

L'opera d'arte e la Scuola materna

di Sergio Neri

Desidero dare conto, in questo intervento, di un'esperienza che ho avuto modo di avviare e seguire, per quasi un decennio, nelle Scuole d'infanzia del Comune di Modena. Altri, in un volume di imminente pubblicazione ideato e curato da Francesco De Bartolomeis, che si è avvalso del contributo delle coordinatrici pedagogiche, delle insegnanti e, soprattutto, dei bambini, avranno modo di presentare per esteso, e con grande dovizia di documenti iconografici, i processi che sono stati attivati, sviluppati e consolidati nel corso dell'esperienza e i relativi prodotti. Debbo pure aggiungere che le affermazioni che andrò facendo dovranno essere accettate per quanto esse contengono e dichiarano ma non possono, in questa sede, essere testimoniate e comprovate dai prodotti dei bambini, i soli che possono garantire della bontà dell'iniziativa e dei suoi sbocchi.

Tutto ciò mi dispiace moltissimo perché i prodotti ottenuti presentano straordinari risultati, che spesso lasciano attoniti ed increduli gli spettatori, indotti in genere a pensare che essi siano soprattutto il risultato dell'intervento dei docenti (ma chi ne ha in servizio di così bravi, in così gran numero, in una sola località?), spacciati poi per prodotti dei bambini.

Certo, ostinarsi a pensare il prodotto grafico-pittorico e plastico (perché di questo si parla in queste pagine, ma le stesse considerazioni potrebbero essere formulate per tutti gli altri aspetti produttivi che riguardano l'infanzia) indipendentemente dagli stimoli e dagli apprestamenti con cui si realizza un modello formativo avanzato, come quello preso in considerazione in queste pagine, significa negarsi pregiudizialmente e masochisticamente la possibilità di comprendere il senso e il significato di un intervento educativo scolastico, per sua natura intenzionale, professionalizzato e mirato.

Le premesse

All'idea di favorire l'approccio del bambino all'opera d'arte si è giunti non per caso ma come conseguenza di un processo di costituzione e organizzazione dell'istituzione scolastica che ha investito l'intero modo di pensare l'apprendimento a scuola.

Da sempre o, più precisamente, da un secolo a questa parte, a partire dalla pubblicazione di Corrado Ricci, avvenuta nel 1887 con il malizioso titolo *L'arte dei bambini*, il disegno cosiddetto spontaneo è al centro dell'attenzione degli psicologi e dei pedagogisti, che lo considerano una "sorgente naturale di espressione", indispensabile per favorire e alimentare il potere creativo del bambino e, quindi, un valido strumento educativo: come il giuoco, d'altronde, da far rientrare nella categoria delle attività che caratterizzano l'infanzia e che si dissolvono via via che il cucciolo dell'uomo abbandona il suo stato e si trasforma nell'individuo adulto. È esperienza assai diffusa, infatti, il constatare che al grande investimento di tempi e di attenzione nell'attività grafico-pittorica, che sostanzia la frequenza della scuola materna, corrisponde un progressivo (ma sicuro) abbandono di tale attività nella scuola elementare, come se l'approccio alla scrittura e lo sforzo di computazione calligrafica delle lettere alfabetiche finiscano con l'assorbire e il trasformare il gusto e il piacere di occupare grandi spazi e di tracciare larghe linee e vasti confini in un esercizio di minuziosa e controllata modellazione di lettere, segni, numeri. Si ha l'impressione (o, almeno, la si ebbe quando questa esperienza ebbe inizio, ma non crediamo che le cose siano molto cambiate nonostante l'emanazione dei nuovi programmi didattici della scuola elementare e lo specifico programma di "educazione all'immagine") che l'espressione grafico-pittorica sia ritenuta una manifestazione, educativamente importante, ma eminentemente infantile proprio per il suo livello di facilità, spontaneità, immediatezza, piacere diretto, vistosità percettiva, ricchezza produttiva e globalità interpretativa.

Certo la produzione grafico-pittorica è anche esperienza artistica adulta, ma in questo caso appartiene a quell'eletta ed esclusiva schiera di individui che sono gli artisti. Ai bambini essa è riservata in quanto espressione tra le più vicine all'esperienza percettiva e, quindi, da abbandonare via via che altre esperienze, più intellettuali e sofisticate saranno insorte. Questa posizione non ci sembrò accettabile. Infatti se la scuola ha una sua funzione storica, sociale e culturale l'ha proprio perchè consente di superare l'ambito "naturale" dell'esperienza e

mette il bambino nella condizione di andare “oltre” il consueto e il quotidiano, in un territorio di prodotti e significati che sono fondamentali per la sua crescita ma che non possono essere raggiunti se non tramite un intervento intenzionale da parte di un adulto attrezzato a farlo.

