

ARTEDU2021

Educare all'Arte

L'Arte di Educare

a cura di *Alessandro Luigini, Chiara Pancioli e Paolo Somigli*



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi





Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
Collana diretta da Ivo Mattozzi e Chiara Panciroli

Come rendere tutti i cittadini consapevoli dell'importanza del patrimonio culturale nella vita comunitaria e della necessità della sua tutela e valorizzazione? Per dare una risposta a questo emblematico e complesso interrogativo, la collana raccoglie gli studi di settore e le ricerche integrate sull'educazione al patrimonio, sulla didattica museale e sulla formazione dei saperi. È attraverso l'analisi puntuale e critica di questi ambiti che si ridefiniscono nuove linee di studio e di sperimentazione, con una particolare attenzione rivolta ai diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nello specifico, la collana intende approfondire, all'interno del dibattito internazionale, i seguenti aspetti:

- il raccordo tra epistemologia, metodologia d'insegnamento, struttura della conoscenza e curriculum verticale;
- la ricerca mediante lo studio delle fonti, l'esplorazione delle opere, degli oggetti e dei reperti, più in generale dei beni culturali tangibili e intangibili, in ambito storico, artistico e scientifico;
- la mediazione attraverso un utilizzo didattico dei patrimoni culturali, secondo una prospettiva interdisciplinare, interculturale e di innovazione tecnologica, che vede il laboratorio nella scuola e nel museo come spazio e metodologia per l'immersione conoscitiva.

La ricerca si svolge connettendo le riflessioni teoriche alle sperimentazioni didattiche degli insegnanti, in occasione di seminari, convegni, workshop, con riferimento anche agli studi che "Clio '92" (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia) e il MOdE (Museo Officina dell'Educazione) organizzano in questo ambito.

Comitato scientifico

Roberto Balzani, *Università di Bologna*; Beatrice Borghi, *Università di Bologna*; Sara Colaone, *Accademia di Belle Arti di Bologna*; Carmela Covato, *Università degli Studi Roma Tre*; Ricard Huerta, *Università di Valencia*; Alessandro Luigini, *Libera Università di Bolzano*; Tiziana Maffei, *Università di Bologna-Ravenna*; Emanuela Mancino, *Università di Milano Bicocca*; Raffaele Milani, *Università di Bologna*; Montserrat González Parera, *Università Autonoma di Barcellona*; Maria Teresa Rabitti, *Libera Università di Bolzano*; Maria Eugenia Garcia Sottile, *Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*; Antonella Nuzzaci, *Università de L'Aquila*.

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ARTEDU2021

l'Arte di Educare

Educare all'Arte

a cura di *Alessandro Luigini, Chiara Pancioli e Paolo Somigli*



FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn digitale: 9788835150923

In copertina: Immagine generata con Midjourney, autore: Alessandro Luigini, ©2022

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Opening

Quattro proposte per educare all'arte

Alessandro Luigini

Pag. 11

Strategie di educazione artistica e culturale nella società postdigitale

Chiara Panciroli

» 22

Impara l'arte e mettine a parte.

Ovvero la formazione musicale e l'arte d'educare a un'arte

Paolo Somigli

» 29

Keynote

Il Viaggio d'inverno: dire poco, dire tutto

Giuseppina La Face

» 39

La fruizione come finalità della tutela

Massimiliano Zane

» 44

Sessione MANZONI

Didattica museale e Progettazione universale. Per una scuola "senza barriere"

Rosa Sgambelluri

» 55

Dall'estetica della bellezza all'etica del bello. Educare ad aver cura del sé <i>Grazia Romanazzi</i>	»	67
Educare alla cultura musicale nella scuola secondaria di secondo grado: realtà, utopia e un progetto <i>Maria Cristina Paciello</i>	»	76
Il laboratorio di arte e modellazione come atto di comprensione della realtà in un processo di inclusione. Il caso-studio di S. e di M.I., due elementi paratattici e sintattici in una scuola secondaria di primo grado <i>Maria Italia Insetti</i>	»	80
<i>Visual Thinking Strategies</i>: metodi innovativi che diventano best practices <i>Sonia Sapia, Lorena Montesano, Antonella Valenti</i>	»	89
Lo scrigno della musica. Didattica e valorizzazione del patrimonio artistico <i>Matteo Giannelli</i>	»	96

Sessione KLEIN

Educare al melodramma attraverso la stampa: missione possibile? Quale contributo può dare il giornalismo alla formazione musicale del pubblico e in particolare a quello dei giovanissimi <i>Donatella Righini</i>	»	107
L'interazione con il paesaggio come "luogo" di apprendimento. Un caso di studio: "Chiocciola la casa del nomade" <i>Tommaso Farina</i>	»	120
Coltivare l'Infanzia attraverso l'Arte. Il potenziale delle arti performative nella formazione dei professionisti dell'educazione <i>Ilaria De Lorenzo, Giulia Schiavone</i>	»	128

Didattica della *Divina Commedia*: le miniature come materiale didattico per l'interpretazione del testo
Paola Lisimberti » 142

Educare con l'arte contemporanea nell'epoca della distanza.
La proposta di un corso di formazione.
Marcella Vanzo, Giovanna Amadasi, Laura Zocco, Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli » 152

Sessione BEUYS

L'arte vicina. La costruzione dello spazio del quotidiano nei pittori cinque-seicenteschi lucani: esercizi di lettura
Giuseppe Damone » 163

Arte, scintilla per disegnare lo spazio.
L'arte visiva nel progetto partecipato dello spazio collettivo
Eleonora Bersani, Lola Ottolini » 173

L'educazione somatica come modello.
Una proposta per la didattica delle arti e del design
Alice Devecchi, Silvia Sfligiotti » 182

Ornamentazione vocale-strumentale e improvvisazione (secc. XVI e XXI): la nuova sfida di una "Pedagogia Storicamente Informata"
Livio Tigli » 192

Sessione ABRAMOVIĆ

L'arte contemporanea per l'educazione al patrimonio.
Didattica dell'arte per la difesa dei diritti umani
Virginia Grazia Iris Magoga » 207

- Il rinnovarsi di una istanza: l'analisi grafica per l'educazione ai beni architettonici**
Stefano Brusaporci, Giuseppe Romeo, Barbara Cantalini, Pamela Maiezza » 217
- Fantasia su misura: la negoziazione della liminalità nell'opera formativa degli artigiani italiani del LARP**
Andrea Mattia Marcelli » 232
- Educare all'immagine ai tempi della quarantena. Memoria di una ricerca del legame di realtà attraverso lo schermo digitale**
Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli » 241

Sessione NAM JUNE PAIK

- Tra danza e tecnologia: raccontare la pandemia attraverso il corpo. Il metodo *Bodytasking* applicato alla composizione coreutica e drammaturgica**
Luigi Aruta, Ferdinando Ivano Ambra, Francesco V. Ferraro, Alessandro Pontremoli » 251
- Narrazioni audiovisive e nuovi immaginari per la formazione di insegnanti e educatori**
Chiara Pancioli, Laura Corazza, Anita Macauda e Veronica Russo » 260
- Educare al Disegno e al Colore: esperienze didattiche nella scuola primaria**
Alessio Cardaci, Albertina Carrara » 273

Sessione STUDIO AZZURRO

- Arte, società e educazione nella formazione iniziale degli insegnanti dell'Educazione della prima infanzia. Tre esperienze didattiche per tre dimensioni dell'educazione artistica.**
Ilaria Bellatti, Carolina Martín Piñol, Elvira Barriga-Ubed » 281

Narrazione multisensoriale per la didattica dell'arte e del patrimonio: immagini, plastici, suoni e odori, tre casi studio

Paola Puma, Giuseppe Nicastro

» 290

La formazione artistico-musicale e le competenze trasversali per le discipline caratterizzanti dei licei a indirizzo musicale e coreutico: esperienze e collaborazioni tra scuole ed enti ospitanti a Teramo

Letizia Gomato Beatrice Manganiello

» 299

Sperimentazioni di Didattica Museale e approccio ludico all'Opera d'Arte nei musei palermitani

Gian Marco Girgenti, Eleonora Mancuso

» 307

Il volume che qui si presenta raccoglie gli approfondimenti che i singoli autori hanno compiuto a partire dalle relazioni presentate nel convegno *ARTEDU2021 Educare all'arte / L'arte di educare*, tenutosi in modalità telematica il 5 e 6 giugno 2021, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

Ai partecipanti è stato chiesto presentare le proprie ricerche in modo più approfondito perché ci è sembrato evidente che la ricchezza delle esperienze didattiche presentate meritasse un tempo di riflessione e maggiore spazio per essere raccontate adeguatamente.

L'indice è strutturato secondo un ordine tripartito, con le relazioni di apertura degli organizzatori, con le relazioni dei keynote e infine con le relazioni degli autori selezionati dalla call for paper. I contributi sono stati selezionati tramite una *double blind peer review* e qui presentati secondo la scansione utilizzata durante convegno, in sezioni denominate come alcuni grandi artisti contemporanei che ci sembrano ancora oggi delle miniere di idee per l'educazione all'arte.

Quattro proposte per educare all'arte

di *Alessandro Luigini*

L'arte, come alcuni altri ambiti, è di per sé un campo di ricerca transdisciplinare: c'è chi la produce, chi la studia nei modi più disparati, chi la usa in processi che fanno riferimento a fasi differenti della vita, come l'educazione, la comunicazione, il public engagement, la terapia. Questa consapevolezza ci aiuta a comprendere che le declinazioni degli approcci all'arte sono tra di loro solo parzialmente distinti: gli scritti pedagogici di Paul Klee o Vasilij Kandinskij redatti nei loro anni al Bauhaus, ad esempio, dimostrano come la linea di confine tra l'artista e il pedagogo è quanto mai labile. Nei loro scritti il pensare l'arte e l'insegnare la grammatica e la sintassi dell'arte sono due componenti dello stesso processo, e la fortuna che i loro lavori hanno avuto nel secolo successivo che li porta ad essere ancora oggi oggetto di studio – nonostante gli enormi avanzamenti delle scienze pedagogiche e nell'arte – è frutto anche della commistione tra il *fare* e il *pensare* troppo spesso considerate attività distinte ed alternative tra loro.

Juhani Pallasma nel suo *La mano che pensa* (2014) propone una visione in cui la mano è un occhio tattile, che vede, pensa e realizza al contempo tramite un processo che coinvolge sfere diverse del nostro apparato cognitivo. Intuizioni analoghe sono rintracciabili nella storia – si pensi alle meravigliose pagine del *De Re Aedificatoria* dedicate al disegno – ma sembra che nell'opinione comune spesso permanga una necessità di primato dell'una o dell'altra componente del fare arte e di educare all'arte.

Nella Facoltà di Scienze della Formazione da alcuni anni l'ambito della educazione all'arte è stato alimentato dall'incontro interdisciplinare tra studiosi delle scienze grafiche e studiosi delle scienze pedagogiche, ovvero tra docenti del disegno e docenti di didattica generale e disciplinare. Più che una novità è stato un "ritrovarsi", perché è lontano solo qualche decennio il tempo in cui i prodromi del settore scientifico disciplinare del Disegno (mentre scriviamo identificati con l'SSD ICAR17) si rendevano espliciti nella pubblicazione della rivista *Didattica del disegno*, fondata e diretta da

Gaspare De Fiore nel 1970. La rivista aveva il mandato di «alimentare il dibattito e favorire l'apprendimento delle tematiche della didattica del linguaggio grafico, sia nelle facoltà di architettura che nelle scuole» (Didattica del disegno, numero 1, 1970). De Fiore aveva chiara l'idea che il disegno, seppur nella declinazione applicata all'architettura, era un mezzo espressivo, rappresentativo e di elaborazione del pensiero e come tale era utile – se non indispensabile – pensarlo complessivamente nel suo evolversi dalle scuole fino alle università. Era sovente ricordare che «*Il Disegno è un'arte che possiamo utilizzare per comprendere il mondo e per comprendere noi stessi.*» (idem), e il suo progetto era quello di istituire un luogo di riflessione teorica e di condivisione di esperienze didattiche capace di instaurare uno scambio tra la didattica del disegno fin dai primi anni di istruzione formale e la didattica del disegno ai più alti gradi della istruzione superiore. Negli anni ribadirà più volte questo approccio, seppur con risultati nella prassi non soddisfacenti, e in uno dei discorsi introduttivi del Convegno annuale dei docenti della rappresentazione che nel frattempo iniziò a organizzare fin dal 1979 a Santa Margherita Ligure prima e a Lerici poi, ebbe a dire:

Mi sembra chiaro e logico, riferendomi alla didattica, pensare a due rami:

b) la didattica del disegno per l'architettura [...]

a) ho indicato con a) questa didattica anche se citata per seconda perché, a mio parere dovrebbe precedere quella citata per prima [...] è la didattica del disegno come modo di esprimersi, di vedere, di conoscere, di interpretare, direi come modo di essere proprio in quanto capace esprimere le sensazioni i sentimenti, l'essere di chi si pone davanti alla realtà e alla fantasia o chi si domanda le ragioni, i principi dell'invenzione, dell'immaginazione.

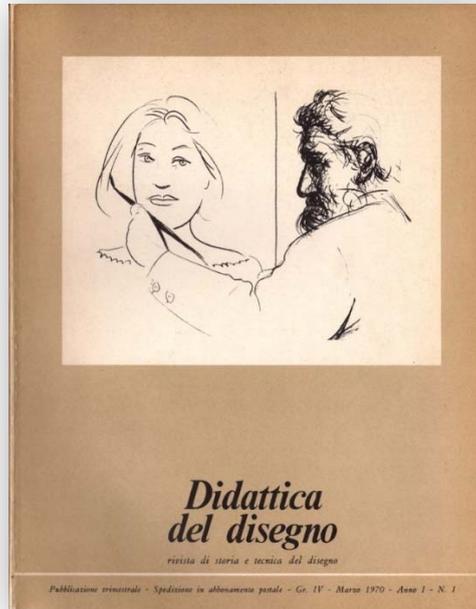


Fig. 1 - Copertina del primo numero della rivista Didattica del disegno, fondata e diretta da Gaspare de Fiore tra il 1970 e il 1975.

Con questo approccio, negli ultimi anni abbiamo sviluppato alcuni filoni di indagine educativa legati all'arte e all'espressione estetica per i futuri insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria, alcuni dei quali presentati sinteticamente qui di seguito.

Esplorazione semantica

Padroneggiare la tecnica è indubbiamente un fondamentale aiuto per l'acquisizione della libertà espressiva, per quanto la storia dell'arte dai primi del Novecento in poi abbia ampiamente dimostrato che se ne potrebbe anche fare a meno. Lo studio delle tecniche richiedono conoscenza e tempo di esercizio, e molto spesso questo tempo viene vissuto come in disincentivo all'approfondimento di nuove tecniche. Il tempo dedicato ai laboratori di didattica dell'arte nei corsi di studio in Scienze della formazione primaria – trenta o quaranta ore mediamente, eccezionalmente a Bressanone sono sessanta le ore di laboratorio dedicate alle arti figurative – sono evidente-

mente insufficienti a promuovere una acquisizione completa delle competenze tecniche per la realizzazione di artefatti estetici e di supporto alla creatività. L'obiettivo principale delle attività laboratoriali è, secondo il nostro approccio, indicare le modalità di ricerca e sviluppo che possano essere un motore per la crescita dei futuri e delle future insegnanti nella scoperta delle metodologie e delle tecniche per l'arte.



Fig. 2 - Una esplorazione semantica di uno studente durante i laboratori di arte.

Un particolare aspetto su cui si organizzano alcune ore di laboratorio – applicabile ad ogni tecnica rappresentativa – è l'esplorazione semantica. Si chiede agli e alle studenti di selezionare tre oggetti “capaci di lasciare un segno su un foglio” che non siano strumenti per le belle arti: niente pastelli o acquerelli ma bacche, rape rosse, prodotti per il make-up, caffè macinato, dentifricio o due cocci di mattone che sfregati tra loro producono una polvere che si può stendere sia direttamente col dito che miscelato con acqua con i pennelli. Un insieme di improbabili materie prime con cui preparare colori o da utilizzare direttamente sulla tavola da disegno. Il compito degli e delle studenti è di esplorare semanticamente ognuno di essi: cosa può “dire” e in che modo può farlo ognuno di questi oggetti o vegetali? Alcuni consentono tratti precisi e molto incisivi, altri sfumati e trasparenti, alcuni cambiano colore col tempo – grazie a processi di ossidazione, come per

molti frutti ad esempio –, ma ognuno di essi ha un modo di lasciare segni sostanzialmente proprio. Questa esplorazione è una pratica che va estesa ad ogni oggetto capace di lasciare segni sul foglio e, quindi, anche agli strumenti ortodossi per le belle arti: scoprire autonomamente come un acquerello possa campire aree ampie se diluito, denotare un segno più marcato se meno diluito o produrre variazioni di copertura se il pennello è utilizzato con sapienza per addensare il colore in certe aree della campitura ha molto più valore del venirne a conoscenza tramite la voce di un esperto, perché è un comportamento di auto apprendimento estendibile ad ogni contesto del fare estetico.

I risultati non hanno forma, nel senso che non si richiede di produrre un artefatto estetico, ma solo una giustapposizione di esplorazioni che qualcuno, a posteriori come nella fase del disegno infantile del realismo fortuito, tenta di interpretare.

Immaginazione

Chiudi l'occhio del corpo, affinché tu possa prima vedere la tua opera con l'occhio dell'anima.

Poi rivela quello che hai visto nel buio in modo che possa riverberarsi sugli altri dall'esterno verso l'interno.

Caspar David Friedrich

Questa esperienza didattica viene introdotta da questo aforisma dell'artista romantico, come spunto per una consapevolezza della propria capacità immaginativa. Senza sconfinare nel campo delle scienze cognitive, è noto come la nostra mente abbia una capacità immaginativa che ha la capacità di produrre immagini ad alta figurabilità – ovvero chiaramente distinguibili, vigorose e spesso molto dettagliate – di carattere visuale, anche senza l'utilizzo degli organi esterni del senso della vista. Inoltre, come la teoria della doppia codifica di Allan Paivio ha introdotto, la codifica degli stimoli verbali e degli stimoli visuali sono strettamente correlati da connessioni referenziali (Paivio, 1969), e questo fornisce lo spunto per una attività immaginativa. Immaginare – inteso come *imaging* in inglese, e non come *imagination* – è una funzione cognitiva fondamentale nella pratica artistica e creativa in genere, non necessariamente in ambito visuale: è infatti una delle principali competenze che si possono sviluppare con l'educazione all'arte ma i suoi benefici si estendono ad ogni attività umana.



Fig. 3 - Bertrand-Jean Redon, Les Yeux clos, 1890, Museo d'Orsay

Il contesto delle arti figurative è, come è noto, un ambiente particolarmente adatto allo sviluppo delle capacità immaginative, perché da queste non si può prescindere: produrre artefatti estetici necessita una fase di immaginazione, di messa in immagine, che passa per una rassegna del proprio immaginario, della propria memoria visuale, e tramite l'elaborazione porta alla composizione di forme, figure e colori, si auspica, originali.

Spesso si può riscontrare, soprattutto nella prima fase dello studio della pedagogia dell'arte, una certa reticenza di molti studenti nella elaborazione estetica probabilmente a causa da una parte della poca dimestichezza col linguaggio grafico e visuale e dall'altra parte probabilmente per la persistenza di convinzioni erronee sulla necessità di una qualche propensione naturale individuale alla creatività. Dopo aver portato gli studenti ad acquisire la consapevolezza della educabilità alla creatività, e quindi la negazione di una preclusione per qualcuno di tale competenza, si accompagnano in una breve esperienza immaginativa, sfruttando la doppia codifica al posto degli organi sensoriali tipici della visione: ad occhi chiusi viene chiesto lo-

ro di immaginare una scena naturale, descrivendola con le parole, in cui da un bosco esce un cavallo, che prima galoppa e poi ad un certo punto vola. La descrizione verbale di una scena naturale dove accade qualcosa di fantastico, porta gli studenti ad immaginare qualcosa che, di fatto, non esiste: il cavallo alato, certamente un elemento iconografico già noto, è immaginato fin nei dettagli, e la sua “visione” senza l’uso degli occhi concede loro una profonda consapevolezza della propria capacità, questa sì innata, di immaginare in modo così vigoroso.

Stereotipi figurativi

Nel processo di educazione all’arte uno degli obiettivi perseguibili è il superamento degli stereotipi nella raffigurazione, a partire da quelli più diffusi nel linguaggio grafico del bambino come l’albero o la casa. L’obiettivo pedagogico, come è noto, va ben al di là del campo della rappresentazione figurativa, estendendosi a ogni campo dell’agire dove è importante avere la capacità di superare gli stereotipi: avere la competenza di saper osservare, comprendere le complessità del mondo e non affidarsi a stereotipi o pregiudizi, è una competenza fondamentale per una adeguata formazione dell’individuo. Per raggiungere questa competenza è necessario esercitare lo sguardo a cambiare prospettiva anche guardando sempre lo stesso soggetto.

I due percorsi che si sviluppano in forma laboratoriale sono sul tema dell’albero e sul tema della casa, e in entrambe i casi utilizzano il libro illustrato come oggetto di mediazione: nel primo caso il libro di Tullio Pericoli *Attraverso l’albero una piccola storia dell’arte* (2012) dove l’artista raccoglie 29 interpretazioni di altrettanti alberi tratti da opere d’arte da Giotto a Saul Steimberg, mentre nel secondo caso il corpus del fondo in via di acquisizione da parte della biblioteca centrale della Libera Università di Bolzano sugli albi illustrati sull’architettura, ad oggi composto da circa 120 volumi.

Il percorso sull’albero parte da una narrazione visuale attraverso la storia dell’arte del rapporto tra arte e natura, per sottolineare l’estrema varietà di possibili interpretazioni che gli artisti hanno espresso nelle loro opere. Successivamente viene chiesto alle e agli studenti di trovare l’opera da cui Pericoli ha estratto l’albero interpretato nel suo libro: una caccia al tesoro dove gli unici riferimenti sono l’indizio testuale del nome dell’autore e l’indizio visuale del disegno di Pericoli. In questo modo i partecipanti iniziano a cercare l’ago nel pagliaio rappresentato da un albero all’interno dell’intera opera di un artista, dapprima scorrendo rapidamente tutte le ope-

re, ad esempio, di Katsushita Hokusai, poi identificando quali opere rappresentassero un albero, e infine iniziando a zoomare ogni singola opera per paragonare visivamente il disegno di Pericoli con la stampa di Hokusai. Questo processo di evoluzione dello sguardo – da rapido e “grandangolare” a lento e “telescopico” – diventa l’esperienza in cui gli e le studenti apprendono il modo corretto di osservare l’opera d’arte: entrando con lo sguardo nello spazio pittorico. Successivamente si chiede agli e alle studenti di realizzare due elaborati: prima una propria interpretazione di uno qualunque degli alberi dipinti nella storia dell’arte, analogamente a Pericoli ma col proprio linguaggio grafico e pittorico, e successivamente di disegnare o dipingere un albero qualunque tra quelli presenti nel parco della Missionshaus, nel campus della nostra sede: il percorso dall’educazione dello sguardo con la caccia al tesoro all’interpretazione di un albero altrui ad infine il disegno dal vero tende a supportare il superamento degli stereotipi e ad accompagnare gli studenti nel processo di acquisizione della capacità di guardare e rappresentare il mondo liberamente.

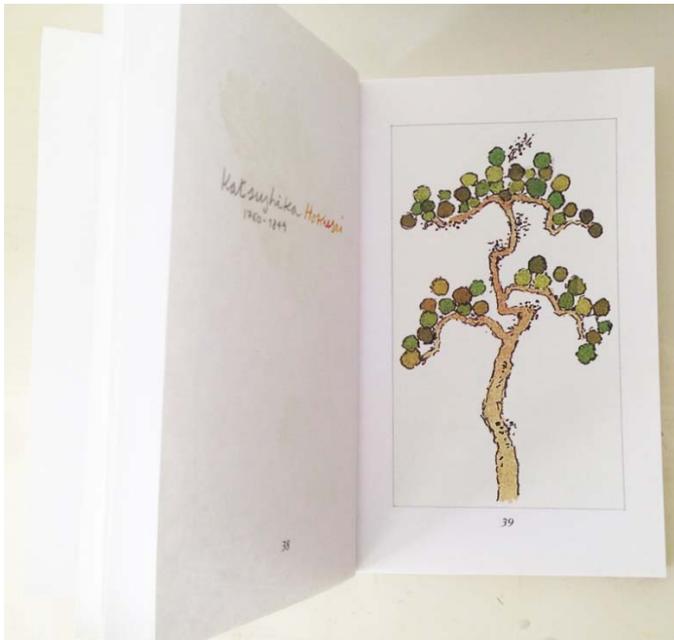


Fig. 4 - Una delle pagine del libro di Tullio Pericoli raffigurante un albero tratto da un'opera di Katsushita Hokusai.

Il percorso sulla casa, come anticipato, si basa sulla mediazione della raccolta di circa 120 volumi acquisiti per lo svolgimento di una ricerca in parte edita (Luigini 2017, 2019a, 2020). Gli albi illustrati sono presentati secondo una classificazione tassonomica ed utilizzati per introdurre i partecipanti alla storia dell'architettura moderna e contemporanea con l'intento di alimentare l'immaginario della casa per superare sia la stereotipia sia la mancanza di una esperienza diretta con l'architettura autoriale. Successivamente gli e le studenti sono chiamati ad osservare le proprie città di provenienza per portare nella esperienza quotidiana lo sguardo sensibilizzato, anche tramite il disegno. Infine gli viene chiesto di realizzare una pop-up city, attorno a cui si strutturi un percorso didattico, in modo da chiudere il percorso sulla casa con una attività manuale capace di condensare quanto appreso in precedenza.

Questi percorsi mirano ad insegnare un utilizzo molteplice dello sguardo, una attenzione alle cose osservate che consenta di comprendere meglio e più approfonditamente il mondo che ci circonda.

Ambienti digitali per l'educazione al patrimonio

Il ruolo delle tecnologie digitali nell'educazione all'arte e al patrimonio non dobbiamo certo introdurlo, perché noto ai più. La declinazione applicativa che l'Earth_Lab ha perseguito si sviluppa all'interno di ambienti digitali immersivi fruibili sia con dispositivi mobile che con HMD.

A partire dal 2019 presso l'Earth_Lab si sono progettati, implementati e sperimentati alcuni applied games sviluppati in ambiente immersivo: *Schut-telbrot*, un gioco sul pane tradizionale della Val Pusteria (Luigini et al. 2019), e *h2o* (Luigini 2019b), un gioco sul ciclo dell'acqua. Nel primo caso abbiamo digitalizzato un maso tradizionale e ambientato in esso una trama narrativa strutturata su sette livelli – una per ogni ambiente del maso – dove i giocatori devono rispondere a quiz, risolvere enigmi o selezionare ingredienti. Il percorso consente di scoprire il patrimonio culturale appartenente alla tradizione contadina. Nel secondo caso, invece, il gioco è stato realizzato interamente con equirettangolari su base fotografica, e consente ai giocatori di immedesimarsi con una goccia d'acqua che per due volte compie il proprio ciclo: dalla pioggia al fiume, poi nel mare e di nuovo tra le nuvole, mentre il secondo ciclo è tipicamente montano con la successione di fasi della neve, della formazione di un ghiacciaio e infine dei laghi alpini. Ad ogni livello quiz ed enigmi testano la consapevolezza del giocatore nell'uso consapevole della risorsa acqua, e in caso di risposta negativa si ha la possibilità di verificare direttamente gli effetti di un uso dissennato della risorsa.

sa – in ambienti naturali inquinati o irrimediabilmente compromessi dall'attività antropica – mentre in caso di risposta positiva si può essere testimoni del rapporto virtuoso che l'uomo ha saputo talvolta sviluppare con l'acqua – al cospetto di capolavori della storia dell'architettura come un acquedotto romano, il castello di Sirmione o la fontana di Trevi –.

I giocatori hanno dimostrato alti livelli di apprendimento, soprattutto nei soggetti che hanno considerato l'attività sperimentale più vicina a un gioco che a una attività di apprendimento, e le sperimentazioni stanno proseguendo su versioni aggiornate della piattaforma, per soddisfare anche le esigenze venutesi a creare per effetto della pandemia (Luigini et al. 2020, 2021).



Fig. 5 - Alunno della quarta classe primaria mentre naviga l'applied game h2o.

Conclusioni

Questa breve presentazione di alcuni dei filoni di ricerca didattica mostra una parte del panorama che la sede ospitante propone per l'educazione all'arte e al patrimonio. Riteniamo, infatti, che la proposta didattica debba essere necessariamente molteplice – come molteplici sono i punti di vista con cui l'arte può essere realizzata e vissuta – per poter investigare tutte le declinazioni possibili di educazione all'arte e valorizzare così le potenzialità dell'espressione estetica come veicolo di valori ben al di là del campo di applicazione diretto. Il contesto multidisciplinare, che vede interfacciarsi

docenti del disegno e pedagogisti, ha favorito la strutturazione di percorsi variegati, volti alla esplorazione delle potenzialità dell'educazione all'arte, capaci di alimentarsi e moltiplicarsi grazie alla messa in relazione di competenze disciplinari solo parzialmente distinte.

Bibliografia

- Alberti L.B. (1452), *De Re Aedificatoria*.
- Clark J.M., Paivio A. (1991), "Dual Coding Theory and Education", *Educational Psychology Review*, Vol 3, No. 3, 1991
- Kandinskij V. (1968), *Punto linea superficie. Contributo all'analisi degli elementi pittorici* (ed. orig. *Punkt und Linie zu Fläche*, 1920), Adelphi edizioni, Milano.
- Klee P. (2018). *Quaderno di schizzi pedagogici*. (ed. orig. *Pädagogisches Skizzenbuch*, 1924). Abscondita, Milano.
- Luigini A. (2017), "Disegnare architetture per educare al bello. Esegesi iconografica di un Picturebook di Steven Guarnaccia", in Panciroli C. (a cura di), *Infanzia - Le arti e l'Infanzia*, bambini srl, Parma. pp. 206-216.
- Luigini A. (2019a). *Houses, Objects and Architects. Architectural Drawing in Children's Literature*, in *Disegno 4/2019, Drawing as (In)Tangible Representation*, <https://doi.org/10.26375/disegno.4.2019.16>
- Luigini A. (2019b) "Paesaggio Naturale, Paesaggio culturale. Serious Game immersivi e partecipativi per l'educazione al patrimonio", *Paesaggio urbano*, 4/2019
- Luigini A., Parricchi M., Basso A., Basso D. (2019), "Immersive and Participatory Serious Games for Heritage Education, Applied to the Cultural Heritage of South Tyrol", *Interaction Design and Architecture(s) Journal - ID&A*, N.43, 2019-20, pp. 42-67
- Luigini A. (2020), "Case straordinarie tra architettura e invenzione. Dodici albi illustrati (o poco più) per l'infanzia", in Cicalò E., Trizio I., a cura di, *Linguaggi grafici*, Illustrazione pubblica, Alghero.
- Luigini A., Fanini B., Basso A., Basso D. (2020), "Heritage Education Through Serious Games. A Web-Based Proposal for Primary Schools to Cope with Distance Learning", *Vitruvio - International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 5(2), pp. 73-85.
- Luigini A., Parricchi M., Fanini B., Basso D. (2021), "Digital and Immersive Environment for Heritage Education: a VR Serious Game on Awareness of Natural and Cultural Landscape", *GUD A magazine about Architecture, Design and Cities*, Maggio 2021, pp. 266-271.
- Paivio A. (1969), "Mental Imagery in Associative Learning and Memory", *Psychological Review*, 76 (3), pp. 241-263.
- Pallasma J. (2014), *La mano che pensa*, Safarà editore, Pordenone.
- Pericoli T. (2012), *Attraverso l'albero una piccola storia dell'arte*, Adelphi edizioni, Milano.

Strategie di educazione artistica e culturale nella società postdigitale

di Chiara Panciroli

Il ruolo dell'educazione digitale all'arte e al patrimonio

Un crescente interesse verso le ricerche sull'educazione artistica e culturale (2022)¹, nei contesti formali e non formali, attraverso anche il digitale, riconosce ai sistemi educativi un ruolo strategico, in cui “l'educazione artistica rappresenta un diritto umano universale per il pieno sviluppo dell'individuo”². In tal senso la predisposizione di programmi formativi sulle arti e sul patrimonio culturale rivolti ai giovani può concorrere a creare fiducia in se stessi mediante l'individuazione di interessi e l'acquisizione di competenze. Diverse sono state le iniziative a livello internazionale (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009) che hanno sostenuto la necessità di una diffusione sempre maggiore di pratiche educative artistico-culturale in stretta connessione con la ricerca al fine porsi come linee guida condivise³. Le diverse linee programmatiche riconoscono le arti come *forme di conoscenza culturale immateriale* sottolineando la necessità di una

¹ Nel 2022 la relazione degli esperti degli Stati membri dell'UE, intitolata “Stormy Times. Nature and humans: Cultural courage for change” si concentra sul ruolo della cultura come motore per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'agenda UNESCO 2030. Come si legge tra le proposte, poiché il Green Deal sfida gli europei a cambiare il modo in cui vivono e il modo in cui pensano, gli artisti e le organizzazioni culturali dovrebbero svolgere un ruolo rilevante nel garantire il successo di questa rivoluzione culturale. In precedenza, Creative Europe è stato il programma quadro della Commissione Europea dedicato alla cultura e ai settori creativi per il periodo 2014-2020 che ha avuto lo scopo di operare oltre le frontiere nazionali promuovendo attivamente la diversità culturale e linguistica.

² Conferenza mondiale sull'Educazione artistica e lo sviluppo di capacità creative per il ventunesimo secolo tenuta a Lisbona nel 2006.

³ Nel decennio 2003-2012, l'UNESCO ha pubblicato nello specifico la Convenzione UNESCO per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (ICH-UNESCO, 2003), la Road Map for Arts Education (UNESCO, 2006) e l'Agenda per le arti di Seoul dell'UNESCO Istruzione (UNESCO, 2011).

pratica alle arti continuativa, rivolta a tutti i cittadini, con particolare riferimento alle giovani generazioni, per dialogare e talvolta contrastare il pensiero derivante dalle culture egemoni, verso un processo di democratizzazione delle società.

L'arte assume quindi il ruolo di metafora rilevatrice della realtà sociale e culturale, nella quale sono contenute le direzioni rappresentative del passato, del presente e del futuro. A questo proposito Adorno (1975, p. 3) osservava come i fatti estetici siano anche fatti sociali delineandone una dialettica, in cui si evidenzia come da un lato l'arte si struttura all'interno di ogni società e dall'altro come ogni realtà socio-culturale esplicita richieste all'arte. In questa prospettiva, l'arte diviene una sorta di lente che permette di vedere gli elementi della vita in modo creativo e divergente indirizzando il proprio agire. In questo agire con l'arte, si definisce il senso dell'arte stessa, che non può essere trasmessa solamente con spiegazioni ma piuttosto deve essere compresa attraverso un percorso attivo e autentico, caratterizzato da interesse e curiosità. È solo così che l'arte intesa come parte di un patrimonio dell'uomo si espande e si contamina di nuove interpretazioni. Di fronte alle arti visive è quindi necessario prendere tempo, tornare indietro, ripensare, cosicché le opere stesse possano raccontare qualcosa e contraddistinguerle in modo originale e personalizzato. Il rapporto, infatti, che si stabilisce con le espressioni artistiche si distingue per un tipo d'interazione di natura interpretativa, che si costruisce attraverso la lettura di elementi caratterizzanti, la ricostruzione contestuale, l'individuazione di analogie e differenze. Da questi aspetti prende vita il dialogo tra l'opera e il suo fruitore che necessita di un tale coinvolgimento della persona tanto da renderla parte integrante dell'opera stessa (Pancirolì, 2012).

Questi aspetti pongono interrogativi a tutte quelle professionalità appartenenti al mondo delle arti, della cultura e dell'educazione, tra cui insegnanti, artisti, educatori museali, che operano all'interno di comunità dinamiche e multiculturali, con particolare riferimento alle scuole urbane e ai luoghi dell'istruzione informale (Ashley, 2014; Mabingo, 2015; Morunga, 2013). Nello specifico si richiama alla necessità per gli insegnanti di implementare gli obiettivi all'interno dei curricula scolastici negoziando percorsi aperti, capaci di integrare le performance artistico-culturali nell'istruzione ordinaria, verso una prospettiva di apprendimento incentrata sul cambiamento e sull'innovazione. In questo senso l'insegnamento delle arti dovrebbe prevedere una co-costruzione di percorsi formativi tra le diverse professionalità in una logica di forte connessione di spazi artistico-culturali (scuole, musei, centri culturali, aree urbane) all'interno della città educante (Pancirolì 2018).

Pertanto l'importanza di un approccio alla cultura non finalizzata a se stessa ma come ambito di sviluppo del potenziale della persona (Craft, Jeffrey e Leibling, 2001; Eisner, 2002; Robinson, 1982), porta a riconoscere come le arti possano migliorare la creatività dei giovani e non solo per una ristretta élite considerata di talento. Si evidenzia quindi la necessità di sostenere un apprendimento interdisciplinare all'interno dell'istruzione formale sottolineando una stretta relazione tra educazione artistica e economie della conoscenza creativa.

Un ulteriore obiettivo è quello di applicare i principi e le pratiche dell'educazione artistica per contribuire alle problematiche sociali e alle sfide culturali odierne (*Agenda UNESCO for Arts Education*, 2011), partendo dalla formazione universitaria e nello specifico dai corsi di laurea che preparano i futuri educatori, insegnanti ed artisti. Per fare progressi nell'ambito della formazione universitaria, è necessario prevedere un ampliamento e un'obbligatorietà degli insegnamenti artistico e culturali a livello europeo, anche con una forte integrazione delle tecnologie digitali, attraverso un monitoraggio degli impatti che questi insegnamenti possono avere sulla definizione delle competenze degli studenti. Rilevante a questo proposito è l'iniziativa, avviata già dal 2009, in cui alcuni organismi internazionali che riuniscono gli educatori dell'ambito artistico e culturale – arte, teatro, arti plastiche e musica – hanno posto le basi per costituire un'alleanza mondiale (Eurydice, 2009), invitando l'UNESCO a inserire l'insegnamento artistico nell'agenda mondiale per lo sviluppo umano e la trasformazione sociale sostenibile. In linea con queste iniziative è anche l'ultimo Piano nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale, che si configura come documento programmatico che, oltre a promuovere la conoscenza del patrimonio e a confermarne il riconoscimento del suo ruolo educativo, definisce orientamenti, obiettivi e linee di azione funzionali ad offrire nuove opportunità di intervento a chi opera nell'educazione al patrimonio e alle arti. Una sequenza di *fundamentals* evidenzia come "l'educazione al patrimonio culturale si configura come un sistema dinamico di processi orientati a incrementare saperi, creatività e consapevolezza dei ruoli degli individui e delle comunità in rapporto all'eredità culturale, alla sua valorizzazione, tutela e trasmissione. In una dimensione transnazionale, l'educazione al patrimonio promuove la partecipazione di tutti alla vita culturale e la diffusione di conoscenze relative ai beni materiali, immateriali, naturali e digitali, in termini di memoria storica, espressione artistica, sviluppo dell'identità e senso di cittadinanza. Emergente nel processo formativo contemporaneo, elabora metodologie e percorsi qualificati da forme di mediazione e da approcci inclusivi e paritetici – messi in campo da professionalità con competenze dedicate – funzionali a dar luogo a coe-

sione e benessere sociale. Definisce contesti di azione e di ricerca integrati, diffusi in una varietà di ambienti e territori, aperti alla costruzione di intese e di reti, in grado di produrre, attraverso promozione dell'accesso, dialogo interculturale e condivisione di valori, esiti coerenti con obiettivi di sviluppo sostenibile" (MIC, 2021).

In questo quadro di contesto, un ruolo prioritario viene riconosciuto alle tecnologie digitali applicate alle arti e al patrimonio culturale, in cui il confronto interdisciplinare tra studiosi di Digital Heritage, di Art Education e di Educational Technology, che da sempre sono impegnati nella progettazione, valorizzazione, documentazione e comunicazione del patrimonio storico-artistico materiale e immateriale, diviene indispensabile. Dai tempi in cui la riproducibilità di artefatti significanti è stata estesamente indagata (Benjamin, 1934), è chiaro come l'avvento della elaborazione e della comunicazione digitale abbia fatto sì che gli artefatti non potessero essere considerati "copie fedeli" dell'originale ma, di volta in volta, degli originali identici attraverso il graduale passaggio dalla realtà riprodotta alla realtà aumentata. Infatti, nella esperienza formativa all'arte è oggi possibile sperimentare tutte le *features* di aumentazione della realtà che le tecnologie digitali da decenni promettevano: dalla VR immersiva tramite visori stereoscopici HMD all'utilizzo di smartphone o tablet per la fruizione di contenuti *mixed reality*. L'aspetto più rilevante di queste tecnologie è proprio quello di ampliare l'esperienza reale dello spazio agito, sia esso fisico che digitale, in diversi contesti. Oggi la realtà virtuale, la realtà aumentata, la realtà mista, il feedback tattile, il riconoscimento gestuale rappresentano tecnologie che tendono sempre più a confondersi le une con le altre e fanno esplicito riferimento all'intelligenza artificiale. In questo specifico ambito, le possibilità di interazione dell'utente derivano dal campo del *physical computing*, ovvero dalla scienza che studia la realizzazione di sistemi interattivi fisici attraverso l'impiego integrato di software/hardware e di sistemi di sensori e attuatori, capaci di "registrare" i movimenti del soggetto, restituendoli in forma di segnale digitale. I più recenti dei mobile devices integrano queste soluzioni tecnologiche contribuendo allo sviluppo di nuove forme di apprendimento e di didattica del patrimonio culturale di natura esperienziale (Spallone, Palma, 2020).

L'approccio tecnologico all'arte e al patrimonio porta infatti a un intreccio sempre più naturale tra spazi fisico-virtuali e media differenti, in cui il contesto gioca un ruolo decisivo per il raggiungimento di obiettivi. Molte delle tecnologie oggi garantiscono a più soggetti di collaborare e di costruire artefatti, ognuno dei quali mantiene la propria autonomia ma, che essendo inseriti in un sistema condiviso, possono dialogare. Con l'evoluzione di prodotti veicolati da uno o più media, anche la fruizione e quindi l'esperienza si trasformano, divenendo movimento e transito fra i vari elementi del sistema

stesso (Rossi, 2010). La maggior parte delle nostre esperienze con l'arte e il patrimonio in ambienti digitali si configura come un processo di azioni, fatti e comportamenti legati tra loro: dalle intenzioni iniziali alla ricerca e comparazione, alla costruzione e così via (Norman, 2010). Questo significa che, ad esempio, quando l'output di un'attività è la produzione di un'opera tangibile, questo porta con sé una serie di connessioni visibili e invisibili con altri elementi dell'esperienza che costituiscono l'effettivo valore aggiunto di quell'artefatto. È proprio questo processo che permette alle opere, ai beni culturali di trasmettere informazioni, conoscenze, emozioni, trasformandosi nel tempo e risemantizzandosi. I diversi modelli di apprendimento, congiuntamente a quelli della mediazione didattica, hanno sicuramente un ruolo prioritario nel definire il concetto di fruizione del bene artistico. Questo aspetto sottolinea come l'esperienza al patrimonio anche in ambienti digitali non possa coincidere soltanto con una o più metodologie attive di conoscenza ma che debba collocarsi all'interno di una pedagogia problematizzante che sappia definire il progetto culturale sviluppando metodi e strategie idonee, in cui vi sia un'attenzione specifica ai bisogni delle persone e della società. Jenkins (2009) a questo proposito parla di "culture partecipative" che si sviluppano nello spazio aperto della rete grazie agli strumenti web e social networking con l'obiettivo di favorire l'espressione artistica e l'impegno civico promuovendo un senso di appartenenza. Rispetto al quadro appena descritto, si può riconoscere come l'avvento dei media digitali e sociali offra un nuovo cambio di prospettiva, soprattutto nelle modalità con cui comunichiamo, produciamo contenuti culturali ed «esprimiamo le nostre identità» (Rivoltella 2014). L'oggetto artistico diviene così un testo eccezionale capace di combinare e narrare storie e contesti straordinari. Infatti, uno dei compiti fondamentali della educazione artistica è quello di interrogare la realtà attraverso tecnologie ogni volta che quest'ultime consentono di porre nuove domande. Tecniche di mediazione digitale, modelli grafici e modelli tridimensionali, panorami 360°, interfacce dinamiche, hanno ridefinito spazi e tempi dell'apprendimento. È indubbio quanto oggi i media digitali siano i protagonisti di uno spostamento verso rinnovati modelli di comunicazione che mirano ad una estensione, secondo forme sempre più rapide e immediate, dell'offerta didattica e culturale. Le azioni comunicative e le nuove forme della rappresentazione mirano ad agevolare la comprensione, a chiarire aspetti di complessità, a presentare concetti in modo più chiaro e sintetico, a rendere più esplicite e fruibili le informazioni garantendo nel contempo un elevato livello scientifico dei contenuti proposti. A tal proposito non si può non chiudere questa sintetica rassegna citando ancora una volta Google ed in particolare il progetto *Expeditions* (Parmaxi, Stylianou, Zaphiris, 2018) che amplia il set di strumenti a supporto dell'educazione in contesti scolastici ed

in particolare del suo ambiente virtuale educativo Classroom permettendo a insegnanti e studenti di intraprendere “spedizioni” immersive esplorando, attraverso un’ampia collezione di panorami VR ripresi a 360° o tramite l’utilizzo di immagini 3D, ambienti naturali o musei o gallerie d’arte affiliate al progetto Google Arts & Culture, ridefinendo virtualmente i confini spaziali di aule e laboratori.

Bibliografia

- Arts and Cultural Education at School in Europe 2009, European Comission. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels.
- Ashley L. (2014), “Encountering Challenges in Teacher Education: Developing Culturally Pluralist Pedagogy when Teaching Dance from Contextual Perspectives in New Zealand”, *Research in Dance Education*, 15(3), pp. 254-270.
- Benjamin W. (2000), *L’opera d’arte nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*, trad. it. Einaudi, Milano, 1934.
- Craft A., Jeffrey B., Leibling M., eds. (2001). *Creativity in Education*. A&C Black.
- Eisner E. W. (2002), “What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?”. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), pp. 4-16.
- EACEA P9, Agenzia esecutiva “Istruzione, audiovisivi e cultura”, Eurydice, 2009
- Jenkins H, (2009). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini, Milano.
- Mabingo A. (2015), “Decolonizing dance pedagogy: Application of pedagogies of Ugandan traditional dances in formal dance education”, *Journal of Dance Education*, 15(4), 131-141.
- Ministero della Cultura, (MIC) (2021), *Quarto Piano nazionale per l’Educazione al patrimonio culturale*. <https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2021/11/Piano-Nazionale-per-lEducazione-al-patrimonio-2021.pdf> (consultato il 22.11.22).
- Morunga T. (2013), *Classroom Kōrero: An Exploration of Relationships and the Delivery of Māori Arts in the Mainstream Dance Class*, Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland.
- Norman D. (2010), *Living with Complexity*, MIT Press.
- Panciroli C. (2012), *Le arti visive nella didattica*, Quiedit, Verona
- Panciroli C. a cura di (2018), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano.
- Parmaxi A., Stylianou K., Zaphiris P. (2018), “Enabling Social Exploration Through Virtual Guidance in Google Expeditions: An Exploratory Study”, in: Auer, M., Tsiatsos, T. (eds), *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning. IMCL 2017*, vol 725. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75175-7_40

- Rivoltella, P.C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Robinson K. (1982), *The Arts and Higher Education. Programme of Study into the Future of Higher Education*. Society for Research into Higher Education, University of Surrey, Guildford, Surrey GU2 5XH, England.
- Rossi P.G. (2010), *Tecnologia e costruzione di mondi: post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma.
- Rowe N., Martin R., Buck R., Anttila E. (2018), “Researching dance education post-2016: The global implications of Brexit and Trump on dance education”, *Research in Dance Education*, 19(1), pp. 91-109.
- Spallone R., Palma V. (2020), “Intelligenza artificiale e realtà aumentata per la condivisione del patrimonio culturale”, *Bollettino della società italiana di fotogrammetria e topografia*, 1, pp. 19-26.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2011), *UNESCO Seoul Agenda for Arts Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

Impara l'arte e mettila a parte. Ovvero la formazione musicale e l'arte d'educare a un'arte

di *Paolo Somigli*

Musica, arte, creatività

Se in un dizionario d'uso comune si cerca il lemma *musica*, inevitabilmente ci troviamo di fronte ad una definizione che include il termine “arte”¹. Ecco, per esempio, la voce *musica* del *Vocabolario Treccani online*:

L'arte che consiste nell'ideare e nel produrre successioni strutturate di suoni semplici o complessi, che possono variare per *altezza* (cioè per la frequenza delle vibrazioni del corpo sonoro), per *intensità* (cioè per l'ampiezza delle vibrazioni) e per *timbro* (che dipende dal materiale del corpo sonoro), per mezzo della voce umana (*m. vocale*), di strumenti (*m. strumentale*) o della combinazione di entrambe queste fonti. Da un punto di vista storico e antropologico, pur in maniera diversa da popolo a popolo, la musica si manifesta come forma di espressione culturale normalmente integrata con le varie attività sociali (lavoro, culto, riti, danza, feste, ecc.), concorrendo al collegamento fra conoscenza ed espressione, alla coesione sociale ed etnica, nonché alla trasmissione culturale: *m. tribale*, *m. amerindia*, *m. gitana*, *m. araba*².

Trattandosi di una definizione generalista non sarebbe appropriato (sia in generale sia rispetto alle finalità di questo intervento) entrare in dettagli tecnici o avventurarsi in un'esegesi critico-musicologica di essa. Ci interessa però sottolinearne due aspetti di primaria importanza e di validità generale: 1), quello più tecnico della definizione di “musica” come organizzazione di

¹ Dato il carattere interdisciplinare di questa pubblicazione e del contesto da cui essa è scaturita, si è ritenuto utile muovere da definizioni presenti in vocabolari generali e non dalla letteratura scientifica. Ciò anche al fine di meglio sottolineare il carattere generale di fondo di alcuni aspetti dei concetti di “musica” e di “arte” e della loro relazione in prospettiva formativa e scolastica.

² <https://www.treccani.it/vocabolario/musica/>.

suoni sulla base delle loro caratteristiche macroscopiche e secondo determinate regole e convenzioni culturalmente situate; 2) l'esplicitazione della natura di tale organizzazione come frutto ed espressione di un'"arte".

Pertanto, potrà essere utile adesso riprendere il nostro *Vocabolario* e cercare la definizione anche di questo termine così cruciale. Come facilmente prevedibile, la voce *arte* comprende varie accezioni. Ci limiteremo qui alle prime due:

1. a. In senso lato, capacità di agire e di produrre, basata su un particolare complesso di regole e di esperienze conoscitive e tecniche, e quindi anche l'insieme delle regole e dei procedimenti per svolgere un'attività umana in vista di determinati risultati: *l'a. del fabbro, del medico, del musicista, ecc. [...]* In quanto attività umana, viene distinta e spesso contrapposta alla natura: accrescere con l'a. le bellezze naturali d'un luogo; *posizione fortificata dalla natura e dall'a. [...]* 2. a. Nell'ambito delle cosiddette teorie del bello o dell'estetica, si tende a dare al termine *arte* un sign. privilegiato, vario secondo le diverse epoche e i diversi orientamenti critici, per indicare un particolare prodotto culturale, comunem. classificato come pittura, scultura, architettura, musica, poesia, ecc.³

Dal confronto fra le due voci, è chiaro a questo punto che la natura – e la definizione – della musica come "arte" poggia su un doppio fondamento: per dirla con le parole del lemma *arte*, da un lato la musica presuppone «un particolare complesso di regole e di esperienze conoscitive e tecniche», e dall'altro viene generalmente ricompresa tra le realtà oggetto «delle cosiddette teorie del bello o dell'estetica».

In effetti, a proposito di quest'ultimo aspetto, la riflessione filosofica sulle arti comprende una specifica "estetica musicale"; essa per un verso è incardinata nella riflessione estetica generale e per un altro verso ne è distinta in quanto incentrata sulle specificità della musica stessa⁴. Quanto alle regole organizzative della musica, cui sopra si è fatto cenno, sarà utile qui ricordare che esse variano nello spazio e nel tempo e che, anche all'interno di uno stesso contesto culturale, possono in realtà estendersi a dismisura fino ad abbracciare, come in importanti esempi di musica d'avanguardia, l'esplicito ripudio e l'intenzionale negazione di ogni possibile regola data (Somigli, 2019). Così, intersecando di nuovo le due definizioni di "musica" e di "arte" potremo sottolineare da un lato il significato di "arte" come "tecnica" e dall'altro il carattere dell'"arte musicale" come ambito di applicazione ed espressione di tecniche e metodi che coinvolgono

³ <https://www.treccani.it/vocabolario/arte/>

⁴ Per un'introduzione sintetica all'estetica musicale osservata anche nel suo divenire storico si può vedere Fubini (2018).

l'organizzazione dei suoni (ma anche del silenzio) in una forma oggetto di specifica riflessione estetica.

