

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

ARTE

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di

MARIA CRISTINA GUBELLINI

Contributi di:

*Lina Addorisio, Nerino Arcangeli, Albina Edgarda Ardizzoni
Ines Bertolini, Alessandra Binco, Lara Bonadia, Luigi Catalano, Maria Cecchetti
Giancarlo Cerini, Maria Cristina Gubellini, Loretta Merenda, Mauro Menzolini
Antonella Ravagli, Giuliana Santarelli, Rolando Secchi, Fiorella Vandi*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Arte' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Maria Cristina Gubellini (coordinatrice), Lina Addorisio, Albina Edgarda Ardizzoni, Alessandra Binco, Lara Bonadia, Maria Cecchetti, Mauro Menzolini, Antonella Ravagli, Giuliana Santarelli, Rolando Secchi, Fiorella Vandì.

Si ringraziano le professoressse Ines Bertolini e Loretta Merenda per la loro qualificata collaborazione.

Si ringrazia la dott.ssa Anna Maria Bonora per il sapiente coordinamento del Gruppo nel primo anno di attività.

Volume a cura di Maria Cristina Gubellini

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Cristina Gubellini

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 1 – marzo 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

<p>Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it Direttore Generale: Luigi Catalano Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini</p>

Codice ISBN: 88-86100-24-8

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	
Introduzione	6
<i>Maria Cristina Gubellini</i>	
Parte I - Per un approccio all'arte	
Società, arte, scuola: quale triangolazione?	7
<i>Maria Cristina Gubellini</i>	
Scuola e produzione artistica del bambino	9
<i>Loretta Merenda</i>	
Parte II - Alcuni fondamenti epistemologici	
L'esperienza estetica tra sensorialità, segno, spazio, colore	13
<i>Rolando Secchi</i>	
Schematismo e stereotipi	34
<i>Mauro Menzolini</i>	
Parte III - La didattica dell'arte	
Il laboratorio come luogo del fare e del conoscere	49
<i>Giuliana Santarelli</i>	
Come progettare il laboratorio	58
<i>Alessandra Binco</i>	
Relazione e comunicazione nel laboratorio	62
<i>Albina Edgarda Ardižzoni</i>	

Arte, laboratorio, affettività 66
Fiorella Vandi

Laboratori e strutture tecnologiche 69
Lina Addorisio, Maria Cecchetti, Mauro Menzolini, Antonella Ravagli, Rolando Secchi

Parte IV - Le esperienze

Insegnare arte nella scuola 77
Ines Bertolini

Incontro con il colore 81
Lara Bonadia

Colorare lo spazio 86
Rolando Secchi

Sottopasso da spasso 99
Antonella Ravagli

Tre proposte di attività creative 101
Maria Cecchetti

Parte V – Conclusioni

Una non-conclusione 109
Cristina Gubellini

Parte VI – Bibliografia

Bibliografia generale 111

Libri d'arte e sull'arte per bambini e ragazzi 112
a cura di *Lara Bonadia*

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali 117
Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di "ricerca" (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curricolari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di 16 gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

*Maria Cristina Gubellini**

**Docente - IRRE ER, Coordinatrice del Gruppo Regionale di Ricerca 'Arte'*

Costituito nell'anno scolastico 2004-05 come sottogruppo (con Musica ed Educazione Motoria) della macro-area 'Linguaggi non verbali' nell'ambito del partenariato tra USR E-R e IRRE E-R, il Gruppo Regionale di Ricerca 'Arte' ha proseguito dal febbraio 2006 la sua attività in autonomia, focalizzando la ricerca sugli aspetti teorici e pratico-operativi dell'insegnamento di 'Arte e immagine' nella scuola primaria.

Le diversità presenti (provenienza, professioni, esperienza ...) hanno vivificato e arricchito il gruppo, al quale ciascuno ha lavorato con slancio, dedizione e competenza.

Il quaderno è il frutto di quella collaborazione, che si è tradotta in un'intensa attività dedicata allo studio e al confronto, alla sperimentazione e alla riflessione: intorno ai Documenti Ministeriali come ai più autorevoli riferimenti teorici, alla didattica laboratoriale come alle esperienze più stimolanti ed efficaci.

Le proposte che vi sono contenute declinano una possibile integrazione tra teoria e prassi; tra progettazione, organizzazione e realizzazione; tra pedagogia dell'arte e didattica dell'arte. Nel comune convincimento che il valore altamente formativo dell'espressione artistica non possa (e non debba) essere improvvisato né lasciato ai margini da una programmazione educativa che tende a farsi sempre più tecnicistica.

Il volume è strutturato in quattro parti: i contributi inseriti nella prima offrono spunti di riflessione per un approccio innovativo e metodologicamente corretto; nella seconda vengono approfonditi alcuni essenziali elementi epistemologici; la terza parte è dedicata al laboratorio artistico e alla didattica concreta e motivante che ne è espressione viva; nella quarta parte sono descritte alcune esperienze, realizzate dai componenti del gruppo nei diversi ordini di scuola. Chiude il testo un ricco apparato bibliografico, con una parte generale e una sezione pensata per l'allestimento della biblioteca di classe: vi sono presentati, infatti, numerosi volumi adatti a "parlare di arte" ai fruitori più giovani.

Il testo costituisce, a nostro avviso, una proposta ricca e articolata che può offrire ai docenti un supporto culturale e metodologico-didattico utile per una rinnovata attività didattica.

Parte I

Per un approccio all'arte

SOCIETÀ, ARTE, SCUOLA: QUALE TRIANGOLAZIONE?

Maria Cristina Gubellini*

**Docente - IRRE ER, Coordinatrice del Gruppo Regionale di Ricerca 'Arte'*

L'Italia è il paese dell'arte: a tale condizione corrisponde un panorama culturale caratterizzato da aspetti significativi ma contraddittori, accomunati dal termine *pluralità*: pluralità di eventi: una straordinaria offerta culturale (mostre, rassegne, turismo culturale, visite guidate) riempie riviste, giornali, agende; pluralità di soggetti promotori: accanto agli enti deputati, associazioni, fondazioni, privati cittadini organizzano eventi; pluralità di destinatari: un pubblico sempre più numeroso, pubblico diversificato (per età, estrazione, preparazione, cultura); non particolarmente competente; si muove verso città e paesini, grandi mostre o singoli monumenti: che cosa lo spinge? Una nuova moda o un bisogno? Indotto o primario?

A fronte di una scarsa formazione scolastica¹ i fenomeni sopra descritti rivelano il desiderio profondo di una fruizione tra emotività ed astrazione; un bisogno di acculturazione che dovrebbe rientrare nei programmi di progettazione integrata rivolti ad un pubblico sempre più vasto, nell'ottica di una formazione anche artistica lungo tutto l'arco della vita. Ampliando il concetto dell'alfabetizzazione come base essenziale per lo sviluppo delle risorse umane della società e la partecipazione sociale² crediamo che l'alfabetizzazione *artistica* possa contribuire a costruire un sistema valoriale di riferimento, anche nell'ottica di un concreto e costruttivo dialogo tra i popoli.

¹ La disciplina, denominata in modo diverso nei vari ordini di scuola, soffre di un'inadeguata attribuzione oraria, oltre a una dotazione diffusamente insufficiente di materiali, strumenti e laboratori

² *Messaggio per la Giornata Internazionale dell'Alfabetizzazione*, UNESCO, 8 settembre 2006.

In questo scenario, come si colloca la scuola? Analizziamone tre indicatori: la voce ufficiale dell'istituzione, le azioni della scuola attiva, la questione della formazione dei docenti.

Nei recenti documenti ministeriali emergono alcuni concetti-chiave significativamente orientativi dell'impostazione didattica: la sottolineatura della dimensione espressiva-comunicativa della disciplina, la prevalenza assegnata alla dimensione plurisensoriale dell'approccio al mondo; la centratura su un intervento educativo ricco di stimoli e materiali; il richiamo all'attivazione della collaborazione consapevole degli alunni e alla creazione di un proficuo clima di dialogo; l'utilizzo delle nuove tecnologie; il riferimento forte alla conoscenza del patrimonio artistico del proprio territorio e delle espressioni artistiche di altre culture; l'attenzione all'allestimento del laboratorio..

Il panorama delle esperienze didattiche è quanto mai differenziato: accanto a numerose situazioni in cui la disciplina "Arte e immagine" viene inserita nella programmazione con propria dignità, dando quindi vita ad esperienze particolarmente significative sul piano metodologico-didattico, permane un sottobosco assai diffuso nel quale le attività espressive, spesso limitate al *disegno*, vengono proposte come mero corredo iconico di elaborati scritti, svolgendo quindi funzioni prevalentemente legate alla descrizione o alla spiegazione di un testo, percorsi, istruzioni...A nostro giudizio le motivazioni possono essere ascritte ad una preparazione scarsa, imprecisa, frammentaria, probabilmente dovuta al fatto che gran parte dei docenti di scuola primaria ha avuto, per età³, una formazione iniziale limitata all'abilitazione magistrale. Attualmente, invece, il percorso formativo progettato per i futuri insegnanti è molto ricco: il corso di laurea in Scienze della formazione primaria, infatti, si articola in lezioni, laboratori, tirocinio costituendo un corpus articolato e complesso che coniuga teoria, prassi, sperimentazione.

È auspicabile pertanto che il ricambio generazionale prospettato per i prossimi anni possa infondere nuova linfa all'insegnamento artistico, fin dai primi anni di scuola, restituendo a questa disciplina tutta la valenza espressiva e formativa che le compete.

³ La quota di docenti della scuola dell'infanzia dell'Emilia-Romagna che si colloca in una fascia di età tra i 41 e i 60 anni corrisponde al 73%, mentre nelle scuole primarie tale fascia comprende una percentuale pari all' 87,1%. (USR, IRRE, Regione Emilia Romagna, *Emilia-Romagna Una scuola tra autonomia ed equità Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Napoli, Tecnodid, 2006, pag. 83).

SCUOLA E PRODUZIONE ARTISTICA DEL BAMBINO

Loretta Merenda*

**Docente di Disegno e Arti Figurative - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna*

*Per quale ragione insegnare arte ai bambini?**

Gli umani, da sempre, sentono il bisogno di dare senso alla realtà, di affermare il loro essere nel mondo, creando e scambiandosi come dei duplicati del mondo, in vari modi e, per esempio, rappresentando, indicando la realtà, anche quella interiore, attraverso il linguaggio dell'arte. È un lavoro incessante che gli umani compiono, quello di ripensare a tutta la vicenda dell'umanità, e ridire continuamente la realtà.

Ogni generazione, ma anche ogni individuo, sente questa necessità: testimoniare il proprio stare nel mondo, dandone la propria visione, a seconda della prospettiva personale o disciplinare, dalla quale lo guarda. Questo processo continuo costituisce ciò che definiamo 'cultura' e ogni soggetto vi contribuisce, più o meno consapevolmente, secondo le proprie peculiarità.

Ovviamente è il linguaggio il veicolo attraverso cui si realizza tale processo.

Tra i linguaggi con cui da sempre gli umani comunicano, si esprimono, danno senso alla realtà e alle loro vite, vi è sicuramente l'Arte, nelle sue varie forme e secondo i canoni che storicamente si sviluppano e si affermano.

Oggi, sotto forma di arte o semplicemente di linguaggio visivo, le immagini sono una componente consistente della cultura, una sollecitazione a cui i bambini sono costantemente esposti, fin dalla culla.

Se, come molti autori sostengono (Rocco Quaglia, 2003), disegnare è per il bambino un'attività che nasce "spontaneamente nella relazione", come muoversi, parlare ecc., per i bambini, mai come oggi, l'invito a disegnare è stato pressante; oggi, più che in ogni altro tempo, la cultura sollecita a disegnare: e i bambini sono altrettanto disponibili a farlo e, sempre più, essi chiedono agli adulti, genitori e maestre, forme di accettazione, di conferma e di rinforzo per le loro espressioni grafico-pittoriche.

Saper disegnare non è la manifestazione di un talento in più, di cui solo alcuni sarebbero dotati, e che la scuola si limiterebbe a censire e ad apprezzare, abbandonando a loro stessi coloro che non dimostrino di avere tale dote: sarebbe come insegnare a scrivere solo a chi promette di diventare poeta.

L'espressione artistica è fra i linguaggi umani fondamentali, come la mimica o la parola, e l'insegnante ha il dovere di sviluppare questa competenza, al pari delle altre, in tutti i bambini.

* L'intervista è stata condotta da Maria Cristina Gubellini e Giuliana Santarelli.

Che rapporto c'è fra talento e competenza?

Questo vale per ogni insegnamento scolastico. Occorre tenere presente però che la scuola di base non si propone di formare degli artisti, ma di fornire a tutti le competenze necessarie per utilizzare adeguatamente il linguaggio grafico-pittorico e plastico, affinché tutti possano essere sia fruitori che produttori di messaggi visivi: sappiano cioè decodificare i messaggi espressi attraverso le immagini ed eventualmente rispondervi in maniera appropriata, formulando consapevolmente, attivamente, risposte originali e autonome. Stiamo parlando dell'attivazione di una capacità di esprimersi e di comunicare che tutti hanno e che tutti possono sviluppare.

Se qualcuno fra i nostri allievi, da adulto, diventerà un artista, in uno dei tanti modi in cui oggi si esprime l'arte, non ci è dato saperlo: è tuttavia compito della scuola di base consentire ai ragazzi di intravedere la plausibilità di tale esito; mentre l'effettivo riconoscimento di un talento o di una passione ha senso solo ai fini dell'orientamento per le scelte scolastiche o professionali; ma è una questione che si pone più avanti, anche se ancora prematuramente, alla fine del triennio delle Medie Inferiori.

Per ora la scuola si propone di rendere gli allievi consapevoli delle loro capacità e dei loro desideri, affinché coloro che, -come ad esempio Federico, (*Le favole di Federico*, Leo Lionni 1992)-, prediligono forme di comunicazione non verbale come la musica o l'arte, ne possano prendere coscienza e sperimentare la possibilità di esprimersi con sicurezza anche secondo la propria indole.

Come valutare il prodotto artistico del bambino?

In un certo senso, potremmo dire che il bambino usa il disegno, come ogni altro linguaggio, per parlare di sé, per interagire col mondo esterno e per affrontare il suo mondo interiore: oggettivandolo egli ne prende coscienza lo riconosce e lo controlla.

È vero che il bambino vuol sempre farsi capire; ma forse sta all'adulto avvicinarsi a lui e non viceversa.

Risulta quindi per lo meno improprio rendere oggetto di valutazione scolastica il lavoro di un bambino, tanto più se, quella a cui ci si riferisce, è una valutazione di tipo 'estetico', dove 'bello' è quasi sempre sinonimo di 'ben fatto', 'ben riconoscibile', 'simile alla realtà', secondo i canoni estetici e la specifica idea di realismo dell'insegnante.

Riguardo alla valutazione, ritengo sia una procedura che abbia senso in relazione al tipo di proposta che viene fatta. Se si dà una "consegna" chiara -e per consegna intendo uno stimolo, un dispositivo che inviti alla produzione di una risposta secondo il libero uso di una o più regole date-, si può valutare se il lavoro realizzato rispetti la consegna, non se sia 'bello'.

Se, ad esempio, la consegna è quella di "ricalcare liberamente, con la tecnica del frottage, le texture a rilievo di tante superfici diverse e farne un catalogo"; se poi, la stessa consegna, prevede che "si scelga una delle texture del proprio catalogo per texturizzare la forma di una bottiglia, o simili, disegnata a piacere", è molto improbabile, innanzitutto, che vi siano allievi talmente demotivati da non partecipare all'attività; saranno gli stessi allievi a valutare se le bottiglie realizzate sono soddisfacenti ed, eventualmente, saranno sempre loro stessi a decidere di farne altre, fino a che non riterran-

no esaurita l'attività; e, da ultimo, l'insegnante potrà valutare se vi sia stata ricerca, collaborazione, partecipazione attiva da parte di ogni allievo, ed eventualmente rettificare la consegna affinché vi sia la massima partecipazione di tutti. Non avrà nessun senso, in questo caso, valutare i disegni secondo il loro realismo o secondo il risultato "estetico" benché, ovviamente, possano esservi bottiglie superlative e bottiglie modeste; l'importante è che ogni allievo abbia rispettato la consegna. Questa è una cosa valutabile con una certa obiettività. Se la consegna è chiara, si può valutare se funzioni, se vi sia risposta, ma non se il risultato sia un disegno "bello" o "non bello".

Quale rapporto c'è, secondo lei, tra creatività ed espressione artistica del bambino?

Per me la creatività è la capacità di stabilire dei collegamenti, delle connessioni nuove tra le conoscenze. La creatività risulta essere, pertanto, un certo modo di usare le conoscenze, un certo approccio al sapere: un metodo, non una dote innata e riservata a pochissimi, come a lungo si è creduto, bensì un metodo che si può acquisire, insegnare e praticare in classe con tutti i bambini, predisponendo percorsi aperti e stimolanti, ricchi di dispositivi nei quali sia chiesto, ai bambini, un ruolo attivo e responsabile per un risultato imprevisto e sorprendente.

L'Educazione all'Immagine può sviluppare la creatività esattamente come le altre discipline. Se è vero che senza creatività non vi è progresso scientifico è, purtroppo, altrettanto vero che si può disegnare o dipingere senza creatività, senza ricerca, applicando schemi, ripetendo cliché in maniera esecutiva e ripetitiva.

I bambini hanno bisogno di schemi perché costituiscono una scorciatoia, hanno però anche bisogno un po' alla volta di abbandonarli; occorre aiutare i bambini a non trasformare gli schemi in stereotipi e cioè a sentirsi liberi di usare i colori secondo il significato che loro vi attribuiscono, compreso, quando lo desiderino, di usare il disegno e il colore in senso realistico.

È importante che i bambini restino padroni delle loro scelte cromatiche, da quelle di tipo realistico a quelle che, ai nostri occhi, possono sembrare le più gratuite o inappropriate, poiché le nuove competenze non devono sostituire ma integrare quelle precedenti, delle quali va salvaguardata tutta l'originalità e lo spirito di autentica ricerca, a difesa da ogni ammaestramento o nuovo accademismo.

Che cosa ritiene debbano imparare i futuri maestri?

Quello che insegno ai miei studenti è come costruire dei percorsi che attivino i bambini, cioè che li aiutino non solo a leggere le immagini, che pure è essenziale e non va fatto in modo passivizzante, ma a produrre messaggi, attraverso le immagini o le opere plastiche; e produrre messaggi, ricordiamo, significa essere in grado di dare senso alla realtà, e quindi di produrre risposte ai messaggi ricevuti, essere cioè in grado di reagire agli stimoli provenienti dall'ambiente, di dare forma a pensieri ed emozioni, di impossessarsi della cultura, non solo per comprenderla, ma per produrla; ed è un atteggiamento che, fatte salve le proporzioni, si acquisisce da bambini.

Quel bel libro, che si scriverà da grandi, comincia da bambini.

Secondo lei i laboratori sono utili nella scuola?

I laboratori sono una realtà sempre più diffusa, ma nella scuola devono, a mio parere, costituire un modo di lavorare che investe ogni insegnamento, e non un intervento episodico. Attualmente invece i laboratori si configurano spesso come un intervento esterno, a carico di un esperto, e con la funzione di supplire alle carenze della normale attività scolastica. Ritengo che i maestri non debbano abdicare ad un compito loro che, in questo caso, è quello di insegnare l'arte a scuola, delegandolo ad altri. I laboratori d'arte non possono sostituire una buona programmazione di Educazione all'Immagine; chiamare l'esperto o andare al laboratorio presso il Museo non possono sollevare l'insegnante dal compito di fare Educazione all'Immagine. Io sono ben d'accordo che sul territorio vi siano tanti laboratori, perché sono per i bambini il modo migliore per accedere al museo o ad altre manifestazioni culturali da cui, diversamente uscirebbero frastornati e frustrati, ma che l'educazione all'immagine sia questo, non lo credo.

Il laboratorio è il modo con cui il museo invita i bambini fuori dalla scuola, però a scuola è l'insegnante colui che deve lavorare con competenza, e usare eventuali laboratori aggiuntivi come approfondimenti, integrazioni di un percorso più complesso e comunque già di carattere laboratoriale. Diversamente, sarebbe uno spreco di tempo e di risorse, dove l'insegnante non cresce e i bambini non trattengono molto delle esperienze fatte perché difficilmente recuperate nel contesto scolastico 'normale'.

Credo molto di più all'efficacia di laboratori per adulti, insegnanti e non, in un processo di ricerca e di formazione permanente.

La preparazione scolastica può fornire soprattutto un metodo, uno stile di lavoro, ma la ricerca deve continuare; ogni insegnante deve procedere migliorando le sue competenze e allargando le sue conoscenze ma anche lavorando su di sé, per essere un valido interlocutore dei suoi allievi, per il suo piacere personale, per valorizzare i suoi talenti e realizzare i suoi desideri.

Parte II

Alcuni fondamenti epistemologici

L'ESPERIENZA ESTETICA TRA SENSORIALITÀ, SEGNO, SPAZIO, COLORE

Rolando Secchi*

*Ispettore tecnico - Bologna

Toccare, guardare...

I recenti documenti ministeriali raccomandano che l'avvicinamento all'universo artistico si attui attraverso esperienze visive uditive gestuali tattili e cinestetiche; con ciò si fa scendere l'esteticità dall'empireo per collegarla a pratiche concrete e verificabili.

Sensorialità dunque, alias estetica, se teniamo per buono quanto scrive Renato Barilli (sulla scorta di autori quali Dewey, Mukarovsky e altri):

“Cosa vuol dire estetica?. È una parola che può essere multiforme. Per esempio c'è una circolazione media tranquilla che tutto sommato può ancora continuare ad esistere, quella che ha anche un riconoscimento di tipo accademico, per cui estetica è il momento in cui si riflette sull'arte con strumenti di tipo filosofico-metodologico. Parlando di estetica ritengo utile, in questo momento storico, fare un passo indietro e risalire al significato etimologico, quello che è stato proposto dal filosofo che ha coniato il termine stesso. Baumgarten infatti quando ha proposto per la prima volta il termine di estetica, non si riferiva tanto alla teoria dell'arte quanto alla «scientia cognitionis sensitivae» cioè a una scienza, a una disciplina, a un territorio che dovesse investire tutta l'attività sensitiva, termine che oggi, tradotto in italiano dal latino, assume un significato troppo morbido, troppo intensivo; allora traduciamolo in modo, almeno in un primo momento, più neutro con sensoriale”.

A questo punto è appena il caso di ricordare che il termine “estetica”, ricondotto al suo significato etimologico originario (il greco *aistassomai* = percepire con i sensi, e *aisthesis* = sensazione) fa appunto riferimento a ciò che possiamo esprimere attraverso tutti e cinque i nostri sensi, con i loro vari organi e canali percettivi. Una riprova che l'estetica abbia a che fare con quanto attiene l'attività sensoriale, è offerta anche dalla

negazione della parola *estetico*. Se preceduta dal cosiddetto “alfanegativo” essa si trasforma in *anestetico*, termine che rimanda ai farmaci utilizzati per annullare temporaneamente le nostre facoltà sensoriali-percettive. Diversamente ecco che allora l'estetica rappresenta esattamente il contrario, avendo il compito di potenziare al più alto grado possibile proprio quelle medesime facoltà.

Rifacendosi poi al rapporto intercorrente fra chi l'arte la produce e chi invece ne fruisce soltanto, Renato Barilli così prosegue:

...“*anteriormente allo svolgimento della propria attività tecnica specifica, l'artista ha svolto quello che potremmo chiamare un nutrimento estetico, cioè è andato in giro, ha camminato attorno alle cose, ha riempito il suo schermo visivo della loro presenza, ha cercato di collegare impressioni tattili con altre acustiche, motorie, ecc. Se non si può supporre in lui questo « pieno » sensoriale, riesce poi molto difficile comprendere anche il momento artistico. Ma a sua volta un pieno sensoriale, o estetico, deve essere accreditato anche allo spettatore o fruitore. Cioè c'è un territorio, una fascia in cui l'artista - colui che fa - si può incontrare con colui che riceve (con colui che contempla, si sarebbe detto una volta con un termine certamente un po' pericoloso), e questa è proprio la fascia dell'esperienza estetica. Sia l'artista che il fruitore hanno questo comune nutrimento percettivo motorio, tattile, acustico, a sua volta prolungato e integrato dagli apporti di tipo intellettuale; e l'artista è colui che è capace di far suonare queste corde estetiche, queste corde percettive nel fruitore o spettatore, che avrebbe invece la tendenza a lasciarle inutilizzate. L'uomo comune le ha potenzialmente, ma a uno stato inattuale, addormentato*”⁴.

Gli scritti ministeriali ci ricordano che un compito inalienabile della scuola, e in primis dell'educazione all'immagine, è quello di mantenere desta e di potenziare la capacità di percepire esteticamente, prima che tale capacità (latente negli individui fino a una certa età) si atrofizzi.

Con il brano di Barilli, abbiamo stabilito un preciso rapporto tra estetica e sensorialità. John Dewey nel suo *L'arte come esperienza*⁵ distingue fra esperienza comune ed esperienza estetica. La prima è quella abitudinaria che ci accompagna quotidianamente, quella che ci permette di assumere determinati comportamenti e di eseguire numerose azioni con rapidità e facilità, economizzando energie ed evitando eccessivi stress. Tuttavia è anche quella che ottunde i nostri sensi, con tutto quanto è ad essi connesso (il sensorio, il sensazionale, la sensitività, il sensuoso ...), che centrifuga e omogeneizza le diversità e le variabilità, che conduce al sempre uguale, al ripetitivo, alla routine. Ed è nel perdurare di situazioni siffatte che accade anche la perdita dell'immaginazione.

L'esigenza di uscire dalla routine con un moto proprio, oppure indotto dall'insorgere di emozioni, dall'incontro/scontro con realtà diverse ecc., può aprire delle breccie nell'opacità dell'esperienza comune trasportandoci nell'ambito dell'esperienza estetica. Dewey per descrivere la specificità di essa cita Max Eastman, il quale, nel suo *Enjoyment of Poetry*, porta l'esempio di una persona che giunge a New York City attraversando l'Hudson sopra una nave traghetto:

“*Alcuni uomini considerano questo viaggio semplicemente come un mezzo per arrivare dove vo-*

⁴ R. Barilli, *Dall'arte all'esperienza estetica in Perché continuiamo a fare e a insegnare arte?*, Cappelli editore, Bologna, 1979.

⁵ John Dewey, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, ripubblicato recentemente.

gliono andare: un mezzo al quale bisogna sobbarcarsi, e così, forse, leggono il giornale. Chi non ha niente da fare dà un'occhiata a questo o a quell'edificio identificandolo. Un altro, impaziente di arrivare, presta attenzione ai punti di riferimento mediante i quali può misurare l'avvicinarsi alla meta. Un altro ancora, che fa la traversata per la prima volta, guarda avidamente ma è stordito dalla moltitudine di oggetti che gli si offrono alla vista. Egli non vede né il tutto né le parti; è come un estraneo che entri in un'officina che non gli è familiare nella quale siano in funzione molte macchine. Un'altra persona che si interessi di proprietà edilizie, può trarre, nell'osservare l'altezza dei fabbricati che si stagliano sul cielo, la prova evidente del valore del terreno. Oppure può lasciare che i suoi pensieri divaghino sulla congestione di un grande centro industriale e commerciale. Egli può arrivare a pensare al modo disordinato di disporsi degli edifici come prova evidente del caos di una società organizzata sulla base del contrasto, piuttosto che su quella della cooperazione. Finalmente la scena costituita dagli edifici può essere guardata come una scena di volumi colorati e illuminati in rapporto tra di loro, con il cielo e con il fiume. Egli vede ora le cose esteticamente, come le potrebbe vedere un pittore”.

Nel citato *Arte come esperienza*, Dewey afferma che:

“Può imparare a conoscere le sorgenti dell'arte nell'esperienza umana chi osservi come la tesa eleganza del giocatore di palla penetri la folla attenta; chi osservi il piacere della donna di casa nel curare le sue piante, e l'assorto interesse del marito nel curare l'aiuola di verde davanti la casa; la gioia dello spettatore nell'attizzare la legna che brucia nel camino e nel contemplare le fiamme che divampano e i carboni che si rompono. Se voi domandate a queste persone la ragione delle loro azioni, senza dubbio otterrete una risposta razionale. L'uomo che attizzava la legna incandescente vi dirà che ha fatto così per far bruciare meglio il fuoco; nondimeno egli è affascinato dal variopinto e mutevole dramma che si spiega davanti ai suoi occhi e vi partecipa con la fantasia”.

È da notare che Dewey scriveva nel 1934, eppure sembra prefigurare fenomeni artistici quali Land Art, Happening e oltre. E ancora prosegue :

“Per comprendere il significato dei prodotti dell'arte, dobbiamo dimenticarli per un certo tempo, distoglierci da essi e ricorrere alle ordinarie forze e condizioni dell'esperienza che di solito consideriamo come estetiche. Dobbiamo arrivare alla teoria dell'arte per mezzo di un giro. Difatti ogni teoria ha per oggetto comprensione e penetrazione. Senza escludere le esclamazioni ammirative e gli eccitamenti di quella esplosione emotiva che spesso è chiamata apprezzamento. È perfettamente possibile godere i fiori nelle loro forme colorate e nella loro delicata fragranza senza saper nulla teoricamente sulle piante. Ma se ci si propone di comprendere la fioritura delle piante, si ha il compito di trovare i rapporti tra il terreno, l'aria, l'acqua e la luce solare che condizionano il loro sviluppo”.

Per quanto non vi sia stato grande problema della vita culturale, politica e sociale del suo tempo che Dewey non abbia affrontato, egli è noto in Italia soprattutto come pedagogista. Non meraviglia quindi la possibilità di rintracciare nei suoi scritti sull'arte delle indicazioni didattiche non esplicitate, ma certamente sottese. Agli educatori il compito di dipanare, dare forma compiuta e mettere in opera tali sollecitazioni.

“L'esperienza - scrive Dewey - è il risultato, la traccia e il compenso di quell'interazione dell'organismo con l'ambiente che quando è portata alla sua pienezza, è una trasformazione della interazione in partecipazione e comunicazione”.

La messa a frutto di molti concetti espressi da Dewey è riscontrabile nell'attività svolta dal pedagogista Francesco De Bartolomeis, nel corso del suo ventennale rap-

porto con le scuole dell'infanzia di Modena⁶. Dice De Bartolomeis: "Non è possibile esprimere esperienze in assenza di esperienze. E le esperienze si costruiscono nelle interazioni tra le influenze delle realtà dell'uomo e le elaborate risposte che l'uomo dà a tali influenze". Da qui il suo insistere sulla necessità di porre i bambini a contatto con la natura affinché possano maturare delle esperienze estetiche. Perciò scrive:

"È ben noto quanto siano convenzionali e povere le espressioni «spontanee» dei bambini. Spontanee, cioè in assenza di una guida metodologica adeguata che stimoli e renda più intense e varie le esperienze, faccia provare materiali e tecniche nuove, dia la possibilità di operare da ricercatori, e quindi di affrontare problemi, di superare difficoltà. Ad esempio, si dia ai bambini la possibilità di osservare un prato reale, di muoversi su di esso, di riflettere sulle sensazioni e sui colori, gli si mostrino fotografie e diapositive di prati, e anche alcuni modi in cui artisti hanno rappresentato prati, si mettano a loro disposizione materiali molto vari, si segua il loro lavoro e si diano suggerimenti: al posto della immancabile striscia verde degli "spontanei" emergerà una rappresentazione personale, ricca di particolari. E questo vale già per i bambini di tre anni. Più audaci sono le elaborazioni e più il prato o meglio l'esperienza del prato resta protagonista."

A proposito di mettere a disposizione materiali e strumenti, De Bartolomeis osserva:

"Negli ultimi anni la varietà dei materiali e degli strumenti si è enormemente accresciuta. Quasi non c'è materiale che non possa essere utilizzato per fini espressivi, e lo stesso è da dire degli strumenti. In questo campo ha buon gioco una inesauribile inventiva di insegnanti che trova pronta e disinvolta rispondenza nella inventiva dei bambini. Carta, cartoncino, cartone, masonite, colori per pittura a tempera, a olio, a acquerello, matite, pastelli e pennarelli di vario tipo, creta, adigraf, trasparenti, colle, vernici, forbici, pennelli, spatole, righe, squadre, sgorbie, proiettore di diapositive, forno ceramico: tutto ciò si compera. Ma poi c'è tutto il ricchissimo repertorio dei materiali e degli strumenti di recupero che, tra l'altro, sono anche una occasione per sviluppare rapporti di collaborazione non solo con le famiglie ma anche con aziende, negozi, cooperative: pezzi di legno, di stoffa, di metallo, polistirolo per imballaggi, cassette, tubi, copertoni, bottoni, chiodi, pasta alimentare, foglie, cortecce, sabbia, carta di giornali e di riviste, cartoline, veli, calze, stagnola.

Occorre riconoscere le caratteristiche e le proprietà dei materiali perché ci sia accordo con ciò che si vuole fare e si sappia quali strumenti sono adatti a lavorarli".

Ma ecco poi la nota dolente:

"Tutto questo solo raramente si sviluppa in ricerche, sollecita prove e riprove. Ci sono frettolosi e superficiali assaggi di tecniche e di materiali diversi, niente viene approfondito perché mancano le condizioni per impegnarsi in una vera sperimentazione che richiede, tra l'altro, molto tempo a disposizione e una guida competente. Si tratta di svolgere le attività espressive secondo modalità che consentano di «storiciizzare», «culturalizzare» l'uso dei materiali, degli strumenti, delle tecniche, dei sistemi di rappresentazione dell'arte contemporanea. Ancora una volta il criterio distintivo è la ricerca, perché è la ricerca la via per storiciizzare e culturalizzare".

Ricerca e sperimentazione sono le vie maestre che sollecitano a mettere in atto operazioni mentali aperte alla problematicità, all'esplorazione di rielaborazioni creative, a dare respiro al pensiero divergente. Inducono inoltre a saper prevedere e riflettere sui risultati di ciò che si fa, avviando quindi un processo di metacognizione. A conclu-

⁶ F. De Bartolomeis, *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

sione di ogni fase significativa di ricerca, o al termine di una sperimentazione, è utile che gli alunni acquisiscano l'abitudine a dare un proprio giudizio e una propria valutazione in merito alla validità di quanto è stato fatto. Fondamentale risulta a questo scopo il *debriefing* che si effettua rispondendo almeno a tre domande:

- che cosa ho appreso svolgendo l'attività conclusasi?
- quali sono stati i momenti più stimolanti di tale apprendimento?
- che valutazione posso dare al mio lavoro?

Segno e strutture linguistiche

Consultiamo Massironi per ragionare su quali siano e come possano essere individuati *“i percorsi attraverso i quali la tecnica - semplice ed essenziale - del disegno si articola per giungere a risultati così funzionali a necessità di espressione e di comunicazione diverse. Approccio metodologico corretto e funzionale è quello di “smontare il meccanismo”, descriverne gli elementi primari e secondari, osservare in quale modo si integrino fra di loro, fino a produrre quell'insieme estremamente vasto e duttile di possibilità.*

Gli elementi primari sono: la caratteristica del segno; la posizione fenomenica del piano di rappresentazione; il processo di enfattizzazione-esclusione degli elementi messi in rapporto al fine della rappresentazione, cioè lo scopo informativo immediato a cui essa tende.

Gli elementi secondari sono invece quelli relativi ai portati del luogo e del tempo e della cultura che produce il disegno, oltre a quelli propri della personalità e dello stile dell'estensore”⁷.

Relativamente alle caratteristiche del *segno grafico*, considerato elemento fondamentale del disegno fin dalle epoche più antiche, Rudolf Arnheim in *Arte e percezione visiva* scrive che esistono tre modi, fundamentalmente diversi fra loro, di come può apparire una linea e ne dà queste definizioni: linea-oggetto, linea-contorno, tratteggio.

Tralasciando i valori espressivi derivati dalla pressione esercitata dalla mano sui mezzi scriventi, dalla varietà stessa di tali mezzi e dalla maggiore o minore velocità del gesto, limitandosi qui ad esaminare in quale maniera la linea può essere impiegata per rappresentare la forma di un oggetto o di uno spazio, per illustrare le caratteristiche di una pianta, di un animale o altro, allora ci rendiamo conto che la linea assolve a queste varie funzioni comunicative nei tre modi specificati da Arnheim, utilizzabili separatamente o in combinazione fra loro. Ecco di cosa si tratta.

La *linea-oggetto*: viene così definita la linea, per lo più aperta, con la quale si è soliti raffigurare oggetti dove sia predominante la dimensione della lunghezza: una corda, un filo di fumo, i raggi solari, lo zigzagare di un fulmine e altre rappresentazioni schematiche. Sempre per mezzo di andamenti lineari possiamo anche visualizzare modulazioni di suoni, oscillazioni e traiettorie di corpi, come è facile vedere nelle vignette dei racconti a fumetti.

La *linea-contorno*: essa corrisponde, in geometria, alla linea chiusa avente la funzione di circoscrivere un'area. Di conseguenza l'oggetto non è più rappresentato dal solo segno, ma anche dalla superficie da questo delimitata. Negli elaborati tecnici i tipi e gli spessori delle linee-contorno sono quelli previsti dalle norme unificate, mentre in altri generi di disegni prevalgono grafie rispondenti a scelte più personali.

⁷ M. Massironi, *Vedere con il disegno*, Franco Muzio editore, Padova 1982.

Risulta evidente la notevole portata di questo strumento proposto per avviare uno studio sistematico circa la pluralità dei modi in cui si articolano gli elementi primari del disegno. Se confrontiamo il disegno a funzione illustrativa con quello a funzione operativa, ben si comprende che non varia solo il piano di rappresentazione ma anche il modo di produzione del segno grafico. Ed è ancora il modo, preciso in un caso e variato nell'altro, a diversificare i disegni a funzione operativa da quelli a funzione tassonomica. Si consideri comunque che la tabella è solo esemplificativa di un procedimento di analisi sistematico per "leggere" e "fare" disegno. Le funzioni comunicative ivi elencate sono insiemi macroscopici che attendono di essere scissi in sottoinsiemi più particolareggiati. Fumetto, caricatura, cartelloni, copertine ... appaiono infatti tutti compresi nella funzione illustrativa. Le funzioni elencate da Massironi possono essere integrate o sostituite con le funzioni dettate da Jakobson, individuando per ciascuna di esse le corrispondenti e prevalenti caratteristiche di linee e piani.

Ovviamente, nelle situazioni scolastiche, occorre dimensionare il tiro, senza però perdersi in mero sperimentalismo che non è vera ricerca.

A integrazione delle precisazioni di Massironi, va tenuto presente che non tutte le immagini hanno un medesimo grado di iconicità, intesa come quantità di realismo nei confronti degli oggetti rappresentati. Si può andare da un massimo di iconicità, ad esempio quella riscontrabile nei manichini di un museo delle cere, a un minimo quale si ha in certi simboli. Un significativo campionario di immagini aventi vari gradi di iconicità è offerto dalla lastra con cui la NASA, sfruttando la sonda Pioneer, ha voluto dare informazioni circa il nostro mondo agli ipotetici abitanti di qualche altro sistema stellare (fig. 1).

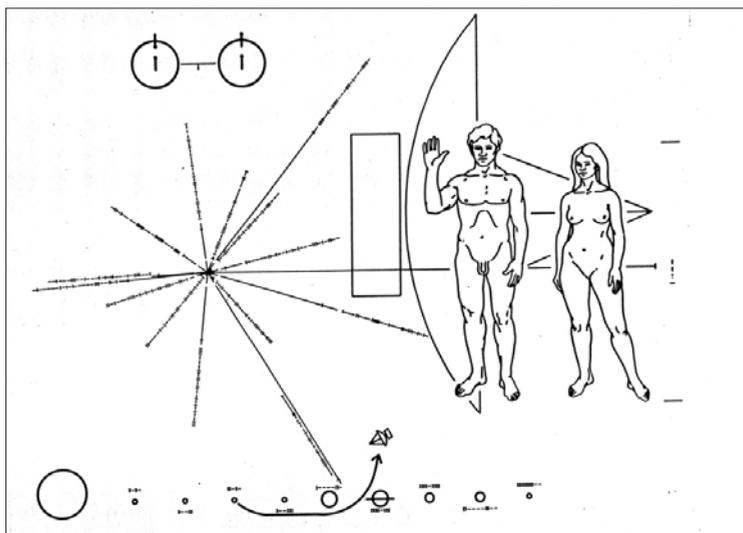


Fig. 1- La lastra applicata alla sonda spaziale.

Scrive Abraham A. Moles⁸: "L'oggetto, così com'è, avrebbe un'iconicità totale, la parola che lo designa (la parola 'cane' non morde, diceva Saussure) non ha alcuna iconicità"⁹. La linea di frontiera fra un estremo e l'altro è costituita dall'iconema: termine mutuato da fonema, inteso come entità linguistica minimale. Si deve a Moles la seguente scala d'iconicità decrescente qui riportata in una versione un po' semplificata¹⁰.

