

APPUNTI PER UNA RIFLESSIONE SUL PROGETTO DI ATTIVITA' ARTISTICA

Gli appunti fino ad ora letti e discussi risalgono ad una visione dell'attività artistica essenzialmente di stampo arnhemiano. Le letture di fondo sono state infatti i due volumi: *Arte e percezione visiva* e *Il pensiero visivo* di R. Arnheim.

L'importanza di questo autore è stata grande per lo sviluppo dell'itinerario precedentemente indicato. Esso, infatti, ci ha consentito di uscire da una visione prevalentemente spontaneistica della produzione grafico-pittorica e plastica dei bambini e di porre le basi per dare concretezza educativa a:

1. l'idea che il guardare è un processo attivo fondato sulla selezione (percettiva, intellettuale);
2. la presa d'atto che la produzione grafico-pittorica (e plastica) non è né un fenomeno eminentemente infantile né un prodotto dell'artista, accomunati in fondo dall'idea di diversità, irrazionalità, immediatezza, intuizione assoluta;
3. la possibilità di "leggere" il prodotto grafico-pittorico come se fosse un prodotto linguistico, dotato di elementi interni parte legati al medium (il colore, la tela, la carta, il carboncino, ecc...) parte legati ad alcune convenzioni o strutture di costruzione a carattere percettivo e intellettuale (i ritmi, le cadenze, le armonie, le lontananze e le vicinanze, le geometrie di occupazione dello spazio, ecc...);
4. la capacità di leggere questi diversi elementi, di coglierne l'esistenza relativamente autonoma (c'è un essere proprio di ciascun elemento, ma esso è immediatamente da inserire nel rapporto con gli altri elementi);
5. la possibilità di utilizzare i diversi fattori individuati anche per il loro "trattamento" autonomo, per effettuare ricerche specifiche di carattere cromatico, spaziale, ritmico, musicale, ecc...);
6. l'idea che anche l'attività grafico-pittorica (e plastica) è un'attività a carattere combinatorio (come quella linguistica, quella musicale, quella matematica, quella spaziale, ecc...) e che probabilmente ad essa è legata una specifica forma di intelligenza (si veda Gardner e l'ipotesi delle intelligenze molteplici: linguistica, spaziale, musicale, logico-matematica, corporeo-cinestesica, inter e intrapersonale). Ovviamente tale visione delle intelligenze rifiuta la contrapposizione tradizionale all'idea di socializzazione. Si diventa "uomini" attraverso un processo di socializzazione essenzialmente mediato dai sistemi simbolici veicolati dalla cultura (Olson, Schaffer, Pontecorvo, ecc...);
7. l'individuazione dei mandala come gli elementi semplici provvisori che costituiscono i fattori della combinazione (vedi Kellog).

Fin qui i passaggi seguiti dal lavoro delineato nel precedente scritto. La filosofia di fondo è così riassumibile:

- un progetto per la scuola dell'infanzia deve essenzialmente riferirsi ad un soggetto che si va costruendo abilità e conoscenze in funzione di specifici contenuti di conoscenza ed esperienza. L'insegnamento, in altre parole, si pone come termine intermedio che collega l'esperienza individuale e in divenire del bambino all'esperienza sistematica, storicamente accumulata dall'umanità ed espressa dalla cultura e dalla sua articolazione disciplinare. Tale richiamo consente di considerare il bambino e la conoscenza come due termini che non possono essere contrapposti e nemmeno considerati separatamente dal punto di vista dell'insegnamento che li collega.

L'intervento di De Bartolomeis

Fin qui il lavoro svolto in base alle suggestioni di Arnheim. Si è inserito, nel novembre scorso, il Prof. De Bartolomeis con la sua competenza profonda nel mondo dell'arte (assai nota e stimata è la sua produzione di critico d'arte moderna) e, ovviamente, con il suo "sapere" sul piano pedagogico.

E la visione precedente si è allargata ulteriormente, dando maggiore concretezza e più precisa direzione all'impostazione precedente.

