di opere significa scoprire la diversità dei materiali e le qualità specifiche che ne determinano l'utilizzo.

L'artista performer Silvia Costa, che collabora con il festival di Milano dedicato alle arti contemporanee Uovo Kids, progetta installazioni e performance coinvolgenti dedicandosi soprattutto alla fascia dell'infanzia. Il suo *Canto d'amore*, realizzato in occasione dell'edizione 2012 del festival milanese, rende protagonisti bambini e genitori di un canto magico di un mezzo soprano, accompagnato da arpa. Il lavoro nasce da un desiderio dell'artista, da ciò che lei stessa avrebbe voluto ricevere, ovvero una canzone, composta con il musicista suo collaboratore Lorenzo Tomio. Non si tratta di un semplice canto a cui bambini e genitori assistono: la cantante si avvicina ai bambini in ascolto, prende loro le mani e le avvicina delicatamente alla propria gola, affinché possano percepire direttamente la vibrazione dell'aria tra le corde vocali che genera quel suono. Il bambino entra direttamente in contatto fisico ed emotivo con qualcosa di unico: un'opera fatta non di materia, ma di persone e suoni.

96 Immagine tratta da <https://perfumepolytechnic.wordpress.com/2015/03/25/i-wanted-to-touch-you-with-the-smell-ernesto-netos-immersive-cross-sensory-installations/> .

97 Ibid.



Silvia Costa, Livia Rado, Tiziana Tornari, *Canto d'amore*, 2012

Per programmare un percorso laboratoriale efficace per la stimolazione plurisensoriale può quindi essere utile prendere spunto dai caratteri su cui si fonda l'arte contemporanea: l'azione, il focus sul processo, la plurisensorialità. Il vantaggio delle opere contemporanee è l'approccio diretto: grazie a questo approccio attivo il bambino crea una relazione personale con le tele, le sculture ma soprattutto i video, le performance che a loro volta creano un dialogo tra all'interno dello spazio in cui sono raccolte. L'arte è lo specchio della società, pertanto rinunciare a scoprirla significherebbe perdere parte fondamentale del nostro essere nel mondo.

Come ha riportato Alexander Langer, scrittore, giornalista e politico altoatesino circa l'importanza di essere aggiornati al contemporaneo:

“Solo chi è in grado di leggere ed interpretare i segni dei tempi è anche capace di comprendere se stesso, i suoi simili, il mondo in cui viviamo, e di intervenire su di essi in modo efficace e al passo coi tempi. Chi oggi pensasse di poter trascurare questi segni non solo si precluderebbe ogni possibilità di creare una qualsiasi cultura autentica e perciò valida, ma rimarrebbe probabilmente spettatore inerte del

*proprio tempo, viaggiatore straniero nelle terre del presente”.*⁹⁸

L'arte contemporanea quindi non deve essere letta come elemento aggiuntivo o meramente come oggetto di studio e approfondimento da parte degli esperti; essa gode dei requisiti per essere vissuta da tutti come materia e materiale didattico, come categoria di riferimento per la formazione completa di un modello di individuo attivo, consapevole e partecipativo nella costruzione del mondo di oggi e di domani. Così, come ci ricorda Marco Dallari, docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica all'Accademia bolognese:

*“ricorrere all’arte, alla poesia, ai loro simboli e alle loro metafore per parlare di noi e del mondo significa allora capire che non c’è niente da capire, ma tanto da scoprire e “comprendere” e che il bello del mondo non sono i conti che tornano, le regole e le uguaglianze, ma proprio le sorprese e la scoperta delle differenze”.*⁹⁹

98 Alexander Langer, *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995* (Palermo: Sellerio editore, 1996), 38.

99 Marco Dallari, “L’arte per i bambini,” in *Educare all’Arte*, ed. Cristina Francucci, Paola Vassalli (Milano: Electa, 2005), 24.

*Se ascolto dimentico,
se vedo ricordo,
se faccio capisco* ¹⁰⁰

CAPITOLO IV

“ArtTiviamoci”:

LABORATORIO D’INIZIAZIONE ALL’ARTE CONTEMPORANEA

“L'educazione alla visione e alla comunicazione visiva è già cominciata in parecchie scuole, ma l'educazione tattile non è ancora stata presa in considerazione”.¹⁰¹

Premessa

Il mio desiderio di proporre un progetto di avvicinamento all'arte contemporanea rivolto ai bambini nasce da una serie di stimoli assorbiti in momenti diversi della mio percorso universitario e personale, nonché dal desiderio di maturare un'esperienza professionale che unisca due delle mie più grandi passioni: l'arte e i bambini. Dopo l'avvicinamento allo studio di Munari, l'esperienza di Erasmus in Francia e la collaborazione con Uovo Kids, festival milanese dedicato alla creatività contemporanea, è sorto in me il profondo desiderio di raccogliere piccole esperienze di vario genere maturate in differenti ambiti e concentrarle in un unico laboratorio pensato per i bambini.

Per la realizzazione del mio progetto ho potuto contare sulla collaborazione dell'Associazione sportiva A.S.D Proceritasport che da anni cura il servizio di centro estivo artistico/sportivo del Comune di Brugine e il servizio pomeridiano di doposcuola nella scuola primaria C. Goldoni sempre a Brugine, il paese di mia attuale residenza. Grazie a Proceritasport ho avuto il supporto, umano e pratico (messa a disposizione degli spazi e fornitura dei materiali necessari) per implementare questo piccolo progetto, coinvolgendo un gruppo di bambini che tutti i giorni, dopo la scuola, prolungano regolarmente nell'arco della settimana la propria permanenza all'istituto per lo svolgimento dei compiti. Il mio laboratorio si è inserito con cadenza settimanale e ha previsto un ciclo di 5 incontri (ogni martedì) con i bambini aderenti all'iniziativa che, oltre al regolare

101 Bruno Munari, *I laboratori tattili*. (Bologna: Zanichelli, 1985), 3.

svolgimento dei compiti hanno dedicato il loro tempo alle attività da me proposte. Il laboratorio, proposto tramite comunicazione scritta ai genitori, è stato attivato a seguito dell'adesione di un gruppo di bambini e bambine nel periodo di marzo - aprile 2017, all'interno delle aule scolastiche, già in uso dagli educatori di Proceritasport. Colgo quindi l'occasione di ringraziare fortemente Enrico e Raimondo, coordinatori responsabili dell'Associazione, con cui da anni collaboro come educatore per il centro estivo e che quest'anno hanno rinnovato la loro fiducia nei miei confronti supportando un progetto più specifico e del tutto personale.

Motivazioni

Molto spesso mi è capitato di riscontrare difficoltà nel manifestare i miei interessi per l'arte contemporanea con i miei coetanei o con gli adulti in generale. Spesso, un dialogo circa questo genere d'arte risulta ostile e trova resistenza proprio perché non considerato all'altezza della grande tradizione cinquecentesca italiana che ci contraddistingue nel mondo. Questo disagio, come conferma alle mie ipotesi, non si è verificato in occasioni di confronto con un'utenza molto più giovane, generalmente catalogata come "troppo piccola per capire": i bambini. I bambini sono solo bambini, ma forse è questa condizione a salvarli. I bambini non capiscono, per loro è troppo difficile. Non c'è definizione più scorretta di questa, perché i bambini chiedono il perché di tutto e allo stesso tempo hanno la capacità di prendere le cose per quello che sono, per la loro semplicità ed immediatezza. Con loro parlare di un colore, non è scontato; raccontare e descrivere con sorriso una piccola collezione di punte di matita colorate è il dono più grande che possano farti. La verità è che i bambini prendono tutto molto più seriamente dei grandi, anche il gioco stesso che, proprio come dice Munari, è una cosa seria. Ho pensato quindi che un sacco cucito o un filo di lana potevano risultare molto più stimolanti a loro che ad un adulto, troppo impegnato al 'cosa serve' e al 'quanto costa' della realtà che lo circonda. Creare un laboratorio d'arte contemporanea al di fuori di uno spazio istituzionale, quale il museo, significa vivificare le piccole realtà locali che spesso non hanno l'opportunità di organizzare attività di stimolo alla creatività e

di contatto reale con l'arte, come da qualche anno a questa parte si sta cercando di fare all'interno dei musei pubblici. Sperimentare su piccola scala significa raggiungere anche coloro che non hanno la fortuna di avere genitori appassionati frequentatori e accompagnatori dei figli alle esposizioni d'arte; significa far costruire ad ogni bambino il proprio museo, di oggetti ma soprattutto di esperienze; significa far loro toccare con mano i materiali, scoprire le tecniche che si nascondono dietro al vetro di una tela magari vista al Museo di Provincia nelle uscite scolastiche. Un laboratorio per imparare, imparare facendo.

Obiettivi

Negli ultimi anni la sensibilità delle istituzioni culturali in tema di educazione è maturata visibilmente. Sempre più sale di musei e scuole si stanno attrezzando con spazi e tempi dedicati alla partecipazione attiva esperienziale del bambino. L'approccio che ho adottato per la stesura del progetto ha sicuramente come base i principi munariani, ma non intende formularsi come "copia", né ha la presunzione di rientrare nella cerchia di laboratori munariani, protetti dall'Associazione che ne tutela i diritti e la corretta diffusione. La mia proposta muove dal tentativo di offrire un'opportunità di esperienza attiva con l'arte, non a caso il titolo ne riporta il concetto, ad una piccola realtà locale, avvalendomi delle strategie adottate dal Gran Maestro. I punti focali su cui mi sono concentrata sono le buone pratiche del suo metodo, soprattutto per ciò che riguarda il ruolo dell'operatore come fornitore di strumenti e il primato dell'azione, rispetto al linguaggio verbale.

Come mediare tramite il potere de gioco l'arte contemporanea?

Come rendere interessante, stimolante e partecipativa la materia in oggetto?

Come trasferire contenuti tramite le tecniche?

In aderenza al metodo di Munari, il progetto "ArtTiviamoci" non guarda al risultato ma agli strumenti e al processo che li vede messi in utilizzo. Lontano dalla pretesa di raggiungere l'apprendimento di una lista di nozioni che riguardano l'arte contemporanea e alcuni dei suoi protagonisti, il progetto si pone come obiettivi primari:

- il miglioramento dello spirito di osservazione;
- l'uso di un approccio alternativo a quello frontale in ambito scolastico che normalmente ne fa abuso;
- la stimolazione di curiosità per l'arte contemporanea;
- la sensibilizzazione ai linguaggi non verbali;
- la sperimentazione di materiali differenti;
- la stimolazione dell'intervento creativo-produttivo.

Soggetti

I protagonisti del progetto di esperienza attiva con l'arte contemporanea sono i bambini che, tra i fruitori del servizio doposcuola coordinato dall'Associazione Proceritasport, hanno dato assieme ai loro genitori adesione all'iniziativa tramite un modulo di consenso. Sono un gruppo di 15 bambini di prima e seconda elementare, di età compresa tra i 6 e gli 8 anni, che hanno partecipato ai cinque appuntamenti programmati con i coordinatori. Ogni incontro della durata di un'ora e 15 minuti circa prevedevano la sola mia presenza, supportata dal saltuario contributo di due ragazze prestanti servizio di scuola lavoro presso il doposcuola dell'istituto C. Goldoni.

Contesto

Teatro della sperimentazione è l'aula scolastica: un ambiente familiare al bambino, dove trascorre gran parte del suo tempo, ma spesso visto con malocchio, perché costantemente connesso ad una situazione di dovere e rigore, data la stessa rigida disposizione dei banchi. Come più volte sottolineato da Munari anche lo spazio di svolgimento delle attività è fondamentale. E' uno spazio che ha bisogno di infondere serenità e familiarità, un porto sicuro in cui il bambino si senta incoraggiato ad esprimersi e libero di sbagliare. A questo proposito ho provveduto ad apporre alcune modifiche all'organizzazione dello spazio, così da renderlo più aperto alla comunicazione tra coetanei nell'atto stesso della sperimentazione pittorica. Nello specifico la forma a 'ferro di cavallo' risulta la più adatta per lo svolgimento efficace del laboratorio: i bambini

hanno la possibilità di vedersi tutti negli occhi, scambiare pareri, idee. Vi è uno spazio centrale vuoto per muoversi ed avvicinarsi per eventuali sperimentazioni che richiedono l'uso del pavimento. E' l'immagine della tavola rotonda, resa in variante poligonale dati i vincoli di uno spazio scolastico.