Arnheim e Vygotskij

In quella fase di particolare aiuto ci fu la lettura (e lo studio) di *Arte e percezione visiva* di Rudolf Arnheim e la riflessione, condotta collegialmente, sull'idea che la *visione* fosse da considerarsi una vera e propria *esplorazione attiva*, diretta a trasformare l'infinità degli stimoli individuali negli oggetti che vediamo, tramite il ricorso ad alcuni principi ordinatori. “Vedere, aggiunge Arnheim, significa afferrare alcune caratteristiche preminenti di un oggetto: l'azzurro del cielo, la curva del collo d'un cigno, la rettangolarità di un libro, la lucentezza di un metallo”. E ancora: “... il più recente pensiero psicologico ci incoraggia a chiamare “visione” un'attività creativa delle mente umana. La percezione compie ad un livello sensoriale ciò che, nel campo del ragionamento, si indica come ‘comprensione’. L'atto di vedere d'ogni uomo, inoltre, anticipa in forma modesta, quella tanto ammirata capacità dell'artista di creare degli schemi che siano in grado di dare un'interpretazione all'esperienza, attraverso forme organizzate. Ogni visione esteriore comprende anche una visione interiore”.

Se poi si ha la ventura di leggere anche il volume *Il pensiero visivo*, ancora dello stesso autore, una seconda idea di fondo diventa utilizzabile nell'ambito della scuola: l'educazione all'immagine (alla visione) diventa ancor più ricca e convincente quando pone come oggetto del suo svolgersi l'approccio alle opere d'arte, considerato che “esse non sono tutta l'arte; ne sono soltanto i culmini rari. Per riacquistare i benefici indispensabili dell'arte, è necessario pensare a quelle opere come ai risultati più evidenti di uno sforzo assai più universale per conferire forma visibile a tutti gli aspetti della vita”. Se poi si tiene conto del dibattito allora in corso sulla creatività e si pone mente alla suggestione che su tutti quanto esercitò un libretto quale *Immaginazione e creatività nell'età infantile* di L.S. Vygotskij nell'ambito della scoperta della “forma visiva come il *medium* principale del pensiero produttivo”, diventano di particolare rilievo le seguenti parole di Arnheim: “Una volta riconosciuto il fatto che il pensiero produttivo, in qualsiasi zona della conoscenza, è un pensiero percettivo, la funzione centra-

le dell'arte nell'educazione generale diverrà evidente. Il tirocinio più efficace per quanto riguarda il pensiero percettivo può essere offerto dallo studio artistico. Lo scienziato o il filosofo potranno esortare i propri allievi a guardarsi dalle pure parole, ed insistere su modelli appropriati e chiaramente organizzati. Ma non dovrebbero farlo senza l'aiuto dell'artista, che è l'esperto del modo di organizzare un *pattern* visivo. L'artista conosce la varietà di forme e di tecniche disponibili, e possiede i mezzi di sviluppare l'immaginazione. È avvezzo a visualizzare la complessità e a concepire i fenomeni ed i problemi in termini visuali".

Sempre sulla scorta della lettura e dello studio di Arnheim mettemmo a punto alcune affermazioni che ci sono servite da ipotesi-guida:

a) qualsiasi opera d'arte costituisce una tesi circa qualche cosa; qualsiasi *pattern* visivo (di un quadro, un ornamento, una seggiola ecc.) può essere considerato "una proposizione che, con successo maggiore o minore, dichiara qualche cosa circa la natura dell'esistenza umana";

b) l'esplosione spontanea, il puro scatenarsi e lasciarsi andare costituiscono artisticamente quanto umanamente, un lavoro incompleto. "L'ebbrezza dionisiaca, aggiunge Arnheim, mentre è piacevole e talvolta necessaria come reazione alla comprensione esige il suo corrispondente apollineo. Lo scoppio di energia mira alla creazione di una forma";

c) il cervello umano non è adatto alla riproduzione meccanica. Le riproduzioni esatte, le copie del vero come esercizio diretto alla precisione con finalità pratiche e quindi dotate di una loro utilità, sono eseguite in modo più preciso e funzionale dalle macchine: "l'esattezza spinta oltre il bisogno significa pedanteria, e la curiosità finale non è soddisfatta nemmeno da misurazioni precise Tanto la scienza che l'arte, pertanto, perseguono fatti qualitativi, e, nell'una e nell'altra, le misurazioni sono semplicemente, mezzi volti a un fine";

d) l'arte sfrutta la varietà delle apparenze e afferma, inoltre, la validità della prospettiva personale, introducendo così una ulteriore dimensione di varietà". E dato che le forme dell'arte non recano, primariamente almeno, testimonianza della natura obiettiva delle cose che rappresentano, possono riflettere invece l'interpretazione e l'invenzione individuale". Tuttavia, così come la scienza, anche l'arte non tollera il "soggettivismo capriccioso, perché entrambe sono soggette a propri criteri di verità. Entrambe esigono precisione, ordine e disciplina, poiché nessuna ipotesi comprensibile si può avanzare senza