Se tuttavia adesso usciamo dai limiti d'un vocabolario generale e riflettiamo brevemente su cosa caratterizzi un'espressione d'arte – musicale, pittorica, architettonica e così via – dovremo aggiungere alla nostra riflessione un aspetto e una componente non espressamente enunciati nelle definizioni sopra riportate ma determinante a distinguere un “prodotto d'arte” da un “prodotto d'uso”, pur anch'esso realizzato seguendo un preciso sistema di regole e operazioni. L'arte presuppone una tecnica e si fonda su essa, ma non si esaurisce in essa. Anzi, fra le due componenti può instaurarsi una fruttuosa conflittualità: «arte e tecnica sono nozioni complementari [...] nondimeno, l'arte apre sulla tecnica prospettive che la tecnica di per sé tende a occultare» (Givone, 1993, p. 3). In tale tensione, l'arte, e l'arte musicale non fa eccezione, si rivela con modalità caratteristiche e finalità diverse: per esempio, fra le innumerevoli sviscerate nella riflessione sulla filosofia dell'arte e sull'estetica nel corso dei secoli, come “gioco” tra uomo e tradizioni secondo una prospettiva adottata fra gli altri da Luciano Anceschi e come luogo dove si dischiudono mondi diversi, più ampi e “paralleli” rispetto a quelli della “realtà”. Scrive in proposito Sergio Givone, fra i massimi studiosi d'estetica del Novecento, sulla falsariga della «linea Heidegger-Gadamer-Derrida»: «le opere d'arte [...] si offrono a uno sguardo che nel “più di essere”, nell'aumento di essere, nella crescita di realtà in cui consiste l'effetto specifico dell'arte, sappia cogliere il “non più” e l'“altrimenti”» (Givone, 1993, pp. 169 e 170).

Sulla base di tali o simili caratteristiche – gioco dell'individuo con le regole e le tradizioni, sguardo particolare sulla realtà ecc. –, l'arte viene spesso e opportunamente identificata come regno privilegiato della “creatività”, ovvero, per riprendere un'ultima volta il nostro *Vocabolario* Treccani, la nostra «capacità di creare con l'intelletto, con la fantasia»⁵.

Nella sua essenzialità, questa definizione generale ne ricorda un'altra ben più sviluppata e di tipo pedagogico: quella, mirabile, che di “creatività” hanno dato i pedagogisti Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva riecheggiando di fatto anche le considerazioni di ordine estetico sulle caratteristiche dell'arte che ho richiamato succintamente poche righe sopra:

La *creatività* è la capacità di prefigurare il nuovo, di vedere al di là dei confini dell'esistente, oltre la dimensione della quotidianità. È la capacità di ristrutturare parole e colori, forme e suoni, idee e schemi concettuali, di ricombinare in modi diversi teorie scientifiche ed espressioni artistiche. La creatività, ancora, è la capacità di trasformare e ricostruire permanentemente la realtà attraverso il gioco dina-

⁵ <https://www.treccani.it/vocabolario/creativita/>

mico di *logica e fantasia, ragione e immaginazione*. La creatività è, in altre parole, la capacità di tenere insieme e interconnettere elementi conflittuali e antinomici, di conciliare *convergenza e divergenza, pensiero logico e pensiero fantastico, continuità e rottura, ordinario e straordinario*. L'intuizione e l'immaginazione si saldano al rigore logico, la fantasia all'impegno di studio, le emozioni alla mente (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 50).

Se “arte” – di conseguenza anche “arte musicale” – e “creatività” sono tutto questo, è evidente a questo punto quanto esse possano essere importanti nella formazione della persona fin dalla scuola, e come l'educazione all'arte sia non solo una componente dell'educazione della creatività ma addirittura una sua premessa: tale educazione, infatti offre ai bambini e ai ragazzi la possibilità del contatto e dell'esperienza diretta di alcune manifestazioni dell'arte (e della creatività) storicamente rilevanti e significative nel decorso temporale e nei diversi contesti culturali.

L'educazione musicale a scuola e l'arte dell'ascolto

Concentriamoci ora sulle ricadute che quanto osservato sin qui può avere sull'educazione musicale e in particolare sull'educazione musicale a scuola.

Con riferimento alla musica, la potenzialità educativa dell'arte si fa evidente anche nelle *Indicazioni nazionali* (2012) in vigore per la scuola primaria e secondaria di primo grado italiana⁶. Sulla falsariga di una precedente elaborazione concettuale di Giuseppina La Face Bianconi (2008; ma il discorso risale al 2005) esse, infatti, fra le sei “funzioni formative” dell'educazione musicale – ovvero le potenzialità che la musica come ogni disciplina ha per la formazione complessiva della persona – ne presentano due basate proprio sulla concezione della musica come “arte” nel senso sopra indicato. Esse sono, nello specifico, la *funzione cognitivo-culturale* e la *funzione critico-estetica*⁷. L'argomento è già alquanto battuto nella letteratura (oltre a La Face Bianconi, 2008, si vedano anche, almeno, Pagannone,

⁶ Nelle Province autonome di Trento e Bolzano vigono diverse Indicazioni provinciali coerenti con le caratteristiche e l'autonomia amministrativa dei territori; le *Indicazioni nazionali* sono accompagnate invece da alcune integrazioni e precisazioni (“Adattamenti”) nella Regione Val d'Aosta, che presenta elementi di similitudine coi contesti sopra menzionati, in particolare con l'Alto Adige (primo fra tutti il multilinguismo).

⁷ Le altre funzioni formative dell'educazione musicale sono: *emotivo-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale, linguistico comunicativa*; in proposito, si vedano i contributi indicati subito oltre nel testo.

2008, e Somigli, 2013); ricorrendo al dettato del testo ministeriale basterà pertanto ricordare che

mediante la funzione cognitivo-culturale, gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un *pensiero flessibile*, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento. [...] e mediante la funzione critico-estetica, essa [la musica] sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale. (*Indicazioni nazionali*, 2012, p. 58)

La formulazione delle *Indicazioni nazionali* appena osservata rielabora in realtà una precedente versione del 2007. Essa, per quanto attiene alla seconda delle due definizioni sopra riportate, era leggermente più specifica e recitava: «[la musica] sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'ascolto critico e sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale» (*Indicazioni per il curriculum*, 2007, p. 65; mio corsivo).

La prima formulazione del documento ministeriale coglieva un nodo fondamentale che purtroppo va perso nella seconda. Così come la musica è un'arte e come tale prevede una tecnica, anche la sua fruizione, per dispiegare a pieno le sue potenzialità, non può essere lasciata al caso, alla soggettività estemporanea o alla mera emozione momentanea. Viceversa, anch'essa dovrà essere condotta sulla base d'una metodologia, una tecnica, per mirare e in effetti pervenire a una comprensione che, come l'arte stessa, faccia sintesi delle diverse componenti razionali ed emotive tipiche della natura umana. A questo mira, fondamentalmente, l'«ascolto critico» ricordato nelle *Indicazioni per il curriculum* (2007) e in questo, in fin dei conti, tale ascolto consiste: nella capacità di cogliere con chiarezza un brano musicale nel suo insieme e nella sua natura composita di aspetti formali, comunicativi, espressivi, emozionali. Esso non è superficialmente “spontaneo”, tutt'altro: per poter essere perseguito abbisogna di una specifica e solida metodologia di “didattica dell'ascolto”, che consenta al fruitore di giungere, e in prospettiva di imparare autonomamente a giungere, a una comprensione la più piena ed ampia possibile di quanto ascolta⁸.

⁸ Si veda il contributo di La Face Bianconi in questo stesso volume; sulla didattica dell'ascolto rinvio a La Face Bianconi (2005, 2006, 2007, 2019).

Rispetto a tale intendimento la scuola, come le è consustanziale, esercita una funzione essenziale e insostituibile, e deve confrontarsi con difficoltà specifiche, connaturate alle caratteristiche della musica stessa. Se, infatti, in generale la scuola è chiamata a favorire il passaggio da una fruizione dell'arte spontanea e soggettiva, e a conti fatti passiva in quanto spesso irriflessa, a una fruizione critica, più complessa, ampia e consapevole (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 55), per la musica tale passaggio può essere particolarmente impervio, molto di quanto di solito non avvenga con altre forme d'arte. Questa difficoltà scaturisce da una caratteristica tipica della musica tale da rendere la fruizione d'un brano musicale più difficile di quanto di solito non accada per esempio con una statua, un quadro, un testo letterario. A livello generale, infatti, la musica non può designare con chiarezza e dettaglio concetti o oggetti esterni (per esempio "amicizia", "tavolo", "fiore", "teorema" ecc.) come avviene invece col linguaggio verbale, sia in prosa sia in poesia o anche con le arti plastiche e figurative. Può magari evocare di essi in termini allusivi o simbolici delle caratteristiche, delle specificità, ma di norma non può coglierli e indicarli nell'insieme con pari efficacia: pertanto, se intesa come linguaggio, la musica viene spesso definita anche come una forma di linguaggio "non denotativo"⁹.

Questa forma di "apertura", forse addirittura di "indeterminatezza", comunicativa induce spesso nelle persone l'illusione che una musica possa significare tutto e il suo contrario, e che le immagini spontaneamente scaturite nella mente o le emozioni vissute durante l'ascolto di un brano musicale coincidano col suo "senso". Esse, in realtà, non costituiscono il "senso" del brano, ma sono la reazione personale e soggettiva di chi ascolta a un determinato brano: come tale possono aver più a che fare con l'ascoltatore che con la musica e chi l'ha ideata: per questo si parla di "ascolto proiettivo" (Della Casa, 2002, p. 65). Se tale ascolto è naturalmente attuato da ogni persona nella fruizione di una canzone, un movimento di sinfonia, un'aria d'opera eccetera, nella scuola – in linea con quanto indicato poco sopra attraverso le parole di Frabboni e Pinto Minerva – sarà necessario promuovere un sostanziale affrancamento da esso ed educare invece a un atteggiamento di fruizione diverso e più complesso. Al di là della subitanea, intensa e non per forza inappropriata (ma neppure necessariamente appropriata) risposta emozionale del fruitore, il senso profondo di un brano musicale, infatti, scaturisce da una

⁹ Sulla questione, anche per la grande attenzione alle ricadute in ambito pedagogico e didattico, rinvio a Della Casa (2002), pp. 50-165. In un panorama bibliografico sterminato, per un'introduzione al tema generale dei rapporti fra musica e linguaggio e sul problema della semantica musicale, si vedano almeno anche Fubini (1973) e Nattiez (1987). Una riflessione fascinosa e sempre stimolante sul "significato" della musica è infine il celeberrimo Jankélevitch (1961).

pluralità di fattori connessi alle caratteristiche intrinseche della musica come “arte” osservate all’inizio del nostro discorso: la forma del brano, il modo in cui i suoni vengono usati in esso, le regole generali alla base della loro combinazione specifica, il contesto nel quale ha operato il compositore nel suo personale “gioco” coi modelli a disposizione e con le attese degli ascoltatori e dei destinatari che ne condividono o condividevano il codice. È appunto in questa prospettiva che si pongono la necessità e la funzione del cosiddetto “ascolto critico”, in grado di aiutare l’ascoltatore a cogliere il senso profondo e intrinseco del brano come altro da sé, e di conseguenza, tale da consentirgli di comprendere con maggior profondità le proprie stesse emozioni rispetto ad esso (Della Casa, 2002, pp. 65-116; La Face Bianconi, 2005, 2006, 2019). L’ascolto critico, insomma, non è la negazione delle emozioni e della soggettività dell’ascoltatore come frettolosamente e superficialmente talvolta viene tacciato di essere; viceversa permette addirittura, da parte della persona, una loro più complessa e articolata espressione e comprensione¹⁰, formativamente più proficua in quanto fondata su principi e aspetti di consapevolezza.

Stimolare nei bambini e nei ragazzi tale percorso di comprensione dell’arte e di crescita rispetto alla fruizione e all’esperienza d’un’arte complessa come la musica richiederà tuttavia all’insegnante la dotazione a propria volta d’una specifica “arte educativa” fondata tanto sul possesso tecnico d’una solida competenza disciplinare e metodologica (anche relativa alle metodologie della didattica dell’ascolto) quanto su un’abilità più soggettiva nella quale potrà dispiegarsi la stessa “creatività” dell’insegnante medesimo. È il caso, fra i molti esempi possibili, della capacità di verbalizzare, di mediare con le parole ciò che il linguaggio non denotativo e non verbale della musica intende “dire” in un determinato brano musicale, con tutte le sue sfumature e implicazioni. In proposito, La Face sottolinea che nel promuovere una consapevole ed efficace didattica dell’ascolto l’insegnante dovrà essere in grado di

ricorrere a concetti, aggettivazioni, giri di frase che si lascino riferire anche ad ambiti diversi da quello musicale: ad esempio l’ambito retorico-letterario, quello psicologico, quello scientifico, eccetera. Ne risulterà un lessico tecnico e connotativo insieme, basato da un lato su termini tecnici (*croma*, *sforzando*, ecc.), dall’altro su qualità riferibili all’esperienza sensoriale ed affettiva (*dolce*, *chiaro*, *cupo*, *allegro*, *malinconico*,

¹⁰ Non è un caso che nella versione del 2007, a proposito della funzione emotivo-affettiva della musica si leggeva «gli alunni, nel rapporto con l’opera d’arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni e sono indotti a *decentrarsi rispetto a esse*» (nella versione 2012, la parte che ho evidenziato in corsivo è stata incomprensibilmente cassata).

ecc.), ma anche – gradatamente – su concetti che condensano significati complessi (*eroico, epico, narrativo*, ecc.). (La Face, 2005, p. 44)¹¹

Tra il dire e il fare, ovvero l'arte dell'educazione musicale fra ascolto e produzione

L'attenzione conferita nelle pagine precedenti all'ascolto musicale, in quanto momento di confronto con testimonianze storiche e culturali diverse dell'arte della musica, non significa che l'educazione musicale debba esaurirsi al livello di educazione all'ascolto.

Tantopiù in un contesto generalista come la scuola primaria e secondaria di primo grado, essa dovrà invece abbracciare tanto la fruizione quanto la produzione musicale. Sono, di nuovo, le stesse *Indicazioni nazionali* a chiederlo:

L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due dimensioni: a) produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato. (*Indicazioni nazionali*, 2012, p. 58)¹²

Se, come si è ricordato, la musica è una forma di espressione e di linguaggio, la scuola è dunque chiamata ad essere il luogo nel quale si impari a comprendere quel linguaggio e a “parlarlo”, almeno a un livello fondamentale, e a instaurare un rapporto fruttuoso e di circolarità fra le due abilità. Anche in questo, l'arte educativa dell'insegnante si alimenterà della sua competenza disciplinare e metodologica (per esempio la conoscenza, almeno nei fondamenti, e l'impiego di metodologie come l'Orff-Schulwerk o la Ritmica Dalcroze) e della sua creatività: quest'ultima ravviverà quelle competenze tecniche e metodologiche in termini personali e magari imprevedibili nel contatto coi bambini e con la classe. In questo disegno formativo, il confronto con le opere dell'arte musicale del passato e del presente mediante l'ascolto critico fornisce modelli espressivi per sviluppare e potenziare le abilità espressive dei singoli individui all'interno di una circolarità nella quale l'esperienza dell'ascolto e quella della pratica musicale si rafforzano a vicenda passando virtuosamente e incessantemente dall'una

¹¹ Sul problema della verbalizzazione della musica in sede educativa e divulgativa si veda il *Focus* (2020).

¹² Sulla questione si veda anche Somigli (2012).

all'altra (La Face, 2007; un ulteriore e dettagliato esempio didattico in Somigli, 2013, pp. 84-92 e 112-116).

In conclusione, educare all'arte musicale e l'arte di educare alla musica conducono i bambini ad avvicinare ed esperire questa forma di linguaggio e di manifestazione estetica tanto come fruitori che come produttori; a partecipare dunque dell'arte della musica e attraverso di essa scoprire o sviluppare aspetti della propria persona altrimenti destinati a restare in tutto o in parte inesplorati.

Bibliografia

- Della Casa M. (2002), *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna (prima ed. 1985).
- Focus – Traducimi la musica in parole: una sfida didattica e divulgativa, introduzione di G. La Face Bianconi e contributi di A. Battistini, L. Bianconi, P. Gallarati, G. Pestelli, F. Rossi, L. Serianni, "Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica", X, 2020, pp. 63-128; online all'indirizzo <https://musicadocta.unibo.it/issue/view/923>
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma - Bari.
- Fubini E. (1973), *Musica e linguaggio nell'estetica contemporanea*, Einaudi, Torino.
- Fubini E. (2018), *Estetica della musica*, il Mulino, Bologna (prima ed. 1995).
- Givone S. (1993), *Storia dell'estetica*, Laterza, Roma - Bari.
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2007), Roma; ed. a stampa, Tecnodid, Napoli.
- Indicazioni nazionali (2012), Regolamento recante Indicazioni nazionali del 16 novembre 2012; online all'indirizzo http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12
- Jankélévitch V. (1961), *La musique et l'ineffable*, A. Colin, Paris (ed. it. a cura di E. Lisciani-Petrini, Bompiani, Milano, 1998).
- La Face G. (2005), "Le pedate di Pierrot: comprensione musicale e didattica dell'ascolto", in Comploi F., a cura di, *Educazione musicale / Musikalische Bildung. Esperienze e riflessioni / Erfahrungen und Reflexionen*, Bressanone-Brixen, Weger, pp. 40-60.
- La Face G. (2006), "La didattica dell'ascolto", in Ead., a cura di, *La didattica dell'ascolto*, numero monografico di *Musica e Storia*, XVI, pp. 511-541.
- La Face G. (2007), "Didattica dell'ascolto e Didattica laboratoriale", *Riforma e didattica tra formazione e ricerca*, XI, n. 2, marzo-aprile 2007, pp. 15-21.
- La Face G. (2008), "Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre", in La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-25.

- La Face G. (2019), “L’ascolto riflessivo: Musica per conoscere e da conoscere”, in Caputo M., Pinelli G., a cura di, *Pedagogia dell’espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 95-106.
- Nattiez, J.-J. (1987), *Musicologie générale et semiologie*, Christian Bourgois éditeur, Paris (ed. it. *Musicologia generale e semiologia*, a cura di R. Dalmonte, EDT, Torino, 1989).
- Pagannone G. (2008), “Funzioni formative e didattica della musica”, in Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica, Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp.113-156.
- Somigli P. (2012), “L’educazione musicale nelle “Indicazioni per il curricolo”: tra esperienza, produzione e ascolto”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, II, 2012, pp. 79-84; online all’indirizzo <https://musicadocta.unibo.it/article/view/3230>.
- Somigli P. (2013), *Didattica della musica: un’introduzione*, Aracne, Roma.
- Somigli P., a cura di (2019), *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola*, FrancoAngeli, Milano; online all’indirizzo <https://www.francoangeli.it/Libro/La-musica-del-Novecento.-Una-risorsa-per-la-scuola:-proposte-operative,-teorie,-riflessioni?Id=25354>.

Il Viaggio d'inverno: dire poco, dire tutto

di *Giuseppina La Face*

Winterreise è un ciclo di 24 Lieder su versi di Wilhelm Müller. Schubert lo compose nel 1827 (un anno prima di morire). Nel ciclo poetico la trama è appena abbozzata. Un giovane, abbandonato dalla donna amata, lascia la casa, la città, si tramuta in Wanderer (in viandante) e si dirige verso una mèta ignota; nel suo viaggio percorre un ambiente ostile, selvaggio, ricoperto di neve e gelo. In questo cammino, il rapporto con ciò che è stabile si perde, il confronto con la realtà avviene attraverso una sensibilità acuita, sovraccitata: l'immaginazione si dilata a dismisura, l'unità dell'io entra in crisi. L'esito finale del percorso, icasticamente rappresentato nell'ultimo Lied, *Der Leiermann* (Il suonatore di ghironda), è la paralisi d'ogni movimento, il congelamento irreversibile, la morte vissuta ma non raggiunta, l'involuzione della psiche.

Non è un'opera semplice, per vari motivi. I versi tedeschi offrono immagini impervie, la musica presenta un'organizzazione fraseologica e armonica sofisticata, il senso del costruito poetico-musicale è disseminato di simboli ardui, arcani. La *Winterreise* è un'opera molto investigata, non c'è studioso schubertiano che ad essa non abbia dedicato articoli se non addirittura intere monografie.¹ Ciò detto, ci si può porre una domanda: come possiamo far apprezzare questo capolavoro a chi, pur desiderando conoscerlo, non possiede tutti gli strumenti necessari per accostarsi da vicino al testo poetico e soprattutto alla sua veste musicale? Come possiamo verbalizzare la musica di un'opera così complessa, accattivante e però sfuggente? Su quali dati giova puntare? Come evidenziare la peculiarità di ciascun singolo Lied?

Offrirò un semplice esempio: considero il primo dei 24 Lieder, *Gute Nacht*. È imperativo leggere e commentare il testo poetico. Chi conosce il tedesco sarà facilitato, chi lo ignora dovrà tenere sott'occhio una traduzione, preferibilmente a fronte (come quella offerta qui in appendice). Accertata dapprima la forma

¹ Ne cito alcune. Per il ciclo poetico di Müller: Wittkop (1994) e Hillesheim (2017). Per il ciclo schubertiano: Chochlov (2017), Chailley (1975), Hufschmidt (1986), Youens (1991). Una mia monografia sul ciclo liederistico è in via di ultimazione.

del componimento – quattro strofe di otto versi giambici –, si può procedere riassumendo il testo strofa per strofa e soffermandosi magari su qualche parola sensibile, fondamentale nell'economia complessiva dell'opera. Ecco una semplice parafrasi della prima strofa: “Da straniero è giunto il viandante, e da straniero riparte”. L'epiteto *fremd*, “straniero”, messo d'acchito in bello spicco mediante l'anafora dei primi due versi, ipostatizza la solitudine e l'estraneità del Wanderer dal contesto sociale. E ancora: “Il maggio, fiorito, era stato una promessa di felicità: la fanciulla aveva parlato d'amore, la madre addirittura di matrimonio”. La suocera e la fidanzata mancate – due donne ciarliere ma senza volto – sono state una breve parentesi, un ricordo ormai trascorso. Il presente è diverso: è un paesaggio immerso nell'oscurità, la neve ricopre il cammino. Come si vede, ci siamo limitati a una semplice descrizione, evidenziando però i due *fremd*: il concetto, fondamentale, addita per l'appunto il senso profondo della *Winterreise*, l'alienazione dell'individuo rispetto al contesto sociale. Il suggerimento è semplice: attiriamo l'attenzione su singole voci lessicali, tali però da aprire uno squarcio sul senso complessivo dell'opera.

Maggiori difficoltà pone la musica. Immaginiamo un musicofilo che non abbia competenze tecniche: non serve propinargli lo spartito, occorrerà puntare essenzialmente sull'ascolto, facendogli nel contempo tenere sott'occhio il testo poetico. È un livello, questo, nel quale non si potranno fare riferimenti a procedimenti musicali complessi; si descriverà la composizione ricorrendo sia ad elementi sinestetici, sia a modalità del movimento. Se si vorrà menzionare qualche semplice risorsa tecnica, bisognerà che sia però immediatamente percepibile all'ascolto.

Ma quali elementi musicali di base “costruiscono” questo brano? Su cosa possiamo puntare?² Schubert ne impiega essenzialmente due: 1) gli accordi ribattuti dell'accompagnamento pianistico, che percorrono l'intero Lied ed evocano il passo greve del Wanderer: li si coglie ad apertura nel breve Preludio, prima ancora che attacchi il canto e risuoni il testo; 2) la melodia dolcissima nella mano destra del pianoforte, subito raccolta dal canto. Questi sono tratti basilari del brano, facili da percepire, facili da verbalizzare. Dati questi tratti elementari, si possono poi menzionare altri fattori: si può dire che ogni strofa ha la stessa melodia (o quasi), è in sé conclusa, ed è separata dalla successiva mediante la ripresa del morbido preludio: in pratica, tre

² Irène Deliège, psicologa della musica, ha introdotto nello studio della psicologia della percezione il concetto di *cue*, che trova pertinente applicazione anche ai fini dell'analisi musicale. Il termine inglese *cue* si rifà al gergo del teatro, designa cioè la “battuta d'entrata”, l'“imbeccata” di un attore all'altro nel dialogo; più genericamente, la parola vale “segnale” o “spunto”: un elemento che risalta nel flusso del discorso e perciò attira l'attenzione di chi ascolta tanto alla prima occorrenza quanto nelle successive. Ho potuto verificare a varie riprese l'importanza che tali “salienze percettive” assumono nella fenomenologia dell'ascolto musicale. Cfr. in particolare G. La Face (2003, in part. pp. 30-33 e 62-65; 2005a; 2005b).

piccoli interludi che non interrompono mai il flusso del discorso musicale. Qui, come si vede, si introduce un termine tecnico, “interludio”, che però, usuale anche nel lessico comune, è abbastanza trasparente. Anche questo tratto è immediatamente percepibile all’ascoltatore, tanto più se lo si è anticipato prima dell’ascolto (o del riascolto).

Facciamo un passo avanti, se possibile, e se il livello dell’uditorio o della comunità dei lettori lo consente. Questo livello più raffinato vedrebbe essenzialmente due aspetti. Il primo. In ogni strofa, alcuni brevi, malinconici incisi del pianoforte introducono la frase finale: li sentiamo come fossero spezzoni, schegge del passato che affiorano nel presente. Qui si indicherà il testo in cui l’ascoltatore li può avvertire (dopo le parole «Die Mutter gar von Eh’», «Als mein Gefährte mit», «Gott hat sie so gemacht»). È un punto essenziale per additare un tema portante dell’opera: il rapporto fra un passato felice e un presente conturbante, raggelante.

Il secondo aspetto. Il passo decisivo, musicalmente più interessante, ma anche più arduo per chi non sia versato nella tecnica musicale, è il riferimento alla quarta strofa: qui la melodia – sostanzialmente affine a quella delle prime tre strofe – transita dal modo minore, che domina l’intero Lied, al modo maggiore della stessa tonalità (in termini tecnici, da Re minore a Re maggiore). Si può indirizzare l’ascolto ricorrendo a due aggettivi tratti dall’ambito sinestetico visivo: “chiaro” per il maggiore, “scuro” per il minore. E si può aggiungere che spesso in Schubert le tonalità in modo maggiore indicano il sogno, il ricordo del passato, mentre quelle in modo minore la realtà, l’angustia del presente, il dolore. Nel caso della quarta strofa, il modo maggiore connota in questo Lied l’ironia, il sarcasmo del Wanderer nei confronti dell’amore perduto. Ma la chiusa della quarta strofa, nel verso finale del Lied, «an dich hab ich gedacht», riconduce d’un tratto il modo minore, con uno sconsolato effetto di oscuramento (in termini sinestetici) e di rassegnazione (in termini sentimentali). Evidenziare durante l’ascolto questo doppio passaggio, dal minore al maggiore e viceversa, può agevolare l’ascoltatore nel percepire il mutamento di colore e di Stimmung, e nel comprendere come un musicista possa mettere a frutto le tonalità per produrre effetti differenti, alla stregua di un pittore con la tavolozza dei colori.

Di sicuro, in ogni caso, occorre commentare il postludio: esalato l’ultimo verso, si odono solo i passi del Wanderer. Risuonano le note ribattute della mano sinistra, la morbida melodia dell’attacco è svanita. Schubert, in questo punto, con un colpo di genio, ha interpretato in maniera particolare il testo poetico. Il suo Wanderer è sì indirizzato verso un viaggio incomprensibile ad altri, avviato verso il deserto della solitudine e dell’incomunicabilità tratteggiato negli amari versi di Müller; ma diversamente dal suo *alter ego*

poetico – e sia pure condannato al silenzio – il Wanderer schubertiano lascia dietro di sé la traccia indelebile dei propri passi. Gli altri potranno decidere di non scorgere quest'orma: ma essa persisterà, resterà presente, provocatoria, pressante. Quanto all'ascoltatore, la ricorderà per sempre.

Appendice

Franz Schubert, *Gute Nacht*, da *Winterreise*; versi di Wilhelm Müller³

Gute Nacht

Fremd bin ich eingezogen,
Fremd zieh ich wieder aus.
Der Mai war mir gewogen
Mit manchem Blumenstrauß.
Das Mädchen sprach von Liebe,
Die Mutter gar von Eh' –
Nun ist die Welt so trübe,
Der Weg gehüllt in Schnee.

Ich kann zu meiner Reisen
Nicht wählen mit der Zeit:
Muß selbst den Weg mir weisen
In dieser Dunkelheit.
Es zieht ein Mondenschatten
Als mein Gefährte mit,
Und auf den weißen Matten
Such ich des Wildes Tritt.

Was soll ich länger weilen,
Bis man mich trieb' hinaus?
Laß irre Hunde heulen
Vor ihres Herren Haus!
Die Liebe liebt das Wandern, –
Gott hat sie so gemacht –
Von einem zu dem andern –
Fein Liebchen, gute Nacht!

Buona notte

*Come un estraneo sono comparso,
come un estraneo me ne vado.
Maggio mi è stato propizio,
con qualche mazzo fiorito.
La fanciulla parlava d'amore,
la madre addirittura di matrimonio;
ed ora il mondo è tanto triste,
la strada è sepolta nella neve.*

*Per questo viaggio non m'è dato
di scegliere il tempo:
da me devo trovare la via
in quest'oscurità.
Mi séguita come un compagno
l'ombra della luna,
e sulla bianca zolla
cerco l'impronta di bestie selvagge.*

*A che pro trattenermi,
da quando mi hanno cacciato?
Guaite, cani randagi,
davanti alla casa del padrone!
L'amore ama girovagare –
così l'ha fatto Iddio –
dall'uno all'altro.
Amore mio, buona notte!*

³ Il testo tedesco (cfr. Müller, 1994), tiene conto delle poche varianti significative riscontrate nella partitura schubertiana. La trad. it. è di Pietro Soresina (in Massarotti Piazza, 1982), con qualche ritocco.

Will dich im Traum nicht stören,
Wär schad um deine Ruh,
Sollst meinen Tritt nicht hören –
Sacht, sacht die Türe zu!
Schreib' im Vorübergehen
Ans Tor dir gute Nacht,
Damit du mögest sehen,
Ich hab an dich gedacht.

*Non ti turberò nel sonno,
mi dispiacerebbe per la tua quiete;
camminerò in punta di piedi,
pian piano chiuderò la porta!
Passando ti scriverò
sull'uscio: buona notte.
Così potrai vedere
che t'ho pensata.*

Bibliografia

- Chailley J. (1975), *Le Voyage d'hiver de Schubert*, Alphonse Leduc, Paris.
- Chochlov Ju. (1967), "Zimnij put'" Franca Šuberta, Muzyka, Moskva.
- La Face G. (2003), *La casa del Mugnaio. Ascolto e interpretazione della "Schöne Müllerin"*, Leo S. Olschki, Firenze.
- La Face G. (2005a), "'La trota" fra canto e suoni. Un percorso didattico", *Il Saggiatore musicale*, XII, 2005, pp. 77-123.
- La Face G. (2005b), *Le Pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in Comploi F., a cura di, *Educazione musicale. Esperienze e riflessioni / Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen*, Weger, Bressanone-Brixen 2005, pp. 40-60.
- Hillesheim J. (2017), *Die Wanderung ins "nunc stans". Wilhelm Müllers und Franz Schuberts "Die Winterreise"*, Rombach, Freiburg i. B.
- Hufschmidt W. (1986), "Willst zu meinen Liedern deine Leier drehn?" *Zur Semantik der musikalischen Sprache in Schuberts "Winterreise" und Eislers "Hollywood-Liederbuch"*, Pläne, Dortmund.
- Massarotti Piazza V. (1982), *Lieder*, Garzanti-Vallardi, Milano.
- Müller W. (1994), *Gedichte I*, hrsg. von M.-V. Leistner, Gatzka, Berlin.
- Wittkop C. (1994), *Polyphonie und Kohärenz. Wilhelm Müllers Gedichtzyklus "Die Winterreise"*, Metzler, Stuttgart.
- Youens S. (1991), *Retracing a Winter's Journey. Schubert's "Winterreise"*, Cornell University Press, Ithaca – London.

La fruizione come finalità della tutela

di *Massimiliano Zane*

L'esperienza culturale tra valore di attrattività e valore d'interesse

Le variazioni interpretative dell'idea stessa di Patrimonio culturale con cui oggi quotidianamente ci confrontiamo, da addetti ai lavori, ma anche da semplici appassionati o fruitori occasionali, rendono particolarmente evidente la complessa evoluzione in materia di contatto, diffusione, divulgazione, narrazione del patrimonio e quindi della sua valorizzazione. Un principio sempre più rivolto a considerare il "valore" di qualcosa, secondo la volontà di "farlo valere di più" (e non solo economicamente), quindi renderlo più manifesto, più conosciuto. Ciò implica, innanzitutto, il riconoscimento di un contesto, di relazioni, di dialogo, quindi della comprensione di bisogni ed aspettative che richiedono di esser soddisfatte secondo differenti modalità a differenti livelli di accessibilità. Tuttavia la questione non risulta chiara nella differenza tra mezzo e fine. Allora, forse, occorre lasciare per un momento da parte il come, il mezzo (la narrazione culturale), per affrontare prima il tema del perché, del fine (la valorizzazione), al fine di comprenderne meglio le potenzialità d'uso (ma anche le criticità). Perché ancora troppo spesso si tende a semplificare l'esperienza culturale secondo una equazione lineare di "entrata, sosta davanti alle opere, uscita". Un modello che non considera il "valore di attrattività" ovvero ciò che può fare la differenza nella scelta o meno di accedere ad un museo o di usufruire di una esperienza culturale. Una somma oggettiva e soggettiva che nasce dall'equilibrio tra il "tempo" (interesse) e il "costo" di quella esperienza e che diventa "valore d'interesse".

Cultura bene primario?

Partendo da quando su esposto, è utile osservare come nei combinati legislativi di riferimento in materia di beni culturali, il c.d. Codice su tutti, valorizzazione e fruizione vengono a connaturarsi come le finalità principali dell'attività di tutela, «fondamenti dell'essenza stessa del principio di tutela del patrimonio». Tuttavia, sebbene tale prospettiva teorica risulti sufficientemente evidente, non segue una esplicita definizione attuativa in tema di valorizzazione tale da renderla pienamente efficace secondo una moderna interpretazione delle opportunità di “contatto”¹ con il pubblico.

L'evoluzione in materia, inoltre, non risulta omogenea, risulta determinata da ritardi interpretativi nell'aggiornamento delle norme e, sostanzialmente, non supera l'idea ausiliaria dei servizi di fruizione rispetto a quelli di tutela, penalizzando così il settore culturale nella sua totalità e rallentando, se non impedendo, possibili evoluzioni strutturali e strumentali in materia di valorizzazione e fruizione². Come, ad esempio, nell'uso dei nuovi media per incrementare azioni e opportunità di ingaggio e partecipazione del pubblico, attività che la società contemporanea, invece, già ritrova ampiamente sedimentate in altri settori³.

Tale complessità trova riscontro anche nel contesto sociale e culturale in cui la diffusione delle nuove tecnologie si configura, al contempo, come causa ed effetto di buona parte di questa evoluzione, favorendo un profondo cambiamento nella comune percezione del patrimonio e delle modalità richieste dalla società per la sua fruizione. Il generale calo nella partecipazione alle attività culturali registrato negli ultimi anni, e la

¹ Per contatto si intende lo sviluppo di buone pratiche di partecipazione attraverso processi di *audience development* (inteso come un processo strategico e dinamico di allargamento e diversificazione del pubblico e di miglioramento delle condizioni complessive di fruizione) e di *audience engagement* (inteso come un “processo strategico, dinamico ed interattivo per rendere le arti più accessibili”. Nello specifico l'AE ha l'obiettivo di coinvolgere i singoli individui e le comunità in momenti legati al mondo culturale anche attraverso esperienze di volontariato, co-creazione artistica e di utilizzo di nuove tecnologie» (European Commission, 2012).

² Nonostante ancora oggi permangano spazi interpretativi che mantengono la situazione in materia di tutela e valorizzazione del patrimonio non definitivamente ed univocamente chiarificata, la divisione dei concetti venutasi a creare dopo la riforma del 2001, ritrova soluzione nei principi alla base dello stesso Codice dei Beni Culturali e nella rilevanza del concetto di “fruizione” dei beni. Secondo tale prospettiva la fruizione e lo scopo stesso della tutela e della valorizzazione: «rappresenta la sintesi tra funzione e servizio pubblico di gestione del bene culturale al fine di conservarlo in maniera adeguata per permettere una idonea fruizione da parte di tutti».

³ Soprattutto di comunicazione, contatto, promozione ed accessibilità (fisica e cognitiva), ma anche di *marketing*.

conseguente contrazione nei relativi consumi, offrono una prima importante indicazione di tale cambiamento. La crisi economica del 2009 risulta essere in parte responsabile di tale calo. La razionalizzazione economica e gli effetti negativi nel lungo periodo che hanno gravato sulla capacità di spesa del singolo individuo hanno portato ad una ridefinizione di quello che socialmente viene considerato “bene primario”⁴. Tale prospettiva ha causato una grave disaffezione sociale nei confronti dei beni culturali, la cui fruizione viene ritenuta oggi sostanzialmente superflua ed accessoria da parte di una crescente porzione di popolazione europea: alla mancata possibilità di accedere a servizi e ad attività culturali è sopraggiunta anche una mancata volontà di dedicarvisi.

Il rapporto della Commissione Europea *Cultural access and participation n.7*⁵ del 2015 sul livello di coinvolgimento della cittadinanza europea nelle attività culturali e delle prestazioni dell'*industria creativa*⁶ pone in evidenza come «la partecipazione culturale abbia subito una contrazione in tutti i Paesi europei, in cui i livelli di coinvolgimento⁷ definiti “alti” e “molto alti” sono passati dal 21% al 18% nel periodo compreso tra il 2007 e il 2013. Al contempo, mentre anche il livello “medio” di partecipazione è sceso, la frequenza considerata “bassa” è cresciuta, passando dal 30% al 34%»⁸. Tale

⁴ In economia per bene s'intende un oggetto disponibile in quantità limitata, reperibile e utile, cioè idoneo a soddisfare un bisogno.

⁵ L'indagine, voluta dalla Direzione Generale per l'Istruzione e la Cultura della Commissione Europea, è stata compiuta con l'intento di valutare il grado di coinvolgimento dei cittadini europei in un'ampia gamma di attività ed industrie culturali.

⁶ In generale, e statisticamente, con il termine industria creativa ci si rivolge a differenti settori economici di produzione ed occupazione definendoli all'interno della più ampia “filiera culturale”. Questa, tendenzialmente, ma non sempre, si riferisce non solo ad attività ed aree artistiche tradizionali quali quelle delle arti visive, letteratura e musica, quindi a quelle attività “creative artistiche, performative, teatrali, sinfoniche e d'intrattenimento”, o “bibliotecarie, archivistiche e museali”, ma anche a quelle attività culturali come “la programmazione e le attività di radiodiffusione, cinematografica, di video e di programmi televisivi o web”, o a quelle “di produzione, di registrazioni musicali e sonore” e alle “attività di progettazione specializzati come il settore dei videogame”; fino ad arrivare a comprendere, oggi, anche il design, la moda, l'artigianato e pure l'industria del gusto. Alcune definizioni internazionali le possiamo ritrovare nelle “note” delle pagine a conclusione dell'elaborato specificatamente dedicate.

⁷ Per facilitare la definizione dei livelli di partecipazione culturale dei 27 Stati Membri dell'UE, lo studio ha elaborato un indice di facile lettura basato sulla frequenza di partecipazione suddivisa in quattro categorie: “molto alta”, “alta”, “media” e “bassa”.

⁸ Azzarita (2017): «Confrontando l'indice di partecipazione culturale nei diversi Paesi dell'UE, lo studio rileva che i Paesi dell'Europa del Nord mostrano i più alti livelli di coinvolgimento in attività culturali. Se si sommano i risultati ottenuti dalle categorie “alto” e “molto alto”, i punteggi maggiori sono totalizzati da Svezia (43%), Danimarca (36%), Olanda (34%), Estonia (30%), e Finlandia (29%) che presentano percentuali superiori rispetto alla media europea pari al 18%. Anche la Francia e il Regno Unito registrano una partecipazione

studio, oltre ad analizzare e dettagliare le singole attività culturali, individua anche «nella mancanza di interesse e nella mancanza di tempo gli ostacoli principali al consumo di cultura» (Azzarita, 2016). La mancanza di interesse, dunque, frena in maniera consistente il non assistere a concerti (29%), il non visitare musei e gallerie d'arte (35%), il non frequentare biblioteche (43%), o ancora il non andare a teatro (36%) e il non partecipare a balletti, opere classiche e spettacoli di danza (50%).

L'analisi statistica suesposta trova ulteriori approfondimenti in una concomitante ricerca condotta dall'economista Martin Falk e dalla sociologa Tally Katz-Gerro (2015) da cui emerge come la partecipazione culturale andrebbe ricercata in quello che i due ricercatori chiamano "status raggiunto" ("*attained status*"), come il lavoro e il titolo di studio, piuttosto che nelle caratteristiche intrinseche di una persona ("*ascribed characteristics*"), come il genere e l'età. Questa linea d'indagine, dunque, vede allineate le componenti personali di reddito ed educazione, con un ruolo dirimente di quest'ultima nel processo di attivazione culturale concludendo che «le politiche culturali progettate in questi anni per rendere i siti culturali accessibili a un pubblico più ampio, non sono state capaci di centrare a pieno l'obiettivo. Ciò identifica nell'accrescimento delle occasioni di crescita educativa una delle principali sfide su scala europea da fronteggiare per superare anche le difficoltà del settore culturale» (Azzarita, 2016): semplificando, il settore culturale dovrà sempre più confrontarsi con un nuovo equilibrio tra domanda e offerta dell'esperienza culturale in cui sarà sempre più l'offerta culturale a creare la domanda.

Il quadro proposto dalla combinazione tra lo studio della Commissione Europea sui consumi culturali e la ricerca di Falk e Katz-Gerro indica chiaramente quanto il "capitale umano" sia parimenti rilevante del capitale economico nell'esercitare un'influenza determinante sulla capacità di attivazione, accesso e fruizione della cultura⁹. La conseguenza di quanto di cui sopra è, in *primis*, che negli ultimi venti anni il pubblico di musei, gallerie

"alta" e "molto alta" considerevole, con una percentuale rispettivamente del 25% e del 26%. Al contrario, solo l'8% degli intervistati in Svezia ha dichiarato un livello "basso" di partecipazione culturale, rispetto al 63% di Grecia, Portogallo, Romania, Ungheria e Cipro».

⁹ «L'aver identificato una regolarità cross-nazionale nelle determinanti della partecipazione culturale, in grado di informare le teorie del capitale e della stratificazione culturale, può essere letto come un invito a intraprendere una riflessione seria e coerente sul ruolo dell'istruzione quale nuova leva su cui fare perno per porre al centro delle politiche culturali non più l'economia ma la società. Considerati in termini di rimozione di ostacoli e aumento delle opportunità, la partecipazione culturale e l'accesso alla cultura dovrebbero essere interpretati come processi sociali e dinamici - e non come una concessione straordinaria da fare una tantum - in virtù della loro capacità di contribuire allo sviluppo culturale e all'inclusione sociale» (Azzarita, 2016).

d'arte e istituzioni di arti dello spettacolo, generalmente e progressivamente, è diminuito. Il pubblico rimanente, inoltre, risulta essere tendenzialmente più vecchio della popolazione complessiva. Tuttavia le istituzioni culturali nel complesso (non tutte) continuano a sostenere che la mancanza di attrattività sia “colpa” dell'apatia culturale dei visitatori data sostanzialmente dalla crescita nell'uso di *internet* e dei nuovi *media*. Posizione che tuttavia le evidenze non sembrano confermare. Infatti, ad un abbassamento dei numeri nella “partecipazione fisica” alla cultura, un numero crescente di persone si è rivolto ad altre fonti per soddisfare i propri “bisogni culturali” di intrattenimento e apprendimento¹⁰ utilizzando modi “alternativi” per condividere l'arte¹¹, la musica¹² e le proprie ed altrui storie reciprocamente. Allora la domanda da porsi è: come mai, nonostante si possa ancora riscontrare una certa volontà di contatto e relazione per un'ampia gamma di input culturali, larghe porzioni di pubblico decidono di tralasciarne la componente esperienziale attiva- fisica e quindi di non frequentare abitualmente mostre e musei, biblioteche, teatri, cinema e spazi culturali?

Dalla *customer satisfaction* alla *human satisfaction*

Gli studi sulla *customer satisfaction* di Burns e Neisner (2006) descrivono chiaramente il ruolo sempre più centrale di persuasione che le emozioni hanno nel formare, orientare e sedimentare le nostre convinzioni e, conseguentemente, le nostre scelte ed aspettative. Gunn (1988) e Echtner / Ritchie (1991), similmente, ci suggeriscono come le nostre “intenzioni” siano sostanzialmente governate da aspetti cognitivi e affettivi. I due ricercatori dell'università di Calgary, Canada, indicano come le “intenzioni” (quindi la predisposizione all'azione) siano sostanzialmente governate da aspetti cognitivi e affettivi: sul lato cognitivo troverebbe applicazione la funzione intellettuale (ragionamento, comprensione e/o conoscenza),

¹⁰ Il servizio di *video-streaming* Netflix nel primo trimestre 2018 ha registrato 7,41 milioni di abbonati con un aumento dei ricavi del 40% (a 3,7 miliardi di dollari) e un utile netto del 63% (a 290 milioni di dollari). Dati 24Ore Business School Economia: Master Marketing, comunicazione e digital strategy.

¹¹ Instagram, nell'anno 2018 registra 19 milioni di utenti mensili, con una crescita del 36% su base annua. Dati 24Ore Business School Economia: Master Marketing, comunicazione e digital strategy.

¹² Il servizio di *streaming* musicale Spotify, nel secondo quadrimestre del 2018 registra 180 milioni di utenti in tutto il mondo, di cui circa 83 milioni paganti. Dati 24Ore Business School Economia: Master Marketing, comunicazione e digital strategy.

utilizzata per valutare fatti o attributi noti; le “preferenze strette”¹³ (o ordine di preferenza) invece, sarebbero guidate da emozioni, valori e sentimenti. Le emozioni dunque agiscono come fonte di informazione, di comparazione e di orientamento nelle scelte quotidiane e influenzano in maniera determinante il nostro potere decisionale. Tale complesso meccanismo di formazione ed auto-formazione nella produzione di aspettative ed esperienze (anche culturali), quindi, se non correttamente attivato può creare una barriera cognitiva tale da frenare l’attivazione fisica. Le emozioni dunque ci guidano, ci suggeriscono come comportarci in rapporto con il mondo che ci circonda. Agiscono come fonte di informazione, di comparazione, di orientamento e di esplorazione. Un complesso meccanismo di formazione ed auto-formazione che influenza fortemente il nostro potere decisionale¹⁴.

Si arriva così a quella *human satisfaction* che nella comunicazione è uno stadio evolutivo della *customer satisfaction*: l’essere umano non è più solo mero consumatore, bensì un insieme di virtù emotive, razionali e morali. Lo spostamento della *satisfaction* dal *customer* allo *human* è tra gli obiettivi primari della messa a valore del patrimonio, il quale vuol trasferire il rapporto con l’utenza dal piano commerciale a quello culturale, in un rapporto empatico.

Conseguentemente a queste premesse, e se è vero, com’è vero, che l’ambiente e le prassi in cui i nostri bisogni di consumo si sono modificati, anche bisogni e aspettative connessi alla fruizione del contesto culturale richiedono sempre più di esser soddisfatti secondo differenti modalità a differenti livelli di accessibilità e nuove dinamiche di personalizzazione nell’offerta dell’esperienza di visita. Un elemento, quello della partecipazione culturale, ormai discriminante per quanto riguarda l’*audience development culturale*. In questo senso, centrale diventa padroneggiare un efficace *storytelling* perchè è proprio dal racconto che nascono “attrattività” e “soddisfazione”, discriminanti fondamentali nell’orientare, tanto positivamente quanto negativamente, il processo di scelta di un museo o una località da visitare.

A questo proposito va certamente ricordato come gli strumenti digitali siano in grado di amplificare proprio il valore multi-esperienziale nel patrimonio culturale, fornendo un’integrazione tra contenuti culturali tradizionali e altre esperienze come socializzazione, intrattenimento e apprendimento in cui i visitatori godono di una nuova forma di valore

¹³ La teoria delle scelte e delle preferenze si occupa di studiare sotto quali condizioni è possibile ottenere una funzione di utilità ordinale a partire da un determinato sistema di preferenze: Mises (2010).

¹⁴ Come rappresentato nel grafico “Heritage Cycle” pubblicato in www.cultureindevelopment.nl. (fonte: Thurley, 2005).

narrativo co-creativo, quindi proprio di soddisfazione¹⁵. La combinazione bilanciata tra l'autenticità del patrimonio culturale (museale o territoriale) ed il contenuto innovativo, stimola l'*engagement* di nuovi visitatori ed il pubblico consolidato a rivisitare; ed attiva il processo di collaborazione intelligente e l'interazione sociale tra i visitatori e l'elemento culturale ed esperienziale (Pallud, Monod, 2010). Una relazione innovativa tra pubblici ed istituti in cui "luoghi della cultura" si connotano come mediatori di significati, acceleratori e facilitatori di conoscenza attivi ed in cui la dimensione educativa e formativa dei musei trova nuove modalità di espressione, arricchendo il modello educativo scolastico.

D'altra parte, però, se da un lato la nuova narrazione può oggettivamente amplificare l'innata capacità di proporre esperienze coinvolgenti tipica dei musei, creando nuove occasioni di contatto e relazione che favoriscono il dialogo e la condivisione; dall'altro lato va sottolineato il ruolo pervasivo dell'innovazione, a cui necessariamente occorre prestare attenzione, in particolar modo per ciò che riguarda la "consapevolezza dell'innovazione", consapevolezza (soprattutto dei rischi di un uso scorretto dei mezzi) che oggi troppo spesso presenta forti limitazioni: ad oggi, il modello comune dell'offerta esperienziale e narrativa culturale, in particolar modo per quel che riguarda quella museale italiana (in cui il ruolo educativo, divulgativo e formativo è una caratteristica che va considerata intrinseca nell'identità museale stessa), è ancora spesso ancorata ad una modalità sostanzialmente tradizionale, fatta di "osservazione passiva", da un lato, e molto superficiale dall'altro, dal lato proprio dell'uso degli strumenti. Tuttavia sempre più casi virtuosi si stanno affacciando in questo complesso panorama, spostando gradatamente l'orizzonte verso un maggior impegno attivo e interpretativo delle opportunità/necessità di supporto dell'esperienza di visita, proprio grazie ad una maggior dimestichezza nell'uso delle potenzialità tecnologiche e multimediali.

Conclusioni

George Orwell, in 1984, scrisse «colui che controlla il passato, controlla il futuro». A partire da questo assunto i musei, ma in generale i luoghi della cultura, dovrebbero riflettere ed interrogarsi sul proprio ruolo di detentori e interpreti della nostra storia e delle ricadute sulla (e della) propria "posizione sociale" che questo comporta. I narratori di cultura sono i narratori delle vite

¹⁵ Cfr. Conti, Pencarelli, Vesci (2017); Del Chiappa, Andreu, Gallarza (2014); Pine, Gilmore, (1999).

e delle vicende su cui la nostra civiltà si è costruita e continua costruirsi. Riflettono i nostri ed altrui valori, quelli che vogliamo mantenere e quelli da diffondere (ed anche quelli da accantonare). Sono i depositari della nostra memoria collettiva e, in quanto tali, i formatori di quella futura. Il che li mette in una posizione di “forza sociale” enorme, oggi particolarmente rilevante ancorché sottovalutata. Ciò rende particolarmente evidente non solo la necessità di mettere in campo nuove prospettive di interpretazione di un intero settore ma anche di rileggere la complessa evoluzione in materia di patrimonio e della sua valorizzazione: dall’aumento della varietà di forme di produzione e di organizzazione alla crescita dei prodotti “esperienziali”, dal ruolo dei nuovi media e delle applicazioni digitali di interazione e comunicazione (ICT) a sistemi territoriali sempre più complessi e connessi, tutto queste tendenze spingono a ridisegnare l’idea stessa di patrimonio culturale secondo una ottica trasversale e interdisciplinare, che si inserisce in un contesto di valorizzazione sociale, volto ad incentivare la partecipazione dei cittadini alle pratiche di salvaguardia e valorizzazione dei beni culturali materiali e immateriali.