Selezione del tema

La prima impronta che ho voluto conferire al laboratorio è riproporre il concetto di gioco munariano, coinvolgendo i bambini in un attività che li potesse incuriosire veramente, in modo spontaneo. Quale gioco migliore se non coinvolgerli rendendoli protagonisti di un' indagine? La caccia da sempre fa parte dell'istinto umano, anche dei più piccoli, che si sentono dei veri detective. Scelgo quindi la formula dell'indagine come *fil rouge* nella struttura del laboratorio, che permette di tenere sempre alto il livello di interesse e di partecipazione dei bambini. Scoprire l'ignoto è una sfida che non si può lasciar scappare. I bambini non conoscono gli artisti e vanno a caccia delle loro tecniche per svelarne i connotati. Per la selezione degli artisti 'nascosti' valuto il panorama contemporaneo del '900 cercando in parte di riprendere qualche nome già noto ai bambini che in svariate occasioni (gite scolastiche, uscite in famiglia al museo) hanno avuto modo di incontrare o perlomeno di cui hanno sentito parlare. Un esempio è Pablo Picasso. Per gli altri quattro artisti (seleziono 5 artisti, come 5 sono gli appuntamenti) percorro un terreno meno conosciuto, valutando quali abbiano adottato le tecniche più interessanti e stimolanti proprio dal punto di vista dei procedimenti e dei materiali, che devono essere i più svariati possibile e allo stesso tempo facilmente reperibili o facilmente sostituibili con altrettanti di simili per resa, e più economici. Come insegna Munari, bisogna sempre partire dalle cose semplici. Scelgo gli 'ignoti':

Lucio Fontana

Jackson Pollock

Alberto Burri

Pablo Picasso

Joan Mirò

La selezione non è casuale, ma risponde ad una precisa volontà di presentare le personalità che con il loro universo espressivo e la loro ricerca hanno cambiato la storia dell'arte. Fontana, Burri, Picasso, Mirò sono figure capisaldi, hanno rivoluzionato l'arte rompendo i canoni della pittura tradizionale e sono altresì rimasti per molto tempo 'geni incompresi'. Per ogni artista mi concentro su un gruppo di 4 opere più rappresentative che serviranno alle proiezioni in classe e alla stampa su carta; da questo nucleo estraggo la tecnica, che ho in secondo momento riportato in forma libera in un'unica tela. Ad esempio per Picasso sono state selezionate le seguenti opere.¹⁰²



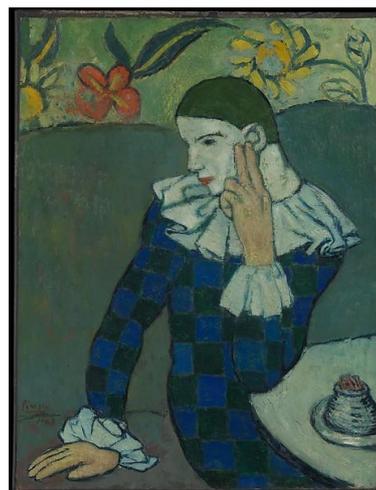
1.



2.



3.



4.

102 Consultare l'appendice finale per le didascalie dettagliate.



Tela delle cinque tecniche



I cinque indagati alla lavagna

Metodo

Lo scopo del progetto è sensibilizzare il bambino all'arte contemporanea attraverso una partecipazione attiva. Il laboratorio quindi cerca di adottare i principi base del metodo Munari, senza il rigore adottato dallo stesso (data la mia formazione autonoma che non ha previsto corsi specifici, gestiti dall'associazione che ne porta il nome) ma che cercano tuttavia di rispettarne l'essenza. I punti focali del metodo adottati nel progetto sono:

- *il primato del fare*. Durante i cinque incontri la fase di narrazione da parte dell'educatore è ridotta al minimo; largo spazio è dato alla fase di osservazione e a quella produttiva. Tramite lo stesso fare il bambino impara la tecnica e le caratteristiche degli strumenti per realizzarla, che si comportano in modo diverso in base al loro utilizzo. Le istruzioni date ai bambini sono minime: un canovaccio guida su cui il bambino costruisce il proprio sapere personale. D'altronde lo stesso Munari racconta un episodio di realizzazione di un laboratorio in cui non vi è stato il bisogno di 'spiegare' ai bambini cosa fare, dato che per sua natura in situazioni di novità prevale la spinta all'azione.¹⁰³

- *Partire dalla tecnica*. L'introduzione al laboratorio è immediatamente data dalla presentazione della tela misteriosa e quindi dalla tecnica. Non si parte dalla conoscenza dell'artista, della sua biografia; quelli sono dati forniti successivamente e sempre in forma di gioco. L'idea di base è che la tecnica racchiuda in sé tutto l'universo espressivo dell'artista che comunica proprio attraverso il mezzo pittorico. Un'opera fatta a mano non può che essere compresa facendone esperienza attraverso le mani.

- *Autonomia del fruitore*. In classe tutti i materiali necessari alla realizzazione delle 5 tecniche artistiche vengono distribuiti sopra la cattedra. E' lo stesso bambino che attivamente riconosce quali sono gli strumenti adatti per ottenere quel dato risultato. Poche istruzioni sull'uso degli strumenti sono sufficienti perché il bambino possa intervenire sulla tela interpretando anche a suo modo i linguaggi proposti. Tutti aggiungono, modificano, tolgono qualcosa: fa parte dell'elaborazione di un contenuto che se efficace partendo dalla copia si

103 L'episodio cui si fa riferimento è quello raccontato dallo stesso Munari in Munari, *Fantasia*, 156.

sviluppa in modo autonomo.

- *Educatore-guida*. Il mio ruolo durante gli incontri si limita a guidare i bambini alla scoperta autonoma degli artisti. Le spiegazioni si limitano allo stretto necessario, introducono e arrivano in soccorso nel momento in cui i soggetti si trovano in difficoltà. Il resto è lasciato al loro modo di percepire e rielaborare le opere e di gestire gli strumenti. Al bambino vanno presentate le possibilità, ma è a lui che spetta valutare le soluzioni e giungere alla scelta di un modo espressivo.

- *Il gioco*. Scelto come formula strutturante, il gioco è insito nello stesso scheletro del laboratorio. Il bambino da subito è invitato a risolvere il mistero della tela senza nome e senza autore (non a caso caratteristica ridondante nelle opere di arte contemporanea, dove spesso vi è la rinuncia al titolo, come rinuncia alla catalogazione, al senso unico, al vincolo del verbo). Come un piccolo detective deve giungere all'artista partendo proprio dalla sua tecnica. Grazie al gioco l'attenzione e l'elaborazione delle informazioni recepite avviene naturalmente, senza troppi sforzi intellettivi. I bambini che agiscono sotto costrizione non assimileranno mai le conoscenze, poiché una volta finita l'attività non faranno che dimenticare tutto quello che hanno provato. Come dice Munari *"il messaggio resta meglio nella memoria se l'azione è un'azione voluta, accettata come gioco, un'azione allegra anche se la situazione è drammatica"*.¹⁰⁴

Egli spiega che bisogna far giocare il bambino, affinché lui possa scoprire *"quello che noi crediamo sia giusto comunicargli"*.¹⁰⁵

104 Pittarello, *Munari dei bambini*, 331.

105 Luciano Marucci, "Un laboratorio di creatività e libertà", *Hortus rivista di poesia e art*, n. 12 (1992).
<http://www.lucianomarucci.it/cms/documenti/pdf/MonografiaHortusMunari.pdf> .

Materiali

- 1 tela
- 39 tavolette di legno compensato 20x20 cm
- 39 pezzi di stoffa 20x20 cm
- 1 foglio di carta da pacchi
- pennelli di diverse taglie
- sacchetti di plastica adottati come grembiulini antimacchia
- materiali misti per la realizzazione delle tecniche artistiche:

tempere: giallo, rosso, blu (colori primari), nero, bianco; cartoncini colorati; forbici; colla vinilica e stick; carta alluminio; filo di lana colorato; sacchi di iuta; pellicola trasparente; acrilico spray argento e oro; sabbia per acquario viola e arancio; carta di giornale; ritagli di stoffa nera; spugnette.

Anche la disposizione dei materiali rispetta un chiaro tentativo alla stimolazione del 'fare da sé': tutto è sistemato sopra la cattedra, facilmente visibile e raggiungibile autonomamente. E' il bambino che attraverso l'osservazione e, una semplice guida, intuisce autonomamente quali sono i materiali adottati per ogni tecnica rappresentata.



Fasi di laboratorio

In base agli obiettivi preposti ho suddiviso il laboratorio in diversi momenti. Ogni incontro si costituisce di cinque fasi, a cui si aggiunge quella introduttiva che prevede la presentazione del laboratorio ai bambini, momento circoscritto al primo incontro con loro in aula.

	AZIONI	DOVE	QUANTO
	<i>Presentazione</i>	Aula	5 min
1	<i>Osservativa / Tattile</i>	Aula	10 min
2	<i>Uditiva</i>	Aula	5 min
3	<i>Sperimentale / produttiva</i>	Aula	30 min
4	<i>Riflessiva</i>	Aula	10 min
5	<i>Riordino del materiale</i>	Aula	10 min

Ogni fase è scelta in base ai pilastri educativi espressi da Munari. Ad ognuna di esse corrisponde un tempo specifico che tuttavia rimane elastico e pronto ad assecondare le esigenze dei bambini. Ogni fase, con la relativa tempistica, è funzionale agli obiettivi preposti e risponde alla capacità di coinvolgimento del target di riferimento (bambini di prima e seconda elementare), che sarà maggiormente propenso a dedicarsi alla fase *Sperimentale/Produttiva*, piuttosto che a quella *Uditiva*.

Presentazione

I bambini che entrano in aula trovano già al centro dello spazio la tela dipinta con le cinque tecniche artistiche, associate ai cinque artisti. Una volta invitati ad entrare e fatti sedere in cerchio attorno alla tela, ai bambini viene presentato lo strano fatto: a scuola è stata trovata una tela anonima.

E' necessario quindi risalire all'/agli artefice/i di quest'opera misteriosa per capirne la provenienza. I volti degli 'indagati' sono stampati su cinque fogli A4 appesi alla lavagna e coperti da un foglio di carta di giornale, su cui è disegnato un punto interrogativo. I bambini di prima e seconda elementare conoscono già la simbologia dei segni, pertanto il punto interrogativo contribuisce a fomentare l'immediato insorgere della curiosità.

Incontro per incontro, i bambini dovranno svelare le identità celate e associarle alla giusta tecnica rappresentata sulla tela.



- Fase 1. Osservativa / Tattile

La fase osservativa è uno dei momenti principali del laboratorio. Non ci sono ancora ipotesi formulabili, vi è solo una tela variopinta, ricoperta di segni e colori. La tela è posizionata al centro della stanza e tutti i bambini vengono invitati ad avvicinarsi e a sedere tutti attorno per osservare, ma soprattutto per toccare. L'osservazione in questo caso non è limitata alla vista, ma comprende anche la percezione tattile dei materiali: lo spessore del filo, la rugosità della sabbia, la trama del sacco, la levigatezza del foglio di alluminio. Ai bambini vengono rivolte alcune domande che stimolano la ricerca delle differenze e similitudini tra i materiali.

Cosa senti? E' duro o morbido? E' liscio o rugoso? E' lucente o opaco?

E' convesso o piatto? E' freddo? E' piacevole? Fa il solletico?