queste qualità. (...) L'arte dà il benvenuto alla molteplicità delle vedute del mondo, alla varietà degli stili personali e culturali, poiché la diversità della risposta è un aspetto tanto legittimo della realtà, quanto quello delle cose stesse”;

e) l'arte *racconta* all'allievo il significato dell'esperienza diretta e della sua stessa risposta. “In tal senso, è complementare al messaggio scientifico, nel quale l'esperienza diretta va trascesa e la prospettiva individuale di ciascun osservatore conta soltanto nella misura in cui contribuisce a configurare un'unica concezione comune del fenomeno investigato”. È da aggiungere per evitare fraintendimenti, che i criteri dell'esattezza sono in scienza del tutto diversi da quelli in arte: nella prima gli aspetti delle cose sono “puri indicatori”, che alludono al di là di se stessi, a costellazioni nascoste di forze; nell'arte “l'immagine coincide con l'ipotesi. Contiene e dispiega le forze con le quali riferisce”. Pertanto tutti i suoi aspetti visuali sono parti importanti di quanto viene detto. In una natura morta, per esempio, i colori particolari e le forme delle bottiglie e la loro disposizione, sono la forma del messaggio che l'artista ci presenta.

Dalla lettura del citato testo di Vygotskij ricavammo alcune indicazioni-guida così sintetizzabili:

a) l'immaginazione non si crea dal nulla ma “si compone sempre di elementi presi dalla realtà e già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo”. L'immaginazione costruisce sempre con materiali forniti dalla realtà anche se può raggiungere via via, nel suo processo combinatorio, “sempre nuovi livelli, partendo dalla combinazione di elementi primari della realtà e proseguendo con quella di immagini della fantasia, e così all'infinito”;

b) questo comporta che “l'attività creatrice dell'immaginazione sia in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo (...): quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo tanto più abbondante sarà il materiale di cui la sua immaginazione potrà disporre”. Ecco perché, nota Vygotskij, nel bambino l'immaginazione si presenta più povera che nell'adulto: “la cosa si spiega con la maggior povertà della sua esperienza”;

c) di conseguenza diventa di primaria importanza allargare quanto più è possibile l'esperienza del bambino se vogliamo creare delle basi solide per la sua attività creativa: “quanto più il bambino avrà visto udito e sperimentato, quanto più avrà conosciuto e assimilato, quanto maggiore sarà l'entità di elementi di realtà che avrà avuto a disposi-

zione nella sua esperienza, tanto più significativa e feconda — a *parità di ogni altra condizione* — riuscirà la sua attività immaginativa;

d) ma ciò non basta. Anche l'esperienza altrui sotto forma di un prodotto d'arte diventa un fattore importante, *un secondo legame* tra realtà (il prodotto artificiale, l'opera d'arte, un livello particolarmente significativo del rapporto tra elementi dell'esperienza e l'immaginazione di un individuo particolare quale è l'artista) e la fantasia del soggetto. Se nessuno avesse mai rappresentato quel certo fatto o contenuto, diventerebbe difficile a noi mettere a punto una rappresentazione adeguata. Anche perché, se “la mia immaginazione lavora non a capriccio, ma lungo la falsariga dell'esperienza altrui, e quasi comandata da altri”, si può attendere un'ulteriore dilatazione della mia esperienza e della mia rappresentazione. Ne risulta “una duplice e reciproca dipendenza tra immaginazione ed esperienza. Se, nel primo caso (quelli che qui abbiamo sintetizzato nei punti *a*, *b*, e *c*) era l'immaginazione che si appoggiava all'esperienza, nel secondo è l'esperienza che s'appoggia all'immaginazione”;

e) un terzo legame che intercorre tra immaginazione e realtà (e è evidente che nella realtà sono ricomprese anche le opere d'arte) è quello *emozionale*. Se è scontato ormai per tutti che ogni sentimento ed ogni emozione tendono a prender corpo in determinate immagini in qualche modo ad essi corrispondenti e quindi ad influire significativamente sull'immaginazione, non altrettanto accettato è il fatto che l'immaginazione influisca sul sentimento;

f) l'ultimo elemento riguarda il fatto che una costruzione della fantasia può costituire qualcosa di effettivamente nuovo, qualcosa che non è mai esistito anteriormente nell'esperienza dell'uomo e che non corrisponde a nessun oggetto realmente esistente: “eppure, una volta realizzata dall'esterno, una volta concretizzata, questa immaginazione ‘cristallizzata’, divenuta una cosa fra le altre, incomincia realmente a sussistere nel mondo, e ad agire sulle altre cause: l'immaginazione, così cristallizzata o concretizzata, diviene realtà;

g) infine le opere d'arte — e qui il discorso vigotschiano si incontra produttivamente con quanto abbiamo appena letto di Arnheim — “possono esercitare tanta influenza sulla coscienza sociale degli uomini, soltanto perché esse posseggono una loro logica interiore. L'autore di qualsiasi produzione artistica (...) non combina le immagini alla cieca, senza capo né coda, affastellandole una sull'altra capricciosamente, come avviene nel sogno o nella fantasticheria senza

senso. Al contrario, egli segue la logica interna delle immagini che sviluppa: una logica condizionata da quel legame, che l'opera d'arte stabilisce fra il mondo suo e il mondo esterno”.