Scala d'iconicità decrescente

N.	Definizione	Criterio	Vari esempi
0	L'oggetto stesso.		La vetrina del negozio, l'esposizione.
1	Modello tridimensionale in scala.	Colori e materiali arbitrari.	Esposizioni di oggetti finti.
2	Fotografia o proiezione realistica sopra un piano.	Proiezione secondo una prospettiva rigorosa, mezzetinte, ombre.	Catalogo illustrato, manifesto.
3	Schema anatomico o di costruzione. Disegno tecnico.	Apertura della scatola o dell'involucro. Rispetto della topografia. Valori arbitrari, quantificazione degli elementi e semplificazione.	Spaccato anatomico - spaccato di un motore a scoppio. Piano di cablaggio di un radiorecettore. Carta geografica.
4	Modelli analogici.	Collegamento analogico e non realistico fra modello e oggetto o sistema reale.	Edificio dell'EURATOM, Bruxelles.
5	Schema di base (elettrico o elettronico).	Simboli normalizzati al posto degli elementi. Passaggio della topografia alla topologia. Geometrizzazione.	Piano schematizzato della metropolitana. Piano di cablaggio di un ricevitore della TV o di una parte di radar.
6	Organigramma o schema Block.	Gli elementi sono delle scatole nere funzionali, collegate da connessioni logiche: analisi delle funzioni logiche.	Organigramma di una azienda. Grafico dei movimenti dei programmi di una memoria centrale (di un cervello elettronico). Serie di operazioni chimiche.
7	Schema di formulazione. Relazioni logiche e topologiche in uno spazio non geometrico tra elementi astratti.	I legami sono simbolici, tutti gli elementi sono visibili.	Formule chimiche sviluppate. Sociogrammi.
8	Schema in spazi complessi.	Combinazione entro uno stesso spazio di rappresentazione di elementi schematici (frece, retta, piano, oggetto) appartenenti a sistemi diversi.	Forze e posizioni geometriche sopra una struttura metallica: schema di statica grafica.
9	Schema in uno spazio assolutamente astratto e schema vettoriale.	Rappresentazione grafica entro uno spazio metrico astratto di relazioni tra grandezze vettoriali.	Grafico vettoriale in elettrotecnica.
10	Descrizione con parole normalizzate o con formule algebriche.	Segni puramente astratti senza connessione immaginabile con il significato.	Equazioni e formule. Testi.

⁸ cfr. *Teoria informativa dello schema*, in *Versus*, n. 2, 1972.

⁹ L'iconicità, grandezza opposta all'astrazione è, per così dire, la quantità di realismo, la qualità rappresentativa, la quantità d'iconografia immediata, contenuta o fissata nell'immagine.

¹⁰ In merito a questa tematica si veda anche Giovanni Anceschi, *Progettazione visiva: convenzioni e procedimenti di rappresentazione*, Edizioni Officine Immagine, 1981.

La spazialità

Data l'importanza assegnata dalle indicazioni ministeriali alla spazialità e considerata la versatilità dell'argomento, risulterebbe utile che gli educatori interessati a questa problematica (vedi fig. 2), esplicitassero e coordinassero le loro conoscenze realizzando una specifica mappa concettuale, della quale forniamo qui una traccia aperta a ulteriori sviluppi e connessioni. L'emergere, così facendo, di molteplici procedure per visualizzare lo spazio, costituisce di per sé un antidoto all'idea preconcepita, persistente in vari ambiti scolastici, che la prospettiva sia tutta e solo quella esemplificata dalla pittura rinascimentale, con la conseguenza che gli alunni della scuola primaria vengono precocemente avviati a fare uso di stereotipate e banalizzate regole prospettiche senza che sia mai stato adeguatamente sperimentato quanti e quali modi esistono per tradurre, disegnando e/o dipingendo, le immagini inevitabilmente bidimensionali che si formano sulla superficie della retina oculare in elaborati grafico-pittorici capaci di suggerire la tridimensionalità.

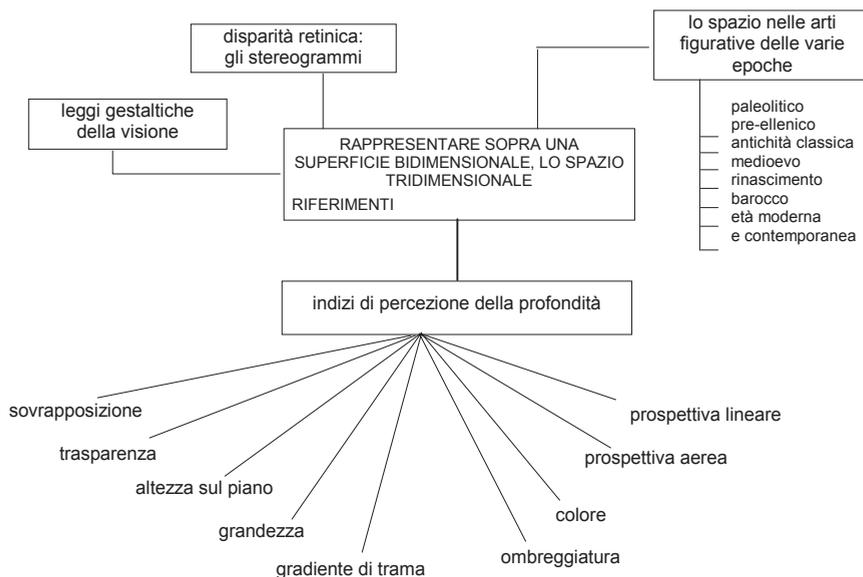


Fig. 2 - Mappa concettuale inerente la spazialità

Rappresentare la profondità

Viviamo in un mondo a tre dimensioni e tale noi lo percepiamo. Eppure quando indirizziamo lo sguardo verso qualcosa, le immagini che si formano sulla superficie delle retine oculari sono soltanto a due dimensioni, sono "piatte", Sulla base di quali informazioni riusciamo allora a risalire dalle immagini retiniche bidimensionali alla percezione della tridimensionalità dello spazio? Rispondere a questa domanda significa anche capire i modi in

cui un disegno, un dipinto o una fotografia, tutte immagini tipicamente bidimensionali, riescono a comunicarci la sensazione della profondità.

Cominciamo col precisare che questo genere di informazioni può essere suddiviso da un lato in indizi derivanti dall'uso di entrambi gli occhi (indizi binoculari); dall'altro lato in indizi connessi all'uso di un solo occhio (indizi monoculari). I primi non sono utilizzabili nel disegnare o dipingere, gli altri sì.

Un significativo esempio di indizio binoculare è dato dalla disparità retinica. Siccome i nostri occhi distano circa sei centimetri uno dall'altro, quando guardiamo un oggetto lo vediamo da due punti di vista leggermente diversi. Il nostro cervello combina poi queste due immagini in un'unica immagine stereoscopica, realizzando così l'effetto di profondità. Tuttavia anche se ci bendiamo un occhio, il nostro spazio percettivo non si appiattisce e ciò è prova che il nostro sistema occhio-cervello tende comunque ad organizzare tridimensionalmente il mondo percepito.

La tendenza alla terza dimensione

Condizione necessaria affinché abbia luogo la percezione della profondità, è che il campo visivo ci appaia organizzato in due parti: una in primo piano - ben definita e dettagliata - l'altra in secondo piano - più indistinta. È questa l'articolazione *figura e sfondo* ampiamente trattata dagli psicologi della Gestalt. Va tenuto conto che figura e sfondo si prestano ad essere variamente rapportati fra loro, fino a giungere alla completa inversione dei ruoli, in ragione tanto delle caratteristiche formali di ciò che stiamo osservando, quanto del nostro livello attenzionale, dello stato emotivo, delle esperienze pregresse e formazione culturale.

Osserviamo ad esempio la rappresentazione, qui riportata (v. fig. 3), di un esagono bianco sopra un fondo nero. Considerato che in tutti noi c'è la naturale tendenza a vedere il mondo in tre dimensioni piuttosto che in due, possiamo ipotizzare diverse dislocazioni spaziali modificando di volta in volta i rapporti tra figura e sfondo. Quattro di queste ipotesi sono specificate a fianco dell'illustrazione, dove appaiono delle immaginarie sezioni trasversali della stessa.

La sezione contrassegnata con la lettera *a*) rappresenta l'esagono bianco sovrapposto al quadrato nero sovrapposto alla pagina bianca.

La sezione *b*) rappresenta il quadrato nero con un buco esagonale che va ad appoggiarsi sulla pagina bianca.

La sezione *c*) rappresenta la pagina traforata in modo da rivelare un retrostante sfondo nero che inquadra l'esagono.

Per ultimo la sezione *d*) rappresenta la situazione «reale», ma non per questo la più immediata a livello percettivo: si tratta di inchiostro nero su carta bianca e pertanto tutto giace sullo stesso piano.

L'esempio ora fatto, può dunque dar luogo a varie sensazioni di tridimensionalità ma può anche apparirci perfettamente bidimensionale quale realmente è.

Poniamoci allora il problema di voler determinare in modo incoercibile la sensazione della spazialità.

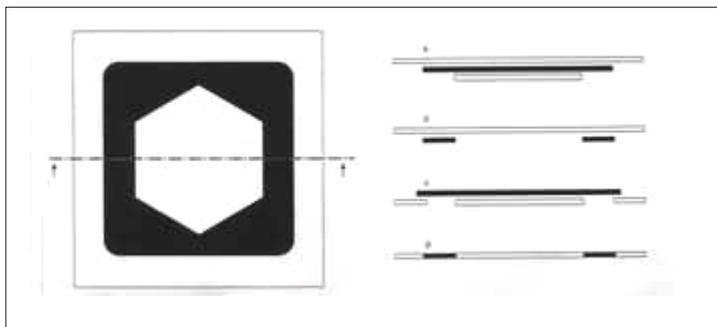


Fig. 3

Gli indizi di profondità

Nel rappresentare la collocazione degli oggetti nello spazio, ci si avvale di opportuni indizi, raramente isolati quanto piuttosto associati e organizzati fra loro, alcuni dei quali noti da secoli, altri messi a fuoco nell'ambito degli studi di psicologia della visione.

Sinteticamente essi possono essere così descritti:

- *sovrapposizione*: un oggetto che nasconde parzialmente un altro viene percepito come più vicino;

- *altezza sul piano*: più un oggetto è collocato verso l'alto del nostro campo visivo e più viene percepito come distante;

- *grandezze apparenti*: dati degli oggetti che sappiamo avere le stesse dimensioni, ad esempio dei cerchi tutti di uguale diametro, quelli che appaiono più grandi sono percepiti come più vicini e viceversa;

- *gradiente di trama*: variazioni (ad esempio addensamento o rarefazione) di grana e di texture delle superfici è indice di una loro diversa collocazione rispetto all'osservatore;

- *ombreggiatura*: tanto le ombre proprie quanto le ombre portate rendono assai evidenti gli effetti di volume e di spazio;

- *contrasto di colori*: è uso denominare "fredde" le tinte verdi, azzurre, blu e viola; "calde" le tinte rosse, arancioni e gialle. Nelle maggior parte delle situazioni i colori freddi sembrano retrocedere e i colori caldi emergere avanzando. Il contrasto di queste tinte determina quindi una sensazione di spazio;

- *prospettiva aerea*: ciò che è in primo piano appare più intenso nei colori e nel chiaroscuro mentre quel che appartiene allo sfondo risulta più sbiadito e attenuato per effetto del diverso grado di trasparenza atmosferica nella lontananza.

- *sfocatura di sfondo*: non diversamente dalla prospettiva aerea, anche in questo caso ciò che sta dietro, anche di poco, all'oggetto osservato appare confuso, non messo a fuoco. Infatti questo accorgimento è spesso utilizzato dai fotografi per attirare l'attenzione sull'elemento principale;

- *prospettiva lineare*: è una particolare costruzione geometrica che permette di rappresentare la forma apparente dei corpi osservati da un determinato punto di vista.

Tutti questi vari indizi costituiscono l'insieme degli accorgimenti di cui si può disporre per interpretare e rappresentare in termini tridimensionali le figure piane (fig. 4).

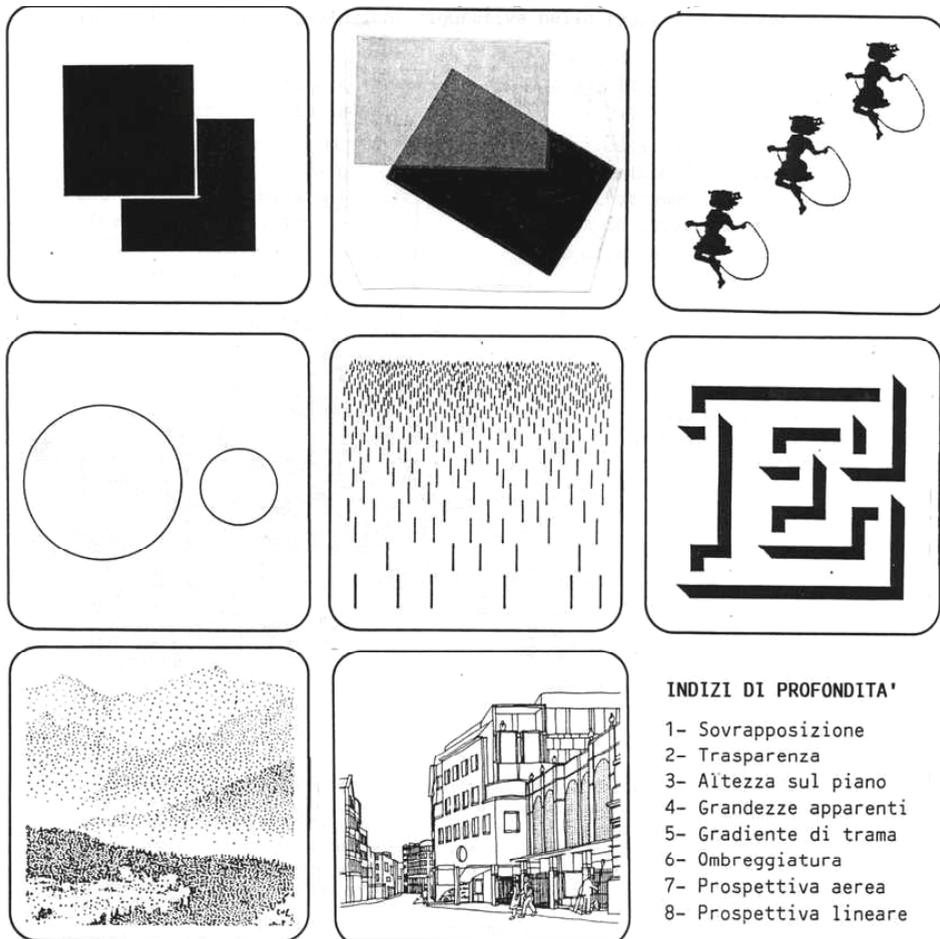


Fig. 4

Variabilità delle convenzioni figurative nella rappresentazione dello spazio

Guardando alle pitture e ai graffiti rupestri eseguiti dagli artisti-cacciatori della preistoria, si può rilevare che lo spazio non è concepito in termini misurabili, né vi sono in esso orientamenti privilegiati. Da qui un tipo di rappresentazione spaziale che è stata definita "multidirezionale" ma che potremmo anche dire "topologica", indice di una visione del mondo intessuta da infinite relazioni, sociali, rituali e magiche, strettamente associate fra loro.

Questa concezione viene meno con l'affermarsi delle civiltà storiche, quando lo spazio comincia ad essere organizzato secondo due direzioni privilegiate: l'orizzontalità e la verticalità. Inoltre la constatazione della differenza che intercorre tra il reale e l'apparente, ossia tra quello che realmente è e quello che vediamo induce, da un lato a rappresentare le cose così come sono, astruendo da ogni deformazione dovuta all'accidentalità della visione; dall'altro, invece, a tentare di riprodurre l'immagine percepita, osservando le cose in un dato momento e da un preciso angolo visuale, con tutte le distorsioni di forma e dimensioni che tale scelta comporta.

Molti studiosi concordano nel definire «concettuale» la tendenza a rappresentare l'aspetto reale degli oggetti; «ottica» la tendenza opposta, ossia quella indirizzata a raffigurare la forma apparente degli oggetti stessi. In questo senso possono allora essere ritenute essenzialmente concettuali tutte le manifestazioni artistico-visuali delle civiltà preclassiche, nonché certe correnti dell'arte moderna.

Nell'arte dell'antico Egitto è del tutto evidente la preoccupazione di rendere chiaramente comprensibile la forma degli oggetti rappresentati, evitando per quanto possibile ogni effetto di scorcio. Si pensi alla ben nota convenzione figurativa di mostrare uno stagno come visto dall'alto, con tutti gli alberi che lo circondano ribaltati sul piano orizzontale.

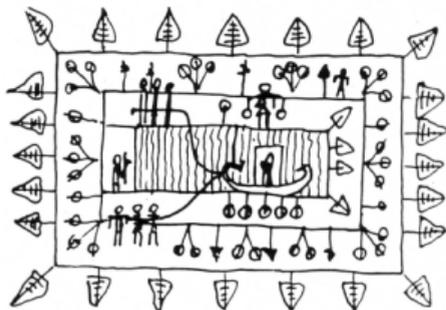


Fig. 5- Raffigurazione di un giardino egizio

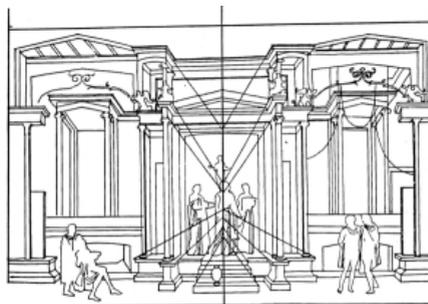


Fig. 6- Schema grafico di una decorazione parietale romana. Si noti la presenza di più punti di fuga delle rette perpendicolari all'osservatore. Si tratta della cosiddetta prospettiva a spina di pesce".

Solo nella cultura occidentale e in seguito all'affermarsi della civiltà greca, si ha il trapasso dal sistema concettuale a quello ottico. Già verso la fine del VI secolo a.C. fanno la loro apparizione i primi scorci: dapprima sono gli scudi dei guerrieri e le ruote dei carri a presentare forme ellittiche, anziché circolari, per suggerire una veduta di tre quarti. Successivamente vengono disegnate di scorcio figure umane e di animali, ambienti architettonici ed elementi di arredo.

In età romana le decorazioni parietali superstiti, di solito copie di modelli ellenistici, presentano impianti prospettici che lasciano presupporre una sufficientemente precisa conoscenza di procedimenti idonei a sfondare illusivamente la superficie dipinta. D'al-

tra parte l'architetto e trattatista Vitruvio, vissuto al tempo di Augusto, nei suoi scritti parla di tre tipi di rappresentazione: l'*ikhnographia* (o disegno in pianta), l'*ortographia* (prospetto o alzato) e la *skenographia* (equivalente a una veduta prospettica).



Fig. 7- Ravenna, San Vitale: schema del mosaico raffigurante Giustiniano e la sua corte (prima metà del VI secolo). L'unico indizio di profondità è dato dalla parziale sovrapposizione di alcune figure



Fig. 8- Giotto, particolare dell'annuncio a Sant'Anna. Padova, Cappella degli Scrovegni (1302-1305). Negli affreschi di Giotto le architetture, magistralmente scorciate a occhio, diventano abitabili.

Il profondo mutamento del linguaggio figurativo riscontrabile con l'avvento del cristianesimo, trova il suo punto di arrivo nell'astrattività dell'arte bizantina. In essa le figure, umane o divine che siano, vengono spogliate di ogni corporeità per tramutarsi in forme prive di plasticità e bloccate in una immobilità ieratica, per cui appaiono prive di ogni riferimento spaziale e temporale. La riduzione a fulgenti campiture di colore delle immagini poste a ornamento delle chiese è la diretta conferma del disinteresse verso le ricerche chiaroscurali e volumetriche che erano state proprie della civiltà greco-romana.

Sul finire del Duecento e nei primi decenni del Trecento, il linguaggio pittorico recupera una sua specifica solidità di forme che denota chiaramente come il mondo visibile sia andato riacquistando, nel pensiero medievale, la propria terrena e concreta evidenza, tanto da porre agli artisti il problema del modo di rappresentarlo illusionisticamente sulla superficie dei dipinti. A questo nuovo corso della pittura hanno contribuito maestri quali Cimabue, Cavallini, Duccio di Buoninsegna. Ma è soprattutto con Giotto che la superficie bidimensionale su cui è realizzata la pittura si trasforma in ambiente illusorio tridimensionale, in scatola spaziale atta a contenere immagini di persone e di cose che possiedono massa e volume.

Con il Rinascimento si ha la messa a punto di un metodo di rappresentazione in cui la profondità spaziale è determinata matematicamente. Si tratta della prospettiva lineare, dovuta agli studi e alle prove sperimentali del grande architetto fiorentino Filippo Brunelleschi che giunse all'idea di ottenere l'immagine illusionistica del vero attraverso il procedimento del «taglio della piramide visiva, operato col piano del quadro posto perpendicolarmente all'asse della piramide stessa». Dove per piramide visiva

s'intende quella costituita dai raggi visuali che vanno dall'occhio dell'osservatore (in una vista monoculare e fissa) ai vari punti degli oggetti osservati.

In definitiva l'immagine prospettica lineare o geometrica o matematica, è simile a quella che, tenendo ferma la testa e chiudendosi un occhio, si può ricalcare sul vetro di una finestra guardando ciò che vi è al di là di essa.

Pur tuttavia sarebbe riduttivo intendere la prospettiva come un semplice insieme di regole geometriche finalizzato a restituire illusivamente l'apparenza delle cose. La prospettiva rinascimentale, giusto quanto afferma lo storico dell'arte Erwin Panofsky, è una di quelle forme simboliche attraverso le quali una particolare idea della realtà del mondo viene connessa a un particolare segno visibile e intimamente identificata con esso. Non vi è dubbio infatti che le esigenze di ordine razionale espresse dalla civiltà umanistica, appaiono perfettamente simboleggiate dalla visione prospettica che realizza una nuova costruzione intellettuale dello spazio e che fa dell'uomo il centro e la misura di tutte le cose.

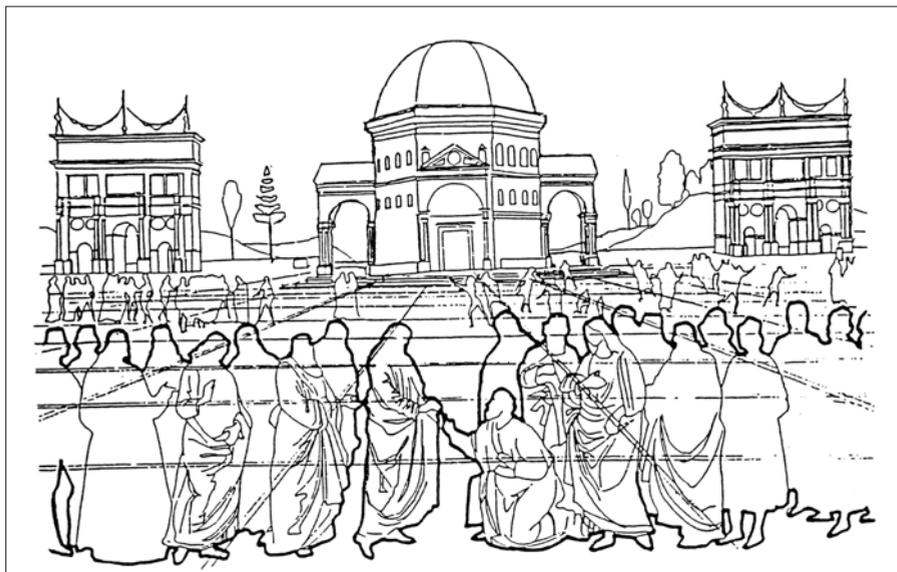


Fig. 9 - Pietro Perugino, *Consegna delle chiavi* (1482). Cappella Sistina. Roma, Vaticano.
 Il punto di vista situato piuttosto in alto consente di valutare la vastità della piazza, mentre la dislocazione in profondità delle figure permette di misurare le dimensioni dei tre imponenti edifici.

Alcuni artisti del Quattrocento amarono portare alle estreme conseguenze gli scorci prospettici, come è nel caso di Andrea Mantegna con il suo *Cristo morto* (Brera, Milano) o con l'oculo visto da sotto in su nel soffitto della Camera degli Sposi a Mantova. Poco più tardi, Leonardo si pone il problema della visibilità nella rappresentazione di

grandi spazi aperti, quando la densità della foschia rende gli oggetti (montagne ecc.) più evanescenti. Si arriva così ad integrare la prospettiva lineare con la prospettiva aerea.

All'epoca della Controriforma, un vero e proprio culto per gli effetti illusionistici (*trompe-l'oeil*) fondati sul ricorso al virtuosistico uso delle leggi prospettiche, consente di dilatare a dismisura gli spazi, di rappresentare strutture architettoniche squarciate da vortici celesti popolati da gerarchie di santi e di beati. È la stagione delle grandi imprese decorative barocche, in primis quelle della vignolesca Chiesa del Gesù e di Sant'Ignazio a Roma. In quest'ultima, il gesuita padre Andrea Pozzo offre uno sbalorditivo esempio della sue capacità prospettiche mettendoci nella condizione e nella convinzione di vedere l'invaso di una maestosa cupola dove altro non c'è che una soffittatura piana.

In tempi successivi, una prima reazione a ciò che restava dell'aulicità dello spazio rinascimentale nell'ambito dell'insegnamento accademico, si è avuta con il Vedutismo e ancor più con l'Impressionismo. Di seguito, sulla scia aperta da Cézanne intento a solidificare le fluide apparenze della pittura impressionista, si sono poste le linee più analitiche dell'avanguardia artistica del Novecento: ossia il Cubismo e il Futurismo.

Nel primo si ha una moltiplicazione dei punti di vista, cosicché aspetti degli oggetti che sarebbero percepibili solo muovendo attorno ad essi in tempi successivi, vengono ricomposti sulla superficie del dipinto. E questo in sintonia con il fatto che la "spazio-temporalità" (la cosiddetta quarta dimensione) era argomento di ricerche da parte di fisici e matematici. A integrazione dell'analisi spazio-temporale cubista, il Futurismo aggiunge il senso del dinamismo e della velocità.

Oggi molti modi di intendere e rappresentare o negare lo spazio coesistono e ciascuno di essi è al solito convenzionale, risultando frutto di selezioni che valorizzano taluni aspetti trascurandone altri.

Non vi è dunque ragione di indirizzare i giovani ad assumere la prospettiva di stampo rinascimentale quale termine di confronto per esprimere giudizi di valore sulle opere pittoriche delle più varie epoche. Piuttosto che esercitarsi a disegnare improbabili vedute prospettiche, meglio sarebbe che gli alunni venissero, guidati a osservare e valutare la resa spaziale in opere scelte fra i diversi periodi storici, riconoscendo e specificando se e quali indizi di profondità sono rilevabili, se risulta prevalente la tendenza concettuale o quella ottica; inoltre occorre che gli alunni abbiano la possibilità di sperimentare i modi in cui la spazialità può essere rappresentata anche soltanto con variazioni di colore, con la struttura della pennellata o con l'addensarsi delle texture.

Nel mondo dei colori

In questo campo molti sono i misconcetti e gli stereotipi e persino molte delle cose più risapute spesso appartengono al mondo delle presunte certezze.

È invalsa, ad esempio, l'abitudine di definire sbrigativamente che giallo, rosso e blu sono colori primari, col risultato che in fase operativa miscelando un rosso qualsiasi (vermiglione, carminio, scarlatto o un altro dei tanti rossi elencati nei cataloghi dei colorifici) con un blu altrettanto generico, in luogo dell'atteso colore viola si otterrà invece un marrone sporco.

Per altro verso, chi non considera le alternative all'uso di pennelli e paste cromatiche,

oggi fornite dalla Video Arte e dalla Computer Art (o più semplicemente non ha mai prestato attenzione al formarsi delle immagini sul video del proprio televisore), respingerà l'idea che miscelando il rosso con il verde si ottiene il giallo, poiché, nella sua esperienza, il giallo è un colore primario. Sfugge in questo caso la differenza intercorrente fra il miscelare luci colorate (sintesi additiva) e il mescolare sostanze coloranti (sintesi sottrattiva).

Si deve a Newton l'aver sperimentato che il "bianco" da noi percepito quando l'occhio riceve una radiazione come quella della luce solare, è composto da numerose radiazioni, i *colori spettrali*, le quali in ragione delle loro diverse lunghezze d'onda comprese fra i 380 e i 760 nanometri (un nanometro, *nm*, equivale a un miliardesimo di metro) trascolorano passando attraverso infinitesimali gradazioni di rosso, arancio, giallo, verde, blu e violetto, ossia i colori dell'iride.

Effettuando l'operazione inversa alla dispersione della luce, Newton dimostrò parimenti che ricomponendo i colori spettrali si ripristina la luce bianca.

La nostra capacità di percepire i colori è dovuta ai fotorecettori presenti nella retina dell'occhio. Si tratta di cellule di generi diversi: i bastoncelli e i coni. I bastoncelli sono utilizzati nella visione in bianco e nero in condizioni di scarsa luminosità. I coni sono deputati alla visione a colori. Essi vengono stimolati in misura maggiore o minore dalla luce che colpisce la retina e, in ragione di ciò, forniscono risposte diverse. Già nell'Ottocento vi era la consapevolezza che ogni sensazione cromatica dovesse corrispondere ad una diversa lunghezza d'onda in arrivo al nostro occhio. Ritenendo pressoché impossibile che per ciascuno degli oltre duecento colori che noi siamo in grado di percepire ci fosse un fotorecettore per ciascuna delle relative lunghezze d'onda della luce, il medico scienziato inglese Thomas Young formulò l'ipotesi che i coni fossero soltanto di tre tipi, ciascuno dei quali più sensibile a bande di lunghezze d'onda diverse e precisamente una lunga, una media e una corta, corrispondenti rispettivamente a 565, 535, 440 nm, valori che, nello spettro, ricadono nel bel mezzo del rosso, del verde e del blu.

L'ipotesi di Young, ripresa più tardi dal tedesco Helmholtz e che ha avuto una piena conferma sperimentale a metà del secolo scorso, attribuisce dunque la capacità dell'occhio a percepire e discriminare i colori alle diverse percentuali di stimolazioni dei tre tipi diversi di coni.

La sintesi additiva: colori ottenuti sommando raggi luminosi

Supponiamo di disporre di tre fasci luminosi: uno rosso, uno verde e uno blu, di giusta lunghezza d'onda e d'intensità appropriata. Proiettando in un ambiente buio, sopra uno schermo bianco, il fascio di luce rossa otterremo ovviamente un cerchio dello stesso colore. Proiettando sul medesimo schermo il fascio di luce verde, nel punto in cui rosso e verde si sovrappongono appare un nuovo colore: il giallo. Proiettando il rimanente fascio di luce blu avremo che dove blu e verde si sovrappongono appare un colore azzurro turchese che è chiamato ciano (o cyan). Dove invece a sovrapporsi sono il blu e il rosso appare un caratteristico colore rosso purpureo che è chiamato magenta. Facendo infine convergere in uno stesso punto tutte e tre le luci colorate, lo schermo diffonde una luce che all'occhio appare bianca alla pari di quella solare.

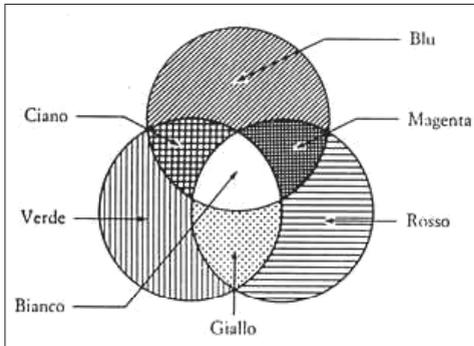


Fig. 10- Schema della sintesi additiva.

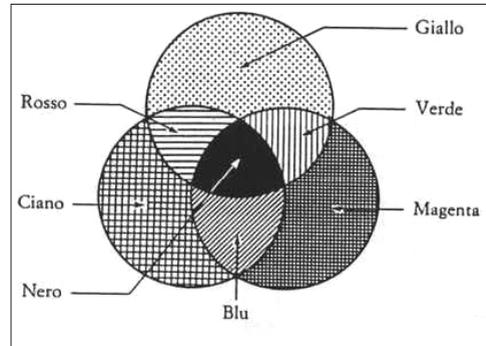


Fig. 11- Schema della sintesi sottrattiva

L'operazione fin qui descritta viene detta sintesi additiva proprio perché, a partire dall'assenza di luce (l'ambiente oscurato), si giunge per progressiva somma di luci a produrre la sensazione del bianco.

Le tre luci-colori in questione (rossa, verde, blu) si chiamano primarie, mentre le altre, conseguite per mezzo di miscelamenti, si chiamano secondarie o derivate. Variando opportunamente l'intensità dell'una o dell'altra delle tre luci, si avranno ulteriori apparizioni di colori secondari più o meno saturi.

Condizione necessaria a ottenere la luce bianca è dunque che siano addizionati, in proporzioni pressoché uguali, i tre primari rosso, verde e blu. Di conseguenza si ottiene lo stesso risultato anche addizionando un primario e il secondario che sia somma dei restanti due primari.

Tutte le coppie di luci colorate che, addizionate, producono luce bianca sono denominate coppie di colori complementari e si tratta di: rosso con ciano (somma di blu e verde) blu con giallo (somma di rosso e verde) verde con magenta (somma di rosso e blu).

La sintesi sottrattiva: i colori ottenuti utilizzando sostanze coloranti

Anche se nel linguaggio corrente si fa riferimento agli oggetti come se possedessero uno specifico colore, sappiamo in realtà che esso dipende dal modo con cui la luce interagisce con la materia di cui è composta la superficie degli oggetti, dando così luogo a fenomeni quali l'assorbimento, la riflessione, la rifrazione, la diffusione.

Osserviamo un foglio di carta: se esso ci appare bianco è perché quel tipo di carta riflette tutte le radiazioni presenti nella luce bianca e che abbiamo detto potersi ricondurre ai tre colori-luce primari (rosso, verde e blu). Qualora il foglio ci appaia giallo, significa che la radiazione blu è stata assorbita mentre quella rossa e quella verde vengono riflesse (pertanto rosso + verde = giallo). Similmente se il foglio ci appare color magenta, è la radiazione verde ad essere assorbita, per cui giungono al nostro occhio solo le radiazioni rossa e blu la cui somma determina appunto il color magenta. Non diversamente, se è la luce rossa ad essere assorbita il foglio ci apparirà color ciano,

somma delle radiazioni verde e blu riflesse. Se infine il foglio ci apparirà nero è perché tutte e tre le luci primarie risultano assorbite.

La colorazione delle cose conseguita con l'uso di vernici, tempere, inchiostri ecc., risulta in definitiva dalla capacità che hanno i pigmenti coloranti, presenti in tali prodotti, di assorbire determinate radiazioni luminose e di rifletterne altre. Ciò comporta dei meccanismi sottrattivi ed ecco allora entrare in gioco la sintesi sottrattiva per la quale sono colori primari il giallo, il ciano e il magenta (in quanto non ricavabili mescolando altri colori) e sono colori secondari il rosso virante all'arancione (magenta + giallo), il verde (giallo + blu) e il blu violetto (ciano + magenta). Da qui discendono poi i colori terziari (mescolanza di un primario con un secondario).

Ponendo a confronto gli schemi grafici delle due sintesi, si può notare che i primari della sintesi sottrattiva sono uguali ai secondari della sintesi additiva e, inversamente, i primari additivi sono uguali ai secondari sottrattivi. Le coppie dei colori complementari sono le stesse in entrambe le sintesi, ma ben diverso è il risultato di miscelare una coppia complementare di luci oppure una coppia complementare di sostanze coloranti: nel primo caso si ha il bianco, nel secondo un grigio-nero.

In pittura e nelle arti grafiche in genere, la sintesi dei colori è prevalentemente sottrattiva. Fanno eccezione i pittori divisionisti o puntinismi, quali Georges Seurat e Paul Signac, che invece di mescolare le tinte le accostavano in piccole macchie di diverso colore. Pertanto guardando i loro quadri da opportuna distanza, la sintesi avviene nell'occhio dell'osservatore e quindi in modo additivo.

Le coordinate del colore

Come è noto, le coordinate che consentono di classificare un suono consistono in altezza, intensità, timbro e durata. Per quanto riguarda il colore occorre invece considerare le seguenti coordinate: *tinta*, *chiarezza* e *saturazione*.

La **tinta**, detta anche *tonalità*, corrisponde a ciò che più comunemente viene denominato colore. È la qualità più percepibile ed è la coordinata che consente la classificazione del colore in termini di lunghezza d'onda delle radiazioni cromatiche: per esempio la tinta di radiazione pari a 520 nanometri è verde, di 590 nanometri è arancione e così via.

La **chiarezza**, detta anche *luminosità* o *tono*, è riferita al grado di chiaro o di scuro presente in ogni tinta. Per valutare tale grado si ricorre al confronto con i valori chiaroscurali presenti in una scala di grigi che comprenda almeno dieci passaggi andando dal nero al bianco.

La **saturazione** è la misura della purezza di una tinta. Quanto più essa è satura, tanto più appare vivida e brillante. Viceversa, quando la saturazione è minore la tinta si avvicina al grigio neutro.

La relatività del colore

Quando si fa uso dei colori, occorre tenere a mente che nella percezione visiva un colore non viene quasi mai visto per quello che è realmente.

Anche la percezione delle dimensioni può rivelarsi errata. La lunghezza di qualsiasi oggetto è relativa al confronto con altri oggetti più lunghi o più corti. I due cerchi cen-

trali nelle figure qui riportate hanno lo stesso diametro, ma ci appaiono diversi in ragione del contesto in cui si trovano.

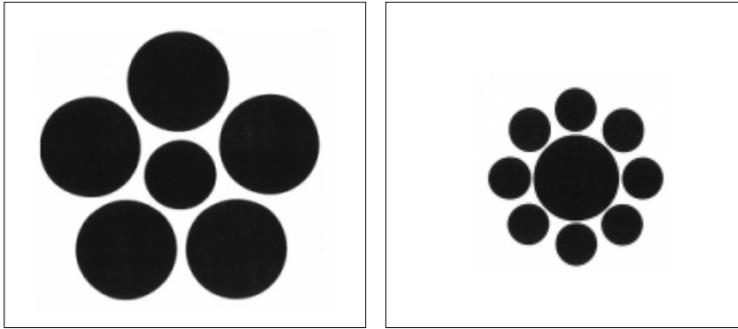


Fig. 12

Il colore, in particolare, produce innumerevoli possibilità percettive. La visione di un colore, ad esempio, richiama il suo complementare o simultaneamente o dopo un breve arco di tempo. È comune esperienza rendersi conto che guardando il sole o una fonte luminosa e chiudendo poi gli occhi, vedremo l'immagine virtuale di quella luce persistere nel nostro campo visivo. Similmente, fissando per circa trenta secondi una macchia di colore e spostando poi lo sguardo su una superficie bianca, vedremo la stessa macchia ma del colore complementare a quello osservato. Questo fenomeno è detto *contrasto successivo* o *post-immagine* ed è dovuto al fatto che l'osservazione prolungata di un colore, sia ad esempio il rosso, genera l'affaticamento dei fotorecettori della retina deputati alla visione del rosso. Restano invece inattivi i fotorecettori sensibili al verde e al blu, pertanto la post-immagine apparirà color ciano (verde+blu = ciano).

Oppure: osservando un quadrato grigio posto al centro di uno sfondo colorato, avviene che quel grigio assume una colorazione complementare a quella dello sfondo. Pertanto se lo sfondo è giallo il quadrato grigio acquisterà una velatura bluastra; se è magenta avrà una velatura verdastra e così via.

È poi facile verificare che uno stesso colore su una superficie liscia ha un effetto, sopra una superficie ruvida ne ha un altro.

In una delle sue lettere al fratello Theo, Vincent Van Gogh, facendo riferimento a un quadro che aveva appena terminato di dipingere (il celebre *Interno di caffè, di notte*, della collezione S. Clark), scrive: «*Ho cercato di esprimere che il caffè è un luogo dove si può impazzire e commettere un delitto. Lo ho cercato col contrasto di un tenero rosa, del colore del vino rosso-sangue e rosso-scuro con un verde dolce e un verde Veronese, che contrasta con un verde-giallo e un duro verde-blu. La presenza di questi contrasti rende un'atmosfera d'inferno ardente, una pallida sofferenza, la tenebra che domina sul dormiente*».

Il termine *contrasto*, così ripetutamente usato da Van Gogh, è importante al fine di capire che l'effetto di un colore è sempre da ritenersi relativo, cioè dipendente dal contesto. Preso a sé, un colore non può essere definito squillante, o freddo, o chiaro in as-

soluto, ma solo se e quando viene accostato, rispettivamente, a una tinta più spenta, o più calda, o più scura. E dal contrasto fra due o più colori che la qualità della loro apparenza può risultare intensificata o indebolita.

Un pittore e studioso del colore, lo svizzero Johannes Itten, sviluppando le ricerche di Goethe, Bezold, Chevreul e Hoelzel, ha dettagliatamente descritto nel suo volume *Arte del colore* le caratteristiche dei diversi contrasti che assommano ai seguenti sette: contrasto di colori puri; contrasto di chiaro e scuro; contrasto di freddo e caldo; contrasto dei complementari; contrasto di simultaneità; contrasto di qualità; contrasto di quantità.

Va tenuto conto inoltre del fatto che la luce, e quindi il colore, essendo filtrata attraverso l'atmosfera viene percepita con effetti mutevoli a seconda delle stagioni, dell'ora del giorno, della latitudine e dell'orientamento di ciò che viene illuminato. Un vero *tour de force* a questo riguardo è quello compiuto da Claude Monet, strenuo assertore della poetica impressionista, che nel 1842 ritrasse per ben quaranta volte la facciata della cattedrale di Rouen, ripresa sempre dallo stesso angolo visuale e pur tuttavia sempre diversa per le mutevoli condizioni d'illuminazione.

SCHEMATISMO E STEREOTIPI

Mauro Menzolini*

*Insegnante di scuola primaria - Imola (BO)

È ormai accertata la relazione tra disegno infantile, età e sviluppo psichico e mentale. La ricerca condotta in campo psicologico da differenti posizioni e con l'uso di terminologie specifiche, pur nel riconoscimento dei caratteri di obiettiva individualità rilevabili nella produzione grafica di ciascun bambino, ha portato a definire una serie di fasi, o stadi, di sostanziale generalizzata condivisione. È diventato in tal modo possibile avere un quadro di riferimento che consente di monitorare il grado di evoluzione in atto (*il dove siamo*) e di sviluppare idonee azioni didattiche di sostegno e di sviluppo. Occorre tuttavia precisare che gli stadi individuati presentano confini labili e che aspetti dell'uno o dell'altro finiscono col sovrapporsi e confondersi; che: non tutti gli elementi che li costituiscono sono sempre e chiaramente identificabili; che l'evoluzione si realizza su tempi individuali e con ampie differenze tra bambini della medesima età.