Normalmente nel contesto museale è proibito toccare le opere. Questo divieto le fa recepire come oggetti preziosi, inavvicinabili, come rinchiusi in una teca di cristallo fragilissima che ne ostacola la fruizione. Cercando di ribaltare questa situazione di distanza bambino-opera, che limita dal principio una partecipazione appassionante e concreta dell'arte, e ispirandomi alla famosa mostra gioco *Vietato non toccare*, allestita da gennaio 2016 a maggio 2017 al MUBA, progetto un momento specifico per invitare i bambini a fare ciò che di norma è proibito.



- Fase 2. Uditiva

Subito dopo l'osservazione, i volti appesi alla lavagna vengono scoperti affinché i bambini possano familiarizzare con loro. I volti sono privi di nome, scritto invece sul retro che andrà scoperto solo alla fine di ogni incontro. A seguire un breve momento è dedicato alla lettura di un breve testo realizzato, come la tela, a monte del progetto. Si tratta di piccole biografie d'artista, scritte come fossero raccontate in prima persona dagli artisti, che ripercorrono i tratti salienti del loro vissuto e qualche aneddoto divertente. Tutti i testi riportano un chiaro riferimento alla tecnica che successivamente sarà esperita dai piccoli detective. Anche in questa fase viene rispettato il concetto di partecipazione attiva del bambino che non è solo ascoltatore: per aumentare in lui il senso dell'unicità del suo ruolo all'interno del gioco, viene coinvolto nella lettura di piccole parti a turno. Ogni bambino è infatti indispensabile per la scoperta degli artisti, ma deve collaborare con i compagni per un efficace sviluppo dell'indagine. E' necessario quindi riservare ad ognuno il proprio spazio indipendente, pur nella stimolazione dello spirito di gruppo e nel rispetto dei diritti del vicino. La lettura di gruppo rispetta questi principi e mantiene alto il livello di curiosità e attenzione. Durante questa fase vengono proiettate alla lavagna lim alcune opere dell'artista, che poi vengono brevemente commentate sempre con un dialogo supportato da domande suggerite agli stessi bambini.



Esempio di autobiografia:

Ciao a tutti, mi presento.

Il mio nome è Jackson Pollock e vengo dal Far West. Sono il più piccolo di cinque fratelli e sono cresciuto in una famiglia povera. Da piccolo non mi piaceva molto andare a scuola; ero un bambino un po' ribelle, non mi piacevano i libri di storia e matematica, ma adoravo i giornali d'arte.

Mi piacevano tanto gli artisti, la fantasia e i sogni che riempivano i loro quadri. Mi sembravano cose meravigliose. Così ho cominciato ad andare alla scuola di pittura: mi piaceva moltissimo usare i materiali, le vernici, le colle, i mille colori così belli da maneggiare: liquidi se si aggiunge l'acqua, oppure densi tirati fuori dal tubetto! Era così bello farli scivolare sulla tela...

Da allora ho deciso di dedicarmi alla pittura: sono andato a vivere in una città vicino New York e ho trasformato la stanza del fieno nel mio laboratorio, dove ho cominciato ad usare i colori:

"Lasciate che il colore goccioli sulla vostra testa come gocciola sulla tela!", dicevo a tutti i miei amici! Mi piace la goccia, è una bella forma. Ero stanco dei soliti dipinti su cavalletto, volevo creare qualcosa di diverso!

Allora mi sono inventato una nuova tecnica: il DRIPPING, che vuol dire proprio 'gocciolare'.

Metto la tela sul pavimento, prendo i pennelli e il colore molto liquido. Osservo lo spazio bianco e facendomi guidare dall'istinto comincio a riempirlo di schizzi. Dentro di me si scatena qualcosa di magico: mi sembra di danzare intorno alla tela. Ma per gli altri è difficile capire.. non ci sono vasi di fiori, né animali, né persone sulle mie tele. Soltanto colore, tanto tantissimo colore!!! Pensano che io sia un pazzo ad usare in quel modo colori e pennelli: ma non mi importa! Io, non riesco a farne a meno.

- Fase 3. Produttiva / Creativa

Il terzo step è il cuore del laboratorio. I bambini con il mio incoraggiamento vengono fatti avvicinare alla cattedra dove sono disposti tutti i materiali con ordine casuale, senza rispettare la suddivisione circa il loro utilizzo per le cinque tecniche. Tenendo a disposizione le immagini proiettate alla lim, i bambini devono riconoscere:

1. La parte di tela anonima, presentata all'inizio dell'incontro, che risulta la più simile alle opere proiettate. Da qui il bambino intuisce la prima parte di tela che si andrà a riproporre in modo creativo e personale.
2. Quali sono i materiali necessari per la realizzazione di quella tecnica. Sono i bambini infatti che autonomamente, un po' come una caccia al tesoro, devono indovinare quali sono i materiali giusti. A volte la tecnica inganna, e non è semplice risalire alla tipologia di strumento da utilizzare. Ai bambini viene lasciato il tempo necessario per formulare alcune ipotesi: nel caso in cui esse siano scorrette, l'educatore guida il bambino, senza imposizioni, verso l'individuazione della natura dell'errore e alla riformulazione della propria ipotesi. Quando tutti i materiali e gli strumenti vengono individuati, i bambini sono pronti per cominciare.

Una volta seduti sui banchi e indossato il grembiule (ricavato da un sacchetto grande per i rifiuti), l'educatore mostra ai bambini la tecnica. Lo spazio riservato al linguaggio verbale è minimo: tutto verte sull'azione pratica e sull'esempio, molto più velocemente assimilabile. Una volta distribuite le poche semplici, chiare indicazioni ai bambini vengono distribuiti i materiali. Alle proiezioni delle opere, che continuano ad essere disponibili, si aggiungono le immagini stampate delle stesse, in formato A5, che vengono fatte passare tra i bambini e lasciate a disposizione tra i tavoli.

In questo modo il bambino sceglie se avere come guida un supporto di tipo cartaceo, o se muoversi dalla sua postazione di tanto in tanto per scrutare il supporto digitale. Il bambino solitamente in aula è sottoposto ad una pressione costante, vissuta più o meno intensamente in base ai caratteri personali, che deriva dall'obbligo di rimanere seduto. La possibilità data dalla proiezione digitale in questo caso amplifica le possibilità mobili del bambino che può

alternare il momento di stasi, mentre si accinge alla creazione della sua opera, al momento di movimento che permette anche il confronto e il dialogo con i compagni che osservano come lui ingrandita l'immagine dell'opera.

La fase produttiva coinvolge due aspetti circa il rapporto instaurato tra il bambino e l'opera:

Aspetto a). Apprendimento ed esecuzione

Questa fase prevede il confronto con la 'regola'. Una volta fornite le istruzioni - guida, il bambino ripete quello che ha appreso. Questa operazione viene eseguita su fogli di carta di seconda mano, ritagli utili per provare e sperimentare. Questo momento permette al bambino di accrescere il suo bagaglio di conoscenze attraverso l'esperienza e l'azione, e quindi un rapporto attivo con i materiali. Tuttavia il bambino non impara la tecnica ufficiale adottata dagli autori, ma piuttosto un modo alternativo per realizzarla con materiali semplici ed alternativi. Questo si accorda con gli obiettivi di progetto, che non riguardano l'apprendere la tecnica così com'è stata concepita, ma piuttosto l'avvicinare i bambini ad una realtà, quella dell'arte contemporanea, calandola in una situazione in cui i materiali scelti sono quelli più umili, disponibili nella quotidianità. E' importante che il bambino giunga ad un rapporto sereno con gli strumenti e la loro gestione, e soprattutto che scopra come da uno stesso strumento di partenza possano derivare mille nuove opzioni. Parlo infatti di 'possibile' tecnica proprio perché la priorità non è data all'adozione dei medesimi materiali di cui si sono serviti gli artisti (non tutti i materiali utilizzati sono corrispondenti in tutto e per tutto alle opere prese come modello).

Al bambino viene offerta come esempio una delle soluzioni possibili, che simula quanto più possibile la resa originaria, ma che si cala nella realtà dei materiali semplici. In questa fase il bambino è invitato a fare esperienza con ciò che viene prima dell'opera finale. Non mira quindi al coinvolgerlo dal punto di vista critico riflessivo, rispetto al tema o al significato di un'opera, argomenti adatti ad un fruitore adolescente e invece inadatti all'età dei bambini in oggetto; punta quindi al processo e all'apparato di gesti e fasi che ha generato quell'opera.

Aspetto b). Elaborazione personale

E' lo step successivo che prevede l'istintivo apporto personale del bambino che, nella sua fisiologica tendenza a valutare il mondo attraverso il suo filtro, è portato a sommare il proprio intervento a quanto è stato assorbito. Si tratta del momento più entusiasmante: al bambino, una volta appresi i dati proposti dall'educatore, sono garantiti spazio e tempo (una mezz'ora abbondante) per accingersi alla tela con il proprio universo. E' la fase di elaborazione personale, cui segue quella produttiva che si emancipa dalla mera 'copia' di ciò che è già stato fatto e dà libero sfogo alla creatività individuale. Protagoniste di questo momento sono le variazioni, le modifiche, i capovolgimenti della 'regola'. La regola è infatti indispensabile per il bambino; senza di essa non vi sarebbe produzione, perché senza un limite non si potrebbe superarlo. La regola d'altronde, serve soprattutto per essere rovesciata. Munari ricorda che ogni problema di comunicazione visiva è dotato sempre di una regola, altrimenti sarebbe solo confusione,¹⁰⁶ ma sottolinea al contempo la necessità di trovare soluzioni altre a quello schema di base.

Ogni bambino, dopo le sperimentazioni sulla propria carta di prova, procede con l'intervento sulle tele, utilizzate su un solo lato, ad eccezione dei laboratori di Alberto Burri e Jean Mirò che sono stati realizzati facendo uso sia del fronte che del retro del supporto. Questa scelta rappresenta un esempio della 'rottura della prassi' che normalmente vincola ad un utilizzo parziale della tela; in questo caso viene sperimentata la possibilità di sfruttare totalmente lo spazio a disposizione, dotando la tela di ben due opere realizzate dai bambini.

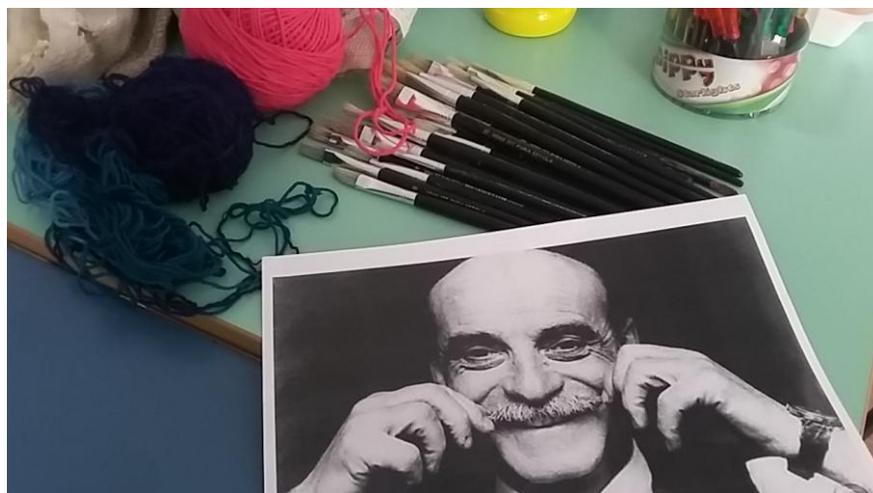
Altra particolarità riguarda il supporto 'di prova' utilizzato in occasione dell'incontro dedicato a Jackson Pollock. I fogli di piccolo formato sono stati sostituiti da un grande foglio unico di carta da pacchi, posizionato su sacchetti di plastica appositamente fissati e fatti aderire al pavimento in via protettiva.