Un museo, o un teatro, un cinema, o anche una biblioteca accessibile è innanzitutto un luogo empatico, piacevole, accogliente, un luogo che per sua stessa natura è chiamato a rimuovere le proprie barriere (sensoriali, fisiche, cognitive ma anche culturali, emotive ed economiche), non a crearne di nuove. Aprire la cultura a queste nuove prospettive interpretative sull’accessibilità, allora, ci offre l’opportunità di riformulare la complessità delle sue strategie, non solo per superare l’emergenza, ma anche per ridisegnare quelle di visita ed educative.

Concludendo, e posto quando evidenziato, quindi ciò che oggi possiamo augurarci in termini di sviluppo di una nuova narrativa culturale è legato al saper reinterpretare i nuovi “*luoghi della cultura*” come organismi in evoluzione, risultato di un lungo processo non concluso di adattamento alle nuove tendenze sociali, e ciò riguarda tanto il potenziale creativo ed espressivo tecnologico offerto dal mercato agli istituti, quanto a quello collettivo del pubblico. Accettare questo significa porre le basi per una reale inversione di tendenza e frenare lo spopolamento culturale. Un cambio di passo del settore che per compiersi deve iniziare dal rivedere alcuni dei paradigmi propri delle attività di diffusione culturale secondo una nuova interpretazione della relazione tra contenuto e fruitore in chiave partecipativa, anche attraverso un saggio uso di queste nuove “*regole di ingaggio*”, capaci di compiere non una sostituzione delle metodologie più “*classiche*” di fruizione e divulgazione, ma di creare vere e proprie nuove esperienze commiste, incrementando le potenzialità dell’innovazione tecnica, ma soprattutto facilitando il compiersi di quella tanto ricercata

centralità del pubblico intesa come innovazione sociale. Perché se la trasmissione culturale, negli ultimi anni, si è sempre più fatta narrazione ed esperienza, come tale va interpretata a partire dal contenuto, in cui la tecnologia può e deve essere solo un mezzo e mai il fine, in un processo che i musei devono fare proprio, pena l'esclusione dalla contemporaneità della società di cui sono parte integrante.

Bibliografia

- Addis (2002), *Nuove tecnologie e consumo di prodotti artistici e culturali: verso l'edutainment* in "Micro & Macro Marketing", XI, 1, il Mulino, Bologna.
- Azzarita V. (2016), "La mappa della partecipazione culturale in Europa", *Speciale Studi e Ricerche, Giornale delle Fondazioni*.
- Azzarita V., (2017), *Studi e Ricerche*, Fondazione CRC.
- Bakhshi H., Throsby, D. (2012), "New technologies in cultural institutions: theory, evidence and policy implications", *International Journal of Cultural Policy*, 18(February 2015), pp. 205-222.
- Bakhshi H., Throsby D. (2010), *Culture of Innovation: An Economic Analysis of Innovation in Arts and Cultural Organizations*, NESTA report, June 2010.
- Bonacini E. (2013), *La valorizzazione digitale del patrimonio culturale in Europa e in Italia*, Università degli Studi di Catania, Catania, 2013.
- Burns D. J., Neisner L. (2006), "Customer Satisfaction in a Retail Setting: The Contribution of Emotion", *International Journal of Retail & Distribution Management*, Vol. 34, No.1, pp.49-66.
- Cataldo L. (2011), *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Conti E., Pencarelli T, Vesci M. (2017). "Museum Visitors' Profiling in the Experiential Perspective, Value Co-creation and Implications for Museums and Destinations: an Exploratory Study from Italy", in *Proceedings of the Heritage, Tourism and Hospitality International Conference HTHIC 2017*, Pori (Finland), pp. 21-34.
- Courage C., Baxter K. (2005), *Understanding Your Users: A Practical Guide to User Requirements Methods, Tools, and Techniques*. Edited by Kathy Baxter. San Francisco, CA: Gulf Professional.
- Del Chiappa G., Andreu L., Gallarza M. G. (2014), "Emotions and visitors' satisfaction at a museum", *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 8(4), pp. 420-431.
- Echtner C. M., Ritchie J. B. (1991) "The Meaning and Measurement of Destination Image", *Journal of Tourism Studies*, Vol. 2, No.2, pp. 2-12.
- Ellis M., Kelly B. (2007) *Web 2.0: How to Stop Thinking and Start Doing: Addressing Organisational Barriers*, Eurostat, Cultural Statistics 2016 edition.
- Falk J. H., Dierking (1992), *The Museum Experience*, Howells House.

- Forte M., Franzoni M. (1997), “Quale comunicazione per i Musei in Internet? Modelli e metafore di navigazione”, *Sistemi Intelligenti*, anno X, n°2, agosto 1998.
- Gunn, C. A. (1988) *Vacationscape: Designing Tourist Regions* Aarhus C, Denmark, an Nostrand Reinhold.
- Katz-Gerro T. (2015), “Cultural Policy in International Perspective. Poetics 49. “Modelling Travel Decisions: Urban Exploration, Cultural Immersion, or Both?”, *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 34,3 pp. 369-382.
- Kelly, L. (2007), “Visitors and learners: Adult museum visitors’ learning identities”, in *Proceedings of ICOM-CECA*.
- Kotler N., Kotler P., (2004), *Marketing dei musei. Obiettivi, traguardi, risorse*, Einaudi, Torino.
- Mises L. (2010), *Human Action: A Treatise on Economics*.
- Pallud J., Monod E. (2010), “User experience of museum technologies: the phenomenological scales”, *European Journal of Information Systems*, 19, pp. 562-580.
- Pine B. J., Gilmore J. H. (1999), *The Experience Economy. Work is Theatre & Every Business a Stage*, Harvard Business School Press, Boston.
- Smith, J.K., Smith, L. F. (2001), “Spending time on art”, *Empirical Studies of the Arts*, 19 (2).
- Thurley S. (2015), “Into the future. Our strategy for 2005-2010”, in *Conservation Bulletin* [English Heritage]
- Vecco M. (2007), *L’evoluzione del concetto di patrimonio culturale*, FrancoAngeli Milano.
- Walker H.Q.N., Song C., Kobayashi A., Hodges L F (1999), “Evaluating the importance of multisensory input on memory and the sense of presence in virtual environments”, in *Proceedings of the IEEE Virtual Reality Virtual. Reality Annual International Symposium*, pp. 222-228.

Didattica museale e Progettazione universale. Per una scuola “senza barriere”

di *Rosa Sgambelluri*

Didattica museale: approcci normativi e spunti teorici

Il Decreto-legge 14 novembre 1992, n. 433 e la successiva legge 14 gennaio 1993, n. 4, conosciuta come “Legge Ronchey”, contribuiscono a definire una nuova concezione del museo che non è più visto come un mero contenitore delegato alla conservazione di opere da preservare, ma come un centro culturale orientato a svolgere una pluralità di servizi anche con il sostegno di organizzazioni esterne alla struttura. Con la Legge 14 gennaio 1993, n. 4 (art. 4) si prevede infatti, il coinvolgimento di associazioni di volontariato per assicurare l’apertura quotidiana delle strutture museali e l’erogazione di servizi aggiuntivi da affidare in concessione ad enti pubblici economici o a soggetti privati.

La Legge Finanziaria 1995, n.41, ampliando in modo significativo quanto stabilito dalla Legge 14 gennaio del 1993, n. 4, presuppone inoltre, la possibilità di affidare a fondazioni culturali, società e consorzi, la gestione di ulteriori servizi erogati in passato dalla struttura museale¹.

Verso tutt’altra direzione muovono invece, le indicazioni provenienti dalla Commissione Interministeriale per la didattica del museo e del territorio, istituita nel 1996², che critica l’orientamento dichiarato dalla

¹ Si tratta nello specifico dei servizi di accoglienza, di informazione, di guida e assistenza didattica e di fornitura di sussidi catalografici, audiovisivi ed informatici, di utilizzazione commerciale delle riproduzioni, di gestione dei punti vendita, dei centri di incontro e ristoro, delle diapoteche, delle raccolte discografiche e bibliografiche museali, dei servizi di pulizia, di vigilanza, di gestione dei biglietti di ingresso, delle organizzazioni delle mostre e delle iniziative promozionali, utili alla migliore valorizzazione del patrimonio culturale ed alla diffusione della conoscenza dello stesso (Legge 23 febbraio 1995, n. 41, art. 47).

² Decreto Ministeriale 16 marzo 1996. Istituzione della Commissione di studio con problemi legati alla documentazione, al coordinamento, alla programmazione e sperimentazione della Didattica del Museo e del Territorio (con integrazione del 9 gennaio 1997).

Legge 23 febbraio 1995, n. 41 e dal D.M. 24 marzo 1997, n. 139. Tale provvedimento invita a riservare maggiore attenzione ai problemi relativi alla didattica, avanzando altresì, la richiesta di istituire un centro di coordinamento e monitoraggio dei servizi educativi del museo e del territorio. Invece, con la Circolare Ministeriale 2 ottobre 1996, n. 623, viene promossa e valorizzata l'autonomia di scelta delle istituzioni scolastiche. L'obiettivo di questo documento normativo riguarda principalmente la promozione personale e culturale degli allievi e la loro piena integrazione scolastica sociale attraverso una maggiore conoscenza del paese, la partecipazione a manifestazioni culturali e la visita presso mostre e località di interesse storico artistico³.

In seguito, con le disposizioni normative contenute nell'articolo 7 della Legge 8 ottobre 1997, n. 352, si prevederà la possibilità per le scuole di ogni ordine e grado di redigere delle convenzioni per l'elaborazione di percorsi didattici che tengano conto della specificità delle richieste formative.

Il 20 marzo 1998, sulla base delle indicazioni espresse dalla Commissione Interministeriale per la didattica del Museo e del Territorio, viene firmato invece, un accordo tra il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione, che stabilisce nuove indicazioni circa la sperimentazione di attività didattiche sui beni culturali da portare avanti attraverso una collaborazione tra Istituti scolastici e Servizi educativi⁴.

Con l'articolo 111 del Decreto Legislativo 29 ottobre 1999 si evidenzia la necessità di favorire la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, attraverso la stipulazione di apposite convenzioni tra scuole e Ministero, rimarcando tuttavia, i limiti di un approccio alla didattica dei beni culturali, che presuppone come soli referenti i ragazzi in età scolare, senza considerare alcuna iniziativa per un pubblico adulto.

Con il protocollo d'intesa 2004, art.1., tra il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e il Ministero per i beni e le attività culturali in materia di applicazione delle tecnologie per l'istruzione e la cultura, si procede ad avvicinare invece, il mondo della scuola al patrimonio culturale, scientifico nazionale ed europeo, attraverso l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Qualche decennio dopo, il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 29 agosto 2014, n.171, sottolinea la possibilità di elaborare «linee guida per lo svolgimento dell'attività di valorizzazione [...] in conformità con i più elevati standard internazionali, nella gestione e nella comunicazione, nell'innovazione didattica e tecnologica, favorendo la

³ Circolare Ministeriale 2 ottobre 1996, n. 623

⁴ Lettera circolare del Ministero per i beni culturali e ambientali, 30 settembre 1998, prot. 7543 – b.

partecipazione attiva degli utenti e garantendo effettive esperienze di conoscenza e di pubblico godimento». I musei vengono dunque, «dotati di autonomia tecnico-scientifica e svolgono funzioni di tutela e valorizzazione delle raccolte in loro consegna, assicurandone la pubblica fruizione [...]». - Hanno- un proprio statuto e possono sottoscrivere, anche per fini di didattica, convenzioni con enti pubblici e istituti di studio e ricerca».

Se si parte quindi, dal presupposto che fare didattica implica principalmente la ricerca di metodi nuovi ed appropriati per trasmettere le conoscenze ed esercitare in maniera autonoma le capacità critiche, per *didattica museale* si intende allora, l'insieme di metodologie e di strumenti che rendono accessibile ogni tipo di esposizione culturale ad un pubblico sempre più eterogeneo.

Di conseguenza, i musei rappresentano una risorsa educativa di grande valore per l'autenticità e la concretezza dei documenti, la completezza delle collezioni e la multidimensionalità dei linguaggi, da impiegare in modo sistematico nell'insegnamento.

Riprendendo la teoria di Bruner (1966), secondo la quale il museo sembra rispondere alle caratteristiche del processo apprenditivo attraverso la scoperta, e rivisitando il pensiero di Gardner (1994) secondo cui la realtà museale prevede invece, l'esperienza diretta dello studente con gli oggetti, è opportuno soffermarsi sulla dimensione del museo come ambiente di apprendimento. Esso rappresenta dunque, il luogo in cui gli studenti possono lavorare insieme e aiutarsi a vicenda per imparare ad usare una molteplicità di strumenti e risorse informative per il comune perseguimento degli obiettivi di apprendimento.

Più nello specifico e a partire dagli anni Novanta, sono state elaborate una serie di teorie sulla didattica museale, fondate principalmente su approcci costruttivisti, che sottolineano l'importante ruolo del museo nel processo di apprendimento.

Per esempio, negli studi di Hein (1998) si parla della centralità della figura del visitatore, il quale deve assumere un ruolo attivo, instaurando in questo modo una interazione continua con i contenuti del museo, e la sua motivazione rappresenta un elemento decisivo nell'apprendimento. Dunque, è importante che ci siano molteplici interazioni con i contenuti museali e che l'attenzione del visitatore non si limiti ad un singolo aspetto e/o concetto.

Un altro modello teorico di riferimento è l'*Interactive Experience Model* elaborato da Falk e Dierking (1992), secondo cui sono tre le dimensioni che influiscono sui processi di apprendimento in ambito museale: a) il contesto personale; b) il contesto sociale; c) il contesto fisico. Con questo approccio viene messo risalto il forte collegamento che c'è tra l'ambiente fisico e le attività messe in atto, di conseguenza, l'esperienza museale assume una

dimensione molto più ampia e assolutistica, quasi centrata sulla motivazione del discente.

Il modello didattico costruttivista proposto appare il più idoneo a convertire il museo in un laboratorio di studio interdisciplinare (Gabrielli, 2001) nel quale si cerca di realizzare un ambiente in cui il visitatore può scegliere di seguire il percorso di apprendimento più appropriato alle sue esigenze (Falk J.H., Dierking, 2000).

È doveroso, tuttavia, sottolineare come attraverso una didattica di questo tipo, il ruolo del docente e le prassi didattiche che quest'ultimo mette in atto, assumono un ruolo fondamentale. Se si considera inoltre, il museo nella sua accezione laboratoriale e si consente lo sviluppo di approcci formativi *learning centered* (Dewey, 1938; Stiggins, 1994) esso può rispondere positivamente alle varie dimensioni della personalità dell'alunno. Per di più, valorizzando i saperi degli studenti e dando enfasi al processo di co-costruzione della conoscenza, viene messo ulteriormente in risalto l'importante ruolo didattico che riveste la realtà museale.

Processi inclusivi e didattica museale

Il museo ricopre un ruolo cruciale nel contrastare le disuguaglianze, nel favorire l'inclusione sociale e nell'accogliere categorie sempre più eterogenee di utenti.

Gli studi più autorevoli in materia, mostrano come la democratizzazione culturale non possa basarsi solo su strategie di generalizzazione dell'accessibilità al consumo del bene, ma debba inevitabilmente prendere in considerazione gli aspetti qualitativi della mediazione tra visitatore e oggetto (Nuzzaci, 2012).

Per rendere realmente possibile il museo un luogo inclusivo occorre, tuttavia, uscire da una logica unicamente esplicativa e creare le condizioni affinché il visitatore, durante l'utilizzo del bene attivi processi di apprendimento, riconducendo le sue conoscenze ad idee e condizioni nuove (Nardi, 2004, e Di Pietro, 2018).

È tuttavia, doveroso richiamare alcuni importanti documenti che impegnano i musei in una direzione esclusivamente inclusiva come la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), il World

Report on Disability del World Health Organisation, il MIBAC 2008 (WHO, 2001) e il MIBACT 2015⁵.

La Convenzione delle Nazioni Unite riconosce la disabilità come il risultato dell'interazione tra le persone che presentano un deficit e le barriere fisiche e sociali, che impediscono la loro piena partecipazione alla vita sociale, creando così discriminazioni e violazioni dei diritti e delle libertà fondamentali.

Altrettanto chiara è la definizione sulla disabilità fornita dal World Health Organisation 2001, che parla di soddisfacimento dei diritti umani, dove ledere i diritti di una persona con disabilità, incluso il diritto all'accessibilità, significa ledere un diritto umano (Schianchi, 2012).

Dunque, «...la non accessibilità rappresenta un'aminaccia per i principi di libertà democratica [...]. Essa incarna un ostacolo, un muro sociale che non può essere attraversato da tutti. È la principale barriera che impedisce a una persona con una ridotta autonomia funzionale di -essere inclusa- nella società...» (Lattieri, 2013, p. 136).

Nel 2001, con il Ministero dei Beni delle Attività Culturali e del Turismo (MIBAC), più specificamente per la parte che riguarda i “Rapporti del Museo con il Pubblico e relativi Servizi”, si parla di accessibilità dei musei in termini di raggiungibilità della sede, di riduzione delle barriere architettoniche, di piena fruibilità dei percorsi espositivi e dei vari servizi in rapporto alle esigenze dei diversi visitatori, comprese le persone con disabilità.

Un altro considerevole documento del MIBAC 2008, sono le *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse* dove uno degli aspetti più nodali riguarda l'attenzione per il rapporto funzionamento/ambiente, i possibili facilitatori, come indicato dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*⁶ e la definizione di “barriera architettonica”, vista innanzitutto come uno di quegli aspetti che limitano e/o impediscono la fruizione dei servizi, riducendo il riconoscimento delle fonti di pericolo per ogni utente. Ne deriva, che uno spazio accessibile rappresenta un presupposto ineludibile per una società che vuole garantire l'autonomia, gli strumenti e i mezzi necessari per partecipare attivamente alla vita sociale.

L'accessibilità rappresenta “l'offerta di mobilità” (Levy J., Lussault M., 2003): essa comprende l'insieme degli spostamenti possibili in una data situazione e tutti quei confini che possono essere fisici o mentali (Ivi). In

⁵ Con l'approvazione da parte del Consiglio dei Ministri del decreto di riordino delle attribuzioni dei ministeri, il Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo assumerà in seguito la nuova denominazione di Ministero della Cultura con il nuovo acronimo MiC.

⁶ WHO – World Health Organization (2001), (2007), (2017).

questo modo, dunque, lo spazio diventa un elemento inclusivo perché è in base al suo livello di accessibilità che si possono includere o escludere le persone con disabilità.

Nel concetto di accessibilità rientra anche quello di utilizzabilità, perciò un servizio si può definire accessibile quando una delle sue proprietà fondamentali può essere adoperata da un più ampio numero di fruitori.

L'accessibilità e la fruibilità di prodotti, ambienti e servizi sono considerati principi cardini, in quanto garantiscono l'espressione dei diritti fondamentali dell'uomo, evitando forme di discriminazione determinate dalla condizione stessa di disabilità.

Se si sposta il discorso sul piano didattico, l'accessibilità si traduce nell'essere comprensibile, raggiungibile e fruibile dal più ampio numero possibile di studenti e ciò fa dedurre che parlare di accessibilità e lavorare per la sua promozione significa agire in una prospettiva inclusiva con l'obiettivo di individuare gli ostacoli all'apprendimento e valorizzare azioni e prassi positive (Aquario, Pais, Ghedin 2017).

Un ulteriore passo avanti è stato compiuto dal *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, promosso dal Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo (MIBACT) nel dicembre 2015, nel quale si parla di *educazione al patrimonio* non come semplice materia di insegnamento, ma come una *global education*, che «è un'educazione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo globalizzato e le risveglia a realizzare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti»⁷ ed è fondata su metodologie didattiche attive e partecipative.

Questo tipo di educazione richiede quindi, una forte sinergia tra il territorio e le agenzie formative al fine di creare le condizioni per contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascuna persona, richiamando la conoscenza e l'uso del patrimonio, come diritto di partecipazione di tutti alla vita sociale e culturale.

Universal Design for Learning e curricolo inclusivo

Se l'obiettivo del processo inclusivo è che gli alunni svolgano attività comuni, allora è necessario lavorare per cambiare il curricolo comune, differenziandolo didatticamente, in modo che accolga il più possibile le esigenze di tutti.

Il curricolo diventa inclusivo nel momento in cui tiene conto delle differenze di ciascuno studente, modificandosi in questo modo, in un

⁷ Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale, 15-17 novembre 2002.

percorso coerente di insegnamento e apprendimento che mira a porre sullo stesso piano i contenuti e i processi dell'apprendere.

La progettazione di un curriculum inclusivo permette, quindi, sin da subito a ciascun allievo di sentirsi accettato e stimolato ed il contesto classe diventa sempre più un luogo accogliente.

La creazione di contesti inclusivi deve far riflettere sulla possibilità di non ricorrere ad una didattica rivolta direttamente alla persona ma ad un adattamento del percorso didattico rivolto a tutti.

Adattare il curriculum didattico non significa – quindi- soltanto prevedere obiettivi e contenuti differenziati o strategie di intervento con maggiori supporti o particolari sussidi, ma anche stimolare modalità diversificate di presentazione, analisi ed elaborazione delle informazioni, oltre che di manifestazione delle prestazioni; sollecitare processi cognitivi e modelli di pensiero differenti; ricercare forme di coinvolgimento e di motivazione capaci di orientare positivamente tutti verso apprendimenti significativi (Cottini, 2017, p. 84).

Traslando i principi della progettazione architettonica dello *Universal Design*⁸. Lo *Universal Design for Learning* rappresenta un elemento fondante del curriculum inclusivo. Esso basandosi su una pluralità dei materiali e sulle diverse modalità di apprendimento, rappresenta una differenziazione in termini di difficoltà del compito ed una altrettanto differenziazione qualitativa, conseguita con l'aggiunta di attività mentali umane che sono utili per tutti (Savia, 2016).

Con questo paradigma pedagogico si assiste quindi, ad un diverso modo di concepire la progettazione didattica, partendo dal concetto di persona ed evitando ogni forma di discriminazione nei processi di insegnamento-apprendimento.

Lo *Universal Design for Learning* promuove un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti apprenditivi ed assicura un alto livello di accessibilità degli ambienti scolastici (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Di conseguenza, rappresenta un approccio universale che poggia sui valori etici dell'equità (Ianes, 2015), eliminando in questo modo, ogni possibile forma di stigma sociale.

Lo UDL si basa innanzitutto sul principio che bisogna progettare anticipatamente ed in modo sistematico ed intenzionale i curriculum didattici per fronteggiare le differenze individuali. Tuttavia, non si parla di alunni con

⁸ Il termine *Universal Design* viene coniato per la prima volta negli anni 80' dall'architetto progettista americano R. Mace, fondatore del *Center for Universal Design* presso l'Università della Carolina del Nord. Lo *Universal Design* propone il tema della progettazione senza barriere, secondo una prospettiva che si focalizza sull'ambiente e non sulla persona.

disabilità ma di curricoli disabili, *disabile curricula* (Aquario, Pais, Ghedin 2017).

Questo rappresenta, nello specifico, un approccio innovativo che il CAST (Center fo Applied Special Technology)⁹ propone nei primi anni Novanta, per iniziare a riflettere su un insieme nuovo e ben organizzato di principi e linee guida, secondo cui sono i curricula che devono essere considerati disabili e non gli studenti.

Si assiste, in questo modo, ad un modello di progettazione di materiali, metodi e strategie di insegnamento il cui obiettivo non è più quello di preparare interventi personalizzati, tuttavia, di costruire a priori uno strumento fruibile per tutti, la cui ampia accessibilità dipende da un approccio flessibile che consente la partecipazione, il coinvolgimento e l'apprendimento di tutti gli studenti (Valenti, 2019).

Lo *Universal Design for Learning* è quindi, uno strumento operativo utile per un lavoro di progettazione curriculare efficace, necessario per qualunque docente che crede nei valori del proprio operato e nelle azioni del proprio ruolo.

A livello internazionale alcuni studi (Katz, 2015) evidenziano come l'applicazione dei principi di questo approccio migliori le interazioni tra gli studenti, in quanto consente la creazione di un ambiente di apprendimento molto positivo.

Ancora altre ricerche, condotte sul piano nazionale (Aquario, Pais, Ghedin, 2017; Ghedin, Mazzocu, 2017; Savia 2018) hanno analizzato l'applicazione dei principi dello *Universal Design for Learning* in ambito educativo.

Nonostante lo *Universal Design for Learning* non sia ancora molto diffuso nella scuola, i risultati di altre indagini (Ghedin, Mazzocut 2017; Montesano, Carchidi, Valenti 2019) evidenziano come alcuni insegnanti invece, già da tempo mettono in atto pratiche inclusive di questo tipo.

Prospettive future: verso un modello didattico integrato

Lo *Universal Design for Learning* rappresenta uno approccio operativo utile per la progettazione di percorsi didattico-inclusivi.

⁹ Il CAST definisce lo *Universal Design for Learning* un complesso di principi, linee guida e momenti di monitoraggio per la progettazione di curricula che offrono a tutti gli studenti pari opportunità per apprendere, ed assegna un modello per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali, valutazioni, validi per tutti.

In un'ottica di progettazione universale, il mondo scolastico ha il compito di sostenere ed incoraggiare i cambiamenti nella conoscenza, anticipando la costruzione di un curriculum accessibile e flessibile.

In questo modo, si assiste ad una scuola non più improntata su programmi rigidi e standardizzati ma ad una scuola impegnata a valorizzare le differenze degli studenti, attraverso un ambiente di apprendimento fruibile e motivante.

L'approccio dello *Universal Design for Learning*, superando la visione riduttiva del funzionamento umano, «traduce l'intervento didattico a favore delle persone con disabilità in una risposta specifica e diversificata ai bisogni straordinari» (Murawskj, Scott, 2021), uscendo in questo modo dalla logica del bisogno.

Progettare percorsi inclusivi di didattica museale secondo la filosofia UDL, potrebbe rappresentare un ulteriore passo avanti per la scuola italiana ed una importante sfida culturale.

Partendo dal presupposto che anche la partecipazione alla vita e alle attività museali è un diritto per tutti, è giusto riconoscere alla didattica museale un ruolo fortemente inclusivo.

Per di più, nell'ottica di una progettazione universale, la didattica museale potrebbe consentire la realizzazione di un approccio il più possibile plurale e accessibile a ciascuno studente, riducendo la necessità di ulteriori accomodamenti e consentendo di vivere gli spazi e i materiali senza alcuna forma di ostacolo e/o barriera.

Tuttavia, è improbabile che si riesca, a priori, a prevedere le possibili necessità di tutti gli studenti ma è altrettanto vero che un approccio accessibile e plurale come lo *Universal Design for Learning* possa ridurre la necessità di ricorrere ad ulteriori accorgimenti didattici.

Benché siano state già sperimentate esperienze inclusive in ambito didattico ed il modello dello *Universal Design for Learning* abbia riscosso già un primo successo in termini di proposte operative, la sua concreta applicazione non è sufficientemente diffusa.

Ad oggi, questo paradigma pedagogico è ancora oggetto di ulteriori conferme scientifiche e di possibili declinazioni nelle prassi didattiche.

Per permettere, infatti, al modello una maggiore diffusione nei contesti scolastici sarebbe opportuno renderlo concretamente applicabile a situazioni e a contesti reali attraverso l'impiego di specifiche strategie e strumenti, con lo scopo di favorire una rete collaborativa con le famiglie ed i servizi territoriali.

L'obiettivo che quindi, ci si auspica è quello di offrire uno spunto di riflessione teorico sulla possibilità di adottare approcci didattici nuovi per una lettura transdisciplinare dell'inclusione, grazie all'integrazione dei

suggerimenti provenienti dalla didattica museale e dal paradigma pedagogico dello *Universal Design for Learning*.

D'altronde, questa lettura integrata potrebbe fare da apripista ad una rivisitazione sulla relazione tra abilità e disabilità tra competenze e carenze, avvicinando settori di ricerca scientifico disciplinari apparentemente distanti per una rivisitazione delle modalità didattiche, lasciando posto alla possibile relazione tra Didattica museale e *Universal Design for Learning* come sintesi tra visioni paritetiche e complementari.

Bibliografia

- Aquario D., Pais I., Ghedin E. (2017), "Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti Universitari", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (2): 93-105.
- Bruner J. (1966), *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- CAST (2008), *Universal Design for Learning. Guidelines version 1.0*, Wakefield, MA.
- Circolare Ministeriale 2 ottobre 1996, n. 623- Visite e viaggi d'istruzione o connessi ad attività sportive.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 29 agosto 2014, n. 171. Regolamento di organizzazione del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, degli uffici della diretta collaborazione del Ministro e dell'Organismo indipendente di valutazione della performance, a norma dell'articolo 16, comma 4, del decreto-legge 24 aprile 2014, n. 66, convertito, con modificazioni, dalla legge 23 giugno 2014, n. 89. (14G00183) (GU Serie Generale n.274 del 25-11-2014)
- Decreto-legge 14 novembre 1992, n. 433. Misure urgenti per il funzionamento dei musei statali. (GU Serie Generale n.270 del 16-11-1992)
- Decreto legislativo 29 ottobre 1999, n. 490. Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali, a norma dell'articolo 1 della legge 8 ottobre 1997, n. 352. (GU Serie Generale n.302 del 27-12-1999 - Suppl. Ordinario n. 229)
- Decreto Ministeriale 16 marzo 1996. Istituzione della Commissione di studio con problemi legati alla documentazione, al coordinamento, alla programmazione e sperimentazione della Didattica del Museo e del Territorio.
- Decreto Ministeriale 24 marzo 1997, n.139. Regolamento recante norme sugli indirizzi, criteri e modalità d'istituzione e gestione dei servizi aggiuntivi nei musei e negli altri istituti del ministero per i Beni culturali e ambientali in attuazione della legge n.4 del 1993. (GU Serie Generale n.122 del 28-05-1997)
- Dewey J. (1938), *Experience and education*. Macmillan, New York.
- Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale, Congresso Europeo sull'Educazione Interculturale (2002), Maastricht, Paesi Bassi, 15-17 Novembre,

- Achieving the Millennium Goals Learning for Sustainability– European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to Year 2015
- Falk J. H., Dierking L. D. (1992), *The museum experience*, Whalesback Books, Washington DC.
- Falk J.H., Dierking L.D. (2000), *Learning from Museums: Visitors Experiences and the Making of Meaning*, AltaMira Press, Walnut Creek, CA.
- Gabrielli C. (2001), *Apprendere con il museo*, Franco Angeli, Milano.
- Gardner H. (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Edizioni Anabasi, Milano.
- Ghedini E., Mazzocut S. (2017), “Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un’indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (18):145-162.
- Hein G. (1998), *Learning in the museum*, Routledge, London and New York.
- Ianes D. (2015), *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Katz J. (2015), “Implementing the three-block model of Universal Design for Learning: Effects on Teacher’s Self-Efficacy, Stress and Job Satisfaction in Inclusive Classroom K-12”, *International Journal of Inclusive Education*, 19 (1): 1-20.
- Legge 8 ottobre 1997, n. 352, art. 7. Disposizioni sui beni culturali. (GU Serie Generale n.243 del 17-10-1997 - Suppl. Ordinario n. 212)
- Legge 23 febbraio 1995, n. 41, art. 47.
- Legge 14 gennaio 1993, n. 4. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 novembre 1992, n. 433, recante misure urgenti per il funzionamento dei musei statali. Disposizioni in materia di biblioteche statali e di archivi di Stato.
- Lettera circolare del Ministero per i beni culturali e ambientali, 30 settembre 1998, prot. 7543 – b.
- Lettieri T. (2013), “Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani”, *Italian Journal of Disability Studies*, (1):133-150, Anicia., Roma.
- Levy J., Lussault M. (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l’espace des sociétés*, Berlin, Paris.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory & Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield, MA.
- Ministero Economia e Finanze, Protocollo di intesa 4 ottobre 2012. Recante criteri e modalità di attuazione del credito di imposta e dei finanziamenti bancari agevolati per la ricostruzione nei territori colpiti dagli eventi sismici del 20 e 29 maggio 2012.
- Montesano L., Carchidi R., Valenti A (2019), “I principi dell’Universal Design for Learning nella scuola dell’inclusione. Un’indagine esplorativa”, *Studi pedagogici*, (25): 151-167.
- Murawski W.W., Scott K.L. (2021), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l’apprendimento inclusivo*, Erickson, Trento.
- Nardi E. (2004), *Musei e pubblico: un rapporto educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Pietro I. (2018), “Realtà aumentata per la fruizione museale: risorse culturali o inevitabili evasioni?”, *Intrecci d’arte*, 7, 117-122.

- Nuzzaci A. (2012), *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multilite-racies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, New York.
- Savia G., a cura di (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Savia G. (2018), "Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva", *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, (17):115-133.
- Schianchi M. (2012), *Storia della disabilità: dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma.
- Stiggins R.J. (1994), *Student-Centered Classroom Assessment*, Prentice-Hall River, NJ.
- Valenti A. (2019), *I servizi d'Ateneo in un'Università inclusiva*, Erickson, Trento.
- WHO – World Health Organization (2001), *The International Classification of Functioning, Disability and Health*, OMS Press, Geneve.
- WHO - World Health Organization (2007), *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*, OMS, Press, Geneve.

Dall'estetica della bellezza all'etica del bello. Educare ad aver cura del sé

di *Grazia Romanazzi*

La bellezza: da ideale di estetica alla realtà degli estetismi

La bellezza rappresenta, da sempre, un ideale più o meno edonistico cui ogni essere umano tende e che ciascuno ravvede nelle forme di espressione più varie: da un dipinto evocativo di emozioni e sensazioni a un suggestivo paesaggio naturale; da una sinfonia, che alterna gli adagi e le pause musicali, a una fotografia, che cristallizza il ricordo di un istante; da un moderno edificio architettonico a un affresco centenario. Ognuno scorge la bellezza là dove avverte corrispondenza con un intimo sentire e, a propria volta, ricopre di bellezza ciò su cui lo sguardo estatico si posa, traendo piacere e benessere.

S'invera uno scambio dinamico tra chi guarda e l'oggetto osservato; tra l'artista, che produce la "sua" opera, imprimendo in essa una direzione di senso, un intento comunicativo preciso e soggettivo, e il fruitore, disposto ad accogliere l'intenzionalità espressiva manifesta nella forma prescelta. L'artista profonde e irradia la sua felicità nella produzione artistica; gli astanti beneficiano di quella felicità riflessa e ne divengono potenzialmente fecondi.

L'arte produce arte; la bellezza genera bellezza, in un virtuosismo esponenziale. Si tratta dello stato estetico, in cui tutto è possibile, in cui l'uomo riesce a liberarsi e a librarsi al di sopra dello stato di pura materialità, per tendere verso la dimensione astratta del pensiero e dell'intuizione.

Ingenerare questa condizione di felicità, di libertà di spirito e reciprocità, nel dare e ricevere benessere, dovrebbe essere il fine ultimo di ogni opera d'arte; godere dell'estasi di questo stato di grazia, il fine dell'estetica, secondo Schiller (1971). Il Nostro, che scriveva immerso nel fermento ideologico e culturale della Rivoluzione francese, già ammoniva i coevi di sottrarsi alle logiche dell'utilitarismo e del materialismo, che li avrebbero ridotti a schiavi piuttosto che figli consapevoli del proprio tempo. La bellezza, secondo Schiller, affranca dalla dozzinalità e dal dominio della

natura, preserva dalla corruzione dei costumi. Il materiale, inteso come forma delle cose esteriori, in rispondenza alle idee di una soggettività volente – quella dell’artista, nello specifico –, è ben lungi dagli effimeri estetismi in cui è attualmente degenerato il concetto di bellezza.

Oggi, il culto della bellezza coincide per lo più con l’ossessione per la perfezione fisica, ovvero con la smania di aderire ai canoni estetici dettati dalla moda e di somigliare ai modelli proposti dai media e dalla pubblicità. Uomini e donne, indistintamente, cercano di mostrarsi e di apparire impeccabili, privi di difetti o di peculiarità tali da renderli unici e diversi da tutti gli altri. In questa logica di omogeneizzazione delle differenze, l’esercizio fisico, di per sé salutare, diviene sforzo estremo e prova di resistenza al massimo grado di fatica tollerabile, per ottenere un corpo magro e tonico. La medicina e la chirurgia estetica intervengono là dove il *fitness* fallisce o i tratti somatici e le caratteristiche fisiche personali ci differenziano: un naso aquilino viene, pertanto, fratturato e limato; un seno piccolo può diventare prosperoso e viceversa; le labbra e gli zigomi possono essere rimpolpati; l’addome, i glutei o le cosce, invece, rassodati; i solchi epidermici causati dalle rughe vengono riempiti, cancellando le evidenze del tempo trascorso, e, con esso, della vita vissuta, delle esperienze fatte, delle emozioni che hanno lasciato un segno percettibile. Se non identici, siamo tutti molto simili: con gli stessi tagli di capelli, il medesimo stile nel vestire e nell’agire, stesse automobili da guidare, i soliti posti da frequentare.

Pur di aderire agli standard di successo, il corpo viene manipolato e sottoposto a sofisticazioni e artificializzazioni, senza remora alcuna: usanza probabilmente molto antica, come rileva Vanni Codeluppi (2007), ma che, ultimamente, ha subito un paradossale processo di democratizzazione, estendendo alle masse un fenomeno inizialmente elitario.

La massificazione di tali pratiche, tuttavia, dissimula una vera e propria dittatura della bellezza, che, nel concedere la possibilità a tutti di essere o diventare belli, impone a ciascuno la cura estetica del “corpo flusso”, «ovvero un corpo nomadico che non ha confini, né identità fisse» (ivi, p. 31). Un corpo in continua trasformazione, indefinito e mai compiuto, sempre perfettibile, speculare alla fluidità e alla mutevolezza repentina della società moderna, la cui axiologia orientatrice, rincara Bauman (2008), è «l’essere in movimento» (pp. 11-12) e in «rapido apprendimento» per non soccombere al «fulmineo oblio» (p. 8), cui merci e mode dell’era dei consumi sono ineluttabilmente destinati, per far posto al nuovo prodotto o all’ultima tendenza di mercato.

Nell’identificazione del passato con nient’altro che il ricordo nostalgico di una serie di prodotti o modelli di consumo ormai superati, già Christopher Lasch (1981) rinveniva le tracce di un processo di banalizzazione del portato

esemplare ed esperienziale della tradizione. Sintomo, quest'ultimo, di «un impoverimento narcisistico della psiche» (p. 12) del singolo e della collettività, che vanno smarrendo il senso di continuità storica e generazionale: l'ancoraggio assiologico al passato e la proiezione prospettica nel futuro.

Per siffatta via, il corpo diviene il “*packaging*” accattivante di contenuti, talvolta, vuoti. «La ricchezza della personalità umana passa in secondo piano e tutto si riduce a qualche particolare anatomico. Ma sono proprio quei particolari che fanno sentire oggi l'individuo imperfetto all'interno di tutte quelle vetrine in cui è costretto continuamente a esporsi nella sua esistenza sociale» (Codeluppi, 2007, p. 34).

Codeluppi teorizza il concetto di “vetrinizzazione sociale”, ovvero di esposizione e spettacolarizzazione della vita privata, a beneficio di chi, conoscente o estraneo, guarda, curioso e attento a cogliere i frammenti di un'ostentata quanto fittizia e irraggiungibile felicità, così come i dettagli di un'umana e – a quanto pare – imperdonabile imperfezione. L'avvento della comunicazione digitale, asservita, ancora una volta, alla liquidità dei consumi, puntualizza il sociologo, ha esacerbato la “trasparenza” delle vite messe in vetrina: non vi sono più segreti, né tabù; alcun argomento o momento di vita personale si sottrae ai commenti e all'occhio indiscreto dell'agorà mediatica. «La possibilità di comunicare in qualunque luogo diffonde il privato, che nel diffondersi perde la sua identità e tende perciò ad annullarsi nel pubblico. Con la conseguenza che ciascun individuo, perdendo il privato, perde anche le sue caratteristiche più personali, che tradizionalmente risiedono proprio nel privato» (ivi, p. 21).

Nel tentativo di accorciare le distanze fisiche e intensificare le relazioni interpersonali, i *social network* hanno generato un paradosso: la smaterializzazione dei corpi. Le persone comunicano e socializzano per il tramite di disparati canali virtuali e, per conoscersi, si mostrano senza reticenze né pudori, nel tentativo di rendersi desiderabili ai potenziali partner sociali.

Ad un'analisi introspettiva, tuttavia, emerge, lapalissiana, l'ambivalenza del concetto di trasparenza, che, in termini intrapsichici, implica la non visibilità-non esistenza per gli altri, dunque origina una disconferma dell'identità personale. Reattivamente, viene agita una sovraesposizione personale, in cerca di visibilità a tutti i costi, per un'intima conferma esistenziale. La realtà virtuale millanta una perfezione prevedibile e controllabile, quindi raggiungibile e più soddisfacente di quella concreta. Assistiamo, progressivamente, al “tramonto della realtà” (Codeluppi, 2018), intesa come prossimità fisica e relazionale e scalzata dalla socialità simulata dai media, che promettono i fasti dell'immortalità.

I selfie ne sono un chiaro esempio. Si tratta di autoscatti fotografici che lo psicologo Giuseppe Riva (2016) riconduce alla funzione celebrativa delle gesta mirabili degli eroi antichi, consegnata ai ritratti pittorici dell'epoca. Immortalare il coraggio e lo stoicismo in un'immagine aveva il fine di suscitare l'ammirazione del pubblico e, di conseguenza, incoraggiare all'emulazione del modello. Modernamente, la medesima ricerca di consenso sociale può essere rinvenuta nella pervasiva diffusione dei selfie, che, spesso, invero, torna ad alimentare una generale preoccupazione rispetto all'ipotesi che questa tendenza possa essere sintomatica di un crescente livello di narcisismo individuale e sociale.

Riva (2016) rassicura che «se è vero che chi è più narcisista si fa più selfie, non è necessariamente vero che chi si fa un selfie è un narcisista» (p. 86); e, ad avallare la tesi, oltre a riportare i risultati di diverse indagini locali e internazionali sulla struttura e la percezione del Sé personale e sociale, adduce tre elementi di divergenza tra l'auto-innamoramento di Narciso, narrato nel mito di Ovidio, e l'auto-oggettivazione, agita tramite il selfie, che può rivelarsi finanche funzionale allo sviluppo dell'adolescente.

La prima differenza è rinvenibile nella polarità inganno-intenzionalità: Narciso viene indotto da Nemese, dea della vendetta, a specchiarsi in acque cristalline, restando vittima dell'inganno che lo avrebbe condannato ad un amore impossibile, perché impossibile sarebbe stato scindere il soggetto e l'oggetto d'amore. Il protagonista di un selfie, di contro, decide consapevolmente di scattare una fotografia e sceglie strategicamente lo scatto più congruente all'intenzionalità comunicativa.

Da qui, la seconda divergenza: l'immagine riflessa di Narciso è solo per sé, non v'è volontà di condivisione con gli altri, in antinomia con quanto accade, invece, per i selfie, postati sui *social network* e, pertanto, destinatari di *like*, *follower* e commenti, che ne decretano il successo o l'insuccesso popolare e, a livello intrapsichico, rimandano conferme o disconferme sul valore e sull'identità personale dei soggetti fotografati.

Il terzo elemento consta nella dicotomia tra la staticità della fotografia e il movimento dell'immagine riflessa. A differenza di Narciso, che non è in grado di oggettivarsi, quindi di trasfigurarsi al di fuori di sé, per farsi prossimo al punto di vista altrui, il protagonista di un selfie si colloca in un interstizio, scenico e psichico, tra uno spazio interiore e una rete relazionale esterna. «È proprio nell'equilibrio tra queste due dimensioni che costruiamo la nostra identità» (p. 56).

La bellezza di educare

C'è una grande intuizione pedagogica nell'analisi di Riva e, in particolare, nella sua rilettura del volume di Roland Barthes, dedicato all'avvento della fotografia, *La camera chiara*, del 1980. Il linguista e critico letterario francese, nel rilevare la possibilità di una conoscenza “differenziale” e non “sostanziale” dei soggetti fotografati – poiché la fotografia cristallizza solo alcune caratteristiche frammentarie, piuttosto che l'unità del soggetto, coglie taluni dettagli, ma non può esaurire le caratteristiche dell'intero –, forniva un'interpretazione ermeneutica molto attuale, operativamente traducibile nella progettualità educativa volta a recuperare il senso del particolare che fa la differenza e rende unico il protagonista.

Questo, in fondo, è il fine ultimo, o primo, dell'educazione: disvelare il massimale delle personali possibilità e potenzialità esistenti.

In quanto esseri umani, sostiene Luigina Mortari (2008), nasciamo gravati da un compito che ci contraddistingue da ogni altra specie vivente: «quello di dare forma al proprio tempo, ossia di disegnare di senso i sentieri dell'esistere. Si tratta di imparare ad aver cura dell'esistenza; detto in altre parole di imparare l'*arte di esistere*» (p. 45). Ogni uomo e ogni donna sono chiamati ad accettare, riconoscere e assumere la responsabilità del proprio “carico ontologico”, quindi a orientare il proprio agire, il proprio pensare e sentire secondo direzioni di senso consapevolmente scelte, per “vivere una vita buona”, in qualità di protagonisti.

Demandare o abdicare al mandato di responsabilità dell'aver cura di sé, di converso, riduce, meramente, alla condizione di spettatori della propria vita e del proprio tempo: ci si guarda vivere e si accetta, inesorabilmente, l'avvicinarsi degli eventi, cui si è rinunciato a partecipare e ad attribuire un significato personale. «Mancare la ricerca della propria trascendenza significa rischiare l'ammalarsi dell'anima in forme desertificanti di “esistenze mancate”» (ivi, p. 46).

A ben guardare, dunque, l'educazione si delinea quale processo artistico dall'esito incerto e imprevedibile, aperto al possibile e sempre perfezionabile; un moto continuo che percorre e interconnette gli itinerari di senso disegnati dalle dinamiche relazionali, decisionali e di significazione degli agenti coinvolti, e che pertanto si fa carico dell'“insostenibile pesantezza” (Farné, 2018) della mutua responsabilità.

L'educatore è l'artista che rivolge il proprio sguardo di bellezza all'educando e, maieuticamente, lo accompagna a scoprire la bellezza del proprio Sé, del proprio essere nel mondo e con gli altri.

Ritorna la circolarità virtuosa, di Schilleriana derivazione, tra l'artista e il fruitore dell'opera d'arte: l'educatore pone in essere le migliori condizioni affinché le esperienze possano compiersi e volgersi allo sviluppo olistico della persona, quindi avendo cura di includere le dimensioni cognitiva, affettiva, socio-relazionale, etica, estetica, ecc. L'educando, per parte propria, agevolato dall'opera magistrale, si fa carico dell'autoformazione, «che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci» (Mortari, 2008, p. 46). Acutamente, sintetizza Mortari: «la direzione di senso dell'educazione consiste nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé» (*ibidem*).

Quest'ultima affermazione racchiude perfettamente i due fondamentali portati ontologici dell'essere umano: l'uno esprime la primarietà dell'esortazione socratica a conoscere se stessi, per avverare, successivamente, intenzionalmente, il proprio poter e voler essere; il secondo, stante la natura relazionale dell'uomo, comporta l'imprescindibile apertura all'alterità e all'impegno a con-vivere con i propri consociati, «aspetto questo che nella sua forma più umanamente significativa viene a declinarsi come l'assumersi la responsabilità di facilitare negli altri la cura di sé» (*ivi*, p. 49).

Franco Cambi (2017), seguendo i tracciati di una “riflessione fenomenologica, ermeneutica e critica” intorno al concetto pedagogico di cura e alla traduzione operativa dello stesso nella pratica educativa, rinviene nel dono l'origine di qualsivoglia atto educativo: donando se stesso, il maestro avvia e sollecita, nell'educando, un moto di conoscenza e, conseguentemente, di cura di sé, che si sviluppa, giustappunto, “nel donare-sé-a-se-stessi”. «E il dono è fissato come *a quo* e *ad quem* dell'educare collocandosi in tale processo e come fine e come mezzo» (p. 10).

Anche nella “pedagogia del dono” lumeggiata da Cambi, dunque, circola quel virtuosismo etico che irradia, vicendevolmente, dall'educatore all'educando e che si sostanzia di dialogo aperto e ascolto attivo tra le parti, in una reciproca condizione di assoluta libertà interiore e di “risveglio erotico dell'io”, nella pluralità delle dimensioni e delle relazioni che lo strutturano.

Educare al bello

La libertà interiore è sia istinto che conquista contemporaneamente. Ne è fautrice appassionata Maria Montessori: gli esseri umani, fin dall'infanzia, sono naturalmente bramosi di penetrare i segreti più reconditi della realtà; avvertono una propulsione istintiva a sviluppare conoscenze, che, con l'esercizio costante delle relative abilità, divengono competenze. «In tutti gli

uomini vi è una tendenza, per quanto vaga e inconscia, a migliorare se stessi e ad aspirare a qualcosa di spirituale, [...] Sia sul piano esteriore che su quello interiore, vi è una piccola luce nell'inconscio dell'umanità, la quale la guida verso il miglioramento» (Montessori, 1999b, p. 208).

Assecondando la naturale linea di sviluppo, perciò, gli esseri umani adempiono al proprio compito esistenziale.

Di qui, l'importanza di consentire agli alunni di scegliere il materiale e le attività che meglio e più di tutti rispondono ai propri personali desideri e bisogni di conoscenza.

Osservando il comportamento dei bambini in occasione di un ritardo della maestra, Montessori notò che questi erano in grado di avviarsi autonomamente al lavoro, scegliendo liberamente il materiale e, per la precisione, un certo tipo di materiale, da cui la Nostra concluse che soltanto alcuni, tra gli oggetti scientificamente predisposti, possedevano caratteristiche tali da soddisfare l'istinto di conoscenza degli educandi; di conseguenza, tutto il superfluo venne eliminato, per favorire l'ordine, la calma e la concentrazione nel lavoro. «Da allora vennero adottate le credenze basse dove il materiale è posto a disposizione dei bambini che lo scelgono secondo i loro bisogni interiori. E così il principio della libera scelta accompagnò quello della ripetizione dell'esercizio. È dalla libera scelta che si sono potute fare delle osservazioni sulle tendenze e sui bisogni psichici dei bambini» (Montessori, 1999a, p. 162).

Attraverso l'esercizio della libertà, dunque, il bambino conquista l'indipendenza dall'adulto, «lato positivo e pratico della libertà» (Scocchera, 2002, p. 84), che ne sancisce la nascita spirituale e lo sviluppo psichico normale, ovvero secondo la legge di natura.

Anche nella pedagogia montessoriana, torna l'idea dell'educatore che si adopera affinché l'educando possa essere, avendo cura di non sostituirsi e di non interferire in alcun modo nel ritmo e nelle modalità di conoscenza e di sviluppo personale di ciascun allievo: «la sola cosa che si può fare è di mettere l'educazione su basi scientifiche in modo che il bambino possa svolgere il suo compito proficuamente, indisturbato e senza ostacoli» (Montessori, 1999b, p. 207).

Pertanto, uno dei compiti educativi fondamentali è la predisposizione di un ambiente opportunamente allestito, adeguatamente variegato e riccamente stimolante, affinché gli educandi possano trovare in esso quante più occasioni possibili per esperire e manipolare la realtà, fino a carpirne i segreti e interiorizzarla, per poi passare ad un grado di conoscenza e sviluppo successivo. Un ambiente curato, pulito, ordinato, bello, dove ogni cosa ha un posto ed è al suo posto, di modo che ciascuno sappia dove prenderla e dove riporla dopo l'utilizzo. Un ambiente siffatto favorisce il silenzio e la concentrazione; da fisico, diviene un vero e proprio "ambiente psichico", in

cui «il carattere si forma, e la creazione dell'individuo si compie» (ivi, p. 220).

Attraverso uno scambio continuo, attivo e proficuo tra l'ambiente e l'alunno, questi acquisisce le virtù morali, che sono alla base della vita sociale: il rispetto per i materiali e per chi li usa; la capacità di aspettare che l'oggetto desiderato – unico esemplare anche in una classe numerosa – sia disponibile; la pazienza, quale, a titolo esemplificativo, forma di inibizione dell'istinto di possesso esclusivo.