Stadio pre-schematico (4-6 anni)

Quando il bambino fa il suo ingresso nella Scuola Primaria è - solitamente - in possesso di un repertorio di figure che evidenziano con chiarezza, e con grandi differenze all'interno di una stessa classe, il grado di maturazione intellettuale e di incidenza del percorso formativo avviato nella Scuola dell'Infanzia e/o nella famiglia. Questa fase è caratterizzata da un tipo di produzione affidato alla *linea*, e porta i segni espressivi del piacere visivo del dinamismo gestuale.

Le figure si vanno strutturalmente organizzando secondo principi di economia delle forme, completandosi spesso, come vedremo in seguito, con l'impiego di un medesimo *equivalente* (elemento grafico polifunzionale, di difficile se non impossibile identificazione se isolato dal contesto) per indicare, ad esempio, occhi, naso, bocca.

Il percorso costruttivo segue successive elaborazioni, integrando nella struttura della figura umana parti mancanti (le cosiddette *omissioni*, rilevabili anche nello stadio successivo) e modificando il punto di innesto delle articolazioni per braccia e gambe, abitualmente rappresentate con un medesimo *equivalente* grafico, sempre in riferimento alla struttura costitutiva.

Il diffuso problema di *omissioni*, anche importanti, nel disegno della figura (ad esempio le mani), può indurre l'insegnante a presumere nel bambino qualche inadeguatezza percettiva in palese contrasto con la realtà. Al riguardo, diventa plausibile ipotizzare "un interessante principio che è alla base di molti schemi infantili, un principio che possiamo definire *a ciascuno il proprio spazio o a ciascuno il proprio confine*". In base a tale concetto si può supporre che i bambini considerino "un certo spazio come psicologicamente non accessibile. Farne uso significherebbe oltrepassare i confini, violare lo spa-

zio che appartiene ad un'altra parte o che forma una *comoda "terra di nessuno"* (Goodnow, p. 21). [L'analogia col concetto di *territorialità* studiato dalla Prosemica sui significati di rapporto spaziale tra esseri viventi (uomini o animali) risulta evidente.]

Le relazioni spaziali sono estremamente limitate e basate prevalentemente su rapporti di vicinanza in quanto la percezione opera isolando le cose, e le figure risultano distribuite sul foglio secondo il criterio della "*disseminazione*", del quale resterà traccia costante fino all'ingresso dell'alunno nella Scuola Media (Parini, P., p. 106).

I *rapporti di proporzione* tra le figure si rivelano spesso incerti, ma lo schema, pur cambiando dimensione, viene ripetuto invariato all'interno del medesimo disegno (case o figure umane che siano).

L'interpretazione del significato attribuibile a *grandezze diverse di figure uguali* sembra rimandare all'esigenza di esplicitare un carattere distintivo che ne consenta il riconoscimento; ma la spiegazione, come presto vedremo, non è esaustiva.

Un solo anno trascorso nella Scuola Primaria porterà con sé una straordinaria accelerazione evolutiva.

Stadio dello schematismo (7-9 anni)

Appare la *linea di terra*, detta anche *linea di posizione*, schema di primaria importanza nell'organizzazione dei rapporti spaziali, punto di riferimento dell'operare grafico, con funzione di base di appoggio sostitutiva di tutto ciò che è superficie orizzontale. Dapprima *singola*, la linea si evolve successivamente in *forme multiple*, come espediente grafico in situazioni del tipo vicino-lontano, per risolvere con piani diversi il problema, ancora insolubile, dal punto di vista prospettico, della lontananza.

Contemporaneo risulta il *verticalismo* (o *perpendicolarismo*). Applicando questa curiosa modalità rappresentativa, il bambino "pianta" la casa sul pendio della collina, indipendentemente dalla sua inclinazione, e il camino sullo spiovente del tetto, col risultato che casa e camino sembrano sul punto di cadere. L'espediente grafico va probabilmente ricondotto alla percezione isolata delle cose, che induce il bambino a risolvere il problema all'interno di un *rapporto tra elementi contigui* anziché ricondurlo ad una *molteplicità di rapporti*. Secondo l'analisi di Piaget e Inhelder, il verticalismo riflette un aspetto generale dello sviluppo intellettuale e si spiega con l'incapacità del bambino di usare un punto di riferimento valido per tutte le unità costituenti il disegno (la parte inferiore del foglio, la collina, la casa, il camino) (Goodnow, J., pp. 18-19).

Quando lo schema si presenta a base circolare (girotondo di bambini, famiglia a tavola) si ottiene una *configurazione raggiata*, con un ribaltamento (esterno o interno) delle figure che si aprono supine a ventaglio, finendo anche a testa in giù. Analoghe modalità si registrano nelle strade e nei corsi d'acqua, così come nelle aree a forma quadrangolare (piazza, campo di calcio) sulle quali vengono applicati ben 5 *cambi multipli dei punti di vista* allo scopo di ridurre a due sole dimensioni una situazione nella realtà tridimensionale. L'effetto che si genera rimanda concretamente all'operazione pratica dello sviluppo di un solido geometrico (cubo o parallelepipedo) sulle cui facce laterali interne siano state disegnate le figure oggetto del ribaltamento.

Gli *equivalenti*. “Uno degli aspetti della produzione di forme riguarda il modo in cui si apprende che una cosa (una forma) può equivalere ad un'altra e che le due possono avere lo stesso significato. Questo modo di costituire equivalenze [nel confronto tra tinte, ad esempio, ma anche *differenze* di tonalità in situazioni di compresenza] è una parte costante della nostra vita, e ciò avviene ogni volta che impariamo ad applicare con precisione i termini “uguale” e “diverso”. Per questo, l'esplorazione di problemi di equivalenza nelle forme può aiutarci sia a conoscere le forme stesse che a gettare luce su aspetti generali dell'apprendimento” (Goodnow, J., p. 123).

Le equivalenze sono percepite a livello figurale come eguaglianze, ma questa eguaglianza dell'immagine può implicare processi di significazione estremamente diversi, come l'espressione infantile (ingenua) e quella dell'artista (ricercata e consapevole). Su questa mancata consapevolezza si può cadere nell'inganno di stabilire un'eguaglianza puramente *esteriore* fra l'espressione infantile e quella dell'artista (Mirò, Klee, Burri).

La ricerca degli equivalenti rivela aspetti del disegno infantile di indubbio interesse. “La forma della bocca (all'insù, all'ingiù o diritta) equivale a diversi *sentimenti*; la posizione delle pupille degli occhi (al centro, di lato o in alto) equivale alla direzione dello sguardo; il fondo della pagina equivale al terreno, mentre la parte superiore corrisponde al cielo...”. Le convenzioni grafiche dei fumetti hanno dato vita ad un vero e proprio codice di equivalenti convenzionali, di immediata interpretazione, che consentono di comunicare “sentimenti, posizioni, tempo, movimento, collisioni, intenzioni” attraverso riferimenti al mondo reale o col ricorso alla metafora (Goodnow, pp. 123-124). La presenza di equivalenti autoctoni e di quelli mutuati, per la sua portata, diventa motivo di ricerca, individuazione, riflessione ed elaborazione di proposte didattiche di sviluppo.

Nello stadio dello schematismo si incontra sempre più raramente, fino a scomparire del tutto, la modalità nota come “*effetto-trasparenza*” o “*raggi x*”, che in pratica consiste nel neutralizzare la schermatura del muro esterno di una casa per consentirne la visualizzazione dell'interno creando una specie di scenografia domestica di tipo teatrale. Applicata al corpo umano, la trasparenza rivela organi interni o maternità in divenire.

Soprattutto nel periodo iniziale dello stadio, permane la presenza della *sproporzione*, o *enfaticizzazione*, che si manifesta in particolare nel disegno dell'intera figura umana. C'è sproporzione, dovuta a incapacità, se il paradigma è naturalistico (deformità) e c'è sproporzione di tipo estetico quando gli elementi oggetto della deformazione vengono visti come convenzioni stilistiche.

Oltre al significato riferibile a dimensioni reali diverse (adulto-bambino), “grande” e “piccolo” vengono abitualmente interpretati in chiave psicologica, di percezione del rapporto adulto-bambino, come “importante” e “meno importante” e non come “vicino” e “lontano”. L'interpretazione va accettata con cautela perché, in maniera meno suggestiva, l'esito grafico potrebbe essere ricondotto ad adattamenti entro lo spazio fisicamente disponibile, oppure ad accordi con le unità precedenti, oppure all'altezza e all'età del piccolo disegnatore. Con coerenza, il bambino non si limita a servirsi della modalità per la sola figura, ma ne estende l'applicazione anche ai dettagli che dovrebbero caratterizzarla, ad esempio il braccio allungato a dismisura per rappresentare

l'azione in atto del raccogliere o dello spingere (Goodnow, J., pp. 75-76). L'argomento rientra nei casi in cui l'osservazione diretta e il dialogo, durante l'esecuzione del disegno, potrebbero rivelarsi preziosi.

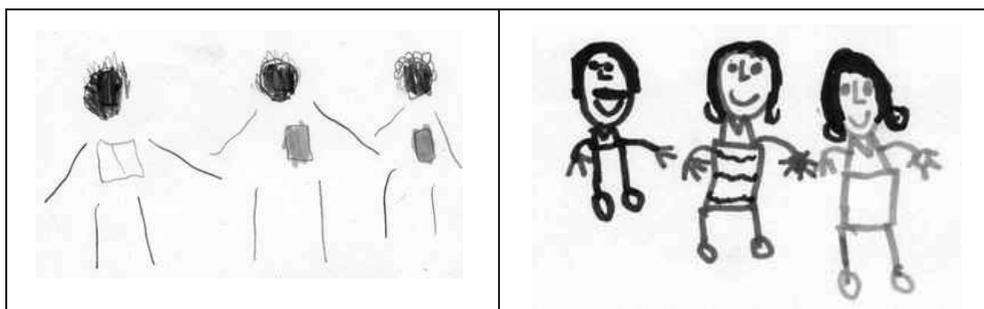


Fig. 1

I bambini, al loro ingresso nella Scuola Primaria, mostrano una grande varietà di schemi nei loro disegni. Le differenze del grado di evoluzione sono spesso assai marcate e possono essere tradotte in tempi assai lunghi. Vediamo un esempio significativo di rappresentazione isolata delle cose. Lo schema è “esplosivo” e l'enumerazione resta ancora priva di articolazioni relazionali, mentre gli equivalenti sono di massima economia grafica (cerchio, quadrato, aste). Un caso di *sproporzione* nella figura successiva: accanto a mamma e figlia, sulla sinistra il padre.

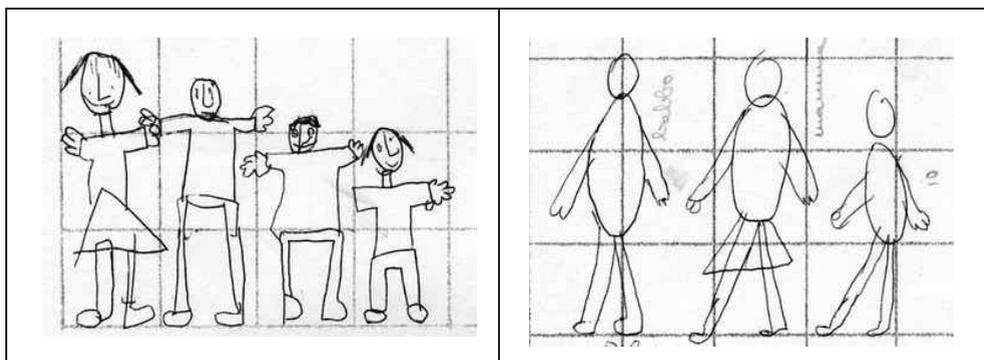


Fig. 2

A sinistra, schema costruito sulle gambe a linea di contorno continua. Notare il collo che caratterizza le due figure femminili, l'*omissione* di una mano e la *sovrapposizione* di altre due. A destra, gonna con linea di contorno ed effetto *trasparenza*. *Omissioni* totali sul viso.

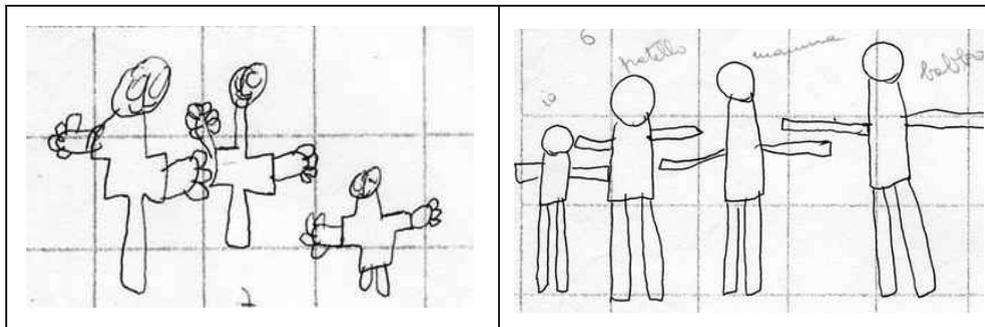


Fig. 3

Tronco a croce greca doppia. Rappresentazione delle dita delle mani ma non delle gambe negli adulti. Omissione dei piedi. A destra, schema a croce latina e molte omissioni

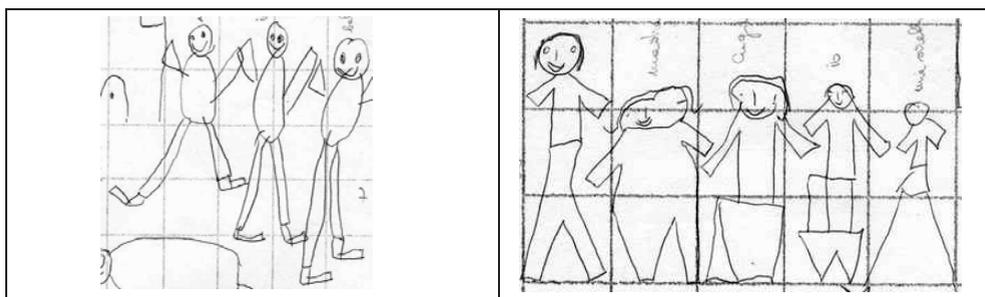


Fig. 4

Qui, come nel disegno precedente, manca qualsiasi tipo di riferimento grafico che rimandi alla differenziazione sessuale. A destra, figura costruite a linea continua.

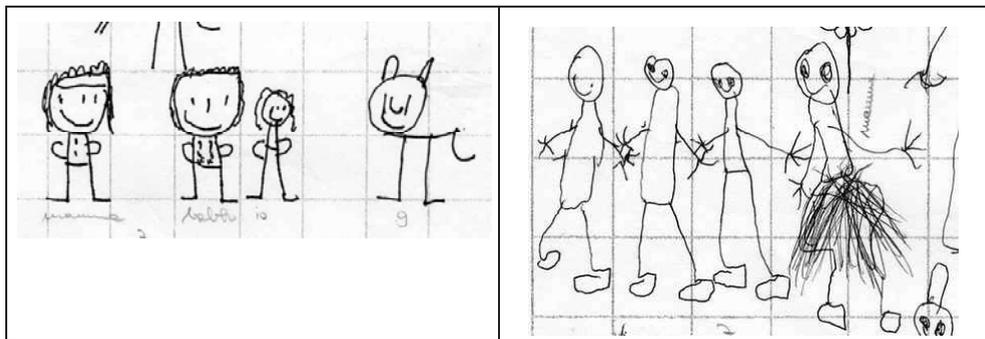


Fig. 5

Origine della rappresentazione animale partendo dallo schema del volto umano. A destra, mani a pennello, gambe - piedi filiformi a linea continua, mamma con la gonna a scarabocchio. A distanza di un giorno, il bambino, portatore di handicap, ha riconosciuto solo la figura materna ("Non ricordo gli altri")

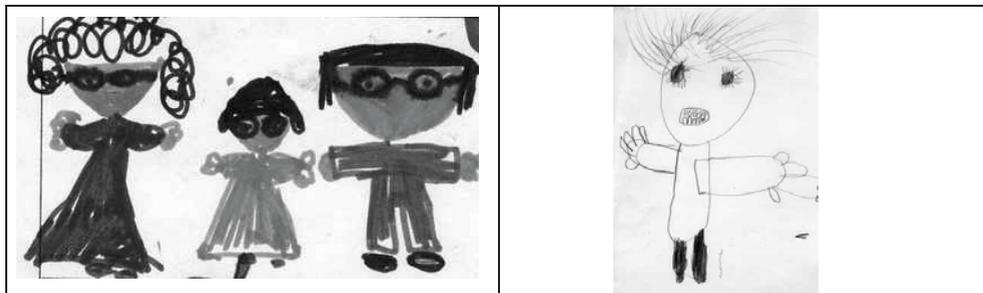


Fig. 6

Omissione di naso e bocca (ripetuta anche nei successivi disegni). A destra, bocca con marcata dentatura (caso unico nell'intera classe).

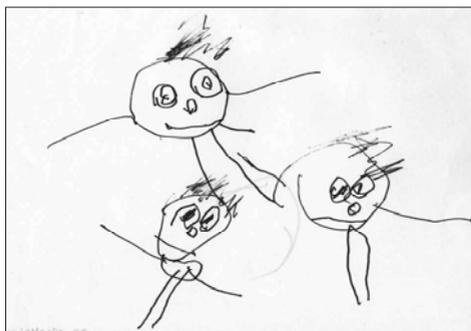


Fig. 7

Figure radiali (o *mandaloidi*), con gambe e braccia filiformi direttamente collegate alla testa, con segni sulla sommità del capo ma asessuate (bambino portatore di handicap).

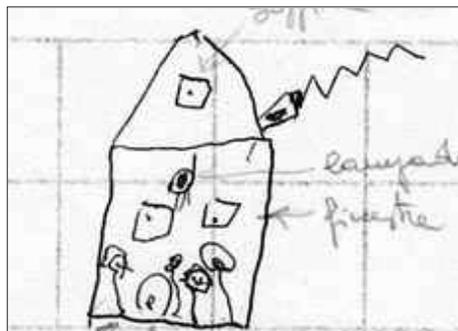


Fig. 8

Il disegno, nella sua assoluta schematicità, presenta una *trasparenza mista* interno-casa con la famiglia al completo (4 persone formato girino), porta, finestre, soffitta, e camino fumante versione *verticalismo*.

Al *colore* scelto in parte in base a spinte emozionali, ma imposto anche dai vincoli della stereotipia con cui il bambino riduce la molteplicità dell'universo cromatico a quelle poche tinte con le quali riesce a rappresentare la sua realtà, viene sostituendosi il *colore di tipo denotativo*. Si potrebbe parlare di corrispondenza lineare diretta tra l'idea degli oggetti e il colore che li definisce, contrapponendo da una parte le etichette lessicali e dall'altra una elementare tabella di colori privi di aggettivazione. Per il bambino, il mare è blu, il prato verde, il cielo azzurro; quando deve colorarli, se è diligente, stende uniformemente i colori col metodo preferito della *campitura*.

A volte, tuttavia, l'attivazione può essere deviata a motivo di cause contingenti. I bambini hanno a disposizione oggi dotazioni di materiali impensabili nel passato: spesso dispongono diligentemente sul banco matite o pennarelli, uno accanto all'altro, e scelgono a scalare, in base alle disponibilità reali (eliminando cioè colori esauriti o

dalla punta inservibile). Ne deriva, per chi non ha osservato il procedimento, il rischio di deviare verso interpretazioni arbitrarie.

Schemi spaziali e sovrapposizioni

I due problemi fanno corpo unico e sono didatticamente assai impegnativi perché destinati ad accompagnare l'alunno sino alla Scuola Media e oltre.

Non dobbiamo ingannarci quando un bambino disegna un sole che occhieggia da dietro una nuvola o tra due cime aguzze in quanto l'apparente sovrapposizione nasce già come una combinazione convenzionale e stereotipata.

Stadio della cristallizzazione delle forme o della crisi (9-11 anni)

In questa fase, la produzione tende a ripetersi riproponendo forme che sembrano fare costante riferimento a un ridotto numero di schemi sui quali operare variazioni nei dettagli, meglio definiti graficamente, e perciò quasi sempre riconoscibili, ma sostanzialmente scarni. Il ricorso all'espedito dei *determinativi* (occhiali, barba, baffi, orecchini...) caratterizza e diversifica le figure umane. Il trattamento dello spazio rivela un controllo più articolato con l'abbandono della contrapposizione, tendenzialmente complanare, di terra e cielo, ottenuta eliminando la linea di terra.

In un periodo di sostanziale immobilismo per ciò che riguarda il saper fare, il bambino avverte lo scollamento tra come disegna e come vorrebbe disegnare, attratto com'è dall'aspirazione alla *verosimiglianza*. Il passaggio dalla Scuola Primaria alla Scuola Media segna l'affermazione diffusa dello *stereotipo* e il sostanziale declino dell'interesse a disegnare qualora vengono a mancare adeguati interventi di sviluppo e di motivazione mirati a sollecitare la creatività e la fruizione estetica. Un'adeguata educazione percettiva renderà gli allievi aperti agli aspetti cromatici e volumetrici e al ricco gioco di luce e di ombra nelle loro produzioni.

Struttura costitutiva

La *struttura costitutiva* si può considerare il nucleo generativo delle forme. Cerchiamo di chiarire il concetto con un esempio. Se si osserva uno scolaro mentre gioca coi numeri in colore, sarà possibile rilevare la facilità con cui compone autonomamente un viso usando quattro righelli del medesimo valore. Nel gioco compositivo, il bambino ha stabilito l'asse di simmetria del viso sulla base tutta mentale della struttura costitutiva, la quale stabilisce l'*invarianza dei rapporti* tra occhi, naso e bocca, ossia degli elementi di maggiore *riconoscibilità*, perché essenziali e schematici. (Parini, P., 2001, pp. 35-38). È questa la ragione per cui il risultato non cambia se ai numeri in colore sostituiamo altri equivalenti, ossia punti, linee, cerchietti, macchie, semplici adesivi o bottoni. L'esperienza quotidiana offre molti esempi di situazioni osservative analoghe.

La struttura costitutiva è generatrice del volume, inteso mentalmente, e fornisce perciò una spiegazione diversa rispetto all'interpretazione tradizionale, che considera piatto il disegno infantile.

Stereotipo

Lo schema diventa *stereotipo* nel momento in cui la figura, nella sua essenzialità di modello costruito sulla base dei rapporti di *invarianza* determinati dalla struttura costitutiva, viene ripetuta sostanzialmente identica a se stessa trasformandosi in una formula di pronto ed economico impiego. Quando si verificano condizioni favorevoli come il ridotto spazio disponibile, la rapidità nell'esecuzione, lo scarso impegno, lo stereotipo riafferma la sua indistruttibile presenza, sostenuto com'è dai processi mentali connessi al potere della parola. Lo stereotipo è refrattario a qualsiasi connotazione espressiva o valenza estetica anche perché la rigidità del contorno preclude la rappresentazione delle ombre e di ogni accidentalità fenomenica. Va tuttavia precisato che ci troviamo di fronte a un *prodotto grafico autonomo*, con funzione paragonabile a quella dell'ideogramma e quindi con una preminente funzione comunicativa e linguistica (cfr. con la segnaletica nei vari campi). Quando lo stereotipo diventa una *soluzione-rifugio*, ed evidenzia situazioni di disagio e di insicurezza nel bambino, il problema richiede particolare attenzione e specificità di interventi.

Oltre lo stereotipo

Riprendiamo l'esempio della rappresentazione della casa e del camino.

Gli interventi correttivi, praticati ancora nella scuola, inducono il bambino a inventare spericolate soluzioni ad un problema (quello della verticalità) al quale l'adulto fornisce la scorciatoia del *si fa così*. Se l'insegnante non si rende conto di trovarsi di fronte ad un caso di percezione isolata, e interviene fornendo la correzione, prescinde dalla necessaria consapevolezza della molteplicità dei rapporti presenti all'interno dell'elaborato.

La figura mostra a cosa può condurre un suggerimento intempestivo ed arbitrario (ridisegnato da: Avalle, V., pp. 98-101).



Fig. 9 - Case e camini: correzioni intempestive e risultati pratici:
 a) allargamento della base del tetto; b) e c) soluzioni a mensola;
 d) culmine del tetto; e) camino coricato sullo spiovente del tetto.

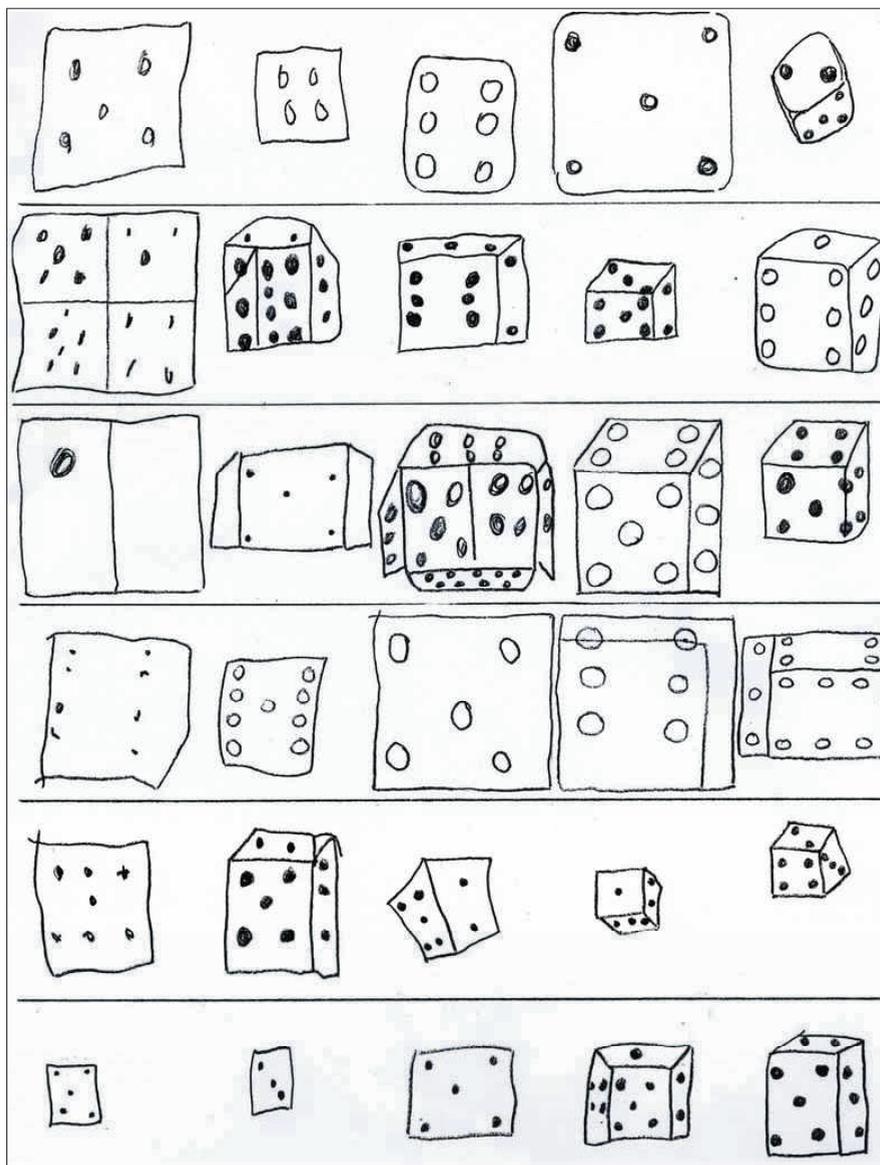


Fig. 10 - Il tema del dado, proposto per far emergere in quale modo il bambino si confronti col concetto di cubità, conferma la dominanza dell'individuazione isolata delle cose. Come conseguenza, il problema grafico viene risolto con l'adozione del cambio multiplo dei punti di vista. Le relazioni tra le facce contigue sono ridotte al minimo in quanto avvengono su linee di ribaltamento rappresentate dagli spigoli del cubo. Nelle 6 sequenze individuali proposte (in orizzontale, dalla prima classe alla quinta) evidenziano soluzioni grafiche personali e tempi marcatamente diversi nel processo evolutivo.

L'aver riconosciuto il ruolo fondamentale giocato dall'*individuazione isolata delle cose* rappresenta un passaggio di cruciale importanza nella comprensione ed analisi del disegno infantile. Tale modalità percettiva risulta condizionata da una parte dal linguaggio, col vincolo del sostantivo, e dall'altra dall'incapacità di stabilire relazioni e rapporti sui quali ovviamente dovrà basarsi il superamento stesso dell'*individuazione isolata*, quale *causa determinante dello stereotipo* (Parini, P., pp. 97-120). In sostanza, l'insegnante deve avere la consapevolezza delle implicazioni cognitive che sono legate allo stereotipo ed in particolare al rapporto di interdipendenza tra rappresentazione mentale e linguaggio.

Sul piano pratico, adeguate metodologie consentono di riattivare il percorso evolutivo.

“I metodi di lavoro - i modi di disegnare - danno determinati risultati. Con l'uso di alcuni metodi, si passa facilmente da uno stadio a quello successivo; con altri, invece di risolvere un problema lo si crea” (Goodnow, 1981, p. 16).

Occorre che nella scuola si aprano nuove aree del fare e del vedere.

Una alternativa ai metodi tradizionali diffusi nelle scuole fa riferimento a quanto proposto e prodotto da Munari nel campo della creatività e nella pratica educativa non più limitata alla componente di tipo letterario, ma impostata sulla globalità sensoriale perché, per il bambino, la conoscenza del mondo si costruisce su una *base plurisensoriale*. (Munari, B., 2004).

Da evitare sicuramente *l'esercitazione pratico-strumentale* fine a se stessa. La conoscenza delle tecniche, per quanto ampia, varia e moderna, offre al bambino una sicurezza che purtroppo, o per fortuna, si accompagna ad una motivazione di corto respiro.

Parole scritte circa 40 anni fa, suonano ancora attuali: “Gli interventi innovativi: questo il vero fine dell'educazione” (De Bartolomeis, p. 33). “La valutazione è da collegare all'esercizio dei poteri critici, al controllo intellettuale di quello che si fa”. “La capacità di individuare problemi, di rapportare le conoscenze possedute a nuove conoscenze, di utilizzare informazioni, di mettere a punto e di usare gli strumenti per arrivare a spiegazioni (comprensione di nessi, generalizzazioni, organizzazione critica di dati), di valutare i risultati ottenuti (con ricerche di vario tipo, con la discussione ecc.) il senso del nuovo (potere creativo), particolari tendenze e inclinazioni, caratteristiche linguistiche, particolari difficoltà di apprendimento: questi ed altri elementi interessano quando si voglia osservare il comportamento intellettuale degli allievi con il fine non solo di arrivare a valutarli ma anche di predisporre gli stimoli e gli interventi più efficaci in loro favore” (ibid. p. 212).

Alfabetiere di stereotipi

Questa esperienza, condotta dallo scrivente nel corso di 5 anni di scuola primaria, ha inteso verificare l'evoluzione grafica dei singoli bambini nell'uso dello stereotipo.

Condizioni di strutturazione del lavoro necessarie al raggiungimento dell'obiettivo:

Uso di un “tema imposto”: consente di avere elementi di comparazione e di analisi misurazione (sperimentazione).

Scelta di un soggetto che: - offra una certa libertà nella realizzazione individuale - venga vissuto con piacere dai bambini - implichi il riferimento ad esperienze sufficien-

temente generali e comuni in base alle quali possa avere un senso il confronto a) *sincronico-interindividuale* tra bambini della stessa classe; b) *diacronico-evolutivo* individuale all'interno della "storia" del singolo alunno; c) Come (a) e (b) in relazione al *sex* dei bambini.

Obiettivo per gli alunni: Acquisire la consapevolezza delle forme espressive povere e convenzionali.

Consegna: Nella prima classe, ogni alunno dovrà disegnare un Alfabetiere tutto per sé. Nelle classi successive il prodotto finale viene proposto come *sussidio didattico*, una specie di iniziativa editoriale pensata per bambini che ancora non sanno leggere né scrivere.

Poiché si riconosce agli alunni il ruolo di "*esperto grafico*", ciascuno è libero di scegliere la tecnica esecutiva che preferisce. Unico consiglio, evitare l'uso di strumenti che non consentano di lavorare sulle piccole dimensioni. Nessuna intromissione, di alcun tipo, da parte dell'insegnante nell'esecuzione dei disegni.

Soluzioni organizzative: Attività prettamente individuale.

Valutazione da parte dell'insegnante: Aderenza delle risposte grafiche ai temi proposti - Tipo di linea - Carattere del segno - Originalità nelle soluzioni adottate - Analisi dei caratteri peculiari dello schematismo - Analisi delle somiglianze e delle differenze tra le successive produzioni - Ricerca di omissioni di parti strutturali della figura - Ricerca di presenza o assenza di dettagli - Analisi delle sequenze - Individuazione di elementi di presumibile stasi, ritardo, evoluzione - Confronto sincronico generale - Confronto sincronico relativamente al sesso - Confronto diacronico anno dopo anno, generale e relativamente al sesso.

Autovalutazione e Osservazioni finali dell'alunno: L'invito a confrontarsi tra passato e presente si traduce alla fine in *osservazioni scritte* nelle quali le primitive forme, ormai lontane, vengono viste con un misto di incredulità, simpatia e serena autocritica.

Come è stato scritto (De Bartolomeis, F., 1977, p. 34), - (gli allievi) "devono imparare a valutare e a autovalutarsi" avendo come "riferimento comune...la capacità di fare analisi, di scoprire connessioni", [ma anche di costituirle, ciò che l'osservatore non vede nell'operare del bambino], di trovare spiegazioni [tenendo conto che c'è sempre una tendenza della mente a ridurre inconsapevolmente al minimo le spiegazioni perché queste possono nascere solo da rapporti posti consapevolmente anche in settori tra loro molto lontani ed eterogenei. Da qui l'esigenza di impostare la didattica basata sulla consapevolezza degli *atteggiamenti*, come propone la Scuola Operativa Italiana. E ciò in rapporto alla progettazione e all'effettuazione di interventi innovativi].

Possibili sviluppi: l'alfabetiere non può coprire l'intero panorama dello schematismo. Restano fuori, a motivo degli esigui spazi disponibili sulle schede, argomenti importanti come la *trasparenza* e i *criteri compositivi*, che richiedono consegne di altro tipo. Quanto alle *linee di terra*, o di base che dir si voglia, *single* o *ripetute*, il condizionamento imposto al lavoro grafico dalle caselle risulta evidente, e l'esplorazione va effettuata, nello specifico, con fogli totalmente privi di linee di riferimento.

L'elenco fornito ha valore di *suggerimento*. Il docente può progettare le schede su misura per la propria classe e puntare prioritariamente alla richiesta di visualizzazione di temi idonei a far emergere gli aspetti dello schematismo e della stereotipia sui quali in-

tende lavorare. È auspicabile che personalizzi la proposta didattica in base alle sue esigenze e ai suoi programmi, spostando ad esempio la scelta dei temi sull'*affettività* e le *emozioni*; oppure sulle azioni caratterizzate dal *dinamismo*, o, ancora, sulla *teatralità*. Un altro campo di indagine, che tuttavia presenta obiettive difficoltà interpretative, consiste nel far emergere nel contesto classe le non sempre distinte personalità dell'*alunno "visualizzatore"* rispetto al suo complementare "*verbalizzatore*" (col rischio di trovare il più diffuso tipo "*misto*").

Osterrieth e Oléron (cit. pp. 12-13) lamentano il fatto che molte interpretazioni psicologiche del disegno non tengono conto del *sexus del disegnatore*, con conseguenze dirette sulle conclusioni, sia su un piano psicometrico sia su quello interpretativo. All'interno della classe, l'Alfabetiere consente anche questo tipo di confronto, con risultati sorprendenti.

Nella scelta dei temi si può tener conto della dicotomia tra bambini "*centrati-sulla-persona*", con un loro caratteristico uso dei simboli che privilegia la comunicazione rispetto alla creazione, e i bambini "*centrati-sull'oggetto*", chiaramente orientati su elementi fisici e sulle macchine (Gardner, 1993, p. 45).

ALBERO	APE	CASA		MAMMA	NAVE	GLI OCCHI
	BIMB - O o - A					OMINI
CANE	DADO	ELEFANTE		QUADRO	PESCE	RADIO
LA MIA FAMIGLIA				SOLE	UCCELLO	RAGNO
INDIANO	LUNA	FIORE	GATTO		SEDA E TAVOLO	TOPO
	MONTI		ZANZARA			

Fig. 11 - Gabbie grafiche con l'indicazione dei temi che dovranno essere disegnati in ciascuna casella. Ovviamente ai bambini va consegnata una copia di queste schede vuota, cioè priva delle voci. È fondamentale chiedere al bambino di mettere subito il proprio nome alla base della pagina, in modo che venga mantenuto il corretto orientamento delle singole figure.

Criteria seguiti nella progettazione dell'alfabetiere

Per dare credibilità all'operazione, occorre rispettare la scansione alfabetica e coprire singolarmente tutte le lettere dell'alfabeto, individuando referenti che appartengano al mondo infantile e come tali facili da disegnare. L'elenco che viene fornito prevede 24 temi distribuiti su due schede formato A4, contenenti le gabbie grafiche idonee ad ospitare i corrispondenti disegni.

Elenco dei temi proposti:

Albero - Ape - Bimbo o Bimba - Cane - Casa - Dado - Elefante - Fiore - Gatto - Indiano - Luna - Mamma - Monti - Nave - Occhi - Omini - Pesce - Quadro - Radio - Ragno - Sedia e Tavolo - Topo - Uccello - Viso - Zanzara.

La scheda è stata progettata coniugando temi cari ai bambini con temi ampiamente studiati dalla psicologia del disegno infantile. In tal modo, alla piacevolezza della proposta didattica si accompagna l'offerta all'insegnante di validi punti di riferimento interpretativo delle caratteristiche evolutive, soprattutto per ciò che riguarda la fase dello schematismo.

L'unità di apprendimento, in sintesi, mira a selezionare alcuni argomenti in linea con:

- *La sfera emotivo-affettiva:* mamma, famiglia; *animali:* cane, gatto, uccello, elefante, ragno, pesce, topo, zanzara, ape; *piante:* albero, fiore.
- *La figura umana:* bimbo-bimba, mamma, famiglia.
- *L'ambiente:* l'albero; la casa; i monti.
- *Le situazioni relazionali:* famiglia, sedia e tavolo.
- Di nuovo la figura umana, il viso, gli occhi, ma questa volta ricostruendo il percorso che porta *dallo schema del disegno intero alle sue parti*, o elementi costitutivi, tra loro connessi.
 - La casa, il dado, e la sedia e il tavolo per la *tridimensionalità e la sua rappresentazione*.
 - Il quadro, per verificare la persistente presenza di uno stereotipo all'interno della cornice (*stereotipo nello stereotipo*), oppure l'evolvere della scelta del soggetto rappresentato in una *direzione* più consapevolmente *estetica*.
 - Gli omini, tema esemplare di *stereotipo allo stato puro* che, tuttavia, può aprirsi a soluzioni grafiche di gioioso dinamismo.

Si è potuto verificare che il cambio degli strumenti e delle tecniche di lavoro, nonché delle dimensioni delle schede, non sembra migliorare la qualità delle risposte o potenziare l'impegno.

Chi scrive ha distribuito agli alunni, anno dopo anno, un identico modello di schede, rinunciando alla tentazione di apportare le inevitabili modifiche suggerite, strada facendo, dall'esperienza: qualsiasi variazione avrebbe infatti compromesso il confronto finale. Occorre tenerne conto per non vanificare il già fatto. Semmai, integrare la proposta.

Con l'Alfabetiere risulta possibile testare rapidamente, ricorrendo a un gradevole riassunto, la crescita evolutiva dei singoli bambini, crescita che non risulta uguale per tutti, non è costante, può presentare pause o, addirittura, regressioni temporanee.

Ovviamente, l'affidabilità dei rilievi va valutata con cautela, nell'ottica generale

proposta da Gardner, di considerare cioè come regola l'opportuno riferimento a più compiti come strumenti di indagine.

“Solo sottoponendo al bambino diversi tipi di compiti (spontanei, di copia, di assemblaggio, di completamento), e compiendo un'attenta opera di collazione dei risultati ottenuti, è possibile raggiungere conclusioni generali sul suo rapporto con un particolare mezzo espressivo” (Gardner, pp. 48-49). Tenendo conto di questo avvertimento, e segnalando che i consigli di cui sopra riguardano soprattutto la prima infanzia relativamente all'uso precoce dei simboli, appare necessaria un'interazione intensa e di “lungo periodo”. In sostanza, il processo richiede uno *studio longitudinale*. L'esperienza dimostra che un simile atteggiamento osservativo risulta prezioso anche nello stadio dello schematismo e per tale ragione va esteso a tutti gli alunni coinvolgendoli in attività diversificate. Con un avvertimento: che le osservazioni importanti che hanno implicazioni psicologiche siano ben distinte dalle operazioni mentali che nell'ambito di queste proposte si riferiscono principalmente alla Metodologia Operativa nel considerare la mente come attività mnemonico-attenzionale.