In questo caso l'esperienza di elaborazione e produzione è stata realizzata collettivamente: ogni bambino munito di pennelli di diverse taglie e di tempera dei colori primari più il nero, ha partecipato alla realizzazione del grande foglio,

106 Giancarlo Politi, "Le regole del gioco," *Flash Art*, n. 163 (1991).

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-g-politi-flash-art-1991.pdf>

sperimentando la caratteristica 'danza pittorica' che caratterizza le produzioni dell'autore americano. Per l'intera durata della fase produttiva l'attività dei bambini era accompagnata da un accompagnamento sonoro che poteva stimolare reazioni diverse nel libero utilizzo del pennello e dei colori. Si trattava di musica scelta dal repertorio classico, variata nella dinamica e nell'atmosfera che suggeriva, proprio per amplificare dal punto di vista emotivo la partecipazione attiva dei bambini.



- *Fase 4 e 5. Riflessione e riordino del materiale*

Terminato il tempo a disposizione i bambini vengono invitati ad alzarsi dalla postazione di lavoro per osservare quanto realizzato. Tutte le telette vengono messe al centro della sala e comincia il momento dell'osservazione e dei commenti. Questa tappa conclusiva è fondamentale per la buona riuscita del laboratorio, in quanto il bambino ha la possibilità di prendere coscienza dell'attività svolta, dei materiali utilizzati, delle modalità con cui sono stati trasformati; ha inoltre l'occasione di confrontarsi con i compagni. Il momento del confronto non è strutturato come una competizione, ma come l'opportunità di osservare quali altre soluzioni sono state adottate dagli altri partecipanti, tutti dotati delle stesse condizioni di partenza, ma con un bagaglio personale che genera quella variante speciale che rende tutti i lavori unici ed irripetibili.

L'ultima fase prevede il riordino del materiale. Non si tratta di una fase da trascurare in quanto anch'essa fa parte di quel processo di consapevolezza e responsabilizzazione che il bambino ha bisogno di apprendere sperimentando.

Tecniche

Le tecniche e i relativi materiali proposti ai bambini non corrispondono in tutto e per tutto a quelle originali. Dopo aver selezionato gli autori a mio avviso più interessanti per apporto estetico- contenutistico, per il ruolo ricoperto nella storia dell'arte e per la particolarità del loro linguaggio, ho cercato di definire quali fossero le tecniche e i materiali utili che si avvicinassero di più a quelli originali. L'obiettivo del progetto è offrire ai bambini un panorama di strumenti utili per sperimentare e non quello, per rigore, di apprendere ad esempio l'uso della tempera ad olio, effettivamente usata da Picasso. Quando è stato possibile è stato rispettato l'uso di materiali, ma talvolta, come nel caso della teletta ispirata a Fontana, ho preferito optare per materiali economici, facilmente reperibili ma soprattutto calati nella realtà più vicina ai bambini. A seguito si illustrano gli artisti selezionati e le motivazioni che hanno ispirato tale scelta.

Pablo Picasso

La decisione di cominciare il laboratorio con Picasso deriva dalla volontà di interagire con i bambini partendo da uno degli artisti più famosi, che sicuramente qualcuno fra il gruppo di partecipanti ha già incontrato nel suo percorso personale o scolastico. Picasso è uno dei personaggi più popolari e riconoscibili sia dagli adulti che dai piccoli, e la sua fama è elemento positivo per instaurare intesa con i bambini e facilitare l'adesione alla partecipazione. Quando un bambino non conosce un argomento, esso può destare curiosità, ma confrontarsi almeno inizialmente con un tema di cui ha almeno sentito parlare contribuisce a stimolare il coinvolgimento e l'autostima del soggetto, che si accinge ad affrontare qualcosa di familiare. Per Picasso ho individuato come tecnica rappresentativa quella del *collage*. Data l'adozione di materiali semplici da parte dello stesso autore, ho deciso di riprenderne l'uso; i bambini avevano pertanto a disposizione carta di giornale, cartoncini colorati e in più la carta d'alluminio, che ho aggiunto come variante per aumentare la gamma di tipologie di carte disponibili per creare accostamenti interessanti. L'azione su cui si sono focalizzati i bambini è stata quella del ritaglio e dell'accostamento di materiali diversi, che seppur tutti nel formula del foglio si differenziavano per colore, formato, levigatezza della superficie e quindi texture.

Ai bambini sono state consegnate anche fotocopie di riproduzioni stilizzate (da me realizzate) di occhi, bocche, nasi, orecchie, elementi che potevano essere direttamente applicati alla propria tavoletta o che fungevano da modello per i bambini che desideravano realizzarli da sé.

Le immagini proiettate e stampate delle opere fungevano da guida: il bambino poteva ricopiarle, elaborarle o addirittura stravolgerle a seconda della propria sensibilità. Volontariamente non erano lasciate indicazioni precise sul 'cosa' fare, ma solamente una gamma di opzioni possibili nell'ambito del 'come' realizzare un'idea.

Joan Mirò

E' uno dei rappresentanti della tendenza, tra gli artisti degli anni Venti del Novecento, all'essenziale, perché meno si ha sulla tela, meglio si può ricercare

l'equilibrio e il dialogo dei suoi elementi. La vita di Mirò è legata ad un aneddoto interessante per il percorso scelto in questo laboratorio. La componente tattile su cui mi sono a lungo soffermata nei precedenti capitoli ha rivestito un ruolo importante anche per la formazione del pittore catalano. I suoi due maestri di pittura, prima José Pasco Merisa alla Escuela de la Lonja, e poi Galì all'accademia privata, puntavano sullo spingere il giovane Mirò a rappresentare le cose a partire dalle sensazioni tattili che gli suscitava quel dato elemento-soggetto. Questa prassi ha contribuito ad alimentare il rifiuto dell'approccio visivo alle cose, la rinuncia alla rappresentazione imitativa del reale, la sua adesione alla componente immaginativa e il senso plastico della realtà.¹⁰⁷ Con Mirò sono partite da due costanti che caratterizzano un gruppo consistente di opere della sua produzione pittorica: le forme piene e il tratto nero. Un tratto forte, sicuro, traccia indelebile, un *fil noir* da cui tutto nasce e a cui tutto confluisce. Quel filo visivo è diventato un filo materiale. Ai bambini è stata consegnata la tavoletta e successivamente un filo e una spugnetta intinta di colore rosso, per creare una macchia piena di colore. Ho scelto il rosso perché affine alle origini dell'autore, le calde terre spagnole. La macchia rossa e il filo erano il punto di partenza comune: ai bambini spettava il compito di trasformarli in storie, in corpi, in vecchi sogni o nuove realtà. Come dice Mirò:

*“quando lavoro a una tela, me ne innamoro; è un amore che nasce da una lenta comprensione [...] E' una gioia imparare a capire un minuscolo filo d'erba nel paesaggio. Perché farlo piccolo? Un filo d'erba è affascinante quanto un albero o una montagna.”*¹⁰⁸

In questo senso, anche una macchia ha la stessa dignità di un ritratto, anzi spinge la fantasia dei bambini, stimolata a creare qualcosa di personale senza partire da zero (dal foglio bianco), ma con libertà totale, inesistente invece perché soffocata nel caso di un foglio preimpostato.

107 Janis Mink, *Joan Mirò 1893-1983* (Germania: Taschen, 1994), 12.

108 *Ibid.*, 22.

Alberto Burri

Nella lista dei prescelti non poteva mancare l'impronta italiana. Trattandosi di un laboratorio che punta sulla varietà di tecniche e materiali non potevo rinunciare all'Arte povera, il movimento artistico degli anni Sessanta che fa dei materiali il proprio veicolo espressivo. Tra le serie che caratterizzano la produzione artistica di Burri (*Sacchi 1950-55*, *Combustioni 1957* e *Cretti 1970*) scelgo di rifarmi a quella più breve, i *Sacchi*, che si presta benissimo alla volontà di sfruttare il più possibile le potenzialità dei materiali economici, di uso quotidiano. Ritagli di stoffa e pezzi di juta sono quindi gli elementi protagonisti messi a disposizione dei bambini, cui si aggiunge anche la carta pellicola che essendo facilmente modellabile ricrea l'idea dello strappo e la bruciatura delle *Combustioni*. Ancora una volta i bambini non sono chiamati alla riproduzione fedele, ma vengono stimolati all'elaborazione degli elementi che in primis sono oggetti veri, tattili, dotati di spessore e consistenza.

Lucio Fontana

Altro rappresentante italiano conosciuto nel panorama internazionale è Lucio Fontana, che realizza cicli di opere mai veramente finiti, sempre in costruzione. Nel corso della sua carriera si trova più di una volta spinto a riprenderli e ad arricchirli, come fossero parte di un'esperienza in continua metamorfosi, proprio come lo è la vita umana. Con i suoi concetti spaziali Fontana si chiede cosa ci sia al di là dello spazio, attivando un approccio alle cose dotato di una forte componente immaginativa, componente tipica dei bambini. I modelli analizzati tuttavia non sono i celebri *Tagli* (1958-68), ma la serie forse meno nota delle *Pietre* (1952-56) che consente una maggiore sperimentazione dei materiali. Le pietre in questo caso sono sostituite dalla sabbia per acquario, dalla grana né troppo spessa né troppo fine, adatta alla manipolazione da parte dell'utenza coinvolta nel laboratorio.

Jackson Pollock

Il capostipite del contemporaneo in terra americana è Jackson Pollock, che per la sua originale disposizione all'arte risulta adatto alla componente

performativa. Il motore dell'azione è l'emozione, lo strumento è il gesto che si carica di tutta la componente emotiva e vitale del 'fare artistico'. La tecnica del *dripping* è in assoluto una delle più centrate, in quanto risponde all'appello di tutte le macro categorie di sviluppo nel bambino: cognitiva, emotiva e motoria. I bambini possono cimentarsi in una danza del colore, mettendo in gioco tutto il corpo che partecipa in ogni muscolo all'esperienza. Tutti i regimi si sciolgono, lasciando spazio al caso. E' la rinuncia totale al soggetto e l'abbandono al colore e alla musica, introdotta nel laboratorio, in occasione specifica, per l'incontro dedicato a questo autore. A suoni dolci vengono alternati ritornelli decisi che influiscono direttamente sulla reazione corporea dei bambini, eccitati o calmati dalle stesse tracce sonore.

Al termine dei laboratori i bambini sono invitati a completare le proprie sperimentazioni con la realizzazione della 'Carta d'identità dell'artista'. Si tratta di *fac simile* di documenti di identità che raccolgono i caratteri salienti dell'artista; nello specifico:

- nome;
- cognome;
- nazione;
- corrente artistica.

La costruzione delle Card permette al bambino di fissare alcuni concetti che non necessariamente andrà a ricordare nel dettaglio, ma che potranno servire in futuro come spunto da cui partire per un approfondimento più maturo e consapevole sugli autori trattati. In più le card sono coerenti al carattere generale dell'impronta data al gioco: esse infatti ricordano la 'schedatura' a cui vengono sottoposti gli indagati di un fatto di cronaca misterioso. Sul fronte viene incollata una piccola foto dell'artista, riproduzione ridotta di quella applicata alla lavagna all'inizio dell'indagine. All'interno vengono riportate l'anagrafica (in forma semplificata) e la riproduzione di un'opera scelta tra quelle proiettate alla lim, con relativo titolo.