Gli apporti dati da De Bartolomeis sono riassumibili in quattro grandi punti:

1. l'approccio all'arte
2. il valore dell'esperienza
3. la ricerca
4. il posto e la funzione dei materiali e delle tecniche.

I quattro punti sono stati scanditi in modo distinto solo per comodità espositiva. Essi, anche concettualmente, sono profondamente interrelati l'uno con gli altri, tanto da dare luogo a vere e proprie sinergie.

Esaminando i prodotti dei bambini, De Bartolomeis ha posto in evidenza che pur partendo spesso (ma non sempre) da esperienze dirette tali prodotti vanno ben oltre alla semplice rappresentazione grafico-pittorica di un fatto ed anche oltre alla trasposizione sulla carta di un vissuto interiore. Essi infatti si presentano come fortemente mediati da una lunga e spesso complessa ricerca sui materiali da utilizzare per il raggiungimento di particolari effetti rappresentativi. Dietro ad ogni prodotto, in

altri termini, non c'è soltanto una ricerca percettiva, la stimolazione a guardare, la raccolta di oggetti utili alla memoria, il coinvolgimento emotivo, la ripresentazione viva e ricca di esiti evocativi: c'è anche (in aggiunta ad elementi la cui importanza rimane comunque fondamentale) una ricerca sui materiali, sulle disposizioni, sui colori, sulle tonalità, ecc... che si propone come vera e propria ricerca.

Ciò che è da ripensare è, insomma, l'idea che il prodotto grafico-pittorico sia un fatto spontaneo, tutt'al più mediato da esperienze percettive e che la trasfigurazione grafico-cromatica, formale, sia soltanto un prodotto di un vissuto interiore che si muove secondo trame soprattutto affettive, irrazionali, extra-mondo delle cose.

Di conseguenza, è stata messa in discussione:

- la concezione di uno svolgimento “universale” (il percorso psicogenetico) che ogni bambino seguirebbe nel suo viaggiare dal gioco del colore con le dita, le orme o i primi scarabocchi, poi all'omino ed alle forme di rappresentazione totalmente comprensibili...;
- comincerebbe ad emergere l'idea di uno svolgimento storico dell'evoluzione delle competenze nel campo dell'attività grafico-pittorica. Storico nel senso di essere strettamente connesse al luogo di allevamento del bambino, al suo essere in un certo ambiente rispetto ad un altro, al suo fare i conti con uno strumento, un materiale piuttosto che un altro...Così lo svolgimento seguirebbe linee individuali, di piccolo gruppo e potrebbe essere fortemente “condizionato” dalle modalità del rapporto educativo, specie di quello intenzionale (tipo scuola).

E' in questo modo che l'attività pittorica si carica di una cognitività fortemente commista ad irrazionalità (intesa come spinta affettiva, pulsioni, tonalità di base, relazioni di fondo); si tratta di un prodotto che risente di uno sviluppo che fa continuamente i conti con l'apprendimento, spingendo a sua volta verso condizionamenti dell'apprendimento.

Se dunque l'attività pittorica assume una valenza sua propria non immediatamente legata al vissuto del bambino (l'esperienza del quotidiano riorganizzata mentalmente per ragioni di adattamento, di relazione con gli altri, di sicurezza affettiva, di capacità di muoversi funzionalmente in una certa situazione, ecc...) diventa importante immettere l'esperienza della conoscenza dell'arte come esperienza che ha una valenza sua propria, da mettere di fianco alle altre esperienze ma che può presentarsi con una relativa sua autonomia.

Dall'attività grafico-pittorica all'esperienza con l'arte

Seguendo questa direzione è divenuto angusto e limitativo parlare e agire solo sul piano dell'attività grafico-pittorica e/o plastica. Diventa più che mai necessario uscire dalle strettoie (a questo punto può divenire una vera e propria camicia di forza sul piano espressivo, intellettuale e formativo) di un'attività (sia in chiave di fruizione sia in chiave di produzione) svolta solo sul piano del colore, del segno grafico, della modellazione di materiali plastici (creta, plastilina, ecc...).