Conclusione

Occorre rilevare che la proposta didattica in sé è qualcosa di più di un semplice esercizio: viene infatti offerto al bambino il ruolo gratificante di autore di un prodotto che appartiene alla sua storia scolastica. Il percorso trova completamento, al termine della Scuola Primaria, con un'esperienza di forte contenuto emozionale quando l'alunno, ormai prossimo al passaggio alla Scuola Media, si vede consegnare la sintesi, estremamente significativa, della sua straordinaria evoluzione di disegnatore-bambino. L'esito dell'esperienza conferma, realisticamente, la forza dello schema. In effetti, il risultato non poteva essere diverso: i temi e le modalità di lavoro previsti nell'Alfabetiere sono in pratica assimilabili al disegno spontaneo, con tutte le limitazioni e i rischi che questo tipo di attività comporta.

Tuttavia, i consuntivi dimostrano che lo schema varia nel tempo: si arricchisce di nuovi dettagli; modifica il contorno quando si sviluppa con una linea continua; cambia il profilo delle geometrie nelle figure costruite per assemblaggio; registra variazioni nei rapporti spaziali e nei tentativi di resa prospettica; dai tetti delle case sparisce il camino che fuma e, quando c'è, al verticalismo si sostituisce la corretta verticalità; si registrano infine, in maniera dapprima episodica poi con sempre maggior frequenza, tentativi di intervento creativo sullo schema, col ricorso a soluzioni mutate da percorsi mirati a condurre il bambino *oltre lo stereotipo*.

Nella pratica del lavoro quotidiano in classe, il diffuso suggerimento di osservare il bambino, e di registrarne i commenti mentre disegna, può realisticamente trovare solo parziale applicazione. La obiettiva difficoltà si traduce in una perdita secca di informazioni preziose relative al processo e non rilevabili, per la corretta interpretazione, nel prodotto finale.

Certo, conoscere il punto di partenza di un disegno è più importante di quanto non appaia a prima vista. In assenza di questa elementare informazione, qualsiasi ipotesi di

ricostruzione del percorso (cioè la sequenza) diventa arbitraria. Ripetere, ad esempio, una medesima operazione di manualità partendo la prima volta da destra poi, successivamente, da sinistra fa emergere differenze anche marcate nelle scelte relative alle due differenti procedure per raggiungere il medesimo scopo.

L'Alfabetiere mette a disposizione dell'insegnante materiale prezioso per la comprensione del disegno infantile e può fornire, a quanti ne avvertano la necessità, l'occasione per misurarsi con le reali competenze sulla materia e con l'efficacia del loro lavoro.

Parte III

La didattica dell'arte

IL LABORATORIO COME LUOGO DEL FARE E DEL CONOSCERE

*Giuliana Santarelli**

**Supervisore al Tirocinio – Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna*

L'educazione all'arte e all'immagine

La crescente importanza delle immagini nella nostra società ci induce a prestare particolare attenzione e ad attribuire rilevanza educativa all'arte e all'immagine, nella convinzione che la conoscenza di questi linguaggi contribuisca ad arricchire i giovani di un potente strumento di natura culturale. Questa educazione trova legittimazione nei nuovi bisogni sociali che si sono determinati nel quadro simbolico di rappresentazioni, alfabeti, linguaggi di questa epoca e nel preponderante rilievo che assume il ruolo delle immagini nell'attuale società. Sotto la spinta di suggestioni esterne come la cultura della modernizzazione, i mass media, la scoperta dei linguaggi grafico-pittorici, il consumo di massa delle opere figurative si è da tempo resa impellente la riqualificazione dell'insegnamento di questa disciplina. La pedagogia, l'antropologia, la linguistica e la semiotica mettono in evidenza i nessi tra bambino/ragazzo e cultura e sottolineano il ruolo che l'immagine svolge per l'infanzia. Proprio per questo la scuola è investita di una duplice responsabilità, culturale e pedagogica che, se non proprio inedita, è oltremodo impegnativa. Nella nostra tradizione scolastica l'educazione artistica ha faticato a trovare una collocazione; questa educazione ha ricevuto, nel tempo, attenzioni che l'hanno ridotta sovente ad attività espressiva (di secondo ordine rispetto alle "vere discipline"), frutto di un esercizio spontaneo della creatività. Esperienze significative di insegnamento hanno trasformato quella che nella scuola tradizionale era concepita come attività secondaria, trascurabile momento ricreativo, in una vera disciplina, con una struttura e una grammatica, itinerari didattici ed obiettivi, razionalità didattica e

formativa. Prevedere una corretta alfabetizzazione all'immagine equivale ad assumere un impegno pedagogico che la vede parte integrante del curriculum come area di studio e di ricerca, allo scopo di condurre gli allievi verso l'esplorazione iconica, attrezzati di strumenti cognitivi, manuali e tecnologici idonei per comprenderla in prima persona e per non esserne ignari e sprovvisti consumatori. La conoscenza del linguaggio dell'arte e la codifica delle immagini consentono un incontro trasversale e orizzontale per gran parte delle attività formative e ciò consente di organizzare pratiche didattiche fondate su aspetti multidimensionali e interdisciplinari. La scuola ha la possibilità di favorire (mediante un'adeguata progettazione e opportune strategie, l'uso di media, di materiali e di strumentazioni specifiche) un modello di scuola laboratoriale in vista dello sviluppo globale dell'allievo, contribuendo alla maturazione delle sue strutture cognitive, alla realizzazione di dinamiche socializzanti e al potenziamento del pensiero critico, creativo e divergente.

Il laboratorio

Il laboratorio è una proposta didattica che prende l'avvio dal movimento attivistico: l'impostazione dewiana dell'inizio del secolo scorso sollecita la didattica a prendere le distanze dai metodi trasmissivi e ad arricchirsi dei metodi attivi della discussione, del lavoro di gruppo, della ricerca. Attraverso Freinet, la scuola laboratorio di Barbiana, il Movimento di Cooperazione educativa negli anni '70 fino a oggi, si può affermare che i laboratori appaiono sempre più come spazi indispensabili nei processi di formazione e di educazione. Quando si fa riferimento alla pratica del laboratorio si parla di costruzione, di interazione, di acquisizione di abilità strumentali, di riflessione sui processi. Queste quattro fasi sono presenti e previste in ogni attività laboratoriale, anche coi bambini fin dalla scuola dell'infanzia. La costruzione rinvia al fare, con le mani e con tutto il corpo, all'attività, al movimento, al prodotto concreto. L'interazione ci fa capire che il tutto avviene in uno spazio dove si è vicini, a portata di voce e di sguardo, dove ci sono gli altri. Le abilità strumentali sono le vie della conoscenza: l'esperienza veicola un sapere che diventa abilità di fare, costruire, essere in situazione. La capacità di rielaborazione non può non essere sollecitata in un laboratorio dove i percorsi della riflessione e del pensiero muovono dai materiali e dalle azioni per giungere alla metacognizione. Nel laboratorio si pratica un insegnamento modulare in cui gli obiettivi non sono solo di tipo cognitivo, ma anche di tipo pratico e affettivo. L'azione didattica, pur tendendo allo sviluppo sistematizzato nelle conoscenze disciplinari, si rivolge anche alle molteplici zone di sviluppo prossimale che si identificano negli aspetti critici e negli atteggiamenti propositivi, come immaginatività, progettualità, passionalità, impegno, mediazione, autonomia di giudizio. Come osservava Dewey¹, *forse uno dei maggiori errori della pedagogia è l'idea che una persona impari solo quella particolare cosa che sta studiando in quel momento. L'apprendimento collaterale nel quadro della formazione di atteggiamenti, di preferenze e di rifiuti, può essere e spesso è più importante della lezione di grammatica, di storia o di geografia che viene appresa.*

¹ *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

L'epistemologia genetica di Jean Piaget, la teoria multifattoriale dell'intelligenza di Guilford, la mente a più dimensioni come sostiene Bruner, la teoria dei talenti di Gardner, l'approccio "umanistico" di Rogers e Maslow avvalorano la ricchezza di tutti i fattori costitutivi dell'apprendimento e del ruolo attivo del soggetto.

Il sapere come costruzione significativa

Il concetto di apprendimento si è evoluto, col tempo, dal sapere che cosa (contenuti, reti, mappe concettuali e cognitive) al sapere come (metodi, tecniche, procedure, abilità intellettuali, pratiche, procedimenti, soluzioni di problemi), perchè l'azione didattico-educativa non si ferma ai contenuti ma a come si conosce, si rappresenta e si interpreta un determinato fenomeno. La padronanza cognitiva è data dal sapere unitamente agli strumenti, ai modi e alle tecniche, in relazione dinamica e interdipendente a seconda di come questi vengono utilizzati e sperimentati dal soggetto nel contesto. Nel curriculum, una volta messo al centro il soggetto che apprende e tenuta sullo sfondo questa idea di conoscenza, apprendimento e sviluppo, trovano posto diversi elementi interrelati e complessi, fra cui l'articolazione di metodi e di procedure di insegnamento, la predisposizione di materiali e l'organizzazione didattica, onde evitare stereotipi, tecnicismi retorici e banalizzanti. Franco Cambi indica i fattori connessi alla didattica nella costruzione del curriculum che tengono presenti i bisogni comunicativo-affettivi degli allievi, fattori di cui la programmazione didattica deve tenere conto: la ricerca, come metodo coinvolgente, attivo, motivante, specie nei suoi aspetti di soluzione di problemi; l'approccio costruttivista dei saperi, che tiene conto delle conoscenze pregresse per promuovere nuove integrazioni da cui originare un processo cognitivo problematico, sperimentale e creativo; la motivazione, infine, come elemento centrale sia cognitivo che esperienziale che unisce questi aspetti. Attribuire al sapere un valore culturale, affettivo ed emotivo oltre che cognitivo, comporta attenzione per il concreto agire educativo perché significa anche prendere in considerazione i fattori motivazionali. La concezione relazionale del sapere postula un progetto educativo comune all'insegnante e allo studente, fatto di azioni interdipendenti su una forte base relazionale. Si attribuisce valore ad una concezione relazionale della motivazione che acquista un carattere dinamico per un comportamento integrato. Predisporre progetti e percorsi educativi per gli allievi richiede una particolare attenzione, perché questa idea di apprendimento oggetto di investimento da parte del soggetto che apprende, ha bisogno di attenzione nella scelta dei contenuti, dei metodi e delle esperienze culturali da proporre, specialmente nella scelta dei contenuti delle discipline e delle metodologie di pensiero. Perché l'apprendimento sia significativo occorre che le conoscenze siano proposte in maniera rilevante al fine di richiedere quello sforzo intenzionale che viene dall'impegno emotivo e dall'esperienza e avere cura di verificare l'integrazione di nuovi frammenti di sapere e la non giustapposizione. Sono numerose le ricerche che hanno indagato le modalità di costruzione del sapere riscoprendo il ruolo della ragione e dell'affettività nel funzionamento mentale. Doxa² ed episteme, sapienze e

² C. Laneve, *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, Editrice La Scuola, Brescia 2000.

sentience, spinta emozionale ed ipotesi scientifica, pensiero ed immaginazione, razionalità e fantasia, sono le concezioni epistemologiche dell'ultimo ventennio che riabilitano e valorizzano, accanto alla disciplinarietà, l'espressività, i contenuti emozionali e relazionali, che acquisiscono la stessa dignità della cognitività e della abilità, anzi, sono visti strettamente interconnessi tanto da non lasciare spazio ad inutili contrapposizioni dicotomiche.

Per una pedagogia del laboratorio

Pensare alla qualità del sapere significa pensare alla qualità dell'educazione e alle condizioni della sua realizzazione, se si vuole prendere in considerazione lo sviluppo:

- integrale dei ragazzi. La psicologia neo-cognitivista mette in evidenza che il sapere non può essere confinato in spazi appositi, ma è un'idea di scuola come sistema culturale e di educazione che lascia spazio a questo modo di intendere la conoscenza e l'apprendimento. Se uno dei fini della scuola è quello di favorire la predisposizione ad apprendere e se pensiamo la relazione educativa come comunicazione cognitiva e

- affettiva, allora il sapere non può ridursi a una meccanica acquisizione di sempre nuove conoscenze, ma deve essere frutto di riflessione e di pratica insieme, un sapere frutto di dialogo e aperto ai valori. Un'idea di educazione improntata alla globalità del soggetto permette di accedere alla scoperta, che è al tempo stesso azione e intersoggettività, da cui deriva l'importanza di un itinerario pedagogico che includa prassi e riflessione sull'azione. Questo processo cognitivo integra più dispositivi di approccio alle conoscenze e chiama il laboratorio a farsi carico dei metodi di ricerca, sia rispetto a ciascuna disciplina, sia in senso trasversale e interdisciplinare, quindi elaborazione-ricostruzione di conoscenze che si integrano con le precedenti. Il laboratorio, in quanto funzione metodologica, strategia didattica, pratica vincente di questo modo di fare scuola va concepito e formalizzato come il luogo di incontro tra sapere e saper fare, tra i diversi saperi come capacità di elaborazione, scoperta e metodo, capacità di intuizione, invenzione, trasfigurazione, nonché spazio preposto ai saperi ricostruttivi ed euristici³.

L'agire pratico che si realizza nel laboratorio non è un semplice fare, una tecnica, ma è costitutivo del processo di costruzione della conoscenza: la pratica sollecita l'allievo a riflettere e a comprendere come avviare il dialogo riflessivo, la danza⁴, le mosse, il gioco fra l'aspetto cognitivo-emozionale e il contesto. Nel processo di conoscenza durante il corso dell'azione, la struttura cognitiva è sottoposta a ristrutturazione in quanto epistemologia della pratica. Il laboratorio, mentre afferma il valore generativo dell'azione per la conoscenza, afferma anche il suo significato di comunità di apprendimento in un contesto.

³ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

⁴ Il termine è preso in prestito dal libro di Mauro Ceruti, *La danza che crea*, Feltrinelli 1989: Francisco Varela, nella prefazione, parla della scienza definendola una danza che crea, nel senso che è la propria visione di se stessa a plasmare ciò che costituisce gli oggetti e le spiegazioni valide. Nel nostro caso può significare il movimento sintonico e autoriflessivo del soggetto conoscente.

Definizioni e significati

Sul laboratorio tanto è già stato detto: dal punto di vista semantico il laboratorio è un luogo attrezzato dove si esegue un lavoro. Il significato letterale postula un fare attivo, si pensa a operatività, concretezza, pratica, creatività. In secondo luogo, il laboratorio ha un titolo o un nome che contiene di per sé il programma e il contenuto della disciplina o delle discipline a cui fa riferimento, è laboratorio di....In un'accezione più vasta il laboratorio è una modalità didattica che pone al centro l'allievo come soggetto che apprende, secondo una visione unitaria del conoscere che si realizza nell'interazione con gli altri, con il gruppo dei compagni e con gli insegnanti.

Nello stesso tempo il laboratorio rinvia ad alcuni indicatori che lo caratterizzano senza i quali non potrebbe definirsi, che evocano un particolare modello didattico e si riferiscono a:

determinati *aspetti organizzativi*:

- presuppone lavoro di gruppo;
- avviene secondo incontri programmati, con un senso e obiettivi precisi;
- si articola in un fare ordinato che attribuisce senso ad ogni incontro;
- il materiale e l'azione consentono a tutti di fare e di partecipare;
- favorisce l'osservazione da parte dell'insegnante: spesso, in classe, alcuni ragazzi non sono visibili perché nel grande gruppo non emergono, tacciono, si nascondono;
- è luogo di sintesi, rappresenta il filo conduttore, se manca l'esperienza è frammentaria, mentre se c'è lo sfondo la memoria è in movimento e l'esperienza ha un senso;

a *contenuti* imprescindibili, oltre a quelli disciplinari:

- linguaggi analogici;
- spazio e un tempo che accolgono la relazione, l'immaginazione, l'emozione come fondamento della loro esistenza;
- osservazione e scoperta
- dispositivi intuitivi e inventivi, dove c'è spazio per la fantasia e l'immaginazione
- sperimentazione di codici, registri e canali sensoriali e creativi;
- esperienze, opinioni, intenti
- diversità
- visibilità e concretezza delle capacità dei partecipanti

ed anche *relazionali*, perché il laboratorio:

- rende possibile l'ascolto perché nel gruppo si dà la parola e c'è più tempo per ascoltare tutti;
- favorisce occasioni di discussione in classe, allo scopo di capire e spiegarsi, confrontarsi, esplicitare, confutare
- facilita lo scambio dell'esperienza, la condivisione degli intenti e la motivazione mediante l'incontro tra i gruppi;
- dà spazio all'affettività e all'espressione di sé;
- veicola emozione, manifestazione, partecipazione;

- consente la manifestazione dei comportamenti anche attraverso il conflitto;
- è il luogo dell'insegnamento reciproco e dell'apprendimento cooperativo;
- tiene viva la curiosità per un conoscere che non si appiattisce sul conosciuto.

Zone di intersezione

Il laboratorio, per suoi caratteri e definizioni, presenta elementi e fondamenti costitutivamente comuni a quelli che caratterizzano la natura attiva e strategica dell'apprendimento, come la metacognizione, l'apprendimento contestualizzato e situato, la forma dialogica di una comunità di pratiche, in quanto luogo ideale per la loro realizzazione.

1) La metacognizione

Il laboratorio rende possibile un procedimento metacognitivo, oltre che cognitivo, perché la riflessione subentra all'azione allo scopo di rendere i partecipanti consapevoli delle proprie attitudini, preferenze, limiti. Si può riflettere sull'attività sia durante le ore destinate al laboratorio sia in classe nel grande gruppo, dove l'esperienza e l'operazione si trasferiscono in un altro contesto mediante attività di rielaborazione e di percorso della memoria, dal momento che nel confronto e nella ricontestualizzazione cognitiva aumenta la consapevolezza, sia negli allievi che negli insegnanti. La metacognizione è intesa come capacità di controllo attivo, di regolazione e di riflessione sui processi di memoria e di comprensione e consente, a chi apprende, non soltanto di sapere che cosa sta facendo, di ricercare possibilità e limiti, di scegliere strategie adeguate, ma anche di fare domande idonee ad una buona comprensione, utilizzare le conoscenze in modo opportuno e al momento giusto, imparare dai propri errori, per ricercare soluzioni originali, affrontare in modo positivo situazioni conflittuali, ordinare e organizzare le conoscenze. La metacognizione contribuisce a far sì che si diventi consapevoli della personale costruzione della conoscenza.

2) L'attenzione al contesto

I contesti sono un aspetto costituente il processo di costruzione-elaborazione delle conoscenze, di valorizzazione delle competenze, di conoscenza di linguaggi.

Nell'organizzazione e nella scelta della tipologia di laboratorio, occorre prestare molta attenzione alle variabili del contesto: il laboratorio è scelto e individuato per il gruppo in oggetto, non ci sono modelli da esportare. Il contesto è un concetto centrale nei processi formativi e comunicativi in generale, le metafore usate per evocare il concetto di contesto, l'intreccio dei fili, la cornice di un quadro, lo sfondo da cui si staglia una figura,... rinviano al valore che assumono un insieme di azioni su uno sfondo. Il laboratorio è un contesto formativo che favorisce lo sviluppo di capacità come la collaborazione, il senso di responsabilità, il desiderio di apprendere e di svolgere attività pratiche, dove la discussione e la riflessione consentono di pensare insieme. In quanto contesto formativo non può non essere in rapporto col curriculum, perché il laboratorio non è un'aggiunta. Le sue finalità non sono diverse dalle attività curricolari, ma si raggiungono attraverso metodi e strategie diverse, soprattutto privile-

giando il metodo per scoperta, la ricerca, l'indagine. Ciò significa entrare concretamente nel contesto del laboratorio, secondo un approccio situazionista, attento alla costruzione delle conoscenze in un ambiente di insegnamento-apprendimento condiviso e non trasmissivo. Questo contesto propone la centralità del fare, è vicino al mondo reale, dove si incontrano processi e fenomeni di diversa natura, fa uso di logiche fondate su situazioni concrete, valorizza il pensiero attraverso materiali, dispositivi, strumenti, tecnologie, procedure, dialogo, strategie collaborative, riflessioni, discussioni, responsabilità cognitiva. L'apprendimento ruota intorno all'attivazione di competenze finalizzate non a una costruzione individualistica della conoscenza ma a un uso distribuito dei saperi che legittima e valorizza differenze di approccio e intelligenze: nel laboratorio non si impara da soli, ci si avvale del rapporto con gli altri per riconoscersi e confrontarsi. I processi di pensiero e di crescita sono considerati anche come il risultato delle interazioni nel contesto e dell'appropriazione della conoscenza costruita insieme.

3) *La comunità che apprende*

Se pensiamo la scuola come una comunità di apprendimento, i descrittori significativi si identificano nella responsabilità individuale associata a condivisione di gruppo, in modalità riconoscibili di partecipazione, comuni routine e rituali dei partecipanti, adesione a regole, linguaggi e attività verbali, appropriazione di idee. Il singolo insegnante non può procedere da solo nella scelta del laboratorio, che non può non essere in relazione col progetto educativo che la scuola elabora. L'identità culturale di ogni istituzione scolastica presuppone il riconoscimento e l'approvazione da parte di tutti gli interessati di proposte, idee, modelli, esigenze, bisogni. Applicare tali presupposti alle nostre situazioni scolastiche ci induce a considerarle come comunità di apprendimento basate sulla continua comunicazione e negoziazione di significati e di idee, per la costruzione di un approccio culturale condiviso attraverso processi di collaborazione. È molto importante che il contesto fisico e sociale della scuola supporti in maniera appropriata gli allievi fin nelle classi, affinché possano conseguire, in un contesto appropriato, quelle mete che non sarebbero raggiungibili individualmente. La costruzione delle conoscenze, l'acquisizione delle nozioni, la soluzione di problemi non sono processi che avvengono solo nelle singole menti: il pensiero è integrato in pratiche sociali che riguardano la comunità, dall'aula alla scuola, dalla scuola al territorio, questi fa parte dell'attività organizzata culturalmente e realizzata all'interno di una comunità di persone che svolge determinate pratiche in un contesto culturale. In tale prospettiva l'apprendimento formale diventa un processo di partecipazione all'attività socioculturale della classe e della scuola-comunità, che porta all'appropriazione di punti di vista, di linguaggi, di saperi. L'insegnante è quindi il riferimento di una comunità interpretativa che sostiene e regola la creazione dei significati mediante la comunicazione e la relazione, egli svolge la funzione di guida-conduzione al conoscere, porta gli allievi ad acquisire e ad integrare strategie cognitive e metacognitive per scoprire, usare, gestire conoscenze in un contesto sempre più allargato.

La cultura del progetto

L'organizzazione generale di una scuola che accolga istanze sociali e culturali trova il punto di equilibrio e raccordo di tutte le sue componenti nel momento della progettazione, che ha nel laboratorio uno dei suoi punti più alti. Il laboratorio esprime per eccellenza l'idea della progettualità in quanto è capace di contenere in un'unica dimensione quanto appartiene all'allievo, all'insegnante, alla scuola. Durante la progettazione devono essere tenuti presenti quegli ambiti che sono in grado di garantire la validità delle proposte formative:

- *ambito culturale*, inteso come contenuti, scelte, proposte da privilegiare;
- *ambito organizzativo*, relativo alle modifiche strutturali per la realizzazione di laboratori;
- *ambito metodologico*, nel senso di quale didattica avvalersi per il successo dell'impresa formativa.

La progettazione, quando non è definita una volta per tutte, è aperta agli altri, alla scoperta, all'imprevisto, al futuro, ai linguaggi, all'ascolto. Durante la progettazione si predispongono strumenti, metodologie e strategie attraverso i quali è possibile insegnare un sapere di tipo procedurale, dove l'attenzione al processo sopravanza il risultato che è solo una parte di quanto si realizza, la procedura è altrettanto interessante e di rilevanza didattica. L'insegnante dispiega la sua esigenza di ricerca disciplinare e interdisciplinare, metodologica e di formazione, quella che gli consente di prendere le distanze dal consueto, libresco, routinario. Ogni insegnante propone attività congeniali, attinenti l'ambito di competenza, oppure predispone quelle attività in cui si sente maggiormente competente o coinvolto professionalmente, attiva risorse, attitudini, metodiche e specificità in risposta ai bisogni formativi degli allievi. Se il team docente è dotato di buone capacità relazionali verso l'esterno e di altrettanto valida competenza relazionale al suo interno contribuisce a creare un buon clima. Il gruppo dei docenti, in quanto comunità di pratiche, sottolinea la centralità dei processi di negoziazione e costruzione di significati condivisi, fondati su un impegno reciproco e la dimensione dell'impresa comune. Nel team si negozia l'azione didattica che presuppone il lavoro in comune ma diversificata, pur lasciando spazio alle idee e alle capacità, l'insegnante è una risorsa e si esprime con passione e competenza. Dalla progettazione bisogna aspettarsi una pluralità di esiti formativi:

- il percorso di apprendimento realizzato dagli allievi;
- il processo che ha prodotto quegli esiti;
- il grado di efficacia rispetto agli obiettivi da raggiungere;
- la ricaduta all'interno dell'istituzione scolastica.

La coerenza interna di un laboratorio è sostenuta in ogni caso da queste indicazioni di carattere didattico-operativo che richiedono uno sguardo particolare durante l'attività di progettazione:

- sollecitare una ricerca-costruzione continua del sapere;
- valorizzare la fatica dell'apprendere;
- pensare la scuola come luogo di ricerca;
- ricercare l'equilibrio fra pratiche e attività di pensiero;

- rispettare l'unitarietà del soggetto che apprende;
- predisporre percorsi che lascino spazio all'elaborazione, alla modificazione, alla riorganizzazione e alla ristrutturazione delle conoscenze;
- dare senso all'apprendere collegandolo al reale perché il reale veicola conoscenza;
- operare va incontro al bisogno di concretezza dell'allievo.

Bibliografia

- G. Balduzzi, *I laboratori nella scuola*, Cosenza, Pellegrini, 1986
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Bari 2004
- M. Ceruti, *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano, 1989
- F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori: per una scuola nuova, necessaria, flessibile*, Milano, Feltrinelli, 1978
- N. Grimellini, B. Pecori Baraldi, M. Gagliardi, *La formazione iniziale degli insegnanti della scuola elementare: una proposta per un approccio costruttivista alla formazione scientifica in Scuola e città*, 1996
- F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva *Dopo la riforma. Conoscenze culture valori nella scuola elementare*, Ethel Editoriale Giorgio Mondadori, Milano, 1997
- D. Janes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erikson, Trento, 1996
- C. Laneve, *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*. La Scuola, Brescia, 2000
- M. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti Barbera, Firenze, 1972
- C. Zucchermaglio, *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma, 2002

COME PROGETTARE IL LABORATORIO

Alessandra Binco*

*Supervisore al Tirocinio - Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna

È significativo che il laboratorio e la didattica laboratoriale, dopo molti anni di sperimentazioni e di progettualità sul campo, siano finalmente entrati a far parte della normativa grazie alle *Indicazioni Nazionali*. La scuola della riforma ha dato voce ufficiale al laboratorio e prevede una modalità di lavoro che parte dai problemi significativi di un gruppo e offre l'opportunità di fare esperienze allo scopo di cercare soluzioni. È stata aperta una porta che già da tempo i docenti avevano imparato ad aprire autonomamente, una delle rare situazioni in cui un'esigenza sul "campo" è stata fatta propria dalla norma, una vittoria, se così possiamo dire, della pratica docente! Nel laboratorio emerge una pedagogia e una didattica della personalizzazione, dove ciascuno ha la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità e di affinare le proprie aree di eccellenza, attraverso un processo che permette di prendere coscienza delle proprie abilità e capacità.

Già J. Dewey, nel lontano 1899 in *Scuola e Società*, ipotizzava luoghi in cui il bambino potesse sperimentare in autonomia e liberamente e creare situazioni, dove sarebbe stato "attivo", dove ciascuno avrebbe avuto la possibilità di esprimere la sua individualità, intelligenza, le sue competenze e i suoi peculiari interessi. Il laboratorio è lo spazio per eccellenza dove la produzione del bambino, grazie all'apporto personale e alla ricerca, diventa vera e propria produzione di cultura. Ogni laboratorio va pensato in relazione ai bisogni emergenti: ciò non significa che si debba attendere che dal gruppo nasca spontanea una richiesta, ma presuppone la necessità di offrire gli strumenti per attivare nei ragazzi la curiosità e la voglia di sperimentare e verificare le loro ipotesi. Il laboratorio propone un processo euristico che, unendo teoria e pratica, riflessione ed esperienza, diventa paradigma di azione e di ricerca integrale. L'unitarietà del sapere si manifesta proprio nel laboratorio: ogni disciplina rappresenta un mezzo, uno strumento di alfabetizzazione necessario nell'elaborazione pratica di diverse situazioni problematiche.

Va preso atto comunque, che la struttura edilizia delle nostre scuole non sempre permette di predisporre spazi laboratoriali autonomi: spesso gli insegnanti devono "destrutturare" lo spazio aula per "creare" angoli tematici e ricostruire un nuovo ambiente di apprendimento: questo solitamente accade per alcune discipline, creando il cosiddetto angolo di inglese, l'angolo musicale, l'angolo di religione cattolica... Quando si trovano spazi specifici adibiti a laboratori, sono spesso riservati all'informatica e all'arte e immagine: ciò si verifica, soprattutto negli Istituti Comprensivi dove, in base al D.I. n. 176/1997, sono state aggregate in un'unica Istituzione Scolastica scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Il laboratorio di arte e immagine,

spesso debitamente strutturato nella scuola secondaria, è diventato, in questo modo, uno spazio utilizzabile anche dagli altri ordini di scuola, in particolare dagli allievi della scuola primaria per le proporzioni degli arredi.

Dalla linearità alla simultaneità dell'apprendimento

Le occasioni di apprendimento che la società odierna ci offre sono molteplici e frequenti: tutti abbiamo la possibilità di accedere a sistemi di informazione anche complessi in modo relativamente semplice: televisione interattiva, computer, giochi elettronici, navigatore satellitare, sono solo alcuni esempi. È importante comprendere in quale modo e attraverso quali processi imparano i bambini. Per Raffaele Simone stiamo attraversando un periodo di passaggio da: (...) *uno stato in cui la conoscenza evoluta si acquisita attraverso il libro e la scrittura (cioè attraverso l'occhio e la visione alfabetica o, se preferiamo, attraverso l'intelligenza sequenziale), a uno stato in cui essa si acquista anche, e per taluni soprattutto, attraverso l'ascolto (cioè l'orecchio) o la visione non-alfabetica (che è una specifica modalità dell'occhio), cioè attraverso l'intelligenza simultanea. Perciò siamo passati da una modalità di conoscenza in cui prevaleva la linearità a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione* (Simone, 2000).

Se questo è vero, l'intelligenza sequenziale, utilizzata soprattutto quando si legge o si scrive, pur restando un pilastro insostituibile della scuola moderna, non può essere l'unica ad essere promossa. È necessario anche puntare allo sviluppo dell'intelligenza simultanea, caratterizzata dalla capacità della persona di trattare contemporaneamente informazioni che provengono da diversi canali sensoriali, senza che il docente stabilisca in anticipo un ordine e una gerarchia precisa e rigida.

E le emozioni?

Noi docenti spesso dimentichiamo le emozioni: eppure sappiamo bene quanto esse siano importanti e determinanti nel processo di insegnamento/apprendimento. Ogni persona, adulto o bambino che sia, filtra le diverse esperienze della sua vita con le emozioni ed il ricordo che ci resta dei vari eventi è rivissuto tramite esse. Associamo inevitabilmente un vissuto con una data emozione. Se è vero che la scuola deve essere ambiente di apprendimento, deve essere prima di tutto un ambiente positivo, in grado di promuovere sensazioni di benessere per il bambino e per il docente. Il laboratorio, più di ogni altro spazio-scuola, consente alle emozioni di emergere perché è il luogo dove ciascuno può esprimere il suo pensiero in modo più libero: non ci sono risposte adeguate a domande pre-confezionate, ma sono i bambini a formulare le domande e a ipotizzare e ricercare le risposte, verificandole sul campo attraverso il fare. E quale emozione più grande di quella che ci fa scoprire qualcosa, pur piccola che essa sia? Rimarrà un ricordo piacevole indelebile, stimolante nel contempo alla curiosità futura, un desiderio vivo di continuare ad apprendere, a scoprire... a produrre cultura.

Il tempo del laboratorio

Nelle diverse attività proposte all'interno di una classe, la scelta di attivare un laboratorio può essere collocata all'inizio di un processo di apprendimento, fungere da situa-

zione-stimolo per attivare una serie di riflessioni che conducono alla formulazione di ipotesi e alla ricerca di possibili e credibili soluzioni; in itinere o in fase intermedia, quando a proposta avviata, emergono interessi particolari o situazioni nuove che portano in una direzione divergente rispetto a quanto era stato progettato a maglie larghe; in fase finale, come verifica e conclusione; oppure come momento unificante di ogni sequenza fino alla realizzazione di un prodotto finale. In sede progettuale, quindi, il docente ha varie opportunità da proporre, che vanno pensate in relazione alle peculiarità del gruppo di alunni. Il laboratorio, qualsiasi esso sia, è un momento fortemente connesso nel complesso delle attività proposte agli alunni; quindi a seconda della tipologia avrà un'articolazione e una durata diversificata: è importante scandire tempi minimi e massimi entro i quali avviare e concludere un'attività laboratoriale. Entro tale scansione va anche individuato il tempo della verifica e della valutazione, le quali dovranno avere caratteristiche fondamentalmente qualitative più che quantitative. Importante è a questo proposito recuperare la capacità osservativa del docente: analizzare e valutare la capacità degli alunni di lavorare autonomamente o di autodisciplina, il saper lavorare da soli o con i compagni senza bisogno di controllo continuo da parte dell'insegnante, considerando che costituiscono veri e propri punti di arrivo e non di partenza per i ragazzi. Lo sviluppo delle relazioni rappresenta l'aspetto dove i vantaggi appaiono più evidenti, ma oltre a un concreto esercizio di convivenza civile, il laboratorio è anche lo spazio dove il sapere e il saper fare trovano la loro più intima connessione, dove il ragazzo ha la concreta possibilità di diventare consapevole delle sue abilità e capacità.

Lo spazio del laboratorio

In relazione alle risorse disponibili e alla disponibilità finanziaria di ogni Istituto, autonomamente si indicano priorità in base ai bisogni emergenti e alle richieste o all'offerta formativa del territorio. Alcuni laboratori nella scuola, come quello di informatica e di arte e immagine, per gli strumenti e i materiali necessari, sono pressochè indispensabili per disporre delle diverse opportunità operative che tali discipline comportano. Non si intende dare una sosta di precedenza ad una disciplina piuttosto che ad un'altra, ma si vuole sottolineare come spesso le attività grafico-pittoriche siano ridotte al minimo e i materiali siano sottoutilizzati quando devono essere condotte all'interno dello spazio-aula. Allestire un angolo di arte e immagine nello spazio-aula, infatti, è piuttosto difficile e comporta, inevitabilmente, un indebolimento delle attività da proporre agli alunni; gli elaborati dei ragazzi devono essere poi raccolti in uno spazio specifico, anche esterno all'aula, purchè chiaramente identificabile. È comunque necessario individuare le zone sottoutilizzate dell'aula, progettandone una sistemazione più flessibile e adattabile a diverse situazioni. Lo stesso vale per gli spazi *dimenticati* nell'edificio. Potrebbe essere molto interessante, soprattutto nelle classi di passaggio tra i diversi ordini scolastici, disporre nello spazio-aula, di una parete libera dove ogni bambino abbia l'opportunità di appendere o esporre qualcosa di suo, un disegno, una parola, un oggetto che gli appartiene o che ha creato autonomamente e che lo "distingua" ma nel contempo lo integri all'interno del gruppo. Questo spazio, inizialmente

non strutturato da alcuna "regola", con il passare dei giorni verrà riempito in modo casuale e caotico e indurrà i bambini stessi a "ristrutturare" la parete in modo più ordinato al fine di riuscire ad esporre i lavori di ciascuno. È una strategia tesa a personalizzare lo spazio-aula: i bambini discutono e concordano le modalità di utilizzo di uno spazio di tutti ma nel contempo di ciascuno.

Come si progetta un laboratorio

Nell'attuare una didattica laboratoriale, il docente dovrebbe partire dal coinvolgimento del gruppo-classe nella progettazione del lavoro, individuando i bisogni emergenti e promuovendone nuovi se necessario, e gli obiettivi da raggiungere insieme. È bene considerare che il laboratorio modifica gli studenti ma nel contempo modifica il docente che reinterpreta conoscenze e metodi in relazione a quanto avviene nel processo formativo. È bene tenere presente che le attività laboratoriali non possono sostituire il momento di alfabetizzazione, dell'apprendimento di tecniche e metodologie precise di ciascuna disciplina: la creatività individuale ha possibilità di esprimersi solo se sa utilizzare ed elaborare in modo nuovo strumenti di cui ha padronanza.

Con i ragazzi vanno definite le regole di comportamento e sottolineate soprattutto le situazioni positive. I divieti devono essere indicati solo se effettivamente necessari, perché sono vissuti dai bambini in modo negativo, come imposizione esterna.

La didattica laboratoriale comporta sempre una fase progettuale, necessario presupposto che può essere tracciato secondo diverse strategie. Potrebbe risultare utile, a tal proposito, elaborare una griglia a maglie larghe, che troverà una definizione più sistematica e dettagliata sia in itinere e sia alla conclusione del laboratorio stesso. Si ritiene opportuno approntarne tre copie: una da completare in fase progettuale, una da redigere in itinere ed una alla fine del percorso, per verificare le modifiche e le integrazioni che si rendono necessarie durante il processo.

Griglia di progettazione

Titolo del progetto di laboratorio					
Alunni coinvolti	Docenti	Altro personale (ATA, esterno)	Tempi	spazi	Materiali utilizzati
Obiettivi formativi:					
OSA:					
Competenze da raggiungere:					
Organizzazione della classe/gruppo alunni:					
Attività da proporre:					
Prodotto finale e sua utilizzazione:					
Raccordi interdisciplinari:					

Bibliografia

- Simone R., *La terza fase*, Bari, Laterza, 2000.
 Capaldo N.-Rondanini L., *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson, 2003.
 Dewey J., *Scuola e Società*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

RELAZIONE E COMUNICAZIONE NEL LABORATORIO

Albina Edgarda Ardizzone*

*Supervisore al Tirocinio - Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna

*“Quando ero bambino disegnavo come Raffaello.
Ora che sono vecchio cerco di disegnare come un bambino.”*
P. Picasso

Il mio intervento vuole essere un rivedere ora, dopo alcuni anni e con una lente culturale pluridirezionale, acquisita attraverso l'esperienza di supervisore al tirocinio, le basi del mio agire, come insegnante di scuola elementare.

La mia rivisitazione non vuole essere un racconto, bensì una riflessione sull'interazione tra i mondi dell'arte e dell'infanzia nella scuola.

Volendo assegnare una dimensione sociale al termine scuola (scholè), voglio ritornare al suo più antico significato, cioè luogo di benessere. Nell'antica Grecia, *Scholè* era luogo di riposo e agio, da qui il trattenersi, l'occuparsi di un tempo libero da faccende e poi colloquio scientifico, lettura e anche il luogo dove il maestro legge o dà lezione, ancora il verbo *scholàzein*, riposarsi, aver tempo, avere il tempo di occuparsi di una cosa per divertimento. Anche i latini ammettevano nel vocabolo schola, all'idea originaria di riposo, di quiete. Per secoli dimenticato, oggi fa la sua comparsa nei termini delle buone pratiche che vogliono il bambino dentro al piacere della scoperta, della curiosità, della libertà. Termini che a loro volta mi portano inevitabilmente ad altri, quali: io, tu, incontro, relazione con l'altro, gli altri.

Arte e Immagine sono strumento mediatico di incontro tra oggetti e soggetti che interagiscono e dialogano, anche conflittualmente tra loro. Se al centro c'è il bambino, i bambini e il loro processo di incontro-scontro-dialogo-conoscenza, allora si può parlare di sensazioni, emozioni che affiorano, sentimenti di creatività e costruttività dei ragazzi di oggi che non amano il ruolo automatico di spettatori e divengono i protagonisti del loro apprendere, investendo energia.

Energia, appunto, quindi fatica, ma fatica “leggera” originata dal piacere. Il piacere del fare tutti intorno a un tavolo per vedere compiersi la realizzazione di un prodotto che racconta. Racconta di noi, dei nostri ragazzi, del *mondo* dentro e fuori e di quello metà e metà, perché ancora non bene formalizzato in un contesto fisico e/o affettivo.

Il mondo

“Il mondo entra in vari modi dentro di noi e lo troviamo già costruito, già predisposto e organizzato. Questo significa che siamo in continua relazione, anzi, è proprio la relazione a permetterci di essere noi stessi, a renderci consapevoli di essere vivi. La solitudine non permette di essere se stessi.”

(Arrigo Chiericatti, 2000)

Nell'attività di Arte e Immagine in laboratorio, spazio fisico e mentale, è importante partire da una impostazione metodologica che richiama i concetti della comunicazione come istruzione e che necessariamente deve precedere qualsiasi fase operativa.

Il laboratorio di arte e immagine è il luogo del re-istituire la scuola come spazio in cui la formazione e l'autoformazione si intersecano, in cui la socializzazione non è solo custodia e obbligo, ma anche attraverso processi decisionali che diviene deliberazione collettiva.

Uno spazio dove crescere e discutere, una scuola-scholè.

Nel laboratorio non si può seguire la logica dell'urgenza e del profitto. Il laboratorio ha bisogno di una prassi educativa che rovesci il senso dello stare a scuola e dell'imparare, dove il tempo della consegna possa anche dilatarsi e registrare, in itinere, il diverso uso del colore o l'intensità della pennellata, la sua incisività e non solo e non subito il risultato al termine dell'incontro.

La pedagogia del maestro... la comunicazione Genuinità, accettazione, comprensione empatica

Nel laboratorio d'arte, a mio avviso, possono coesistere sia la teoria di Thomas A. Sebeok, sia la teoria espressa da Jakobson.

Sebeok dice che il codice è inscindibile da messaggio: messaggio e codice, quindi, si fondono in un unico termine interattivo.