L'apprendimento avviene per esperienza diretta: «il bambino sa che deve rispettare gli oggetti che sono adoprati da un altro non perché così gli è stato detto, ma perché questa è una realtà davanti alla quale si è trovato nella sua esperienza sociale. [...] E poiché questo avviene ad ogni ora del giorno, per anni, il concetto di rispettare ed aspettare entra nella vita di ogni individuo come un'esperienza che matura col passare del tempo» (ivi, p. 222).

I bambini lavorano volentieri alla cura dell'ambiente, attraverso le attività di vita pratica: spazzano, lavano le superfici lavabili, stendono il bucato, puliscono dove sporcano, raccolgono gli eventuali residui degli oggetti volutamente frangibili, per rendere visibile l'errore e favorire l'autocorrezione, che probabilmente consisterà in un affinamento dei movimenti e della coordinazione.

Gli alunni partecipano e contribuiscono personalmente e praticamente alla bellezza dell'ambiente, come se si stessero prendendo cura della loro casa. «Vi è, quasi direi, un rapporto matematico tra la bellezza dell'ambiente e l'attività del bambino» (Montessori, 2000, p. 84).

Proporzionare, alleggerire, rendere accessibile e fruibile, divengono, pertanto, i principi cardine di un ambiente a misura di bambino, con mobili basso, aperto, oggetti trasportabili, a portata di mano e di sguardo degli alunni, che possano rompersi e produrre rumore, in modo da indurre all'attenzione, alla cura e alla responsabilizzazione nell'uso degli stessi. «Nella casa, che è sua, il bambino tende ad essere quanto più gli è possibile gentile ed accurato e cerca di sorvegliare meglio i propri movimenti. Così entra nella via della perfezione senza accorgersene. [...] questa via è per lui naturale [...]. Egli tende a diventare uomo, a perfezionarsi ed a fare tutto ciò che lo aiuti in questo perfezionamento o, in altre parole, cerca di esercitarsi, poiché esercizio vuol dire sviluppo» (ivi, p. 85).

La cura dell'ambiente montessoriano diviene, in tal modo, espressione della cura di sé e del proprio contesto esperienziale di apprendimento e di crescita; la Casa dei bambini si fa metafora della casa interiore di ciascuno: luogo di promozione di un personale percorso di autoeducazione e autoformazione, eticamente orientato alla singolare, irriducibile e

ineguagliabile bellezza dell'essere che esiste e si realizza nella sua unicità eppure relazionalità esistenziale.

Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna.
- Cambi F. (2017), "Del dono...in educazione", in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 20, 1: 9-13.
- Codeluppi V. (2007), *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Codeluppi V. (2018), *Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite*, Carocci, Roma.
- Farné R. (2018), "L'insostenibile pesantezza dell'educazione", in *Pedagogia oggi*, 16, 1: 51-69.
- Lasch C. (1981), *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Bompiani, Milano.
- Montessori M. (1999a), *Il segreto dell'infanzia* (1936), Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1999b), *La mente del bambino* (1949), Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2000), *Il bambino in famiglia* (1923), Garzanti, Milano.
- Mortari L. (2008), "Conoscere se stessi per aver cura di sé", in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 2: 45-58.
- Riva G. (2016), *Selfie. Narcisismo e identità*, il Mulino, Bologna.
- Schiller F. (1971), *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o Della bellezza*, Armando, Roma.
- Scocchera A., a cura di (2002), *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma.

Educare alla cultura musicale nella scuola secondaria di secondo grado: realtà, utopia e un progetto

di *Maria Cristina Paciello*

Come noto l'ordinamento scolastico italiano prevede l'insegnamento strutturato e curricolare dell'educazione musicale solo nelle scuole medie, lasciandolo nelle scuole primarie alla progettualità dei singoli istituti, ossia affidandolo ad un insegnante un po' più esperto degli altri oppure ad una qualche associazione esterna. Per quanto concerne poi gli istituti secondari di secondo grado – licei, istituti tecnici e professionali – l'educazione musicale è stata ancora presente nel novero degli insegnamenti impartiti fino all'anno scolastico 2010-11 nell'istituto magistrale – da quell'anno denominato Liceo socio-psicopedagogico ma da cui venne eliminata – e negli istituti professionali, nell'indirizzo «Servizi socio-sanitari» con due ore settimanali al solo II anno di corso, di cui una in compresenza con un docente tecnico pratico. E solo in questo segmento educativo la presenza della musica è sopravvissuta fino all'anno scolastico 2018-19 quando è stata cassata con l'immediata conseguenza della soppressione della relativa classe di concorso (A029), e ciò in applicazione della Legge 107/15 (2015) e con il Decreto legislativo 61/17 (2017) teso alla rimodulazione dei percorsi d'istruzione professionale. Non che la nostra disciplina sia stata l'unica ad essere falciata: solo ad esempio si cita l'eliminazione della storia dell'arte dagli istituti alberghieri che pur prevedono il settore accoglienza turistica, indirizzato anche alla valorizzazione delle bellezze artistiche del territorio.

Ma al di là delle vicissitudini legislative del tutto avverse al nostro insegnamento, si può ben dedurre dal tipo di istituti in cui ancora sopravviveva, che quanto si chiedeva a quella materia era del tutto funzionale o alla futura professione d'insegnante della scuola primaria o alla cura della persona d'età infantile o matura, occupandosi i “Servizi socio-sanitari” non solo dei bimbi dell'asilo nido ma anche, tra gli altri, dei centri anziani. Non che ci sia nulla di male in tale declinazione socio educativa, ma è da

sottolineare che il lato più colto della disciplina – vuoi in veste di lineamenti di storia della musica o anche di un ascolto attivo e analiticamente orientato – ha sempre faticato ad emergere tanto che la musica non è mai riuscita ad avere pari dignità con discipline come le arti visive o la storia delle letterature.

La soppressione della materia nelle scuole superiori non significa, ovviamente, che in tale ordine di studi non vi siano iniziative musicali di natura pratica – ad esempio la presenza di un coro – oppure progetti in collaborazione con istituzioni operistiche o concertistiche, ma in entrambi i casi tali iniziative non sono di natura curricolare bensì nel segno o della facoltatività tipica delle attività pomeridiane o dell'eccezionalità dell'evento, come nel caso di una guida all'ascolto a cura di un esperto per introdurre, ad esempio, la fruizione di un concerto o di un melodramma dal vivo.

Più volte nel corso degli anni, e in varie sedi, si è lamentata tale voragine educativa tanto da spingere, in tempi recenti, anche alla presentazione di un progetto di legge (Nitti, 2019) finalizzato all'inserimento della storia della musica nel triennio delle scuole superiori, impostando il problema educativo al polo opposto rispetto all'exasperante opinione che la musica si possa conoscere e apprezzare solo praticandola, opinione di gran moda e vigente in Italia da qualche anno. Tale progetto di legge, avanzato dal deputato Michele Nitti, modifica il punto di vista dal conoscere attraverso la pratica, al conoscere *tout court*, prospettando peraltro la soluzione di un problema che noi docenti del settore abbiamo sempre vissuto come una sorta di scollamento dal reale. Infatti qualunque insegnante di scuola superiore potrà testimoniare che l'età evolutiva dei nostri ragazzi li orienta verso il pensiero complesso, verso la riflessione, verso l'adesione estetica a questo o quel fenomeno artistico e soprattutto verso la libera scelta di quali attività svolgere. In altre parole: continuare ossessivamente a pensare la musica solo come attività pratica significa negare che un ragazzo – ormai strutturato come detto – possa anche decidere di non voler suonare alcuno strumento e di non voler cantare in coro. Di conseguenza pensare la musica solo come attività pratica significa ignorare – e poi perdere – l'enorme bacino d'utenza di tutti quegli studenti che vorrebbero avvicinarsi alla musica, ma così come si avvicinano alle arti visive, per l'apprezzamento delle quali vengono muniti dalla stessa scuola di tutti i mezzi analitici e critici indispensabili a quel fine, pur senza avere gli strumenti tecnici per dipingere o scolpire. Il traguardo da raggiungere – per la musica alla scuola superiore – è fornire agli studenti gli attrezzi per un ascolto consapevole, per un approccio ragionato anche alla musica d'arte, per la crescita dell'intelligenza analitica, per la cura del senso estetico, per la puntualizzazione del senso critico, per l'adesione emotiva a prodotti sonori più o meno complessi, per la frequentazione dei luoghi della

musica, per la formazione del pubblico di domani, per la trasmissione dell'enorme patrimonio musicale, per la sua conoscenza a completamento di quanto i ragazzi già apprendono in relazione alle storie delle altre arti. Insomma né più né meno di ciò che si fa con tutte le già citate discipline e noi docenti del settore – certo pochi ma esistenti – ci siamo sempre chiesti perché, invece, tale tranquillissimo percorso non sia mai stato applicato al mondo dei suoni. Tutto ciò non significa affatto demonizzare la splendida e altamente formativa occasione di suonare e cantare soli o in compagnia, ma significa dare l'opportunità a tutti di avvicinarsi consapevolmente all'arte dei suoni.

La proposta Nitti, purtroppo, potrebbe però restare utopia.

E ciò non tanto per un'eventuale non approvazione nelle sedi competenti, quanto per l'oggettiva difficoltà nel reperimento delle risorse economiche – pur stanziata nel disegno di legge – atte a sostenere le eventuali nuove assunzioni di storici della musica (classe di concorso A053). A supporto di tale affermazione si fa notare come addirittura per l'insegnamento di Educazione civica, reso obbligatorio dal 2019 con la Legge 92/19 in tutti gli ordini di istruzione con tanto di valutazione finale, non si sia proceduto ad assunzioni *ad hoc* ma si sia chiesto ai docenti di tutte le discipline di riservare un'ora del proprio monte orario a tale fondamentale insegnamento, fino al raggiungimento delle faticose trentatré lezioni annuali.

In attesa che si concluda l'*iter* parlamentare, in attesa di tangibili finanziamenti, in attesa delle linee guida di applicazione, in attesa dei programmi curricolari, come evitare che tale barlume d'interesse per la musica, per la sua conoscenza, venga meno? È utile ricordare che già ora e grazie al Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 2010 – da cui prendono le mosse la Legge 107e il successivo Piano delle Arti –, è prerogativa dei singoli istituti aggiungere al curriculum dello studente, varie discipline tra cui una non meglio specificata “Musica”, seguita poi da “Storia della Musica”, “Strumento musicale”, “Tecnologie musicali” oltre ad un generico “Laboratori artistici” (Decr. 89, all. H). Oltre alle materie qui elencate è di particolare interesse che il dettato legislativo non solo le ammette, benché in veste facoltativa, ma che vincola gli studenti alla loro frequenza una volta operata la scelta con tanto di valutazione finale.

Applicando tale norma dal prossimo anno scolastico potrebbe essere attivato presso il liceo classico “Torquato Tasso” di Roma, una sezione con biennio musicale che prevede un'ora d'insegnamento di cultura musicale di spiccato taglio analitico per tutta la classe, con valutazione finale, in orario curricolare con un monte ore pari a trentatré annuali, seguito poi da lezioni pomeridiane di strumento e musica d'insieme e/o laboratorio corale – in collaborazione con la Civica scuola delle arti – per gli studenti provenienti

dalle scuole medie a indirizzo musicale e desiderosi di proseguire gli studi o per quanti vogliono avvicinarsi anche alla musica pratica. L'idea fondante è nella direzione già prospettata in precedenza, basata sul desiderio di affrontare il successivo percorso di storia della musica nel triennio – anche in visione interdisciplinare –, avendo già fornito agli studenti gli strumenti indispensabili alla comprensione critica della musica d'arte che, altrimenti, rischierebbe di restare disancorata da qualsiasi retroterra di saperi e capacità specifici. Si sta inoltre lavorando alla costruzione di una rete di scuole interessate all'inserimento di questo progetto nella propria offerta formativa, in collaborazione con il dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università Roma 2 - Tor Vergata.

Bibliografia

- Decreto 89 (2010), Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Si veda in particolar modo l'Allegato H contenente gli *Insegnamenti attivabili sulla base del Piano dell'Offerta Formativa nei limiti del contingente di organico assegnato all'istituzione scolastica*.
- Decreto (2017), Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, *Adozione del Piano delle arti, ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60*.
- Decreto legislativo 61 (2017), *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Legge 107 (2015), *Legge 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 92 (2019), *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Nitti M. (2019), *Delega al Governo per l'introduzione dell'insegnamento della storia della musica nella scuola secondaria di secondo grado* (n. 1553).

Il laboratorio di arte e modellazione come atto di comprensione della realtà in un processo di inclusione: il caso-studio di S. e di M.I., due elementi paratattici e sintattici in una scuola secondaria di primo grado

di *Maria Italia Insetti*

Le parole-chiave della ricerca. Per riflettere

Lavorare, oggi, in una scuola vuol dire trovare una moltitudine di ragazzi estremamente diversi tra loro per stile di comunicazione, di apprendimento, provenienza culturale, geografica, sociale, difficoltà manifeste o meno. Lavorare con ragazzi “fragili” fa riflettere sulla necessità di mettere in atto un progetto educativo a misura delle singole peculiarità richiedendo di lavorare sui propri limiti di docente per offrire ai ragazzi una crescita armonica e serena.

Le parole della ricerca condotta con S.¹ sono parole che tentano di tenere insieme le due anime dell’autore² dello scritto per cui, accanto a termini prettamente scientifici (astrazione e progettazione), troviamo “le parole della scuola” (inclusione e creatività), il tutto arricchito da un termine che comprende il *methodos* operativo e tutto ciò che riguarda l’osservazione della realtà -aspetto imprescindibile per poter lavorare con risorse preziose come quelle umane-: la fenomenologia.

E proprio l’osservazione del fenomeno che si manifesta ogni volta che si comincia a lavorare con S. ha fatto sì che lo strumento maggiormente

¹ S. è un ragazzo che presenta un disturbo dello spettro autistico ed un ritardo mentale medio; l’autore lo incontra il primo giorno della prima media della scuola secondaria di primo grado; S. È un ragazzo estremamente dolce e sensibile con una capacità abbastanza elevata di esprimersi attraverso l’uso del disegno e, in particolar modo, del colore e della scala cromatica che adopera con particolare gusto.

² L’autore, ingegnere, ha una forte inclinazione per la ricerca motivo per cui ha conseguito un Dottorato di Ricerca Internazionale in *Architecture and Urban Phenomenology*. Successivamente, dopo aver insegnato per diversi anni tecnologia nella scuola secondaria di primo grado, ha deciso di specializzarsi nel sostegno didattico ai ragazzi con disabilità. Da qualche anno si dedica a questa attività ricercando sempre metodologie innovative per rispondere alle varie situazioni che si presentano a scuola.

utilizzato nel primo anno di lavoro sia stato il disegno³ e la rappresentazione grafico-iconica dei contenuti disciplinari.

Il punto di partenza del lavoro condotto è stato la consapevolezza che lo sviluppo del potenziale cognitivo avviene con successi maggiori ogni volta che entra in gioco, accanto all'educazione all'ascolto, alla concentrazione, all'attenzione, quella ai sensi. Quella per cui impariamo dapprima a riconoscere il fatto che non viviamo sempre ed esclusivamente emozioni basilari -o solo le due emozioni dicotomiche di felicità e tristezza- ma un'infinità di altre sensazioni emotive che, molto spesso, non sappiamo riconoscere⁴ e che, pertanto, non sappiamo "nominare" (non sappiamo che nome attribuirgli e che cosa comporta quell'attribuzione).

Gli studi sulle neuroscienze ci hanno insegnato da diversi anni che il nostro cervello è diviso in due emisferi e che ciascuno controlla, detto in maniera molto semplificativa, la parte razionale e la parte creativa, governando contemporaneamente altri processi di elevata complessità che ci consentono di evolverci nel corso degli anni. Le neuroscienze ci stanno, però, anche insegnando che la conoscenza passa attraverso le emozioni e che la sua esperienza è tanto più efficace quanto più è accompagnata da un'emozione positiva. Affetto, sentimento, pulsione, umore, stato d'animo, stato psichico sono oggi le parole della conoscenza senza le quali l'esperienza della trasmissione educativo-didattica non ha efficacia.

³ Al momento dello scritto i contributi delle neuroscienze volti a dimostrare come l'uso del disegno e delle arti nella pratica educativa possano avere risultati di rilievo nei casi di neurodivergenze sono ancora poco documentati e quasi tutti affrontati in ambito statunitense. Lo scritto si basa sulle riflessioni dell'autore e si muove proprio nella direzione di dimostrare come tali strumenti possano diventare utili elementi di "apertura" di un ragazzo neurodivergente. Tuttavia, essendo ogni caso di sindrome autistica un caso a sé non si ha la presunzione di affermare la validità oggettiva del metodo quanto il successo in un caso particolare.

⁴ Il termine è qui volutamente riportato con una sospensione tra il "ri" della ripetizione ed il "conoscere" dell'azione in quanto si ritiene che in quella *epochè* della pausa si colloca la capacità cerebrale, non ovvia né comune a tutti gli esseri viventi, di processare tutto ciò che ha caratteri simili a quelli conosciuti e che quindi si può condurre a qualcosa che si conosce già.



Fig. 1 - S. prima e dopo il posizionamento delle orecchie.

Testimonianza di ciò è il disegno delle orecchie di S. Era il primo giorno di scuola e si era da poco entrati in classe. La richiesta fatta ad S. era quella di realizzare un suo autoritratto; S. si rappresentò senza orecchie. La docente, toccando le proprie, di orecchie, chiese al ragazzo se avesse dimenticato qualcosa; lo fece modulando la voce in modo da tranquillizzarlo e rasserenarlo, senza fargli percepire l'osservazione come un rimprovero, e, complice anche la bella giornata di sole, il ragazzo non solo disegnò le sue orecchie ma da quel momento ogni singolo essere umano che disegna ha sempre le orecchie!

Lo strumento grafico come metodo conoscitivo delle discipline scolastiche

Quando S. è arrivato in classe la sua fama lo aveva già preceduto nel senso che era già stato presentato alla sua docente di sostegno come un ragazzo estremamente abile nell'utilizzare il disegno.

La capacità di esprimersi attraverso il tratto grafico non è comune a tutti e non è banale che si presenti in un ragazzo con sindrome dello spettro autistico, proprio per questo motivo, allora, la docente decise di elaborare il progetto educativo del ragazzo a partire da questo importantissimo punto di forza.

L'esperienza che verrà raccontata è relativa a ciò ed è sostanziata dall'osservazione della validità dell'uso del disegno come strumento comunicativo in questo particolare caso di neurodivergenza.

Ogni disciplina scolastica può essere supportata, e in alcuni casi completamente veicolata attraverso l'uso della mano, del disegno, con la messa in segno grafico di un pensiero "alto" che il cervello processa per passare all'atto manuale del segno sul foglio. La "magia" di questo passaggio è tutta affidata al cervello e all'esercizio manuale. S., sin da bambino, ha esercitato questa sua capacità

Partendo da questa consapevolezza e lavorando sempre accostando a tale strumento -il disegno- sentimenti ed emozioni positive, si sono strutturati tutti i contenuti disciplinari dell'anno scolastico ricorrendovi quasi esclusivamente⁵ ed ottenendo risultati assolutamente positivi, come riscontrato dall'intero Consiglio di classe.

L'arte di educare, una strada per la strutturazione di una metodologia trasmissiva per tutti e per ciascuno

Le discipline che più facilmente possono utilizzare il disegno per la trasmissione di atti educativi sono quelle discorsive in cui ogni singolo evento si può scomporre in sotto-eventi più semplici che, montati in sequenza consentono l'acquisizione del contenuto garantendone anche la comprensione consapevole di una successione temporale che, in ragazzi dall'età compresa tra i 10 e gli 11 anni, non è sempre ovvia.

Discipline quali l'epica e la storia -e tutte quelle ad esse connesse- si prestano bene e intuitivamente all'utilizzo del processo alto⁶ di riproduzione su carta di un'elaborazione cerebrale. Per questo motivo le prime

⁵ Si fa riferimento al "quasi esclusivamente" non perché non si possa lavorare esclusivamente attraverso il segno grafico ma perché si è provato, contemporaneamente, ad utilizzare ulteriori strumenti di trasmissione e di apprendimento al fine di cercare di ridurre le rigidità che il tipo di disturbo vissuto dal ragazzo presenta.

⁶ Ovviamente il lavoro condotto con S. è stato un lavoro guidato puntualmente dal docente di sostegno, con l'ausilio dei professori curricolari.

prime sperimentazioni condotte con S. hanno riguardato racconti di miti⁷ e racconti epici⁸.



Fig. 2 - Il mito di Pangu (strutturato in un learning object) e i protagonisti dell'Iliade, dell'Odissea e dell'Eneide disegnati da S. e da M.I.

La piacevole scoperta però si è fatta quando si è chiesto ad S. di lavorare sulla propria linea temporale di attesa del Natale; in quell'occasione, utilizzando il pretesto del racconto della sequenza *ieri-oggi-domani*, si è concentrata l'attenzione sui tempi semplici e composti del modo indicativo

⁷ Il primo lavoro condotto con S. si è configurato come la sperimentazione di un metodo, strutturato come segue:

1. al ragazzo è stato chiesto di seguire la lezione condotta in classe dal docente curricolare;
2. la docente di sostegno ha raccontato nuovamente il mito al ragazzo semplificandolo il lessico per offrirgli il più ampio livello di comprensione possibile;
3. la docente di sostegno ha scomposto il mito in sotto-eventi e ha chiesto a S. di di-segnare tali *frames* narrativi;
4. S. ha disegnato i *frames* e ha descritto, verbalmente e riportandolo sul quaderno, ciò che accadeva nel disegno realizzato;
5. la docente di sostegno ha realizzato un prodotto multimediale in cui i disegni del ragazzo sono montati in sequenza accompagnati da esperienze di potenziamento della conoscenza attraverso altri canali comunicativi (audio in cui la docente racconta il frammento disegnato, *link* a siti *web* con contenuti relativi a parole non conosciute dal ragazzo, immagini rappresentative di concetti che sostanziano il mito) e da esercizi di consolidamento delle conoscenze acquisite;
6. le sequenze temporali sono poi state mescolate chiedendo al ragazzo di riordinarle (rafforzamento del concetto di linea temporale esterna al proprio *io*).

Tale metodo è stato poi adottato successivamente arrivando ad essere utilizzato ad un livello di complessità maggiore anche durante il secondo anno di scuola secondaria di primo grado con la realizzazione di un prodotto multimediale che racconta il mito di Re Artù.

⁸ L'*Iliade*, l'*Odissea* e l'*Eneide* sono state studiate utilizzando il metodo sperimentato e raccontato, limitando il racconto ad alcuni episodi salienti. I prodotti realizzati sono poi stati consegnati alla famiglia del ragazzo che, anche durante la pausa estiva, li ha utilizzati per consolidare le conoscenze acquisite durante l'anno scolastico.

dei verbi che sono così diventati patrimonio di S. che sta imparando a gestirli non solo in terza ma anche in prima persona⁹.

Si è poi utilizzata l'occasione per cui S. arriva a scuola attraversando i luoghi del quartiere¹⁰ per fornirgli le competenze funzionali al suo processo di indipendenza e consapevolezza e quelle nozioni che, spesso, vengono trascurate o date per acquisite in altri contesti. Si è spiegato al ragazzo dove sorge e dove tramonta il sole, quali siano il Nord e il Sud, perché anche la Luna disegna un arco o il muschio si trova orientato sempre nella stessa direzione.

Anche per la musica si è adottato lo strumento della graficizzazione: si sono disegnate le note colorandole in funzione della loro altezza (S. ha scelto di colorare con colori brillanti le note più alte e con colori meno saturi le altre). È stata realizzata un'ottava sul quaderno e poi si sono applicate etichette cromatiche sulla tastiera in modo da avere immediata percezione delle note anche sullo strumento musicale.

Più complesso è stato lavorare sulla matematica: S. ha acquisito le prime nozioni di matematica attraverso il Metodo Bortolato¹¹ per cui si è scelto di continuare a lavorare sulle quantità affidandosi al canale visivo. Dopo una lunga sperimentazione si è riusciti a trasmettere il principio divisorio utilizzando un prodotto multimediale che, attraverso il gioco, permettesse al ragazzo di dividere oggetti in appositi cesti. Al momento, tale lavoro sta passando al reale perché il livello di plasmabilità del cervello del ragazzo (le *finestre di opportunità* [NdA]) sta consentendo il passaggio alla generalizzazione. Con questo metodo, inoltre, si ha il vantaggio di garantire un alto livello di inclusione giacché penne e/o matite, oggi, vengono divise con i compagni¹² nelle operazioni di attribuzione delle quantità e, con l'uso delle merendine, si lavora per trasmettere il funzionamento delle frazioni

⁹ Per le persone che soffrono di disturbo dello spettro autistico è molto frequente parlare di sé in terza persona (non hanno la *Teoria della Mente*) perché si rivolgono a sé stessi nello stesso modo in cui sentono parlare di sé. Lavorare sulla consapevolezza del sé e sull'abbandono della terza persona è uno degli obiettivi da perseguire nell'età scolare.

¹⁰ Il lavoro sulla *geo-grafia* si è soffermato sulla scrittura e lettura dei luoghi che il ragazzo vive quotidianamente per cui, su una vista da satellite dell'area di interesse, si è proceduto a realizzare il *pulmino giallo* che conduce S. a scuola e che, con un filo dorato (il *filo di Arianna* usato per raccontargli il mito del Minotauro), si muove sul foglio alla scoperta dei parchi e dei luoghi rappresentativi - e facilmente riconoscibili- che sono presenti sul tragitto quotidiano.

¹¹ Il Metodo Bortolato dal nome del maestro e pedagogo Camillo Bortolato, è un metodo analogico che, utilizzando le conoscenze intuitive del bambino e la sua capacità innata di contare e distinguere le diverse quantità, permette di avviare il processo di siste-matizzazione che poi conduce alla conoscenza delle operazioni principali della matematica.

¹² Tale operazione si sta conducendo nel rispetto delle condizioni di sicurezza imposte dall'attuale situazione pandemica.

utilizzando la *condivisione* per capire quando qualche compagno ha fame come lui¹³.

Per le lingue, si sono elaborate “ruote della settimana”, “calendari mensili”, anche per fissare un vocabolario di autonomia e acquisire informazioni sulle principali tradizioni locali.



Fig. 3 - Alcuni dei lavori di S., utilizzati durante il primo anno della scuola secondaria di primo grado (da sinistra verso destra, la linea temporale del Natale, il pulmino giallo viaggia nel quartiere di S., gli strumenti musicali).

Conclusioni

Il progetto educativo prevede a questo punto di rendere il metodo sperimentato sempre più snello, potenziando sempre più i punti di forza di S. lavorando, contemporaneamente e contestualmente, su quelli di debolezza (ridotta capacità di gestire l’ansia, timore di deludere gli adulti di riferimento, tutte cose che producono stati di agitazione e tensione che possono, in casi estremi, essere accompagnati da lanci di oggetti, crisi di pianti, ecolalie diffuse, che lasciano il ragazzo prostrato e stanco).

Il presente lavoro è certamente legato ad una situazione particolare, ad un contesto univoco e ad un ambito ben definito, come capita sovente quanto si lavora con soggetti neurodivergenti. Tuttavia, data la frequenza con cui si presentano molte delle situazioni raccontate e data la capacità di riproducibilità del metodo non solo si ritiene di poter continuare ad

¹³ Per una persona con disturbo dello spettro autistico, la divisione di una merenda o di un oggetto che gli appartiene rappresenta un’importante apertura della corazza che divide l’individualità personale dalla realtà anche perché significa comprendere l’esigenza di un altro (la fame, in questo caso). Tale tipo di lavoro è stato concordato con il gruppo di psi-cologi che seguono S. al di fuori della scuola e si inserisce all’interno del processo di autonomia ed indipendenza che il ragazzo ha cominciato ad intraprendere in concomitanza con l’inizio della scuola secondaria di primo grado.

applicarlo al caso-studio¹⁴ ma si pensa di utilizzarlo in condizioni simili a quelle presentate convinti della versatilità dimostrata dall'educazione all'arte e della possibilità che l'arte ha sempre dimostrato di poter parlare qualsiasi idioma e di poter raggiungere qualsiasi persona. Date le premesse, insomma, verificati i punti del metodo, si ritiene di poter continuare ad applicarlo immaginando di ottenere ancora buoni risultati.

Bibliografia

- Canevaro A. e Ianes D., a cura di (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Erickson, Trento.
- De Angelis B. (2017), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, FrancoAngeli, Milano.
- Jordan R. and Powell S. (1995), *Understanding and teaching children with autism*, John Wiley & Sons Ltd., West Sussex, England (trad. it.: *Autismo e intervento educativo. Comunicazione, emotività e pensiero*, Erickson, Gardolo, 1997).
- Lupi G. e Posavec S. (2018), *Osserva, raccogli, disegna. Un diario visivo. Scopri i pattern nella tua vita quotidiana*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Midoro V., a cura di (2015), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzione per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli, Milano.
- Mullin J. and Grandin T. (2016), *Drawing Autism*, LOM ART, London.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Giulio Einaudi editore, Torino.
- Schweizer C., Knorth E.J., van Yperen T.A. and Spreen M., "Evaluating Art Therapy Processes with Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorders: Development and Testing of Two Observation Instruments for Evaluating Children's and Therapists' Behaviour", *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 66 (2019).
- Testa A. (2009), *Farsi capire. Comunicare in modo efficace, interessante, persuasivo*, per BUR Rizzoli da Mondadori Libri, Milano.
- Turchet P. (2009), *Le langage universel du corps*, Les Éditions de l'Homme, division du Groupe Sogides inc., filiale du Groupe Livre Quebecor Madia inc., Montreal, Canada (trad. it.: *Il linguaggio universale del corpo. Comprendere l'essere umano attraverso la gestualità*, Tecniche Nuove, Milano, 2012).

¹⁴ Nel sottotitolo si parla di paratassi in riferimento ai ruoli dei due protagonisti del saggio (M.I. e S.), ruoli solo apparentemente contrapposti in quanto si tratta di una docente e di uno stendete tuttavia assolutamente interdipendenti tanto da diventare sintetici. Inoltre proprio la sintesi è avvenuta in virtù dell'assoluta empatia manifestatasi tra i due soggetti che, dal primo giorno, hanno imparato a parlare una lingua comune che si basa spesso sull'uso del disegno e della grafica in generale. È stato come trovare la giusta chiave per aprire una porta blindata.

- Van Lith T., Woolhiser Stallings J. and Elliott Harris C., “Discovering Good Practice for Art Therapy with Children Who Have Autism Spectrum Disorder: The Results of a Small-Scale Survey, *The Arts inn Psychotherapy*, Vol. 54 (2017).
- Vivanti G. and Salomone E. (2016), *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*, Erickson, Trento.
- Vullo L. e Lucangeli D. (2021), *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento.

Visual Thinking Strategies: metodi innovativi che diventano best practices

di *Sonia Sapia, Lorena Montesano, Antonella Valenti*

Introduzione

Agli inizi degli anni '80, la psicologa cognitivista Abigail Housen e Philip Yenawine, educatore museale, hanno condotto un importante studio basato sull'analisi dei comportamenti messi in atto dai visitatori dei musei e sulle reazioni degli stessi suscitate dall'osservazione diretta di un'opera d'arte. Da allora, lo studio si è evoluto in una vera e propria ricerca empirica, diventata oggi il nucleo centrale delle VTS, acronimo di *Visual Thinking Strategies*.

Le Strategie di Pensiero Visuale si riferiscono a un metodo di apprendimento trasversale in grado di sviluppare alcune life skills, come le competenze cognitive, emotive e relazionali, a partire dal coinvolgimento attivo dell'osservatore dell'opera d'arte al fine di migliorarne l'alfabetizzazione visiva, processo che si riferisce alla capacità di trovare il significato all'interno delle immagini.

Nell'articolo "Pensieri sull'apprendimento visivo", del 1997, Philip Yenawine descrive l'alfabetizzazione visiva come:

la capacità di trovare il significato nelle immagini. Comprende una serie di competenze che vanno dalla semplice identificazione (denominazione di ciò che si vede) a un'interpretazione complessa sui livelli contestuali, metaforici e filosofici. Sono chiamati molti aspetti della cognizione, come ad esempio l'associazione personale, l'interrogatorio, l'ipotesi, l'analisi, la ricerca del fatto e la categorizzazione. La comprensione oggettiva è la premessa di gran parte di questa alfabetizzazione, ma gli aspetti soggettivi e affettivi del sapere sono altrettanto importanti. (Yenawine, 1997)

La VTS come buona pratica

La VTS attiva il processo di esperienza, in chi osserva l'opera d'arte, ponendo tre domande (Ferrana, 2016):

1. "Cosa sta succedendo in questa immagine?" Questa è la prima domanda che viene posta e dopo un momento di osservazione, si descrive ciò che si vede; viene attivata la capacità di concentrazione e osservazione.
2. "Quali sono gli elementi visivi che supportano o provano quello che hai detto?"; si dà un'interpretazione motivata dell'intero quadro o anche solo di un dettaglio. In questa fase viene attivata la capacità di riflettere e analizzare gli elementi visivi con i loro significati applicando un processo di *problem solving*. Lo scopo principale è quello di tentare di arrivare alla costruzione di un giudizio che concili l'evidenza empirica con il concetto formulato.
3. "Cos'altro vedi nell'immagine?". La domanda induce a prestare maggiore attenzione ai dettagli che in un primo momento sono sfuggiti.

All'intervistato viene presentata un'immagine e viene chiesto di descrivere ciò che sta osservando. Non vengono fatte domande dirette per assicurarsi che l'intervistatore non influenzi la percezione dell'immagine suscitata nell'intervistato. Il soggetto è semplicemente invitato a esplicitare il suo punto di vista come se stesse pensando ad alta voce. Le interviste vengono registrate e quindi trascritte e codificate usando un manuale di codifica empirico. In questo processo viene assegnato uno stadio estetico temporaneo, che viene poi confrontato con un'analisi clinica, prodotta da una lettura indipendente dell'intera intervista. I punteggi dei due stadi, derivanti dai due diversi strumenti di studio, concorrono alla formazione di una fase estetica finale. Il punteggio dello stage di sviluppo estetico viene utilizzato per comprendere ulteriori informazioni raccolte attraverso osservazioni, questionari, domande di contenuto, riviste, portafogli di assegnazioni correlate e altri dati primari e secondari¹.

Le domande e la scelta accurata dell'opera d'arte, rendono la VTS una pratica efficace, rivolta agli studenti di tutte le età, che traccia un percorso verso l'apprendimento significativo e l'acquisizione delle abilità incoraggiate dai *Common Core State Standard* (Philip, 2013).

La VTS fornisce migliori risultati se praticata su studenti suddivisi in piccoli gruppi. Per favorire l'apprendimento e adottare strategie di *cooperative learning*, la formazione dei gruppi deve essere fatta in modo accurato, inserendo gli alunni più vivaci e loquaci nei gruppi con presenza di

¹ <https://vtshome.org/aesthetic-development/>.

bambini introversi che hanno difficoltà ad esprimere le loro emozioni e interpretazioni.

È preferibile svolgere la pratica VTS da seduti per evitare che i giovani studenti si avvicinino troppo all'immagine.

Bisogna prestare attenzione, alla modalità di approccio dello studente con l'opera d'arte. Se ci si accorge che il bambino si annoia e il suo livello di attenzione diminuisce, la pratica deve essere immediatamente interrotta e si conclude con la creazione di un disegno, riproducendo l'immagine completa o anche solo un dettaglio dell'opera presentata e osservata.

In seguito si chiede al bambino cosa ha disegnato.

Le insegnanti devono annotare l'approccio degli studenti alla pratica VTS su schede standardizzate, che rilevano quanto la classe abbia partecipato all'attività e con che grado di entusiasmo. Una scheda di valutazione, poi, riguarda esclusivamente gli alunni con bisogni educativi speciali (BES). Durante la compilazione della scheda di registrazione è preferibile che siano presenti due operatori uno con il compito di facilitatore, l'altro di osservatore con il compito di registrare i comportamenti dei partecipanti.

Il metodo

Il metodo di insegnamento VTS è stato implementato con successo nelle scuole, nei distretti e nelle istituzioni culturali a livello nazionale. Fornisce discussioni aperte, ma altamente strutturate sull'arte visiva e aumenta notevolmente le abilità di pensiero critico, linguistico e di alfabetizzazione degli studenti. Philip Yenawine (1997), nei suoi scritti, racconta come si sia evoluta e diffusa la pratica della VTS e dimostra come gli insegnanti utilizzino l'arte – poesie, documenti primari e altri manufatti visivi – per aumentare una varietà di abilità, compresa la scrittura, l'ascolto e il parlare. La VTS può essere integrata in modo semplice ed efficace durante le lezioni in aula, per creare ambienti centrati sugli studenti dove questi ultimi sono, a tutti i livelli, coinvolti in ricchi e assorbenti discussioni (Ibidem).

Per praticare la VTS in aula è necessario rispettare i seguenti criteri (Ferrara, 2016):

- l'insegnante seleziona un'immagine utile successivamente nell'insegnamento della propria disciplina;
- l'immagine può essere proiettata tramite videoproiettore o portare un poster da appendere alla parete;
- gli studenti, in un primo momento, sono chiamati ad osservare l'opera d'arte che viene presentata: "Si prega di guardare il quadro in silenzio per

un minuto e pensare a ciò che si vede e di rispondere al quesito: Cosa sta succedendo nell'immagine?";

- dopo aver osservato l'immagine, l'insegnante sollecita gli studenti a partecipare rispondendo alla domanda "Cosa sta succedendo nell'immagine?";
- quando uno studente esplicita un suo pensiero in merito ad un dettaglio del quadro, l'insegnante chiede ulteriori informazioni. Es. "Hai detto che la casa disegnata nel quadro sembra abbandonata. Che cosa te lo fa pensare?";
- gli studenti giustificano le loro risposte fornendo prove, ossia indicando gli elementi visivi che sono presenti nell'immagine, utili a motivare le loro risposte;
- l'insegnante dopo ogni risposta riassume ogni interpretazione che è stata data dagli studenti utilizzando vocaboli diversi, se possibile, arricchendo così il utilizzato linguaggio specifico. Successivamente si chiede se tutti sono d'accordo su quanto detto;
- la discussione va avanti fino a quando gli studenti non abbiano condiviso tutto il possibile riguardo l'immagine.

Al termine dell'attività, si può chiedere di riprodurre, attraverso un disegno, il quadro appena osservato o anche semplicemente un dettaglio emerso, oppure di raccontare quanto successo e collegare l'opera a diverse discipline curriculari.

La figura del facilitatore

Durante la pratica VTS fondamentale è la figura del facilitatore, che può essere un insegnante o un operatore museale. Le domande, citate sopra, sono poste dal facilitatore che non deve assolutamente condizionare le risposte che non possono essere contestate o sottoposte a verifica. Il suo compito è:

- stimolare bambini gli studenti ad utilizzare le capacità di osservazione e riflessione;
- motivare i partecipanti ad esporre le proprie idee ad alta voce in modo tale che tutto il gruppo possa comprendere il pensiero espresso all'interno di un ambiente caratterizzato dal confronto costruttivo tra pari e dal *cooperative learning*.

Le tecniche che deve utilizzare il facilitatore sono le seguenti (Ferrara, 2016):

- parafrasare i commenti fatti dagli alunni durante l'osservazione dell'immagine;
- indicare l'area di discussione;

- collegare tutti i commenti fra i partecipanti della VTS e riassumere i concetti;
- discutere delle molte e possibili interpretazioni; ricordare che non c'è nulla di giusto o sbagliato, ogni interpretazione viene ritenuta valida purché sia motivata. Non bisogna mai creare la percezione di aver sbagliato, semmai sono gli stessi partecipanti che possono ricredersi.

Regole di partecipazione

Per favorire la pratica della VTS è necessario tenere in considerazione alcune regole di partecipazione che devono essere seguite dai partecipanti. Esse devono essere esplicitate prima dell'inizio dell'attività, e sono:

- osservare attentamente l'opera d'arte;
- alzare la mano prima di intervenire;
- rispettare il proprio turno ascoltando e considerando il punto di vista degli altri;
- esporre le proprie idee su ciò che si è osservato;
- fornire gli elementi necessari che possano giustificare la propria interpretazione.

Come scegliere le immagini

L'immagine da osservare deve essere neutra in modo da permettere a tutti di partecipare alla pratica. Ad esempio, si devono evitare le immagini con richiami religiosi e scegliere elaborati in cui emergano elementi noti quantomeno a un piccolo gruppo di partecipanti. Questa conoscenza fa sì che gli studenti che riconoscono alcuni elementi possano spiegare agli altri ciò che è rappresentato nell'immagine e quindi assumere il ruolo di facilitatore nei confronti dei pari.

L'immagine, inoltre, deve essere ricca di particolari, non difficili da individuare, in modo che tutti possano partecipare, poiché un dettaglio visto da un bambino non sarà lo stesso notato da un altro. Altra caratteristica delle immagini è quella dell'ambiguità, le immagini non devono essere di immediata interpretazione. L'ambiguità può essere costruttiva perché dà la possibilità di avere n soluzioni possibili, in tal modo ognuno esprime il proprio pensiero e infine tutti insieme si giunge ad un'unica interpretazione. Si prediligono le immagini che possono rappresentare una storia o legami familiari e, quando possibile, è presentare immagini di opere che gli alunni

rivedranno successivamente al museo. Infine, immagini collegate con la disciplina curricolare per favorire l'apprendimento della stessa.

Gente del circo (2007) di Fernando Botero² è adeguata ai bambini della scuola dell'infanzia in quanto ricca di particolari non troppo sofisticati, quindi, di facile comprensione. In questa immagine è possibile trovare diverse forme geometriche. Nel gruppo classe saranno presenti bambini che hanno assistito a spettacoli circensi, quindi, conoscono la maggior parte degli elementi presenti. Nella sua semplicità è ricca di dettagli e particolari che non tutti potrebbero cogliere senza la collaborazione tra pari e l'intervento del facilitatore.

Un'immagine come *Tabletop towers* di Rob Gonsalves³ è più complessa, ecco il motivo per cui viene utilizzata con bambini della scuola primaria. Si tratta di un'illusione, un modo per unire realtà e finzione. Rappresenta una bambina che gioca con delle costruzioni su un tavolo, mentre il bambino è arrampicato su un albero e poggia un mattoncino su una torre. Soffermandoci meglio sull'immagine, però, si può notare che in realtà il bambino sta posizionando il mattoncino su una costruzione reale, appartenente alla città che fa da sfondo alla baia e, secondo le leggi della prospettiva, può corrispondere alle costruzioni create dalla bambina in primo piano.

Conclusioni

A conclusione del lavoro presentato è possibile, dunque, affermare l'importanza della didattica museale all'interno di un percorso formativo. L'arte assume il ruolo di mediatore tra le varie discipline scolastiche. Nella progettazione di percorsi didattici si può fare riferimento all'arte e, nello specifico, alla pratica VTS per far avvicinare, attraverso un metodo innovativo che vede la sua forza nella didattica laboratoriale, lo studente al nucleo tematico che verrà affrontato in classe.

Ad esempio, spiegare la guerra mondiale a partire dall'osservazione di un'opera d'arte, può essere efficace per favorire un apprendimento significativo, che permetta di interiorizzare le conoscenze e trasformarle, successivamente, in competenze.

In questo modo l'apprendimento diventa piacevole e attraente e gli studenti saranno motivati nell'acquisire nuove informazioni, che con una semplice lezione teorica frontale non risulterebbe altrettanto stimolante.

² La si può vedere per esempio all'indirizzo <https://www.continiarte.com/exhibition/fernando-botero-gente-del-circo/>.

³ La si può vedere per esempio all'indirizzo <https://www.pinterest.it/pin/rob-gonsalves-table-top-towers--5911043238075899/>.

Utilizzare la *Visual Thinking Strategies* rende ogni esperienza di apprendimento particolarmente significativa. Il docente, nel ruolo di facilitatore ha la possibilità di effettuare un'osservazione diretta e rilevare la rete sociale che caratterizza il gruppo classe: gli studenti, attraverso il metodo presentato, vengono stimolati a esprimere la propria opinione sull'opera d'arte osservata e a condividerla e confrontarla con gli altri partecipanti.

L'arte, disciplina curricolare e trasversale, veicolata dal metodo presentato, favorisce l'acquisizione di una pluralità di competenze: sensoriali, cognitive, sociali, emozionali, contribuendo ad un miglioramento della sfera sociale-interattiva e di quella comunicativa di ogni soggetto coinvolto.

Bibliografia

- Bortolotti A, Calidoni M., Mascheroni S. e Mattozzi I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Cataldo L. e Paraventi M. (2007), *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano.
- De Socio P. e Piva C. (2005), *Il museo come scuola*, Faber, Roma.
- Eisner E. W. (2004), *The arts and the creation of mind*, Yale University Press.
- Ferrara V. (2016), *Arte e apprendimento. Strategie di pensiero visuale*, Digilab, Università "La Sapienza", Roma.
- Fiorini L., (2010), *Crescere ad arte. Esperienza museale e didattica artistica*, Cartman, Torino.
- Iacono M.R. e Furia F. (2004), *Educazione al patrimonio culturale. Problemi di formazione e metodo*, atti del convegno nazionale, Arethusa, Milano.
- Manini M. (2010), "Idee per un modello di museo dell'educazione", In *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Museo dell'educazione*, 5, 2pp. 1-7, Bologna, CLUEB.
- Philip Y. (2013), *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning across School Disciplines*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Yenawine P. (1997), *Thoughts on Visual Literacy*, Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts, Macmillan Library Reference/ New York: Vtshome.<http://www.vtshome.org/research/visual-thinking>.

Lo scrigno della musica. Didattica e valorizzazione del patrimonio artistico

di *Matteo Giannelli*

“Lo scrigno della musica” è un progetto inclusivo, laboratoriale e interdisciplinare. Rivolto alle scuole primarie, questo percorso è finalizzato alla valorizzazione del patrimonio artistico-musicale della città di Modena, i cui manufatti scandiscono e caratterizzano le attività del progetto¹.

Premesse

Nato nel 2019 per un istituto della provincia di Modena, “Lo scrigno della musica” aveva lo scopo di far scoprire agli studenti la storia e il patrimonio artistico della loro città, attraverso la lente della didattica musicale. Le diverse tematiche di alfabetizzazione musicale di base che scandiscono il progetto sono state affrontate grazie ai manufatti conservati in diverse istituzioni cittadine: Archivio di Stato, Biblioteca Estense Universitaria, Gallerie Estense, Museo Civico.

Il Seicento è stato il secolo in cui Modena, capitale del Ducato estense, ha visto un grande sviluppo artistico, musicale, architettonico, e politico, in particolare grazie alle figure di Francesco I d’Este (1610-58) e suo nipote, Francesco II (1660-94). Da qui, la scelta di collocare il progetto in questo periodo. Infatti, in seguito alla perdita del ducato di Ferrara con il conseguente spostamento della capitale a Modena con Cesare d’Este nel 1598², fu Francesco I che tentò di riportare il suo stato sulla scena politica

¹ Un ringraziamento dovuto va all’Associazione musicale estense “Grandezze & Meraviglie” di Modena, con la quale questo progetto è stato inizialmente ideato, alla scuola primaria “Ciro Menotti” di Villanova (Modena), per la quale il percorso è stato fatto e nella quale si è svolto, e al personale dell’Archivio di Stato di Modena, Galleria Estense e Museo Civico di Modena che hanno permesso l’ottima riuscita delle uscite didattiche.

² Il ducato di Ferrara era un feudo papale e il primo Este a diventarne duca fu Borso I (1413-71) nel 1471. Questo titolo poteva essere trasmesso ereditariamente solo ai discendenti

internazionale, stringendo alleanze per proprio tornaconto. Questi mirò a fare di Modena una grande capitale, finanziando imponenti opere architettoniche – come il Palazzo Ducale di Modena e quello di Sassuolo –, e un collezionismo artistico degno di un principe del suo *status*, come la commissione del proprio busto in marmo (1650-51) a Gian Lorenzo Bernini, o l’acquisto nel 1658 di 14 dipinti del Tintoretto raffiguranti scene dalle *Metamorfosi* di Ovidio (1541-2). Francesco II diede grande impulso alla musica, facendo eseguire ben 86 oratorii, raccogliendo una ricca collezione di manoscritti musicali e formando una cappella musicale di grandissimo valore³.

Organizzazione e obiettivi

Il progetto si sviluppa su trenta ore, comprendenti due uscite didattiche di quattro ore ciascuna: una presso l’Archivio di Stato di Modena e l’altra presso la Galleria Estense e il Museo Civico.

I destinatari erano 18 alunni di classi quarta e quinta di scuola primaria. È importante sottolineare che questo è un istituto particolarmente virtuoso, che ha più volte preso parte a diversi progetti riguardanti la musica barocca.

Gli obiettivi generali sono:

- sviluppare il pensiero critico;
- favorire dinamiche positive di confronto;
- stimolare un atteggiamento di apertura alla diversità;
- valorizzare la creatività degli studenti.

Come obiettivi specifici, il progetto mira a sviluppare le conoscenze degli studenti nei seguenti ambiti:

- il Barocco;
- la città di Modena;

legittimi, ma dopo la morte senza eredi diretti di Alfonso II nel 1597, il titolo sarebbe potuto passare solo a Cesare d’Este, del ramo cadetto dei marchesi di Montecchio. Papa Clemente VIII non riconobbe la successione e Ferrara dovette essere restituita allo Stato della Chiesa nel 1598: Cesare rimase così in possesso solo del ducato di Modena e Reggio, feudi imperiali per i quali l’Imperatore confermò il titolo ducale.

³ Per un profilo storico delle vicende della casata estense, si veda Chiappini (2001). Un volume che indaga specificatamente il mecenatismo e il collezionismo artistico degli Estensi nel Seicento è Cavicchioni (2010). Un completo ritratto del duca Francesco II lo si può trovare in Cont (2019), mentre riguardo alla florida attività oratoriale durante il suo ducato si veda Crowther (1992).

- la musica strumentale barocca;
- la notazione musicale;
- il suono;
- gli strumenti musicali barocchi;
- la voce;
- caratteristiche e peculiarità dell'opera in musica.

Il loro raggiungimento è stato verificato con domande guidate, reinterpretazioni personali, e durante le uscite didattiche.

Introduzione

Il progetto si è aperto con la spiegazione del titolo: *Lo scrigno della musica*. Lo scrigno è un piccolo forziere, destinato a custodire oggetti preziosi o importanti da preservare. Dentro questo “scrigno della musica” sono stati inseriti quattro manufatti, unici ed esemplari del patrimonio artistico-musicale della città che avrebbero scandito le fasi del percorso: un dipinto con strumenti musicali, un manoscritto decorato, un clavicembalo di marmo, e il progetto di una macchina teatrale⁴.

Lo scrigno non è rimasto solo un oggetto ipotetico, ma gli alunni ne hanno costruito uno proprio, partendo da scatole bianche che hanno montato e personalizzato (fig. 1). Questi sono stati riempiti progressivamente con reinterpretazioni personali di alcuni manufatti affrontati durante il percorso.

⁴ I quattro manufatti rispettivamente sono: Munari C. (c. 1706), *Natura morta con violino, frutta e bicchieri*, olio su tela, 135x97 cm, Galleria Estense, Modena; Buffagnotti C. (sec. XVII), *Disegno*, in *Cantate di autori varii*, ms., Modena, Biblioteca Estense Universitaria, Cus. C. 312; Grandi M. A. (1686), *Clavicembalo*, marmo, Galleria Estense, Modena; Archivio di Stato di Modena, *Stampe e disegni, Mappario estense, Profilo di un'impalcatura per una macchina teatrale*, sec. XVII.



Fig. 1 - Esempio di "scrigno" decorato di uno studente.

Il dipinto con strumenti musicali: il barocco, Modena e la musica strumentale

Il Barocco è stato argomento della prima attività del progetto. Per spiegarlo, sono partito implicitamente dalla definizione data dall'*Enciclopedia dei Ragazzi*, dove si afferma che «le opere del Barocco meravigliano per le loro grandi dimensioni e il coinvolgimento che sanno suscitare» (Bottai, Pozzi, 2005). Proprio sui concetti di “meraviglia” e “stupore” sono state fatte le prime riflessioni, e, grazie anche a esempi di oggetti “comuni” e loro “evoluzioni” – un semplice fuoco e i fuochi d’artificio, un anello e una corona tempestata di gemme –, si è ragionato sul perché provochino queste reazioni.

Questa dicotomia è stata reinventata in chiave personale dagli alunni che hanno fatto disegni raffiguranti un oggetto “comune” e uno che “stupisse” o “meravigliasse”; questo poteva anche non essere reale (fig. 2).



Fig. 2 - Disegno di oggetto comune e stupefacente: fagiolo “normale” e “magico”.