De Bartolomeis e la ricerca

Su questo impianto “dottrinale” e sulle esperienze che intanto si erano attivate si è immesso l'intervento di Francesco De Bartolomeis, del quale si sono “sfruttate” non solo la competenza del pedagista “atipico” nel panorama italiano, ma anche la conoscenza e la passione che egli nutre verso il mondo dell'arte, tanto da farne anche un valente critico d'arte. In particolare la sua “entrata in gioco” si è manifestata in tre direzioni di lavoro particolarmente feconde:

a) la preparazione degli insegnanti condotta sulla falsariga di un percorso, di cui si parlerà più avanti, che ha finito con il suscitare cambiamenti profondi nella personalità delle insegnanti che lo hanno vissuto e non soltanto nell'ambito professionale: molte persone sono divenute, esse stesse, appassionate d'arte, curiose a livello “privato”, consapevoli di aver scoperto una dimensione essenziale della vita;

b) la testimonianza, continua e palmare, di una scrupolosità e puntigliosità nel lavoro che nulla lascia all'improvvisazione (pur facendo spazio continuo all'imprevisto, beninteso) ed al raffazzonamento, ma che è capace di rendere semplici processi complessi, di affascinare i docenti trasferendo il centramento dell'ammirazione della sua persona al contenuto del suo lavoro (e anche questo lo si vedrà fra pochissimo);

c) la ricerca come modo di apprendere (di vivere potremmo dire) più che mai praticabile proprio nell'approccio all'opera d'arte.

L'assunto da cui si è mosso De Bartolomeis e che ha trovato la scuola pronta ad accoglierlo, proprio perché ne erano stati creati i presupposti, è che *il bambino è come l'artista*. Nessuno pensa, è bene ribadirlo per evitare fraintendimenti pericolosi e puerili, ad un'equiparazione qualitativa fra il primo e il secondo, quanto piuttosto al fatto che ciò che li rende “simili” sono “i tipi di procedimenti psichici e di cooperazioni tecniche che portano conoscenze, sensazioni, emozioni a guadagnarsi una vita rappresentativa, a esistere come disegni, dipinti, sculture o in una combinazione di mezzi che ha assunto grande sviluppo particolarmente nell'arte contemporanea. Anche i bambini hanno *il problema di fare cambiare stato alle loro esperienze visive, sensoriali, emo-*

tive e lo stato rappresentativo è qualcosa di nuovo che non si spiega con tali esperienze che pure sono antecedenti necessari”.

Tutto ciò comporta il rifiuto di trattare a se stante l'arte infantile (dizione, tra l'altro, piena di fraintendimenti e ambiguità) e di attribuirla a meccanismi suoi propri, in quanto il risultato è quello di marginalizzare l'attività dei bambini, di infantilizzarla e di disconoscere la vera natura di ciò che i bambini riescono a fare nel campo dell'espressione grafico-pittorica e plastica.

Notava accuratamente Maria Montessori che i *disegni liberi* dei bambini non sono “gli orribili disegni” delle scuole “cosiddette libere”; “quegli orribili sgorbi si teneramente raccolti, osservati e catalogati dagli psicologi moderni come “documenti” dell'anima infantile, non sono che mostruose espressioni di abbandono dell'anima; son la rivelazione che quell'occhio infantile è incolto, ha mano inerte (...) rivelano non l'anima, ma gli errori dell'anima (...) dicono a gran voce che cosa sia l'uomo senza l'educazione”. I disegni davvero liberi dei bambini, aggiungeva, sono quelli prodotti da un bambino libero cioè con un'adeguata preparazione: senza di essa il bambino “è un analfabeta che non può esprimersi”. Non si tratta, sia chiaro, di riprendere quella forma di preparazione “sensoriale e manuale” a cui la Montessori sottoponeva i bambini delle scuole, ma di cominciare ad affermare che un'attività grafico-pittorica e plastica in grado di rendere liberi gli individui esige un grande numero di mediazioni e molto tempo: è un risultato e non un punto di partenza, proprio perché è il prodotto di sperimentazioni prolungate e variate con materiali, strumenti, dimensioni, soluzioni compositive da rimettere continuamente in campo.

Si tratta, in termini espliciti, di introdurre anche nell'attività artistica *comportamenti di ricerca*, superando scetticismi e pregiudizi e sulla scorta di quanto ci è stato fornito dalle letture precedenti di Arnheim e Vigotskij. Infatti, nota ancora De Bartolomeis, “proprio la ricerca è la condizione per sviluppare al massimo la forza inventiva e la realizzazione di uno stile personale, e ciò porta a toccare limiti che, tutti gli artisti lo rilevano, sono al di là della ragione.