I bambini, anche piccoli, sceglieranno la pennellata vistosa, intensa, larga per esprimere nel contempo incisività, personalità, per dire "sono importante, sono grande, uso i pennelli come i grandi". Quando userà liberamente i pastelli, un pastello, sempre quello, per riempire campiture, segnando lo spazio-foglio come un'ombra, sarà per dire "ci sono anch'io, anche se non mi vedete".

Secondo Jakobson deve esistere nella comunicazione un contatto, un canale fisico, che consenta la comunicazione stessa.

Nel laboratorio d'arte coesistono e si esprimono tutte le funzioni del linguaggio; certamente non può che esistervi un modello di comunicazione "emozionalistica". In questo senso comunicare significa rendere comune, partecipare, condividere.

In quel luogo, in quegli spazi si trasmettono significati tra persone, insegnanti e bambini si raccontano gli uni agli altri con i colori e le immagini e le mani bianche di creta, scambiandosi i doni all'interno delle "mura" comuni, le "cum moenia" (Fornari) del messaggio, del codice, del contesto.

Il contesto, necessariamente composto di maglie larghe, può darlo solo l'insegnante con la sua capacità di svestire i panni di detentore del sapere e dispensatore di tecniche figurative per indossare la lente del buon osservatore, facendo propri gli abiti flessibili dell'umorismo, del coinvolgimento e del distacco; solo attraverso l'osservazione partecipante, l'ascolto attivo, il setting l'insegnante può conoscere il clima della classe, stabilire, organizzare i gruppi di lavoro e le attività laboratoriali; allora potrà scegliere l'organizzazione del laboratorio per pianificare le attività di interazione e di apprendimento: piccolo gruppo, grande gruppo, attività a coppie, attività di carattere prevalentemente cooperativo: diversi sono gli scopi e le intenzioni, diversi i processi.

Comprendere il senso...

Riveste un ruolo di estrema importanza la progettazione didattica, scritta a più mani dagli insegnanti di classe, condivisa e partecipata, dove convergono i percorsi didattici formalizzati, privilegiando così, nei ragazzi, esperienze che lo conducano ad *imparare ad imparare*; l'approccio laboratoriale dell'*imparare facendo* è occasione per migliorare la qualità della scuola, è il luogo specifico della scoperta, lo studio e l'elaborazione di un percorso operativo che vede coinvolti gli attori della scena in una collaborazione sinergica.

La progettazione didattica sarà a maglie larghe, dove tempi, strumenti e composizione di gruppi sono variabili e funzionali agli obiettivi fissati e alle competenze attese, in grado di essere riveduti e corretti in itinere, per meglio rispondere al contesto della classe, in continua evoluzione.

Piccole note

"Il colore è un mezzo per influenzare direttamente l'anima. Il colore è il tasto, l'occhio il martelletto, l'anima è un pianoforte con molte corde. L'artista è la mano che toccando questo o quel tasto, fa vibrare l'anima"
(V. Kandinskij, 1912)

Pensando ad un'attività legata all'uso del colore, effettuata con una collega di scuola dell'infanzia, con bambini di sezione mista, la pennellata data da una bambina di sei anni a una più piccola di lei poteva sembrare solo un **segno**. La piccola venne da me con la mano sporca, lamentandosene; la maggiore ci guardò e sorrise. Quella rudimentale pennellata aveva il **senso** di un primo approccio alla comunicazione. La più piccola ha **guardato** e ancor più **visto** l'altra accanto a sé; tra loro c'era il passaggio del gesto e dello sguardo.

È in queste situazioni, anche di assenza di parola, che il **singolo si ascolta** ed è ascoltando ciò che nel corpo **sente** che **costruisce** la sua identità, che nei più piccoli si manifesta attraverso l'espressione di una semplice corporeità.

Ma è dentro e mediante la corporeità che l'anima diverrà palpabile e, ancora, è sempre attraverso il corpo, con le sue tante *desinenze* che l'anima si esprime.

Le emozioni

"L'esteriorità rispecchia l'interiorità"

(Stephen Mitchell, *Il principe ranocchio*, 2000)

L'insegnante, anche nel laboratorio e soprattutto in esso, deve possedere la capacità di emozionarsi per emozionare, deve saper sostenere l'entusiasmo senza perdere il contatto con la ragione, deve saper percepire e condurre alla percezione.

L'insegnante osserva, favorisce e partecipa all'emozione buona dello svolgersi dell'attività. L'emozione buona di vedere ultimato, ad esempio, un racconto per immagini può almeno in parte rendere inoffensive le emozioni negative scaturite prima di entrare in laboratorio, dovute magari all'organizzazione o al semplice atto di "mettersi in fila".

Le emozioni, così decondizionate e snellite possono servire al bambino a capirsi meglio, a capire il mondo di cui è parte e il suo dentro.

Colori, forme, superfici sono asettici, al di fuori del tempo, ma divengono reali quando il bambino le attualizza attraverso l'attimo della creatività e li rende presenti.

Nel laboratorio d'arte il bambino libera emozioni, creatività e fantasia. Se è pur vero che anche nell'opera individuale emergono queste costanti, ritengo tuttavia che il laboratorio, e questo non solo per l'arte, valorizzi il singolo. È come se nel laboratorio il bambino liberasse più facilmente il suo bagaglio convenzionale e stereotipato.

“Il mondo di immagini dei bambini nasce dagli occhi e dalle mani filtrato dalla sensibilità e dalla percezione”
(J. Michel, M. Pasquali, in Folon, *Dalla parola all'Immagine*, 2000)

Decondizionamento ed emozioni sono fortemente alleate di spazio, movimento, gesto, silenzio, parola, assenso: in aula, seduti, più difficilmente emergerebbero, costrette da regole o autoregole che, si allontanano dalla permeante “confusione” del laboratorio. Voglio intendere questa *confusione* positivamente, opposta al silenzio imposto dall'insegnante.

Nel laboratorio, quasi il gruppo si autoregola e, come spesso accade, se un bambino esagera sono i compagni a riprenderlo. È l'autoregolazione dei soggetti protagonisti uno degli aspetti più positivi del laboratorio.

L'adulto può/deve avere rispetto di questo sguardo sul mondo e della capacità del bambino di trascriverlo in modo elementare e intenso.

Scholè...

In misura quasi decisiva il laboratorio d'arte è filtro per la percezione del buono, del bello, del piacevole. È piacevole rievoca benessere... *scholè*.

Bibliografia

- R. Amadei, V. Montanari, L. Zaffagli, *Per educare all'immagine*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1988.
- G. Barzagni, *Esperienze didattiche di educazione artistica*, Sei, Torino, 1985.
- A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma, 2000.
- T. Calvano, C. Rech, *Immaginarte*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- T. Casula, *Impara l'arte*, Einaudi, Torino, 1977.
- B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1973.
- J. M. Folon, M. Pasquali, *Folon, dalla parola all'immagine*, Siaca Arti grafiche, Cento (FE), 2002.
- F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia, Realtà e prospettive dell'educazione*, B. Mondadori, Milano, 1999.
- Francescano, Putton, Cudini, *Star bene insieme a scuola*, Carocci, Roma, 1986.
- L. Guerra, *Identikit del progetto didattico*, in “Riforma della scuola”, n. 2/3, febbraio/marzo, 1990.
- C. Piantoni, *Educazione all'immagine, fenomenologia della rappresentazione grafica*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo, 1992.
- M. Selavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- P. Selleri, *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma, 2005.
- Supervisor di Bologna e Modena-Reggio Emilia, *Tracciare un percorso*, CLUEB, Bologna, 2006.

ARTE, LABORATORIO, AFFETTIVITÀ

Fiorella Vandì*

*Docente di scuola primaria - V° Circolo Didattico di Rimini

Ognuno di noi ha bisogno, a prescindere dall'età o dalle abilità, di affermare se stesso e comunicare con gli altri.

I modi di comunicare sono vari; io considero l'arte come un importante strumento per farlo, soprattutto oggi, nella nostra società industriale e tecnologicamente avanzata che ha operato una netta separazione tra arte e vita.

Oggi l'arte viene definita principalmente in termine di manufatti e prodotti che spesso sono analizzati e valutati più per il loro valore economico che per il contributo estetico o spirituale.

Tale considerazione chiama alla mente la posizione di Kant sull' "idea del bello": per il filosofo tedesco il piacere per "il bello" non è affatto legato all'oggetto, ma solo alla sua rappresentazione. Mentre per ciò che è utile sorge l'esigenza di trasformare la rappresentazione in realtà, per "il bello" siamo soddisfatti dalla sola immagine. Kant considera perciò il piacere da esso suscitato come un piacere non influenzato da alcun reale interesse. Per "il bello" il fine è nella cosa stessa e l'intelletto non ha bisogno di andarne al di là.

A mio giudizio, è importante che la nostra scuola sia (diventi/rimanga) il luogo, il laboratorio in cui ciascuno possa esercitare il diritto a produrre il proprio segno creativo, un'impronta esclusiva che nessun altro può creare e che riafferma il sé; mi sembra che tale *mission* sia particolarmente urgente oggi, in una realtà socio-culturale spesso disumanizzante e sterile.

Se noi fossimo esseri unicamente intellettuali, osserveremmo il mondo soltanto con le nostre rappresentazioni concettuali: al contrario, avvertiamo in noi l'impulso di rendere vivo, mediante la fantasia, ciò che vi è di sterile nei concetti. L'unità fra lo sviluppo del pensiero astratto e la concretezza plastico-figurativa di ciò che ci circonda o di ciò che ci sentiamo dentro, si raggiunge sviluppando entrambi questi due elementi.

Nella nostra epoca, che tende ad annullare sempre di più il sentimento e la coscienza, spetta alla scuola il compito, oltre che di educare l'intelletto, vivificare quanto viene sviluppato nel puro concetto.

Il laboratorio è il modo e il luogo ideale in cui ci si può avvicinare all'arte. Essa è la disciplina che può nutrire lo spirito, motivare una persona a voler migliorare e crescere, ma può essere anche un mezzo per favorire l'autostima e la relazione con gli altri. L'importanza dell'arte in tutte le sue forme consiste nel fatto che i sentimenti dell'uomo vengono coinvolti in maniera primitiva, senza censure, ed il fluire delle emozioni è essenziale per l'esperienza artistica.

Non c'è niente di *mistico* nell'essere creativi o nello stimolare la creatività: ciò che occorre è una visione della scuola come laboratorio che coniuga la disponibilità degli in-

segnanti dei luoghi e dei materiali con la conoscenza delle tecniche e delle idee e con il desiderio di sperimentare, secondo un processo “creativo” che coinvolge attivamente i sensi e le emozioni; è qualcosa che va *visuto*, non può essere semplicemente *riprodotto*.

Ci piace ricordare a tale proposito quanto Goethe¹ espone nella parte didattica della sua teoria dei colori: egli impregna ogni singolo colore di una sfumatura di sentimento. Egli fa notare, per esempio, il carattere aggressivo del rosso, non indicando solamente ciò che l'occhio vede, ma anche ciò che il soggetto sperimenta usando tale colore. Allo stesso modo indica la calma e il raccoglimento che si prova davanti all'azzurro.

Si può introdurre quindi il bambino nel mondo del colore in modo che ne scaturiscano vive le sfumature del sentimento.

L'origine della creazione sta nell'esperienza: si vive non solo l'atto della creazione, ma occorre anche permettere a quell'atto di ricreare emozioni, avvenimenti e sentimenti vissuti in precedenza, incanalandoli attraverso quell'espressione creativa.

Per questo credo che sia estremamente importante apprendere fin dai primi anni di scuola il linguaggio del mezzo creativo per far sì che i ragazzi possiedano in maniera sempre più completa e consapevole gli strumenti per esprimere al meglio ciò che sentono, provano, desiderano.

Tale apprendimento non può prescindere dalla *grammatica* (strutture, linguaggio) specifica della disciplina, ma sta agli insegnanti predisporre modalità improntate alla piacevolezza e al divertimento, fattori essenziali alla motivazione. Si innesca, così, un circolo virtuoso che consente ai bambini di affrontare e superare i loro limiti: spesso, infatti, usando il processo creativo nel loro lavoro, compiono/producono qualcosa che va al di là delle capacità manifestate in altri momenti ed in altre discipline, perché l'arte ha lo straordinario potere di coinvolgere le emozioni, far star bene e sentirsi liberi come in un gioco.

Libertà e gioco sono elementi fortemente connaturati con l'esercizio artistico: ne abbiamo conferma ogni giorno, osservando bambini che disegnano, dipingono o creano manufatti sia in attività predisposte, sia in momenti di gioco libero. Mescolando, stendendo o asportando colori, i ragazzi creano sulla carta ombre intense e variazioni cromatiche di ogni tipo e lasciano la loro traccia, provando un'esperienza liberatoria che fa loro perdere il senso del trascorrere del tempo, come quando giocano.

Anche Schiller² mette in rilievo l'analogia dell'arte col gioco del bambino. Quando gioca il ragazzo prende quasi sempre le cose della realtà e ne muta i rapporti; in tale trasformazione della realtà egli non si sottopone alle leggi della ragione, ma ubbidisce ad una propria esigenza, a ciò che gli dà piacere, senza vincoli razionali, perché è lui stesso l'inventore di quella trasformazione. In tal modo diventa libero.

L'impulso al gioco è lo stesso che è alla base dell'arte.

Oltre al già citato Kant, molti altri filosofi si sono occupati di arte: primi fra tutti Aristotile, per il quale non esisteva principio artistico più alto dell'imitazione della natura perché in esso l'uomo aveva la sorgente di ogni soddisfacimento. Anche Freud e Jung

¹ Goethe, *Scritti scientifici*.

² F. Schiller, *Dell'educazione estetica dell'uomo*.

hanno dato una definizione chiara del valore dell'arte nella crescita e nello sviluppo dell'uomo. In particolare Freud ha migliorato la nostra conoscenza dell'inconscio e delle necessità dell'essere umano di avere una vita piena, sia conscia che inconscia. L'artista gode di un particolare benessere quando crea immagini visive grazie alla sua capacità di attingere dall'inconscio e, quindi, di esprimere un'impronta che è esclusivamente sua.

E dal lavoro dell'artista che gli antropologi, gli storici, gli archeologi traggono le deduzioni che ci permettono di capire com'è vissuta l'umanità. Ciò che sappiamo della storia umana è il risultato del lavoro di artisti ed artigiani di specifiche epoche e culture. L'esigenza dell'arte è antica quanto l'umanità.

Il valore più intrinseco dell'arte sta nella sua capacità di perfezionare la mente e dare voce alla sensibilità, più che per i suoi prodotti finali come ha osservato Fred Gettings³.

Dato che nell'esperienza artistica ci sono un notevole coinvolgimento emotivo e lo sviluppo di capacità di vedere e sentire profondamente, diventa più semplice capire quanto sia importante incoraggiare l'esperienza del segno e del colore nei bambini, in particolare in coloro che sono in difficoltà o che si devono integrare in un nuovo tessuto. Insegnando alle persone a vedere ciò che le circonda, a esprimere le loro emozioni e affermando il fatto che loro e, soltanto loro, possono tracciare quei particolari segni sulla carta o sulla tela, queste persone hanno maggiori opportunità di conoscere se stesse, di conoscere il diritto ad essere rispettate e a volersi bene.

Spesso bastano un grande foglio di carta e pastelli ad olio e si può giocare insieme "creando" arte: il foglio viaggerà da un membro all'altro del gruppo; ciascuno vi lavorerà individualmente creando alla fine un affascinante lavoro d'insieme. Anche il piccolo sforzo del bambino in difficoltà contribuirà in ugual misura alla bellezza complessiva del prodotto finale che ricorderà a tutti la coesione del gruppo e quegli elementi di magia che l'insegnante sarà stato capace di trasmettere. A volte per creare fiducia nel gruppo classe basta dare ad ogni alunno un foglio di carta e colori.

Nella mia esperienza professionale, mi è capitato varie volte di essere riuscita a migliorare il rapporto relazionale fra due alunni dopo un'esperienza di "scambio artistico". Attraverso carta, pastelli, gessi colorati viene data la possibilità ai due ragazzi di lavorare in coppia. Mentre uno crea, chiedo all'altro di osservarne lavoro per cercare di capire quale possa essere il suo pensiero e lo stato d'animo mentre lavora. Avverrà poi uno scambio di ruoli: attraverso il passaggio del foglio, ognuno re-interpreterà la propria risposta all'immagine lasciata sulla carta dal compagno. La musica creerà un'atmosfera distensiva. Incoraggiando ad intervenire sul disegno altrui, si impara che si possono trarre nuove idee dall'ispirazione dell'altro.

Attraverso il gioco creativo si può promuovere la fiducia e la comprensione. D'altra parte possiamo imparare molto sia da noi stessi che dagli altri: questa consapevolezza è fondamentale per creare buona arte e buoni rapporti umani. Credo profondamente nelle esperienze delle arti visive come esperienze emozionali e alla crescita relazionale che esse ci possono favorire.

³ F. Gettings, *You are an Artist A Practical Approach to Art*, New York, Hamlyn.

LABORATORI E STRUTTURE TECNOLOGICHE

*Lina Addorisio, Maria Cecchetti, Mauro Menzolini, Antonella Ravagli, Rolando Secchi **

**Docente I.C. "Europa" Faenza (RA); Docente di Linguaggi visivi - Bologna; Docente di scuola primaria Imola (BO); Docente I.C. "Carbido-Strocchi" - Faenza (RA); Ispettore Tecnico - Bologna*

Introduzione

Nei recenti documenti ministeriali si legge: *l'attività laboratoriale costituisce in generale una metodologia didattica da promuovere e sviluppare nei diversi momenti e articolazioni del percorso formativo e da ricomprendere in un quadro didattico e organizzativo unitario.*

Dato per certo che il laboratorio è innanzitutto *"una situazione di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli socio-emotivi-affettivi, la progettualità e l'operatività"*, appare evidente che il laboratorio inteso come modalità metodologica del fare scuola, non può essere unicamente ricondotto alla disponibilità di qualcosa di fisico, quanto piuttosto al modo in cui si costruisce il sapere. Tuttavia nelle *Raccomandazioni* si conviene che *"l'espressione Laboratorio di attività espressive ha una duplice connotazione: didattica (fondamentale) ma anche spaziale, organizzativa; il luogo dove si lavora deve consentire tanto il lavoro singolo, quanto il lavoro di gruppo, l'utilizzo delle varie tecniche, materiali e strumenti"*.

Occorre pertanto convenire che l'eventuale mancanza di spazi e attrezzature idonee pone seriamente in essere la possibilità di conseguire gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per questa disciplina.

Da qui nasce il suggerimento dell'opportunità di censire a livello provinciale, mediante l'invio di apposito questionario, le istituzioni scolastiche provviste di un laboratorio per *Arte ed Immagine* con indicazione di quanto è in dotazione al medesimo.

Vediamo ora di delineare, sia per fornire una base all'auspicato questionario, sia per consentire di misurare lo scarto eventualmente esistente fra ciò che dovrebbe essere e quanto invece risulta effettivamente esistente, quali caratteristiche (spaziali, di arredamento e strumentazioni) siano mediamente pertinenti a un atelier per *Arte ed Immagine*.

Progettazione dei laboratori

Immaginando di voler applicare le *Indicazioni Nazionali per le scuole dell'infanzia* del 2004 non è pensabile che l'alfabetizzazione in alcuni settori della comunicazione visiva possa essere intrapresa senza un approccio minimo all'uso appropriato dei mezzi tecnologici relativi.

Ciò appare obbligato da numerose voci inserite nel curriculum dalle *Indicazioni* per la *scuola primaria* quali:

- computer; software per il disegno;
- utilizzare immagini ed accompagnarle con suoni al computer;
- identificare in un testo visivo, costituito anche da immagini in movimento, gli

elementi del relativo linguaggio (linee, colore, distribuzione delle forme, ritmi, configurazioni spaziali, sequenze, metafore, campi, piani...);

- rielaborare, ricombinare e modificare creativamente disegni e immagini, materiali d'uso, testi, suoni, per produrre immagini;
- esprimersi e comunicare mediante tecnologie multimediali.

Nello stesso tempo la tradizione insegna che l'alfabetizzazione nel campo delle discipline pastiche e pittoriche richiede spazi e modalità di lavoro del tutto propri, così come alcune voci delle *Indicazioni* suggeriscono:

- Utilizzare il colore per differenziare e riconoscere gli oggetti;
- Rappresentare figure tridimensionali con materiali plastici;
- Utilizzare tecniche grafiche e pittoriche, manipolare materiali plastici e polimerici a fini espressivi;
- Utilizzare tecniche artistiche tridimensionali e bidimensionali su supporti di vario tipo.

Proponiamo quindi alcune idee sull'allestimento del laboratorio *Arte ed Immagine*:

- 1) un'ipotesi sull'ambiente inteso come spazio e l'arredo ideali, integrato da note sul buon utilizzo;
- 2) un elenco delle attrezzature di base, dei materiali di consumo e degli strumenti d'uso, accompagnato da qualche suggerimento.

L'ambiente

Le principali caratteristiche delle aule sono stabilite dalle norme di legge: la superficie (per 25 alunni) deve essere almeno di 45 mq nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado, di 49 mq nella secondaria di secondo grado. L'altezza non deve essere inferiore a 3 metri. È però previsto che le aule speciali siano più grandi e che possano richiedere qualche ambiente accessorio.

Nel caso specifico la disponibilità di un lavello e di acqua corrente è condizione essenziale per poter realizzare lavorazioni pittoriche e plastiche. Non meno necessario è che le pareti della stanza siano rivestite, fino all'altezza di circa due metri, di materiale (legno compensato, fogli di sughero o altro) sul quale sia agevole conficcare le puntine da disegno per appendere dei fogli.

Delle mensole, applicate nella parte superiore delle pareti, serviranno per mettere al riparo da involontarie manomissioni i lavori tridimensionali terminati o in via di completamento (modellazioni in argilla, assemblaggi realizzati con carta e cartoncino ecc.).

L'arredo mobile sarà costituito da tavoli per attività individuali con piani orizzontali lavabili, variamente assemblabili a formare degli insiemi per le lavorazioni di gruppo o per la realizzazione di elaborati di una certa grandezza. Saranno inoltre utili dei carrelli per riporre i flaconi delle tinte a tempera, i pennelli (rigorosamente con le setole rivolte verso l'alto), e altro materiale di corrente impiego, come pure serviranno degli armadi-scaffali per conservare fogli, libri e quanto altro occorra alla didattica.

Le finestre devono poter essere facilmente oscurate per consentire la visione di diapositive e/o altro. L'illuminazione artificiale deve risultare diffusa e dovrà assomigliare il più possibile a quella naturale, ad esempio utilizzando tubi fluorescenti di un

bianco attutito e non accecante. Un faretto direzionabile servirà per sperimentare gli effetti delle ombre. Altri, opportunamente schermati con filtri di colore rosso, verde e blu, consentiranno la verifica di fenomeni cromatici quali l'apparizione di colori complementari, di ombre colorate e altri fenomeni rapportabili alla sintesi cromatica additiva.

Note sul buon utilizzo: Occorre in primis tener conto della necessità di disciplinare accesso e uso del laboratorio, definendo collegialmente orari e regole (scritte ed esposte in loco) al fine di contrastare possibili disguidi.

Se il numero delle classi che gravitano sull'aula lo consente, è opportuno prevedere tra un utilizzo e quello successivo un intervallo idoneo al completamento dell'asciugatura dei fogli trattati col colore ad acqua. Gli alunni sono infatti poco inclini ad accettare pacificamente il principio che il "processo vale più del prodotto" e mal sopportano sulle loro opere danni riconducibili a raccolte e trasferimenti prematuri.

L'aula va consegnata, a chi subentra, in condizioni tali da consentire il regolare avvio delle attività previste. Pulizia ed ordine fanno parte delle regole base di gestione di ogni laboratorio. I bambini, del resto, affrontano con entusiasmo, in classe, attività che ignorano del tutto a casa: lavare contenitori, pennelli, togliere macchie dal pavimento, organizzare i materiali per il successivo impiego.

Attrezzature

Il laboratorio *Arte ed Immagine* richiede, già dalla prima classe della scuola primaria, la disponibilità di uno spazio attrezzato per una completa attuazione delle indicazioni di programma. Per organizzare l'esposizione descriviamo tali attrezzature entro 3 voci principali: a) multimedia; b) pittura e grafica; c) multimateria.

a) Multimedia

Predisporre un sistema delle attrezzature multimediali, fra loro coordinate, risulta operazione indispensabile prima di tutto in quanto il loro uso è previsto dai programmi stessi, sia come aggiornato sistema di razionalizzazione nei processi di elaborazione creativa delle immagini (anche quelle prodotte con tecniche tradizionali) sia come agile sussidio didattico per la documentazione e fruizione dei risultati.

Vediamo alcune fondamentali linee di utilizzo:

- integrazione e sussidio alle lezioni (es.: proiezioni immagini d'arte);
- necessità operative per la realizzazione dei prodotti multimediali come da programma ;
- sussidio operativo per attività grafiche creative in genere (es.: duplicare, ingrandire e ridurre per la progettazione grafica e la realizzazione di storie in sequenza) ;
- valutazione formativa, autovalutazione e *debriefing* (proiezione dei prodotti visivi della classe per una socializzazione dei risultati, in modo che ognuno abbia il suo successo e lo condivida con gli altri, e sia così possibile avviare il recupero di ognuno) ;
- raccolta, classificazione e conservazione dei prodotti.

L'opportunità di avere il proiettore per diapositive in classe, consiste certamente nel poter proiettare quella o quelle immagini nel momento in cui se ne avverte l'utilità (qui e ora) per procedere in una determinata ricerca, per illustrare un concetto, per proporre degli esempi e via dicendo.

Tuttavia non meno utile è l'uso del proiettore quando, anziché riprodurre delle immagini, si tratti di produrle, chiamando in gioco le potenzialità del pensiero divergente. Ecco che gli alunni saranno sollecitati a realizzare le "loro" diapositive in modo semplice ma al tempo stesso molto creativo. Si tratta di introdurre, fra i vetrini dei telaietti per diapositive, materiali quali piccole piume, fili di lana, frammenti di tessuti, petali di fiori ecc., che una volta proiettati appariranno fortemente ingranditi dando luogo a effetti assai suggestivi ed evocativi. Si veda a proposito di questo tipo di proiezioni dirette, quanto ha scritto Bruno Munari nel suo *Fantasia* (Laterza, 1977).

Una ulteriore variabile è offerta dalla possibilità di agire sulla superficie su cui avviene la proiezione. Anziché una superficie piana si può fare ricorso a superfici spiegate, ondulate, lacerate e così via, impiegando a tale scopo della carta da pacchi bianca nella misura di 70 x 100 cm. Ponendo fra i vetrini delle texture rigate o dei reticoli (purché siano su supporto trasparente), e proiettandole sui fogli così trattati, si avrà l'immediata verifica delle ricerche grafiche suggerite da Klee circa il controllo delle deformazioni. Infine la proiezione potrà avvenire direttamente su oggetti tridimensionali, guidando a una insolita lettura dei volumi.

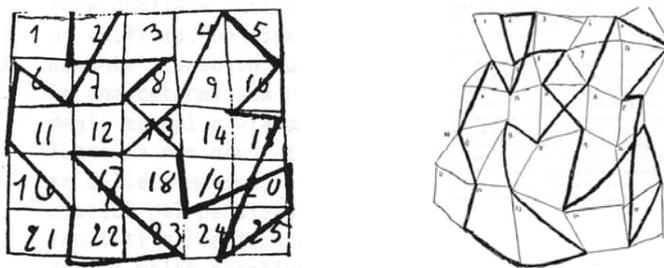


Fig. 1 - P. Klee, Proiezione irregolare su una superficie non piana. Nei suoi scritti sulla teoria della figurazione, Paul Klee illustra con questi schizzi il modo per sovvertire l'andamento di un reticolo così da trasformare una superficie piana in una superficie apparentemente spigolosa. Il procedimento riconduce alle deformazioni topologiche in cui possiamo curvare, tendere, torcere, spiegazzare figure, a patto di non lacerarle né praticarvi dei fori.



Fig. 2 - Reticolo proiettato sopra un viso (Franco Grignani).

Si suggerisce la seguente suddivisione delle attrezzature secondo la loro funzione d'uso:

Illuminazione

Spot luminosi nei colori fondamentali.

Ripresa:

Macchina fotografica digitale.

Telecamera digitale.

Elaborazione, raccolta, archiviazione

Computer.

Programmi elaborazione immagini.

Proiezione

Schermo in tela.

Proiettore diapositive.

Episcopio.

Lavagna luminosa.

Video proiettore.

Carrello porta proiettori.

Schermo televisivo e/o digitale.

Televisore.

Letto cassette VHS.

Letto DVD.

Produzione, riproduzione, duplicazione, ingrandimento-riduzione

Scanner.

Stampante.

Fotocopiatrice.

Tavoletta grafica.

Ognuno di questi strumenti, oltre le normali parti di ricambio, quali lampadine, batterie od altro che serva alla loro quotidiana manutenzione, richiede materiali di consumo specifici:

Fogli di acetato per la lavagna luminosa.

Pennarelli per scrivere sull'acetato.

Cassette VHS vuote (registrazione video).

CD vuoti (archiviazione).

Carta semplice da stampante.

Carta fotografica da stampante.

b) Pittura e grafica

Per lo spazio, gli arredi, l'illuminazione, le superfici espositive e le attrezzature di base per le attività grafico-pittoriche si fa riferimento a quanto già indicato in generale per il laboratorio *Arte ed Immagine*. Tutte le attrezzature multimediali già elencate sono di supporto, sussidio e integrazione alle attività pittoriche, anche come strumento di valutazione e come modalità di raccolta, classificazione e conservazione dei prodotti.

L'esperienza e il buon senso ci portano a suggerire che la gestione dei materiali di consumo venga affidata alla responsabilità delle singole classi.

Attrezzature più utili per la classe sono:

Trespole di supporto per composizioni di oggetti.

Carrelli portaoggetti, utili al trasporto dei materiali e strumenti.

Tavolette di legno (di supporto ai fogli), per lavorare in verticale o piano inclinato (acquarello).

Tavolette di formica bianca per stendere il colore con il rullo.

Rulli per stendere il colore.

Tavolo luminoso o cassetta luminosa per operazione di ricalco o per ritocco di lucidi.

Foglio in materiale plastico su cui tagliare la carta.

Cutter e trincetti.

Puntatrice.

Compassi.

Riga e squadre in metallo.

Forbici.

Temperamatite.

Secchi, piatti e bicchieri in plastica.

Puntine.

Nastro adesivo (da pacchi bianco, di carta di diverse misure, biadesivo).

Rotoloni di scottex.

Gomme.

Colle diverse (vinavil, pritt)...

Guanti monouso in vinile o lattice.

Strumenti e materiali di consumo e d'uso individuale

I materiali e strumenti d'uso individuale potranno essere, acquistati e gestiti dal singolo studente, tuttavia si ritiene che la scuola debba disporre di una scorta completa di tutti i materiali pittorici: come modello da presentare agli alunni, per esercitazioni di prova; oppure deve disporre di una scorta utile per l'intera classe, quando siano presenti progetti didattici o necessità particolari.

Per questi materiali e strumenti facciamo qui seguire un elenco ragionato.

Supporti cartacei: Non c'è limite alla quantità e alla qualità di carta che può essere utilizzata in un laboratorio: (cm. 100x70); meglio ridotti quantitativi di tanti tipi diversi piuttosto che una grande provvista di fogli tutti uguali. Nella scelta della carta da disegno occorre tener conto sia della superficie del foglio (liscio, semiruvido, ruvido), sia della grammatura, entrambi indispensabili a seconda delle attività di grande utilità sono i fogli di carta colorata. Il supporto cartaceo può essere anche costituito di carta assorbente, veline, carta da lucido, cartoncino di diverso spessore, cartone, carta da pacchi, giornali, riviste patinate e non.

Matite: La "durezza" delle mine viene classificata con sigle o numeri. Le più morbide sono catalogate con la lettera B o col numero 1: lasciano facilmente una traccia sul foglio, il segno è pastoso e scuro, ideale per un chiaroscuro molto contrastato (la mina molto morbida tende a spezzarsi facilmente e a consumarsi rapidamente). Le HB corrispondono al numero 2 e risultano particolarmente indicate nella stesura iniziale del disegno in quanto il loro segno può essere cancellato facilmente. Infine, la categoria delle H o numero 3: hanno mine molto dure e lasciano un segno grigio che tende ad incidere il foglio, creando un solco che sarà impossibile eliminare. Vanno bene nel disegno tecnico per tracciare linee meno visibili rispetto alle altre.

Tale tecnica implica un apposito temperamatite e una gomma idonea.

Matite colorate: Prevedono un utilizzo non problematico in qualsiasi condizione ambientale e di tempo, non richiedono l'uso d'acqua o di solventi, non richiedono tempi di asciugatura, non sono tossiche. Nello stesso tempo hanno una duttilità d'uso che va incontro sia alle necessità di semplificazione più elementare dei principianti sia alle possibilità di rielaborazione espressiva e di raffinata tecnica dei più esperti (tale duttilità può suggerire percorsi didattici finalizzati alla crescita espressiva del segno).

Alcune possibilità: colori saturi e brillanti (se il segno è molto calcato); gradazione tonale (sfumature in chiaro-scuro); sovrapposizione di colori per ottenere toni intermedi; sovrapposizione di tratteggi; "lumeggiature" mediante cancellature su parti intensamente colorate.

Pastelli e gessetti: Sono bastoncini a sezione circolare o quadrata, realizzati con pigmenti finemente macinati e mescolati con gesso (gessetti), argilla (pastelli terrosi) oppure con gomma arabica e cera (a cera), con gomma arabica e olio (a olio). I colori a olio, rispetto quelli a cera, appaiono più brillanti e consentono di realizzare campiture di colore compatte; con gli stessi è anche possibile ottenere impasti di colore direttamente sul supporto. Le diverse tipologie di pastelli di solito non vanno mischiate perché incompatibili. I pastelli si prestano anche alla tecnica a graffito, ottenuta sovrapponendo due strati di colore diverso, per poi graffiare la superficie con uno strumento appuntito.

Pennarelli: L'inchiostro dei pennarelli può essere di due tipi diversi: idrosolubile o indelebile. L'idrosolubile è adatto per colorare su carta, l'indelebile aderisce anche alla plastica, ai fogli di acetato e al vetro (non è adatto per la carta in quanto, essendo molto penetrante trapassa il foglio). La punta può essere di varia forma e dimensione e ciò consente un'ampia resa espressiva. Si va da punte molto rigide (in fibra di nylon o di plastica) a punte morbide (in feltro), da sottilissime a molto grosse, da arrotondate a piatte. Pertanto, oltre ad offrire colori luminosi e vivaci, i pennarelli sono in grado di eseguire sia ampie campiture omogenee, sia tratteggi, sia puntature di vario spessore.

Tempere: Le tempere sono colori intensi e brillanti, solubili in acqua, di alto valore coprente, rapidi ad essiccare. Vengono applicati a pennello (setola morbida o rigida) su carta, cartoncino, tela, tavola di compensato... Consentono di ottenere numerosi effetti: gradazioni tonali con l'aggiunta di bianco o di nero ad un colore; mescolanza di due colori per ottenerne un terzo (es.: giallo + blu = verde); sfumature con colore più o meno diluito; sovrapposizioni su colore già essiccato (effetto coprente); sovrapposizioni su colore ancora bagnato (macchie che sfumano nell'uno e nell'altro colore); effetto spruzzo, o macchia, utilizzando spazzolini; effetto stampa utilizzando matrici a rilievo, intagliate, anche naturali (come foglie); effetto marmorizzazione, utilizzando varie sovrapposizioni tamponando il colore con una spugna.

Acquerelli: Il colore si schiarisce con acqua per cui gli effetti cromatici sono giocati sulla trasparenza del colore sul fondo bianco. Sovrapponendo strati di colore si ottengono toni delicati e infinite sfumature. Vengono applicati su fogli di grosso spessore, ruvidi e semiruvidi, precedentemente inumiditi con una spugna bagnata (per evitare le arricciature del foglio). Il loro uso tradizionale richiede una mano esperta e raffinata, tuttavia gli effetti di trasparenza e le mescolanze possibili rendono questi colori adatti anche per esperienze cromatiche molto elementari. I pennelli devono essere molto morbidi ed elastici.

Pigmenti: Per meglio comprendere la natura dei colori e le specifiche caratteristiche può essere utile provare, almeno una volta, a realizzarli in proprio. Per fare ciò sono necessari uno o più pigmenti (polveri colorate ottenute dalla macinazione di minerali) e diversi tipi di medium (leganti che consentono al pigmento di creare una pasta di colore omogenea e di restare saldato al supporto una volta essiccato).

Pennelli: I pennelli possono avere punta piatta, rotonda o a "lingua di gatto"; per quanto riguarda le misure i numeri dall'8 al 10 sono indicati per ricoprire ampie superfici, mentre quelli dal 2 al 4 sono indicati per zone più piccole, per tracciare linee sottili e per definire i particolari. La forma a "lingua di gatto" permette sia le campiture rapide (usando la parte larga e piatta), sia i segni sottili (usando la punta); questo aiuta ad acquisire una maggiore scioltezza nella pennellata.

Nella scelta dei pennelli è fondamentale tener conto del supporto che s'intende utilizzare, ad esempio su carta possono essere usati anche pennelli a setola morbida che invece, risulterebbero inadatti su superfici porose come legno o intonaco dove, dopo breve tempo, inizierebbero a rilasciare setole frammentate.

Penne e inchiostri: L'inchiostro di china è nero e brillante, asciugando lascia una superficie compatta e non cancellabile (eventuali sbavature possono essere grattate con

una lametta). In commercio sono disponibili inchiostri colorati trasparenti diluibili in acqua, miscelabili e sovrapponibili. Esistono vari strumenti per disegnare con gli inchiostri: le penne vere e proprie, le cannuce con pennini come si usava in passato, i pennelli. Una tecnica divertente per i ragazzi è quella dell'inchiostro soffiato: lasciate cadere alcune gocce d'inchiostro, soffiando attraverso una cannuccia, lo si fa andare nelle direzioni più disparate.

c) Multimateria

Così come si legge nelle *Indicazioni* e nelle *Raccomandazioni* le attività grafico pittoriche, condotte con i più moderni sistemi multimediali o con le tradizionali tecniche, devono essere affiancate da ricerche ed esperienze che prevedano la manipolazione a fini espressivi dei più diversi materiali. Pertanto il laboratorio di *Arte ed Immagine* prevede un'area sperimentale dove sia possibile progettare e realizzare tali esperienze, in particolare quelle dirette a produrre figure tridimensionali.

Nel contesto classe, relazioni e collaborazioni privilegiate coi genitori degli alunni, o con le realtà produttive del territorio, consentono di individuare fonti integrative di approvvigionamento di materiali di recupero a costo zero. La competenza e l'impegno dell'insegnante possono confrontarsi creativamente con questa preziosa, multiforme, risorsa attraverso l'elaborazione di proposte didattiche incentrate sulla specificità dei materiali: Se ne prevede l'impiego per sperimentare la risposta all'uso degli strumenti e dei colori, oppure per valorizzare le inevitabili anomalie dei formati, che obbligano il bambino a riconsiderare in termini nuovi il rapporto figura-sfondo.

Per concludere, è attraverso iniziative di questo tipo che la scuola offre ad una generazione di bambini, cresciuti all'insegna del consumismo "usa e getta", una preziosa opportunità educativa: rivedere atteggiamenti consolidati nei confronti delle cose, utilizzare e valorizzare materiali poveri ai quali attribuire creativamente nuova vita.

Proponiamo un elenco di strumenti e materiali di consumo, per sua stessa natura incompleto:

Strumenti: Pistola termoincollante; Sparapunti; Puntatrice; Punteruolo da embossing; Martello; Basi di feltro o gomma per sbalzo; Pinzette; Bulini per sbalzo o penne a sfera scaricate.

Materiali plastici malleabili: Terra creta; Cera; Plastilina; Pasta di sale; Lastre di rame; Filo di rame.

Materiali plastici assemblabili: Fogli in polistirolo, cartone, cartone ondulato, compensato; Bottiglie e contenitori in cartone, vetro, latta, plastica, polistirolo; Tappi in sughero, metallo; Tubi in plastica, cartone; Pasta, riso, cereali, legumi secchi, caffè in chicchi.; Foglie secche, corteccia, steli di graminacee; Gusci d'uova, di noci, noccioline; Bottoni, automatici, uncinelli; Perline; Pizzi, nastri, passamanerie; Cannuce in plastica, canne di palude; Sabbia, ghiaia, sassi, frammenti di ceramica.

Materiali per l'assemblaggio: Colle di vario tipo; Nastro adesivo di vario tipo; Puntine; Chiodi; Filo di ferro; Spago, corda, legacci.

Parte IV

Le esperienze

INSEGNARE ARTE NELLA SCUOLA

*Ines Bertolini**

**Docente di Educazione grafica-pittorica - Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Bologna*

*In che modo, secondo Lei, è possibile avvicinare i bambini e i ragazzi all'arte?**

Il dibattito sull'insegnabilità dell'arte coinvolge da diverso tempo autorevoli studiosi e critici che discutono i modi, le possibilità della conoscenza e la divulgazione del patrimonio artistico. A questo proposito Umberto Eco sostiene che l'unico modo di insegnare arte è insegnare la pratica dell'arte, cioè insegnare a fare arte. La definizione di insegnabilità dell'arte di Eco pone l'attenzione sul fare e si allontana da quelle concezioni idealiste, tipiche del pensiero crociano, orientate a considerare l'opera in una dimensione puramente spirituale.

Se accogliamo il pensiero di Eco e lo trasferiamo nei processi di educazione all'arte nella scuola, risulta evidente che l'insegnamento e la ricezione delle discipline artistiche non si possono educare se non attraverso un fare concreto, empirico, febbrile.