Risultati

In termini di elementi oggettivamente prodotti, a conclusione dei cinque incontri ogni bambino arriva a realizzare:

- 3 tele: 2 tele distinte (Picasso e Fontana); 1 tela fronte retro (Burri e Mirò)
- 1 grande foglio di carta da pacchi sul quale intervengono tutti assieme, per la tecnica del *dripping*
- 5 carte d'identità, una per ogni artista

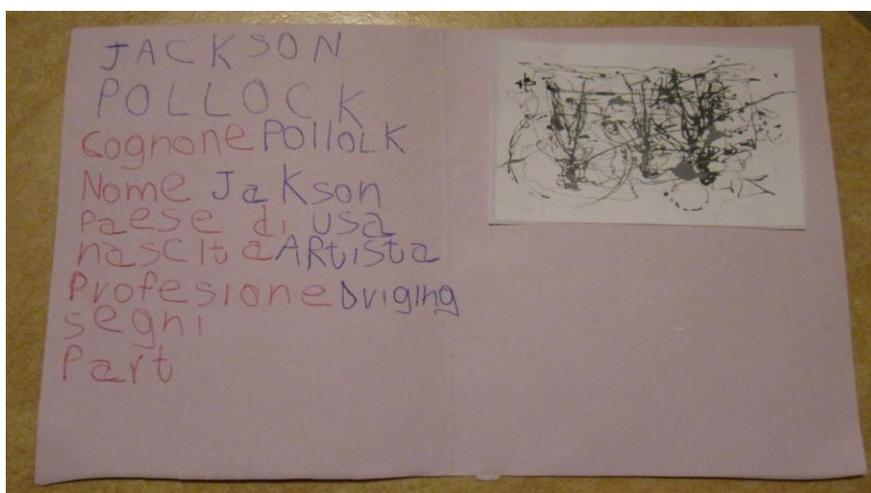
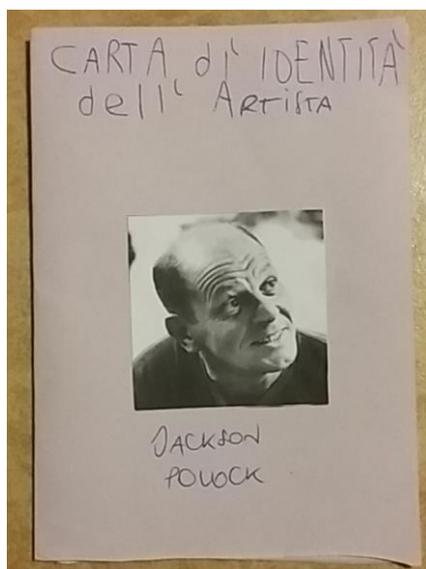
Conclusione del progetto

Ultimata l'indagine e scoperta l'identità dei cinque artisti, in occasione dell'ultimo incontro è stato riservato un momento di raccoglimento con i bambini. Sempre servendosi della forma a cerchio, ottimale per i momenti di confronto, i bambini si sono adunati al centro dell'aula, dove è stata collocata la tela da cui tutto era cominciato. Ognuno ha potuto osservare i lavori prodotti dalla propria elaborazione e da quella dei compagni, e commentare le telette ricche di colore e materiali diversi. Ognuno poteva osservare le grandi differenze che caratterizzavano le creazioni, sebbene fossero scaturite dalla conoscenza della stessa tecnica e dagli stessi materiali di partenza. E' stata altresì avanzata la proposta di realizzazione di una piccola mostra, un'occasione di condivisione con i genitori dei bambini partecipanti; tuttavia non è stato possibile realizzare questo momento, data la mancata adesione da parte dei genitori, impossibilitati per svariati impegni personali a partecipare all'incontro. Tuttavia nel momento di raccoglimento sono stati nominati a carrellata tutti i materiali sperimentali e sui termini specifici di alcune delle tecniche come *dripping* e *collage*.

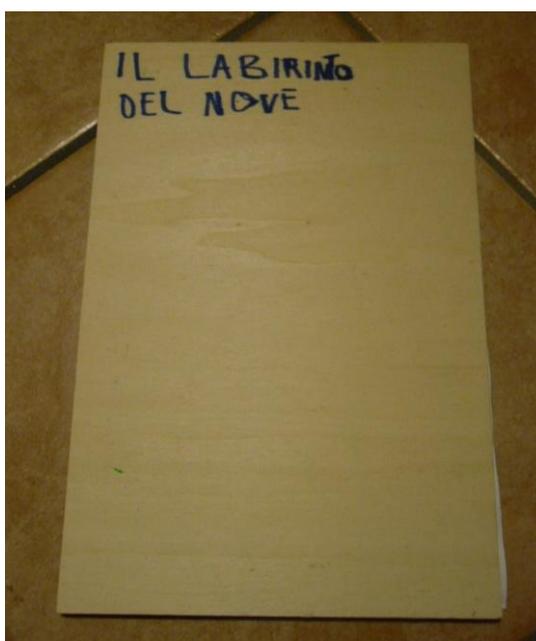


Esempi di lavori realizzati da un bambino che ha partecipato al progetto.

Davide 7 anni



Carta d'identità dell'artista: Jackson Pollock.

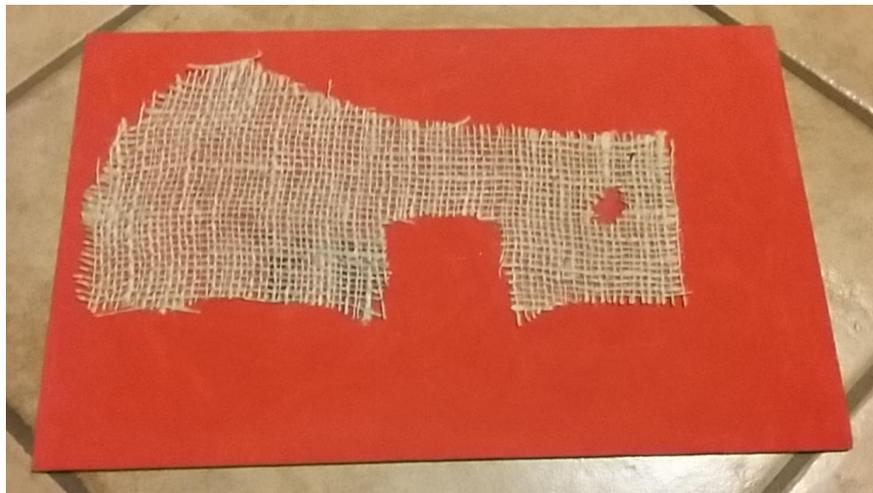


Il labirinto del nove.

Fronte e retro della tela realizzata nell'incontro dedicato a Joan Mirò.

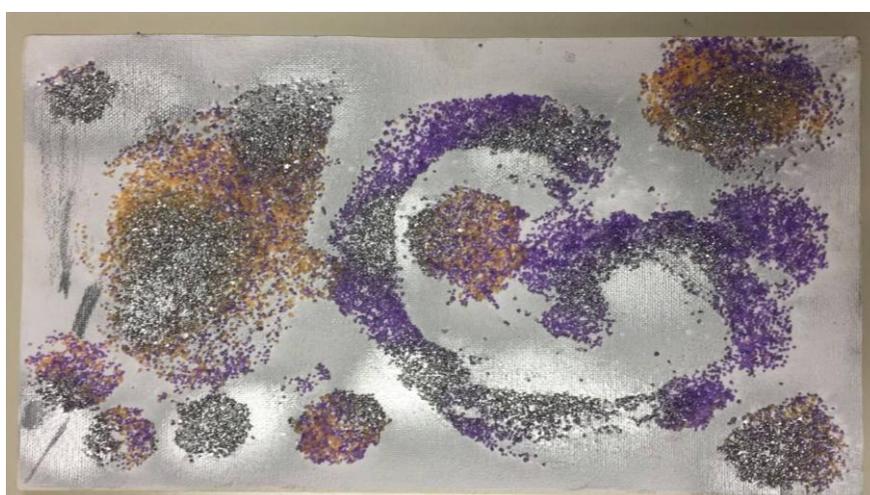


Tela realizzata nell'incontro dedicato a Lucio Fontana.



Tela realizzata nell'incontro dedicato ad Alberto Burri.

Altre tele realizzate dai bambini partecipanti al laboratorio:
Mirò, Picasso; Fontana



Osservazioni

I bambini fin dall'inizio si sono dimostrati estremamente positivi ed entusiasti per il laboratorio. Non è stato difficile stimolare l'interesse dei piccoli detective, che è cresciuto in modo esponenziale ad ogni incontro. Subito si sono sentiti protagonisti dell'evento, ma soprattutto hanno percepito che il ruolo di ognuno di loro era indispensabile per svelare l'identità degli autori.

Uno dei momenti più stimolanti è stato quello che vedeva i bambini raccolti attorno alla cattedra ricoperta dai materiali. Per i bambini rappresentava una sorta di Paese dei Balocchi a portata di mano. La scelta di oggetti dai colori accesi e invitanti rapiva i loro sguardi. Per quel che riguarda la stimolazione dello spirito d'osservazione si nota una differenza tra la situazione iniziale e quella riscontrata negli ultimi due incontri. Inizialmente quando ai bambini è stato chiesto di indovinare osservando attentamente la tela quali fossero i materiali utilizzati, molto spesso le loro intuizioni non erano corrispondenti in tutto e per tutto a ciò che era effettivamente stato utilizzato. Più di una volta i bambini hanno nominato elementi assenti o parzialmente corretti: all'inizio era difficile riconoscere i materiali. Ma già dopo i primi due incontri, l'atteggiamento dei bambini si è leggermente modificato: non si sono affrettati con risposte casuali o azzardate; hanno preferito rimanere qualche secondo in più in silenzio, prima di avanzare ipotesi, cercando di riconoscere il materiale anche attraverso il tocco. Si sono lasciati quindi guidare non solo dalla vista ma anche dal tatto. Qualcuno addirittura ha accettato di chiudere gli occhi, su mio suggerimento, per focalizzarsi sulla sensazione tattile generata dall'attrito tra la pelle e il filo, la juta, il cartoncino liscio. Qualcuno ha rifiutato la rinuncia alla vista, anche dopo un secondo incoraggiamento a sperimentarne l'assenza; altri, dopo un primo rifiuto si sono incuriositi, hanno superato i confini della diffidenza e hanno imitato i compagni più coraggiosi. Nel momento delle sperimentazioni i bambini hanno accolto attivamente le mie domande, formulate con l'obiettivo di stimolare l'uso dei confronti come metro di conoscenza. I quesiti e le risposte più frequenti sono state:

Questo filo è sottile come..?

Risp: gli spaghetti, i capelli, la corda...

Questa juta è ruvida come..?

Risp: Il sacco di patate della nonna...

La lettura delle biografie degli autori si è rivelato il momento più critico: qualche volta è stato necessario richiamare l'attenzione dei bambini che tendevano a distrarsi più facilmente. Adottando la strategia della lettura condivisa e quindi affidando un breve pezzo di testo a chi lo desiderasse, è stato più semplice mantenere la concentrazione, perché ha reso i bambini narratori attivi.

Dopo un primo approccio ancora 'distante' ai materiali, si è passati al rapporto vivo e attivo con essi. Anche in questo caso si osservano atteggiamenti dissimili.

- Alcuni bambini tendevano ad appropriarsi della maggior quantità possibile di materiali, e di gettarsi in proposte personali ancor prima che venisse mostrata la loro la tecnica da adottare.
- Nel gruppo compressivo di 13 bambini, 2/3 hanno dimostrato una certa diffidenza o disagio di fronte alla convinzione di essere incapaci a gestire quel materiale sconosciuto, o perlomeno mai usato prima.
- Qualche altro bambino ha dimostrato interesse ed entusiasmo ma allo stesso tempo ha manifestato la necessità di prendere spunto e confrontarsi con le immagini delle opere messe a disposizione sia in formato cartaceo che in proiezione.

L'osservazione di queste tre tipologie di comportamento permette di individuare quali siano le reazioni del bambino messo nelle condizioni di sperimentare non solo un nuovo materiale, ma più di questi differenti.