La ricerca non dirada misteri ma permette di addentrarsi di più nelle loro profondità. Certo l'arte è un'espressione specifica, ma essa si costruisce con tante cose diverse dall'arte. Entrare in questa complessità equivale a comprendere il valore insostituibile dell'arte come produzione personale e come valutazione. Senza l'esperienza dell'arte si resta estranei a modi complessi di ideazione e di rappresentazione, a

procedimenti in cui l'inventiva personale trae profitto da caratteristiche di materiali e strumenti, da una grande varietà di stimoli (nei quali rientra anche la guida dell'insegnante). E forse non è molto alto il contributo dell'arte nel dare opportunità di vivere produttivamente forme di intreccio tra conscio e inconscio, tra sistematicità e informalità e perfino di casualità, tra progetto e intuizione, tra determinatezza e indeterminatezza nelle sensazioni e nelle emozioni?"

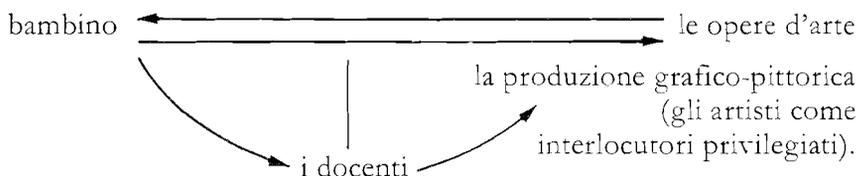
Due scelte ulteriori

Prima di evidenziare i passaggi essenziali della ricerca nel campo della produzione grafico-pittorica e plastica dei bambini, crediamo opportuno accennare a due scelte ulteriori che la Scuola comunale dell'infanzia ha fatto in questi anni.

La prima riguarda la collocazione dell'insegnante rispetto al bambino. Tradizionalmente il referente diretto e costante, se non esclusivo, del bambino nella Scuola materna (ma anche nella Scuola elementare molto spesso) è costituito dall'insegnante, dal suo proporsi come l'interlocutore da ammirare, amare, imitare, con una forte accentuazione — e non può andare diversamente fino a che la formazione iniziale del docente rimane quella attuale — etico-comportamentale. Da un lato c'è il bambino che non sa e deve imparare; dall'altro lato c'è il docente o, meglio, la maestra, l'educatrice: le attività costituiscono l'ambito in cui il rapporto si gioca:



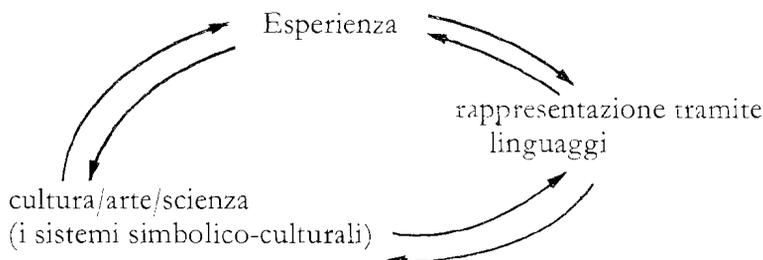
Sulla scorta di passate indicazioni di Dewey si è tentato di modificare profondamente tale schema:



Il punto di riferimento dell'attività dei bambini non è più il docente

quanto l'attività stessa nella sua puntuale specificità, in questo caso, l'espressione-produzione grafico-pittorica e plastica; obiettivo non è più l'imitazione-amore per la maestra quanto piuttosto l'imitazione-amore per l'arte: il docente svolge la mediazione tra il bambino e le opere d'arte, aiuta nella ricerca delle rappresentazioni che meglio danno forma ai sentimenti, alle emozioni, ai tanti modi che si hanno di vedere il mondo, "consente" di provare e riprovare strumenti, materiali, tecniche, dimensioni, soluzioni, confronti, rifacimenti e via di seguito. È evidente l'indispensabilità della sua presenza (non avrebbe alcun senso una libera, immediata, e spontanea "esposizione" del bambino all'opera d'arte) così come è indispensabile la presenza di molte riproduzioni di opere d'arte in sezione e la consuetudine a frequentare mostre, pinacoteche, musei, chiese ecc. nelle quali è possibile vedere le opere d'arte nelle loro dimensioni reali, in luoghi deputati alla loro fruizione, in mezzo a altre persone che ne rafforzano e sanzionano ulteriormente l'importanza. In linea tendenziale è pure evidente che la mediazione del docente è destinata (al termine del corso degli studi medio-superiori?) e scomparire, via via che l'allievo sarà in grado di gestire direttamente il rapporto proprio perché ha imparato a vivere pienamente anche questa realtà, in totale autonomia.