Oggetto dell'attività non è più un campo solo, ma l'intero mondo della produzione di segni, di oggetti, di forme, di volumi, di composizioni dell'uomo. Si passa, insomma, dall'attività grafico-pittorica all'esperienza artistica, dall'interesse per le produzioni grafico-pittoriche all'interesse per l'intera produzione di oggetti, forme, figure che esistono intorno a noi: gli oggetti del mondo comune, le costruzioni della strada, i palazzi, le produzioni dell'arte nelle sue più diverse espressioni ed esperienze.

E' evidente che in questo modo il campo dell'esperienza si allarga enormemente: la presenza dell'arte è assai diffusa intorno a noi; si tratta di prenderne coscienza e di impossessarsi di tutti quegli strumenti (conoscenze culturali, competenze scientifiche, sensibilità adeguata, gusto per questo tipo di prestazioni) che ci mettono in grado di svolgere per davvero quella funzione di mediatori fra l'esperienza del bambino e il mondo dell'arte, come patrimonio consegnatoci dall'umanità.

Le fonti della conoscenza artistica (acquisizione di competenze e di abilità da parte del bambino, assunzione di un atteggiamento curioso, esplorativo e produttivo – e non si tratta di termini dello stesso significato – e via di seguito) diventano almeno due:

- l'esperienza diretta e la sua rappresentazione attraverso la mediazione del vissuto, della ri-costruzione rappresentativa, delle tecniche richieste, dei materiali più appropriati o anche solo a disposizione, dell'organizzazione complessiva del lavoro;
- l'esperienza della presenza dell'arte sia nella vita quotidiana (i manufatti della strada; gli oggetti di casa; gli ambienti di vita) sia nella produzione che in qualche modo dobbiamo appositamente acquisire per consentirne la fruizione (le riproduzioni di opere d'arte; la visita ai musei e alle pinacoteche, alle mostre).

L'introduzione del bambino alla visione-fruizione-ricostruzione e rappresentazione delle opere d'arte pone il grande tema dell'imitazione. Non succede forse che mettendo i bambini davanti al prodotto compiuto dell'artista si finisca con il conculcarne l'impatto spontaneo, la creatività innata, l'originalità più profonda? Non si finisce con l'alimentare atteggiamenti e comportamenti imitativi,

scarsamente personali, in definitiva dipendenti? Occorre forse che ci mettiamo a ricopiare Raffaello o Klee o Moranti o anche solo Ligabue?

E' evidente che si tratta di riesplorare:

- a) l'idea del concetto di imitazione;
- b) l'idea di modello;
- c) l'idea di ricerca o se si vuole l'idea di socializzazione attraverso l'assunzione e l'utilizzazione in situazione dei sistemi simbolici veicolati dalla cultura;
- d) l'idea di pensiero convergente e pensiero divergente: per divergere non occorre forse aver acquisito un certo grado di convergenza?

Più in generale si pongono, tra gli altri, questi problemi:

- come dotare le scuole di un apparato sufficientemente ricco di materiali illustrativi in rapporto alle opere d'arte;
- come mettere in grado gli insegnanti di accostarsi alle opere d'arte con competenza adeguata al ruolo di mediazione (che è stimolo, che è atteggiamento positivo, che è indirizzo; che scelta, che è controllo, ecc...);
- come entrare nell'ottica dell'allargamento dell'idea de "le produzioni artistiche", in quanto produzioni funzionali, rispettose del materiale, adeguate al luogo, in grado di mobilitare la fantasia e l'intelligenza, l'analisi e la creatività, la fruizione e la produzione.

Si apre pure il capitolo della conoscenza di tecniche e di materiali, di abbondanza della loro presenza nella scuola, di articolazione della loro presenza nella scuola, e via di seguito.

Certo esistono rapporti non improvvisati tra materiali e tecniche, tra metodologie d'uso e esperienza, tra qualità dei materiali e frequenza dei prodotti, e via di seguito. Ed anche di questo occorrerà ridiscutere se tutta l'esperienza artistica viene riproposta in questi termini.