All'interno del gruppo di partecipanti vi era una bambina con sindrome di Dawn. Non si hanno in questa sede né gli strumenti né le condizioni adatte ad analizzare un quadro di questo tipo, ma è stato ugualmente interessante avere un confronto con un utente con tale sindrome, che non ha riscontrato difficoltà nello svolgimento del laboratorio e che anzi probabilmente ha aiutato i

compagni ad instaurare con un rapporto di condivisione, non sempre semplice da ottenere in questi casi. La comunicazione verbale che inevitabilmente rappresenta un ostacolo tra la classe e la bambina, grazie al laboratorio viene sostituita da una comunicazione di tipo visivo ed espressivo che aiuta a comunicare con gli strumenti del disegno, del colore, dell'immagine, più facilmente accessibili e totalmente privi di barriere. La bambina, pur mostrando uno spirito più libero e ribelle, ha partecipato con entusiasmo a tutte le attività dando altresì spunto agli altri compagni su come trattare alcuni materiali e proponendo soluzioni anche molto distanti dagli spunti offerti dalle immagini stampate delle opere; è risultata quindi uno stimolo all'indipendenza e alla costruzione di un linguaggio del tutto personale, pur partendo dalla medesima matrice.

Sebbene non fosse previsto dal progetto, i bambini si sono dimostrati desiderosi di nominare ogni teletta. In arte contemporanea il titolo non è prerogativa irrinunciabile, anzi, la vera battaglia ai titoli si è compiuta con l'avvento del contemporaneo. Molto spesso la denominazione che l'artista adopera è un generico 'senza titolo', spesso sostituito da un più internazionale '*untitled*', a rimarcare l'assoluta indipendenza dell'opera d'arte da un corrispondente a parole. In questo caso per i bambini il titolo ha rappresentato un punto importante: con un titolo quella teletta non solo è diventata importante, ma davvero personale, riconoscibile perché dotata del marchio personale di ogni bambino. La scelta del titolo ha contribuito per i bambini a sentirsi protagonisti dell'esperienza e produttori di qualcosa di nuovo. Il titolo aiuta inoltre a comprendere la portata della componente immaginativa (testimoniata, grazie alle foto qui sopra riportate, dal titolo scelto da Davide, il cui significato risulta apparentemente distante dal contenuto cromatico e formale della tela, ma che evidentemente ha per lui una connessione significativa) che si attiva in esperienze di laboratorio di questo genere: l'estrema diversità tra i titoli e il rispettivo contenuto che si proponevano di definire, pongono l'accento sulle capacità del bambino di attivare libere associazioni tra parola e immagine, nonché l'assente vincolo alla verisimiglianza, condizione tipica di molte opere di arte contemporanea.

Nel complesso la maggior parte del gruppo ha dimostrato di partecipare con interesse ed iniziativa alle attività suggerite, e in qualche caso si è verificato persino un ribaltamento della situazione originaria negativa: da un atteggiamento di rifiuto si è arrivati alla volontà di prolungare il laboratorio oltre i tempi previsti (cosa che nonostante le sollecitazioni, non è stato possibile per questioni logistiche attuare). Qualche bambino ha manifestato difficoltà nella realizzazione delle carte d'identità che prevedevano l'intervento della capacità di scrittura, rallentata o non del tutto fortificata in quattro/ cinque bambini; qualcun'altro non ha potuto partecipare a tutti gli incontri a causa di assenze o impegni che prevedevano un'uscita anticipata; tuttavia ogni bambino ha potuto realizzare il suo museo personale di tecniche e materiali, un piccolo bagaglio di elementi utili allo stimolo creativo, cognitivo, espressivo.

Conclusioni

L'aver ideato e realizzato un laboratorio per bambini mi ha guidata verso una preziosa consapevolezza: l'arte non è un traguardo, ma una partenza; non è un traguardo per chi ne è autore e non lo è per chi la esperisce. Non è un fine per l'artista che vi si appropria, né lo è per il pubblico che sempre più è chiamato a collaborare all'atto creativo. Questo elaborato ha dato spazio ad una riflessione focalizzata ai frutti di una grande eredità, quella di Bruno Munari, che non deve essere vista come un fantasma legato al passato degli anni Settanta e Ottanta, ma come un corpus di strumenti operativi preziosi per il presente e il futuro della didattica d'arte.

Le motivazioni che validano l'efficacia del metodo trovano radici negli scritti di diversi studiosi di fine Ottocento e inizio Novecento, personalità che hanno cambiato il volto dei precetti annessi ai propri profili di studio: nel campo della pedagogia John Dewey con la sua battaglia a difesa dell'esperienza e dell'importanza di un 'metodo' che stimoli l'autonomia di pensiero; nel campo della psicologia Jean Piaget con le ricerche sull'incidenza dell'esperienza nella formazione delle intelligenze del bambino e quindi sulla critica all'innatismo e la promozione dell'apprendimento come auto-formazione e sviluppo dei talenti grazie alle attività esperite; Loris Malaguzzi e Maria Montessori con la loro visione di apprendimento attivo in cui il bambino è partecipe alla sua stessa maturazione. Allo stesso modo, il versante degli studi di antropologia convalida i medesimi principi. Grazie a Gregory Bateson viene ribadito il ruolo del processo di apprendimento, più che l'oggetto dello stesso, allenato tramite l'acquisizione dell' 'apprendere ad apprendere', capacità maturata anche attraverso le attività artistiche. L'indagine effettuata in questi campi di studio riporta alla luce i motivi per i quali il metodo Munari non debba rimanere un mito dei libri o un'esclusiva dei poli gravitanti attorno all'Associazione a lui dedicata, ma abbia il diritto di/ i requisiti per valicare i confini temporali e spaziali e continuare a vivere nelle esperienze quotidiane delle scuole e nella programmazione didattica dei musei.

L'uomo dai mille volti (artista, designer, educatore.. ecc.) ha dimostrato che il dialogo tra istituzione della pubblica istruzione e realtà museale non solo è possibile, ma può rappresentare una soluzione allo svuotamento di visitatori dalle sale espositive e alla carenza di esperienze pratiche d'arte nelle aule degli studenti. Il suo metodo dimostra che il 'fare' è il mezzo eccellente non per 'capire' l'arte, ma per 'comprenderne' il valore più profondo e per educare le sensibilità in via di sviluppo a viverla come opportunità, rinunciando al sovraccarico di nozioni, tanto insoddisfacente da parte dell'insegnamento quanto inutile all'apprendimento. L'arte può essere il testo più completo per la nostra formazione e soprattutto per quella dei bambini. Essa parla tante lingue: quella del corpo, quella del tatto, dell'udito, dell'olfatto, dell'emozione. Solo un intervento che parte dall'infanzia può fare la differenza e allontanare le dimensioni di diffidenza e pregiudizio che regnano sovrane, specialmente nel contesto italiano che non aderisce ancora appieno all'arte contemporanea.

Questi assunti trovano corpo in "*ArtTiviamoci*", progetto che nasce dalla volontà di indagare nel mondo dell'arte contemporanea partendo dalla base. Partendo dai sensi, da ciò che si tocca, dal suono della carta di giornale stropicciata, dalle consistenze, dal corpo delle cose. Un'esperienza dei corpi attraverso il corpo, una scoperta delle tecniche attraverso la messa in pratica delle stesse. Perché l'unico modo di imparare è fare e soprattutto ri-fare, che non significa copiare un'idea, ma metabolizzarne l'essenza, utile per progetti e creazioni autonome e innovative. Come dice Roberto Pittarello "*Il bambino che fa mette radici*"¹⁰⁹. La mia esperienza con il gruppo di bambini delle scuole elementari di Brugine è solo un 'piccolo punto nel foglio'; un piccolo segno che vorrebbe in futuro trasformarsi in un programma prolungato nel tempo, che permetta ai bambini di 'pensare' in senso diverso e di assorbire un *modus operandi* da applicare in tutti i contesti del quotidiano. Il mio desiderio, sulla scia di quanto appreso da Munari, è quello di fornire ai bambini 'la regola'; indicazioni semplici, strumenti pratici che aiutino non solo l'essere creativi nel campo dell'arte, ma stimolino il pensare alternativo autonomo e la capacità di

109 Il bambino che fa mette radici è anche il titolo di un incontro con educatori e insegnanti sul tema della didattica curato da Roberto Pittarello.

sperimentare soluzioni altre, libere da preconcetti e omologazioni che soffocano la crescita individuale e sociale. Tutto ciò ricordandosi che ciò che conta è il processo, ciò che il bambino assorbe esperendo, senza dare troppa attenzione al risultato, al prodotto dell'attività. Perché quella disposizione all'arte si coglie non nella tavoletta dipinta o nell'oggetto preciso, ma nella serie di comportamenti ed elaborazioni mentali ed emotive che il bambino mette in atto nell'attività di laboratorio. In questo senso anche il caso e l'errore diventano valori costruttivi e aiuteranno i soggetti a crescere nella consapevolezza che lo sbaglio è utile, talvolta necessario per avere una svolta ed arrivare a qualcosa di 'diversamente nuovo'.

Nonostante siano stati fatti passi importanti nel contesto veneto e nazionale, la didattica d'arte è ancora tutta da scoprire. Quale migliore modello se non quello munariano per strutturarla? Com'è dimostrato nelle pagine di questo elaborato, esso risulterà costantemente aggiornato, al passo con i tempi, in quanto i principi base su cui si fonda coinvolgono i bisogni primari, e quindi immutabili nel tempo, delle fasi adulta e bambina dell'uomo: il desiderio di autonomia, l'aspirazione alla scoperta, la necessità di esprimersi. Uno degli esempi in carne ed ossa dell'attualità del metodo è Roberto Pittarello che ha collaborato con il designer milanese e che ad oggi grazie alla sua intensa e diffusa opera nelle scuole, vivifica tutto ciò che di Munari ho appreso dai libri e dalle mostre a lui dedicate. In occasione del nostro incontro nella sua casa-studio a San'Angelo di Piove di Sacco, le sue parole hanno da subito chiarito molti dubbi sull'effettiva possibilità di applicare nel contesto dell'infanzia di oggi un metodo nato negli anni Settanta. E' davvero possibile approcciarsi ad un bambino degli anni del tablet e dell'iPhone con cartoncini e colori? La risposta è sì, in quanto come dice Pittarello *"I bambini di oggi non sono poi così cambiati. Quando mostri loro cosa può diventare un foglio di carta non possono che rimanere incantati"*. Per quanto le nuove tecnologie abbiamo ampliato di gran lunga lo spettro di interesse dei bambini, ciò che rimane costante sono lo stupore e la meraviglia che scaturiscono dal 'nuovo'. Sta all'educatore far scattare quei circuiti, partendo dai materiali semplici. Un bimbo che conosce gli strumenti a sua disposizione, quando arriverà il momento

maturato dell'intuizione, non si troverà impreparato e saprà gestire con consapevolezza i contesti.

Dimostrare l'idoneità dell'arte contemporanea come elemento vantaggioso ed efficace per un percorso didattico era la seconda sfida premissa a questa tesi. Come portare l'arte contemporanea, difficile già per l'adulto, a dimensione di bambino? Grazie alla formula del gioco questa ipotesi può attuarsi nel contesto dell'infanzia, un settore così delicato che ha bisogno di un'attenzione esclusiva. Per approcciarsi al bambino è necessario conoscerlo, sapere quali sono le sue necessità e i suoi tempi evitando di generare *programmi artefatti*¹¹⁰, lontani dalla loro sensibilità. Il canale che lo attrae e gli facilita l'apprendimento è la novità. I bambini sono molto più aperti al 'nuovo' proprio perché la novità rappresenta il loro percorso costante nella crescita: ogni giorno vivono da piccoli esploratori le esperienze di confronto con il mondo che li circonda; il linguaggio del contemporaneo quindi, con i suoi colori, profumi, con la performance attiva, con la grammatica dei sensi si pone automaticamente a misura di bambino. Il plurisensoriale, connaturato nei codici dell'arte contemporanea, è anche il piano di lettura del bambino che nel suo percorso di crescita conosce portando alla bocca gli oggetti, toccando con la pelle tutto ciò che trova. Gli artisti e i bambini non sono poi così diversi : essi come i bambini:

"[...] hanno una natura curiosa, fanno ricerche, esperimenti, sono soddisfatti solo quando riescono, per primi ad addentrarsi in zone inesplorate dove nessuno era mai passato, o dove tutti erano passati ma senza vedere".¹¹¹

Il contemporaneo con la sua dirompenza è in grado di stupire, e cos'è se non lo stupore il tasto che ci scuote e ci fa tenere alti i recettori cognitivi ed emozionali? L'opera d'arte in questo senso acquisisce un nuovo statuto: diviene una miccia per sperimentare, diviene un contenitore di possibilità. E' un potenziale: può trasformarsi e trasformare, mutare di forma, di significato; può

110 Pittarello, *Munari dei bambini*, aletta anteriore.

111 Bruno Munari, "Appunti per una esplorazione nel moire," *Pagina. Rivista Internazionale della grafica contemporanea*, n. 1 (1962).
<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-pagina-1-1962-it.pdf>.

veicolare conoscenza del proprio essere, del proprio corpo, dello stare insieme.
Perché:

“Quanto più il bambino avrà visto, udito, sperimentato, quanto più avrà riconosciuto, assimilato, quanto maggiore sarà l’entità di elementi della realtà che avrà avuto a disposizione della sua esperienza, tanto più significativa e feconda – a parità di ogni altra condizione – riuscirà la sua attività immaginativa”¹¹²

Sta all’educatore saperla gestire, difendere ed evolvere, come un albero che ramifica.