Una seconda scelta riguarda l'aver posto il rapporto esperienza-rappresentazione-linguaggio come un percorso la cui realizzazione caratterizza l'esperienza scolastica rispetto a tutte le altre esperienze educative. Infatti è diventato ormai un convincimento diffuso della scuola modenese (e, finalmente, esso è divenuto una scelta qualificante del modello di scuola delineato dal testo dei Nuovi orientamenti, così come la Commissione ministeriale li ha consegnati al Ministro nel luglio scorso) che ogni esperienza, per divenire in qualche modo non solo oggetto possibile di riflessione ma anche per essere in qualche modo posseduta, interiorizzata da chi l'ha vissuta, ha bisogno di essere rappresentata e oggettivata e che tale seconda operazione deve poter contare su linguaggi via via più adeguati e, quindi, specifici:



È evidente che tale circuito è attivo fin dalla nascita: il sorgere della comunicazione interpersonale e la collocazione di ciascuno all'interno di una cultura (in senso antropologico) sono garanzie primarie di sopravvivenza. Ma nella scuola tutto questo, muovendo dagli antecedenti di spontaneità che caratterizzano la crescita in famiglia, assume via via un carattere di consapevolezza, intenzionalità e specificità sempre più evidente ed esplicito. Si vuole dire che si passa gradualmente, ma necessariamente, da linguaggi "naturali" a linguaggi via via più puntuali e specifici (quelli appunto codificati e consolidati storicamente nella cultura, nelle arti, nelle scienze) proprio tramite un lavoro di continua rappresentazione-ristrutturazione della propria esperienza, potendo fruire dei modelli "linguistici", "espressivi" che l'umanità ci ha messo a disposizione. Nel nostro caso, appunto, le opere d'arte proprio e perché prodotti, "oggetti culturali" aperti, interpretabili a diversi livelli, scomponibili e ricomponibili, linguaggi ma non solo linguaggi, forme espressive ma non soltanto tali, comunicazione ma non soltanto comunicazione: sono *beni di prima necessità* per una crescita umana ricca ed equilibrata in un contesto raffinato, culturalmente stimolante, straordinariamente capace di sollecitare il piacere estetico e di appagarlo. Sul piano didattico non è, comunque, indispensabile partire dall'esperienza come evento distinto dalla sua rappresentazione: l'approccio all'opera d'arte, può essere e deve diventare esso stesso un'esperienza, se si ha cura di farlo in modo tale da costituire un'effettiva e adeguata occasione di crescita per il bambino e una formidabile opportunità che la scuola mette a disposizione dei suoi utenti.

La pratica dell'attività

Dovrebbe essere evidente, a questo punto, che l'operare sull'opera d'arte costituisce una scelta che la programmazione deve fare propria. Non intendiamo, in questa sede, dare conto delle attività specifiche che si possono condurre (e, a questo scopo, rinviamo i lettori al volume di De Bartolomeis dal titolo "*Il colore dei pensieri e dei sentimenti*" che a giorni dovrebbe essere in libreria a cura della Nuova Italia di Firenze), quanto piuttosto accennare a tre tipi di problemi che i bambini, proprio come gli artisti, incontrano sul loro cammino, quando conducono attività di produzioni artistiche nel campo grafico-pittorico e plastico secondo la metodologia della ricerca:

a) *i contenuti*: riguardano la scelta del soggetto, la sua ideazione (il so-

le, la casa, l'albero, il mare, l'auto, il transformer, il robot, i cavalieri dello zodiaco, la nebbia, Biancaneve, la festa e via di seguito). Lo stesso problema si pone quando si tratta di rappresentare sentimenti ed emozioni (la paura, la gioia, la contentezza, la tenerezza, ecc.). Il ricorso all'astrazione, a prodotti che utilizzano tale linguaggio di rappresentazione, solo a torto può essere ritenuta una soluzione priva di contenuto; è da dire piuttosto, e coi bambini è possibile coglierlo se appena si ha la pazienza di cercarlo, che i contenuti dell'astrazione sono la sua forza espressiva, la sua vitalità, la sua "capacità di dare forma rappresentativa (pittorica o grafica o plastica o con combinazione di mezzi diversi) a conoscenze e a emozioni. Quindi anche nell'astrazione ci sono esperienze reali", in quanto, per così dire, essa "è un modo estremo di rendere visibile l'invisibile". Ed è esperienza ormai consolidata che anche i bambini piccoli, se opportunamente guidati, sono in grado di accedere all'astrazione mettendo in mostra (ma occorrerebbe avere spazio per testimoniare direttamente) capacità veramente (e ingiustamente) inaspettate;

b) materiali e strumenti: anche in questo ambito si è scelto di consentire ai bambini l'accesso ad ogni tipo di materiale, senza esclusione alcuna; così si è fatto per gli strumenti. Diventa necessario, però, conoscere caratteristiche e proprietà dei materiali e degli strumenti perché essi possano rispondere positivamente alle richieste di rappresentazione che i bambini "rivolgono" loro, prendendo atto che da un lato ci inducono ad un uso dettato dalla "natura" della loro esistenza ma che, da un altro lato, essi debbono essere "piegati" alle esigenze espressive a cui vogliamo dare forma. Lo stesso vale per gli strumenti, spesso usati secondo procedure e per scopi assai diversi da quelli ordinariamente esplorati;