La ridefinizione delle discipline artistiche in ambito scolastico indica due grandi aree di studio: l'arte e l'immagine. Le indicazioni nazionali prevedono che le competenze dell'alunno siano lo sviluppo delle sue capacità mediante l'acquisizione di conoscenze e abilità operative, dove il sapere è continuamente affiancato al saper fare. Insegnare arte a scuola richiede pertanto la messa a punto di strategie didattiche capaci di creare uno stretto legame tra la fruizione dell'opera e la costruzione del suo significato attraverso l'esperienza della rielaborazione.

A questo proposito è utile fare riferimento alle nuove tendenze dell'arte contempo-

* L'intervista è stata condotta da Giuliana Santarelli e Maria Cristina Gubellini.

ranea in quanto alcune correnti artistiche ribaltano completamente il concetto di conoscenza e di fruizione dell'opera, il risultato è una separazione sempre più esile tra produttore e fruitore. Nel corso dell'ultimo secolo lo spettatore si è fatto sempre più intensamente coautore dell'opera: portare lo spettatore dentro l'opera è un atteggiamento assunto da molti artisti contemporanei, favorito da un'invasione dell'arte nello spazio della vita. Tali "sconfinamenti" dalle prassi cosiddette tradizionali, tentano una globalità estetica priva di limiti e barriere di ogni genere, basti pensare, in modo particolare, alle serate futuriste in cui avveniva un rapporto di interazione con lo spettatore, il quale veniva non solo inserito metaforicamente all'interno del "quadro", bensì coinvolto sensibilmente e provocatoriamente in happening e performance. Ma è in particolare nella seconda metà degli anni cinquanta che la ricerca artistica riallaccia, in questa direzione di "fuoriuscita dal quadro" e attraverso un coinvolgimento partecipato del pubblico, il filo interrotto con le avanguardie artistiche europee.

Ritengo sia molto importante che l'insegnante di discipline artistiche si orienti all'interno del complesso territorio delle problematiche della ricezione contemporanea e consideri centrali i problemi dell'attuale critica e ricerca, tesi a modificare le relazioni tra chi realizza l'opera e chi la fruisce/ricostruisce.

La sua attività professionale all'interno di un Museo ha influenzato il suo modo di insegnare?

Lavoro come curatrice del Dipartimento didattico del Mambo - Museo d'Arte Moderna di Bologna dal 1997 e questa attività è stata ed è tuttora indubbiamente di grande aiuto per la mia professione di insegnante nella scuola secondaria di primo grado.

La didattica in un Museo è finalizzata alla divulgazione dell'arte attraverso un approccio stimolante e formativo, studiato per avvicinare diverse fasce di pubblico all'arte: scuole di ogni ordine e grado, bambini, ragazzi ed adulti. Attraverso questa importante esperienza mi è ancora più evidente che per insegnare la storia dell'arte e i suoi linguaggi è indispensabile privilegiare innanzitutto l'esperienza del fare, ed il laboratorio è il momento centrale di questo processo di conoscenza. Il laboratorio permea l'attività educativa, diventa stile metodologico dove il sapere è conseguenza attiva dell'azione e scaturisce da un percorso esplorativo e sperimentale finalizzato a comprendere, ovvero prendere con sé, fare proprio.

Nel saggio "Arte come esperienza" il filosofo pragmatista americano John Dewey propone l'importanza del "fare" come momento e veicolo del "pensare", dove nell'esperienza dell'opera è insita una parte del suo senso. Dewey sostiene il valore formativo dell'arte e sottolinea che insegnare questa disciplina non può ridursi al solo tentativo di dare un ordine ad una materia che per sua natura è varia, complessa, sfaccettata.

Nell'esperienza del laboratorio d'arte la logica attiva dell'atelier permette alla teoria e alla pratica di essere indissolubilmente correlate alla conoscenza e al potenziamento della sfera creativa e cognitiva. All'insegnante compete soprattutto la costruzione di situazioni didattiche attive, in cui il processo di approccio all'arte e alla ricezione estetica è inteso come processo operativo, produttivo e dinamico.

Trovo interessante la definizione coniata dal critico Renato Barilli che vede l'inse-

gnante come un “massaggiatore del sensorio comune”. L’operatore di didattica museale così come l’insegnante di discipline artistiche assume il ruolo di massaggiatore dei sensi, perché in grado di portare al maggior grado di pienezza l’attività estetica, ma forse è meglio dire sin-estetica, in quanto i vari apporti percettivi e sensoriali sono sempre contaminati fra di loro in uno scambio reciproco e dinamico.

A pensarci, il contrario di estetica è an-estetica, ovvero anestesia, quindi ottundimento delle facoltà sensoriali e percettive, incapacità di un sentire personale e soggettivo, o come dice Merleau-Ponty “impressione muta”, cioè una percezione delle cose e del mondo dalla quale deriva un pregiudizio del mondo stesso.

L’estetica pertanto contrappone una conoscenza di tipo logico e razionale delle cose con una conoscenza più soggettiva e partecipata, che fa riferimento ad un approccio attraverso i sensi. L’estetica ci permette di guardare con occhio diverso, più attivo e meno convenzionale l’opera d’arte e anche il mondo che ci circonda. L’atteggiamento estetico rifugge la routine, lo stereotipo e i luoghi comuni e trasforma l’educazione in un’avventura seduttiva. Come dice Cristina Francucci l’arte si avvicina alla vita e diventa un “motore rigeneratore”, sarà poi compito di un bravo educatore ricostruire la continuità tra le opere d’arte e i fatti, le azioni e le passioni di tutti i giorni.

Nel suo ruolo di insegnante come si regola con le programmazioni scolastiche?

Sono convinta che nella scuola si debba lavorare per progetti oltre che per programmi didattici. Un progetto è un piano di lavoro particolareggiato ma flessibile, che prevede l’ideazione di una proposta e le modalità per attuarla. Progettare, da pro-jacere, significa proiettare, gettare in avanti e pertanto nella progettazione delle discipline artistiche è necessaria una metodologia che di tanto in tanto abbandoni la certezza dei percorsi fedeli ai contenuti della programmazione, a favore di quelli di tipo trasversale e diacronico. In tal modo si crea quella che viene definita una “direzione di senso” per mettere a contatto forme lontane, fare incontrare un tempo con un altro, stabilire accostamenti inconsueti che lasciano spazio ad una visione più ampia, fondata su raccordi tematici e visivi capaci di cogliere, in una prospettiva allargata, artisti e modi espressivi spesso isolati dal classico allineamento cronologico. Si tratta di creare delle rotte, dei “cortocircuiti” che consentono di seguire percorsi fondati su associazioni o opposizioni mentali, visive, storiche, teoriche, sincroniche o diacroniche. Ciò non significa necessariamente inventare nuovi obiettivi scolastici, quegli obiettivi che spesso finiscono per limitare gli orizzonti dell’azione educativa, ma dei progetti costruiti attraverso direzioni di senso che sollecitano visioni e non riconoscimenti.

Come promuovere l’interesse in chi non si sente abile nelle discipline artistiche?

Le soluzioni a questo tipo di necessità sono da ricercare all’interno delle proprie strategie operative e metodologie didattiche, non esistono “buone pratiche” e bisogna sicuramente diffidare da ricette preconfezionate di facile uso e consumo. Quello che mi sento di sostenere è che l’insegnante non deve trasmettere soltanto principi di una cultura artistica lontana dal nostro sentire e dal mondo che ci circonda, ma, come ho

precedentemente affermato, in una società che è sempre più mediatica, globale e multilinguistica si deve essere in grado di accordare il modello didattico di insegnamento con i diversi linguaggi della comunicazione, facendoli rientrare nei programmi della scuola e nelle competenze disciplinari degli alunni.

Oggi non esiste più una separazione netta tra i diversi linguaggi artistici, ma il cinema, il video, la fotografia, il gesto, il suono e la parola concorrono a pari diritto alla creazione dell'opera d'arte e del linguaggio delle immagini. È questo che deve indurre l'insegnante d'arte a non considerare la rappresentazione realistica e fedele al vero come l'unica possibilità d'espressione degli alunni e non deve nemmeno limitante l'uso dei codici e dei medium.

La scuola non può estraniarsi dalle realtà in cui opera e ostinarsi ad insegnare tecniche artistiche del passato ritenendole le uniche degne di importanza. Gli alunni che potranno sperimentare occasioni di apprendimento diverse, adoperando il maggior numero di mezzi e linguaggi possibili, si avvarranno, sia in termini di fruizione sia di produzione, dei sistemi simbolico-culturali propri della società contemporanea e troveranno un modo personale per elaborare il proprio modo di ricercare, creare e comunicare con le immagini.

Vorrei fare anche una riflessione sul bello, aggettivo molto usato nella scuola dagli stessi alunni che spesso pronunciano giudizi attorno a questo concetto considerando il lavoro di un compagno o il proprio "bello" o "non bello".

"Non bella" può essere per esempio anche un'opera che turba e verso la quale non si hanno strumenti per accoglierla. Nei secoli il rapporto tra bellezza e arte si è posto in modo ambiguo e in particolare l'arte contemporanea è stata spesso accusata di tradire il senso della bellezza, per difetto o per eccesso di ricerca. Forse è un luogo comune ma il problema è stabilire di quale bello si sta parlando e la bellezza è un termine che in arte sfugge a ogni definizione perché cambia continuamente il suo canone iconografico.

Hillman ci ricorda che l'educazione al bello è insita in una serie di reazioni nei confronti del mondo in cui viviamo, è una sottile e continua risposta al nostro esistere. Oggi si può intendere come bello anche un processo mentale, si cerca il bello non più nella forma in se quanto piuttosto nel gesto come fenomeno di un pensiero, bella può essere una anche una disarmonia come avviene per la musica.

Lo scolabottiglie trasformato da Duchamp in opera d'arte è bello in quanto presenta un processo mentale nuovo. Nel momento in cui l'oggetto viene individuato dall'artista e offerto alla nostra contemplazione, questo si carica di un significato estetico nuovo e di conseguenza cambia quello che è lo statuto stesso dell'arte. Quest'opera è stata capace di creare una grande rivoluzione del '900 perché ha cambiato il ragionamento sul rapporto tra testo, il semplice oggetto, e il contesto nel quale lo si fa vivere, il museo.

INCONTRO CON IL COLORE ...

Lara Bonadia*

*Docente scuola dell'infanzia - V Circolo didattico di Bologna

Il progetto si è sviluppato per un intero anno scolastico e ha coinvolto tutte le bambine e i bambini della sezione dei quattro anni. L'incontro con il colore e la fruizione dell'atelier è avvenuto quotidianamente: in alcuni casi le insegnanti proponevano ai bambini l'attività, molto più spesso invece accettavano le autocandidature dei bambini.

Il percorso di avvicinamento al colore e all'esperienza pittorica nasce dall'esigenza di offrire ai bambini delle "occasioni intenzionali" attraverso le quali sia possibile "incontrare" e sperimentare materiali, strumenti, linguaggi espressivi molteplici che ruotano intorno al colore, al fine di ricercare e scoprire, attraverso una dimensione collettiva, modalità personali e creative di utilizzo di quei materiali, strumenti, linguaggi.

Il modo in cui l'ambiente e i suoi spazi (arredi, materiali, strumenti) vengono progettati ed organizzati influenza in maniera significativa le relazioni bambini/bambini e bambini/adulti e i processi di scoperta, di ricerca e di conoscenza che ne scaturiscono sia a livello individuale che collettivo (co-costruzione dei saperi). Ciò vale in modo particolare per il laboratorio che si configura come un "luogo di apprendimento" molto particolare in grado di sollecitare e sostenere i processi di conoscenza, che partono dal fare, dal provare, dall'agire e che sono oggetto di riflessione e condivisione bambini/bambini e bambini/adulto (didattica laboratoriale).

L'atelier grafico pittorico è quindi il luogo del "pensare con le mani" e del "fare con la testa" per eccellenza¹; esso permette ai bambini di sperimentare e all'adulto di sostenere, il piacere di fare e il piacere di apprendere: l'attenzione è sul processo individuale e collettivo piuttosto che sul prodotto o sul risultato raggiunto.

Il processo di ricerca e di scoperta in cui i bambini sono impegnati necessita di tempi lunghi, di tempi personali: la dimensione temporale assume quindi grande rilevanza. Anche "il piacere di fare" che i bambini sperimentano in atelier è legato in qualche modo al tempo. Per questo motivo è di fondamentale importanza che l'attività pittorica offerta ai bambini sia in grado di assecondarne i tempi così come la possibilità di libera fruizione dell'atelier.

L'atelier restituisce al bambino un ambiente complesso, ricco in cui "agire le diverse possibilità" offerte: da un lato c'è il bambino con la sua identità, le sue caratteristiche personali dall'altro ci sono i materiali, gli strumenti e l'insieme delle procedure (le tecniche)

¹ "...La Scuola dell'Infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini...". Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia.

della pittura. “*Materiali oggetti e strumenti rappresentano da un lato un modo, e la condizione necessaria per fare delle esperienze, dall’altro è proprio a partire dalle esperienze con le cose e con gli oggetti che il bambino si avvicina e fa propri i medium e i linguaggi della cultura di appartenenza*”².

Il processo di appropriazione e di uso delle molteplici tecniche grafico-pittoriche che avviene nella scuola dell’infanzia permette al bambino di:

- sperimentare le possibilità e le potenzialità degli strumenti utilizzati (a tal fine è estremamente importante dotare l’atelier di una molteplicità di materiali e strumenti, perché da tale ricchezza dipende la qualità delle esperienze che i bambini possono fare); strumenti e materiali che sono del tutto funzionali e quindi “neutri” rispetto alle soggettività dei bambini che li utilizzano;
- connotare in maniera propria e creativa l’uso degli strumenti e dei materiali a disposizione, a tal punto da arrivare a “personalizzare” il prodotto realizzato dai bambini rendendolo riconoscibile grazie a tratti tipici del “proprio stile” (le produzioni artistiche sono in grado di esprimere la personalità e l’individualità di chi le ha realizzate).

L’atelier grafico-pittorico (secondo l’approccio della didattica laboratoriale) dovrà quindi essere portatore di esperienze e di contenuti per sostenere nelle bambine e nei bambini, l’appropriazione di modelli intesi come veri e propri media culturali.

Il progetto è stato articolato nelle seguenti fasi:

Fase 1: ricognizione sulle teorie personali dei bambini a proposito del colore

La fase iniziale del progetto “incontro con il colore” si caratterizza come momento di ricognizione circa le idee e le conoscenze che i bambini hanno del colore. Partendo da elementi occasionali o contingenti (come ad esempio il mutare del colore delle foglie in autunno; oppure il succo colorato di alcuni frutti: fragole, ciliegie, more, melograno) l’insegnante solleciterà nei bambini una serie di interrogativi³ e curiosità sul colore, sostenendone la riflessione e l’indagine conoscitiva. Mediante conversazioni a piccolo e a grande gruppo, verrà avviato un processo collettivo di ricerca finalizzato a mettere in luce teorie personali e spontanee sulla genesi e sull’identità del colore.

Il materiale prodotto verrà documentato mediante registratore e/o videoregistratore.

Fase 2: approccio polisensoriale alla scoperta del colore⁴

Dopo una prima fase di ricerca e di indagine su che cosa sia il colore per i bambini, si passa ad una fase più operativa per “verificare” sul campo le teorie spontanee che i bambini hanno elaborato.

È noto che i bambini utilizzano un approccio globale alla conoscenza che coinvolge tut-

² Galimberti U., *Psiche e tecne. L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999.

³ Le domande dell’insegnante saranno finalizzate ad indagare l’origine del colore; la sua genesi; i cambiamenti, altro.

⁴ Negli Orientamenti del 1991 e successivamente nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia del 2004 si evidenzia quanto sia importante relativamente ai campi d’esperienza dell’esplorare conoscere e progettare “...*Toccare, guardare, ascoltare, fiutare, assaggiare* qualcosa e dire che cosa si è toccato, visto, udito, odorato, gustato, ricercando la proprietà dei termini”.

ti i sensi. Partendo dalle parole e dalle teorie dei bambini il colore è materia, è “bagnato”, è “freddo”, “puzza”, “profuma”, “appiccica”, “è secco”, “non sta su e cade... (è fluido)”.

In questa fase si offriranno ai bambini delle occasioni di conoscenza del colore attraverso più sensi: utilizzando ad esempio della frutta estiva, come ad esempio fragole, ciliegie, more (o altra frutta che rilasci un succo colorato) oppure proponendo ai bambini una selezione di verdure che abbiano differenti tonalità di colore e differenti odori (per esempio basilico, sedano, salvia, peperone verde, cavolo, prezzemolo, porro, altro) sarà possibile “invitare” i bambini a sperimentare un approccio polisensoriale alla scoperta del colore. L'insegnante attraverso una serie di domande, chiederà ai bambini di toccare, accarezzare, annusare, assaggiare, il colore... si può anche richiedere ai bambini di estrarre il colore dai frutti e dalle verdure, al fine di utilizzarlo per colorare. Sarà interessante indagare le differenti modalità e quindi tecniche a cui i bambini ricorrono per applicare/stendere il colore ottenuto.

Le attività proposte si possono realizzare a piccolo gruppo (5 bambini) nell'atelier: i bambini potranno poi raccontare in sezione a grande gruppo l'esperienza realizzata.

Fase 3: sperimentazione e prove per l'invenzione/creazione di colori nuovi

I bambini, a piccolo gruppo nell'atelier con la guida dell'insegnante, e utilizzando dapprima solo i colori primari (blu ciano, rosso Magenta, giallo) procederanno ad inventare i colori e a creare delle mescolanze che verranno poi sistemate in barattoli di vetro di medie dimensioni con tappi a chiusura ermetica. In seguito si procederà con i colori secondari fino ad arrivare a realizzare delle gamme cromatiche con molte variazioni di colore (uso del bianco e del nero). I risultati del processo di invenzione e creazione di nuovi colori saranno documentati dai bambini mediante la creazione di un “pantone” e una rappresentazione delle combinazioni e dei mescolamenti di colore. Anche l'insegnante documenterà il processo tenendo traccia delle parole e dei gesti dei bambini. In questo modo i bambini avranno modo di sperimentare la teoria del colore: con il supporto dell'insegnante potranno ricorrere ad un approccio sperimentale in grado di assicurare la replicabilità del processo d'invenzione della gamma cromatica. Il processo che ha portato alla scoperta e alla creazione dei colori in atelier e a piccolo gruppo, potrà essere condiviso all'interno del grande gruppo: la documentazione prodotta dall'insegnante potrà servire da supporto per presentare e condividere i passaggi più significativi e complessi dell'esperienza.

Fase 4: il colore inteso come “gesto” e come “esperienza immersiva”

Dopo aver effettuato una ricognizione sulle idee e sulle teorie spontanee sul colore e dopo la costruzione di una tavolozza di colori a tempera si potrà proporre ai bambini l'esperienza della tempera a cavalletto su una grande superficie (cartoncino ruvido di dimensioni 35x50) e sul piano verticale.

La tavolozza cromatica realizzata dai bambini sarà posta su un carrello e il colore riposto in barattoli di vetro di media grandezza e dotati di tappo con chiusura ermetica. Le modalità di “accostamento” e di posizionamento dei vari barattoli di colore potranno essere ricercate e concordate con i bambini: sarà possibile raggruppare i colori in “caldi”

e “freddi” oppure dal più scuro al più chiaro per ogni tonalità di colore. Il modo in cui disporre i colori prima che i bambini si accingano a pitturare non è indifferente: i criteri con i quali sono stati ordinati i colori “suggeriscono” ed evocano nei bambini scelte cromatiche e accostamenti ben precisi visibili sul foglio. L’atto del pitturare su una superficie molto più grande del foglio A4 e il pitturare su un piano verticale piuttosto che seduti al tavolo, è un’esperienza nuova e del tutto affascinante per i bambini.

Pitturare al cavalletto implica necessariamente un rapporto diverso con il colore e con il pennello, una gestualità più ampia della mano, del polso, del braccio ma anche una postura diversa: è tutto il corpo che pittura. Affinché l’esperienza pittorica sia un momento di ricerca e di scoperta personale dei bambini è importante lasciare spazio alle diverse possibilità che il pennello, il colore e la superficie su cui pitturare suggeriscono. Se infatti la maggior parte dei bambini utilizzerà il pennello in maniera tradizionale, alcuni bambini proveranno ad usare il pennello in maniera assolutamente creativa: facendo dei puntini con la punta del pennello, ruotando e schiacciando la punta del pennello sul foglio in modo da ottenere come dei piccoli fiori o soli, intingendo la punta di legno del pennello per usarla come se fosse uno stampino oppure intingendo di colore l’impugnatura del pennello per poi usarla sul foglio come se fosse un matterello. Molti bambini, soprattutto le prime volte lasciano “sgocciolare” il colore dal pennello al foglio (posto sul cavalletto, quindi su un piano inclinato) per sperimentare e verificare il percorso delle gocce colore. Questi ed altri ancora sono tentativi e sperimentazioni di utilizzo di una tecnica (quella pittorica) e di alcuni strumenti (pennelli, foglio, colori) che i bambini mettono in atto in maniera del tutto creativa e personale e quindi come tali vanno incoraggiati e sostenuti dalle insegnanti.

Descrizione dell’esperienza

Il progetto incontro con il colore... è stato realizzato nella sezione delle bambine e dei bambini di 4 anni della Scuola dell’Infanzia “G. Deledda” del V Circolo Didattico di Bologna. All’inizio dell’anno scolastico è stato allestito uno spazio esterno alla sezione, un atelier (laboratorio grafico-espressivo) in cui i bambini, a piccolo gruppo, con la presenza dell’adulto o senza, quotidianamente potessero “incontrare” materiali, strumenti, linguaggi espressivi molteplici al fine di ricercare e scoprire, attraverso una dimensione collettiva, modalità personali e creative di utilizzo di quei materiali, strumenti, linguaggi.

Perché il colore

“Il colore su chi è poco sensibile ha un solo effetto superficiale, destinato a sparire con lo sparire dello stimolo... l’occhio è attratto dai colori chiari, il rosso cinabro attrae ed eccita come la fiamma... il giallo-limone squillante ferisce a lungo l’occhio come un acuto squillo di tromba ferisce l’orecchio.

L’occhio diventa irrequieto, non riesce a fissarlo, e cerca profondità o riposo nel blu o nel verde. Ma a uno stadio più evoluto questo effetto elementare ne provoca un altro, più profondo e coinvolgente... emerge allora la forza psichica del colore che fa emozionare l’anima.”

Wassily Kandisky

Il colore essendo una caratteristica fondamentale dell'ambiente esterno è un mezzo di informazione e comunicazione di assoluta necessità per interpretare e comprendere l'ambiente stesso, sia esso naturale, architettonico, artificiale. Mentre per gli adulti il colore è una caratteristica, talvolta secondaria, dell'ambiente e degli elementi che lo caratterizzano, agli occhi di un bambino il colore non è soltanto una caratteristica fisica: è ciò che dà identità alle cose.

Il colore conferisce identità alle cose: *“la fragola è rossa e il rosso (il colore rosso) è dentro alla fragola...”* *“...se spremi una fragola esce fuori il colore rosso!”* e ancora *“...la fragola può essere solo rossa”*.

Questo percorso di avvicinamento al colore intende proporre ai bambini il colore inteso come “materia”.

L'incontro con il colore per i bambini sembra essere un evento straordinario, capace di stimolare i sensi attraverso le sue “possibilità evocative”.

Gli occhi esplorano attenti i cambiamenti di colore, le mescolanze, le mani si “sporcano” di rosso, di blu, di giallo... il colore è magia tra le dita ed è in grado di dare identità e vita agli oggetti. *“il respiro non è neutro, quando respiriamo filtriamo il mondo attraverso il nostro; le emozioni, i ricordi che associamo a certi colori finiscono per tingere il mondo che noi vediamo”*.

L'attività pittorica offerta ai bambini nell'atelier vuole essere un'esperienza “immersiva” per “osservare” e “sentire” il colore: il senso e il significato di questo “incontro” risiede nell'arrivare a percepire il colore come un'esperienza affascinante di cui essere protagonisti.

Autovalutazione dell'alunno

L'esperienza pittorica che i bambini sperimentano attraverso questo percorso intende sostenere un processo individuale e collettivo di scoperta del colore: si tratta quindi di un'esperienza creativa e di un processo di ricerca caratterizzato da molteplici momenti di valutazione, verifica e autovalutazione di cui i bambini tra di loro e con l'adulto sono i protagonisti. Le attività e l'esperienza vissuta dai bambini a piccolo gruppo o in coppia nel miniatelier viene poi raccontata al grande gruppo: questo momento di riflessione sull'esperienza pittorica, in cui il bambino racconta agli altri se gli è piaciuta o meno, perché gli è piaciuta, che cosa ha imparato, cosa sa fare adesso che prima non sapeva fare, se pensa di poter usare ancora le cose ha imparato e in quali contesti altri, costituisce senz'altro un momento di autovalutazione (sostenuto e guidato dall'insegnante) basato sui processi di ricerca e di conoscenza che i bambini realizzano a livello individuale e collettivo piuttosto che sulla valutazione del prodotto realizzato.

Possibili sviluppi dell'esperienza

- pittura collettiva su una grande superficie (100x70 o multipli);
- affresco tematico di grandi dimensioni (su carta) realizzato con le grafiche dei disegni dei bambini.

COLORARE LO SPAZIO

Rolando Secchi*

*Ispettore Tecnico - Bologna

Nella nuova scuola primaria è stata data una ragguardevole importanza al curricolo di *Arte e immagine*, facendo confluire in esso le positive proposte già presenti nei programmi. Questo ammodernamento e potenziamento della soglia educativa nell'ambito della visualità impone la definitiva messa al bando delle pratiche didattiche improntate all'insegna della genericità e del pressapochismo.

In prima battuta occorre prendere atto che mentre per gli adulti - con l'eccezione di particolari esigenze tecniche e/o comunicative - il disegno serve a fornire un'immagine degli oggetti quali essi appaiono quando siano osservati da un determinato punto di vista (*realismo visivo*), quello che invece interessa il bambino non è l'aspetto che un oggetto può assumere secondo un punto di vista occasionale e variabile, bensì il suo aspetto esemplare dato una volta per sempre. È questo il *realismo intellettuale* per cui i bambini (nel periodo di età che va dai quattro ai dieci anni) elaborano immagini caratterizzate da un'essenzialità che possiamo definire simbolica; parafrasando Rudolf Arnhem, essi non disegnano questa o quella casa, ma la "casità", non una montagna in particolare, ma la "montagnità"; non un determinato tipo di albero, bensì "l'alberità".

In pratica i bambini tendono a rappresentare le cose nel modo che, a loro giudizio, è più immediatamente riconoscibile. Perciò ricorrono a schemi grafici nei quali ogni variabilità fenomenica è tralasciata a favore di soluzioni iconiche standardizzate, spesso al limite dell'ideogramma.

In questo fare si arriva ben presto ad assegnare una funzione simbolica al colore, contribuendo pesantemente al riguardo le osservazioni degli adulti volte a instaurare quel rapporto univoco fra cose e colori per cui il cielo non può essere altro che azzurro intenso; marrone-rossiccio i tronchi degli alberi; verde brillante la vegetazione; rossi i tetti degli edifici e via di questo passo.

Tinteggiare vs dipingere

La tendenza ad avvalersi dei colori in termini puramente denotativi, è accompagnata e rinforzata da una sostanziale indifferenza circa il modo in cui il colore stesso può essere applicato sulla superficie del foglio. Succede infatti che la stesura tendenzialmente piatta e uniforme del colore, condotta muovendo meccanicamente la mano, preclude ai bambini sia la ricerca e l'uso di variazioni cromatiche, sia quegli arricchimenti della superficie pittorica che sono frutto di una consapevole gestualità nel maneggiare pennelli, pastelli o altro.

Da qui l'assunzione, fra i primi obiettivi specifici dell'attività laboratoriale che an-

diamo descrivendo, di condurre gli alunni - attraverso il fare per scoperta - a comprendere la differenza intercorrente fra il *tinteggiare* e il *dipingere*.

In linea di massima il verbo "tinteggiare" indica quelle attività in cui il colore è utilizzato per fini pratici e funzionali (ad esempio "per dare una mano di bianco" - come si suol dire a proposito del lavoro dell'imbianchino - oppure per verniciare, smaltare ecc.). E in tutti questi casi i risultati più soddisfacenti sono quelli dove il colore risulta steso in modo omogeneo, senza dar luogo a colature, chiazze o altri inconvenienti visivi.

Viceversa, l'atto del dipingere viene precipuamente riferito all'attività mediante la quale l'artista impasta e diluisce i colori allo scopo di variamente distribuirli accostati e/o sovrapposti, per lo più in modo eterogeneo, su carta, tela o qualsiasi altro supporto materiale.

È del tutto evidente che il "fare" del pittore non ha come fine quello di tinteggiare oggetti, cose, pareti, infissi ecc., bensì di adoperare il colore per conseguire risultati estetici e per esprimere emozioni.

Per dare testimonianza che il modo di pennellare è fondamentale in ogni opera pittorica, nel corso delle attività laboratoriali gli alunni sono stati sollecitati a osservare e analizzare diverse riproduzioni di quadri, scelte anche in ragione delle loro sufficientemente grandi dimensioni (almeno un formato A4) e della qualità di stampa. Esempi di opere prese in esame: *Pascoli di primavera* di Giovanni Segantini, in cui è possibile notare una tessitura di pennellate a fibra lunga e fittamente giustapposte; *Cipressi e Campo di grano* di Vincent Van Gogh, dove le pastose ed energiche pennellate presentano andamenti diversi nelle varie parti del quadro: concentriche e spiralfornie per il cielo, serpeggianti per gli cipressi, oblique per il terreno; *La montagna Sainte Victoire* di Paul Cézanne: qui le corte pennellate, orientate a seconda delle diverse direzioni dei piani, sfaccettano le masse volumetriche realizzando il proposito manifestato dal pittore di voler trasformare il labile sfarfallio delle più tipiche vedute impressionistiche "in qualcosa di solido e duraturo come l'arte dei musei."

In definitiva i segni del pennello costituiscono un "ductus" strutturale capace, fra l'altro, di evidenziare la collocazione spaziale dei piani agendo da indizio di profondità. Sta di fatto che nella precettistica impartita negli atelier di una volta, veniva insegnato che il cielo e i piani più lontani dovevano essere trattati con larghe e scorrevoli pennellate, il secondo e il primo piano con tocchi di pennello via via più energici e variamente direzionati, stratificando i colori per esaltarne la fisicità.

Comprendere la funzione estetico-espressiva della pennellata è un passo fondamentale per la lettura dei testi artistici. Ed è anche una via che porta al superamento della distinzione tra figurativo e astratto, poiché aiuta a spostare l'attenzione dai *significati* contenutistici (il "che cosa rappresenta"), ai *significanti* formali: segno, spazio, forma, composizione, gamme cromatiche, movimento e via dicendo.

Non a caso, del resto, vari artisti contemporanei si sono impegnati a trarre il rappresentato, il "cosa" per l'appunto, dalle proprietà sensoriali del medium pittorico declinabile in corposi impasti, stratificazioni, grumi materici, come è ad esempio nelle opere di Jean Fautrier e di Antoni Tàpies.

D'altra parte è quando si riconosce nella materialità l'essenza dell'opera d'arte, che

risulta giustificata l'esigenza di recarsi nei musei per porsi viso a viso con gli originali. Qualora l'interesse sia prevalentemente indirizzato alla lettura dei temi iconografici (queste o quelle scene sacre, profane, storiche e via dicendo), allora ci si può risparmiare di affollare con le scolaresche le sale espositive museali⁵. Una qualsiasi riproduzione è infatti sufficiente a soddisfare tale esigenza; viceversa, neppure la migliore riproduzione è attualmente in grado di restituire le qualità tattili, e solo parzialmente quelle visive, che sono proprie degli originali. Già Henri Focillon nel suo *Vita delle forme* (1934) affermava: "la forma artistica, fintanto che non vive nella materia, è solo una visione dello spirito", significando con queste parole che è attraverso il materiale e il modo in cui esso viene usato che un'idea artistica può incarnarsi.

Sviluppo dell'attività laboratoriale

L'esperienza qui documentata ha coinvolto la scuola primaria dell'Istituto comprensivo di Monghidoro a partire dall'anno scolastico 2002-2003, a seguito dell'adesione delle prime classi A e B (per un totale di 30 alunni) al Progetto Nazionale di Sperimentazione della Riforma avviata con il D.M. n. 100 e la C.M. 18/9/2002, n. 101⁶.

Nel modello prescelto per la definizione e l'organizzazione del piano delle attività didattico-formative, è stato assegnato un ruolo privilegiato all'uso delle metodologie di laboratorio al fine di integrare la teoria e la pratica, il conoscere e l'operare. A fronte di tale scelta sta però il fatto che nell'Istituto non esistono spazi liberi per allestire aule laboratorio. Dato pure per scontato che il concetto di laboratorio, inteso come clima e come stile educativo, va soprattutto riferito al modo in cui si costruisce il sapere, non si può ignorare che per le attività espressive è giocoforza tenere presente, la necessità di uno spazio fisico, ossia un luogo tale da "*consentire tanto il lavoro singolo, quanto il lavoro di gruppo, l'utilizzo di varie tecniche, il modellamento, il recupero di materiali, la visione di diapositive e di riproduzioni*".

Conseguentemente, si è reso necessario - far confluire in una medesima aula le due classi, con tutte le costrizioni motorie che ne derivano e, in ragione di ciò, le limitazioni riguardo l'auspicato uso di *molteplici materiali e strumenti* non solo per la grafica, la pittura e il modellamento, ma pur anche per le *tecnologie multimediali e informatiche*, secondo quanto raccomandato nelle note ministeriali.

Le prime classi di cui stiamo parlando avevano avuto un primo approccio con l'educazione all'immagine quando, sul finire dell'anno scolastico hanno partecipato al progetto *In fattoria*, frequentando per una settimana una fattoria didattica nella quale erano stati attivati diversi laboratori fra i quali uno denominato *Dalle sensazioni alle percezioni*.

Allenare gli occhi al "vedere", le mani al "toccare", le orecchie al "sentire", sviluppare insomma la plurisensorialità è l'indispensabile viatico per intraprendere un per-

⁵ Ai limiti del paradosso grandi studiosi ed esperti dell'arte, come Giulio Carlo Argan e Federico Zeri, un po' snobisticamente si sono compiaciuti di affermare che nei musei dovrebbero entrare solo gli addetti ai lavori.

⁶ *Team di lavoro*: insegnanti Giovanna Collina, Maria Salomoni, Maria Annunziata Tedeschi, con la consulenza dell'ispettore Rolando Secchi e della D.S. Maria Famiglietti.

corso estetico. Spesso però nell'ambiente in cui viviamo si hanno processi di massificazione, di omogeneizzazione della banalità, per cui si è continuamente sottoposti a fenomeni di deprivazione o di ottundimento sensoriale, sia per quanto concerne i sensi cosiddetti "inferiori" (gusto, olfatto e tatto)⁷, sia per quanto concerne quelli riconosciuti come "nobili", vale a dire la vista e l'udito: minacciata la prima da un indiscriminato bombardamento di immagini, l'altro dal crescente inquinamento acustico.

L'occasione offerta dal progetto *In fattoria* ha dato agli alunni la possibilità di fare un "pieno sensoriale": osservando il paesaggio circostante con i suoi colori, forme, luci, i dossi collinari più vicini e quelli più distanti; entrando nella stalla a toccare mucche e vitelli; sdraiandosi nell'erba falciata; abbracciando il tronco degli alberi e tastandone la corteccia; manipolando sementi, impastando farina e così via.

Il laboratorio all'aperto

La fattoria è dunque risultata luogo decisamente appropriato per stimolare percezioni sinestetiche determinate dalla possibilità di muoversi e di agire in quello che per comodità definiamo ambiente naturale anche se, ovviamente è del tutto antropizzato. Nel laboratorio finalizzato alle arti visuali abbiamo, per prima cosa, cominciato col far raccogliere foglie di vario tipo, erbe, fiori, pezzi di corteccia, ortaggi, guidando gli alunni ad osservare che di un medesimo colore, esistono infinite variazioni, dette propriamente *tonalità*.

Dipingere "en plein air"

Materiali e strumenti utilizzati: flaconi di tempera bianca, giallo primario, rosso magenta e blu ciano. Pennelli e spatola larghi non meno di un centimetro. Piatti di plastica da utilizzare come tavolozza, contenitori per l'acqua, risme di carta formato A4, rotoli di carta asciugatutto.

Informazioni di base e prove di verifica: esclusa per ragioni didattiche l'ipotesi di mettere a disposizione dei bambini colori diversi da quelli primari, più il bianco, abbiamo parlato di "colori genitori" (i primari), "colori figli" (i secondari) e "colori nipoti" (i terziari). Si è quindi chiesto di mescolare i primari a due a due e di prendere nota dei colori secondari in tal modo ottenuti. Similmente di mescolare un primario con un secondario annotando i risultati che ne conseguono. Ulteriori prove sono state condotte mescolando varie percentuali di bianco alle tinte precedenti, ricavandone delle gradazioni da colori saturi a colori via via più spenti.

⁷ Significativamente, nel 1921 F.T. Marinetti pubblicava il manifesto futurista del tatticismo, dando il via a numerose esperienze basate sul tatto come medium. Più recentemente, nel 1977, a cura di Bruno Munari, è stato aperto a Milano il primo laboratorio tattile seguito in breve tempo da altre iniziative simili, soprattutto nelle scuole materne. Si veda in proposito B. Munari, *I laboratori tattili*, Edizioni Corraini, Mantova, 2004.

Prima consegna operativa

Dipingere dei cieli mescolando il blu ciano con il bianco. Azzurro quanto? Guardando il cielo che sta davanti e sopra di noi, ponendo davanti a un occhio (l'altro va tenuto chiuso) un cartoncino nel quale sia stata praticata una finestrella quadrata di circa 4 cm di lato, vale a dire isolando dalla totalità del cielo un particolare, è più agevole rendersi conto che il colore effettivamente percepito non è poi tanto azzurro quanto siamo portati a pensarlo, né così uniforme lungo tutto l'arco dell'orizzonte⁸.

In fase esecutiva, la messa in opera di varie gradazioni di azzurro con il relativo trascorrere da una all'altra (sfumando, sovrapponendo), induce a dare importanza al modo di usare il pennello, a lasciare in evidenza le pennellate, accrescendo di significatività espressiva la superficie colorata.

Seconda consegna operativa

Sempre stando all'aperto, sotto una tettoia per ripararsi dal sole, viene richiesto di realizzare delle vedute paesistiche. Si azzerano le difficoltà iniziali facendo tracciare tre linee irregolari sul foglio, il quale risulterà pertanto quadripartito. La zona più bassa viene assunta come primo piano (il "vicino"); quella sopra diventa il secondo piano (il "mediamente distante"); segue la zona del "lontano" e infine quella del cielo.

Miscelando variamente le tre tinte primarie, i bambini compongono delle gamme cromatiche nella scala dei verdi che potranno essere schiarite con l'aggiunta del bianco. Guardando l'ambiente circostante si fa notare che le colline più lontane hanno colori più spenti e più chiari; quelle più vicine colori più forti e vivaci e via di questo passo. Il colore insomma è un *indizio di profondità* che può essere utilizzato sia separatamente che congiuntamente ad altri⁹. Nel nostro caso unitamente a quello della sovrapposizione.

⁸ Si tenga presente che il nostro "vedere" è condizionato dalle nostre acquisizioni intellettuali, spesso sfocianti in convincimenti stereotipati. Conseguentemente quando gli aspetti del mondo visibile si sono costituiti nella mente come cose stabili e permanenti, noi continuiamo a percepirli come sappiamo che essi devono essere, anziché come veramente ci appaiono in quel determinato momento. È ciò che in psicologia viene denominata *costanza dell'oggetto*, distinguendosi in costanza della forma, delle dimensioni, della posizione, della luminosità, del colore. Per quanto riguarda quest'ultima costanza, abbiamo che un prato può sembrarci molto più verde nel suo insieme, che non attraverso uno schermo riduttore (come si è fatto per il cielo). Non diversamente un pezzo di carbone lo consideriamo comunque nero anche se lo spostiamo dall'ombra alla luce del sole. Vale in tutte queste occasioni il principio per cui il nostro vedere è più in accordo con quanto abbiamo imparato relativamente alle caratteristiche dell'oggetto percepito, che non con l'immagine che di esso viene a formarsi di volta in volta nella retina oculare.

⁹ Riferendosi a esperienze condotte nelle scuole materne negli anni Ottanta, Bruno Munari scrive: "Per spiegare la prospettiva cromatica - non bisogna dire queste "parolacce" ai bambini - si dice invece: "il gioco del vicino e del lontano". Questo gioco era fatto così: su un foglietto di carta si vedeva un colore dato con molta pressione con un pastello: per es. il viola, e sotto c'era scritto: "il colore è qui". Poi c'era un altro cartoncino aggiunto in fila come il vagone di un treno, con un colore dato con meno pressione con scritto "il colore è un po' più lontano". Poi un altro cartoncino con un colore dato con ancor meno pressione con scritto "il colore è lontanissimo"; e via di seguito fino a che si vede un cartoncino appena toccato dal colore con scritto "il colore è così lontano che quasi non si vede".