Con queste premesse, si è giunti a una definizione e a una collocazione temporale del Barocco, per poi affrontare la Modena coeva, la sua storia e il patrimonio artistico e musicale⁵ – legame sintetizzato dalla *Natura morta con violino, frutta e bicchieri* (c. 1706) di Munari. In seguito, è stata condotta un’approfondita attività di ascolto su una sonata barocca a tre, genere fondamentale del periodo e che ha avuto grande impulso grazie ai musicisti in servizio a Modena – solo per citarne due Giovanni Maria Bononcini (1642-72) e Giovanni Battista Vitali (1632-92)⁶. Il laboratorio di ascolto⁷ è stato svolto su una *sonata a tre* tratta dall’op. 3 di Arcangelo Corelli – raccolta pubblicata a Bologna nel 1689 con dedica a Francesco II d’Este – grazie alla quale è stato possibile parlare del *basso continuo*, e trattare alcune

⁵ Il ricco patrimonio artistico della Galleria Estense di Modena può essere esplorato nella sezione “opere” sul sito dell’istituzione: <https://www.gallerie-estensi.beniculturali.it/opere/> (consultato l’8.11.2021). Per consultare la ricostruzione dell’inventario settecentesco delle opere musicali conservate presso la Biblioteca Estense Universitaria si veda Chiarelli (1987).

⁶ Riguardo alla musica strumentale e le sue caratteristiche stilistiche a Modena si veda Barnett (2008).

⁷ Le modalità con cui si sono svolte le attività di ascolto in questo e nelle altre parti del progetto sono basate sugli studi di Giuseppina La Face Bianconi, di cui si segnala in particolare La Face Bianconi (2006).

caratteristiche di questa musica, come i contrasti tra movimenti, i ruoli e l'imitazione tra i due violini e il basso.

Il manoscritto musicale: la notazione

Dal disegno di Carlo Buffagnotti, che riporta la musica di una cantata di Giovanni Paolo Colonna per soprano e basso continuo sulla vela di un vascello, ha preso avvio la seconda attività del progetto, il cui focus è la notazione musicale⁸.

Il primo passo per affrontare questo argomento è stato individuare gli elementi essenziali per scrivere musica, ossia l'altezza delle note e il ritmo. Si sono quindi cercati i simboli relativi che dessero queste informazioni su una partitura odierna: la chiave, il pentagramma e la posizione delle note per l'altezza; il metro, il gambo e le travature per il ritmo.

Si sono quindi affrontate tre diverse notazioni musicali, antecedenti a quella moderna, ricercando gli elementi citati ed estrapolandone le caratteristiche. La prima è stata quella *in campo aperto*, nella quale si è notato come i simboli posti sopra le parole riproducessero sommariamente la linea melodica, senza darne però indicazioni precise: è stata riconosciuta la finalità di semplice aiuto mnemonico, utile per chi era già a conoscenza del canto. Della *notazione neumatica quadrata* si è notato come, grazie a chiavi e neumi posizionati sui quattro righi del tetragramma, venisse indicata l'altezza delle note. Infine, si sono riconosciuti simboli che permettessero di identificare con facilità l'altezza e il ritmo nella *notazione mensurale*. Per ognuna di queste tipologie di scrittura, gli alunni sono stati chiamati a ragionare di fronte a immagini di manoscritti e desumerne le caratteristiche attraverso domande guidate e comparazioni con una partitura moderna. Gli studenti hanno interiorizzato le caratteristiche e differenze delle varie notazioni, permettendo loro in seguito di riconoscerle nei manoscritti visti durante l'uscita didattica presso l'Archivio di Stato. In questa occasione, sono state mostrate ulteriori tipi di notazione, come l'*intavolatura*.⁹

Il manoscritto, oltre che come "oggetto d'uso", è stato visto anche come oggetto di pregio e da collezione. Questa finalità è stata mostrata grazie ad alcuni esemplari tratti dal patrimonio della Biblioteca Estense Universitaria: nel manoscritto *Composizioni profane*, le pagine sono decorate con disegni

⁸ Per una trattazione puntuale dello sviluppo e delle caratteristiche delle diverse forme di notazione si veda Schmid (2012).

⁹ Sistema di notazione musicale usato negli strumenti polifonici – clavicembalo, liuto o chitarra in particolare – che, attraverso numeri o lettere, indica il tasto che deve essere premuto per produrre la nota desiderata.

di animali e fiori, e in *Cantate di autori vari*, le composizioni sono inframezzate con i disegni di Buffagnotti, nei quali la musica viene riprodotta tra elaborati scenari¹⁰.

Gli studenti infine hanno creato una propria pagina musicale, basata sulle caratteristiche peculiari di quelle viste.

Il clavicembalo di marmo: il suono, gli strumenti musicali

Introdotta dal clavicembalo di marmo di Grandi, l'attività successiva ha trattato gli strumenti musicali.

Prima di affrontare questo argomento, ci si è chiesti cosa sia il suono e quali siano le sue caratteristiche, in quanto fenomeno fisico. La sua natura vibratoria, la propagazione nei vari materiali e il ruolo della cassa armonica sono stati spiegati e sperimentati grazie a un diapason, messo in vibrazione e posto a contatto con muri, banchi, e strumenti musicali. Invece grazie alle lastre di Chladni¹¹, si è potuto vedere come la vibrazione cambi a seconda di materiali, forme e frequenze differenti.

Rivelata la natura del suono, si sono esaminate le caratteristiche organologiche e sonore di strumenti a corda e a fiato, in particolare sono stati esplorati: il violino e il violoncello, il clavicembalo, il liuto, l'oboe, il flauto traverso e il corno naturale. Su questi sono state applicate le conoscenze apprese durante gli "esperimenti" citati e sono state sottolineate anche le differenze tra lo strumento barocco e quello moderno – per esempio le corde e l'arco, le chiavi dei fiati, le ritorte e i pistoni¹². Numerosi ascolti hanno permesso di interiorizzare il timbro, le caratteristiche e differenze di questi strumenti.

Durante la visita al Museo Civico è stato possibile approfondire gli argomenti trattati in precedenza, grazie alla collezione di strumenti musicali

¹⁰ I due manoscritti citati sono: *Composizioni profane*, ms., Modena, Biblioteca Estense Universitaria, ALFA.F.9.9, sec. XVI; *Cantate di autori varii*, ms., Modena, Biblioteca Estense Universitaria, MUS.C.312, sec. XVII. I due manoscritti sono disponibili ai siti: <http://bibliotecaestense.beniculturali.it/info/img/mus/i-mo-beu-alfa.f.9.9.html>; <http://bibliotecaestense.beniculturali.it/info/img/mus/i-mo-beu-mus.c.312.html> (consultati il 10.11.2021).

¹¹ Le lastre di Chladni sono delle lastre metalliche – ma anche vetro o ceramica –, di forme diverse, che vengono messe in vibrazione a varie frequenze. Una volta attivate, la sabbia cosparsa sulla superficie va a disporsi formando le "figure di Chladni": cambiando frequenza di vibrazione, ma anche solo forma, misura o materiale della piastra si ottengono figure diverse.

¹² Volume di riferimento che tratta nello specifico le caratteristiche degli strumenti musicali è Adler (2002).

qui conservata. La visita alla Galleria Estense ha permesso di vedere il citato clavicembalo¹³, il flauto e la chitarra in marmo, opere di Grandi, il violino del medesimo materiale (1687) di Giovan Battista Cassarini e il violino (1687) e il violoncello intagliati di Domenico Galli.

Il progetto di macchina teatrale: il dramma in musica, le macchine, le scene e i costumi

L'ultima attività ha riguardato il teatro musicale e ha avuto origine dal *Profilo di un'impalcatura per una macchina teatrale*.

Dopo aver presentato le caratteristiche della voce e dei registri vocali, e introdotto il genere del dramma in musica, sono state trattate le scenografie, gli effetti speciali e i costumi teatrali. Alcuni esempi dei ricchi fondali barocchi sono stati mostrati grazie ai materiali del Teatro Český Krumlov in Repubblica Ceca, istituzione che conserva scenografie barocche originali. Altra fonte di stupore e meraviglia erano le macchine teatrali, con le quali venivano creati "effetti speciali" che riproducevano il moto ondosso, portavano in scena draghi e imbarcazioni fantasiose – esempi visti in Archivio di Stato –, o producevano i suoni del vento o del tuono.¹⁴ Infine, si sono presentati i costumi teatrali, evidenziandone la funzione e aiutandoli a riconoscere simboli iconografici che identificano il personaggio: i fulmini per Giove, la corona per un re, armi e armatura per eroi. Questi elementi, grazie anche ai colori sgargianti e ai sontuosi ornamenti visti,¹⁵ hanno

¹³ Riguardo al clavicembalo di Grandi si veda Bernardini (2005).

¹⁴ Riguardo ai macchinari per il teatro barocco si veda Kubalcik (2004).

¹⁵ Tra i numerosi esempi utilizzati durante le lezioni, si segnalano in particolare i seguenti bozzetti: Berain J. (1685-1711), [*Amour: dessin de costume / atelier de Jean Berain*], disegno, Parigi, Bibliothèque nationale de France, D216O-4 (28,2); Id. (1685-1711), [*Thésée: costume du roi Egée / Jean Berain*], disegno, Parigi, Bibliothèque nationale de France, D216 I-5, 1685-1711; *Costumes du Ballet intitulé: "La Nuit" représenté à la Cour en 1653, dans lequel Louis XIV figura habillé en soleil*, disegno, Parigi, Bibliothèque nationale de France, RESERVE FOL-QB-201 (41), 1653. I disegni citati sono disponibili ai siti: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8455622n.r=Jean%20Berain?rk=987129;2#>; <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8455350x.r=Jean%20Berain?rk=922751;2>; <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52502200s/fl.item> (consultati il 12 IX 2021).

profondamente colpito gli studenti che hanno reinterpretato i bozzetti per creare un proprio costume barocco (fig. 3).



Fig. 3 - Reinterpretazioni di costumi barocchi.

Conclusioni

Il percorso si è concluso con l'elaborazione, da parte della classe, di una presentazione PowerPoint che contenesse i concetti essenziali affrontati nel progetto e le immagini dei manufatti visti.

I risultati sono stati positivi sotto diversi punti di vista. Le tematiche affrontate hanno fin da subito acceso l'interesse e la partecipazione degli studenti, mentre, riguardo alle conoscenze, non solo sono state comprese e interiorizzate le tematiche affrontate, ma gli alunni hanno anche dimostrato di saperle applicare a oggetti analoghi e reinterpretarle.

Un'attività aggiuntiva che, probabilmente, avrebbe dato ottimi risultati sarebbe stata l'introduzione di un incontro con musicisti, in una forma di lezione-concerto. In occasioni di questo tipo, gli studenti possono interagire e porre domande direttamente ai professionisti, sentire gli strumenti dal vivo,

e partecipare a laboratori d'ascolto: sarebbe stato quindi un importante momento di partecipazione e integrazione delle attività svolte¹⁶.

In conclusione, il progetto *Lo scrigno della musica* ha permesso agli studenti di conoscere meglio la propria città e il suo patrimonio artistico e musicale, mostrando l'interconnessione delle arti e affrontando diverse tematiche di alfabetizzazione musicale.

Bibliografia

- Adler S. (2002), *The Study of Orchestration*, Norton, New York (trad. it: Lo studio dell'orchestrazione, EDT, Torino, 2008).
- Barnett G. (2008), *Bolognese Instrumental Music, 1660-1710. Spiritual Comfort, Courtly Delight, and Commercial Triumph*, Routledge, Abington.
- Bernardini M.G. a cura di (2005), *Un cembalo in marmo per Francesco II d'Este*, Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, Modena.
- Bottai S.e Pozzi R. (2005), "voce" Barocco, in *Enciclopedia dei ragazzi*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma,: https://www.treccani.it/enciclopedia/barocco_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/ (consultato il 06/09/2021).
- Cavicchioli S. a cura di (2010), *Il principe e le cose. Studi sulla corte estense e le arti nel Seicento*, CLUEB, Bologna.
- Chiarelli A. (1987), *I codici di musica della Raccolta Estense. Ricostruzione dall'inventario settecentesco*, Olschki, Firenze.
- Chiappini L. (2001), *Gli Estensi. Mille anni di storia*, Corbo, Ferrara.
- Cont A. (2009), "«Son nato principe libero, tale voglio conservarmi»: Francesco II d'Este (1660-1694)", *Accademia Nazionale Scienze Lettere Arti di Modena. Memorie Scientifiche, Giuridiche, Letterarie*, s. VIII, XII, 2: 407-459.
- Crowther V. (1992), *The Oratorio in Modena*, Clarendon, Oxford.
- Kubalcik S. (2004), *Renaissance and baroque stage technology and its meaning for today's theatre*, tesi di dottorato, Edith Cowan University, Perth.
- La Face Bianconi G. (2006), "La didattica dell'ascolto", *Musica e Storia*, XIV, 3, pp. 511-541.
- Schmid M. H. (2012), *Notationskunde. Schrift und Komposition 900-1900*, Bärenreiter-Verlag, Kassel (trad. it.: La notazione musicale. Scrittura e composizione tra il 900 e il 1900, Astrolabio, Roma, 2018).

¹⁶ Affermo ciò in base alla mia esperienza presso il festival "Grandezze & Meraviglie" di Modena, con il quale ho ideato e condotto 15 lezioni concerto per le scuole tra 2016 e 2019.

Educare al melodramma attraverso la stampa: missione possibile?

Quale contributo può dare il giornalismo alla formazione musicale del pubblico e in particolare a quello dei giovanissimi

di *Donatella Righini*

La penetrazione della musica, attraverso i mass media, nella nostra vita è ormai da tempo un fatto acclarato e, per questo, la didattica e l'approccio analitico alla musica dovrebbero, a nostro parere, coinvolgere anche i mezzi di comunicazione, stampa e altri media, per tutte le fasce di età e tipologie di fruitori. Queste nostre considerazioni hanno avuto la loro genesi grazie a un'esperienza di studio sull'argomento, fatta per alcuni anni, a partire dal 2008, all'interno del "SagGem – Gruppo per l'educazione musicale del Saggiatore musicale" dedicata, appunto, all'educazione musicale e creata dalla professoressa Giuseppina La Face. Nel SagGem erano presenti diversi gruppi di lavoro, uno dei quali dedicato al ruolo dei media nella didattica musicale e vogliamo parlare proprio di quello, coordinato inizialmente dalla professoressa Marina Mayrhofer, e, oggi, da chi scrive¹. Sono state per prima cosa individuate le tipologie di pubblicazioni che includono articoli di carattere musicale: questo l'elenco iniziale di cosa poteva essere oggetto di indagine della commissione:

1. Tipologia degli organi di stampa e collocazione di articoli di carattere musicale nel contesto specifico della pubblicazione:

- quotidiani;
- settimanali/magazine;
- pubblicazioni mensili.

2. Fisionomia degli articoli:

- recensioni (opera e balletto, concerti sinfonici e da camera, dischi e video);

¹ Per la descrizione del lavoro del gruppo e il reperimento di contributi cfr. http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/IV_commissione/mayrhofer2.php.

- interventi saltuari di carattere culturale in occasione di pubblicazione di libri o di iniziative e manifestazioni di vario genere;
- commenti e opinioni sull'attualità.

3. Ritratto d'autore:

- il critico militante (tipo di formazione);
- il musicologo (docente e ricercatore) autore di recensioni;
- il musicologo, titolare di rubriche specifiche su quotidiani e periodici;
- l'intellettuale, osservatore della vita musicale.

4. Categorie di lettori e loro aspettative:

- l'addetto ai lavori (musicisti e musicologi);
- l'*amateur*;
- il presenzialista;
- il lettore comune.

5. Criteri di compilazione degli articoli destinati a:

- recensioni;
- interventi di carattere culturale;
- commenti e opinioni sull'attualità.

6. Analisi di campioni di stampa da quotidiani e periodici

Successivamente anche la radio e la televisione sono state incluse, oltre ad altri canali di divulgazione della musica, come il cinema, internet, suonerie di cellulari, musica della pubblicità:

1. La radio:

- trasmissioni specifiche: giornaliera (cronaca con brevi critiche);
- a tema, affidate a voce parlante con ascolti;
- dirette di eventi musicali, con interviste negli intervalli.

2. La televisione:

- brani musicali inseriti in trasmissioni d'altro genere, con interviste a interpreti, compositori, ecc.;
- trasmissioni monografiche su un musicista;
- rubriche seriali con repliche di concerti effettuati nel corso di una determinata stagione;
- concerti trasmessi in occasioni di festività da sedi diverse, con frequenza annuale.

3. Il cinema:

- colonne sonore;
- film di contenuto musicale (vite di musicisti, soggetti d'ambientazione musicale, opere liriche);
- camei d'interpreti famosi.

4. Internet:

- segnalazioni di singoli eventi, o sull'attività di singoli interpreti, desunte da giornali e riviste;
- YouTube con spezzoni di interpretazioni registrate sotto il nome dell'opera musicale o dell'interprete;
- *links* musicali connessi ad associazioni, fondazioni, istituti, con materiali in rete di vario genere (registrazioni, programmi di sala, articoli da riviste, estratti di libri).

5. Pubblicità e cellulari:

- colonne sonore e brani arrangiati da pezzi musicali (radio, televisione, filodiffusione);
- suonerie dei cellulari;
- promozioni di trasmissioni di contenuto musicale.

Sotto il nostro coordinamento abbiamo incluso anche le riviste *online* specializzate, la musica di consumo e le contaminazioni nei programmi radiotelevisivi.

Stampa, radio e tv sono state, quindi, analizzate per valutare quanto possano svolgere un ruolo educativo e formativo sui fruitori di musica classica. Come punto di partenza, su nostra sollecitazione, è stato ritenuto interessante approfondire il ruolo della radio, media che, fin dalle origini, è apparso come il primo vero mezzo di comunicazione di massa che avrebbe potuto incidere sulla percezione stessa della musica. Si è avuta proprio un'epoca in cui alcuni compositori si posero alla ricerca di una "scrittura musicale radiofonica" (Righini, 2010), mentre la riflessione filosofico-estetica indagava il rapporto "speciale" che intercorre fra musica e radio. Theodor W. Adorno, nel suo saggio sull'impiego musicale della radio, si spinge fino a proporre dei suggerimenti circa la selezione delle musiche da veicolare via radio: il genere di esecuzione musicale più adeguato alle «condizioni sociali e acustiche del mezzo radiofonico è la musica da camera a partire dal classicismo di Vienna, ... una musica che per propria struttura si adegua a una recezione che avviene all'interno dell'abitazione privata» (Adorno, 1969, p. 275).

A detta di Adorno, era preferibile creare composizioni musicali che tenessero conto delle potenzialità del medium, giocare con le diverse registrazioni di uno stesso brano per scegliere, sottolineare, sperimentare e rendere “attivo” il ruolo dell’ascoltatore, inducendo «chi ascolta a capire» (Adorno, 1969). Quindi una radio intesa come mezzo formativo, educativo.

Oggi la radio è percepita *in primis* come mezzo di svago, e solo secondariamente come mezzo d’informazione, ma poco di *formazione*. La cultura occupa un posto del tutto marginale nelle trasmissioni radiofoniche; in generale, alla sua programmazione provvede la radio pubblica e solo raramente le emittenti private. Tuttavia, la proposta culturale varia a seconda dei Paesi, soprattutto per quel che riguarda la musica.

I Paesi dove il servizio radiofonico destinato alla musica classica ha un certo rilievo sono la Gran Bretagna, la Francia e la Germania, con emittenti pubbliche e private seguibili anche via internet.

Anche in Italia esiste un’offerta radiofonica di musica d’arte, ma è molto circoscritta e limitata. Radio3 è il canale della radio di Stato deputato alla trasmissione di programmi culturali, all’interno dei quali, comunque, la musica d’arte occupa un piccolo posto, ma di qualità.

Nel settore privato, due emittenti in particolare trasmettono musica classica. Una di queste è il *network* milanese RadioClassica, che più precisamente trasmette anche musica d’arte. Radio Classica lavora con le redazioni di CFN/CNBC e MF/Milano Finanza, mettendo in onda un palinsesto composto di musica classica e informazione economica. La si ascolta nelle maggiori città italiane, da Milano a Roma, da Firenze a Palermo e il suo palinsesto giornaliero è strettamente legato alle esigenze degli utenti, uomini d’affari e d’impresa, e imita in questo il modello francese di Radio Classique. Manca una vera e propria programmazione musicale studiata a tavolino: gli intermezzi di musica classica hanno piuttosto lo scopo di accompagnare l’attività lavorativa, rilassare, favorire la concentrazione, creare un’alternativa ai ritmi proposti dalle altre radio. In altre parole, la musica classica è intesa alla stregua di un sottofondo.

In Italia, quindi, una sola radio trasmette musica lirica e sinfonica 24 ore su 24: si tratta di Rete Toscana Classica, che ha sede a Prato ed è diretta dal musicologo Alberto Batisti col suo assistente Luca Berni. L’emittente, nata nel luglio 2002, sopravvive e cresce grazie a finanziamenti erogati dalla Giunta Regionale Toscana e, in piccola parte, grazie al contributo degli abbonati e degli sponsor. Questa emittente è sorta dalle ceneri di un’altra radio, completamente privata, Radio Montebeni, creata nel 1983 dall’imprenditore fiorentino Giuliano Giunti, che ristrutturò alcuni spazi del Circolo Montebeni, nella zona di Settignano e poté iniziare le trasmissioni grazie alla liberalizzazione dell’etere avvenuta quell’anno. All’inizio le

trasmissioni coprivano solo il territorio fiorentino, mentre dal 1987 la copertura fu estesa al resto della Toscana e anche a La Spezia e alla Corsica. La radio è andata avanti con il sostegno economico di sponsor, banche, negozi di musica e la vendita di un bollettino cartaceo dei programmi, *BIP*, ma, nel 2001, per mancanza di fondi che ne consentissero il proseguimento dell'attività, fu oscurata.

Rete Toscana Classica, come l'emittente che l'ha preceduta, ha avvicinato all'ascolto della musica d'arte molte persone che altrimenti non sarebbero entrate in contatto con essa: molti di questi "ascoltatori per caso" hanno poi preso parte agli spettacoli musicali organizzati dalla Regione, che rappresentano l'ultimo anello della filiera di produzione musicale.

Dopo aver approfondito il ruolo della radio, ci siamo in seguito dedicati, dentro e fuori dalla Commissione del SagGem, a quello della stampa e della critica musicale, anche in virtù della nostra attività di critico musicale svolta dal 1989, sia in maniera continuativa sul settimanale *ToscanaOggi*, sia più sporadica su altre testate come *Avvenire* e *Corriere di Firenze* (ormai chiuso da anni) e testate online come *Firenze Post* e *WordsInFreedom*. In particolare, anche sulla scia del lavoro svolto con il gruppo di cui sopra all'interno del SagGem, abbiamo preso come punto di partenza l'assunto che il critico abbia una funzione di altissimo valore laddove consenta ai lettori di avere degli stimoli per fornire un proprio giudizio. Vero è che la figura del critico musicale è cambiata notevolmente nel tempo, e conviene soffermarci brevemente proprio su chi si intende per critico musicale.

Si tratta di una categoria di esperti musicologi, saggisti o giornalisti, che devono avere competenza culturale e linguistica unite a quella musicale: essi infatti devono poter parlare di musica con un linguaggio tecnico preciso, devono capire quello che il pubblico ha ascoltato e devono capire ciò che di analitico-musicale determina certe reazioni emotive nel pubblico. Lo strumento che ha consentito la continuità del rapporto fra critici musicali e pubblico è il giornale, sia quotidiano sia periodico. Certamente lo spazio e l'incidenza che nei circa due secoli di vita la Critica musicale ha avuto sui giornali sono cambiati, come è cambiato anche il pubblico. Se un tempo si dava per scontato che i frequentatori delle sale concertistiche e dei teatri d'opera avessero una sufficiente cultura e conoscenza musicale, oggi non è più così. Circoscrivendo all'Italia la riflessione, è un dato di fatto che l'educazione musicale sia molto carente, soprattutto quella della musica classica, detta anche colta o d'arte, quella comunque che dovrebbe far parte del percorso educativo di ogni cittadino, dato che in quella storia musicale è contenuto il DNA nazionale ed europeo di ognuno di noi, la nostra identità culturale-musicale. Gli ascolti musicali odierni fuori dalle mura scolastiche (e, spesso, anche al loro interno) sono orientati principalmente verso la

popular music o la musica di consumo, e questo riguarda almeno due generazioni.

A scuola le nozioni musicali che si acquisiscono sono molto scarse, anche per quel che concerne la storia della musica. Giocoforza il critico musicale deve prendere atto che non può rivolgersi ai lettori e recensire un'esecuzione usando un linguaggio troppo tecnico e di nicchia. Deve anzi prendere coscienza che la sua recensione deve essere una sorta di lezione di educazione musicale. Non solo. Il quotidiano o periodico può dare un contributo formativo anche attraverso delle presentazioni dei concerti o delle opere di cui, successivamente alla prima esecuzione, fornirà una recensione.

La sempre maggiore presenza di testate *online* ha fatto sì che anche la stampa tradizionale si sia dotata della "doppia versione": cartacea e digitale, generalmente diversificate fra loro. Quella digitale potrebbe essere un ottimo mezzo per dare maggior spazio all'aspetto formativo, consentendo, infatti, di allegare degli ascolti e anche di creare un forum con gli ascoltatori.

Si tratta di una riflessione che ha avuto anche un esito in un nostro saggio dedicato (Righini, 2013) e che rimane comunque sempre viva e attuale, come ha dimostrato la tavola rotonda in remoto che si è tenuta il 28 febbraio 2021, in collaborazione fra l'Associazione "Il Saggiatore Musicale" e l'Associazione nazionale Critici musicali, per presentare l'annata X di *Musica Docta*, uscita nel dicembre 2020 sul tema "Traducimi la musica in parole: una sfida didattica e divulgativa", cui la rivista ha dedicato una serie di articoli (*Focus*, 2020)².

Dall'interesse per il ruolo formativo ed educativo alla musica che la stampa può avere in generale, abbiamo declinato l'argomento su quello che può esercitare in particolare sui bambini e i ragazzi.

Spunto per questa proposta è la recente uscita, il 27 gennaio 2021, di un numero speciale di *Topolino*, un "Topolibro" dedicato al melodramma e contenente la raccolta delle sei più belle storie disneyane dedicate all'opera lirica, edite tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta.

Alla disamina di questa pubblicazione periodica, abbiamo affiancato una comparazione con altre due iniziative, le uniche, in anni recenti, scaturite da una progettualità di educazione della fascia d'età dei giovanissimi: l'insero "Popotus" di *Avvenire* e l'approfondimento "L'opera spiegata ai bambini" della pagina per l'infanzia del settimanale *Toscana Oggi*.

Cominciamo, dunque, dal numero speciale di *Topolino*. Certamente la grafica accattivante e la fama del protagonista inducono a pensare che si tratti di un prodotto efficace. Molte volte la Disney ha dedicato ad argomenti culturali particolari, anniversari o personaggi famosi, un numero speciale,

² Testi di Giuseppina La Face, Andrea Battistini, Luca Serianni, Fabio Rossi, Giorgio Pestelli, Paolo Gallarati, Lorenzo Bianconi.

solitamente sortendo un effetto di efficacia formativa e divulgativa positivo. Non possiamo dire la stessa cosa per quanto riguarda questo approccio al melodramma.

Scorrendo l'indice si rimane incuriositi positivamente dal fatto che verranno narrati, con personaggi amati dal pubblico (non solo infantile) – come Topolino, Minnie, Paperino, Pippo e altri – titoli non solo verdiani: si narra anche di *Carmen* di Bizet, di *Cyrano de Bergerac* di Alfano, di *Romeo e Giulietta* di Gounod e di *Madama Butterfly* di Puccini, seppur con titoli un po' parafrasati. Si tratta, infatti di *Paper-Damès e Celest'Aida*, *Paperin Caramba y Carmen Olé*, *Paperino di Bergerac*, *L'amorosa istoria di Papero Meo e Gioietta Paperina* e *Paperino e la piccola Butterfly*. Naturalmente, ciascuno dei racconti è preceduto da una breve introduzione che spiega che il titolo si rifà all'originale della storia del melodramma ma con qualche "curiosità". Di Verdi viene narrata solo *Aida* e una storia iniziale che lo vede protagonista, *Topolino e il codice armonico*, ideata come introduzione al numero speciale. Racconta di un viaggio nel passato di Topolino in veste di investigatore per recuperare una partitura, usata come codice segreto per sostenere i moti unitari del periodo risorgimentale e far, quindi, risaltare, Giuseppe Verdi come sostenitore dell'unità d'Italia.

Tornando agli altri fumetti e alle opere che ciascuno di essi è deputato a raccontare, le criticità abbondano. Non avendo avuto dall'editore di Topolino il permesso di pubblicare le parti di strisce che descriviamo, siamo costretti a riportare solo la pagina del numero speciale a cui ci riferiamo.

Cominciando con *Paper-Damès e Celest'Aida*, si presenta subito una difficoltà: viene citata, a pagina 62, la celebre aria "Celeste Aida", ma i versi, nel fumetto, sono solo circondati da generiche note musicali, più decorative che altro. Si capisce solo che quelle parole sono cantate, ma non c'è nessuna possibilità di riferimento musicale preciso per dare un'idea di *come* vengono cantate. Poco dopo (p. 66) c'è un errore che distorce il racconto e i personaggi stessi: viene fatta "cantare" (sempre con lo stesso procedimento di parole circondate da note generiche) a Radamès/Paper-Damès un'aria che, invece, nell'opera verdiana, è di Amonasro ("Rivedrai le foreste imbalsamate"). Ultimo elemento fuorviante è il lieto fine: Radamès e Aida riescono a fuggire e quindi a "vivere felici e contenti".

Nel fumetto su *Carmen* viene mischiata l'opera di Bizet con il *Barbiere di Siviglia* di Rossini, probabilmente perché entrambe le opere sono ambientate nella città andalusa, ma all'inizio c'è di più: viene citato (p. 73) Julio Iglesias e una sua nota canzone (nell'introduzione ciò viene definito "curiosità", ma in realtà ne possono scaturire equivoci seri e travisamenti).

Di questa immagine abbiamo avuto l'autorizzazione alla pubblicazione e quindi la proponiamo (fig. 1):

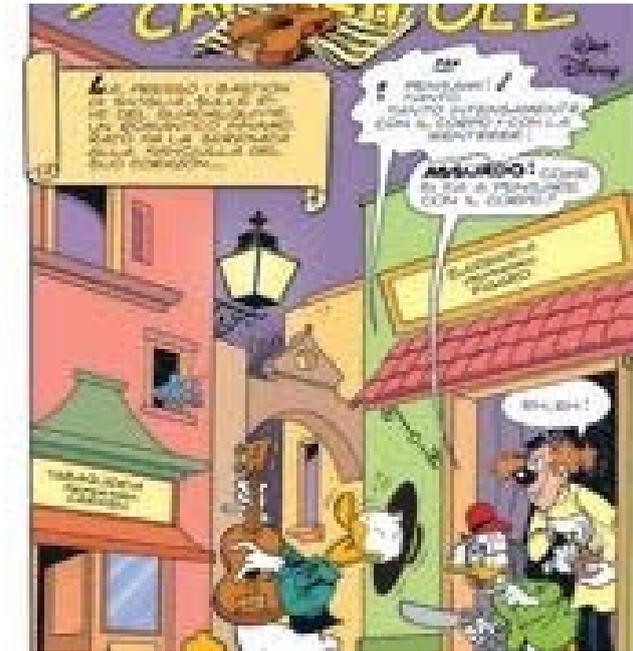


Fig. 1 - "Paperin Caramba y Carmen Olé" (part.).

Paperin Caramba, nipote del proprietario della fabbrica di sigari di Siviglia (manco a dirlo, si tratta di zio Paperone) viene descritto come uno stolto che Paperina/Carmen raggiurerà con l'aiuto del "barbiere". Ed ecco un'altra incongruenza rispetto a quest'opera: a p. 76 e 77, Paperina/Carmen offre sigari al "barbiere" che li distribuisce ai Bassotti (forse i briganti dell'opera di Bizet?) cantando "Sigaro qua, sigaro là! Sono il factotum della città": viene palesemente citato il *Barbiere di Siviglia* di Rossini, con la sua cavatina celeberrima e che nulla ha a che fare con la *Carmen* di Bizet! Infine, anche qui, si ha un lieto fine: Carmen non muore, ma viene cacciato via ogni suo spasimante. Perché? Per chi conosce le opere, le sue trame, i personaggi, operazioni del genere, anche negli allestimenti teatrali, non sono infrequenti, anche se possono suscitare profondi interrogativi sulla loro effettiva ricaduta formativa. E in proposito non possiamo non citare un fatto simile, accaduto fuori dal fumetto Disney. A Firenze, al Teatro del Maggio, nel gennaio 2018 è stata messa in scena una *Carmen* con la regia di Leo Muscato, nella quale la protagonista (Veronica Simeoni) non moriva. Voleva essere un messaggio

contro il femminicidio, ma si è trasformato in una farsa, derisa dal mondo musicale e culturale tutto. Nel momento del duetto finale, in cui Don José dovrebbe uccidere Carmen, il regista ha creato una scena in cui la gitana viene presa a bastonate dall'ex amante con una specie di manganello, ma riesce a impossessarsi della pistola di lui per sparargli – e, ironia della sorte, alla prima rappresentazione la pistola non ha funzionato e, dopo due tentativi con *click* al posto del *bang* atteso il cantante che interpretava Don José, Roberto Aronica, si è accasciato. Ma la cosa assurda è stata che, nel rantolo della morte, Don José diceva alle guardie che era stato lui a uccidere Carmen, ovvero le frasi fedelmente inserite nel libretto (quindi forse Carmen morirà in seguito?).

Torniamo al numero di Topolino della Disney, dove anche nelle opere successive presentate nei fumetti continuano le rivisitazioni e attualizzazioni, nonché i finali resi lieti.

Lieto fine anche per *Romeo e Giulietta* (i due giovani scappano verso un futuro nel Nuovo Mondo) e anche in *Butterfly*, dove viene inserito addirittura il personaggio della madre della protagonista (inesistente in Puccini) e dove la storia viene trasformata in una questione di concorrenza nel mercato tecnologico fra Giappone e USA. Quest'ultima lettura potrebbe essere interessante per una delle regie attuali, che spesso traslano l'ambientazione per dimostrare che il messaggio che la storia dei vari melodrammi vuol trasmettere è sempre attuale. Ma un conto è un adattamento d'epoca, un conto è l'inserimento di personaggi che non ci sono e anche il lieto fine che in realtà non c'è: *Butterfly* lascia andare Pinkerton e non si suicida, ma lo aspetta per vendicarsi e si prepara arruolandosi nella polizia femminile. Finale a sorpresa anche in *Cyrano*.

Insomma: evidenti libertà nelle citazioni delle arie e nei personaggi, un'eccessiva semplificazione fino talora alla banalizzazione delle trame, lieto fine in ogni storia: questo, forse, dovuto all'idea che i fumetti Disney si rivolgono principalmente a un pubblico di giovanissimi e quindi non pare adatto un finale tragico?

Se da un lato la grafica accattivante, i personaggi Disney ben noti e la semplificazione delle trame avrebbe potuto essere un ottimo veicolo formativo, quanto appena osservato fa di questo genere di stampa un modello non idoneo per un'educazione al melodramma del pubblico (non solo di giovanissimi, ovviamente). Possiamo ipotizzare che si tratti, nell'intento editoriale, di storie che fanno intendere di prendere spunto da opere famose della storia del melodramma, ma se uno la storia del melodramma non la sa, come si orienta? E se vuole utilizzarle a fini didattici, come trasmette correttamente il genere? Occorre dunque che chi vi si avvicina abbia almeno una conoscenza di questi capolavori e sappia declinare le

storie/parafrasi in maniera corretta e, per di più, per una fascia di pubblico giovanissima, il che comporta anche competenze pedagogiche. Insomma, un lavoro non banale.

L'esperienza di "Popotus", l'inserto bisettimanale di *Avvenire*, è molto diversa. "Popotus" è un giornale vero e proprio destinato ai bambini e ai ragazzi; quindi l'idea di creare una rubrica dedicata all'opera ha avuto alla base una preesistente volontà educativa e formativa. Il titolo della rubrica è stato *Una voce poco fa*, curato dall'ottimo Giacomo Gambassi³, che ha usato un linguaggio adeguato ai ragazzi per presentare dieci opere del repertorio tradizionale – da settembre 2017 a maggio 2018 –, supportate da una grafica ottima, che è poi tradizionalmente quella dell'inserto. I titoli sono: *Orfeo* di Monteverdi, *Il Barbiere di Siviglia* di Rossini, *Il flauto magico* di Mozart, *Andrea Chénier* di Giordano, *L'Anello del Nibelungo* di Wagner, *Nabucco* di Verdi, *L'elisir d'amore* di Donizetti, *Cavalleria Rusticana* di Mascagni, *Madama Butterfly* di Puccini e *Porgy and Bess* di Gershwin. Si tratta di una vera e propria panoramica della storia del melodramma, dato che vengono citati titoli rappresentativi di ciascuno dei periodi storici del genere. Quello che forse possiamo rilevare è che gran parte delle scelte dei titoli sono più adatte a ragazzi grandicelli e non alla fascia più giovane, specialmente i bambini; tuttavia, si tratta di testi che possono essere facilmente compresi dai giovani lettori, nonché eventualmente adattati alle conoscenze dei più piccoli da parte di qualche docente che volesse usarli come guida all'ascolto di questo interessante percorso di storia del melodramma.

Ecco la pagina della prima uscita, del 12 settembre 2017, dedicata all'*Orfeo* di Claudio Monteverdi (fig. 2):

³Giacomo Gambassi è giornalista professionista di *Avvenire*, redazione di Milano, in particolare per l'inserto "Catholica".



Fig. 2 – “Popotus”, 12 settembre 2017.

Chiudiamo questa panoramica con l’esempio del settimanale *ToscanaOggi*, all’interno del quale, per poco più di un anno solare – dall’aprile 2018 al maggio 2019 – è stato pubblicato un inserto dedicato all’infanzia, intitolato “Babudrus”, dal nome del protagonista di una serie di storie per piccolissimi affidate a una collaboratrice del giornale, corredate da disegni illustrativi. In questa pagina fu stabilito dalla redazione di inserire anche una rubrica sull’“Opera spiegata ai bambini”, che fu affidata alla scrivente. La rubrica doveva essere intesa per nonni-lettori, i quali potessero leggere queste “storie” sul melodramma ai propri nipotini. Memori delle disamine fatte sull’argomento, utilizzammo per la rubrica un linguaggio adatto ai più piccoli. Avevamo anche proposto delle immagini da allegare a ogni puntata, ma – come potete vedere nell’esempio sotto riportato della prima puntata (fig. 3) – nella grafica dell’impaginato che venne deciso, esse non hanno trovato spazio. Aver ridotto i singoli episodi sull’“Opera spiegata ai bambini” a una colonnina di solo scritto, per di più in corpo piccolo, non è stato, certo, proficuo.

A conclusione di questa disamina di esperienze, ribadiamo ancora una volta che la stampa può assolutamente avere un ruolo formativo nell'educazione musicale e lo può avere per tutte le fasce d'età. Per sortire i risultati formativi auspicati, tuttavia, quando un giornale decide di pubblicare articoli dedicati a questo tema si rende fondamentale che vengano affidati a un collaboratore esperto di musica e di storia della musica, nonché di pedagogia musicale, dato che la scelta dei titoli da proporre è molto importante e deve essere diversificata per le diverse fasce d'età e tipologie di lettori previsti. In secondo luogo, la testata deve prevedere la necessità di dare uno spazio e una grafica adeguati a questi articoli, ponendoli in netta evidenza in una pagina e corredandoli di almeno un'immagine significativa. Alcuni già lo fanno, altri si devono perfezionare e, auspichiamo, altri lo faranno.

Bibliografia

- AA.VV. (2020), "Focus - Traducimi la musica in parole", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, X, 2020
<https://musicadocta.unibo.it/issue/view/923>
- Adorno T.W. (1969), *Il fido maestro sostituto*, Manzoni G., ed and trans, Einaudi, Torino.
- Celletti R. (1985), *Memorie d'un ascoltatore: cronache musicali vere e immaginarie*, Il Saggiatore, Milano.
- Colombo F. (2005), *Atlante della comunicazione*, Hoepli, Milano.
- D'Amico F. (2000), *Tutte le cronache musicali. "L'Espresso" 1967-1989*, a cura di Bellingardi L., Bulzoni, Roma.
- Foglio A. (2005), *Il marketing dello spettacolo. Strategia di marketing*, FrancoAngeli, Milano.
- Ortoleva P. (2001), *Mass media. Dalla radio alla rete*, Giunti, Firenze.
- Pestelli G. (1986), *Di tanti palpiti: cronache musicali, 1972-1986*, Studio Tesi, Pordenone.
- Pestelli G. (2004), *Gli immortali: come comporre una discoteca di musica classica*, Einaudi, Torino.
- Porter A. (1989), *Musical Events: A Chronicle, 1983-1986*, Summit Books, New York.
- Righini D. (2010), *Ruolo della radio nella divulgazione della musica d'arte, Il Saggiatore musicale*. <https://www.saggiatoremusicale.it/ruolo-della-radio-nella-divulgazione-della-musica-darte/> [consultato il 10/06/2022].
- Righini D. (2013), *La critica musicale sui quotidiani oggi: una formazione musicale del lettore?*, in Gagliardi M., a cura di, *Questo è il tempo del mio lieto aprile. Saggi in onore di Marcello de Angelis*, LoGisma, Firenze, pp. 215-224.

L'interazione con il paesaggio come “luogo” di apprendimento. Un caso di studio: “Chiocciola la casa del nomade”*

di *Tommaso Farina*

Quadro teorico del rapporto tra educazione e paesaggio

Nel tentativo di approcciare a un tema ampio e articolato come quello del rapporto tra educazione e paesaggio, si ritiene utile adottare una prospettiva che rifletta sui principali fattori di sviluppo per mezzo dei quali «lo spazio vissuto, e non il semplice oggetto contrapposto al soggetto, diventa tema fondamentale di riflessione pedagogica» (Regni, 2009, p. 56).

Ciò significa prendere in considerazione aspetti personali, ovvero legati al coinvolgimento fisico e all'arricchimento psicologico, etico ed estetico dei soggetti coinvolti; comunitari, quando essi riguardino la conoscenza, la comprensione e la valorizzazione degli strumenti individuali e collettivi, di produzione culturale, emancipazione e partecipazione sociale; territoriali, infine, ovvero funzionali alla promozione e allo sviluppo socioeconomico dei contesti in cui esperienze ed eventi educativi hanno luogo, coinvolgendo – su piani diversi ma complementari – giovani e adulti, cittadini e visitatori, produttori e consumatori (cfr. Farina, 2020, pp. 113-114).

Nella prospettiva sopradescritta, l'ambiente naturale nel suo complesso e, in particolare, il paesaggio rurale può (e deve) essere osservato in una prospettiva pedagogica e educativa, specialmente in un momento storico come quello che stiamo attraversando. A causa degli eventi legati alla pandemia, infatti, anche nel nostro Paese si sta verificando un arretramento nel cammino verso l'attuazione degli obiettivi della *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ASviS, 2020) che, in ogni caso, restano incontrovertibili, in quanto necessari alla costruzione di un mondo più inclusivo e vivibile per le future generazioni. Uno dei 17 *goal* dell'*Agenda*, d'altra parte, riguarda proprio la sostenibilità degli insediamenti umani e l'urgenza di «rafforzare gli impegni per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo» (Agenzia per la Coesione Territoriale, 2020, p. 11).

* Articolo pubblicato nel numero 1/2022 della rivista *Education Sciences & Society*, edita da FrancoAngeli, dal titolo *Giovani, Istituzioni e Territori*, ISSN 2038-9442, pp. 440-448.

Ecco perché, nel loro rapporto dialettico con le tematiche educative, quelle ambientali, che riguardano il territorio e i suoi abitanti, necessitano di una sempre maggiore, concreta e sistematica integrazione tra gli strumenti e i metodi utilizzati nella costruzione di modelli formativi. Da questo punto di vista, nella pedagogia contemporanea, come sottolinea Vincenzo Sarracino (2011, p. 77), si prendono in esame «[...] sia il territorio naturale e, quindi, quello che considera l'ambiente in senso proprio, così com'è o dovrebbe essere, senza la presenza dell'uomo, [sia] l'ambiente sociale, quindi quel territorio organizzato antropologicamente, costruito dall'uomo attraverso i manufatti, le norme, i regolamenti, l'organizzazione di vita e di assistenza.

Affinché la progettazione di interventi educativi sul territorio sia efficace, nonché calata sui reali bisogni di coloro che lo popolano, è necessario mettere in collegamento i processi, verticali e orizzontali, che avvengono all'interno del suddetto "doppio ambito". Ovvero, occorre immaginare, progettare e costruire modelli educativi che considerino "ambiente" e "territorio" come contesti all'interno dei quali integrare il maggior numero di elementi: dalle persone e i luoghi che esse abitano (e animano) agli spazi di azione e i tempi in cui l'azione stessa si realizza, fino anche alle modalità e gli strumenti utilizzati per realizzare tale azione (ivi, pp. 77-78).

Ciò che potenzialmente deriva da tale integrazione è un "terreno fertile" perché mutualmente "fertilizzato". In un tessuto territoriale e sociale reso vivo dai differenti processi generativi, creativi e poetici, infatti, laddove questi valorizzano lo spazio nelle sue configurazioni peculiari di "spazio per l'evento educativo", assumono anche una funzione di "unità culturale" (Gennari, 1997, p. 28) in grado di consolidare le connessioni tra gli individui, le comunità e i luoghi. Viepiù, per una comunità il patrimonio culturale e ambientale "esiste" nella misura in cui essa: «[...] lo riconosce come tale [e] ne scopre pertanto i valori per "sé" [...]. È chiaro che, per ottenere questo primo ma essenziale risultato, il ruolo dell'educazione è insostituibile, e il metodo della scoperta il più efficace. Anche i problemi relativi alla tutela e alla conservazione non possono essere risolti senza l'educazione» (Branchesi, 2006, p. 41).

In questo senso, grazie ad un approccio di matrice semiologica, l'idea di "unità culturale" proposta da Mario Gennari (1997) – ovvero di un'ambiente naturale interpretato come "spazio educante" – integra la prospettiva di Vincenzo Sarracino. Gennari, infatti, osserva che alle comunità: «spetta il compito di descrivere attraverso esperienza, conoscenza e progetto le forme del complesso rapporto tra uomo e habitat, dove la mediazione è lasciata alla cultura, della quale lo spazio non è che un linguaggio» (Gennari, 1997, p. 149).

Sulla comprensione e l'utilizzo di suddetto linguaggio si giocano molte delle sfide di chi progetta o interviene educativamente sul territorio e in

contesti non formali o destrutturati. Si tratta, cioè, di «leggere le trame spaziali che compongono l'ambiente, [che] incidono sulle strutture relazionali tra gli abitanti e che diventano poi mappe di orientamento sociale» (*ibidem*). Quando all'interno di uno spazio si attivano processi educativi, continua Gennari, questo spazio è sempre assimilabile a un testo che si definisce per la propria autonomia, rappresentando una sorta di unità materiale e culturale. In quanto testo, quindi, lo spazio può essere letto sia come oggetto pedagogico, e come tema educativo, sia come soggetto pedagogico capace di attivare percorsi e *performance* formative (ivi, p. 28).

Lo spazio come “unità culturale” rappresenta, di fatto, non solo un catalizzatore di processi di crescita e opportunità ma anche l'emblema di un ambiente naturale e di un territorio che si aprono alle comunità educanti, permettendo ad esse di esprimere i valori e le peculiarità di cui sono già naturalmente portatrici. Ogni territorio diventa, così, un laboratorio per lo sviluppo, la formazione e la crescita, individuale e comunitaria (cfr. Farina, 2020, pp. 116). Da un lato, esso rappresenta la sede del tessuto sociale e culturale, dall'altro, è assimilabile a ciò che Zanelli (1986) definiva pedagogicamente “sfondo integratore”.

Patrimonio culturale e ambientale: prospettive educative

Si ritiene utile, ora, ai fini del nostro discorso, un affondo sul concetto di “patrimonio culturale e ambientale”, riconducendone la terminologia all'interno del quadro legislativo italiano. In particolare, il *Codice dei Beni Culturali e Paesaggistici* (2004) riferisce la definizione di “beni culturali” alle cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico, e bibliografico, nonché alle testimonianze aventi valore di civiltà (ivi, pp. 14-18); mentre qualifica come “beni paesaggistici” gli immobili e le aree costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del nostro territorio (ivi, pp. 56-62).

Questi ultimi, vieppiù, concorrono a comporre il patrimonio culturale poiché «[...] attraverso il paesaggio, espressione della storia di una comunità, avviene la trasmissione da una generazione all'altra del valore di memoria, identità e uso insito nel rapporto dell'uomo con la natura» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 19). Patrimonio culturale e ambientale, in altre parole, sono costituiti sia da luoghi fisici e naturali, inclusi quelli caratterizzati dall'insieme di «strumenti di lavoro, suppellettili domestiche, prodotti artigianali, [...] architettura rustica e urbanistica paesana che [danno] tono, colore e misura alla massima parte

dell'Italia» (Laneve, 2014, p. 103), sia da beni immateriali, come, ad esempio, i linguaggi, la musica, la religione, il folclore, le arti, i mestieri.

Il territorio, in questo senso, rappresenta «il telaio sul quale si intersecano i vari insiemi di beni, costituendo la tessitura patrimoniale» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, p. 20). Ne consegue – in un Paese come il nostro, particolarmente ricco di storia e cultura – la necessità di considerare il patrimonio all'interno di una «concezione estensiva e descrittiva di matrice etnoantropologica, per cui è *bene culturale* ogni prodotto, ogni modificazione apportata dall'uomo alla sfera naturale» (Laneve, 2014, p. 104), nonché l'opportunità di includerlo e valorizzarlo all'interno di specifici processi educativi.

Per educare al patrimonio, tuttavia, è fondamentale progettare interventi – siano essi rivolti a contesti formali o non formali – che coinvolgano non solo gli studenti ma i diversi membri delle comunità territoriali nella loro totalità, in linea con le indicazioni della *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Un'impronta educativa forte sulle tematiche ambientali – e, tra queste, il tema dell'interazione con il paesaggio – costituisce, altresì, una solida base sulla quale plasmare lo spirito critico delle nuove generazioni, alle quali sono richieste, sempre più, attenzione alle risorse disponibili e consapevolezza del valore degli ecosistemi presenti sul nostro pianeta.

Occorre, cioè, sensibilizzare le giovani generazioni, da un lato, a considerare il paesaggio un patrimonio collettivo da conoscere, rispettare, salvaguardare e valorizzare; dall'altro, a leggere e interpretare correttamente la grande quantità di informazioni in esso presente, poiché, nella nostra epoca: «Quello che prende sempre più forma è [...] un paesaggio fluido, mutante, stratificato, interconnesso a tutti i livelli; una rete ondulata all'interno della quale una molteplicità di segni rimanda a un'altra molteplicità di segni; in cui segnali capillari e dispersi richiamano realtà e dimensioni sincrone e orizzontali, compresenti e ubiquo» (Deriu, Esposito, Ruggiero, 2009, p. 10).

È importante, in altre parole, adottare un approccio cognitivo ed ermeneutico che privilegi la riflessività e la comparazione, in linea con il significato attribuito dal Council of Europe (1998) al termine *heritage education*, ovvero: un approccio educativo e didattico basato sul patrimonio culturale, che includa metodologie di insegnamento attive, approcci interdisciplinari, partenariati tra i settori dell'istruzione e della cultura e l'impiego della più ampia varietà di modalità di comunicazione ed espressione (ivi, p. 31).

Un caso di studio: “Chiocciola la casa del nomade”

Emblematico, in termini di attivazione di processi educativi e catalisi di opportunità di sviluppo territoriale, è l’approccio al patrimonio culturale e paesaggistico di “Chiocciola la casa del nomade”, piccola realtà associativa che opera nei territori rurali dell’Unione dei Comuni della Valle del Marecchia (RN). Al centro delle attività dell’Associazione, che dal 2010 si occupa di educazione ambientale e valorizzazione delle risorse territoriali, ci sono esperienze di ricerca-azione con giovani studenti della scuola secondaria. Le attività di educazione al paesaggio e valorizzazione del territorio promosse sono il frutto dell’intreccio tra la ricerca artistica, pedagogica e storico-ambientale e ben si inseriscono nel quadro dei già citati obiettivi e strumenti di attuazione promossi da *Agenda 2030*.