c) la resa formale o efficacia rappresentativa: siamo nel campo delle tecniche e degli effetti che si ottengono "manipolando", in maniera finalizzata, strumenti e materiali di cui al punto precedente. "Le qualità cromatiche — scrive acutamente De Bartolomeis — la forma, il segno, l'organizzazione spaziale, gli effetti di luce, di ombre, di trasparenza, di leggerezza, di pesantezza, di morbidezza, di volume, di suono, di caldo, di freddo, di distanza — questo (e molto altro ancora) deve la sua esistenza alle commutazioni radicali prodotte con i mezzi dell'arte. Possono essere molto efficaci un determinato rosa per la carne, un determinato verde per il prato, un determinato blu per il cielo senza che ci sia corrispondenza con i colori della realtà. Ed è una

corrispondenza che non abbiamo il diritto di pretendere. L'arte acquista peso di realtà all'interno delle sue invenzioni, anche se queste sono sempre condizionate da esperienze conoscitive, emotive, relazionali, fisiche". Anche le tecniche, all'interno di questa logica, hanno una grandissima variabilità in relazione al tipo di problema che si intende risolvere ed allo stile che si intende adottare per dare unificazione originale (la composizione) a tutti gli elementi che sono stati messi in campo.

Con quali insegnanti?

Come sempre, nel pieno di questi ragionamenti e delle relative esperienze, ci si incontra con il problema degli insegnanti (laddove, come nel nostro caso, si è risolto il problema del cosiddetto "esperto"). È evidente che la nostra scelta fa delle opere d'arte gli *interlocutori privilegiati* dei nostri bambini.

Tuttavia, come si è visto, tale "dialogo" non ha possibilità di essere messo in campo se non si hanno a disposizione operatori di mediazione, gli insegnanti, appunto, capaci di consentire il rapporto senza ingabbiarlo, meccanicizzarlo o infantilizzarlo.

Nel nostro caso si partiva da docenti con una grossa esperienza sul piano didattico (capacità di condurre i gruppi, relazionare con i bambini, inventare situazioni educative positive, utilizzare materiali e strumenti in modo inventivo, assumere iniziative ecc.). Mancava la competenza per così dire: "disciplinare", la conoscenza puntuale di un campo specifico della produzione umana.

Si è proceduto in due modi:

— da un lato si è avviato un lavoro di formazione diretta nel campo dell'arte, a partire dai bisogni di informazione e conoscenza dei docenti in quanto adulti, al di là del loro essere insegnanti, cercando di coinvolgerli nel settore proprio in quanto adulti;

— dall'altro lato si è lavorato costantemente assieme per cercare di imparare a leggere e interpretare costantemente i prodotti dei bambini utilizzando le stesse categorie interpretative che sono state introdotte per entrare in contatto con l'opera d'arte.

Cercando costantemente di compenetrare i due momenti, evitando un prima e un dopo, quei due tempi che se tenuti separati (non distinti) non consentono mai di trasformare la formazione in patrimonio professionale, si è pure proceduto — anche se in modo non rigido —

ad una distribuzione articolata di competenze specifiche all'interno del *team* di docenti che operano in una scuola (in genere dei docenti).

L'insegnante davanti all'opera d'arte

Tutto quanto si è detto circa il rapporto tra il bambino e l'opera d'arte poggia, oltre che sull'esperienza diretta dell'opera d'arte sull'esistenza di un insegnante che ha maturato una puntuale preparazione che, fuori da ogni precettismo didascalico, dia conto di una diretta esperienza di ricerca, così come la nozione di ricerca ha avuto una funzione centrale nella attività dei bambini. Così, dal lavoro condotto da De Bartolomeis con il gruppo dei docenti che si è fatto carico dell'esperienza dei bambini con l'arte, è scaturito un percorso di formazione sul campo che risponde complessivamente alla domanda di fondo: quali problemi si pongono davanti all'opera d'arte? Beninteso, non si tratta di simulare il comportamento dei bambini, come troppo spesso è avvenuto in molti cosiddetti corsi di aggiornamento in situazione, ma di rispondere a questa domanda da adulti, muovendo da una propria curiosità personale, "privata", e avendo in mente risposte dirette, innanzi tutto, a dare risposte a se stessi, senza porre mente al fatto che poi tutto quanto diventa risorsa professionale.