Ecco un altro gioco che spiega la prospettiva del colore senza tanti discorsi. Difatti i bambini facevano immediatamente il loro disegno che prima non aveva questa qualità, perché se voi guardate tutti i disegni e le pitture dei bam-

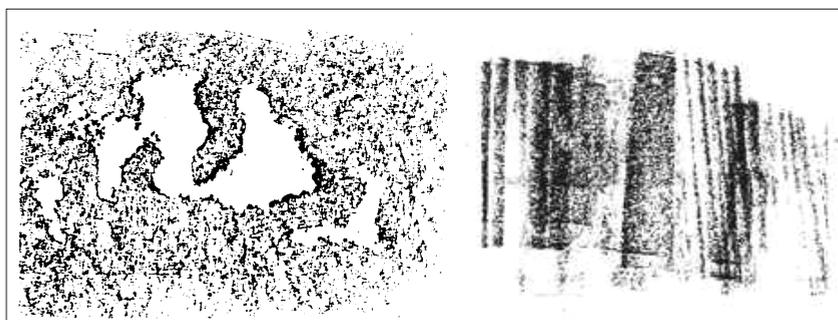
Occorrono diverse prove per verificare le infinite varietà del colore verde, adeguandole ai rapporti di distanza e alle condizioni della vegetazione che si vuole fare oggetto di rappresentazione. Di pari passo acquista sempre più importanza il modo di stendere il colore ora con pennellate brevi, ora con pennellate più lunghe e filamento-se in ragione della lontananza e dell'andamento del terreno che vogliamo visualizzare. Si prosegue, insomma, anche mostrando degli esempi tratti da opere d'arte moderna, a far verificare come il tipo di stesura (scabra e irregolare, piatta o continua, poco o molto coprente, a tocchi di pennello, di spugna o altro), concorra fortemente a caratterizzare il valore espressivo del colore.

L'utilità delle mediazioni tecniche

Per allontanare sempre più il pericolo di cedere all'impulso di stendere uniformemente il colore in modo convenzionale, abbiamo introdotto nella nostra attività delle mediazioni che prolungano, arricchendolo, il fare dei bambini.

Una di queste mediazioni è consistita nell'indirizzare gli alunni, a scoprire delle *textures* con la tecnica del *frottage*. Come è noto il termine *textures*, ormai adottato internazionalmente, definisce la caratterizzazione visiva e/o tattile di una superficie. Ad esempio la scabrosità, la granulosità, la rugosità, la porosità ecc. riscontrabile su quasi tutte le cose che ci stanno intorno: dalle cortecce degli alberi alla buccia delle arance, dagli intonaci dei muri alle assi di legno e via dicendo. La tecnica del *frottage* consiste nel ricavare l'impronta di queste *textures* appoggiando un foglio di carta sugli oggetti e sfregandovi sopra con i pastelli a cera o altri mezzi scriventi.

Si riesce così a convogliare l'attenzione dei bambini su ciò che in genere passa inosservato: l'epidermide delle cose. È una forma di educazione alla sensorialità che sfocia nella scoperta di trame e strutture grafiche e rinforza quindi il gusto, nel dipingere, per una stesura dei colori non piatta ed amorfa, bensì costituita da intrecci di pennellate, grumi e stratificazioni di colore.



Figg. 1, 2 - Effetti di texture

bini di tutto il mondo, hanno sempre i colori in primo piano perché nessuno spiega loro niente, perché si pensa che sia difficile spiegare ad un bambino la prospettiva cromatica. Invece traducendola in un gioco diventa tutto così facile che il bambino impara immediatamente.” Op. cit. p. 60.

Certe *texture* possono agire come “stimolanti della fantasia”, alla pari della forma delle nuvole o delle macchie di umidità sopra i muri nelle quali numerosi artisti, fra i quali Leonardo, potevano scorgere grandi vedute pesistiche, scene di battaglia ecc.¹⁰

In pratica, aggiungendo pochi segni, gli alunni si accorgono ben presto che le loro *texture* si trasformano in immagini di pesci, farfalle, fiori ecc.

È questo il momento adatto per presentare le opere di Max Ernst, fra i principali esponenti del Surrealismo e uno dei primi a servirsi della tecnica del *frottage* per ricavare immagini misteriose e allucinate.

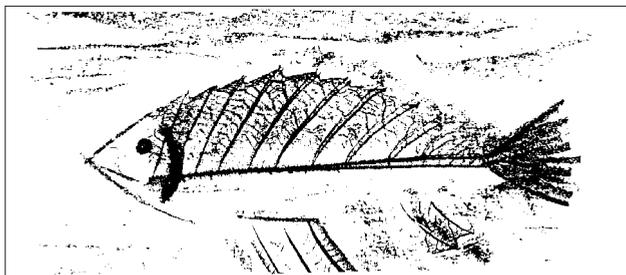


Fig. 3. Dalla *texture* di una foglia all'immagine di un pesce

Un'altra mediazione è data dalla *stampigliatura*. Ricondotta ai suoi elementi minimali, la stampa richiede una matrice e una sostanza colorante. La matrice può consistere in una cosa qualsiasi, purché provvista di rilievi e rientranze. Nei nostri esperimenti ci siamo serviti di carciofi di piccole dimensioni, tagliati trasversalmente, quindi intrisi di colore e infine premuti sulla carta¹¹.

Cambiando colori e sovrapponendo più stampigliature, l'impronta delle brattee dei carciofi poteva risultare assimilabile all'immagine di elementi arborei, in particolare alla chioma di alberi. È stato sufficiente a questo punto aggiungere qualche segno scuro per suggerire la presenza di rami e tronchi, ed ecco trovata la maniera di realizzare degli alberi senza pericolo di ricadere nei consueti stereotipi.

È da notare che la mancanza sia del nero sia di un colore marrone già pronto, ha stimolato nei bambini la ricerca delle mescolanze di colore più idonee per produrre le tinte scure necessarie a colorare i tronchi degli alberi. Si tratta di un primo passo per intendere come dalla mescolanza di tutti e tre i colori primari, oppure di due colori complementari fra loro si ottengono le tinte brune.

¹⁰ Nel suo *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori e scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri* (1508), Giorgio Vasari racconta che il pittore Pietro di Cosimo passava molto tempo ad osservare con attenzione le macchie sui muri, la forma delle nuvole e delle pozzanghere; dalle quali ricavava immagini di battaglie e paesaggi vari.

¹¹ Si veda in proposito B. Munari, *Rose nell'insalata*, Edizioni Corraini, Mantova, 2004

I lavori di gruppo

Mettendo a frutto le esperienze fin qui maturate, è stata data ai bambini l'opportunità di operare collettivamente alla realizzazione di alcuni paesaggi di grandi dimensioni. Lavorando su fogli di carta di 100 x 150 cm e mantenendo lo stesso schema quadripartito citato in precedenza, essi hanno proceduto a dipingere vedute paesistiche stendendo a rapide pennellate le tinte di fondo opportunamente graduate.

Su queste superfici sono poi intervenuti arricchendo i colori con delle texturizzazioni ricavate mediante stampigliature fatte con pezzetti di spugna imbevuti di colore. Per ultimo sono ricorsi alle matrici ricavate dai carciofi per animare i primi e i secondi piani della scena con raggruppamenti di alberi variamente dislocati.

Acquisizioni

Il lavoro svolto ha condotto i bambini ad appropriarsi di conoscenze in merito alle proprietà dei colori e di alcune strategie e processi di produzione pittorica. Al tempo stesso hanno sperimentato che è proprio della ricerca artistica effettuare variazioni nell'uso di materiali (spugnature, stampigliature) per dare forma alle cose in modo nuovo, senza cadere in stereotipate ripetizioni. Parimenti hanno inteso che l'abitudine ad osservare, invece che a guardare superficialmente, aumenta la capacità del saper fare.

Il prosieguo delle attività laboratoriali negli anni scolastici successivi

L'attività laboratoriale è andata poi snodandosi alla ripresa della scuola, dopo le vacanze estive. Per non disperdersi fra i tanti itinerari didattici possibili, ci si è attenuti al filo conduttore della rappresentazione dello spazio mediante il colore, considerando che questa problematica sottintende una molteplicità di variabili e di mediazioni all'interno di una medesima ricerca. Gli indizi spaziali ai quali si è fatto costante riferimento sono quelli della sovrapposizione, del contrasto di colori, della prospettiva aerea.

A mo' di campionatura riportiamo qui di seguito una delle attività svolte nelle classi seconde A e B nel corso dell'anno scolastico 2003-2004.

Consegna: Raffigurare una veduta paesistica essendo data una sagoma di cartone profilata alla maniera di uno *skyline*: tale sagoma dovrà essere posizionata al di sotto della metà del foglio per dare maggiore importanza al cielo.

Procedimento operativo. Si tratta innanzitutto di individuare le varianti che il tema suggerisce. A tale scopo si suddivide la lavagna in tre colonne che vengono rispettivamente intestate, una ai momenti della giornata, l'altra alle stagioni e la terza alle condizioni meteorologiche. Quindi si chiede ai bambini di suggerire i termini adatti da trascrivere alla lavagna in ciascuna delle tre colonne. Il risultato finale sarà di questo tipo:

Momento della giornata	Stagione	Condizione metereologica
Alba	Inverno	Piove
Mattino	Primavera	Neve
Mezzodi	Estate	C'è nebbia
Pomeriggio	Autunno	C'è il sole
Tramonto		Tira vento
Notte	

Collegando fra loro tre termini, presi uno per ciascuna colonna, si hanno svariate combinazioni per ottenere rappresentazioni diversamente caratterizzate. Ecco un esempio:

Momento della giornata	Stagione	Condizione metereologica
Alba	Inverno	Piove
Mattino	Primavera	Neveica
Mezzodi	Estate	C'è nebbia
Pomeriggio	Autunno	C'è il sole
Tramonto		Tira vento
Notte	

Dati dei repertori di termini da collegare liberamente fra loro, l'insieme a tre voci che ne risulta fornisce in definitiva un programma pittorico atto e rendere più pregnante l'immagine.

Sollecitati a fare delle prove, i bambini sperimentano la possibilità di ottenere le più svariate gradazioni di tinte violacee mediante la mescolanza, in proporzioni diverse, di blu ciano e rosso magenta con eventuale aggiunta di bianco. Di ogni tinta così realizzata viene stesa in modo uniforme una piccola quantità su un foglio, in modo da poter disporre di un campionario di tasselli colorati che, una volta ritagliati, verranno ordinatamente fissati sopra un altro foglio procedendo dai più chiari ai più scuri. Ripetendo la stessa operazione con altre mescolanze di colori, si affinano le capacità percettive degli alunni e si arriva a realizzare, mettendo foglio su foglio, un atlante cromatico cui si potrà fare riferimento in successive occasioni.

La mescolanza di ciano e magenta produrrà tinte utili a raffigurare cieli da leggermente offuscati a crepuscolari a notturni, oppure emotivamente perturbati. All'opposto, la mescolanza variamente graduata di giallo e magenta fornirà un gamma di arancioni idonei alla raffigurazione di tramonti più o meno infuocati.

Una volta dipinto il cielo che deve fare da sfondo, viene riportato in primo piano il profilo dello *skyline*, suscettibile a sua volta di trattamenti cromatici in sintonia con i fenomeni atmosferici e/o i particolari stati d'animo evocati (allegro, malinconico, onirico ecc.).

Giunti a questo punto, la comparazione fra ciò che è stato dipinto e le caratteristiche del proprio luogo di vita (quali la percepita vicinanza e mutevolezza del cielo sovrastante, il profilo del paese ben visibile da una molteplicità dei punti di vista) porta a una precisa identificazione, così i cieli realizzati dai bambini acquistano una ben definita collocazione ambientale: non sono più cieli generici, bensì i *cieli di Monghidoro* e con questo titolo vengono riprodotti nel calendario realizzato dalla scuola in occasione delle festività natalizie (tav. 1, pag. 120).

Come di consuetudine, si è infine discusso in merito agli elaborati mettendoli a confronto; non per giudicarne la qualità, quanto piuttosto per individuare le peculiari e personali caratteristiche con riferimento alla gamma dei colori prescelta, alle procedure tecniche messe in opera, alla funzionalità della pennellata nel dare forma al programma visivo inizialmente prescelto.

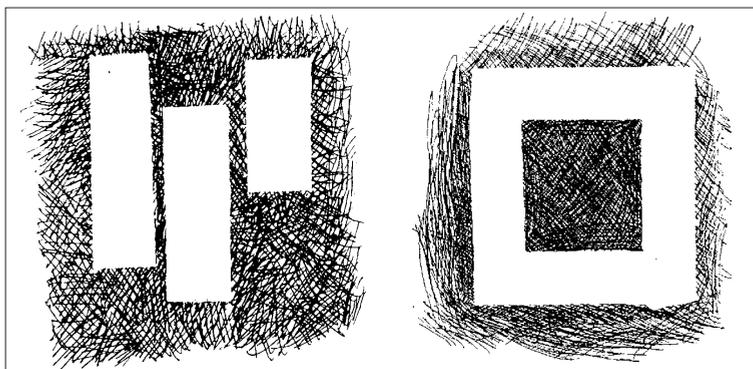
Incrementi specifici

- *Figure che emergono dallo sfondo*

Nella prassi scolastica molto spesso il colore è subordinato al segno grafico. Si chiede infatti al bambino di *disegnare* una casa, una persona, un animale, un ambiente ecc. e *poi* di colorare il disegno. Ciò significa relegare il colore a riempitivo convenzionale. Occorre allora guidare gli alunni a rendersi conto che noi non distinguiamo gli oggetti perché sono delimitati da una linea di contorno, bensì perché fra un oggetto e l'altro, fra un oggetto e ciò che gli sta dietro, esiste una discontinuità cromatica, oppure di luminosità o di *textures* o altro ancora. In natura, commentava lo storico dell'arte Heinrich Wölfflin, *non corrono fili neri ai margini delle cose*.

Diventa allora interessante far realizzare agli alunni delle figure, operando in modo che esse emergano dallo sfondo senza essere state contornate. A tale scopo è sufficiente mascherare una parte del foglio applicandovi del nastro adesivo rimovibile, quindi colorare o graficizzare la parte rimanente. Si otterrà così un effetto di spazialità determinato dal contrasto cromatico o chiaroscuro tra la figura e il suo sfondo¹².

Esercizi del genere servono ad acquisire nuove procedure operative, ferma restando la ricerca sulla spazialità.



Figg. 4, 5 - Figure senza linee di contorno

- *Monotipo*

Per mantenere costante l'interesse degli alunni è bene sperimentare nuove procedure finalizzate ad approfondire i rapporti tra materiali, modi di adoperarli e risultati tra le varie esperienze messe in atto c'è quella del *monotipo*: si tratta di un sistema di

¹² Una volta convogliata l'attenzione degli alunni sul binomio figura-sfondo, si presenteranno alcune di quelle illustrazioni dovute agli psicologi della *Gestalt* intese a dimostrare le condizioni in base alle quali è possibile prevedere quale zona del campo acquisterà il ruolo di "figura" rispetto a quelle che agiranno come "sfondo". Un divertito interesse dimostrano poi i bambini per i disegni bivalenti, ossia dove figura e sfondo sono reversibili, come è nel caso dei disegni dello psicologo danese Edgard Rubin (in primis la classica coppa o profili), oppure in molte altre opere dell'artista olandese Maurits C. Escher.

stampa in cui, solitamente, si ricava una sola copia nel passaggio dalla matrice alla carta. Materiali occorrenti sono i colori a tempera, una lastra di laminato plastico tipo perpex (più piccola del formato A4), un rullo di gomma o anche soltanto un cucchiaino. Steso il colore a pennellate grasse sulla lastra, vi si appoggia il foglio e tenendolo fermo, ci si passa sopra con il rullo o con il dorso del cucchiaino. In tal modo il colore viene trasferito sul foglio, dando luogo a effetti pittorici assai interessanti.

Fra le variabili, una consiste nell'utilizzare la medesima matrice per ricavarne più copie. Ovviamente si va incontro a una progressiva perdita di colore, col risultato di realizzare una serie di immagini in dissolvenza.

Il dilatarsi delle chiazze di colore conseguentemente allo schiacciamento del foglio sulla lastra, porta a risultati prossimi all'informale. Di fatto, quando l'intento iniziale sia quello di realizzare una veduta paesistica si potrà utilmente confrontare l'impressione monotipica con certi risultati pittorici del più tardo Monet, oppure con i quadri di naturalisti quali Ennio Morlotti, riconducibili per l'appunto all'area dell'Informale. Per questa via diventa più agevole condurre i bambini a prendere confidenza con l'arte non-figurativa, vale a dire con l'arte astratta, sia a livello di fruizione che di produzione, aiutandoli così a crescere senza pregiudizi sulle più diverse manifestazioni del fare artistico¹³. (Tav. 2, pag. 120).

Anno scolastico 2004-05: il bosco

È nuovamente l'ambiente, inteso come libro aperto da leggere pagina per pagina, a suggerire le seguenti attività svolte nell'anno scolastico successivo. Siamo sui rilievi appenninici, non più luoghi di selve e foreste ma dove tuttavia il bosco è una presenza ben avvertibile, densa di evocazioni (il ricordo di tante fiabe) e in grado di fornire emozioni e suggestioni estetiche tramite stimolazioni plurisensoriali: tattili, visive, sonore, olfattive. Soffermandoci sul piano visuale ci siamo interessati ad analizzare le tonalità cromatiche, le forme e le tessiture del mondo vegetale. Ad esempio si sono realizzate composizioni con foglie di varie specie, curandone la collocazione e gli accostamenti per ottenere effetti soddisfacenti. Poi le abbiamo sottoposte a frottage, elaborando variazioni cromatiche entro la gamma dei colori autunnali (Tav. 3, pag. 121).

Dopo aver presentato agli alunni opere di Andy Warhol realizzate mediante riporti fotografici su tela, si è fatto uso della fotocopiatrice per ricavare direttamente l'immagine di elementi vegetali (ramoscelli, steli e altre piccole cose) composti in modo da suggerire delle vedute boschive. Su queste fotocopie i bambini sono quindi intervenuti con pennellate di colore o spruzzando le tinte per caratterizzare le immagini nei modi ritenuti più suggestivi: il fioccare della neve, la brumosità o lo svaporare della nebbia fra

¹³ Si registra ancora, in ambito scolastico, che l'impegno di stimolazione nei confronti delle arti visive si limiti prevalentemente al piano dei contenuti, della "fabula". Piano certamente importante ma non sufficiente o addirittura inapplicabile quando si tratti delle più tipiche espressioni dell'arte contemporanea. Del resto già agli inizi del secolo scorso il pittore Maurice Denis affermava: "*Ricordatevi che un quadro, prima di essere un cavallo da guerra o una donna nuda o qualsiasi altro soggetto, è essenzialmente una superficie piana ricoperta di colori accostati in un certo ordine*". Questa dichiarazione, che spesso viene considerata la chiave dell'arte moderna, dimostra insensata ogni analisi riguardante significati strettamente contenutistici.

l'intrico degli alberi, il tutto rapportato al raggiungimento dell'effetto spaziale della profondità (Tavv. 4-5, pag. 121 ss). Sulla falsariga dell'esperienza svolta, si è dato seguito ad altre attività incentrate sull'osservazione di piante e foglie, cercando di metterne a fuoco le diversità di forma, struttura e colore andando alla ricerca degli *artifici tecnici* più idonei per la restituzione visiva di quanto si è stati in grado di vedere (Tav. 6, pag. 122).

Anno scolastico 2005-06: Giorgio Morandi

Giunti ormai in quarta classe, gli alunni sono stati guidati ad approfondire la conoscenza del loro territorio anche per quanto riguarda chi in esso è nato o vi ha vissuto contribuendo a renderlo noto. Nel campo delle arti visuali risalta Giorgio Morandi (Bologna 1890-1964), il quale era solito trascorrere il periodo estivo a Grizzana (oggi denominata Grizzana Morandi), un piccolo comune montano a breve distanza da Monghidoro.

Si è cominciato il percorso dipanando una breve biografia del pittore seguendo il filo conduttore delle domande poste dai bambini, via via opportunamente stimolati e incuriositi. Quindi si è proceduto ad esaminare alcune riproduzioni dei paesaggi realizzati da Morandi con vedute dei dintorni di Grizzana. Vedute che nulla concedono al panoramico e al sensazionale poiché, in sintonia con il suo carattere schivo e l'austera semplicità della sua condotta di vita, Morandi fu attratto nella natura da ciò che è dimesso e usuale, che sfugge agli occhi della maggior parte delle persone, ma non a quelli di chi sa penetrare dentro alle apparenze giungendo a cogliere la solennità del quotidiano. E chi vive in questi ambienti deve acquisire la consapevolezza che grazie a Morandi il paesaggio dell'appennino bolognese, con la sua normalità, è entrato a far parte dei luoghi cari alla storia dell'arte, alla pari di Ornans per merito di Courbet, l'Estaque per Cézanne, Arles per Van Gogh, Horta de Hebro per Picasso.

Osservando e confrontando opere di diversa origine, gli alunni hanno iniziato a capire la differenza che può intercorrere fra il *pittorico* e il *pittorresco* e hanno proceduto a individuare e denominare le tonalità cromatiche più ricorrenti nella tavolozza morandiana: azzurri spenti per i cieli, verde sottotono per la vegetazione, colori ocracei per i coltivi, i muri delle case, le strade e i sentieri.

Altro filone di indagine è stato quello delle nature morte raffiguranti oggetti dimessi e quotidiani: bottiglie, vasi, brocche, ciotole, scatole, qualche fruttiera, tutte cose non appariscenti portate da Morandi nel suo studio e ricoperte da una tinteggiatura densa e opaca, come se fosse caduto su di essa un velo di polvere antica. Oggetti insomma sottratti alle loro abituali funzioni per diventare protagonisti di una avventura estetica giocata da un lato sull'orchestrazione di valori tonali che vanno dalla serie dei bruni ai bianchi lattiginosi, dai rossicci delle terre bruciate ai rosa calcinati; dall'altro sulle determinazione di forme colte nella loro essenzialità e rese con estrema fluidità di pennellata. Dall'osservazione analitica, dalle letture interpretative delle opere (condotta nei modi e con i limiti propri dell'età degli alunni), si è giunti al "fare" cominciando col realizzare (mescolando, come al solito, i tre colori primari più il bianco) degli assaggi di colori morandiani che, una volta ritagliati a mo' di tasselli e disposti ordinatamente su un foglio, sono stati sottoposti al vaglio critico degli alunni ("questo è morandiano"; "questo no"; "questo ci assomiglia

abbastanza” e così via) fino a individuare una plausibile gamma di tinte. Il passo seguente è stato non di copiare uno o l'altro dei quadri di Morandi, ma di impossessarsi di certi stilemi rielaborandoli: quindi un “rifare” che non scade a passiva imitazione, ma è un “ripercorrere” in maniera attiva una determinata esperienza artistica (Tav. 7, pag. 123).

Un itinerario, quello percorso dagli alunni, indirizzato non solo a comprendere determinate armonie di accordi cromatici, ma anche a trovare conferma dello strettissimo legame intercorrente tra la pennellata e il colore. Ricordiamo, infatti, che i segni del pennello, la direzione delle pennellate, vale a dire gli elementi che compongono la struttura della tessitura cromatica, esaltano o subordinano il colore, conferendo uniformità o varietà di resa pittorica alle immagini. Al tempo stesso la maniera di pennellare è una variabile fondamentale anche per la costruzione spaziale dei piani, agendo da indizio di profondità nel far avanzare o retrocedere le forme in ragione della larghezza, orientamento e compattezza dei tocchi di pennello.

Avendo assunto come punto di riferimento quelle nature morte di Morandi nelle quali il piano del tavolo coincide con la linea di orizzonte (per cui non vi sono spigoli concorrenti al punto di fuga), gli unici indizi di profondità che gli alunni hanno potuto ricavarne sono stati per l'appunto il “ductus” pittorico, i contrasti tonali e la parziale sovrapposizione di un oggetto sull'altro. Indizi più che sufficienti a suggerire il senso della spazialità, a ulteriore riprova di quanto sia inutile e prematuro voler affliggere i bambini di questa età con abborracciate regolette di prospettiva lineare.

L'esperienza si è conclusa con la visita al Museo Giorgio Morandi nel Palazzo Comunale di Bologna, e alla casa-museo di Grizzana, a diretto contatto quindi coi dipinti originali, con gli oggetti collezionati da Morandi, con i suoi ambienti di lavoro completi delle attrezzature, quali pennelli, cavalletti ecc. da lui utilizzati. Dopo, sotto la supervisione di Maria Famiglietti, gli alunni hanno realizzato collettivamente un testo poetico a partire dall'esperienza pittorica che abbiamo descritto e per quanto riguarda tutta l'attività svolta hanno prodotto un testo personale partendo dal titolo *Su e giù per l'Appennino*.

La pista di lavoro imboccata fin da quando i bambini erano in prima e che è andata dipanandosi lungo il loro passaggio in seconda, terza e quarta, giungerà al suo traguardo alla fine del presente anno scolastico, per cui non è ancora il momento di trarre delle conclusioni. Possiamo tuttavia dire che le abilità acquisite nel corso di questi anni costituiscono l'indispensabile premessa a saper attribuire il giusto valore ai materiali e alle procedure del fare artistico. Ad esempio, l'aver sperimentato che esistono molteplici modi per stendere il colore: con pennelli (tenendo conto del loro tipo e grandezza), con spugne, a spruzzo, con tamponi, stampigliandolo con matrici create appositamente, con le dita e quanto altro si è ritenuto utile mettere in opera, induce all'abitudine di porre attenzione agli aspetti formali, anziché concentrarsi subito e pressoché unicamente sull'immagine-contenuto, sull'immagine-descrizione, così da contrastare in definitiva la tendenza a dare importanza al “cosa” poco curandosi del “come”.

SOTTOPASSO DA SPASSO

*Antonella Ravagli**

**Docente, I.C. Carchidio-Strocchi - Faenza*

Questa esperienza, inserita all'interno del progetto comunale "Percorsi Sicuri", è stata condotta da Nedo Merendi e Antonella Ravagli (docenti scuola media Strocchi - Faenza), Marina Baldassari (docente scuola elementare Carchidio); Centro per le Famiglie (Comune di Faenza).

Realizzata negli anni scolastici 2003/2004 e 2004/2005, ha coinvolto le classi I, II media e V elementare dell'Istituto Comprensivo "Carchidio Strocchi" di Faenza (RA) e ha interessato le aree disciplinari di Arte Immagine ed Educazione Civica.

Le principali *finalità* che si intendevano raggiungere erano:

- utilizzare l'arte per sensibilizzare i ragazzi a riqualificare alcune significative strutture della propria città;
- rendere agibile e accogliente il sottopasso adiacente alla scuola evitato dai cittadini, perché lasciato all'incuria (a detta dei più piccoli: buio, sporco e...).

Articolazione del percorso

Per affiancare e sostenere l'impegno assunto dall'Amministrazione comunale a ritinteggiare le pareti e intensificare l'illuminazione del sottopasso, è stato bandito, all'interno dell'Istituto Comprensivo, un concorso di disegno rivolto alle classi I, II Media e V Elementare, intitolato "Sottopasso da spasso" per individuare tematiche decorative gradite ai ragazzi. Si è successivamente ideato, allestito e realizzato, nel sottopasso da riqualificare, un laboratorio pratico di arte ceramica. Ai ragazzi è stato chiesto di creare o dipingere un cuore con cui abbellire i muri del sottopasso, come in una galleria; all'inizio dell'anno scolastico 2005/2006 si è inaugurato il nuovo sottopasso.

Valutazione/Autovalutazione

Mostra pubblica degli elaborati realizzati per il concorso nella sala di accoglienza della Residenza Municipale del Comune di Faenza e, successivamente, selezione degli elaborati esposti nella Scuola Media Strocchi;

Giudizio sintetico per ciascun ragazzo che ha partecipato ai laboratori operativi (sorta di credito formativo).

Possibili sviluppi dell'esperienza: quando sarà necessario, coinvolgimento dei ragazzi nel restauro conservativo di questo ambiente, al fine di sentirlo sempre più come appartenente alla scuola e a sé stessi.

"Sottopasso da spasso" è il titolo di una complessa esperienza che ci ha impegnato per un paio d'anni. Quando parlo di complessità, mi riferisco ai molteplici aspetti che

hanno caratterizzato questa iniziativa, in particolare: socializzazione, orientamento, sensibilizzazione verso il patrimonio della propria città, coinvolgimento dell'Amministrazione Pubblica in un'iniziativa della scuola. Facciamo perciò un passo alla volta nel percorso che ci ha portato all'abbellimento di un angolo trascurato del nostro territorio.

La nostra attenzione si è concentrata sul Sottopasso di via Forlivese (punto di comunicazione tra una parte del centro abitato e la scuola elementare), perché completamente inutilizzato dal pubblico, nonostante la sua posizione strategica per attraversare una via ad altissimo traffico. Le motivazioni di tale abbandono sono sempre le solite: il luogo è evitato perché sporco, maleodorante, buio e frequentato da individui poco raccomandabili. Il nostro compito, perciò, è abbattere la "cattiva fama" di cui questa via si è ormai effigiata e quindi "riappropriarci" del Sottopasso. Abbiamo formato un gruppo di lavoro composto da: Dirigente Scolastico, docenti delle medie e delle elementari, un referente del servizio comunale "Centro per le famiglie".

Per prima cosa, si doveva riportare alla memoria dei cittadini l'esistenza di questo sottopasso. Infatti, nonostante si trovi a pochi passi dalla scuola, per i motivi di cui si è già detto, non era più considerato tra i percorsi abituali e quindi nel tempo era stato dimenticato se non del tutto sconosciuto, soprattutto da parte dei bambini. È nata perciò l'idea di promuovere un concorso di disegno -interno all'Istituto e rivolto sia ai ragazzi delle medie sia alle classi V elementare-, ad individuare un lessico figurativo che risulti teso particolarmente gradito ai giovani fruitori del luogo. Gli elaborati sono stati raccolti in una mostra allestita presso la residenza municipale del Comune di Faenza e poi presso la scuola Media Strocchi.

L'anno scolastico successivo, l'analisi di questi lavori ha portato alla scelta del tema da sviluppare come decorazione del "Sottopasso da spasso". Si è scelto il cuore quale simbolo di bontà e fratellanza che, rafforzato da decorazioni ispirate a motivi etnico tribali, è diventato anche simbolo di uguaglianza tra ragazzi provenienti da paesi diversi. Non solo, al fine di rafforzare il tema scelto, un gruppo di alunni ha realizzato dei cuori in ceramica che, rivestiti con colori accesi e brillanti, sono stati collocati nel sottopasso così da spezzare l'uniformità bidimensionale delle pareti.

La progettazione e la realizzazione di tali interventi è stata affidata agli insegnanti di Arte-Immagine della scuola media i quali hanno coordinato un gruppo di ragazzi che hanno aderito volontariamente a tale iniziativa.

Il Comune, dal canto suo, ha provveduto ad un potenziamento delle luci, alla ritinteggiatura e ad una maggiore sorveglianza del sottopasso così da valorizzare appieno il lavoro dei giovani alunni e rendere questo luogo "speciale" dal punto di vista della funzionalità e dell'estetica. Soprattutto però, il fatto che i ragazzi abbiano contribuito a rivitalizzare questo luogo, ha creato attorno al sottopasso una sorta di aura positiva e, come dimostrano le foto d'insieme scattate ad oltre un anno dalla realizzazione del progetto, i disegni e le ceramiche, al contrario di quanto si temeva, non hanno subito atti di vandalismo o di imbrattamento. Soprattutto, questa sorta di "galleria d'arte urbana" è attraversata ormai regolarmente dai piccoli alunni delle elementari e oggi vanta l'effigie di "Percorsi sicuri casa-scuola".

TRE PROPOSTE DI ATTIVITÀ CREATIVE

Maria Cecchetti*

*Docente di Linguaggi visivi, Bologna

Le tre unità didattiche che seguono sono state sperimentate dall'autrice nelle prime classi del Liceo Pedagogico-linguistico "Laura Bassi" di Bologna. L'insegnante che volesse verificarle personalmente troverà sufficienti indicazioni nel testo; tuttavia per la loro adattabilità e per la facile reperibilità dei materiali d'uso se ne può ipotizzare l'applicazione a livelli scolastici diversi, con obiettivi e modalità organizzative mirate.

Mai dire topo!

Tempi: lavoro in classe per un totale di ore 2 in due giornate distinte (½ ora: spiegazioni operative e primi tentativi; ½ + ½ ora: lavoro individuale; ½ ora: autovalutazione).

Finalità/obiettivi specifici: l'esercizio propone un buon allenamento per liberare il segno grafico da fissità e schematismi; *formativi:* lavorare su parole onomatopeiche permette osservazioni plurisensoriali fra forma, suono e significato; *generalì:* il "riconoscimento a livello scolastico" di forme esclusive del mondo giovanile può contribuire ad una crescita in positivo del rapporto insegnante-classe.

Metodo/metodologia: ricerca/azione.

Soluzioni organizzative: la consegna si avvale del vincolo di parole imposte sia per impedire soluzioni scontate sia per consentire un confronto oggettivo sulla diversificazione delle soluzioni trovate da ogni singolo alunno.

Le consegne in sequenza sono state: elabora la grafica della parola "topo" in modo che in essa appaia l'immagine del topo; elabora la grafica di alcune delle seguenti parole (oca, motorino, goccia) in modo che in esse sia richiamata l'immagine dell'oggetto significato dalla parola; raccogli parole onomatopeiche, elabora quindi la loro grafica in modo che la forma richiami il significato.

Valutazione/autovalutazione: ogni segmento dell'esperienza si è concluso con una breve esposizione dei prodotti realizzati (seguita "in diretta" dalla classe). Commenti, osservazioni e risate sono serviti come input per un "leggero" debriefing.

Possibili sviluppi: può essere applicata come studio di lettering in un percorso più articolato per la realizzazione di fumetti, pagine pubblicitarie o altri testi anche multimediali.

Descrizione

Tutto è nato da un'improvvisazione, per riempire un "tempo morto" fra due moduli. Le esercitazioni grafiche richieste non pretendono infatti prerequisiti di sorta e possono

essere attivate in qualsiasi momento e realizzate anche su semplice carta da quaderno, con le matite e le penne normalmente presenti negli astucci dei ragazzi.

Il mio intento era far leva su attitudini grafiche particolarmente disinvolte che oggi i giovani applicano con naturalezza e in modo dilettesco, normalmente in occasioni “extracurricolari”, quali la decorazione dei loro diari e zainetti e che hanno come modello i graffiti metropolitani. Avevo notato infatti che le pagine dei loro diari si fregiavano di simboli tracciati con una grafia scorrevole, ad imitazione di quella eseguita con le bombolette spray sulle ampie superfici dei muri cittadini. La fluidità di questi scarabocchi di sottobanco risulta infatti interessante se messa a confronto sia con la rigidità del segno tipica degli stereotipi grafici tradizionali in genere, sia con la deprimente stentatezza espressiva mostrata di norma nei disegni scolastici eseguiti dai medesimi ragazzi. Mi è sembrato perciò di vedere una traccia su cui insistere nel tentativo di creare negli alunni la consapevolezza sulla effettiva possibilità di acquisire una padronanza del segno grafico rendendolo più fluido, personale ed espressivo.

In quella prima giornata, avendo concluso con un po’ di anticipo le attività programmate mi trovavo con poco più di mezzora di tempo a disposizione, lanciavo il primo input alla classe disegnando rapidamente sulla lavagna la parola gatto, dando spessore alle varie lettere e sovrapponendole in parte fra loro, in modo da formare con le lettere una massa compatta; conclusi poi con l’aggiunta di orecchie e baffi sul profilo della G iniziale e di una coda uscente in basso dalla O terminale. Ciò fatto, ordinai: ora trovate il TOPO nella parola TOPO! Mezz’ora di tempo! Metto il voto!

L’insistenza sulla parola “topo”, scelta come vincolo sia in altri esercizi grafici, sia in esperienze condotte in collaborazione con l’insegnante di lettere, ha indotto immediatamente ad un atteggiamento ludico già in quei casi precedenti sollecitato.

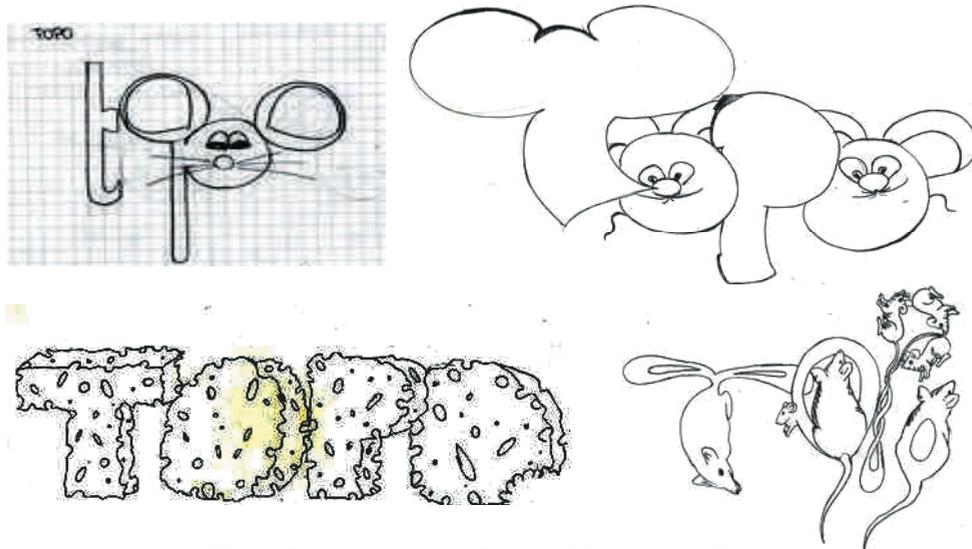


Fig. 1 - La parola “topo” di: Barbara, Michela, Alice, Nadine.

Visto l'atteggiamento positivo e alcuni discreti risultati, nelle fasi successive sono passata a termini onomatopeici in modo da affiancare altre esperienze sulle potenzialità creative delle esplorazioni nel campo della sinestesia.

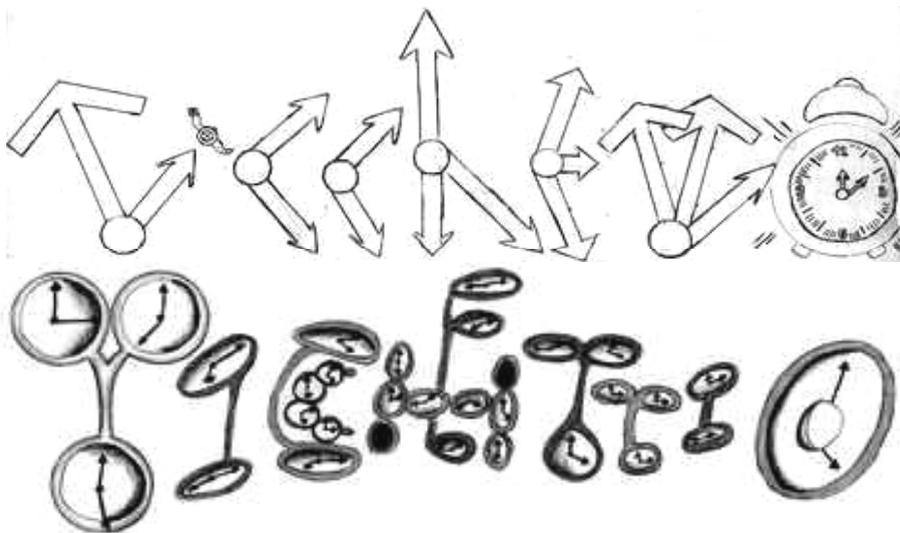


Fig. 2 - La parola "ticchettio" di Sara e Nadine.

In conclusione mi pare di poter dire che oltre all'auspicata fluidità del segno, i disegni mostrino incoraggianti soluzioni creative sulla forma del *lettering*.

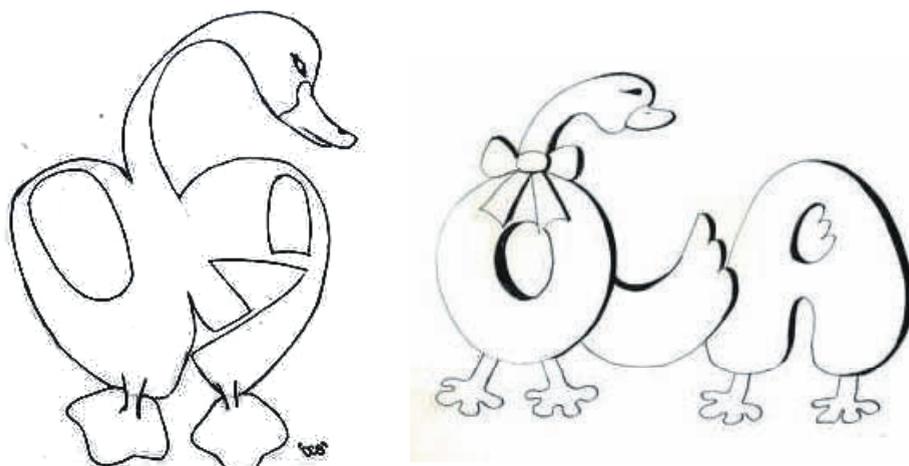


Fig. 3 - La parola "oca" di Valentina e Alice.

Arcimboldo per ridere

Tempi: lavoro in classe per un totale di ore 4 (1 ora: conoscenza Arcimboldo e spiegazioni operative; 2 ore: lavoro di gruppo; 1 ora: perfezionamento collage e autovalutazione).

Finalità/obiettivi specifici: tecnica del collage, impaginazione; *formativi:* l'esercizio propone un buon allenamento per acquisire consapevolezza sui meccanismi della percezione e dell'immaginazione; *generali:* il lavoro di gruppo sollecita comportamenti ludici e competitivi fra i gruppi e all'interno del singolo gruppo. L'inevitabile leggerezza della competizione e la sua componente umoristica sono utili a migliorare i rapporti nel sistema classe.

Metodo/metodologia: ricerca/azione.

Soluzioni organizzative: l'esercizio è stato svolto prima a casa, e i risultati sono stati valutati collegialmente in classe. Nella seconda fase la classe è stata divisa in gruppi (3 o 4 alunni per gruppo) per realizzare nuove immagini, su temi singoli assegnati via via in successione; per ogni tema era concesso un tempo breve (ca. mezzora).