L’interazione con il paesaggio, infatti, interpretato come fonte e luogo di apprendimento, è la base su cui vengono costruiti percorsi educativi e didattici che coinvolgono molteplici attori – dagli studenti delle scuole del territorio agli esercenti e le realtà produttive locali, dagli operatori museali alle guide naturalistiche – all’interno delle piccole comunità rurali con le quali e per le quali l’Associazione opera, attraverso a un approccio integrato, fatto di ricerca, educazione, tutela e salvaguardia di saperi e tradizioni locali. Poiché, come sottolinea Raniero Regni (2009, p. 24), «la comunità legata ad un territorio assieme al quale costituisce una speciale unità-destino, determina anche un’affinità morfologica che connette interiormente la lingua delle forme di tutti i domini di una civiltà».

Da un lato, i progetti di educazione al paesaggio sono rivolti principalmente a soggetti in età scolare – in particolare, preadolescenti e adolescenti – mentre, dall’altro, le attività di valorizzazione e sviluppo del territorio, dal punto di vista turistico e culturale, sono rivolte a un pubblico adulto, anche se prevedono quasi sempre il coinvolgimento di scuole, agenzie educative e enti di promozione culturale (musei, biblioteche, ludoteche, centri di aggregazione, ecc.).

Il territorio in cui l’associazione opera è unico nel suo genere dal punto di vista morfologico e paesaggistico. L’area alto-collinare e montana dell’Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, infatti, si sviluppa sulla dorsale dell’appennino tosco-romagnolo estendendosi sui confini di tre Regioni (Emilia-Romagna, Toscana e Marche) e delle rispettive province (Rimini, Arezzo e Pesaro-Urbino). È, inoltre, un’area caratterizzata dalla presenza di tanti piccoli paesi – basti pensare che lo stesso Comune di Pennabilli, dove ha sede l’Associazione, ha meno di 3000 abitanti – che negli ultimi 20/25 anni hanno subito un progressivo spopolamento e una lenta

migrazione degli abitanti verso le aree urbane più grandi e con una maggiore offerta dal punto di vista dei servizi.

Le attività dell'Associazione sul territorio sono fortemente connotate dal punto di vista pedagogico. I progetti basati sull'interazione con il paesaggio, infatti, interpretano lo stesso come fonte e luogo di apprendimento, nel quale bambini, giovani e adulti sono invitati a osservare, scoprire, sperimentare, vivere e re-inventare l'ambiente rurale, come memoria individuale e collettiva. L'approccio al paesaggio educante di Chiocciola la casa del nomade invita i destinatari delle attività a riflettere su cosa significhi imparare ad essere cittadini consapevoli, responsabili e attivi, con l'obiettivo di riconoscere che la diversità (biologica e culturale) ha un valore inestimabile.

Il desiderio di instaurare una relazione con il territorio, individuarne le criticità e potenzialità, essere gli attori di un cambiamento positivo contribuisce a determinare l'assimilazione dei luoghi alle comunità che li abitano, così che «[...] l'unione della comunità con la natura [genera] il contesto unico di una civiltà. Il discorso sul paesaggio permette [cioè] di ideare e sperimentare un pensare globalmente e un agire localmente, una forma di glocalismo incarnato» (ivi, p. 32).

Questa visione del paesaggio come “prodotto sociale”, di interpretazione delle risorse e delle potenzialità del territorio richiama a sé il tema del bisogno che oggi i giovani hanno di sentirsi parte di una comunità educante. E della necessità, da parte di genitori e educatori di promuovere tre dimensioni dell'educazione alla cittadinanza:

- cognitiva, della conoscenza, del pensiero critico, della concettualizzazione e del giudizio;
- affettiva, della prova, dell'esperienza, dell'attribuzione di significato, della valutazione, dell'empatia;
- volitiva, della condotta orientata alla scelta e all'azione (cfr. Santerini, 2009, p. 35).

Uno dei progetti più significativi – a parere di chi scrive – di “Chiocciola la casa del nomade”, realizzato in una prospettiva geo-pedagogica, si intitola “All'ombra delle radici”, ed è stato finanziato con i Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale (PON) “Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico” (Ministero dell'Istruzione, 2017). Ha coinvolto gli studenti della scuola secondaria di primo grado di Pennabilli, che per un anno, assieme a insegnanti ed esperti hanno sperimentato approcci e discipline “attorno all'albero” che qui è inteso come

patrimonio culturale, elemento identitario ed elemento fondante degli equilibri eco-sistemici:

Albero è radici. Risponde al bisogno di radicamento che si avverte oggi con crescente, struggente bisogno di appartenenza ad un luogo. Albero è radici: elemento del vivo, del profondo, del nutriente e stabilizzante. Come il mondo degli avi le radici sono le conservatrici di vita mai dimenticate, portatrici di un oblio conservativo. Invisibili e mute esse insegnano che ciò che non si vede regge, nutre, sostiene il visibile. Radici, il contrario dell'effimero, del superficiale, dello spettacolare, del rumoroso. (Regni, 2009, p. 50)

Attraverso la progettazione e lo sviluppo di diversi moduli interdisciplinari – dalle escursioni naturalistiche alle visite ad archivi storici, dallo *story-telling* all'*orienteeing* attraverso sistemi GIS, fino al teatro d'animazione – i partecipanti non solo hanno incontrato gli alberi del proprio territorio ma anche esperti, poeti, artigiani e artisti producendo assieme a loro materiale utile a condividere informazioni e suggestioni raccolte durante l'intero anno scolastico di lavoro.

Interrogandosi sul significato del paesaggio, i giovani che hanno preso parte al progetto “All'ombra delle radici” hanno sperimentato quell'apprendimento primario che avviene attraverso i sensi – sul quale, mirabilmente, argomentava Maurice Merleau-Ponty (1965) nella sua *Fenomenologia della percezione* – e che contribuisce a generare credenze e a creare un *habitus* (Krais, Gebauer, 2009), ovvero «il pensiero cieco in cui sono depositati e conservati i valori più preziosi» (Regni, 2009, p. 57).

Bibliografia

- Agenzia per la Coesione Territoriale, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2020 <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf> (10/21).
- ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, Rapporto ASviS 2020* https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf (10/21).
- Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni e Mattozzi I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Branchesi L., a cura di (2006), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando, Roma.
- Codice dei beni culturali e paesaggistici, Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42, in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 45, 2004 - Suppl. ordinario n. 28 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/02/24/45/so/28/sg/pdf> (10/21).
- Council of Europe – Committee of Ministers- Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Members States concerning Heritage Education

- (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623 RD Meeting of the Ministers' Deputies) <https://rm.coe.int/16804f1ca1> (10/21).
- Deriu F., Esposito L. and Ruggiero A., eds. (2009), *Metropoli e nuovi consumi culturali. Performance urbane dell'identità*, Carocci, Roma.
- Farina, T. (2020), *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Gennari M. (1997), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.
- Krais B. and Gebauer G. (2009), *Habitus*, Armando, Roma.
- Laneve C. (2014), "L'esperienza della bellezza. Punteggiatura didattica per la fruizione dei beni culturali", *Education Sciences & Society*, 5, 2: 103-121.
- Merlau-Ponty M. (1965), *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano.
- Ministero dell'Istruzione, *PON - Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico*, 2017 https://www.istruzione.it/pon/avviso_patrimonio-artistico.html (10/21).
- Regni R. (2009), *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma.
- Santerini M. (2009), "Educazione alla cittadinanza tra locale e globale", in L. Luatti, a cura di, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, pp. 32-38.
- Sarracino V. (2011), *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*, ETS, Pisa.
- Zanelli P. (1986), *Uno "sfondo" per integrare. Progettazione didattica integrazione e strategie di apprendimento*, Cappelli, Bologna.

Coltivare l'Infanzia attraverso l'Arte. Il potenziale delle arti performative nella formazione dei professionisti dell'educazione

di *Ilaria De Lorenzo e Giulia Schiavone*¹

Arte e Infanzia

*Fare un passo indietro, farsi più piccoli,
perché il mondo nella sua struggente bellezza
possa dispiegarsi e donarsi.*
Francesca Antonacci, *Il cerchio magico*.

Il presente saggio intende testimoniare studi ed esperienze che si avvalgono della dimensione artistica, e in particolare dei linguaggi performativi – danza, teatro e circo contemporaneo –, per la formazione dei professionisti dell'educazione. Nello specifico, come gruppo di ricerca sul gioco e sul giocare,² abbiamo negli anni elaborato contributi volti a indagare, approfondire e documentare una metodologia di ricerca e di formazione caratterizzata da una postura particolarmente sensibile ai linguaggi ludici, poetici, corporei ed espressivi (Antonacci, 2012b; Antonacci e Rossoni, 2016; Antonacci e Schiavone, 2021).

Una disposizione questa che si situa all'interno di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza il fertile intreccio tra processi immaginativi e poetici (Gennari, 1994; Dallari e Francucci, 1998; Mottana, 2002; Gamelli, 2005 e 2009; Dewey, 2010; Mancino e Zapelli, 2011; Scardicchio, 2012 e 2016; Mancino, 2014; Mignosi e Nuti, 2020; Caputo, 2020; Caputo, Pinelli, 2020; Zuccoli 2020), e che guarda all'arte e alle sue

¹ Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Solo per finalità accademiche si segnala che Ilaria De Lorenzo ha redatto i paragrafi *Laboratori corporei: le arti performative come esperienze immersive e trasformative; Esplorare i linguaggi dell'arte come pratica di consapevolezza e apertura al mondo* e Giulia Schiavone i paragrafi *Arte e Infanzia; Il potenziale delle arti performative*.

² *Puer Ludens* gruppo di ricerca coordinato dalla prof.ssa Francesca Antonacci, afferente alla cattedra di Pedagogia del Gioco, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano Bicocca.

forme non come copia della realtà e del mondo ma, al contrario, come sua rappresentazione e presentificazione (Gadamer, 2004).

In questa prospettiva, il poeta, il performer, il giocatore, non hanno dunque tanto il compito di riprodurre una copia della realtà quanto, piuttosto, di rendere visibile qualcosa di già presente nel mondo, ma latente, ancora inespresso (ivi). L'artista diverrebbe così il portatore di uno sguardo più profondo sulla realtà perché capace di rendere visibile qualcosa che allo sguardo del bambino è ancora fortemente presente, mentre al mondo adulto solitamente rimane celato. L'artista, come sottolinea Francesca Antonacci, in *Comprendere l'infanzia attraverso il gioco dell'arte* (2017, p. 144) è, in questo senso, «un visionario non perché ha fantasia e vede qualcosa di inesistente, non perché è vittima di una fantasmatica allucinatoria, ma perché vede qualcosa che gli altri non riescono a cogliere, vede, della realtà, la sua essenza profonda, la sua portata possibilante, ancora in bocciolo, [riuscendo] a darle forma, voce, volto».

L'ingresso nell'età adulta comporta, al contrario e molto spesso, la perdita della capacità di andare oltre il significato letterale delle cose, privilegiando una conoscenza della realtà di tipo logico-razionale, a discapito di una capace di attingere e trarre nutrimento anche dalla dimensione emozionale, espressiva, simbolica e corporea dell'esperienza (Bruzzone, 2016). Il rischio della crescita è di perdere la capacità di credere in ciò che non è meramente tangibile e afferrabile con la pura razionalità, e con questo il rischio di svalutare tutto ciò che esce dall'orizzonte di misurabilità e calcolabilità. Il rischio, come ammonisce Antonacci (2012a; 2019), è di perdere una immaginazione ludica, animata da uno sguardo infante e poetico.

È propriamente in questa direzione che intendiamo guardare all'infanzia, ovvero non in senso esclusivamente letterale o anagrafico ma, anche e soprattutto, come stagione dell'essere che giocando attraversa tutte le età della vita (Antonacci, 2017). Infanzia come modalità conoscitiva, come sorgente di un'attitudine educativa, come facoltà di accesso alle cose qualitativamente differente. Tale *sguardo infante* non è allora tanto lo sguardo del bambino concreto quanto piuttosto è il nucleo d'infanzia simbolica che possiamo ritrovare nella sensibilità del performer, del danzatore, dell'attore, dell'artista circense, del giocatore, e anche del bambino.

La capacità di conoscere attraverso la facoltà immaginativa (Durand, 1999) e di immaginare nel senso di riconoscere (Gadamer, 2004), è qualità propria dell'Infanzia, intesa come stagione immaginativa che impregna tutte le età della vita. Si tratta di un'*infanzia cosmica* (Bachelard, 1993), condizione archetipica del *puer* (Hillman, 2007) di cui possiamo trovare tracce e segni nel bambino reale, che ne incarna le attitudini e i

comportamenti, ma che con l'ingresso nell'età adulta necessita di essere esercitata, allenata, nutrita per essere valorizzata in tutto il suo potenziale.

Come sottolinea Mitchel Resnick (2018), non si tratta dunque di un ritorno nostalgico all'essere bambini ma, piuttosto, di divenire *come i bambini*, ovvero di attivare una postura esistenziale capace di amplifica le possibilità del nostro guardare, esplorare e immaginare, per reimparare ad abitare «lo stupore del sentire» (Guerra, 2020, p.26) e così accedere a una condizione di rinnovata infanzia. Quello auspicato, come si legge *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto* (Guerra, 2020), «è uno sguardo capace di riconoscere l'anima sensibile del mondo» (ivi, p. 132), un «sapersi mantenere aperti al mondo pur senza smarrire la capacità di perdersi in esso» (Mortari e Mussini, 2019, p. 24) in una relazione interrogativa e contemplativa – nel senso di non predatoria né predefinita – che è «adesione viva alle cose del mondo» (Guerra, 2020, p.132). Un modo di guardare «che è insieme un modo di pensare e di stare» (ivi, p.133).

Il potenziale delle arti performative

Torneremo alle cose vive e vere.

Christian Bobin, *Abitare poeticamente il mondo*

Coltivare l'Infanzia attraverso l'Arte acquisisce per noi il senso di compiere un percorso di approfondimento attraverso il quale poter tornare a vedere, a sentire, a percepire il mondo in modo più integro e complesso.

Le arti performative, in particolare, attraverso un reiterato e quotidiano training psicofisico (Grotowski 1970; Brook 1998; Barba 1993; Alschitz 1998; Stanislavskji 200; Petit 2009a/b; Fischer-Lichte 2014; Attisani 2012; Schiavone 2019; Loreni 2020), consentono di sperimentare una destrutturazione dello sguardo e della postura – fisica, mentale ed emozionale – adulta usuale, per pervenire a un guardare e a un sentire qualitativamente differenti: uno stato di profonda concentrazione, che passando da un meticoloso studio e allenamento circa la propria postura fisica e un protratto lavoro sulla respirazione, si traduce anche in un diverso atteggiamento della mente (Morselli 2007). Si tratta, in altre parole, di allenare a un corpo-mente che ha piena coscienza di sé e in questa consapevolezza si dispone a un diverso guardare. Un autentico sentire, quello esercitato dal performer, in cui pensiero, emozione, corpo sono completamente nel qui e ora dell'azione compiuta, esattamente come un bambino impegnato a giocare.

Il training dell'attore, danzatore e artista circense, si traduce così in un allenamento volto ad amplificare e perfezionare, attraverso la continua ricerca e l'esercizio del corpo, la padronanza dell'intero corpo-mente, per giungere a riconoscere e abitare consapevolmente la dimensione corporea nella sua accezione fisica ed espressiva. Il performer, in questo senso, come evidenziato da Eugenio Barba (1993), è colui che è in grado di modellare la qualità della propria esistenza scenica, ovvero la qualità del proprio esserci. La rappresentazione teatrale, così come quella coreutica e circense, non equivale pertanto a una mera riproduzione meccanica della realtà ma, al contrario, chiede ogni volta, come fosse la prima, all'attore, danzatore, performer circense, di essere completamente presente a se stesso. C'è qui la metafora di un dono totale che l'attore fa di sé (Grotowski 1970), come donazione di un sé autentico a un pubblico (Antonacci e Cappa 2001), che si traduce in un incontro vivo e autentico con l'altro – soggetto, ambiente, mondo – nel qui e ora del momento presente.

È in questa prospettiva, crediamo, che lo spazio scenico delle arti performative può divenire anche per noi professionisti dell'educazione e della formazione potenziale e peculiare luogo simbolico e materiale a cui attingere (Massa in Antonacci e Cappa 2001), per vedere riaffiorare capacità e qualità che sono proprie di uno sguardo infante, dedito a una profonda relazione con le cose e con il mondo intero (Florenskij 2015). Si tratta, seguendo questa *via*³, di mettersi in gioco per sperimentare e sperimentarsi in «un contatto più profondo e intimo con la sostanza del mondo» (Antonacci 2019, p. 43), per allenare a un diverso sentire, «sfidante eppure vitale» (Guerra 2019, p. 133), capace di interrogare le cose (Guerra 2016, 2019) mantenendo viva la complessità del reale. Una disposizione, come si legge in *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, «appassionata, violentemente innamorata del mondo nella sua brutale ambivalenza [...], a cui si giunge con una tenacia appassionata [...], grazie a un duro lavoro interiore» (Antonacci, pp. 82-83).

Un percorso di denudamento e spoliazione, che si acquisisce per sottrazione e non accumulazione. Un processo di pulizia da sovrastrutture e pensieri superflui per svuotare e, al contempo, intensificare la propria presenza, come testimoniato dalle delicate e acute parole di coloro che fanno del poetico il proprio sguardo sul mondo:

3. Con *via* intendiamo qui riferirci al concetto orientale di percorso di formazione e di sviluppo completo e integrale dell'uomo, in grado di unire e confrontare le diverse istanze normalmente scisse nell'odierno panorama culturale: corpo e mente in primo luogo, ma anche sentimento e ragione, anima e spirito, cuore e pulsione creativa, memoria e sensazione, desiderio e paura (Antonacci, Guerra e Mancino 2015).

Abitare poeticamente il mondo sarebbe forse prima di tutto guardare [...] senza l'intenzione di prendere. E penso – continua l'autore di *Abitare poeticamente il mondo* – che in quel momento qualcosa nel mondo si apra come una mandorla. Si capisce di cosa si tratta quando si vive. Lo comprendiamo senza parole, e forse senza poterlo dire (Bobin, p. 35).

Un rigoroso training che coinvolge, al contempo, corpo e mente, pensiero ed emozione, intenzione e azione, spesso fatico ma sempre volontariamente scelto, mediante il quale liberarsi da schemi e gesti abituali, e così provare a tornare con massima dedizione «là dove il fanciullo beatamente regna sovrano» (Antonacci 2012a, p. 70).

È mediante la trasformazione della materia in immagine simbolica – e nello specifico dei linguaggi performativi, corporea –, che gli artisti sono in grado di mettere in forma, cioè di mostrare e quindi di rendere presente, visibile e reale, attraverso corpi vivi e autentici, che un altro mondo è possibile (Durand 1995; Antonacci e Rossoni 2016). In questo senso crediamo che i linguaggi simbolici delle arti, avvalendosi di una lettura poetica del mondo – nella quale le cose possono rappresentare molto di più di ciò che a prima vista mostrano –, possano divenire spazio privilegiato di elaborazione dell'esperienza, traducendosi in forza creatrice (Freire 2014), concreta azione educativa, capace di generare trasformazione e cambiamento.

Laboratori corporei: le arti performative come esperienze immersive e trasformative

*La danza è una lingua.
I suoi segni sono i gesti.
Il corpo ha cose da dire.*

Beatrice Masini, *Quello che ci muove. Una storia di Pina Bausch*

Da pedagogiste e formatrici che si avvalgono dei linguaggi artistici, e in particolare delle discipline performative, abbiamo riflettuto sulle potenzialità dell'opera d'arte come veicolo di trasformazione e formazione dell'uomo. Considerare l'opera d'arte in tutta la sua complessità e potenzialità simbolica alimenta infatti il nostro agire educativo, ben al di là del dominio artistico, in contesti differenti e in tutte le età della vita. Nello specifico, vorremmo di seguito testimoniare le plurime attività formative, a carattere espressivo-corporeo, che da anni proponiamo nel percorso universitario di chi sceglie di fare dell'educazione la propria professione. Laboratori esperienziali che

immergendo in un *cerchio magico* (Huizinga, 2001) – spazio-tempo altro dalla vita ordinaria –, consento di destrutturare lo sguardo adulto abituale per sperimentare un’attitudine giocosa e possibilante (Antonacci, 2017), una *postura d’infanzia*, responsiva e partecipativa.

A partire da tali suggestioni, intendiamo riflettere sul delicato processo di verbalizzazione e mediazione, anche attraverso l’uso del corpo, necessari per mettere in luce aspetti e contenuti che le arti performative esprimono in termini simbolici o metaforici con i propri sistemi di codifica e decodifica. *Educare all’arte e con l’arte* richiede infatti un continuo processo di codifica e decodifica (Freire, 2014), di traduzione tra linguaggi diversi, di azione riflessiva e immaginativa, operando continui affondi di complessificazione e interpretazione (Antonacci, 2019). L’approccio e la metodologia utilizzati sono quelli di fornire un’esperienza concreta di scambio e formazione a partire da campi di esistenza e linguaggi quali *le arti performative*.

Crediamo che sia di fondamentale importanza riconoscere e prendere consapevolezza, anzitutto, circa la propria immagine di educazione attraverso i linguaggi dell’arte. Avvalersi della dimensione simbolica consente, infatti, di non chiudere in rigide classificazioni ma, al contrario, di aprire alla pluralità dei molteplici significati che le immagini producono.

Un’attività che spesso proponiamo agli educatori in formazione è quella di far immergere i partecipanti in un linguaggio artistico, quale è la danza, per farli avvicinare ad un codice inedito e trasformativo. Tra i vari esercizi vi è un’improvvisazione guidata, tratta dal training del danzatore: “L’oggetto che parla di te, l’oggetto che parla con te”. Questa la consegna: scegli un oggetto che dica qualcosa di te. Mettiti in relazione con l’oggetto collegandolo alla sua funzione. Trova un nuovo modo di relazionarti con l’oggetto. Trova un modo di relazionarti con lo spazio e le persone intorno a te.

Le azioni vengono eseguite contemporaneamente da tutti nel silenzio. Quello che si vede è un’azione collettiva, sul silenzio, come una danza che unisce e coinvolge tutti. I partecipanti si divertono e durante l’improvvisazione guidata tutti vengono coinvolti dall’azione sul silenzio. Si crea il *cerchio magico* e l’azione diventa performance.

La potenza simbolica dell’arte e della danza consente così di creare un cerchio magico dove vivere esperienze immersive ricche di immaginazione, corpo e avventura: «Una buona pratica preliminare di qualunque altra è la pratica della meraviglia. Esercitarsi a non sapere e a meravigliarsi. Guardarsi attorno e lasciar andare il concetto di albero, strada, casa, mare e guardare con sguardo che ignora il risaputo» (Candiani, 2021, p.1).

Attraverso il *training* del performer, il linguaggio artistico e poetico si fa azione e questa crea, a chi la pratica, meraviglia ed un forte senso di «essere

presenti a se stessi e allo spazio che viene abitato» (queste le parole di uno studente del terzo anno di Scienze dell'Educazione durante un laboratorio corporeo condotto, da chi scrive, in Università).

Un'altra attivazione che spesso viene proposta all'interno dei laboratori corporei è quella di invitare i partecipanti ad agire un'azione conosciuta ma fuori contesto, come ad esempio guardarsi allo specchio, lanciarsi una palla invisibile, tirare una corda, sedersi, alzarsi e camminare. Questo esercizio può portare chi lo pratica ad attivare un'attenzione ed un'energia che poi viene riconosciuta ed accomunata a quel tipo di attenzione ed energia che si vive all'interno dei contesti educativi. Queste tipologie di esercizi spronano ad andare oltre i confini abituali, portando a sperimentare contraddizioni e ambivalenze, sollecitando, al contempo, a equilibrare dimensioni spesso tenute distanti dalla nostra società – il corpo e la mente, la razionalità e gli affetti, il maschile e il femminile, per citarne alcune.

Esplorare i linguaggi dell'arte come pratica di consapevolezza e apertura al mondo

*Qualunque azione io compia ne sarò responsabile,
ogni azione ha delle conseguenze.
Questo dà la libertà di scelta:
ogni volta che agisco mi soffermo sulla mia intenzione
e sulle possibili conseguenze.
Posso scegliere.*
Chandra Candiani, *Questo immenso non sapere*

Proporre all'interno dei contesti formativi di professionisti dell'educazione questo tipo di training e linguaggio artistico porta a uno stare nelle domande come tensione esplorativa (Guerra, 2019), piuttosto che in risposte rassicuranti, quindi talvolta può essere spiazzante e disorientante, e può generare anche molteplici resistenze – fisiche, mentali ed emozionali. Ma crediamo anche che le resistenze, le barriere, rappresentino dimensioni estremamente significative circa l'esperienza stessa di imparare. Le barriere, come suggerisce Piergiorgio Reggio, rappresentano «materiale formativo vitale, attraverso il quale passa – in termini trasformativi – la possibilità di generare apprendimento» (2014, p.71). In questa direzione, la danza, il teatro e il circo contemporaneo, divengono un invito molto concreto a sperimentare, come professionisti dell'educazione e della formazione, una postura radicata e fluida, alla ricerca di un equilibrio che tutt'altro che statico, è dinamico, precario, sempre in movimento (Schiavone, 2019).

Il percorso proposto diviene pertanto un'occasione per trasformare le resistenze e limiti in spazi di creazione, mettendoci in gioco, anzitutto come conduttrici, portandoci a immaginare possibilità e orizzonti da esplorare nel nuovo presente e all'interno dei servizi educativi in cui i partecipanti andranno ad operare. Entrare in comunicazione con il corpo e dargli voce, vuol dire anche creare un dialogo autentico ed una partecipazione emotiva tra le presenze, o meglio tra i corpi in relazione, in particolar modo all'interno della relazione educativa.

Per questo crediamo che sia di vitale importanza progettare contesti di formazione per educatori che permettano di ricercare la relazione con il proprio corpo, sperimentando attraverso la danza, il teatro e il circo contemporaneo, un'autentica sovversione della relazione che il soggetto intrattiene solitamente nei confronti del mondo. Arti performative dunque, non come strumenti formativi o didattici, ma come modalità espressiva specifica e come linguaggio trasversale, inclusivo e possibilitante. Esiste, inoltre, un legame tra le pratiche educative e le arti performative intese come linguaggio trasversale e dispositivo esperienziale (Massa, 1992). La danza, il teatro e il circo contemporaneo sono intesi come luoghi deputati a poter esplorare, cercare, trasformare e creare territori di confine dove agire la relazione educativa. L'esperienza educativa è qui vissuta, prima di tutto, nella materialità dello spazio e del corpo di chi educa, che con la sua presenza, la richiesta di un'attenzione differente da quella di altri contesti, altri ambienti, altre relazioni, crea uno spazio di consapevolezza di sé, di sviluppo psicofisico: è questo spazio potenziale che permette di apprendere. La danza tematizza la presenza del corpo come ponte per la formazione critica e consapevole. Il ruolo dell'educatore è quello di farsi teatro con la sua presenza e la sua intenzionalità, di creare un setting che prepari all'azione, allestendo la scena educativa e creando le condizioni perché le possibilità e la *ciascunità* di ognuno possano avere spazio e manifestarsi.



Fig. 1 - Laboratorio corporeo – Training psicofisico.

Seguendo Barba (1993), il performer deve conoscere e controllare il suo *livello pre-espressivo* ovvero saper modellare la qualità della propria esistenza scenica. Questa categoria pragmatica riguarda quindi la logica del processo e non quella del risultato: vale a dire non è tanto importante la partitura finale, un eventuale spettacolo che si possa realizzare, una performance conclusiva, quanto è importante il percorso di *training*, gli esercizi quotidiani, la pratica in gruppo, l'osservazione dell'altro in un contesto protetto, avalutativo. Il *training* è dunque qui inteso come uno strumento di conoscenza di sé, di autopenetrazione (Grotowski, 1970), grazie al quale è possibile, con la guida di un formatore, esercitarsi per la conquista

di una maggiore consapevolezza dei propri limiti, dei propri blocchi, delle proprie resistenze, e anche dei propri punti di forza.

Gli esercizi del *corpo-mente* quotidiano del danzatore vengono praticati per trasformarlo in un *corpo-mente scenico* (Barba, 1993). Per un educatore, avere consapevolezza del proprio corpo-mente è fondamentale perché nei contesti educativi dove opera possa essere una presenza di riferimento, attenta, capace di osservare e trasmettere, senza essere agito da pregiudizi, precomprensioni e blocchi. In questo senso si fa necessaria e importante e urgente, all'interno della formazione dell'educatore in Università, praticare esperienze che permettano di coltivare immaginazione e creatività, come quella delle arti performative. Esercitarsi in un'esperienza ricca di immaginazione ludica che consente di cantare e amare la materia e vedere in essa la bellezza di tutte le sue potenzialità trasformative. È proprio attraverso l'arte che gli educatori vengono scossi per entrare in quel terreno immaginante e parallelo, in quel *cerchio magico*, che permette loro di entrare in contatto con il proprio *sguardo infante*. È attraverso i rituali di accesso e *l'energia di lusso* (ivi), attivata da chi conduce il gruppo in formazione, che i futuri educatori hanno possibilità di entrare nella dimensione parallela delle arti performative, mettendo in campo l'immaginazione poetica e ludica.

Osservare è un'attività che passa attraverso diverse azioni che colgono questo gesto nella sua profondità e molteplicità. Gli esercizi proposti giocano sulla distanza e vicinanza con l'oggetto o il soggetto da osservare, sulla staticità e il movimento per cogliere diversità, peculiarità e nuovi punti di vista e prospettive da cui partire, nell'osservare oggetti o soggetti.

Altra dimensione che viene affrontata attraverso il *training* è l'*ascolto*. Sull'ascolto si attiva il corpo attraverso musica e i rumori interni ed esterni alla stanza. Ascolto come incontro con l'altro, attraverso semplici esercizi di *contact*⁴, una tecnica della danza contemporanea, che prevede un lavoro che parte dal reciproco incontro di corpi in ascolto e relazione tra loro. Questo avviene attraverso le forze e il contatto tra i corpi in un gioco di staticità e movimento, sollevamenti e spostamenti reciproci attraverso il contatto tra due o più persone. Sbilanciamento e riassetto, forze che si fondono per mantenere un bilanciamento, lavoro a coppie e in gruppo che hanno come risultato divertimento, maggior attenzione verso l'altro mediante un ascolto vivo e continuo, faticoso ma generativo. Il lavoro che viene proposto è quello di ricercare continuamente un equilibrio tra le due forze in gioco. Le persone che provano a fare questo tipo di esercizio sentono infatti concretamente come la relazione viene vissuta attraverso i corpi: la connessione avviene

⁴ La *contact improvisation* è stata sperimentata per la prima volta negli Stati Uniti negli anni Settanta da Steve Paxtone, danzatore e coreografo cofondatore del Judson Dance Theater di New York (1962) con Trisha Brown.

attraverso una ricerca continua di un equilibrio instabile, il sentire e ascoltare l'altro da solo e in relazione a sé stessi è un continuo lavoro di attenzione, energia, ascolto corporeo reciproco e su di sé.



Fig. 2 - Laboratorio corporeo - Training psicofisico.

Attraverso l'immaginazione e l'immersione nel linguaggio delle arti performative si iniziano a generare movimenti e azione che raccontano di una maggior consapevolezza corporea, di un'attenzione all'altro, attraverso la propria e altrui presenza corporea. Il *training* del performer consente, in questo modo, di ricercare e affinare le proprie competenze relazionali: come ci si relaziona a sé stessi, all'altro, alle cose e al mondo, non può infatti essere dato per scontato, ma è sempre frutto di un allenamento.

Infine, a conclusione del *training*, un tempo lungo è dedicato a specifici momenti di rielaborazione e restituzione in grande gruppo. Questo consente, infatti, di rivisitare e risignificare il percorso formativo attraversato, riconnettendo le esperienze con i propri vissuti, sia dal punto di vista umano che professionale, e innestando, al contempo, un fertile dialogo tra i due tipi di linguaggi attivati – danza, teatro, circo contemporaneo ed educazione.

*Quando comincio, non so dove si andrà a finire [...].
So che ogni brano deve rappresentare
le nostre miserie, paure, speranze, dolcezze, nostalgie.
Questi sono i tratti comuni [...].
La sensazione più bella, per me e per i danzatori,
è quella di captare la ricchezza che c'è nell'universo e nella vita.
Manuela Campari, Pina Baush libertà di creare*

Bibliografia

- Alschitz J. (1998), *La grammatica dell'attore. Il training*, Ubulibri, Milano.
- Antonacci F., Cappa F., a cura di (2001), *Riccardo Massa: lezioni su «La peste, il teatro, l'educazione»*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F. (2012a), *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F., a cura di (2012b), *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F., Guerra M., Mancino E., a cura di (2015), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F., Rossoni E., a cura di (2016), *Intrecci d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F. (2017), *Comprendere l'infanzia attraverso il gioco dell'arte*, in Bondioli A., Savio, D., a cura di, *Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Edizioni Junior-Spaggiari, Reggio Emilia.
- Antonacci F. (2019), *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci F., Schiavone G., a cura di (2021), *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*, FrancoAngeli, Milano.
- Attisani A. (2012), *Logiche della performance. Dalla singolarità francescana alla nuova mimesi*, Accademia University, Torino.
- Bachelard G. (1960), *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari (1993).
- Barba E. (1993), *La canoa di carta. Trattato di Antropologia Teatrale*, Il Mulino, Bologna.
- Bobin C. (2019), *Abitare poeticamente il mondo* (2018), AnimaMundi, Otranto.
- Brook P. (1998), *Lo spazio vuoto* (1968), Bulzoni, Roma.

- Bruzzone D. (2016), *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia della relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Campari M. (1994), "Pina Baush libertà di creare", *La Repubblica*.
- Caputo M., a cura di, (2020), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Caputo M., Pinelli G., a cura di (2020), *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Dallari M., Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2000), *Arte come esperienza* (1934), ed. it., Aesthetica, Palermo.
- Durand G. (1995), *Le strutture antropologiche dell'immaginario: introduzione all'archetipologia generale* (1963), Dedalo, Bari 1995.
- Durand G. (1999), *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica* (1964), Borla, Roma.
- Fischer-Lichte E. (2014), *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte* (2004), Carocci, Roma.
- Florenskij P. A., a cura di N. Valentini (2015), *L'arte di educare*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"* (1992), Gruppo Abele, Torino.
- Gadamer H. G. (2004), *Verità e metodo* (1960), Bompiani, Milano.
- Gamelli I. (2005), *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma.
- Gamelli I., a cura di, (2009), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano.
- Gennari M. (1994), *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano.
- Guerra M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano.
- Grotowski, J. (1970), *Per un teatro povero* (1968), Bulzoni, Roma.
- Hillman J. (2007), *Puer aeternus* (1999), Adelphi, Milano 2007.
- Huizinga J. (2001), *Homo ludens* (1946), Einaudi, Torino (2001).
- Lorenzi A. (2020), *Breve corso di funambolismo per chi cammina con il vento*, Mondadori, Milano.
- Mancino E., Zapelli G.M. (2011), *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Cortina, Milano.
- Mancino E. (2014), *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo. Per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano.
- Masini B. (2017), *Quello che ci muove. Una storia di Pina Baush*, ruBallu, Palermo.
- Massa R. (1992), *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Mignosi E., Nuti G., a cura di (2020), *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. FrancoAngeli, Milano.
- Morselli V. (2007), *L'essere scenico. Lo Zen nella poetica e nella compagnia Abbondanza/Bertoni*, Ephemeria Edizioni, Macerata.

- Mortari L., Mussini I., a cura di, (2019), *Con le parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- Mottana P. (2002), *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti & Vitali, Bergamo.
- Petit P. (2009a), *Trattato di funambolismo* (1985), Ponte alle Grazie, Milano.
- Petit, P. (2009b), *Toccare le nuvole. Fra le Twin Towers, i miei ricordi di funambolo* (2002), TEA, Milano.
- Reggio P. (2014), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.
- Resnick M. (2018), *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi*, Erickson, Trento.
- Scardicchio A. C. (2012), *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*, Mondadori, Milano.
- Scardicchio A. C. (2016), *Quel che conta non sa contare. Manifesto breve di Logica & Fantastica*, Edizioni la meridiana, Molfetta (Bari).
- Schiavone G. (2019), *Le radici nel cielo. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore*, FrancoAngeli, Milano.
- Stanislavskij K. S. (2000), *Il lavoro dell'attore su sé stesso* (1938), Laterza, Bari (2000).
- Zuccoli F. (2020), *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*, FrancoAngeli, Milano.

Didattica della Divina Commedia: le miniature come materiale didattico per l'interpretazione del testo

di Paola Lisimberti

Premessa

L'insegnamento della *Divina Commedia* nel triennio della scuola secondaria di secondo grado segue nella maggior parte dei casi un approccio metodologico tradizionale – sia pur con felici eccezioni – che si articola nella struttura ciclica della lezione frontale: lettura del testo, parafrasi e commento da parte del docente alla classe con successiva e speculare restituzione. Prevalgono la parola letta, la parola detta, la parola recitata. Avvicinare studenti e studentesse al testo dantesco non è semplice; intercettare la motivazione della classe conservando il modello trasmissivo – anche se aggiornato da presentazioni multimediali o risorse audio/video (Laurillard, 2012) – è impossibile perché il discente resta passivo. Quali possono essere le soluzioni per un approccio più coinvolgente? Il primo contatto con la poesia della *Commedia* è fondamentale: scrive Eliot (1994, p. 18) che «Il fatto di gustare la *Divina Commedia* è un processo continuo. Se non se ne ricava niente al primo approccio, probabilmente ciò non avverrà più». Ecco: nella nostra pratica didattica dobbiamo dedicare ampio spazio alla preparazione di questo incontro in modo che diventi un processo continuo.

La *Commedia* di Dante descrive un viaggio immaginario che non è solo parola, ma anche colori, linee e geometrie; musica, suoni e rumori; persino odori, visioni e fatica di raccontare. È auspicabile, dunque, che “viaggio” e “immaginazione” possano diventare le parole-chiave di una didattica che si interroga sul senso dell'insegnamento oggi della *Divina Commedia*, sull'utilizzo di un approccio metodologico coerente con classi e ambienti e sul ruolo delle tecnologie: una didattica “futura” che parte dalla tradizione e recupera il senso della «immaginazione visiva» per portare studenti e studentesse a “guardare” e non solo a “leggere” il testo: «Quella di Dante è un'immaginazione visiva. Lo è in un senso diverso da quello riferibile a un pittore contemporaneo di nature morte: è visiva in quanto egli visse in un'epoca in cui la gente aveva ancora delle visioni» (Eliot, 1994, p. 24).

Insegnare la *Divina Commedia*: dalla lezione trasmissiva al laboratorio del bello

Come può l'insegnante, dunque, attivare, l'immaginazione degli studenti e delle studentesse per consentire loro di vivere un'esperienza di apprendimento autentica, significativa e di avvicinarsi ad un testo così complesso e affascinante come la *Commedia*? Progettiamo un percorso didattico che metta al centro il rapporto intimo tra immagine e parola, basato sulle illustrazioni della *Commedia*, un vero e proprio patrimonio artistico di pregio – ormai accessibile in rete – che spazia dalle incisioni di Gustave Doré alle miniature di Giovanni di Paolo e Priamo della Quercia. In questo modo consentiremo «l'accesso a territori della riflessione e dell'immaginazione preclusi alle sole parole» (Negri, 2012, p. 56): la comprensione del messaggio dantesco ne uscirà rafforzata. Come insegnanti di letteratura italiana nel triennio della scuola secondaria di secondo grado dobbiamo essere disponibili a valicare, nell'autonomia della nostra progettazione, i confini della tradizionale separazione tra i linguaggi:

«La nostra cultura e il nostro sistema scolastico hanno separato i linguaggi secondo uno schema analitico (le materie scolastiche) non sempre funzionale alla comunicazione, al pensiero creativo e alla formazione, e questo è proprio uno dei principali motivi di arretratezza della nostra formazione scolastica» (Dallari, 2018, p. 6).

Le giovani generazioni sono inconsapevoli consumatori di immagini, tanto sono immersi in quella che viene definita «una disordinata sovraesposizione a una miriade di stimoli, veicolata soprattutto dal web e dai media» (Dallari, 2009, p. 67). L'insegnante può intercettare questa tendenza, questa inconsapevole immersione nelle immagini, e trasformarla in acquisizione di consapevolezza, in un'occasione di apprendimento attivo all'interno di un contesto digitalmente aumentato dalla presenza delle tecnologie. Secondo Fornasari (2020, p. 112) le ICT offrono nuove opportunità di ripensare e ridisegnare il modo in cui il patrimonio culturale è stato immaginato e fruito. La partecipazione e la connessione da un lato e la personalizzazione, la ricontestualizzazione e l'interazione immersiva dall'altro, sono elementi chiave del cambiamento che si sta verificando nel campo del patrimonio culturale e delle istituzioni tradizionalmente associate a esso.

Come Dante anche il lettore della *Commedia* è un viaggiatore, un fruitore – che da inconsapevole deve diventare consapevole – del patrimonio letterario e artistico rappresentato dal testo e dalle illustrazioni che nei secoli hanno interpretato le terzine dantesche. Ci sono diversi ostacoli da superare, primo tra tutti il mancato riconoscimento nella scuola «delle potenzialità

espressive e conoscitive del linguaggio iconico: un'idea che il “diluvio d'immagini” preconfezionate che caratterizza la società contemporanea non fa che rafforzare, spingendo a un consumo sempre più ossessivo e frettoloso, dal quale è possibile difendersi soltanto riscoprendo la necessità di un tipo di fruizione da cui la fretta sia bandita e in cui alla lentezza – di guardare, esplorare e godere – sia riconosciuta la dignità di un potere formativo» (Negri, 2012, p. 72). L'idea di base è andare oltre la didattica trasmissiva della *Commedia* per realizzare un *laboratorio del bello* in uno spazio-tempo digitalmente aumentato (Lisimberti, Moriggi, 2020) nel quale far acquisire al cittadino dell'era digitale quella consapevolezza delle relazioni nascoste tra testo e immagine che gli consenta di scendere nella profondità del significato – e dei tanti significati – della parola dantesca. Questo laboratorio intende mettere i discenti in contatto diretto con l'immagine che illustra il testo dantesco, in quanto il linguaggio delle immagini è in grado di sostenere l'impegno esegetico dell'insegnante e di veicolare informazioni non presenti, recuperando quella «funzione più propriamente semantica, che anticamente gli era tutto sommato, a diverso titolo, attribuita» (Negri, 2012, p. 56).

Un'esperienza di progettazione didattica

In questo contributo si riporta l'esperienza di didattica della *Divina Commedia* condotta da chi scrive negli anni scolastici 2017-2020 nelle classi terze del Liceo Scientifico (Liceo “Pepe Calamo” di Ostuni).

Il gruppo classe è stato coinvolto in un percorso di apprendimento attivo – attraverso la ricerca, la collaborazione, la discussione e la produzione – legato ad una esperienza vicina al vissuto, questo perché «più l'apprendimento è contestualizzato, più ci garantiamo riguardo alla sua efficacia» (Rivoltella, 2016, p. 54).

Studenti e studentesse sono stati protagonisti di un percorso di costruzione del proprio sapere nel quale l'insegnante ha svolto il ruolo di facilitatore del lavoro dei gruppi e di progettista, a partire dalla formulazione puntuale della consegna, che ha posto al centro la realizzazione di un prodotto, il *fotolibro*:

Realizzate un fotolibro dell'Inferno dantesco per raccontare il viaggio di Dante attraverso le miniature:

1. scegliete un canto dell'Inferno;
 - selezionate le terzine da approfondire; cercate e scegliete le miniature, archiviando le immagini all'interno di una cartella condivisa;

2. progettate l'impaginazione del fotolibro:
 - inserite le miniature e le terzine con la funzione di didascalie;
3. ogni gruppo presenta il lavoro alla classe commentando le scelte del miniatore in relazione all'uso dei colori, alla posizione ed espressione dei personaggi, allo storyboard;
4. (riflessione individuale): commenta il testo mettendo in relazione l'immagine e rifletti sull'uso delle miniature considerando se siano semplici decorazioni o rappresentino un tentativo di interpretazione critica del testo dantesco.

I singoli passaggi di questa attività sono stati progettati tenendo conto delle intersezioni individuate tra le *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave* (EU, 2018), le *Linee Generali delle Indicazioni Nazionali* (DPR 89, 2009) e il *Framework europeo delle competenze digitali* (DigComp 2.1, 2017):

Tab. 1 - Schema di sintesi delle competenze.

<i>Raccomandazioni 2018</i>	<i>Indicazioni Nazionali</i>	<i>DigComp 2.1</i>
Sostenere lo sviluppo della capacità di imparare ad imparare quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente.	Padroneggiare gli strumenti di interpretazione dei testi.	Alfabetizzare alla ricerca in rete (navigazione, valutazione e gestione dei dati).
Innalzare il livello di padronanza delle competenze di base.	Saper utilizzare le tecnologie dell'informazione per fare ricerca.	Saper creare contenuti digitali.
Innalzare e migliorare il livello delle competenze digitali in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione per tutti i segmenti della popolazione.		

Il percorso si è svolto in aula e nel laboratorio multimediale in orario curricolare (all'interno dell'orario cattedra di 4 ore settimanali per l'insegnamento di Italiano) e ha avuto una durata di 20 ore. L'attività didattica è stata organizzata in un tempo volutamente dilatato rispetto ai tradizionali tempi scolastici, enfatizzando ogni momento della sua realizzazione e praticando con i gruppi la lentezza, intesa come consultazione e ri-lettura del testo, come ricerca, selezione e archiviazione dei materiali per la corretta citazione della fonte, come dialogo e confronto continuo. All'interno di ogni gruppo sono stati organizzati diversi ruoli: il conduttore, il ricercatore di immagini, il ricercatore di testi, il supervisore.

L'uso delle tecnologie, disciplinato dall'insegnante in fase di progettazione, ha sostenuto l'intero percorso anche con l'utilizzo dei dispositivi personali (in coerenza con l'azione #6 – politiche attive per il BYOD - del Piano Nazionale Scuola Digitale, PNSD 2015).

Per poter progettare l'attività didattica, l'insegnante deve esperire lo stesso iter del discente, limitando il proprio intervento frontale alla presentazione della consegna e supportando il lavoro dei gruppi attraverso un monitoraggio costante.

La preparazione di percorsi caratterizzati da elementi di innovazione metodologico-didattica impone all'insegnante di investire più tempo nella progettazione puntuale del percorso e nella costruzione di una cassetta degli attrezzi (Ferri, Moriggi, 2018) per avviare il lavoro dei gruppi, che ricercano e selezionano i materiali reperiti online, organizzandoli in un archivio condiviso; progettano e realizzano il fotolibro condividendo ipotesi e prospettive anche con gli altri gruppi; presentano il progetto realizzato alla classe. La selezione degli strumenti, in questo caso, implica la conoscenza approfondita delle risorse digitali dedicate a Dante e alla sua opera, nonché la capacità di selezionare le biblioteche e gli archivi digitali, validare i siti web ammessi per la consultazione, individuare le applicazioni più adatte per archiviare i materiali, per raccogliere feedback valutativi e per realizzare un diario di bordo condiviso. Gli elementi chiave della progettazione sono costituiti dal libero accesso al patrimonio artistico-culturale in rete e dalla tracciabilità del processo di apprendimento attraverso l'utilizzo delle tecnologie.

1. Accesso al patrimonio artistico-culturale

- a. La Biblioteca Nazionale del Regno Unito attraverso il progetto Digital Library rende disponibile online la consultazione di importanti collezioni. Tra le *Digital Collections*¹ è conservato in formato digitale un manoscritto della Divina Commedia realizzato per Alfonso V d'Aragona tra il 1444 e il 1450 (Yates Thompson MS 36²) e illustrato da Priamo della Quercia e Giovanni di Paolo (fig.1)³.

¹ <https://www.bl.uk/manuscripts/>

² http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Yates_Thompson_MS_36

³ [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inf_01_Dante_e_Virgilio_Priamo_della_Quercia_c.1403%E2%80%931483\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inf_01_Dante_e_Virgilio_Priamo_della_Quercia_c.1403%E2%80%931483).jpg)



Fig. 1 - *Inferno, canto I.*

- b. Su *Wikimedia Commons*⁴ sono pubblicate con licenza⁵ CC0 le miniature che illustrano il codice. Le licenze Creative Commons sono licenze di diritto d'autore. Rappresentano una modalità nuova di protezione del diritto d'autore dal momento che tengono conto della diffusione in rete delle opere dell'ingegno. L'idea è stata sviluppata da Creative Commons, un'organizzazione internazionale senza scopo di lucro che fornisce licenze gratuite agli autori che concedono a terzi di condividere, riutilizzare e remixare liberamente le proprie opere. Le diverse combinazioni sono 6 oltre alla CC0 che rappresenta il livello "di pubblico dominio".
- c. Su *Wikisource*⁶ è consultabile il testo completo della *Divina Commedia*. La fonte del testo è *La Commedia secondo l'antica vulgata* a cura di Giorgio Petrocchi, Casa editrice Le lettere, Firenze 1994.

⁴[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inf._05_paolo_e_francesca,_Priamo_della_Quercia_\(c.1403%E2%80%93931483\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inf._05_paolo_e_francesca,_Priamo_della_Quercia_(c.1403%E2%80%93931483).jpg)

⁵ <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.it>

⁶ https://it.wikisource.org/wiki/Divina_Commedia

2. Tracciabilità del processo di apprendimento

- a. Diario di bordo digitale dei gruppi di lavoro condiviso con l'insegnante.
- b. Utilizzo di applicazioni in modalità condivisa per realizzare il fotolibro e la presentazione multimediale.
- c. Organizzazione di un archivio digitale di tutta la documentazione – sia di quella selezionata sia di quella non utilizzata.



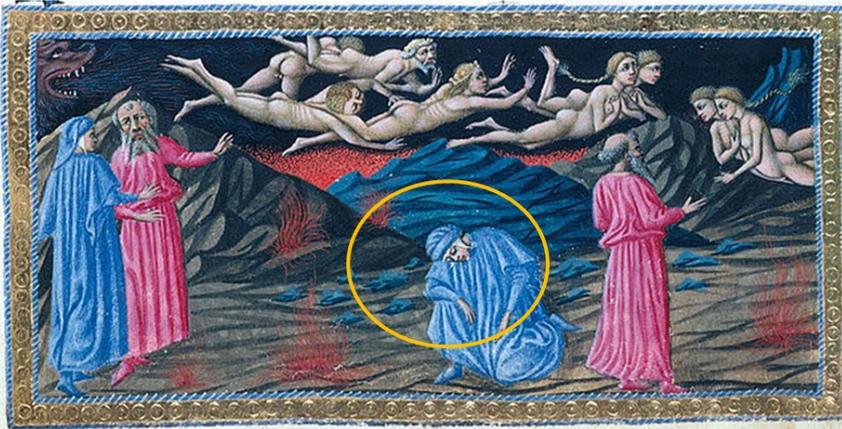
Fig. 2 - *Inferno, canto I: esempio da un fotolibro realizzato dai gruppi di lavoro.*

Come la lettura dell'illustrazione possa guidare studenti e studentesse verso una più profonda interpretazione del testo è evidente osservando la rappresentazione di Dante nella selva oscura (fig.2)⁷: una densa e significativa sintesi che il gruppo di lavoro ha reso visibile, seguendo il percorso narrativo delle immagini. Il poeta, che quasi soccombe al sonno della ragione, affronta le tre fiere con le mani alzate e sta per arrendersi quando compare Virgilio.

Analogamente, se si considera la miniatura che illustra il canto V dell'*Inferno* (fig. 3), si può notare come gli studenti e le studentesse abbiano evidenziato la posizione centrale di Dante che sviene alla fine del canto. Hanno colto le analogie tra la circolarità del racconto nell'illustrazione (che si svolge seguendo un percorso ideale da sinistra verso destra per poi tornare al centro) e la circolarità della bufera infernale. La scelta di mettere al centro della miniatura Dante che sviene – quindi focalizzare sui versi finali del canto – aiuta a riflettere su uno dei temi più dibattuti dalla critica: il senso

⁷[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inf_01_Le_tre_fiere,_Priamo_della_Quercia_\(c.1403%E2%80%93931483\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inf_01_Le_tre_fiere,_Priamo_della_Quercia_(c.1403%E2%80%93931483).jpg)

dello svenimento del poeta come segno di compassione nei confronti dell'amore (il peccato) di Paolo e Francesca.



*Mentre che l'uno spirito questo disse,
l'altro piangea sì che di pietade
io venni men così com'io morisse.
E caddi come corpo morto cade.*
(Inferno, canto V, vv. 139-142)

Fig. 3 - Esempio da un fotolibro realizzato dai gruppi di lavoro.