I punti, i passaggi, fondamentali di un tale percorso sono così sintetizzabili:

- a) raccogliere alcune notizie essenziali sulla vita dell'artista di cui si sta prendendo in esame l'opera d'arte;
- b) raccogliere notizie sulla collocazione attuale dell'opera, sul suo stato di conservazione e sull'esigenza o meno di restauri (possono esserci, per esempio, variazioni cromatiche causate dal tempo, dalle condizioni di conservazione o da altro: si pensi all'attenzione con cui oggi si guarda e si discute alle operazioni di restauro che sono state effettuate su alcune opere d'arte notissime quali la Cappella Sistina);
- c) individuare i contenuti dell'opera (che cosa quella determinata opera d'arte rappresenta: natura morta, paesaggio, ritratto ecc.). Siamo al *livello iconografico* delle risposte;
- d) dare evidenza al contenuto astratto, in quanto l'astrazione è un particolare tipo di contenuto. Non è casuale che, quando se ne parla, si faccia continuo riferimento a *termini* di natura essenzialmente musicale: variazione, composizione o a *termini di pittura*: segni di giallo, per esempio.

Dall'osservazione e la messa a punto del contenuto è possibile ricavare qualche riferimento al *periodo*. Infatti c'è già una prima indentificazione del modo particolare attraverso cui il contenuto è stato espresso;

e) si raccolgono notizie circa la committenza e la destinazione dell'opera d'arte osservata. Questo non vale soltanto per i quadri antichi. È da tenere presente che alcune soluzioni formali si spiegano meglio se si pongono in rapporto alla committenza: che cosa si è costretti ad inventare, per esempio, tenendo conto di eventuali limiti o caratteristiche dello spazio; perché e come è importante risalire alla destinazione iniziale, che spesso non ha alcun punto di contatto con quella attuale;

f) dopo aver messo a punto gli elementi iconografici, occorre passare a quelli iconologici e identificare i simboli, cioè il significato di figure (oggetti, animali ecc.) collocati nell'opera d'arte con funzioni simboliche. È importante mettere in evidenza che la caratteristica fondamentale dei simboli è la loro *non univocità* così come è da mettere in conto una loro *misteriosità, indeterminatezza*: non sempre, infatti, la loro decodificazione è un'operazione percorribile. Non meno importante è evitare di fare confusione tra *simboli* e *segnali*: la plurivalenza è una caratteristica del simbolo ma non del segnale che deve essere univoco (altrimenti: a che serve?).

g) poi c'è il capitolo dedicato ai *materiali* e agli *strumenti*, i quali hanno una grande responsabilità sul tipo di lavoro che si può fare e sui risultati che si possono raggiungere. Anche in questo caso, occorre muoversi senza pregiudizi. Si pensi, per fare un esempio, al passaggio dalla chimica alla fisica nell'introdurre, accanto al colore come pigmento, i colori elettronici;

b) le stesse strumentazioni possono essere usate in maniere diverse.

Si passa così al capitolo delle tecniche ed alle loro innumerevoli variazioni;

i) l'attenzione si sposta, quindi, sul *modo globale in cui si rappresenta la composizione*. Si tratta, in modo particolare, di non fare confusione tra prospettiva e profondità, tenendo conto che non è possibile eliminare l'effetto di quest'ultima. È importante rendersi conto che l'attenzione si è spostata sul modo di organizzare la rappresentazione;

l) tutto ciò ci immette alla nozione di *stile*, cioè la qualità della rappresentazione, la sua originalità, il potere di dare ad un'opera d'arte la giustificazione della sua esistenza, quella forza espressiva che rende "necessaria" una rappresentazione (sia nell'ambito della storia dell'ar-

te sia in quello della produzione personale di quel determinato artista). Lo stile testimonia anche della cultura del tempo, costituzionalmente incapace di essere banale, e mette in campo tutti i problemi, assai rischiosi, riguardanti il gusto: è arte o non è arte. In questo ambito è rilevante mettere in evidenza la *tipicità iconica* (per esempio: i buchi di Lucio Fontana), la *qualità iconica* (la riassunzione, con forte impronta originale, di tutti gli elementi nel creare un'opera d'arte), la *riconoscibilità* (si pensi a tutto il problema dei falsi....).

m) si è finalmente giunti al momento esplicito delle reazioni personali (*l'empatia*) non solo per quanto si riferisce all'interpretazione ma anche per chi ne è autore.

Riassuntivamente abbiamo un percorso che può articolarsi in due raggruppamenti:

a) una fase di raccolta di informazioni di base: date, titolo contenuto, notizie varie;

b) una fase in cui l'osservazione entra nello specifico: contenuti (iconografia e iconologia), materiali, strumenti, tecniche, tipo di rappresentazione, stile.

Tutto quanto costituisce le risorse su cui poggiare per una valutazione riassuntiva che include anche le reazioni personali.

Testi di riferimento

R. ARNHEIM, *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1962.

R. ARNHEIM, *Il pensiero visivo*, (la percezione visiva come attività conoscitiva), Torino, Einaudi, 1974.

L.S. VYGOTSKIJ, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

F. DE BARTOLOMEIS, *Girare intorno all'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

F. DE BARTOLOMEIS, *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, Firenze, La Nuova Italia (in corso di pubblicazione).