Consegna 1 (a casa, individuale): a) ritaglia da riviste in quadricromia immagini di oggetti appartenenti alla medesima categoria (es.: tutte le boccette di profumo, tutti i gioielli, tutta la frutta...); b) ricomponi i vari frammenti inventando immagini di "topi".

Consegna 2 (in classe a gruppi): a- raccogliete a caso dai vassoi blocchetti di ritagli; b- ricomponete i frammenti per formare immagini di "insetti, pesci, uccelli, maschere..."; tempo 30 minuti. (Per il lavoro in classe i ragazzi hanno portato frammenti già ben ritagliati, con i quali si è costituita una "cassa comune" da cui hanno attinto i vari gruppi. I frammenti erano divisi in più vassoi a seconda dei colori dominanti).

Valutazione/autovalutazione: ogni fase dell'esperienza ha visto una breve esposizione dei prodotti realizzati: il pubblico dei compagni di classe sa essere spietato ed entusiasta, senza errori di valutazione.

Descrizione: l'idea del lavoro ha come riferimento più importante le opere di Giuseppe Arcimboldo. Pertanto ho presentato l'artista alla classe con la proiezione di diapositive, e le sue opere sono state oggetto di osservazioni e commenti, in libertà.

Le indicazioni della consegna nascono dal perfezionamento di consegne più tradizionali per esercizi di collage, più precisamente ho cercato di individuare quali potevano essere le buone regole del gioco nei lavori meglio riusciti in esperienze precedenti. In particolare ho potuto vedere che sono i ritagli di carta omogenei, o per colore o per forma, quelli che suggeriscono soluzioni convincenti. Infatti questi frammenti "omogenei" quando vengono accostati, ruotati, variamente assemblati e sottoposti all'osservazione per dar loro un nuovo senso, finiscono per formare una sorta di "brodo fertile" per la percezione, già attivata dal tema e dai tempi obbligati. Si può vedere che soprattutto le analogie cromatiche dei ritagli permettono di unire fra loro frammenti di provenienza disparata, formando connessioni visive utili a dar corpo al tema assegnato.

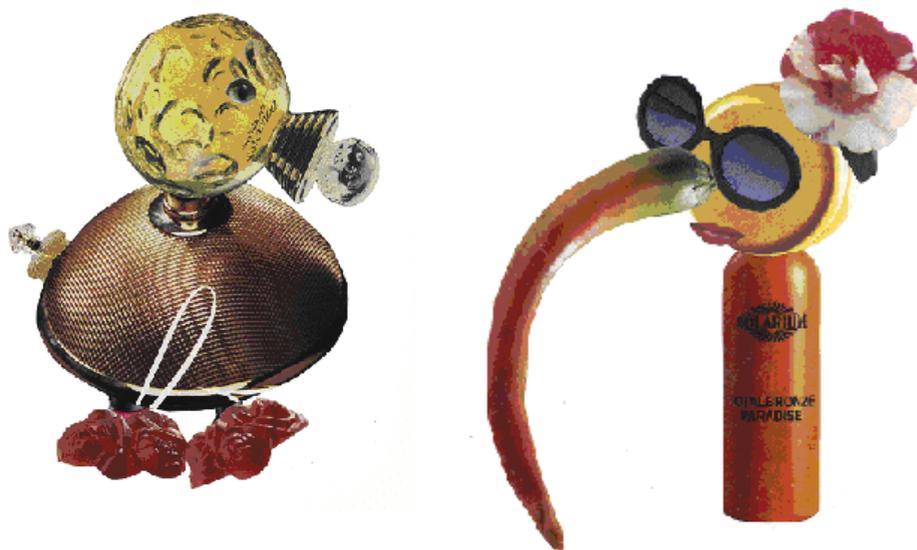


Fig. 1 - *Arcimbollo per ridere*; collages da ritagli pubblicitari, classe I, liceo linguistico.

Nel lavoro di gruppo, la dinamica inafferrabile dei movimenti percettivi, sollecitata dall'atteggiamento ludico e competitivo, genera una fluida molteplicità di soluzioni. Fra tante è destinata a vincere quella più trasgressiva e divertente. In questo lavoro di gruppo anche l'accostamento "trasgressivo" di forme colori e materiali non omogenei può suggerire soluzioni molto individuali, del tutto imprevedute.

I collage meglio riusciti propongono immagini dove la percezione riconosce alternativamente e ambiguamente o l'oggetto originario (quello stampato in quadricromia sulla pagina della rivista) o la figura ricomposta dagli alunni (Fig. 1).

Inoltre, di notevole, risulta che nelle immagini realizzate scompaiono sia i modelli dello schematismo infantile sia tutte quelle declinazioni al piacevole e al grazioso che sono proprie del "disegno scolastico al femminile". Si deve dire che piuttosto ricorrono forme umoristiche, inquietanti, provocatorie ed aggressive (tanto che questi lavori di solito non raccolgono entusiasmo da parte dei colleghi). Questa tendenza all'*antigratzioso*, io credo invece vada valorizzata e incentivata, proprio a correzione alla più comune tendenza del buonismo kitsch.

Così che è parso utile, in successivi momenti di programmazione, proporre analoghe modalità di lavoro in un percorso di analisi critica del linguaggio pubblicitario, dove i gruppi hanno potuto dare libero spazio alla loro "cattiveria" indirizzandola al buon fine di proporre inquietanti suggestioni sui mostri generati dal consumismo.

Le composizioni definitive sono state incollate su fogli di carta o cartoncino bianchi, in modo da dar risalto e nuova consistenza di immagine compiuta alla figura ideata, tuttavia si consiglia l'uso dello scanner e del videoproiettore per documentare in fieri la nascita delle immagini, ed anche come con i medesimi ritagli siano possibili più soluzioni.

Una canzone per la Terra

Tempi: l'esperienza ha avuto uno sviluppo temporale che ha attraversato due mesi di lezione, con un totale di lavoro in classe di ore 8 ca., più tempi di ricerca e rielaborazione a casa, diversi per ogni singolo alunno.

Finalità/obiettivi specifici: il lavoro applica e perfeziona conoscenze sull'elaborazione grafica al tratto di immagini, più lo studio di lettering, più tecniche di impaginazione; *formativi:* in particolare si può fare esperienza sull'attribuire significato simbolico alle immagini e sulla possibilità di creare con esse sequenze narrative-poetiche; *generali:* l'esperienza si è inserita in un più ampio progetto di ricerca del Consiglio di classe, di cui ha fatto propri finalità e obiettivi, da questa convergenza progettuale si crede che gli alunni abbiano potuto trarre più articolate motivazioni.

Metodo/metodologia: ricerca/azione.

Soluzioni organizzative: l'esperienza è stata condotta in una successione di esercitazioni, valutazioni e correzioni in classe, alternate da lavori di ricerca ed elaborazioni grafiche a casa.

Valutazione/autovalutazione: l'insegnante ha potuto valutare aspetti diversi: capacità di organizzazione, puntualità nelle consegne, capacità di attribuzione di senso, capacità di elaborazione grafica. Autovalutazione e recupero in itinere, più debriefing conclusivo.

Possibili sviluppi: l'esperienza è qui presentata come possibile utilizzo dell'area "multimediale" del laboratorio (in particolare uso fotocopiatrice per ingrandimenti e riduzioni). Può avere applicazioni anche parziali e può essere adattata a diversi livelli scolastici.

Descrizione: il lavoro ha fatto parte di un progetto del consiglio di classe, dal titolo "Gaia", proposto dagli insegnanti di area matematico - scientifica sul tema dello "sviluppo sostenibile; ha potuto così allinearsi alle finalità educative globali del progetto e, facendo leva sulle motivazioni già sollecitate da altre discipline, ha sfruttato - e nello stesso tempo incentivato - i fermenti di insolita laboriosità sorti nella classe.

Poiché era prevista la compilazione di un fascicolo che avrebbe raccolto i saggi conclusivi scritti dai ragazzi, ho pensato che l'educazione all'immagine avrebbe potuto contribuire nel modo più semplice fornendo le illustrazioni per questa sorta di pubblicazione finale. Anche in coerenza con le mie linee di programma ho chiesto la realizzazione di una sorta di fumetto o racconto illustrato, ispirato ad una canzone o ad una poesia, scelta individualmente. Naturalmente questa doveva avere in qualche modo attinenza col tema "Gaia".

Ho scartato l'ipotesi di un lavoro di gruppo e ho preferito chiedere prodotti individuali, non solo per ottenere una maggiore diversificazione dei risultati, ma soprattutto per permettere una rielaborazione "su misura" a seconda delle disponibilità di tempo e di interesse per la ricerca, diverse per ogni singolo alunno. Visto il sovraccarico di lavoro richiesto ai ragazzi dal progetto nella sua interezza ho preferito che l'esperienza non prendesse il tono di un'imposizione gravosa, ho così lasciato un discreto margine di variabilità di soluzioni relativamente alle dimensioni del prodotto finito, al perfezio-

namento di alcune abilità grafiche, così come molte altre scelte marginali sono poi state motivate da questo criterio di economia delle energie. Mantenendo uguali per tutti le consegne di base, le modalità tecniche dell'esecuzione, le conoscenze e le competenze generali da acquisire, ogni ragazzo ha potuto presentare un suo progetto, più o meno impegnativo, che ho vagliato e corretto poi in itinere individualmente.

È stata necessaria una suddivisione in più fasi del lavoro (che, come ho indicato, si è svolto sia a casa, sia in classe):

- a- scelta condivisa di una canzone o poesia con tema attinente al progetto "Gaia";
- b- suddivisione del testo in frammenti significativi;
- c- individuazione nel testo di parole chiave;
- d- individuazione di immagini da porre in relazione simbolica con le parole chiave;
- e- bozza per una "sceneggiatura";
- f- elaborazione al tratto delle immagini individuate;
- g- elaborazioni di lettering con valore simbolico e/o didascalico;
- h- ricomposizione in sequenza di simboli e lettering;
- i- impaginazione.

Per coerenza con alcuni temi salienti trattati dal progetto, nella consegna ho obbligato che fossero presenti un volto di "uomo" e un'immagine della "terra". L'esecuzione grafica doveva essere al tratto, per poter poi essere riprodotta senza problemi in fotocopia. Per realizzare le immagini si potevano (o dovevano) sfruttare sistemi di ricalco e fotocopiatura.

In particolare per la realizzazione del volto ho consigliato di seguire un semplice procedimento già utilizzato in altri esercizi, che consiste nel selezionare intuitivamente da una buona fotografia contrastata le aree di ombra portata, ombra propria, mezzatinta, colore locale, e lume. La selezione si fa semplicemente disegnando la separazione fra le diverse aree su foglio di carta da lucido sovrapposto all'immagine scelta. Per semplificare il lavoro si possono forzare i toni di contrasto attraverso appropriati passaggi dell'immagine fotografica di partenza in fotocopiatrice; in questo modo si ottiene meccanicamente anche la riduzione al bianco, nero e grigio di tutti i toni di colore, con una conseguente semplificazione del successivo lavoro grafico.

Per la distribuzione in sequenza delle immagini ho dato suggerimenti mostrando con la lavagna luminosa alcune strisce e pagine di fumetti disegnate da G. Crepax e A. Breccia. In particolare ho sottolineato il valore espressivo della reiterazione di alcune immagini simbolo, della dilatazione o miniaturizzazione di alcuni particolari, della sequenza delle immagini e della loro distribuzione nella griglia di pagina e, infine, dell'interazione determinante del lettering. In sostanza ho fatto capire come avrebbero potuto "dire molto, con poco", nel senso che la realizzazione accurata di soli pochi disegni di base sarebbe stata poi sufficiente se sottoposta ad una buona regia. La qualità dei risultati non era da raggiungere attraverso la quantità del lavoro, ma con l'abilità di costruire un ritmo, con silenzi, spazi vuoti, iterazioni e rimandi, secondo modalità espressive che sono proprie della narrazione e della poesia in genere.

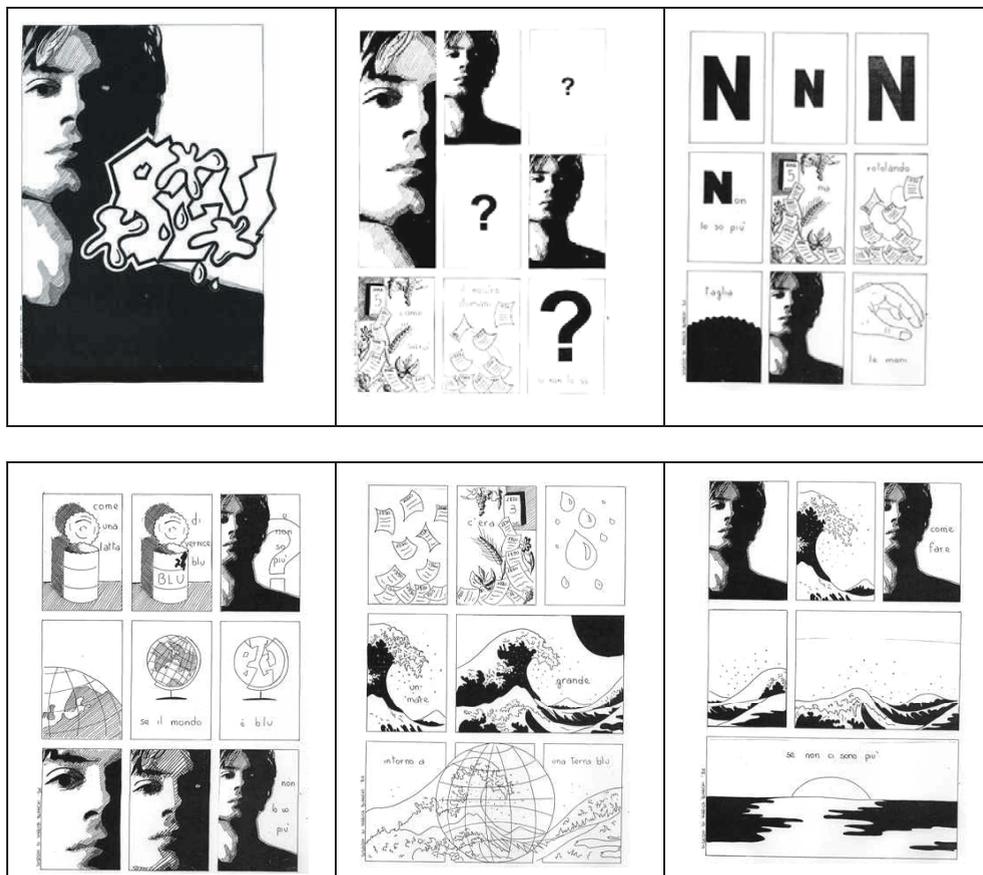


Fig. 8 - Il lavoro è dell'alunna Marica Bianchi, che ha scelto di illustrare una canzone di Ron. Per il volto ha elaborato un ritratto fotografico del cantante, per le immagini del mare ha ripetuto ed elaborato "La grande onda" di Hokusai, le altre immagini, volutamente molto schematiche, sono di sua ideazione.

Parte V

Conclusioni

UNA NON-CONCLUSIONE

*Maria Cristina Gubellini**

**Docente - IRRE ER, Coordinatrice del Gruppo Regionale di Ricerca 'Arte'*

Fin qui una sintesi significativa – seppure non esaustiva – delle attività svolte dal gruppo.

Dietro (dentro/prima) c'erano stati l'analisi dei documenti ministeriali (attuali e passati), il dibattito intorno alle impostazioni teoriche, il confronto su metodologie e strumenti, la rilevazione delle più diffuse pratiche didattiche, la riflessione sulle esperienze maggiormente significative...

Si è così venuto delineando uno scenario culturale, metodologico e didattico di riferimento, all'interno del quale sono emersi alcuni snodi significativi, in grado di motivare e sostenere una rivisitazione problematizzata del "fare arte a scuola":

- la valenza comunicativa dell'educazione artistica, che mette l'alunno in grado di tradurre il proprio vissuto, l'esperienza in un messaggio significativo;
- l'approccio plurisensoriale come veicolo di conoscenza, rappresentazione e interpretazione della realtà;
- il superamento dello "spontaneismo" infantile, a fronte di una azione competente dell'insegnante, che si fa promotore, facilitatore, co-attore, guida...
- il laboratorio come luogo spazio-temporale specificamente attrezzato nel quale si promuovono esperienze, si interpretano vissuti individuali e comuni, si sperimentano materiali e tecniche...
- la questione della valutazione, effettuata attraverso il gioco e maggiormente centrata sulla corrispondenza tra consegna operativa e prodotto artistico...

All'interno del gruppo, sono stati affrontati anche *altri* aspetti legati all'insegnamento delle discipline artistiche: ad esempio l'opportunità e le modalità di avvicinamento alle opere d'arte; l'utilizzo delle aule didattiche mussali, la questione tutta aperta della progressiva riduzione dell'insegnamento della storia dell'arte, la richiesta di una rilevazione regionale dei laboratori artistici nelle scuole, la riflessione sulle potenzialità terapeutiche dell'espressione artistica, anche in presenza di disabilità gravi; la questione della formazione specifica del personale docente, sia nella fase iniziale, sia in costanza di servizio...

Su questi temi il gruppo si è interrogato e confrontato, giungendo alla condivisione delle posizioni espresse nei contributi precedenti.

Si ritiene e anzi si auspica che in un percorso di ricerca -quale si configura l'attività del docente- i convincimenti possano/debbono essere in continua evoluzione.

Parte VI

Bibliografia

Bibliografia generale

- Albers J., *Interazione del colore*, Pratiche Editrice, Parma, 1991.
- Anceschi G., *Progettazione visiva: convenzioni e procedimenti di rappresentazione*, Edizioni Officine Immagine, 1981.
- Antonaccio M., *Riciclare ad arte*, Demetra, Firenze-Milano 2004.
- Appiano A., *Manuale di immagine*, Meltemi, Roma, 1998.
- Avalle V., *La grammatica del segno infantile, impariamo a leggere i disegni dei bambini*, s.l., Priuli e Verlucca, 1975.
- Barilli R. *Dall'arte all'esperienza estetica*, in *Perché continuiamo a fare e a insegnare arte?*, Cappelli Editore, Bologna 1979.
- Bauman Z., *Vite di scarto*, Edizioni Laterza, Bari, 2005.
- Breton A., *Manifesto del Surrealismo (1924)*, in *“Manifesti del Surrealismo”*, Einaudi, Torino 1966.
- Calvano T. - Reich C., *Immaginarte. Percorsi di educazione visiva*, Collana Scuolafacendo, Carocci Ed., Roma, 1ª ed. 2005.
- De Bartolomeis F., *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1990.
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, La nuova Italia Editrice, Firenze 1951.
- Frutiger A., *Segni & simboli*, Stampa Alternativa/Graffiti, Roma, 1996.
- Gardner H., *Il bambino come artista, Saggi sulla creatività e l'educazione*, Milano, 1993.
- Goodnow J., *Il disegno dei bambini*, Roma, 1981, Armando Armando.
- Imoti I.- Peloso R., *Riciclo creativo*, Fabbri Editori, Milano 2004.
- Kellog R., *Analisi dell'arte infantile*, Milano, 1979, Il puntoemme/Emme Edizioni.
- Lowenfeld V.- Brittain W. L., *Creatività e sviluppo mentale*, Firenze, 1984, Giunti-Barbèra.
- Massironi M., *Vedere con il disegno*, Franco Muzio editore, Padova, 1982.
- Moles A. A., *Teoria informazionale dello schema*, in *“Versus”*, n. 2, 1972.
- Morozzi C., *Oggetti risorti*, Costa & Nolan, Milano, 1998.
- Munari B., *Design e comunicazione visiva, contributo a una metodologia didattica*, Bari, Laterza, 1970.
- Munari B., *Fantasia*, Edizioni Laterza, Bari, 1977.
- Munari B., *Da cosa nasce cosa*, Edizioni Laterza, Bari, 1981.
- Munari B., *I laboratori di comunicazione visiva per bambini dai tre agli otto anni*, in *Le arti visive e l'educazione* (a cura di Giorgio Nonveiller), Canova, Treviso, 1992.

-
- Munari B., *I laboratori tattili*, Edizioni Corradini, Mantova, 2004, pp.56.
- Munari B., *Rose nell'insalata*, Edizioni Corradini, Mantova, 2004.
- Osterrieth P. H.- Oleron, P., *Il disegno nel bambino*, in *Trattato di psicologia dell'infanzia*, 6, *Forme dell'espressione*, a cura di Gratiot, H., e Zazzo, René.
- Parini P., *I percorsi dello sguardo, Dallo stereotipo alla creatività*, Jesi, 2001, Edizioni Artemisia.
- Rapaggi M.L., *Un oggetto di rifiuto...e non solo*, Edagricole, Bologna 1999.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1975.
- Secchi R. - Valeri V., *Il nuovo le forme del disegno, La comunicazione visiva*, Milano, 2006, La Nuova Italia, RCS Libri.
- Simondo P., *Il colore dei colori*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), 1990.
-

LIBRI D'ARTE E SULL'ARTE PER BAMBINI E RAGAZZI

a cura di Lara Bonadia

Scuola dell'infanzia

Il grande libro dei colori

Mila Boutan, editoriale La scienza, Trento, 2005

Ecco un libro a spirale per scoprire i colori. Blu come il cielo, rosso come la coccinella, giallo come una banana. Si scoprono prima i colori primari poi, mescolandoli con le pagine trasparenti, si ottengono i colori secondari, verde, viola e arancio. E ancora i colori complementari, le sfumature. Con uno stile inconfondibile, gaio e colorato.

Un libro poetico, pedagogico e interattivo.

Mila Boutan è autrice di più di venti libri di invito all'arte per bambini. L'edizione originale francese è pubblicata da Gallimard Jeunesse nell'ottobre 2004 ed è stata un grande successo.

Piccolo blu e piccolo giallo

Leo Lionni, ed. Babalibri, 1999

Piccolo Blu e Piccolo Giallo abitano uno di fronte all'altro, fanno amicizia, giocano insieme tutti i giorni, finché un bel giorno si abbracciano e diventano Piccolo Verde. Tornano nella capanna di Piccolo Blu, ma Mamma Blu e Papà Blu non riconoscono il loro piccolo, allora vanno a casa di Piccolo Giallo, ma neppure Mamma Giallo e Papà Giallo riconoscono il loro figliolo. Una tenera storia per imparare la teoria dei colori.

La piccola macchia rossa

autore: Marita Mabringer, illustratore: Éric Battut ed. Bohem

Una piccola macchia rossa accompagna i bambini nel mondo del colore. Attraverso tante emozionanti avventure richiama la loro attenzione sull'equilibrio e l'armonia tra i colori. "C'era una volta una piccola macchia rossa, che viveva insieme a tante altre macchie nel Paese delle macchie. La piccola macchia rossa era molto curiosa e voleva scoprire il mondo. Un giorno salutò i suoi amici e si mise in viaggio. La piccola macchia rossa, fischiettando felice, si incamminò lungo una strada...che la portò lontano, oltre il suo Paese fatto tutto di macchie colorate." Una coloratissima storia per imparare i colori primari, secondari e derivati.

Un bambino di nome Giotto

Illustrato da Bimba Landmann, Scritto da Paolo Guarnieri, ed. Arka, 1998

Secoli fa un pastorello disegnava le pecore sulla sabbia e sui sassi. Ma bastava un soffio di vento o un po' di pioggia per cancellare i suoi disegni. Finché un giorno andò a studiare pittura a Firenze, nella bottega di Cimabue. Oggi tutti lo conoscono come Giotto e i suoi affreschi, dopo settecento anni, si possono ancora ammirare ad Assisi e a Padova.

Scuola primaria (1° Ciclo)

A scuola di arte

di Mick Manning illustrazioni di Brita Granström, editoriale la scienza, Trento, 2000

Un percorso artistico completo: dagli strumenti da utilizzare (tipi di carte e matite, pennarelli, pastelli e pennelli, inchiostri e colori) alla realizzazione di un proprio libro illustrato e l'organizzazione della gran mostra finale. L'aspetto è giocoso e gioioso, l'approccio è inusuale e accattivante (fai il tuo autoritratto, disegna al buio, disegna gli odori, sculture di cartapesta).

Curiosando nell'indice: schizzi, ritratti, disegno dal vero, ombreggiatura, uso del colore, paesaggi, sculture, collage.

Giotto racconta ai bambini la leggenda di Francesco d'Assisi

Nicolina Costa, ed. Allemandi, 2003

Il futuro dell'umanità sono i bambini: l'arte e i bambini sono i protagonisti di questa nuova collana Allemandi. Libri per i bambini, libri per rendere più facile la loro scoperta dell'arte, libri per far nascere un grande amore, per far crescere dal principio la loro sensibilità estetica, per nutrire la loro percezione visiva e il gusto per la bellezza che dovrà accompagnarli, per rendere più bella la loro vita.

Michelangelo. Dove come perché

Nuova edizione a cura di Maria Paola Masini, ed. Sillabe

In questo prezioso volume si propone un itinerario completo dei capolavori di Mi-

chelangelo nel capoluogo toscano: Casa Buonarroti, il Museo del Bargello, Palazzo Vecchio, gli Uffizi, la Galleria dell'Accademia, il Complesso mediceo di San Lorenzo, il Museo dell'Opera del Duomo, sono le straordinarie tappe di quest'esperienza che consente anche allo spettatore più giovane di conoscere o di comprendere meglio l'eccezionale vicenda artistica di Michelangelo.

Ricca di schede tematiche e di finestre di approfondimento, di didascalie esaurienti e anche di domande stimolanti alle quali i ragazzi potranno rispondere in appositi box nel testo, questa guida è uno strumento essenziale per una visita approfondita e per soddisfare la curiosità di allievi attenti.

Agile, divertente e colorato, questo volume risulta particolarmente maneggevole e resistente grazie al formato 'quadrotto' e alla rilegatura in cartonato rigido; un valido compagno-guida in questo percorso tematico dedicato al Genio nel capoluogo toscano.

Io scopro i colori

Adèle Ciboul, Editore Mondadori, 2000

La luce, pittura, mimetismo animale e altri temi relativi ai colori e ai risultati delle loro fusioni.

Scuola Primaria (2° Ciclo)

Se i ritratti decidessero di parlare... i personaggi e le loro storie

Maria Noella Sichich Berti, ed. Sillabe, 2006

Il libro, secondo un'accattivante idea dell'autrice, narra la visita di due giovanissimi turisti alla Galleria degli Uffizi, poi alla Galleria Palatina e alla Galleria d'arte moderna di Palazzo Pitti. Durante questo itinerario, magicamente, molti dei protagonisti dei ritratti, alcuni illustri altri meno, inizieranno a parlare, a raccontare le loro storie. Con sapiente abilità didattica, il dialogo dei due brillanti bambini con ari-stocratici, uomini d'arme e di chiesa, dame, principesse e regine è l'occasione per imparare aspetti spesso sconosciuti della vita dei secoli passati, come il modo di vestire, di atteggiarsi nella società del tempo. Tutto questo senza mai perdere di vista la realtà dell'opera d'arte che sta all'origine di ogni dialogo e del suo significato.

Naturalmente bambini e ragazzi sono i destinatari privilegiati dell'opera. Questa simpatica guida costituisce quindi un prezioso strumento per ragazzi (e genitori) che vogliono approfondire in maniera anche divertente la loro visita in tre dei più importanti musei del mondo.

Arte per bambini: facce

Andrea Dué, Editore Fabbri, 1999

Opere d'arte di vari tempi e luoghi che hanno per soggetto i volti umani nelle loro molteplici forme ed espressioni.

Scuola secondaria di I grado

Il mondo dell'arte per ragazzi

Trad. Italiana a cura di Matteo Mazzacurati, Phaidon Italia, 2006

Come si fa a dipingere un sentimento? Perché Giuseppe Arcimboldo si è fatto ispirare dal fruttivendolo? Come si realizza un Giacometti? È possibile dipingere i suoni? Perché Jeff Koons ha creato una scultura gigante utilizzando 70.000 piante? Questo libro analizza le scelte e le tecniche di trenta artisti diversi. Stimola la creatività e la fantasia dei ragazzi, portandoli a riflettere e a capire come nasce un'opera d'arte. Un viaggio attraverso le idee, i significati, i ruoli e gli scopi dell'arte fra dipinti, sculture, fotografie e stampe che aiutano i ragazzi a conoscere sempre meglio forme, colori, strutture e modelli. Semplice, chiaro e divertente, questo libro non è solo un valido strumento per insegnanti e genitori, ma anche una perfetta introduzione all'arte per chi si avvicina ad essa per la prima volta. L'idea per questo libro è nata da "Il mondo dell'arte", uno dei libri d'arte più venduti e famosi di tutti i tempi.

I pittori del Rinascimento e del Barocco

(Libro-guida + Gioco dell'Art-Memory) Include 32 carte colorate e plastificate Art Memory, ed. sillabe 2006

Si tratta di una divertente guida per bambini. I pittori del Rinascimento e del Barocco, introdotti dal topolino "scopriquadri" sono rivelati ai bambini attraverso un affascinante percorso nella più bella "quadreria" italiana: la Galleria Palatina. Raffaello, Tiziano, Caravaggio, Rubens e tutti i più grandi artisti del Cinquecento e del Seicento nella Reggia che Principi e Granduchi apriranno al topolino "scopriquadri". Ogni artista è presentato da una "carta d'identità" che ne riassume sinteticamente i dati biografici principali. Segue una lettura dell'opera o delle opere principali, quindi qualche domanda per stimolare l'osservazione. Questa visita suggestiva merita di essere "ripercorsa" attraverso un gioco 32 carte a colori, plastificate che attraverso il meccanismo del "Memory" possano fissare nell'immaginario l'indimenticabile esperienza della grande arte italiana ed europea.

L'Arte a colpo d'occhio. Dall'antichità ai giorni nostri

Claire D'Harcourt, ed. Il castoro, 2002

Un divertente viaggio lungo la storia della pittura. Dai libri dei morti egiziani alle tele astratte di Jackson Pollock. Un'avventura da detective alla ricerca dei particolari che si nascondono in ogni opera. Un grande libro d'arte in cui ogni dipinto si lascia contemplare e osservare attentamente per meglio cogliere la diversità dei soggetti, delle tecniche e dei movimenti artistici: Paolo Uccello e la prospettiva. Jan Van Eyck e la pittura a olio, Pablo Picasso e il cubismo; l'arte italiana e straniera da riconoscere a colpo d'occhio. (Ragazzi della scuola media)

Il lavoro dello scultore

Béatrice Fontanel, Editore E. Elle, 1994

Storia di tecniche, materiali e stili della scultura su pagine lucide, nere, rilegate a spirale, in parte piegate o sagomate. Illustrazioni e foto a colori, pellicole trasparenti, bibliografia, indirizzi utili, biografie di scultori famosi...

Linnea nel giardino di Monet

Christina Bjork, Lena Anderson, Editore Giannino Stoppani, 1992

Linnea visita a Parigi la casa e il giardino di Monet, trasformati oggi in museo e accompagna I ragazzi in questo meraviglioso viaggio nel giardino e nella esperienza pittorica di Monet.

Capolavori a colpo d'occhio

Claire D'Harcourt, ed. Il castoro, 2006

I più grandi capolavori dell'arte sono tanto famosi che finiamo per non guardarli più. Ma cosa sappiamo veramente della "Gioconda" di Leonardo da Vinci o delle "Damoiselles d'Avignon" di Picasso? Perché questi quadri sono così celebri? Perché milioni di persone vanno nei museo per ammirarli? Un viaggio alla scoperta dei segreti di trenta capolavori della storia dell'arte (dalla Cappella degli Scrovegni di Giotto alla Sistina di Michelangelo, da Rembrandt a Goya a van Gogh fino a Dalí e a Andy Wharol), una guida per lo sguardo per individuare particolari sconosciuti e trovare spiegazioni.

Disegnare - Corso per geniali incompetenti incompresi

Quentin Blake e John Cassidy, editoriale la scienza, Trento, 1999

Un libro per tutti coloro che vogliono divertirsi (a disegnare). Quentin Blake, uno dei più noti, apprezzati e divertenti illustratori contemporanei, guida, in modo apparentemente informale e spiritoso, il neofita. In questo libro c'è tutto: speciali matite in dotazione, disegni di oggetti con i suggerimenti a piè di pagina, l'ombreggiatura e la prospettiva, le facce, i corpi, gli animali... non manca proprio niente! Non resta che iniziare a disegnare (Premio Andersen 2000 Miglior libro di divulgazione).

Arte

Ron Von Der Meer, Editore F.C. Panini, 1998

Arti figurative: modelli teorici, prospettiva, colore, illusioni ottiche, tecniche, stili, curiosità.

Illustrazioni e foto a colori su pagine di cartoncino ripiegate, con parti mobili, figure tridimensionali, fustellati, occhiali 3D, quiz, analisi di opere e, nella guida allegata, proposte operative.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai

provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curriculum

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curriculum). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documento Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹⁴) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹⁴ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web: <http://85.18.135.22/gruppicerca/>*, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.



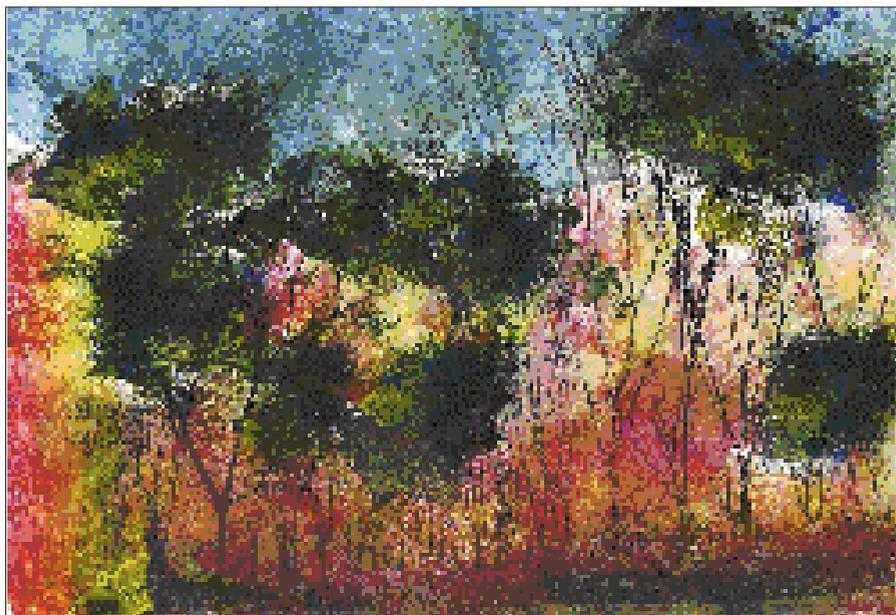
Tav. 1. *Colorare lo spazio, i cieli di Monghidoro*; tempera su carta, classe II.



Tav. 2. *Colorare lo spazio, paesaggio*; tempera a pennello e spugna su carta; classi III



Tav. 3. *Colorare lo spazio, il bosco*; frottage con matite colorate su carta, classe III.



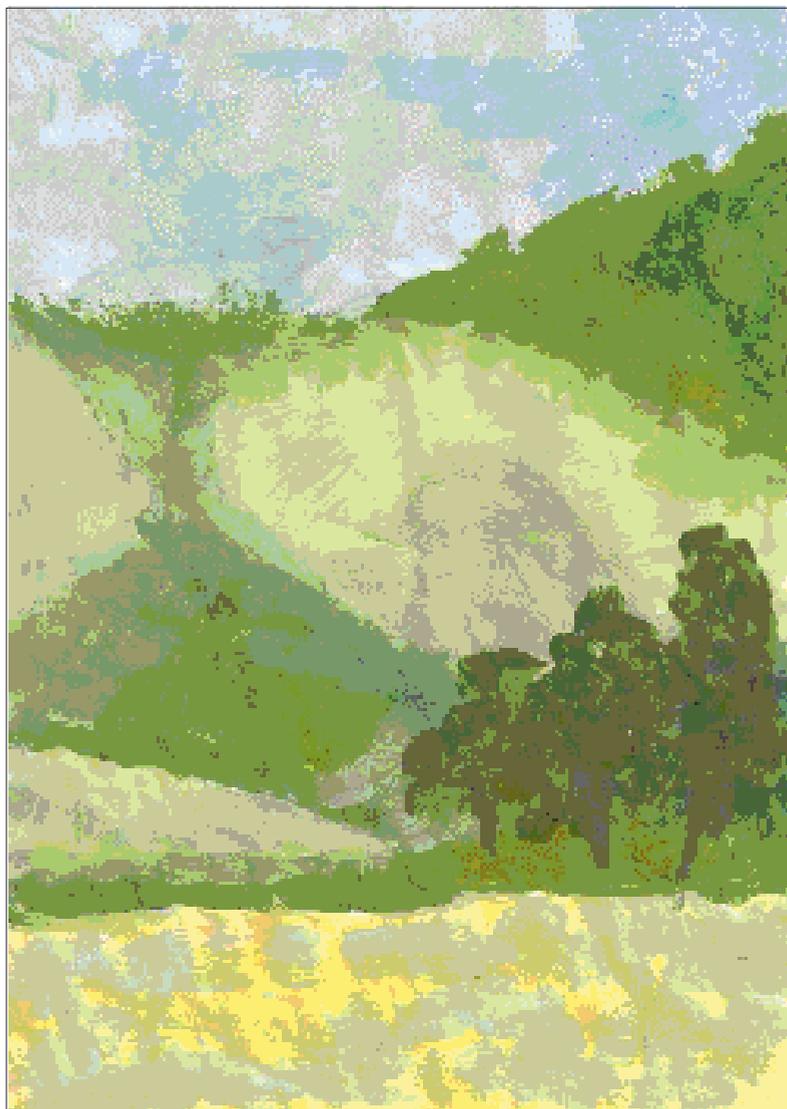
Tav. 4 - *Colorare lo spazio, il bosco*, tempera su fotocopia di steli e ramoscelli, classe III.



Tav. 5 - *Colorare lo spazio, il bosco*; tempera su fotocopia di steli e ramoscelli, classe III.

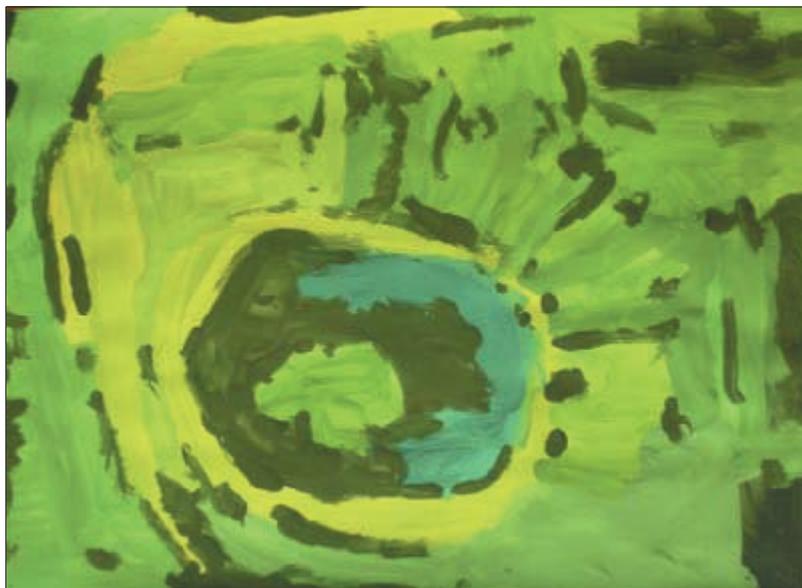


Tav. 6. *Colorare lo spazio, natura morta morandiana*, tempera su carta, classe IV.



Tav. 7 - *Colorare lo spazio, paesaggio morandiano, tempera su carta, classe IV.*

Le immagini qui riportate si riferiscono all'Esperienza: "Incontro con il colore".



Valentina anni 4-5: *"I verdi"* tempera a cavalletto 35x50



Nadia, anni 4-8: *"I colori caldi"* tempera a cavalletto 35x50

Le immagini qui riportate si riferiscono all'Esperienza: "Incontro con il colore".



Manuel anni 4-6: *"I blu"* tempera a cavalletto 35x50

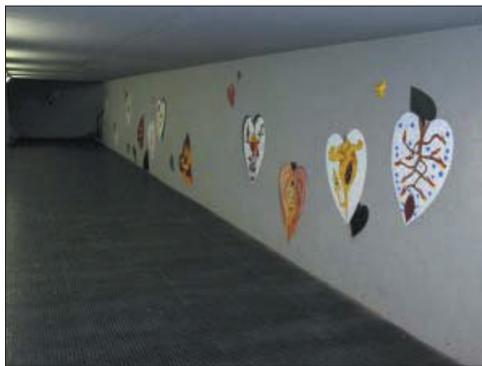
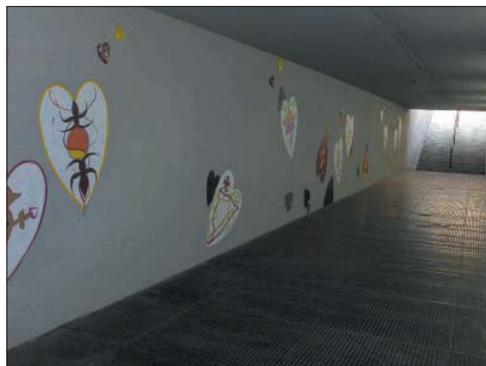


Bambini della sezione dei 4 anni

Le figure riportate si riferiscono all'Esperienza "Sottopasso da spasso".



Fig. 1 - La targa di riconoscimento come "percorsi sicuri" che il Comune di Faenza ha dedicato a questo luogo di transito



Figg. 2, 3 - Una panoramica del sottopasso dopo l'intervento di abbellimento

Le figure riportate si riferiscono all'Esperienza "Sottopasso da spasso".



Fig. 4 - I cuori in ceramica appena sfornati



Fig. 5 - La realizzazione dei cuori graffiati nel sottopasso

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.
Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it