112 Costantino Cipolla, *La spendibilità del sapere sociologico* (Milano: Franco Angeli, 2002), 195.

Appendice:

Breve intervista a Roberto Pittarello

Perché ha cominciato a dedicarsi ai laboratori didattici?

Negli anni Cinquanta il maestro è il massimo dell'autorità. Ho cominciato i laboratori per evitare di fare quello che avevano fatto a me.

Qual è stato il primo approccio adottato?

Nel 1962 comincio come insegnante alle scuole medie, ma volevo una presa di posizione più consapevole. Volevo arricchire il vocabolario dei miei studenti, con mani nuove. Insegnavo in una classe che aveva i pomeridiani a scuola; ho cominciato a lavorare con alcuni soggetti del disegno e alcuni elementi base del linguaggio formativo.

Quali sono stati i primi laboratori con i bambini più piccoli?

Il primo laboratorio era sul colore, ispirato alle proiezioni dirette di Munari. Poi, il laboratorio del libro, che è stato anche il più richiesto. Il problema di questo laboratorio stava nell'esposizione dei libretti prodotti dai bambini: avremmo dovuto presentare una serie di scaffali che contenessero i libri, ma non era una buona soluzione. Allora abbiamo deciso di appenderli al soffitto.

Qual è il valore del tatto nei suoi laboratori?

Per molti adulti la regola del tatto è 'non toccare'. Invece riconoscere al tatto il giusto valore significa affermare che dal tatto deriva una produzione linguistica. Quando il bambino tocca con le mani il materiale, riceve subito una sensazione che poi si traduce, grazie all'adulto vicino, in proprietà linguistica, ad esempio concavo e convesso. Ecco perché possiamo dire che la prima educazione linguistica parte dal tatto.

Quali sono i rischi di un laboratorio didattico?

I rischi sono principalmente due: banalizzare o puntare troppo in alto, rendendo troppo difficile e quindi inefficace l'esperienza del laboratorio.

Cos'è la creatività?

Quando un bambino può scegliere superando uno stereotipo.

Qual è il principio base del laboratorio?

Dare i mezzi per fare. Saper come fare, per saper cosa fare. Incentivare il come fare si traduce in autostima per il bambino.

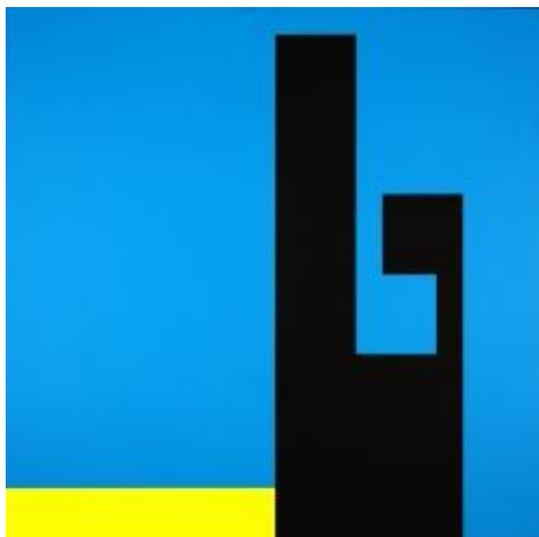
Come si strutturano i laboratori?

Le fasi prevedono la scelta dell'argomento, la presentazione alla scuola, il corso di formazione per insegnanti, la programmazione nel dettaglio del laboratorio, l'esecuzione delle attività e l'esposizione finale che permette di socializzare il risultato.

Che differenze ci sono tra i bambini di ieri e i bambini di oggi?

I bambini di ieri non sono poi così diversi da quelli di oggi, non trovo grandi differenze. L'emozione che viene dall'esperienza tattile ad esempio fa parte delle caratteristiche connaturate nell'uomo. Il punto sta nel saperli coinvolgere.

Opere significative di Bruno Munari



Negativo-positivo (1987), Acrilico su tavola, cm 80x80. ¹¹³



I Prelibri (1980), cm 10x10. ¹¹⁴

113 Immagine tratta da <http://www.munart.org/index.php?p=14> [13/02/2018]

114 Immagine tratta da <http://www.fermoeditore.it/news/bruno-munari-prelibri-gioco-dellarte/> [13/02/2018]



Storie di tre uccellini, cm 20x32, edizione corrente 2017. ¹¹⁵



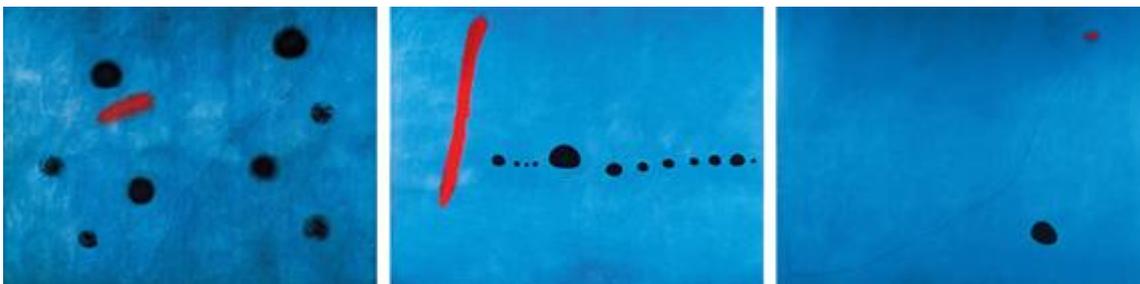
Laboratorio *Giocare con l'Arte* alla Pinacoteca Brera (1977). ¹¹⁶

115 Immagine tratta da http://www.corraini.com/it/catalogo/scheda_libro/28/Storie-di-tre-uccellini. [13/02/2018]

116 Immagine tratta da <http://www.collezionedatiffany.com/metodo-bruno-munari-2016/>. [13/02/2018]

**Opere selezionate per il laboratorio “ArtTiviamoci”, stampate e proiettate
in classe.**

Le didascalie delle opere 1-2-3-4 di Pablo Picasso (foto a p. 95),
sono consultabili in questa sede.



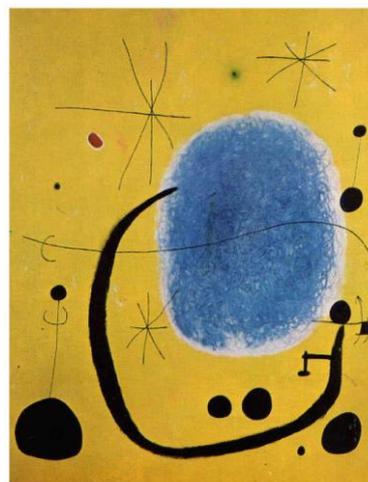
5.



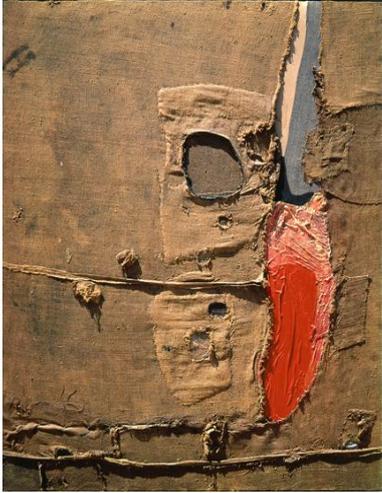
6.



7.



8.



9.



10.



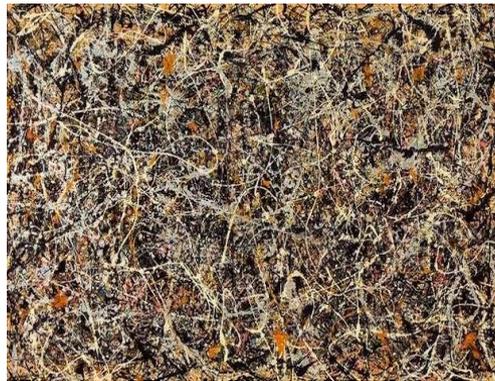
11.



12.



13.



14.



15.



16.



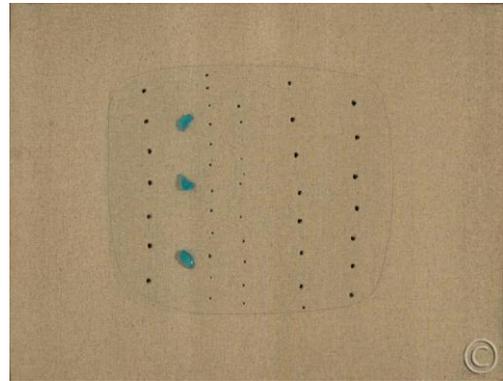
17.



18.



19.



20.

- Fig. 1 Pablo Picasso, *Sylviette David*, 1954, olio su tela, Art Institute of Chicago.
(Archivio on line Art Institute of Chicago).
<http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/84239>. [13/02/2018]
- Fig.2 Pablo Picasso, *Il Sogno*, 1932, olio su tela, Collezione privata di Setven A. Cohen, New York.
<http://www.arteworld.it/il-sogno-picasso-analisi/>. [13/02/2018]
- Fig.3 Pablo Picasso, *Chitarra, foglio di musica, bicchiere*, 1912, collage, gouache e matita su carta, McNay Art Museum San Antonio Texas.
<https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/picassoguitars/featured-works/07.php> . [13/02/2018]
- Fig.4 Pablo Picasso, *Arlecchino pensoso*, 1901, olio su tela, Metropolitan Museum, New York.
<https://www.metmuseum.org/art/collection#!?q=picasso>. [13/02/2018]
- Fig. 5 Joan Mirò, *Blue I-III-II*, 1961, olio su tela, Centre Pompidou, Parigi.
<http://www.aworldtwin.net/reviews/Miro.html> . [13/02/2018]
- Fig. 6 Joan Mirò, *Bagnante*, 1925, olio su tela, Centre Pampidou, Parigi.
http://www.nanopress.it/cultura/foto/joan-miro-le-opere_3109_41.html. [13/02/2018]
- Fig. 7 Joan Mirò, *Costellazione: Risveglio all'alba*, 1941, tempera su carta, New York, Collezione privata.
<http://cultura.biografieonline.it/risveglio-alba-costellazioni-miro/risveglio-allalba-costellazioni-joan-miro-1941/>. [13/02/2018]
- Fig. 8 Joan Mirò, *l'Oro dell'azzurro*, 1967, acrilico su tela, Fondazione Mirò, Barcellona. <https://www.art.com/products/p10283268-sa-i810261/joan-miro-l-oro-dell-azzurro.htm>. [13/02/2018]
- Fig. 9 Alberto Burri, *Sacco 5P*, 1953, pittura materica su tela, Fondazione Palazzo Albizzini, Città di Castello.
(Galleria Fotografica Fondazione Alberto Burri).
<http://www.fondazioneburri.org/la-fondazione/galleria-fotografica.html>. [13/02/2018]
- Fig. 10 Alberto Burri, *Sacco e oro*, sacco, foglia d'oro, acrilico 1953, Collezione Privata.
<https://www.artsy.net/artwork/alberto-burri-sacco-e-oro-sack-and-gold>. [13/02/2018]
- Fig. 11 Alberto Burri, *Composizione*, Catrame e olio su tela, 1949, Collezione Privata.
<https://www.artsy.net/artwork/alberto-burri-composizione>. [13/02/2018]
- Fig. 12 Alberto Burri, *Ferro sp1*, 1958, Fondazione Burri, Città di Castello