In questo si può riconoscere il segnale dell'individuazione dell'intimo legame tra l'immagine – e le scelte dell'illustratore – e il potenziamento delle competenze di analisi e di interpretazione critica del testo.

Conclusioni

Quando il discente interagisce con le rappresentazioni visive – che siano statiche o in movimento – l'apprendimento ne risulta potenziato, e – nel caso di Dante – le miniature, utilizzate come materiale didattico, concorrono alla creazione di quell'immaginario che non può non alimentare il fascino della *Commedia* anche per le generazioni del XXI secolo. Scrive Landriscina (1990, p. 31):

Nel produrre o nel valutare un'immagine didattica è quindi anche doveroso chiedersi non solo in quale misura essa rappresenti correttamente il suo oggetto, ma anche quali saranno i modelli mentali che lo studente si formerà guardando l'immagine, e quali fattori influenzeranno tale rappresentazione (presenza di elementi extra-pittorici, rapporto con un eventuale testo, fattori culturali legati allo stile dell'immagine, uso del colore, ecc.).

Questa attività didattica consente all'insegnante di "accendere" l'interesse nei confronti del testo dantesco a partire da un lavoro di ricerca che rappresenta la spinta per far vivere anche a studenti e studentesse il viaggio della conoscenza, basato, in questo caso, sulla comprensione del legame profondo che esiste – da sempre – tra illustrazione e testo della *Commedia*: Barbieri (2011), riferendosi all'opera di Gustave Doré, sottolinea come lo straordinario successo delle sue illustrazioni sia testimoniato dal fatto che l'iconografia dominante ancora oggi sulla *Commedia* sia quella impostata da lui.

E se è vero che i versi di Dante sono autonomi dalle immagini, è pur vero che esse «costituiscono comunque un guardare che, per quanto articolato e di enorme spessore comunicativo, è funzionale a una migliore o diversa lettura del testo di Dante» (Barbieri, 2011, p. 123).

La realizzazione di un *fotolibro dell'Inferno dantesco* ha inteso intercettare abilità e consuetudini degli adolescenti – abituati a cercare, manipolare e riutilizzare immagini velocemente e senza alcuna riflessione – per spostarle sul piano dell'insegnamento-apprendimento: il laboratorio del bello ha rappresentato il luogo fisico e virtuale per conseguire – sul piano educativo – obiettivi non soltanto connessi alla pratica dell'analisi testuale, ma anche di «familiarizzare i più giovani con i linguaggi e le pratiche dell'arte» (Dallari, 2009, p. 67).

Bibliografia

- Barbieri D. (2011), *Guardare e leggere. La comunicazione visiva dalla pittura alla tipografia*, Carocci editore, Roma.
- Carretero S., Vuorikari R. and Punie Y. (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, 2017.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> [consultato il 16 ottobre 2021]
- Dallari M. (2009), *Arte: come, cosa, perché*.
<http://www.arteweb.eu/archimedia/multimediale/ARTE-COME-COSA-PERCHE.pdf>
- Dallari M. (2018), "Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva", *Encyclopaideia*, 22(50), pp. 1-20.
- Eliot T. S. (1929), *Dante*, Faber & Faber, London. (trad. it. *Scritti su Dante*, Bompiani, Milano. 1994).
- Ferri P. e Moriggi S. (2018), *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Mondadori, Milano.
- Fornasari A. (2020), "PALIMPSEST (Post ALphabetical Interactive Museum using Participatory, Space-Embedded, Story-Telling): le ICT per ridisegnare e

- promuovere il patrimonio culturale”, *Cadmo, Giornale italiano di Pedagogia Sperimentale*, XXVIII, 2 pp. 112-117.
- Garavelli B., a cura di (1993), *Dante Alighieri, La Commedia canti scelti*, Bompiani, Firenze.
- Landriscina F. (2013), “Didattica delle immagini: dall'informazione ai modelli mentali”, *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 12(80), pp. 27-34.
- Laurillard D. (2012), *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, Routledge, London (trad. it., *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano, 2018).
- Lisimberti P. e Moriggi, S. (2020), *Didattica Nova. Lo spazio-tempo dell'apprendimento digitalmente aumentato*, Gruppo Spaggiari, Parma.
- Ministero dell'Istruzione, Piano Nazionale Scuola Digitale, 2016. URL: https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml [21 ottobre 2021].
- Negri M. (2012), “Parole e figure: i binari dell'immaginazione”, in Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, pp. 49-72.
- Rivoltella P.C. (2016), *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, Editrice La Scuola, Milano.

Educare con l'arte contemporanea nell'epoca della distanza.

La proposta di un corso di formazione

di *Marcella Vanzo, Giovanna Amadasi, Laura Zocco, Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli*¹

Fare insieme #squola_pubblica.

Arte come ricerca nella didattica digitale

Il dipartimento educativo di Pirelli HangarBicocca da sempre si basa su una metodologia ispirata al principio dell'*educare con l'arte* in cui l'esperienza diretta, visiva e pratica con l'opera d'arte negli spazi espositivi e l'esplorazione delle mostre impostata su momenti di confronto, relazione e dialogo e non sulla trasmissione di informazioni precostituite, sono al centro di tutte le proposte educative e formative. Tutte le attività sono pensate per favorire la crescita culturale e formare persone capaci di muoversi nella complessità trasmettendo visioni, stimoli e conoscenze grazie anche a un approccio interdisciplinare. A partire da marzo 2020 con l'avvento della pandemia, vengono a mancare tutti i presupposti – l'accessibilità, la presenza delle persone negli spazi, la relazione, la conversazione come scambio di conoscenza, la reciprocità della relazione educativa, lo scambio di saperi – che sono il nucleo di pensiero e di missione del progetto educativo di Pirelli HangarBicocca che mette al centro la relazione con il pubblico.

In particolare, a settembre 2020, quando all'avvio dell'anno scolastico si è subito reso evidente che insegnanti e studenti avrebbero dovuto affrontare nuove e complesse sfide educative, Pirelli HangarBicocca si è interrogato su come mantenere viva e generativa la relazione con tutta la comunità scolastica. Si è deciso di escludere a priori la produzione di contenuti multimediali e di trovare, invece, un approccio per fornire agli insegnanti nuovi modi, strumenti e visioni per recuperare - dentro e fuori dall'aula - la sensorialità e la corporeità che, a causa della distanza e della presenza dello schermo, sembravano essersi dissolte e aver perso completamente di valore. Per colmare la separazione tra il museo, l'arte e la comunità scolastica,

¹ Il presente contributo è frutto di un percorso di ricerca e di una riflessione condivisa, la scrittura è stata così suddivisa: paragrafo 1 Giovanna Amadasi e Laura Zocco, paragrafo 2 Marcella Vanzo, paragrafo 3 Alessandra De Nicola, conclusioni Franca Zuccoli.

quindi, si è partiti dall'idea di coinvolgere gli artisti nelle proposte didattiche – che ha un precedente nella progettazione e conduzione delle attività dei campus estivi – per colmare il vuoto creato dall'assenza dell'opera e dall'impossibilità di esperire in prima persona il contatto diretto con l'arte. Si è deciso così di coinvolgere in chiave formativa l'artista e performer Marcella Vanzo - ideatrice del progetto indipendente *#squadra_pubblica* e con cui Pirelli HangarBicocca aveva portato avanti una prima collaborazione per bambini dai 6 ai 10 anni nella primavera 2020 –che ha permesso di agire su più livelli: il recupero delle relazioni tra persone, la messa al centro dell'opera nella forma di un processo di arte partecipata e la riattivazione del corpo nello spazio virtuale. Dal confronto con l'artista e con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi Milano-Bicocca è nato *fare insieme #squadra_pubblica. Arte come ricerca nella didattica digitale*, un corso di formazione in cinque incontri che ha visto il coinvolgimento di venti insegnanti della scuola primaria in un percorso basato su momenti frontali, attività di workshop e co-progettazione di nuovi percorsi didattici e che si è sviluppato intorno a tre nuclei principali di lavoro: 1) la messa in atto dell'arte partecipata; 2) il concetto di “arte come ricerca”; e 3) la pratica della performance. Il corso è stato pensato con la presenza costante e centrale di Marcella Vanzo, che ha condotto tutti gli incontri coinvolgendo in modo attivo tutti i partecipanti – compresi i formatori stessi – con la modalità e i linguaggi dell'arte partecipata e della Performance Art; l'artista, inoltre, ha insistito – attraverso la proposta continuativa di momenti laboratoriali e di workshop - sul concetto di arte come ricerca, che sta alla base della sua formazione e della sua pratica artistica. Durante tutto il percorso il team di Pirelli HangarBicocca e quello dell'Università hanno affiancato alla conduzione dell'artista brevi momenti frontali di approfondimento teorico o di sintesi per riportare quanto accaduto in una cornice relativa ai linguaggi dell'arte e a quelli della pedagogia e della didattica. Al termine del corso i docenti hanno co-progettato nuovi percorsi didattici in cui, a partire dalla formazione e dalle competenze disciplinari di ognuno di loro, sono confluite tutte le conoscenze condivise e le esperienze vissute in prima persona durante il corso: la progettazione partecipata ha contribuito a creare attività che prevedessero il recupero delle relazioni, dei corpi e dello spazio e che coinvolgessero in modo partecipativo gli studenti non soltanto nella didattica a distanza, ma anche in quella in aula.

Squolapubblica. Da laboratorio indipendente a progetto con Pirelli HangarBicocca. Un'intervista a Marcella Vanzo

Diamo ora direttamente la parola a Marcella Vanzo, perché possa introdirci alla nascita e ideazione di questo percorso formativo e alla sua realizzazione.

Che cosa significa educare all'arte e con l'arte in un momento così cruciale come quello in cui siamo obbligati a una distanza imposta dalla pandemia?

Sono un'artista con una pratica multidisciplinare, mi occupo di video, installazioni, poesia e performance. Per quella che è stata ed è la mia esperienza, la contingenza è un fattore determinante nell'indirizzare il mio lavoro. La pandemia da Covid19 ha ridisegnato le nostre esistenze e la situazione emergenziale ci ha costretti a trovare strategie nuove. Tra l'altro, da marzo 2020 mi sono ritrovata chiusa in casa con due figli in età scolare, uno di loro completamente abbandonato a sé stesso da istituzioni impreparate. Proprio nella scuola elementare di mio figlio avevo programmato una serie di incontri sull'arte e, sfruttando l'esperienza di didattica a distanza che stavo sperimentando on-line con *The Momentary Now*, la mia scuola di performance, ho suggerito di tenerli online. I laboratori, che proponevano l'arte come strumento di studio e ricerca su un tema affrontato nell'anno scolastico, l'evoluzione, hanno riscosso grande entusiasmo, sono stati richiesti anche da altre classi e altre scuole, fino a coinvolgere Giovanna Amadasi, responsabile dei Programmi Culturali e Istituzionali di Pirelli Hangar Bicocca. Si è trattato di un vero e proprio progetto di arte partecipata, battezzato *#squola_pubblica*. Da marzo a maggio 2020, per 11 settimane, ho condotto 40 laboratori d'arte interattivi e gratuiti. Un totale di 60 ore, 7 classi di tre scuole primarie e una scuola per l'infanzia, a Milano. Ho incontrato 222 bambini, in totale 520 presenze. Da marzo a maggio Giovanna Amadasi e Laura Zocco di Pirelli HangarBicocca mi hanno commissionato 9 repliche di *Eravamo Altre Specie* e *Il Cadavere Squisito*, due dei laboratori sviluppati con la classe di mio figlio. Le attività sono state proposte gratuitamente ai bambini dai 6 ai 10 anni e hanno visto la partecipazione di 126 bambini. A settembre 2020, insieme a Pirelli HangarBicocca si è deciso di proseguire questo percorso lavorando direttamente e gratuitamente con gli insegnanti della scuola pubblica primaria. Grazie al coinvolgimento di Franca Zuccoli e Alessandra De Nicola dell'Università degli Studi Milano-Bicocca, *#squola_pubblica* si è trasformato in *#fareinsiemesquola_pubblica*, un corso gratuito rivolto agli

insegnanti, che proponesse loro l'arte come mezzo di ricerca per la didattica e per la didattica a distanza.

Possiamo ancora riferirci alle categorie utilizzate in precedenza o dobbiamo iniziare a sperimentarne di nuove?

Nuove situazioni imposte, impongono nuove categorie di possibile. Nemmeno la didattica esula da queste sfide, a qualsiasi livello. Il mio percorso ha ridotto al minimo l'uso della tecnologia per aumentare al massimo l'interazione tra le persone, siano essi bambini o adulti. Si è rivelato valido sia per l'insegnamento in presenza che a distanza. L'arte, che è mezzo di ricerca, esplora lo spazio attraverso il corpo davanti allo schermo e non, ed esplora poi le discipline più diverse: geografia, scienze, arte, matematica, storia, italiano... Nel caso della meta-situazione che si vive in DAD, è fondamentale chiedersi in che tipo di spazio e di tempo ci si trovi e come potenziare l'interazione che viene a galla. È necessario poi includere l'ambiente domestico, il nuovo scenario da esplorare, da un punto di vista sia educativo che motorio, per non parlare della morfologia sociale, politica, emotiva con cui si viene a contatto. Il mio è stato un lavoro continuo di messa in comunicazione. Gli studenti non sono pubblico passivo al di là dello schermo, ma parte attiva e integrante della lezione, a partire dalla presentazione, performata, di ciascuno, che apre subito a molteplici possibilità di scambio.

Che cosa vuol dire progettare percorsi di formazione per i docenti che siano strettamente collegati all'arte contemporanea?

A mio parere significa coinvolgere i docenti stessi. I miei laboratori per insegnanti sono percorsi orizzontali, inclusivi ed espansivi in cui si mette al centro il processo, lavorando in gruppo, in maniera trasversale, sulle discipline. Come ho già detto, si basano sull'arte come metodo di ricerca. Insegno sia insieme a esperte d'arte contemporanea che a docenti di scienze della formazione. Prima presento il mio lavoro agli insegnanti, poi si progetta un percorso insieme, di cui resto timoniera, mettendo in gioco le conoscenze, i sensi, i gesti e l'immaginazione. A partire dai laboratori presentati ai bambini, basandomi sugli stimoli dei partecipanti, si crea insieme un nuovo laboratorio finale. È importante sottolineare che il risultato finale di *fare insieme #squola_pubblica*, progetto da portare avanti e ripetere, sarà ogni volta diverso, proprio perché nasce dall'interazione con il gruppo degli insegnanti presenti. Il corpo viene reintrodotta come elemento di apprendimento, locus della relazione e come punto focale dell'attenzione, del docente e del discente. Attraverso l'esperienza corporea è possibile modificare profondamente la modalità di relazione,

ampliandola e migliorandola, rendendola più ricettiva, aperta agli input esterni e progettuale, sia dal vivo che in DAD.

Quali sono gli orizzonti di azione quando a progettare una formazione sono artisti, musei e università e perché si rende necessaria questa collaborazione nell'ambito dell'arte contemporanea?

Credo che la collaborazione tra artista, museo e università metta in moto dinamiche inusitate che riescono ad avere un riscontro immediato nella realtà, quindi a rispondere a delle necessità effettive. Perché sia per l'artista che per queste istituzioni, la ricerca è al centro della pratica. Un progetto di arte partecipata promosso e divulgato da un museo e università ha tutto il potenziale per cambiare dall'interno la scuola e quindi la società. Noi l'abbiamo presentato così: "A fronte delle nuove e inaspettate sfide educative che la scuola si è trovata a fronteggiare, l'intento del corso è quello di immaginare, grazie alla visione e alla pratica di un'artista, modi di fare didattica che pongano i bambini al centro di un sistema di apprendimento legato all'espressività e all'uso del corpo in un ambito come quello della DAD e della comunicazione digitale, fornendo agli insegnanti strumenti, suggestioni e percorsi in grado di innescare creatività e relazioni positive all'interno del gruppo classe. Il percorso era strutturato in cinque incontri dedicati alla conoscenza della pratica di Marcella Vanzo e delle sue applicazioni in ambito educativo, all'esplorazione delle potenzialità dell'arte contemporanea in relazione alla didattica digitale e ad attività pratiche volte alla realizzazione di percorsi basati sull'idea di 'arte come ricerca'".

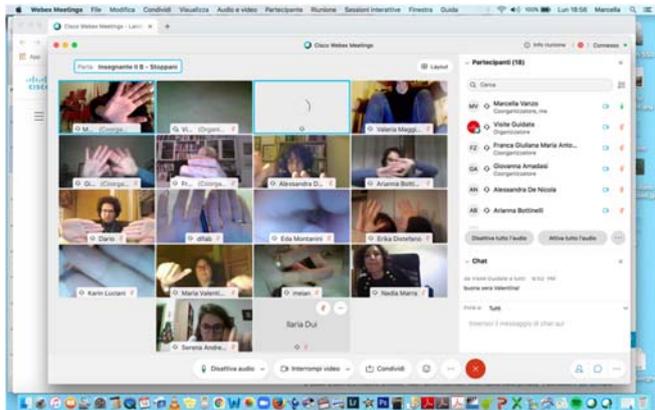


Fig. 1 - Un momento del laboratorio con le insegnanti.

È possibile inserire il corpo e lo spazio – fisico e digitale – nell’educazione attraverso l’arte come ricerca, in presenza e a distanza?

La performance è una forma d’arte effimera, basata sul corpo e sulle relazioni che con il corpo si creano. Possono entrare oggetti, parole o altro, ma la relazione resta sempre al centro. Quella con chi guarda o chi partecipa. Lavorando on-line, la mia prima cura è stata quella di reintegrare il corpo nello spazio delle gabbiette condivise, che tanto somigliano a piccole cartoline, con l’imbarazzo di vedersi sempre mentre si parla, invece di potersi serenamente dimenticare di sé stessi. Superato anche quello, ho esplorato lo spazio a disposizione, da sola e coi miei studenti. Lo schermo annulla il corpo, letteralmente lo taglia fuori, insieme a tutto ciò che c’è di vivo e di fisico nello scambio tra esseri umani. Ho quindi riattivato il corpo nell’equazione schermo-comunicazione, introducendo la fisicità di questo rapporto. Insieme a chi sta dall’altra parte ho invaso lo schermo, invitando gli altri ad abitare lo spazio con me, a seguirne gli spigoli, a inserirsi completamente all’interno dell’inquadratura, spostare la telecamera, abituarla a seguirci invece del contrario e quindi fare dello schermo un punto di contatto invece che di separazione, una sfida interessante. E ho sperimentato, insieme agli altri che è possibile creare relazioni e costruire conoscenza senza contatto, trasformando lo schermo in un alleato e non in un limite.

Di questo progetto in particolare è stato meraviglioso l’impatto immediato, il continuo scambio di esperienze per raggiungere il risultato fondamentale: una didattica a distanza finalmente efficace per i bambini. Lavorando su forme di interazione basilare, utilizzando la tramite la performance, l’uso del corpo e alcuni stratagemmi, si può trascendere lo schermo, entrare in un’altra dimensione in cui la formazione passa attraverso il corpo.

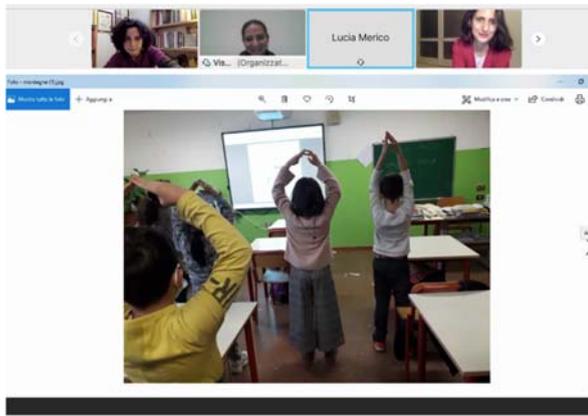


Fig.2 - A scuola. Lezione sulle Montagne.

Un contesto da esplorare tra interdisciplinarietà e contaminazioni

Fin dalla composizione del gruppo di lavoro, risulta evidente come il progetto abbia coinvolto tre ambiti disciplinari: arte e ricerca visuale, pratica performativa e ricerca in campo educativo. Tre anime che hanno trovato nell'espressione artistica come fatto contaminante e socializzante, il loro terreno di azione comune. Si è lavorato sull'evidenziazione del ruolo partecipativo dell'arte (Benjamin 1931, Bishop 2006, De Nicola 2016), attraverso un processo articolato nei tre passaggi descritti da Clare Bishop: l'attivazione partecipata delle persone coinvolte che ritrovano una dimensione collettiva e sociale tale, da generare uno scambio reciproco e una nuova consapevolezza del sé in rapporto con gli altri e con le discipline affrontate; un nuovo approccio all'autorialità che vede la creazione artistica come un bene accessibile a tutti; l'identificazione di nuovi significati condivisi come risultato strumentale al consolidamento della comunità. Il terreno inesplorato su cui ci si muoveva ha comportato la necessità di adottare una cornice teorica fluida che partiva dagli elementi imprescindibili per i tre attori: metodologie della *Performance Art* (Miliani 2020; Vergine 2000); attivismo/empirismo (Dewey 1934); *Education through art* (Read 1948). A partire da questi pilastri il processo formativo ha sviluppato un approccio progettuale collaborativo (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture 2001, Lyet 2014) che ha portato a una costante coprogettazione con gli insegnanti coinvolti. Come si noterà da alcune delle risposte estrapolate dal monitoraggio effettuato, questo tipo di approccio non solo ha generato un nuovo avvicinamento all'arte contemporanea e alla didattica, ma è divenuto un laboratorio del performativo in cui il tempo, lo spazio e i soggetti coinvolti, sono gli elementi fondamentali e al tempo stesso le variabili di un processo mai uguale a sé stesso esattamente come la pratica educativa. Il percorso è stato monitorato attraverso un'indagine di tipo osservativo basata sui diari delle giornate e l'osservazione "carta-matita" supportati da registrazioni video. Si è lavorato in chiave mixed method, partendo da un approccio fenomenologico basato sia sui principi della "grounded theory" (Glaser & Strauss 1967, Raymond 2005) sia su quelli della "narrative inquiry" (Clandinin 2006, 2007). L'indagine ha usato un approccio pluralistico che coniuga l'osservazione e, quando possibile, l'analisi dei discorsi. Sono stati somministrati due questionari uno prima dell'inizio delle attività e uno ad attività concluse. Di seguito alcune risposte dalla fase preliminare riunite dal ricercatore per macro-temi riguardanti le pre-opinioni sul ruolo dell'arte e dell'artista, il valore dell'esperienza, l'opinione sul digitale.

Il ruolo dell'arte e dell'artista:

AB. *L'arte contemporanea può diventare la base per predisporre attività didattiche in grado di includere e coinvolgere tutti i bambini e le bambine della classe e di condurli verso l'acquisizione di competenze differenziate.*

M.E. *Ho pensato che capire quello che voleva dire davvero l'artista non fosse poi così importante; l'arte ci parla a tanti livelli e sorprendentemente ha qualcosa da dirci e da fare per noi anche quando non ci piace. Anche quando pensiamo di non capirla, anzi direi che in quel caso ancora di più.*

Esperienza:

AF. *Attraverso l'arte, si può lavorare a distanza con i bambini, accendendo facilmente il loro interesse e la loro voglia di fare.*

AB. *La conoscenza si costruisce a partire dal mondo e dalle esperienze dei bambini.*

Il Digitale:

ED. *Apprendimento integrato e trasversale che sia capace di predisporre gli strumenti per decodificare criticamente il mondo che viviamo.*

VC. *Anche digitalmente si possono proporre ai bambini sollecitazioni verso lo sviluppo di espressività personali e avvicinamento all'arte.*

Riguardo alle ricadute si riportano alcune tra le considerazioni svolte dalle insegnanti:

Durante la DAD in questo periodo uso molto la pallina di stagnola per l'appello, è un rito quotidiano e loro iniziano con il sorriso.

Ho disegnato gli organi di senso e incollati su bacchette. Abbiamo osservato con i 5 sensi un frutto che ho chiesto a loro di prendere.

Poiché la maggior parte di loro aveva la mela, abbiamo scattato una bellissima foto con la mela davanti alla faccia e il giorno dopo abbiamo preparato un lavoro su Magritte.

Grazie agli spunti forniti, mi è stato possibile rivalutare lo schermo digitale come un potenziale scenario didattico in cui il corpo assume il ruolo di protagonista attivo.

Conclusioni

Il percorso di formazione offerto ai docenti della scuola primaria, ideato da Marcella Vanzo con il supporto di Pirelli HangarBicocca e dei docenti del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria di Milano-Bicocca si è collocato in uno spazio lasciato vuoto dalla pandemia e dall'isolamento, in cui le lezioni si

realizzavano a distanza e i musei non potevano più essere fruiti direttamente da bambini e insegnanti. Proprio in quel momento, così difficile, l'esperienza performativa dell'artista, l'uso differente sia dello schermo, sia dello strumento digitale, hanno permesso di rompere quella che sembrava una virata obbligatoria verso un insegnamento più trasmissivo. Numerose ricerche (Capperucci, 2020; Lucisano, 2020; Save the Children, 2020) mostrano, infatti, che anche i docenti più esperti e didatticamente attivi, alle prese con una trasformazione dell'insegnamento in una pratica a distanza, hanno optato una scelta, talvolta non necessariamente consapevole, verso proposte meno partecipate e più individuali, in cui il confronto, la condivisione continua con gli allievi e una visione creativa sembravano quasi bandite. Il ruolo dell'artista, che ha messo invece a disposizione, facendole sperimentare, modalità differenti relative all'uso degli strumenti digitali, più giocose e "irriverenti", che riattivavano i corpi dei partecipanti, oltre che una ricerca artistica che si addentrava in tutti gli ambiti disciplinari. Queste proposte sperimentate in diretta, in un clima giocoso e attivo, hanno aperto la via a una sperimentazione condivisa nel gruppo dei docenti, con immediate ricadute nel lavoro con i bambini. La prospettiva di un'*education through art* (Read, 1962) è risultata ancora la chiave di volta, per riattivare un pensiero critico e una piena consapevolezza, da parte dei docenti, dei passaggi da poter garantire nei percorsi di sperimentazione e conoscenza per i propri alunni.

L'arte e in particolare l'arte contemporanea, in un'ottica performativa, ponendo necessariamente l'accento sul corpo, sulla decostruzione della realtà circostante, offrendo un uso diverso dello spazio e del tempo, hanno permesso di: porgere uno sguardo differente su quanto fino a quel momento realizzato con le proprie classi, realizzare un confronto tra docenti di diverse scuole, costruendo una rete di scambi, ridimensionare il ruolo degli strumenti digitali, vivendoli in una modalità sperimentale che ha consentito di osservarne le regole, di trasgredirle, cogliendo le mille potenzialità offerte. Ancora una volta l'arte e i luoghi della cultura hanno potuto essere al servizio degli attori educativi, offrendo nuove prospettive e recuperando attivando una presenza, seppure trasformata, ricca di potenzialità per la figura docente.

Bibliografia

- Benjamin W., (1931), *Avanguardia e rivoluzione. Saggi sulla letteratura*, Einaudi, Torino.
- Beauchesne A., Garant C. & Dumoulin M.J., (2005), "Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives", *Revue des Sciences de l'éducation* 31(2), 377–395.
- Bishop C., (2006), *Partecipazione*, Whitechapel gallery, London/ MITpress, Cambridge.

- Capperucci D., (2020), “Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca”, *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22, 2020-2.
- Clandinin DJ.,(2006), “Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience”, *Research Studies in Music Education*. 27(1):44-54.
- Clandinin DJ., (2007), *Handbook of narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Sage Publications, Inc., New York. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- De Nicola A. (2016), *Tra Arte e Scienza. Quando non è bello ciò che è bello, ma è bello ciò che capisco*. In De Nicola A., Zucconi F. ,a cura di, *Paesaggi culturali. Nuove forme di valorizzazione del patrimonio: dalla ricerca all'azione condivisa*. Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Desgagné S., Bednarz N., Lebuis P., Poirier L. and Couture C. (2001), “L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation”, *Revue des sciences de l'éducation* ,vol. 27, n° 1, 33-64.
- Dewey J. (1934), *Art as experience*, The Berkley Publishing Group, Penguin, London- New York.
- Glaser B. G. and Strauss A.L (1967), *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research* , Aldine Publishing, Chicago
- Goldberg R. (2018), *Performance Now: Live Art for the 21st Century*, Thames and Hudson, London.
- Lyet, P. (2014), “Recherches participatives ou recherches actions collaboratives”, in Paturel D. (ed.), *Recherche en travail social, les approches participatives*, Champ Social Éditions, Nîmes, 198–217.
- Lucisano P. (2020), “Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD «Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19»”, *Lifelong, Lifewide Learning*, 16 (36), pp.3-25, 2020.
- Miliani J. (2020), *Performance come metodologia, Gesti e scritture*, Postmedia Books, Milano.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari-Roma.
- Raymond E. (2005), “La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: En la encrucijada de dos paradigmas”. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). <https://revista-teoria.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26082/27387> [consultato il 15.10.22].
- Read H. (1962), *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Save The Children (2020), “La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative”, <https://www.savethechildren.it/press/la-povertà-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-criasi>, 2020 [consultato il 25/3/2021].
- Vergine L. (2000), *Body Art e altre storie*, Skira, Milano

L'arte vicina. La costruzione dello spazio del quotidiano nei pittori cinque-seicenteschi lucani: esercizi di lettura

di *Giuseppe Damone*

Note introduttive

Saper osservare l'arte significa essere capaci di cogliere aspetti particolari in opere che si presentano spesso complesse e caratterizzate da una gerarchia nelle figure e nelle scene rappresentate. In un certo senso è fondamentale operare una scomposizione dell'opera al fine di poter analizzare le singole parti che la compongono e provare a ricostruire le ragioni che hanno portato a determinate scelte iconografiche, iconologiche e di costruzione dello spazio-scena.

In particolare è importante operare questi esercizi di lettura nelle opere pittoriche prodotte in contesti territoriali geograficamente lontani dalle grandi città nelle quali più facilmente è possibile trovare scuole di grandi maestri dell'arte italiana. La storia dell'arte, infatti, passa anche attraverso quelli che sono spesso impropriamente detti "artisti minori" che vivono e operano in luoghi interni lontano dalle grandi corti, come in diversi dei centri della Basilicata, ma che hanno lasciato importanti testimonianze artistiche.

Cicli pittorici murari e tele ci narrano di una committenza attenta alle mode del tempo, sensibile all'arte che diventa lo strumento per educare e spiegare concetti complessi legati al mondo della teologia. Feudatari, famiglie in vista, ordini religiosi e confraternite sono i principali committenti di opere che, in Basilicata, attingono dai canoni estetici della capitale partenopea.

A partire dal Rinascimento l'arte, così com'era stato nell'antichità, è imitazione della realtà. A tal proposito Anton Raphael Mengs nel 1787 scrive: «Le *belle arti* sono imitazione della natura. Come opere umane sono imperfette in quanto alla somiglianza dell'imitato, ma superano il vero nella bellezza, mediante l'ordine, con il quale rendono le cose che esistono nella natura in maniera più comprensibile all'intelletto umano, che non è il vero medesimo, e per questa ragione più dilettevole» (Sciolla, 2010, p.6).

È quanto si ravvisa anche nella produzione lucana tra il Cinquecento e il secolo successivo dove, nella maggior parte dei casi, si giunge a una più particolareggiata precisazione iconografica di luoghi e personaggi.

Partendo da un riferimento letterario, nel caso specifico da episodi narrati nelle Sacre scritture, l'artista trova l'ispirazione e, analizzando l'opera, è possibile vedere come lo stesso traspone l'episodio in pittura.

Lo spazio in cui si articola la scena diventa la rappresentazione di luoghi legati al quotidiano – contesti rurali o palazzi borghesi –, i personaggi sono abbigliati secondo il costume del tempo e i fondali naturali spesso ritraggono scorci del paesaggio lucano ancora oggi individuabili. Il paesaggio, infatti, se durante il Medioevo e fino al XV secolo era stato un semplice elemento di sfondo, dal Cinquecento diventa oggetto d'arte (Sciolla, 2010, pp. 54-55).



Fig. 1 - Giovanni Todisco 1558, Oppido Lucano - particolari dei volti di alcuni dei personaggi ritratti nel ciclo pittorico.

Lo spazio architettonico ritratto è costruito ricorrendo alle più semplici regole della geometria piana; la prospettiva, nelle opere cinquecentesche lucane, è assolutamente spontanea: la trasposizione di quanto l'artista vede e prova a rappresentare, privilegiando il senso-significato dell'opera alla costruzione corretta dello spazio.

La scelta di scorci naturali e di ambientazioni interne enfatizza l'episodio descritto, i personaggi ritratti lasciano intuire le emozioni che vivono collegate a quanto accade nella scena e la loro gestualità aiuta nella narrazione.

L'esperienza di Giovanni e Girolamo Todisco tra Cinquecento e Seicento

Tra i protagonisti indiscussi della pittura lucana del XVI secolo è sicuramente da annoverare Giovanni Todisco. Natio di Abriola, in provincia di Potenza, è sovente chiamato ad affrescare soprattutto chiese e chiostri di strutture conventuali, segnando una fiorente stagione di pittura murale in Basilicata.

La sua produzione, inizialmente ancora legata «[...] alla linearità formale di stampo gotico» (Villani, 2000, p. 170), subisce nella seconda metà del Cinquecento una evoluzione adottando schemi e linguaggi più spiccatamente di gusto rinascimentale.

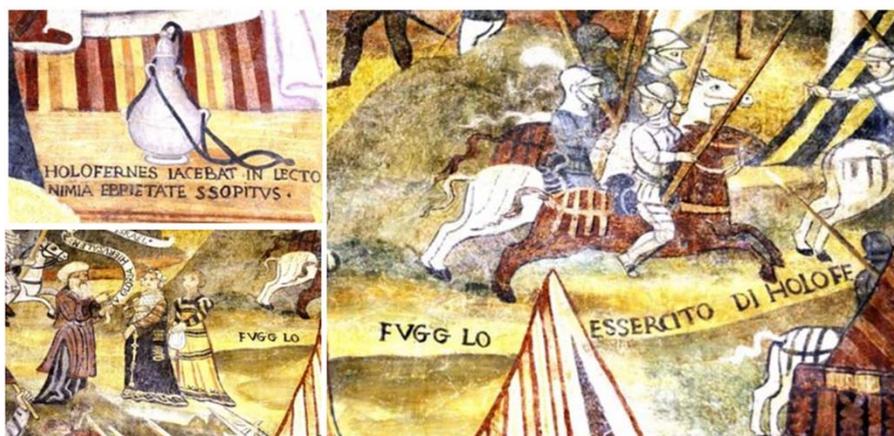


Fig. 2 - Giovanni Todisco 1558, Oppido Lucano - particolari dei filatteri e dei titula nell'affresco di Giuditta e Oloferne.

La fortuna artistica del Todisco è sicuramente da ricercare nell'abilità narrativa con cui propone episodi tratti dall'Antico e dal Nuovo Testamento, da testi apocrifi e dalle vite dei santi. Inoltre, nella sua produzione troviamo sia cicli pittorici in cui i singoli episodi raffigurati sono separati in riquadri definiti da elementi architettonici dipinti – colonne, paraste, etc. –, come tra le altre nelle chiese di Anzi e di Abriola, sia opere in cui è ravvisabile una continuità narrativa: il pittore non ricorre alla suddivisione tra le scene, ma in un unico affresco troviamo episodi dello stesso racconto, che avvengono in successione temporale, rappresentati contemporaneamente su piani diversi. È questo il caso, per esempio, del ciclo nel convento di Oppido Lucano.

L'inserimento di filatteri svolazzanti e di *titula* consente di rafforzare la narrazione con testi che spiegano l'azione rappresentata nella scena o 'danno la parola' al personaggio ritratto (fig. 2).

Osservando la produzione dell'artista è possibile notare come le figure sono dettagliate con abiti alla moda, si caratterizzano per una marcata espressività (fig. 1), un senso di movimento pervade la scena e i personaggi ritratti sono "bloccati" nelle loro espressioni con grande capacità dal pittore.

Di grande interesse è l'analisi della costruzione dello spazio interno o delle ambientazioni esterne nelle quali il Todisco dà dimostrazione della sua abilità nel restituire il dettaglio che diventa l'occasione per meglio caratterizzare la scena.



Fig. 3 - Giovanni Todisco 1558, Oppido Lucano - particolare degli elementi architettonici che completano la scena.

Soffitti voltati o a cassettoni, archi a tutto sesto su pilastri o colonne policrome, loggiati e porticati sono tra gli elementi più volte rappresentati per definire "il perimetro" entro il quale avviene la scena narrata, i cui margini però si aprono verso l'ambiente esterno. Lo spazio della narrazione, dunque, ha la sua prosecuzione nel paesaggio dettagliato con grande attenzione (figg. 3 e 4).



Fig. 4 - Giovanni Todisco 1558, Oppido Lucano - particolare delle strutture architettoniche di sfondo.

Gli interni rinascimentali dialogano con l'esterno mediante loggiati, finestre e porte aperte verso lo spazio circostante: la finestra, in particolare, «è l'elemento che isola il paesaggio e gli dà significato» (Sciolla, 2010, p. 63). Non mancano poi, nelle scene con ambientazione esterna, scorci di città sullo sfondo, sovente non restituite correttamente dal punto di vista geometrico, che si caratterizzano per ampi porticati prospicienti la piazza al margine della quale è presente la chiesa con il campanile, mentre la città è definita perimetralmente da alte mura turrette. Il gusto per il dettaglio ravvisabile nelle decorazioni di oggetti o nell'inserimento di piccoli animali, come nella scena della Samaritana nel convento di Oppido Lucano dove su una delle spalle del pozzo sono rappresentati una lumaca e un ramarro (fig. 8), sottolineano la volontà dell'artista di enfatizzare i particolari su cui l'osservatore di conseguenza porrà l'attenzione. È quanto accade anche, per esempio, in un altro affresco sempre a Oppido in cui Giovanni Todisco dipinge un uccello posto davanti una finestra aperta (fig. 5).



Fig. 5 - Giovanni Todisco 1558, Oppido Lucano - particolare.

Nella scena della Natività, nella chiesa di Anzi, realizza invece prodotti gastronomici, appartenenti alla cultura contadina, appesi a una delle travi della capanna (fig. 6).

«Il gusto ritrattista del pittore si orienta verso l'ambiente rurale e artigiano della sua terra, riprodotto nello spirito di umana solidarietà che anima i personaggi e nelle notazioni scenografiche o paesaggistiche, rappresentate per esempio dagli attrezzi appesi nella falegnameria di Giuseppe [...]» (Villani, 2000, p. 191) (fig. 7).



Fig. 6 - Giovanni Todisco 1559, Anzi - particolare.



Fig. 7 - Giovanni Todisco 1559, Anzi - particolare.



Fig. 8 - Giovanni Todisco 1558, Oppido Lucano - particolare.

Lo studio della produzione pittorica parietale del primo Seicento, e in particolare di Girolamo Todisco, evidenzia una costruzione dello spazio più consapevole: la scena continua alle spalle dei personaggi ritratti e prosegue in una sequenza di ambienti, fino a perdersi nel paesaggio naturale rappresentato oltre una porta aperta. Il contenuto didascalico e il gusto per il dettaglio che avevano caratterizzato la pittura di Giovanni sembrano cedere il passo a una rappresentazione più scarna di particolari ma più corretta dal punto di vista geometrico. È quanto si evince, per esempio, nel dipinto parietale firmato da Girolamo nella chiesa del convento di Vaglio Basilicata (fig. 9).

Conclusioni

Parlare di storia dell'arte non significa solamente studiare le biografie dei grandi maestri e provare ad analizzare le loro opere sotto l'aspetto formale ed estetico, ma presuppone un'abilità nel cogliere le specificità del linguaggio adoperato ed essere capaci di ricostruire il rapporto esistente tra soggetto rappresentato, committenza, artista e contesto storico.

L'esercizio di lettura dell'opera d'arte, anche se prodotta da artisti che non hanno conosciuto la critica nazionale o internazionale, diventa

un'occasione per cogliere aspetti di un passato non molto lontano attraverso il quale capire come l'arte è presente in luoghi che frequentiamo, ma che osserviamo spesso con sguardo distratto.



Fig. 9 - Girolamo Todisco 1618, Vaglio Basilicata.

L'opera diventa un testo che ci narra non solamente l'episodio evangelico o legato alla vita dei santi rappresentato, ma un'attenzione verso l'arte delle generazioni che ci hanno preceduto, e che proprio nell'arte pittorica trovano un valido strumento di formazione mediante il quale provare a comprendere anche concetti complessi, nonché di artisti che hanno vissuto e operato contemporaneamente ai noti maestri dell'arte.

Ponendo l'attenzione, nello specifico, sulla costruzione dell'ambientazione della scena è possibile notare come l'aspetto narrativo prevale sulla restituzione geometricamente corretta dello spazio e, allo stesso tempo, è possibile documentare architetture, arredi, oggetti e abiti tipici del periodo e del contesto culturale in cui l'opera è realizzata.

Non meno importante, poi, poter riconoscere scorci di paesaggio, nel caso in esame lucano, che in molti casi hanno subito importanti trasformazioni

antropiche nei secoli successivi. Un documento unico, il dipinto, che si svela all'attenta e consapevole analisi e che consente di raccogliere molteplici informazioni sul contesto culturale e sulla formazione dell'artista che ha realizzato l'opera.

Bibliografia

- Catalano D., Ceriana M., de Castris P.L e Marta Ragozzino., a cura di, (2019), *Rinascimento visto da Sud. Matera, l'Italia meridionale e il Mediterraneo tra '400 e '500*, Arte'm, Napoli.
- Doronzo R. (2018), *La chiesa di San Donato a Ripacandida. Storia e arte di un santuario lucano dimenticato*, Quorum, Bari.
- Grelle Iusco A., a cura di, (1981), *Arte in Basilicata*, Edizioni De Luca, Roma.
- Noviello F. (1985), *Storiografia dell'Arte Pittorica Popolare in Lucania e nella Basilicata. Cultura figurativa popolare*, Edizioni Osanna, Venosa.
- Scarcia G. (2017), *Il tesoro della Basilicata. Paesaggi e arte*, La nave di Teseo, Milano.
- Sciolla G. C. (2010), *Studiare l'arte. Metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*, Utet, Torino.
- Villani R. (2000), *Pittura murale in Basilicata*, Consiglio regionale della Basilicata, Potenza.
- Villani R. (2006), *La pittura in Basilicata. Dal Manierismo all'Età Moderna*, Consiglio regionale della Basilicata, Potenza.
- Zeri F. (1990), *Dietro l'immagine. Conversazioni sull'arte di leggere l'arte*, Tea arte, Milano.

Arte, scintilla per disegnare lo spazio. L'arte visiva nel progetto partecipato dello spazio collettivo

di Eleonora Bersani e Lola Ottolini

Introduzione

Il profondo intreccio tra Arte e Architettura ha spesso sostenuto lo sviluppo di entrambe le discipline, sia attraverso importanti contributi teorici che attraverso altrettanto importanti esperienze applicative.

Se da un lato vale la pena ricordare come già nel 1954 la Triennale di Milano (De Carli, 2016) costruiva la propria esposizione internazionale attorno al tema centrale della relazione tra le Arti, l'architettura contemporanea, le produzioni d'arte e l'industrial design, dall'altro ci riferiamo a quelle esperienze che, grazie al contributo dell'atto artistico, hanno permesso all'architettura di realizzarsi nella sua forma più compiuta, generando spazi accoglienti.

In particolare, richiamiamo quel momento decisivo che vede uscire l'esperienza artistica dai luoghi a lei tradizionalmente deputati, i musei o le gallerie, per misurarsi con lo spazio aperto della città, interagendo con esso, modificandone la percezione e stimolando le comunità (D'Alfonso, 2017). È il punto di svolta, tra gli anni '60 e '70 (Pioselli, 2015), in cui l'arte diventa pubblica ed «è concepita in dialettica con la città esistente: misura i luoghi, li modifica, evidenziando tracce o cancellando memoria» (Donini, 2010). È un'arte *site-specific*: intervenendo sull'esistente e modificandolo, si avvicina all'architettura e collabora con essa, al di là della semplice dimensione del linguaggio. «Coinvolgendo artisti di diversa formazione e provenienza e un pubblico eterogeneo, la *public art* richiede un progetto collaborativo tra arte e architettura, tra artista e società, tra opera e luoghi che accolgono l'evento» (Donini, 2010), diventando occasione di sperimentazioni straordinarie.

La riflessione che qui proponiamo riguarda quel particolare momento in cui Arte e Architettura si incontrano per accompagnare esperienze educative, che completano quelle tracciate da un tradizionale curriculum accademico e sono attente alla dimensione della sperimentazione progettuale nelle sue

possibili ricadute sul miglioramento della qualità degli spazi urbani collettivi e sull'innesco di dinamiche di cittadinanza attiva (Aleandri, 2011).

Da diversi anni, presso la Scuola di Architettura Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano, promuoviamo una linea d'insegnamento che prevede una forte componente applicativa: gli studenti affrontano il tema di progetto a partire da una fase preliminare di ricerca teorico/analitica che rafforza gli strumenti attraverso i quali trascrivono poi in spazio, disegnato sulla carta, le suggestioni e le intenzioni maturate durante le fasi di studio e di rilievo sul campo, che si svolgono in sincronismo, per riuscire infine a costruire concretamente questo stesso spazio "con le proprie mani" durante esperienze pratiche, sostenute spesso da strumenti propri dell'ambito dell'arte (Faroldi, Pilar Vettori, 2020). Questo approccio si è dimostrato valido nelle esperienze proposte nei laboratori di progettazione sia con gli studenti più giovani, all'inizio del loro percorso formativo, come col progetto "One man living" (Ottolini, 2017), sia con gli studenti degli anni successivi, come coi progetti "Connections", "Contrasti", "Altre Metafore" (Ottolini, 2020), sia, infine, con i laureandi che hanno scelto di concludere il loro iter di studi con un'esperienza che ha previsto lo svolgimento concreto di micro-azioni di progetto. Nello specifico, quest'ultima declinazione è stata adottata nell'ambito del *Workshop* di tesi "Abitare Catalitico" (Bersani, Ottolini, 2021), attualmente in fase conclusiva. È invece in pieno svolgimento un'altra esperienza educativa che indaga e sviluppa ulteriormente le potenzialità dell'interazione tra l'architettura e l'arte visiva nel progetto partecipato dello spazio collettivo. Si tratta di «Spazi immaginabili», un progetto di Ricerca RIBA del Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano, con PEPAlab, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi Milano Bicocca e CISA_Conservatorio Internazionale Scienze Audiovisive di Locarno.

Tra gli elementi che circoscrivono l'ambito di indagine e di progetto di queste esperienze didattiche fondate sul fecondo incontro tra Arte e Architettura, si possono richiamare la dimensione temporanea dei progetti (Bishop, Williams, 2012), la loro collocazione in luoghi fragili (cioè predisposti a mutare il proprio stato a seguito di eventi inattesi accidentali) (Oswalt, Overmeyer, Misselwitz, 2013), e il processo di partecipazione e di coinvolgimento a più livelli attraverso cui si realizzano (Ciaffi, Mela, 2006). Al di là dell'indubbio interesse scientifico per queste componenti del "fare architettura", ciò che veramente stimola l'avanzamento della ricerca progettuale è il fatto che da alcuni anni, e sempre più frequentemente, questo tipo di esperienze di ridisegno e trasformazione di spazi urbani sono state per davvero realizzate in più parti del mondo, a cura di artisti, collettivi, comitati, associazioni culturali e libere aggregazioni di cittadini, con un'efficacia sempre

più documentata. In generale, il loro successo dipende dalla capacità che i promotori hanno di coinvolgere le persone, residenti e no, nelle diverse fasi del processo, dalla sua ideazione, alla sua definizione, fino alla sua realizzazione, e dalla capacità che il progetto ha di svelare, seppur per breve tempo, le potenzialità che un diverso uso o disegno del luogo può offrire alla vita della comunità che lo abita (Gehl, 2012). Ed è attraverso specifiche microazioni creative che si può provare a prefigurarne e svelarne il valore, generando anche occasioni di costruzione di identità e processi partecipativi innovativi capaci di migliorare la qualità di spazi urbani fragili, trasformandoli in luoghi di scambio e apprendimento.

Citiamo solo alcune di queste esperienze, in un inevitabile processo di semplificazione, tutte significative sia per gli esiti che hanno raggiunto rispetto alla qualità del ridisegno degli spazi urbani, sia per la loro ricaduta sociale sui contesti in cui hanno agito, sia per l'efficacia degli strumenti che hanno utilizzato.

Con la pittura e le sue molteplici tecniche lavora Boa Mistura, un collettivo madrileno formatosi nel mondo dei graffiti, che dal 2001 colora lo spazio pubblico di molti luoghi "fragili" del mondo: dalle *favelas* di San Paolo in Brasile, ai quartieri periferici di grandi città europee, ai villaggi semi-rurali del Kenya, ai sobborghi fatiscenti del Messico o del Chile e molti altri (<https://www.boamistura.com/>). La pittura è per loro lo strumento attraverso cui trasformare la strada, coinvolgendo proattivamente gli abitanti dei quartieri nei quali intervengono, creando legami tra loro e lavorando sul disvelamento dei tratti della loro identità collettiva, sulla diffusione di un senso di appartenenza ai luoghi nei quali vivono e sull'attivazione di processi di riconoscimento e cura proprio di quei luoghi.

Ricorrendo all'arte come pretesto e, al contempo, come driver di trasformazione dello spazio urbano e di costruzione di comunità, si sviluppa anche "Favara Cultural Park" (<https://www.farmculturalpark.com/>), progetto attraverso il quale un borgo semiabbandonato dell'entroterra siciliano, Favara, si sta trasformando in un nuovo e importante centro culturale dedicato all'arte contemporanea. Qui dal 2010, grazie alla tenacia dei promotori, una coppia originaria del luogo, artisti, studenti e collettivi artistici stanno, di anno in anno, colorando, allestendo e migliorando i piccoli spazi aperti pubblici tra il costruito e gli edifici abbandonati, ora diventati spazi nuovi per le comunità residenti e i loro ospiti.

Ricordiamo anche il lavoro di JR, artista francese che utilizza la tecnica del collage fotografico a grande scala. Sempre al confine tra legalità e illegalità, trovano spazio per le strade di tutto il mondo le sue opere, che ritraggono il volto, riprodotto in dimensioni inusuali, delle persone che accolgono la sfida di "metterci la faccia". Di particolare impatto, è stato avviato nel

2011 da JR il progetto d'arte partecipativo globale "Inside Out: the People's Art project", grazie al quale moltissime comunità raccontano sé stesse e i propri luoghi, componendo enormi mosaici fotografici che ricoprono muri, strade e piazze di visi che, attraverso la loro espressività, trasmettono messaggi al mondo (<https://www.insideoutproject.net/en/>).

Se è vero che tutte queste esperienze sono *site specific*, è vero anche che la loro struttura concettuale, molto semplice, si ripete pressoché identica ed è questo a renderle replicabili dal punto di vista del metodo. Pure ciò avvalorava la scelta di proseguire con la costruzione di nuovi percorsi formativi per giovani progettisti, stimolati a guardare all'arte come a una delle possibili scintille per disegnare lo spazio urbano.

Obiettivi

In generale, le esperienze didattiche che proponiamo mirano a promuovere un rinnovato senso di appartenenza ai luoghi, un desiderio di tornare a vivere gli spazi comuni e una spinta a prendersene cura (Guerra, Ottolini, 2019). Lavoriamo nello spazio pubblico, preferibilmente su piccoli frammenti urbani, interstiziali, fragili sia nella loro costituzione fisica che dal punto di vista sociale, ma preziosi nelle dinamiche della vita della comunità che li abita. Gli obiettivi che ci poniamo sono molteplici e intercettano diversi aspetti della formazione. Si tratta di progetti interdisciplinari, di dialogo e di collaborazione, in cui convergono conoscenze e strumenti tipici di diversi settori, che, proprio attraverso una proficua commistione di linguaggi, mirano anche a raggiungere il più ampio numero di persone possibile (Bruno, 2015). Gli strumenti privilegiati sono quelli dell'arte visiva che, come l'architettura, lavora con l'immagine. Attraverso l'immagine si compiono straordinarie esperienze di apprendimento, in particolare nella formazione del soggetto e nella sua relazione coi luoghi. E questo vale sia all'inizio del processo, quando l'uso dell'immagine è volto al coinvolgimento dei futuri partecipanti alle azioni di trasformazione, sia durante la sua realizzazione, quando l'immagine è "materiale di costruzione" del progetto, sia alla fine, quando, seppur l'oggetto fisico realizzato sia spesso destinato a scomparire, trattandosi di interventi temporanei, ne permane l'immagine virtuale, come base per una ripresa o per una sua riproposizione in altri contesti.