- <http://accademianellaccademia.blogspot.it/2011/02/alberto-burri-ferro-sp1.html>. [13/02/2018]
- Fig. 13 Jackson Pollock, *Murale*, 1943, acrilico su tela, University of Iowa Museum of Art, Iowa City.
<http://www.guggenheim-venice.it/exhibitions/pollock365/murale.html>. [13/02/2018]
- Fig. 14 Jackson Pollock, *Number 1*, 1949, smalto e vernice, MOCA, Los Angeles.
<https://www.moca.org/collection/work/number-1> . [13/02/2018]
- Fig. 15 Jackson Pollock, *Reflection of the big dipper*, 1947, olio su tela, Stedelijk Museum, Amsterdam.
<https://www.wikiart.org/en/jackson-pollock/reflections-of-the-big-dipper-1947>. [13/02/2018]
- Fig. 16 Jackson Pollock, *Untitled*, 1950, inchiostro su carta, MOMA, New York
<https://www.moma.org/collection/works/36965> . [13/02/2018]
- Fig. 17 Lucio Fontana, *Concetto Spaziale*, 1951, olio e sabbia su tela Fondazione Lucio Fontana.
(Archivio Fotografico on-line Fondazione Lucio Fontana).
<http://www.fondazione-luciofontana.it/index.php/features/archivio-fotografico-fondazione>. [13/02/2018]
- Fig. 18 Lucio Fontana, *Concetto spaziale*, 1955, olio, tecnica mista e vetri su tela, Fondazione Lucio Fontana.
(Archivio Fotografico on-line Fondazione Lucio Fontana).
<http://www.katarte.net/concetto-spaziale-1955-fondazione-lucio-fontana-per-gentile-concessione-di-fama-gallery-verona-2/>. [13/02/2018]
- Fig. 19 Lucio Fontana, *Concetto spaziale 1956*, olio, tecnica mista e vetri su tela, Fondazione Lucio Fontana.
<http://www.arte.it/calendario-arte/cuneo/mostra-tesori-nascosti-dalla-collezione-la-gaia-fontana-e-manzoni-46043>. [13/02/2018]
- Fig. 20 Lucio Fontana, *Concetto spaziale*, 1951, aniline, vetri e matite su tela, Fondazione Lucio Fontana.
(Archivio Fotografico on-line Fondazione Lucio Fontana).
<http://www.fondazione-luciofontana.it/index.php/features/archivio-fotografico-fondazione>. [13/02/2018]

BIBLIOGRAFIA

Balduzzi, Gianni. *Storia della Pedagogia*. Milano: Edizioni Angelo Guerini, 1999.

Barberis, Alfredo. *Le voci che contano*. S.I.: Il Formichiere, 1978.

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-a-barberis-1978.pdf> [15/01/2018].

Bateson, Gregory. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi Edizioni, 1976.

Belloli, Carlo. *Bruno Munari e l'integrata pianificazione della progettualità visiva come ricerca dell'essenziale* in catalogo della mostra *Bruno Munari dalle "macchine inutili" alle strutture articolabili e alle nuove ludopedagogie della comunicazione visiva*. Milano: Arte Struktura, 1978.

Bertola, Chiara e Savaris, Marta. *Una possibile vocazione. Il contemporaneo nei musei del Veneto*. Prato: Gli Ori, 2005.

Biennale Venezia <http://www.labiennale.org/it/educational> [14/02/2018].

Bojani, Gian Carlo e Valli, Dario. *Munari: arte come didattica: atti del Convegno di studi, Faenza, 17 aprile 1999*. Firenze: Centro Di, 2000.

Caramel, Luciano. *Mac: Movimento Arte Concreta 1948-1958*. Firenze: Siena Maschietto & Musolino, 1996

Cipolla, Costantino. *La spendibilità del sapere sociologico*. Milano: Franco Angeli, 2002.

Claparède, Edouard. *La scuola su misura*. Firenze: La nuova Italia, 1952.

Dallari, Marco. "L'arte per i bambini," in *Educare all'Arte*. A cura di Francucci, Cristina e Vassalli Paola. Milano: Electa, 2005.

Dei, Paola e Gambarini, Chiara. *Tra gioco e arte. Imparare ad imparare con esperienze gestaltiche e mappe cognitive*. S.l.: Armando editore, 2005.

Dewey, John e Monroy, Antonio Guccioni. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1961.

Dewey, John. *La ricerca della certezza*. Firenze: La nuova Italia, 1966.

Dewey, John. *L'arte come esperienza*. Firenze: La nuova Italia, 1967.

Dewey, John. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1996.

Domus n. 677 (1986) <http://www.munart.org/doc/bruno-munari-domus-677-1986.pdf> [5/02/2018].

Edward, Carolyn. Lella Gandini e George Forman, *I cento linguaggi dei bambini*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2010.

Enciclopedia Treccani. <http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/sviluppo-cognitivo/> [15/02/2018].

Enciclopedia Treccani. <http://www.treccani.it/enciclopedia/creativita/>. [15/02/2018].

Erikson, Erik. *Infanzia e Società*. Roma: Armando editore, 1966.

Finessi, Beppe e Meneguzzo, Marco. *Bruno Munari*. S.l.: Editore Silvana, 2007

Fossati, Paolo. *Bruno Munari. Codice ovvio*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2008.

Focillon, Henri. *Vita delle forme seguito da Elogio della mano*. Torino: Einaudi,

1972.

Francucci, Cristina e Vassalli, Paola. *Educare all'arte*. Venezia: Electa Mondadori, 2005.

Freinet, Célestin. *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia, 1959.

Hoffman, Martin L. "Affect, cognition, and motivation," in *Handbook of Motivation and Cognition*, a cura di Sorrento, R. e Higgins E. T. New York: Guilford, 1985.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. <http://www.indicazioninazionali.it/J/> [14/01/2018].

Kellerman, Henry. "An epigenetic theory of emotions in early development," in *Emotion: Theory, Research and Experience*. A cura di Plutchik, Robert e Kellerman, Henry. New York: Academic, 1983.

Langer, Alexander. *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*. Palermo: Sellerio editore, 1996.

L. 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma della scuola".

L. 30 dicembre 2006, n. 394, "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Marucci, Luciano. "Un laboratorio di creatività e libertà", *Hortus rivista di poesia e arte*, n. 12 (1992)

<http://www.lucianomarucci.it/cms/documenti/pdf/MonografiaHortusMunari.pdf>
[17/01/2018].

Marucci, Luciano. *Viaggi nell'arte. Creativa mente. Incontro con Bruno Munari*. S.I: Edizione Cauda Pavonis, 1986.

<http://www.lucianomarucci.it/cms/documenti/pdf/LibroIntervistaMunari.pdf>

[17/01/2018].

Mazzon, Galliano. *Scuola Mazzon*. Milano: Edizione Scuola Arte, 1952.

Mink, Janis. *Joan Mirò 1893-1983*. Germania: Taschen, 1994.

Montagu, Ashley. *Il linguaggio della pelle. Il senso del tatto nello sviluppo fisico e comportamentale del bambino*. Milano: Garzanti Editore, 1981.

Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, 1999.

Munari Alberto, "Munari, Piaget e Munari", in *Munari arte come didattica* a cura di Gian Carlo Bojani , Dario Valli. Firenze: Centro Di, 2000.

Munari, Bruno. "Dewey. L'arte come esperienza." *Centro Studi Arte Concreta, bollettino* n. 8 (1952): 9.

Munari, Bruno. "Appunti per una esplorazione nel moire," *Pagina. Rivista Internazionale della grafica contemporanea*, n. 1 (1962).

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-pagina-1-1962-it.pdf>. [15/02/2018]

Munari, Bruno. *Fantasia*. Roma-Bari: Universale Laterza, 1977.

Munari, Bruno. "Il Museo come campo didattico," *Il diaframma fotografia Italiana*, n. 227 (1977): 36 – 39.

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-diaframma-227-1977.pdf>

[15/02/2018]

Munari, Bruno. "Senza titolo." in *Didattica 2-perché e come*, a cura di Caramel, Caroli, Fagiolo. Forlì: Unione Tipografica, 1977.

Munari, Bruno. "Arte concreta per un mondo migliore", in *Arte astratta e concreta*, catalogo della mostra (Roma, Galleria Nazionale d'Arte Moderna). Roma: Edizioni Age d'Or, 1983.

file:///C:/Users/Giu_lia/Desktop/TESI/MUNARI/articoli%20sa%20sito%20MunArt/arte%20concreta%20per%20un%20mondo%20migliore%201951.pdf.

[18/02/2018]

Munari, Bruno. "Astratto e concreto," in *Arte concreta*, catalogo della mostra (Cesena, Palazzo del Ridotto Sala Superiore, 9-24 aprile 1983). Cesena: Industria Litografica SILA, 1983.

file:///C:/Users/Giu_lia/Desktop/TESI/MUNARI/articoli%20sa%20sito%20MunArt/astratto-concreto-1983.pdf . [18/02/2018]

Munari, Bruno. *I laboratori tattili*. Bologna: Zanichelli, 1985.

Munari, Bruno. *Artista e designer*. Roma-Bari: Economica La Terza, 2012.

Piaget, Jean. *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti-Barbera, 1952.

Pittarello, Roberto. *Munari dei bambini*. Loreggia: LIF edizioni, 2017.

Pittarello, Roberto. <http://www.robertopittarello.it/>. [10/02/2018]

Politi, Giancarlo. "Le regole del gioco," *Flash Art*, n. 163 (1991).

<http://www.munart.org/doc/bruno-munari-g-politi-flash-art-1991.pdf> [5/02/2018]

Presotto, Danilo. *Quaderni di Tullio D'Albisola, n. 2, Lettere di Edoardo Alfieri, Lino Berzoini, Nicolay Diulgheroff, Escodamè, Italo Lorio, Tina Mennyey, Bruno Munari, Pippo Oriani, Ugo Pozzo, Mino Rosso, Paolo Alcide Saladin, Nino*

Strada, Felice Vellan e G. Giambattistelli, 1928-1939. Savona: Editrice Liguria, 1981.

Regione del Veneto <http://www.regione.veneto.it/web/cultura/novecento-e-contemporaneo-nei-musei-del-veneto> [10/02/2018]

Restelli, Beba. *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Munari*. Milano: FrancoAngeli, 2002.

Spinsanti, Mirko. *Gli aspetti psico-pedagogici delle discipline artistiche e musical*. S.l: Lulu Press Inc, 2013

Squillacciotti, Massimo. *Le mani: grammatica della fantasia ed apprendimento dei ruoli*, in catalogo della mostra *Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900'* (Brescia, Palazzo Martinengo, 12 maggio - 5 novembre 2000). Milano: Edizioni Mazzotta, 2000.

Squillacciotti, Massimo. *LaborArte: esperienze di didattica per bambini*. Roma: Maltemi, 2004.

<http://arlian.media.unisi.it/DOCUMENTI/LaborArte.pdf> [15/02/2018]

Sroufe, Alan. *Lo sviluppo delle emozioni: i primi anni di vita*. Milano: R. Cortina, 2000.

Tessaro, Fiorino. "Presentazione," in *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formativo*. A cura di Damiano Frasson. Milano: Franco Angeli, 2011.