All'interno di questo processo, matura negli studenti non solo la consapevolezza di essere parte attiva di un piccolo atto progettuale che ha conseguenze immediate sul presente di un luogo, seppur di impatto misurato, ma anche l'idea della propria responsabilità negli atti futuri. Per altro, sono progetti "aperti" e inclusivi, che si costruiscono anche grazie al coinvolgimento

attivo non solo di educatori e studenti, ma anche di coloro che nei luoghi della sperimentazione progettuale abitano o svolgono attività quotidiane. E sono infatti progetti partecipati nello spazio pubblico, dove per partecipazione intendiamo, in generale, un processo attivo in cui i beneficiari, assieme ai promotori e agli ideatori, entrano nel progetto, lo realizzano e lo orientano (Guerra, Ottolini, 2019; Leveratto, 2017). Si attua così una modalità di formazione virtuosa, in cui l'arricchimento coinvolge non solo la sfera delle relazioni tra persone, ma anche tra persone e luoghi, che, riconosciuti con sguardo nuovo, ritornano a essere oggetto collettivo di affezione e cura (Lenzini, 2017). In questi processi svolge un ruolo fondamentale la collaborazione con collettivi artistici o associazioni culturali già operanti nei territori oggetto di reinterpretazione e ridisegno, sia per la conoscenza e la pratica che già hanno di questi territori sia per gli strumenti creativi che possono condividere nel farsi del progetto partecipato. Inoltre, includendo nel percorso didattico l'atto realizzativo attraverso micro-azioni d'arte, si cerca di raggiungere l'obiettivo di innescare un processo di *learning from practice*, quanto mai prezioso per uno studente di architettura che ha così modo di sperimentare concretamente il "costruire spazi" (Le Corbusier, 1999), non solo quindi immaginarli e disegnarli sulla carta, ma misurarsi con la loro tridimensionalità e la loro percezione nella dimensione della concreta fisicità dei luoghi, interagendo con altri saperi e competenze e praticando concretamente strumenti e tecniche propri dell'ambito delle arti visive, complementari a quelli della costruzione tecnica. Ed è anche il perfezionamento di molteplici linguaggi espressivi a disposizione del progetto di architettura uno degli ulteriori obiettivi che il nostro progetto educativo persegue.

Metodologia

La costruzione delle nostre esperienze didattiche prevede diversi passaggi. Il primo tra tutti è quello che ci spinge a guardarci costantemente intorno, ricercando e raccogliendo le molte esperienze che, attraverso pratiche partecipative e ricorrendo a strumenti e linguaggi propri dell'arte, sono capaci di attivare quelle dinamiche di trasformazione temporanea e partecipata degli spazi aperti collettivi alle quali riteniamo che il progetto di architettura possa dare un valido contributo (Mello, 2002). Nell'introduzione si è fatto accenno solo ad alcune di esse, ma nella fase di approfondimento teorico, prevista in tutte le nostre esperienze educative, è stato raccolto un consistente numero di casi di studio significativi. Dal punto di vista metodologico, la lettura critica di questi casi di studio non solo consente un avanzamento della conoscenza nello specifico ambito tematico, ma aiuta anche ad affinare le

sensibilità e a perfezionare le capacità visionarie ed espressive dei futuri progettisti, allenati nel continuo interpretare e misurarsi con i linguaggi dell'arte.

La schedatura in corso di casi di studio, che testimoniano il valore del ruolo dell'arte visiva nel progetto partecipato dello spazio pubblico, confluirà presto in un più ampio Atlante di riferimenti progettuali utili in strategie di intervento mirate a innescare processi di conoscenza, riappropriazione, trasformazione e cura di territori fragili tra le comunità residenti in quei territori, attori e beneficiari delle azioni progettuali. Dal punto di vista metodologico, la scelta di concepire un Atlante, del quale il binomio Arte-Architettura è solo uno dei possibili ambiti tematici dei quali si compone l'Abitare contemporaneo, da un lato stimola lo sforzo a verificare la coerenza delle esperienze in corso - educative e di sperimentazione progettuale - rispetto a una visione più complessiva, dall'altro aiuta a intravedere le ulteriori possibili sinergie che possono travalicare limiti puramente disciplinari, spingendo al confronto e al dialogo con molteplici attori sociali.

Questa fase di ricerca teorica si svolge simultaneamente e in sinergia con la strutturazione della sperimentazione progettuale, in coerenza con l'approccio pedagogico assunto (Mannarini, 2004) che individua proprio nell'esperienza diretta e concreta da parte di studenti e docenti, insieme alle comunità locali e ai loro rappresentanti, uno strumento di accrescimento delle competenze di ciascuno e, al contempo, di una effettiva, seppur piccola, trasformazione di luoghi urbani collettivi e di costruzione e diffusione di modalità di intervento sul microspazio urbano che riconoscano, rispettino e valorizzino le identità locali. Nell'individuazione dei luoghi ai quali applicare la sperimentazione progettuale si sono scavalcati i confini strettamente accademici e si è strutturata una collaborazione diretta sia con Enti del Terzo settore, in particolare con Associazioni culturali e collettivi artistici già operanti sul territorio italiano, sia con Enti locali disponibili a condividere, sostenere e accompagnare la realizzazione concreta delle azioni creative progettate. In linea generale, sono stati proposti e condivisi con i vari attori locali interventi alla micro-scala adatti a favorire l'attuazione di pratiche informali, flessibili e interdisciplinari, proprie di quel modo di pensare al progetto di architettura nell'ottica della temporaneità e della sperimentazione. Si è cercato anche di incentivare la collaborazione tra artisti ed esperti di diverse discipline e di valorizzare un mix di competenze e di forme espressive non convenzionali e, in linea di massima, si sono definite le seguenti specificità per gli interventi in progetto: la loro durata limitata nel tempo, l'articolazione di micro-azioni creative diversificate e la possibilità di coinvolgere il maggior numero di persone possibile, sia nelle fasi di progettazione e realizzazione che in quelle di divulgazione dei risultati.

Risultati

Dopo qualche anno, nell'ambito delle nostre esperienze educative sono stati conseguiti risultati sia nell'ambito della ricerca applicata al tema del binomio Arte-Architettura nel progetto dell'abitare contemporaneo, con raccolta e lettura critica di un significativo numero di casi di studio che confluiranno in un Atlante, sia nell'ambito della sperimentazione progettuale di micro-azioni creative, alcune delle quali sono state realizzate, mentre altre sono in fase di perfezionamento, in vista di una loro concreta realizzazione nel corso dei prossimi mesi.

In particolare, al momento (ottobre 2021) sono in fase di elaborazione dieci Tesi di Laurea Magistrale, da parte di quindici laureandi, che hanno scelto di lavorare singolarmente o in gruppo. Per ragioni di riservatezza dovuta al fatto che le tesi non sono ancora state pubblicamente discusse, richiama solo dati di carattere generale. I territori ai quali è stata applicata l'attività progettuale sono Milano, Lodi, Lucca, Bologna, Venezia e Riccò del Golfo di La Spezia, con il coinvolgimento complessivo di 2 enti pubblici, 7 enti del Terzo settore, alcuni istituti di formazione universitaria italiani e stranieri e alcune aziende produttive locali. I laureandi, oltre alle due fasi di ricerca descritte nei paragrafi precedenti, hanno affrontato indagini, rilievi sul campo, raccolta di materiale grafico e iconografico e tavoli di lavoro con soggetti locali, dopo aver scelto uno dei luoghi proposti dai docenti a valle delle interlocuzioni preliminari avviate dagli stessi con enti pubblici e privati, nei mesi che hanno preceduto l'avvio del *Workshop* di Tesi, per strutturare la condivisione del percorso progettuale. Per ciascun luogo e con i relativi referenti istituzionali, sono state create le condizioni favorevoli all'effettiva sperimentazione progettuale delle micro-azioni artistiche prefigurate. I laureandi si sono mossi in differenti direzioni: a titolo di esempio, si è riattivato lo spazio antistante una piccola chiesa del centro storico con una rappresentazione teatrale, si è allestito un piccolo museo itinerante per raccontare la vivacità delle realtà produttive locali con il loro diretto coinvolgimento, si sono individuati in spazi interni abbandonati luoghi adatti a dar voce alle tante piccole associazioni locali, si è progettata una piattaforma galleggiante e itinerante che sia spazio culturale per le comunità che ne lamentano la carenza, si sono allestiti giardini e cortili per favorire esperienze formative fuori dalla scuola. In tutti i casi, si è trattato dell'organizzazione di piccoli eventi artistici "scintilla", che dovrebbero poi poter innescare quei processi di riscoperta delle identità locali di cui si è già scritto. Ed è su questi processi che è incentrata la strategia di progetto, che ciascuna tesi svilupperà compiutamente nel corso dei prossimi mesi.

Nell'ambito della ricerca "Spazi immaginabili", si è svolta in occasione del Festival Generazioni (<https://festivalgenerazioni.unimib.it/2021/07/09/autoritratto-con-quartiere-bicocca/>) una prima micro-azione artistica che ha usato la fotografia per trasformare temporaneamente lo spazio e far interagire le persone tra loro e con lo spazio stesso. Il titolo dell'iniziativa, "Autoritratto con quartiere", esprime già i termini in gioco: l'autoritratto, ovvero la rappresentazione del sé attraverso un atto artistico e il quartiere, ovvero lo spazio all'interno del quale l'opera si costruisce. Si tratta di un racconto per immagini, che parla delle persone e dei luoghi nei abitano, per i quali è proposta una visione inconsueta e stimolante. È un'iniziativa che, a partire da questa prima tappa, il quartiere Bicocca a Milano, si svolgerà in diversi quartieri o piccoli centri (prossime tappe: Città Studi a Milano e Locarno in Svizzera), dei quali ogni volta sarà ricostruita, attraverso l'interpretazione dei singoli, la rappresentazione di una identità collettiva.

Conclusioni

Il focus tematico di questo contributo è, in conclusione, l'idea che l'innescio di trasformazione di microspazi urbani si possa realizzare attraverso gli strumenti dell'arte visiva e dell'architettura, con il coinvolgimento diretto di studenti e abitanti insieme, riuscendo così a promuovere l'idea di un rinnovato senso di appartenenza ai luoghi e un desiderio di tornare a vivere gli spazi comuni e di prendersene cura.

Se da un lato ci piace pensare che un'esperienza didattica costruita con quest'intenzione possa incidere profondamente sulla formazione di un futuro architetto e sulla sua consapevolezza di poter contribuire al miglioramento della qualità dello spazio urbano che deve essere capace di accogliere le persone, dall'altro il suo realizzarsi, seppur in modo effimero, ne conferma la validità come strumento operativo di cui gli Enti locali e gli operatori culturali possono dotarsi per coinvolgere le comunità in processi di cambiamento che partano dal piccolo e dall'azione concreta.

L'ampia ed eterogenea rete di allestimenti urbani realizzati con lo sguardo e gli strumenti dell'arte che si sta diffondendo negli ultimi anni, sia a livello nazionale che internazionale, sembra confermare le potenzialità di una azione collettiva che sollecita i singoli individui e l'intera comunità a dialogare con il proprio territorio. Ed è proprio l'interazione tra le diverse discipline che rafforza queste potenzialità: i diversi sguardi, infatti, permettono di focalizzare aspetti differenti, moltiplicando le ricadute e intervenendo sia sul piano dello spazio urbano che su quello percettivo che, infine, su quello di una crescita individuale e collettiva.

Bibliografia

- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma.
- Bersani Ee Ottolini L. (2021), *Catalytic living. Creative micro-actions on fragments of the city as a tool to teach architecture*, ICERI2021 Proceedings, IATED Academy, Madrid.
- Bishop Pand Williams L. (2012), *The Temporary City*, Routledge, London.
- Bruno G. (2015), *Atlante delle emozioni. In viaggio tra arte, architettura e cinema*, Johan & Levi Editore, Monza.
- Ciaffi De Mela A. (2006), *La partecipazione. Dimensione, spazi, strumenti*, Carocci, Roma.
- D'Alfonso M. (2017), *Come lo spazio trasforma l'arte. Come l'arte trasforma lo spazio*, Silvana Editoriale, Milano.
- De Carli C. (2016), *La promozione dell'unità delle arti alla X Triennale*, in Rizzi R., ed., *Carlo De Carli 1910-1999 Lo Spazio Primario*, Franco Angeli, Milano.
- Donini G. (2010), *L'architettura degli allestimenti. The architecture of installations*, Edizioni Kappa, Roma, p. 9-10.
- Faroldi E., Pilar Vettori M., a cura di (2020), *Insegnare l'Architettura*, LetteraVentidue, Siracusa.
- Gehl L. (2012), *Vita in città. Spazio urbano e relazioni sociali*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Guerra Me Ottolini L. (2019), *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici / In the street. Participatory actions in public spaces*, Corraini Edizioni, Mantova.
- Le Corbusier (1999), *Le Corbusier talks with students*, Princeton Architectural Press, New York.
- Lenzini F. (2017), *Riti urbani. Spazi di rappresentazione sociale*, Quodlibet Studio, Macerata.
- Leveratto J. (2017), *Città da abitare*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Mannarini T. (2004), *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, Franco Angeli, Milano.
- Mello P. (2002), *Metamorfosi dello spazio. Annotazioni sul divenire metropolitano*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Oswalt P., Overmeyer Kand Misselwitz P. (2013), *Urban Catalyst, The power of temporary use*, Dom Publishers, Berlin.
- Ottolini L. (2017), *From paper to house: small experimental architectures*, International Conference Arquitectonics Network: Mind, Land and Society, Barcelona, 31 May, 1-2 June 2017: Final papers. GIRAS. Universitat Politècnica de Catalunya, 2017., Barcelona.
- Ottolini L. (2020), *Quartieri*. in Bertolino F., Guerra M., a cura di, *Contesti intelligenti*, Edizioni Junior, Reggio Emilia, pp. 72-79.
- Pioselli A. (2015), *L'arte nello spazio urbano. L'esperienza italiana dal 1968 a oggi*, Johan & Levi, Monza.

L'educazione somatica come modello. Una proposta per la didattica delle arti e del design

di Alice Devecchi e Silvia Sfligiotti¹

Introduzione

L'antefatto di questo contributo è l'incontro tra due insegnanti, una di Storia dell'arte e una di Graphic design e Storia della grafica, docenti a contratto rispettivamente all'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" e all'ISIA Urbino. Il contesto di insegnamento per entrambe è quello del cosiddetto terzo ciclo di istruzione: università e istituti di istruzione superiore. I destinatari della nostra didattica sono dunque dei giovani - o meno giovani - adulti. Questa premessa è utile a collocare il nostro intervento in un quadro di riferimento incentrato in larga misura sulle teorie dell'apprendimento adulto, di tipo esperienziale (Dewey, 1938) e trasformativo (Freire, 1970; Knowles, 1973; Mezirow, 1991). Se «l'apprendimento è un processo per cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza» di sé e dell'altro, e se «la conoscenza risulta dalla combinazione di afferrare e trasformare l'esperienza» (Kolb, 1984, p. 41) va da sé che approcciare la didattica mettendo al centro la dimensione esperienziale, di qualunque materia si tratti, risulta indispensabile.

Nelle rispettive esperienze didattiche abbiamo maturato la convinzione che la stimolazione di una continua attività critica e riflessiva, che coinvolga la relazione intersoggettiva, sia insieme mezzo e fine dell'insegnamento. Il nostro incontro ha messo in luce un piano di riflessione comune: abbiamo scoperto che, pur nelle differenze di contesto, entrambe riteniamo cruciale approcciare la didattica agendo per esperienze progettuali anche quando l'oggetto dell'insegnamento è storico, trattando il contenuto dei nostri corsi come materia grezza su cui agire. Più che programmare un elenco di argomenti da affrontare, chiediamo agli studenti di lavorare su di essi per

¹ Il paragrafo 1 è stato scritto da Alice Devecchi, il paragrafo 4 da Silvia Sfligiotti, mentre i restanti sono frutto della collaborazione tra le due autrici.

trasformarli lungo il corso di un progetto – preferibilmente collaborativo – in un output comunicabile, raccontabile, fruibile.

La centralità del progetto – inteso come metodo – si porta dietro, a nostro avviso, l'importanza della dimensione relazionale e dialogica, da una parte, e dell'attitudine alla critica, dall'altra, necessaria metter a frutto l'informazione appresa (Sfligiotti, 2021; Devecchi, Guerrini, 2017). Negli anni entrambe abbiamo sviluppato la convinzione che per fare affidamento sulla relazione intersoggettiva e sul *critical thinking* il processo di apprendimento deve radicarsi in un'educazione somatica e somaestetica di entrambi i poli coinvolti, cioè l'insegnante (Devecchi, Sfligiotti, 2021) e lo studente.

Per questo motivo da qualche tempo lavoriamo intorno a proposte didattiche basate sulla consapevolezza somatica, che tengano conto della dimensione estetica legata al soma, in quanto via d'accesso immediata e organica alla conoscenza e alla relazione intersoggettiva. Il soma – il corpo in quanto soggetto senziente e oggetto percepito insieme (Hanna, 1986) – è elemento ineludibile nell'esplorazione dell'ambiente, nell'esperienza di sé e dell'altro, e dunque nella progettazione, così come nella messa in opera e nell'utilizzo di ogni possibile output didattico. Dunque, il riconoscimento e la consapevolezza della sua centralità e delle sue potenzialità possono e devono essere parte dell'insegnamento.

Quale idea di arte e design abbiamo in mente quando parliamo di didattica?

Nel proporre un modello didattico è essenziale definire da subito a cosa esso mira. Per ciò che ci riguarda esso mira, all'interno del vasto campo della didattica dell'arte e del design, a sviluppare l'attitudine ad agire con modalità aperta, disponibile, orientata all'"onestà verso il reale" di cui parla Marina Garcés (Garcés, 2012), in qualunque ruolo ci si trovi ad operare. Quando parliamo di arte e design intendiamo azioni che intervengono sul reale trasformandolo: pratiche progettuali che non calano dall'alto un modello o una forma ideale ma si strutturano in dialogo con la realtà di cui fanno parte, da cui sono disposte a farsi trasformare prima ancora che intervenire. Perché queste modalità trovino maggior spazio è necessario formare persone – artisti, designer, ma anche teorici e critici – che siano aperti a un coinvolgimento senza riserve.

Jeanne van Heeswijk estende questo concetto e affianca alla disponibilità a esporsi al rischio quella di «permettere alle proprie idee e anche ai propri ideali di essere momentaneamente trattenuti, per poter comprendere ciò che può emergere dalla compresenza di tutte le differenze» (van Heeswijk 2016,

p. 45, traduzione nostra). Per agire in modo collettivo, in una realtà in divenire, bisogna prepararsi a ciò che non c'è ancora, in un processo «relazionale, dialogico, discorsivo, che può anche creare attriti»: un divenire insieme quello che ancora non si è.

Per essere pronti al “non-ancora” un altro ingrediente essenziale è la capacità di leggere ciò che si ha di fronte agli occhi con spirito critico. Essere critici significa setacciare, da un punto di vista etimologico. Dunque il pensiero critico è quello che permette di distinguere ciò che serve, ciò che arricchisce e va mantenuto, da ciò che invece è ridondante e quindi rinunciabile.

Come possiamo coltivare attitudine ricettiva e capacità critica?

Il modello educativo di riferimento

Per formare persone in grado di utilizzare al meglio le loro capacità critiche per muoversi agilmente all'interno della complessità, stabilire connessioni e relazioni significative e funzionali, prendiamo a riferimento un modello educativo centrato su partecipazione, cooperazione, dialogo e apertura all'inatteso. Le teorie dell'apprendimento adulto, per quanto elaborate principalmente in funzione della didattica informale ed extrascolastica e non di quella universitaria, forniscono un puntello per disegnare il profilo del tipo di insegnamento che abbiamo in mente, e per il quale proponiamo una svolta somatica.

La pedagogia di Paulo Freire, pur se sviluppata in un contesto molto diverso da quello in cui operiamo, ci serve a sostenere il concetto di educazione problematizzante e coscientizzante contrapposta a quella che lui chiama depositaria, cioè che si limita a trasferire il sapere agli allievi. Da Freire deriviamo anche l'attenzione per la ricerca comune del contenuto programmatico dell'educazione, che non è stabilito a priori ma tiene conto degli interessi e delle necessità dei partecipanti (Freire, 1970).

Come sottolinea Knowles (1973) nel definire l'andragogia, l'adulto è predisposto a partecipare attivamente al processo di apprendimento. La prospettiva *problem-centered* e la motivazione lo spingono a gestire autonomamente il percorso con la guida di un “accompagnatore esperto”, più che di un insegnante, un facilitatore che lo supporta e lo indirizza cogliendo le sue attitudini. I ruoli di insegnante e studente si sfumano avvicinando l'apprendimento ad una continua negoziazione basata sul dialogo.

Insieme ai ruoli si stemperano anche le gerarchie, soprattutto quelle rappresentate dagli spazi dell'istruzione tradizionale che separano nettamente i posti di insegnante e studenti. Nell'ottica di una didattica collaborativa la

comunicazione non è univoca ma si sviluppa in molteplici direzioni. Per questo necessita di spazi che favoriscano, invece che ostacolare, il dialogo.

Uno spazio non-gerarchico è anche uno spazio in cui gli arredi si possono spostare, accatastare, riposizionare; dove il corpo è libero di stabilire il modo di relazione in cui si sente più a suo agio; dove i corpi possono entrare in contatto invece che restare isolati.

Per esempio, quando i corpi – cioè le persone – entrano in contatto significa che un passo verso l'apertura all'inatteso è stato fatto. Infatti, consentire all'altro di toccarci, oltre a consentire a noi stessi di toccare l'altro, marca un atteggiamento di accoglimento della vulnerabilità che ci caratterizza come esseri umani, e che è alla base di ogni relazione significativa. Affinché questa apertura al non conosciuto diventi un'esperienza da cui scaturisce apprendimento è necessario che il disorientamento esperito di fronte al nuovo produca uno spostamento dai propri schemi abituali. Uno spostamento che, attraverso la riflessione critica e il dialogo, produce a sua volta un riallineamento, un adattamento. Il disorientamento può essere cognitivo (Mezirow, 1991), ma anche somatico (Albright, 2019). Se è poco immediato associare il disorientamento somatico alla didattica universitaria e in generale alle *humanities* (Shusterman, 2006), tuttavia, la nostra proposta va esattamente in questa direzione, mirando ad includere in contesti di insegnamento consolidati un approccio che, valorizzando la consapevolezza somatica di sé e dell'altro, metta in moto un processo di apprendimento radicato nel saper sentir-e/si attraverso il corpo.

Che cosa ci offre l'educazione somatica

Alla luce di quanto abbiamo esposto finora, per noi è importante capire non solo quali conoscenze ed esperienze possano nutrire la relazionalità e il pensiero critico, ma anche quale sia il modo più adatto per avvicinarvisi.

La somatica è entrambe le cose: un tipo di sapere e un modo di avvicinarsi ad esso. È un approccio organico alla conoscenza.

Partiamo da una definizione: «Somatica è il campo che studia il soma, ovvero il corpo come viene percepito dall'interno tramite una percezione in prima persona» (Hanna, 1986, p. 341, traduzione nostra).

L'aggettivo "somatico" si applica a diverse discipline del movimento che ricercano la consapevolezza mettendo in gioco il soma come campo di studio e strumento stesso di conoscenza.

Nella prospettiva somatica la conoscenza nasce quando una persona vive un'esperienza consapevole, che non si ferma quindi a rilevare le sensazioni esperite ma ne fa oggetto di riflessione. Questo assunto ha due conseguenze:

da una parte si sviluppa quello che Feldenkrais chiama apprendimento organico (Feldenkrais, 2010), che ci consente di arrivare a una forma di conoscenza integrata in noi, che ci permette di agire e decidere consapevolmente. Dall'altra, la conoscenza si rivela come un campo in trasformazione, in cui chi apprende è una figura attiva, che dà forma al sapere.

È questa la consapevolezza autoriflessiva che ci ripromettiamo di coltivare. La nostra proposta è quindi di guardare all'educazione somatica come approccio educativo modello, anche quando il campo di studi non è il soma.

Pur nelle loro specificità, i metodi somatici condividono un approccio simile all'insegnamento e all'apprendimento.

L'educazione somatica è un processo di scoperta; l'insegnante lavora insieme allo studente per confermare ciò che viene compreso e dipanare ciò che è confuso. [...] è molto spesso un processo relazionale – un'interazione diadica tra insegnante e studente [...]. La persona esperta fornisce anche un feedback durante le diverse fasi di apprendimento invitando a uno scambio verbale. [...]. Perciò l'educazione somatica fornisce sia l'opportunità di esperire più chiaramente la natura psicofisica del movimento umano come comportamento, sia le parole per parlarne. In questo modo, l'educazione somatica costruisce la “consapevolezza propriocettiva”, la “cinestesia” così come l’“intelligenza socio-emotiva” com'è definita dal neuroscienziato Daniel Goleman. (Eddy 2017, p. 18; traduzione nostra)

In questa descrizione sono presenti molti degli elementi che abbiamo citato nel descrivere il tipo di didattica a cui aspiriamo, tra cui il ruolo dell'insegnante come accompagnatore esperto e la dimensione relazionale. Nella pratica somatica si coltiva consapevolmente anche il disorientamento, che ci permette di sviluppare un'attitudine «allo stesso tempo aperta al mondo e radicata nella nostra esperienza sensoriale» (Albright, 2019, p. 50, traduzione nostra). Così chi apprende può «imparare a fidarsi del fatto che il proprio corpo possiede conoscenze e capacità che non si possono trovare nelle fonti abituali dell'elaborazione visiva e del controllo cosciente» (*ibidem*). Questo allenamento a disorientarsi e riorientarsi è una fondamentale chiave di accesso al pensiero critico perché mette in crisi i sistemi abituali di riferimento e spinge a crearne di più adatti alla situazione in cui si agisce.

Mansbach scrive a proposito del metodo Feldenkrais – ma si potrebbe applicare ugualmente ad altre pratiche somatiche – che un obiettivo principale è «evitare di eliminare le differenze tra individui, facendo passare in secondo piano le loro identità, e di soccombere a un processo di omogeneizzazione e, così facendo, sostenere l'individualità organica di ogni persona» (Mansbach, 2016; traduzione nostra). Muoversi senza imitare un modello proposto dall'insegnante ed esplorare invece le ampie possibilità di movimento che esistono al di là dei nostri schemi abituali è un modo per

umentare «la consapevolezza della possibilità del cambiamento, che è una caratteristica centrale della creatività» (*ibidem*).

Alla consapevolezza individuale si affianca un altro aspetto centrale dell'educazione somatica in molte sue forme: la dimensione intersoggettiva e relazionale. Muovendosi insieme e condividendo verbalmente le proprie sensazioni, i partecipanti mettono in comune le esperienze, consentendo a ognuno di accedere a informazioni sulle esperienze altrui, che acquistano rilevanza e diventano più accessibili quando sono messe in relazione alla propria.

Come scrive Höök, «questi esercizi creano empatia con noi stessi, nel senso di un'esperienza intima, profonda, emotiva del nostro stesso soma [...] questa empatia nei confronti di sé stessi si traduce anche in empatia verso gli altri; in molti modi, concentrarsi sul proprio soma è una preparazione all'intersoggettività. [...] se ci dedichiamo agli stessi movimenti, nella stessa stanza, insieme, la connessione con la nostra esperienza somatica diventa direttamente disponibile per noi» (Höök, 2018, p. 147, traduzione nostra).

Nella pratica comune le persone sviluppano delle forme di adattamento dialogico, rese possibili dallo sviluppo di capacità ricettive che coinvolgono tutti i sensi, i cinque esterocettori oltre alla propriocezione e alla cinestesia (Eddy, 2018); si diventa così capaci di rilevare diversi tipi di segnali interni ed esterni, di differenziarli in modo sottile, e di incorporarli nelle proprie decisioni, azioni ed esplorazioni conoscitive.

Nell'educazione somatica «insegnante e studenti hanno entrambi un ruolo importante nel creare un contesto di insegnamento/apprendimento fondato sul sostegno reciproco» in cui tutti partecipano allo sviluppo del materiale di lavoro (Bainbridge Cohen, s.d.). Ritroviamo quindi anche quel ripensamento dei ruoli e delle tradizionali gerarchie didattiche che ci sembra essenziale nel raggiungere gli obiettivi che ci poniamo.

Proposte di didattica somatica per le *humanities*

L'utilizzo di esperienze corporee nell'educazione di artisti e designer è comparso ciclicamente nel corso del ventesimo secolo, e in anni recenti sta trovando nuovamente spazio (Seratoni, 2017; Sfligiotti, 2021). Si tratta, nella maggior parte dei casi, di proposte che trovano applicazione in ambito progettuale. Più complesso è introdurre un approccio somatico alla didattica delle *humanities* in senso più generale. La formazione per le arti e il design si articola tipicamente su due piani, affiancando a quello orientato all'applicazione progettuale diretta uno dedicato alla riflessione teorica, storica e critica. Gli aspetti più teorici, su cui la nostra proposta didattica si concentra, e

che rientrano nell'ambito più vasto delle *humanities*, richiedono un impegno cognitivo che sembra non aver nulla a che fare con la dimensione somatica, associata più facilmente con un approccio di tipo empirico. In effetti, come nota Richard Shusterman, filosofo fondatore della Somaestetica, il corpo è sostanzialmente omissso nella nostra concezione degli studi umanistici. Tuttavia, sempre Shusterman argomenta che il corpo non è solo una dimensione essenziale dell'essere umani. Esso è anche lo strumento di base di ogni azione, percezione e finanche pensiero. L'omissione del corpo si spiega, secondo l'autore, con il fatto che esso rappresenta la "fondamentale ambiguità dell'essere umano" nel suo "doppio status di oggetto e soggetto" (Shusterman, 2006). Quello che viene considerato spesso un limite è invece dal nostro punto di vista una condizione privilegiata del soma.

Un altro motivo di questa omissione è la scarsa considerazione per la conoscenza che viene dal corpo, generalmente considerata meno valida di quella che si articola sul piano verbale-razionale. La conoscenza somatica viene quindi più facilmente accettata quando porta ad applicazioni di tipo pratico, mentre è essenziale per avere accesso a una comprensione più articolata e organica della realtà. La tesi di Shusterman è esattamente questa: perché le *humanities* possano dirsi tali dobbiamo lavorare sugli aspetti essenziali dell'essere umani. Il soma è uno di questi. Di qui la necessità di "pensare con il corpo", educare noi stessi e gli studenti a farlo in ogni occasione di ricerca, di studio e di riflessione.

Nella nostra esperienza didattica abbiamo provato a superare questa dicotomia elaborando proposte in cui l'esperienza somatica di ogni partecipante potesse trovare uno spazio. Prendendo l'educazione somatica e le sue applicazioni come modello di lavoro, abbiamo provato a trasportarne i suggerimenti e i metodi in contesti formativi teorici, o comunque non diretti prioritariamente alla performance o a un esito progettuale.

In termini pratici il tentativo che abbiamo fatto, ognuna a suo modo e nel suo contesto, è stato quello di spingere gli studenti a "scaldare i motori" del pensiero esplorando lo spazio e la relazione intersoggettiva in senso somatico e somaestetico. Gli stimoli proposti possono essere di volta in volta calibrati sulle esigenze proprie dell'insegnamento in oggetto, in modo che l'attività somatica proponga un'esperienza coerente con i concetti affrontati nel programma di studio.

A titolo di esempio, riportiamo alcune attività che sono state già messe in pratica, senza che queste esauriscano le possibilità a disposizione. Allo scopo di affinare la capacità di ascolto dell'ambiente attraverso il corpo, imparando a dar voce alle richieste del proprio soma, viene proposta una passeggiata architettonica o un trekking urbano condotto attivando l'attenzione alle percezioni somatiche, al comportamento del corpo di fronte a piccole trappole

percettive. Come base per una discussione sulle diverse forme di potere, inteso in senso individuale e collettivo, sono efficaci esercizi di *grounding* e di sostegno fisico reciproco. Per sviluppare il senso di collaborazione, si prova a muoversi a coppie nello spazio sostenendo insieme un oggetto sulla punta delle dita. Queste esperienze forniscono un modello di riflessione attenta, attiva, critica da replicare in qualsiasi situazione di apprendimento; il coltivare l'attenzione tipico dell'educazione somatica diventa quindi un ponte verso lo sviluppo del pensiero critico.

La proposta di esperienze di movimento somatico è orientata, tramite lo spazio dato alla dimensione corporea, a riconoscere come tutti i partecipanti siano "esseri in situazione" (Freire, 1970, p. 104), e come il loro desiderio di conoscenza non possa trovare risposta nel semplice trasferimento di informazioni da parte dell'insegnante, ma debba poter essere accolto in un percorso costruito in maniera dialogica, che aiuti ciascuno a comprendere le proprie circostanze e a raggiungere conoscenze che con esse si relazionano, trovando un significato. Allo stesso tempo, l'intenzione è quella di evitare uno sviluppo autoreferenziale dei singoli mantenendo viva la dimensione intersoggettiva.

Essenziale in queste attività è la conduzione da parte dell'insegnante, qui in veste, come già menzionato sopra, di accompagnatore esperto, che guida il percorso senza ostacolare l'esplorazione autonoma, disponendosi ad accogliere e a fare tesoro delle deviazioni, favorendo e stimolando la condivisione delle esperienze di ognuno.

Conclusioni

Il lavoro descritto in questo saggio è frutto della ricerca indipendente delle due autrici. Non avendo sostegni di natura economica e istituzionale, tempi e modalità di sviluppo non sono comparabili con quelli di un normale progetto di ricerca.

Considerato questo, le proposte a cui abbiamo accennato fanno parte di un percorso che è nelle sue fasi iniziali e su cui c'è ancora molto da esplorare. Sicuramente sono necessarie numerose iterazioni di questo approccio per consolidare la sua applicazione e vederne gli effetti a lungo termine.

L'approccio somatico all'insegnamento è vincolato all'educazione somatica dell'insegnante), indispensabile per immaginare percorsi di apprendimento radicati nel somatico (Devecchi, Sfligiotti, 2021).

In secondo luogo, l'adozione dell'educazione somatica come modello di lavoro non porta risultati immediati e richiede una disponibilità da parte dei partecipanti.

Un'augmentata capacità di pensiero critico o un miglioramento della gestione delle relazioni intersoggettive in contesti di apprendimento non si traducono automaticamente in profitto, non hanno un riscontro oggettivo e quantificabile. Nella nostra esperienza, lo studente stesso ha bisogno di tempo per metabolizzare il percorso fatto e comprenderne il senso al di là della categoria dell'utilità immediata.

Le nostre prospettive di ricerca, oltre all'ampliamento, alla revisione e al consolidamento di quanto già fatto, si orienteranno da qui in avanti a studiare modalità di raccolta dei *feedback* da parte degli studenti e a un lavoro di osservazione degli effetti a lungo termine di queste proposte. Ciò a cui aspiriamo è offrire delle esperienze di apprendimento che aprano una porta, per le persone più aperte e motivate, verso un percorso autonomo di sviluppo in cui la prospettiva somatica abbia un ruolo centrale.

Bibliografia

- Albright A.C. (2018), *How to Land. Finding Ground in an Unstable World*, Oxford University Press, New York.
- Bainbridge Cohen B. (s.d.) *The Teaching-Learning Environment*, <https://www.bodymindcentering.com/the-teaching-learning-environment/> consultato il 25/10/2021
- Devecchi A e Sfliotti S. (2021), "Educazione somatica per insegnanti", *Roots&Routes-Research on visual culture*, XI, 36. <https://www.roots-routes.org/educazione-somatica-per-insegnanti-di-alice-devecchi-e-silvia-sfliotti/> consultato il 25/10/2021
- Devecchi, A.e Guerrini, L. (2017). "Empathy and Design. A new perspective", *The Design Journal*, 20(sup1). Doi: 10.1080/14606925.2017.1352932 S4357-S4364.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, Macmillan, New York.
- Eddy M. (2017), *Mindful Movement. The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*, Intellect/The University of Chicago Press, Bristol/Chicago.
- Feldenkrais M. (2010), *Self-Fulfillment Through Organic Learning*, in Beringer E., a cura di, *Embodied Wisdom: The Collected Papers of Moshe Feldenkrais*, North Atlantic Books, Berkeley, CA.
- Freire P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Herder & Herder, New York City (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2018).
- Garcés, M. (2012), "Honesty with the real", *Journal of Aesthetics & Culture*, 4, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/jac.v4i0.18820?needAccess=true>, consultato il 25/10/2021
- Hanna T. (1986), "What is Somatics?", *SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V, 4. p.57-61
- Höök K. (2018), *Designing with the body: somaesthetic interaction design*, The MIT Press, Cambridge.

- Knowles, M. (1973), *The adult learner. A neglected species*, Gulf Publishing Company, Houston (trad. it. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. FrancoAngeli, Milano, 2016).
- Kolb A.D.(1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Mansbach A. (2016), “Becoming ourselves: Feldenkrais and Foucault on soma and culture”, *Feldenkrais Research Journal*, 5, <http://iffresearchjournal.org/volume/5/mansbach>, consultato il 25/10/2021.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco (trad.it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003).
- Seratoni A. (2017), “Il corpo è didattica”, *Progetto grafico 31. Intorno al corpo*, pp. 109-118.
- Sflijiotti S. (2021), “Why we need more somatic culture in design”, in Di Lucchio L., Imbesi L., Giambattista A.e Malakuczi V., a cura di, *Design Culture(s). Cumulus Conference Proceedings Roma 2021*, 2, <https://cumulusroma2020.org/proceedings/> (consultato il 25/10/2021).
- Shusterman R. (2006), “Thinking Through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics”, *Journal of Aesthetic Education*, 40, 1: 1-21.
- Van Heeswijk J. (2016), *Preparing for the Not-Yet*, in Pais, A. P. e Strauss, C. F., a cura di, *Slow reader: a resource for design thinking and practice*, Valiz, Amsterdam. P. 43-53

Ornamentazione vocale-strumentale e improvvisazione (secc. XVI e XXI): la nuova sfida di una “Pedagogia Storicamente Informata”¹

di Livio Ticli

L’ornatus

Ornatus in latino significa “degno di alta considerazione”, come sinonimo di “coronamento”²: basti ricordare la locuzione *ornatissimi viri* per capirne la portata retorica³. Tale concetto, ampiamente condiviso nel mondo occidentale pre-positivista, ha subito nel corso dei secoli un cambio di segno a livello di significato, al punto da assumere in ambo le sfere, denotativa e connotativa, una diffusa accezione negativa di orpello, ossia cosa inutile o surplus. Come giustamente ricorda Mary Hazard (Hazard 1976), nell’inglese antico il termine *ornament* conservava l’accezione latina di “esser degno”. Tuttavia, si registra uno strappo culturale insanabile nella storia del lemma (e delle sue implicazioni culturali e sociali) che ne offusca la comprensione e la portata, giacché in ambito anglosassone risulta oggi prevalente il

¹ Per visionare alcuni video inerenti la metodologia didattica qui illustrata, si invitano i lettori a visitare <https://www.PalmaChoralis.org> e <https://www.youtube.com/PalmaChoralisorg>. Vorrei ringraziare Marcello Mazzetti per l’immane sostegno nonché il prezioso aiuto nella fase redazionale; Elisa Sala per gli scambi sempre stimolanti e forieri di nuovi spunti multidisciplinari; Martin Gansinger e Melinda Maxwell per il proficuo confronto su metodologia e approccio all’improvvisazione. Sono altresì grato a Giuseppina La Face e Paolo Somigli del “SagGEM – Gruppo per l’Educazione musicale del Saggiatore musicale” per aver creato preziose occasioni di riflessione, spingendomi a sistematizzare la metodologia e l’approccio didattico che stavo già impiegando sul campo, come in occasione del Meeting di Pedagogia e Didattica della musica (Università di Bologna, 2019) quando ho presentato insieme a Marcello Mazzetti *Pedagogia storica e prassi storicamente informata: ali o simplegadi? Palma Choralis e la didattica al Dipartimento di Musica Antica “Città di Brescia”*.

² *Ornatus*, -a, -um dal lat. decorato, onorato, distinto, degno; *ornatus*, -us: lustro, decoro, onore. Anche l’italiano ha mantenuto tale accezione, seppur non utilizzata correntemente come registrato nel *Grande Dizionario della Lingua Italiana* che ne traccia la storia da Dante fino a Tomasi di Lampedusa (Battaglia, Bàrberi-Squarotti, 1961, s.v. *ornare*).

³ Uomini illustri, eccellenti.

manifesto *less is more* allorquando gli intellettuali del XVI-XVII secolo avrebbero invece sottolineato con un certo orgoglio *more may be more*. Eppure, anche in italiano – che è lingua decisamente più conservativa – è passata la locuzione “essere barocco”, quale sinonimo di ampolloso ed eccessivamente ricco o prolisso.

Eppure, la semiotica dell’*ornatus* è al contempo rivelazione di un livello intrinseco che altrimenti rimarrebbe celato: come la corona di un regnante è espressione della sua regalità, così l’ornamento musicale rimanda, in quanto simbolo retorico-musicale, ad un significato condiviso (affetto).

Come si legge in Erasmo da Rotterdam, il retore orna senza mai affettare il concetto: l’*ornatus* deve infatti evitare l’agguato della tautologia giacché il suo fine è quello di amplificare ed esplicitare il concetto, mai ripeterlo vanamente od ottenebrarlo⁴. Il celeberrimo virtuoso del tardo rinascimento Luigi Zenobi, nella sua lettera sul musicista perfetto e sull’ornamentazione musicale, dichiara che la forza retorica delle parole in musica è data da chi le esegue ovvero dal modo in cui il cantante accompagna con la voce i concetti⁵. La profondità di questa connessione è tale che l’atto stesso di ornare definisce l’interpretazione (ἐξήγησις) che fa l’esecutore di un brano. L’aspetto improvvisativo dell’ornamentazione in campo musicale – condiviso con il retore e il suo eloquio verbale⁶ – vede «le tante formule preparate in assetto di combattimento»⁷ attraverso una serie di strumenti, innanzitutto mnemonici, che mostrano la padronanza del linguaggio musicale e del suo stile. Per interpretare, ossia apportare novità e amplificare il discorso musicale, la conoscenza dell’esecutore che ornamenta/improvvisa deve essere non solo approfondita ma legata ad una tradizione viva, ossia in movimento⁸

⁴ «[...] evitare la ταυτολογία (tautologia), difetto tanto repellente quanto odioso, [...] Se in questi casi, privi di facondia, balletteremo o canteremo ripetutamente le stesse cose al modo di κόκκυλος (di un cuculo) e non avremo potuto dare al concetto altri colori e altre fisionomie, saremo innanzitutto ridicoli, rivelando la nostra mancanza di eloquenza [...]» (Roterodamus 2012, 111, cap. VIII).

⁵ «Deve cantando una medesima cosa più volte, variar passi sempre [...] Deve conoscer la forza delle parole, o temporali, o spirituali, ch’elle si siano; e dove si parla di volare, di tremare, di pianger, di ridere, di saltare, di gridare, di falso e cose simili, deve sapere accompagnarle con la voce» (Blackburn, Lowinsky, 1993, p. 84).

⁶ Cfr. anche un parallelo classico: «accade spesso che l’oratore, guidato dal calore dello spirito e dell’ispirazione, raggiunga attraverso l’improvvisazione un successo che non potrebbe mai dare anche il più accurato lavoro» (Quintilianus, s.d., lib. 10, vii, 13).

⁷ «E non sarà difficile far deviare il discorso cominciato all’improvviso verso ciò che desideriamo, con tante formule preparate in assetto di combattimento» (Roterodamus, 2012, 113, cap. VIII).

⁸ Per un tale concetto applicato al campo della filologia dei testi romanzi cfr. *Anonymat et «mouvance»* (Zumthor 1972, 65–75).

nonché legata ad un aspetto performativo che esula dalla tradizione puramente scritta, così come nelle lingue avviene per le comunità di parlanti⁹.

Volendo ispezionare ulteriormente l'antiporta a questo contributo, notiamo che l'ornamento, nella cultura contemporanea, è stato altresì privato del suo significato simbolico e iconografico. Perfino nel campo della musica "classica", il pubblico e gli interpreti si sono assuefatti all'idea (potremmo dire ormai diffusamente introiettata) di *optima* esecuzione tanto più se essa sarà riproduzione fedele dello scritto, gustando i frutti di quel germe piantato da Theodor W. Adorno¹⁰ attraverso la sua *Reproduktion* che relega il performer ad un ruolo meramente meccanico¹¹. E questa gramigna è stata certamente irrigata dai fiumi di inchiostro della musicologia novecentesca, la quale ha rigettato tutto ciò che non fosse fissato su carta. Recenti ricerche in campi diversi dalla musica antica – come il jazz, la musica contemporanea ed elettronica – rivelano, tuttavia, profonde e ritrovate affinità, per quanto concerne la performance, con il periodo di nostro interesse proprio perché mostrano aspetti di tradizioni musicali ancora vive condivisi da un certo gruppo di individui così come avviene per il linguaggio per cui certe peculiarità sono trasversali ad una comunità di parlanti: non è una coincidenza, infatti, che molte delle criticità che si evidenziano nei confronti dell'opera scritta e della composizione siano estremamente simili a quelli della musica antica¹². Fra i vari concetti teorizzati, emergono per vicinanza al nostro discorso il concetto di musica come serie di eventi auralmente appresi¹³, di partitura aperta¹⁴ come punto di partenza per l'esecuzione, di improvvisazione collettiva¹⁵ come la condivisione di una visione estetica e un

⁹ «Inoltre non poco giovamento ci recherà nell'espore gli autori, nel tradurre i libri da una lingua straniera, nello scrivere poesie» (Roterodamus 2012, 113, cap. VIII).

¹⁰ Per la lettura del pensiero di Adorno, cfr. l'edizione moderna *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion* (Adorno 2001).

¹¹ «l'interprete diventa "esecutore dell'inequivocabile volontà d'autore". Le obbligazioni di assoluta fedeltà al testo che richiedono le nuove composizioni si riflette sulla prassi esecutiva» (Borio, 2003).

¹² Frasi come «composers hate players» o «they want the players to play the notes and that's it!» pronunciate da esecutori di musica contemporanea, elettronica e jazz fanno pensare quanto il rapporto tra composizione e performance, e quindi tra compositore ed esecutore sia tutt'altro che risolto (dalla *end-of-day discussion* 18/03/2021, della conferenza *The Improviser's Experience: Knowledge, Methodology, Communication*, Huddersfield University, UK).

¹³ «[music as] streams of events apprehended aurally – is preeminently the temporal art» (Reynolds, 1975).

¹⁴ La partitura va ripensata come una «open score which permits to expand material and allows for further improvisation» (Maxwell, 2021). Cfr. anche le composizioni della studiosa *Sounding Out Varèse I-II* (Maxwell, 2019).

¹⁵ «Collective improvisation requires to share an aesthetic vision and language» (Gansinger 2010).

linguaggio, di improvvisazione come ricerca e sperimentazione¹⁶ che possiede regole sue proprie per essere insegnata¹⁷. Questi elementi costituiscono il retroterra metodologico per l'insegnamento dell'ornamentazione che andremo ad esaminare.

L'esecuzione dell'ornamento vocale-strumentale

Dato il taglio multidisciplinare del volume che ospita questo contributo, è essenziale recuperare ed esplicitare alcuni aspetti tecnici fondamentali dell'oggetto di questa ricerca (peraltro parzialmente condivisi, al tempo, fra le arti sorelle), ossia l'ornamentazione in ambito musicale fra XVI e XVII secolo.



Fig. 1 - Dall'alto: schema melodico di un falsobordone; sua realizzazione/ornamentazione (Bovicelli 1594, 74).

¹⁶ Considerando l'improvvisazione una forma di *art of enquiry* si può affermare che «[...] the conduct of thoughts goes along with, and continually answers to, the fluxes and flows of the material with which we work» (Ingold, 2013, p. 6). Similmente, l'improvvisazione è un «experiment, something alive that goes on by making attempts over attempts» (Maxwell 2021). Questo lavoro fa parte della sua tesi di dottorato presso il Royal Birmingham Conservatoire (UK) la cui consegna dovrebbe avvenire nel 2022.

¹⁷ «Four dimensions inform the craft of musical improvisation [contextual, dialogic, affective, cultural]; «[teacher's] craft was derived from four interrelated processes: (1) utilising tacit knowledge; (2) employing a dialogic pedagogy; (3) personalisation (of learning, the teacher and the learning environment); and (4) continual adaptation through self-reflection»; «a theoretical framework for teaching musical improvisation improvisationally can be created by bringing together the four dimensions of teaching improvisation (the *what*) and the four processes of improvisational teaching (the *how*)» (Sorensen 2021, pp. 170, 172, 175). Cfr. per l'affinità di tematiche affrontate anche Disoteco (2013) sull'Educazione musicale interculturale ed in particolare le sezioni 5.3 *Per una riscoperta della mentalità orale*, 5.4 *L'improvvisazione* e 5.6 *Indicazioni di metodo tra identità, oralità, improvvisazione*.

Lo scritto in musica aveva, infatti, uno status particolare: esso rappresentava uno schema che, per quanto dettagliato, necessitava di un'elaborazione per essere portato a termine e perfezionato (fig. 1). L'ornamento faceva parte di questo processo. Come parallelo, potremmo citare un testo come la bibbia in cui spesso l'apparato iconografico miniato, i commenti catenari, le glosse, i richiami, e le esegesi scritturali, letteralmente invadono la pagina e dialogano attivamente con il testo originale costituendo un ipertesto o, meglio, un metatesto. Anche in ambito architettonico, gli archi, le travi e i muri costituiscono, in realtà, semplici elementi strutturali e superfici. Siamo in grado di distinguere tra loro due edifici grazie ai diversi stili con cui queste strutture, ovvero le unità minime costruttive, risultano adornate; ma anche per i materiali, per le forme date agli elementi, per le decorazioni, le opere pittoriche e le suppellettili (come gli arazzi) che ricoprono i muri. La vera questione è quale sia il confine fra una struttura architettonica e la sua identità. La stessa Cappella Sistina, ad esempio, spogliata di elementi architettonici decorativi e del capolavoro michelangiolesco si rivelerebbe nulla di più di un'aula a pianta rettangolare alquanto semplice. Metaforicamente parlando, in musica sarebbe preclusa la possibilità di osservare capolavori pittorici e decorativi che vadano oltre un'anonima aula rettangolare ogniqualvolta la performance e la sua struttura (ossia la musica scritta) si equivalgano: all'epoca v'era consapevolezza di questo fatto, giacché la traduzione del suono in segno costituiva una copiosa "perdita di dati" salvaguardando, appunto, solo una struttura piuttosto scarna che richiedeva un ripristino, una vivificazione, una performance. Ma per il suo vivere in quanto performance, infatti, la musica (rinascimentale) quando sedimentava sulla pagina scritta non permetteva di osservare altro che una impalcatura purtuttavia ben congegnata.

A differenza dell'architettura, infatti, l'*ornatus* musicale vive di estemporaneità. Rispetto ad altre *artes* la musica, che è un'arte del tempo, è soggetta all'*hic et nunc* e ad un'intrinseca mutabilità. Parafrasando le parole di Isidoro di Siviglia, la nostra disciplina è infatti connessa indissolubilmente alla memoria, per la natura stessa dell'elemento sonoro. Alla luce delle nostre considerazioni, potremmo ipotizzare una rilettura del famoso passo «nisi enim ab homine memoria teneantur, soni pereunt, quia scribi non possunt»¹⁸ in questi termini: la memoria rappresenterebbe il mezzo più efficace – se non l'unico – nel processo di trasmissione del suono, in quanto il suono non può essere (de)scritto (Mazzetti, 2008). In campo etnomusicologico, la musica

¹⁸ «I suoni, se non vengono conservati nella memoria, periscono perché non si possono scrivere» (Isidorus Hispalensis, s.d., lib. III, 15.II). La tradizionale interpretazione vuole che, in mancanza di una notazione adeguata, i suoni non possano essere trasmessi (scil. muoiono) se non attraverso la memoria.

tradizionale rivela come, per uno stesso brano, cantori differenti eseguono differenti versioni e *nuances* di un canto tradizionale pur rimanendo ugualmente riconoscibile lo schema originale della melodia¹⁹. Allo stesso modo, uno stesso brano rinascimentale lo si può trovare tramandato per iscritto in molte versioni, ognuna ornata in modo differente²⁰.

Di questo procedimento erano consapevoli sia il compositore rinascimentale (nell'atto di fissare su carta la composizione) sia l'esecutore nell'atto di eseguirla. Il problema è che si è spesso elevato ad opera *perfecta* (nel senso di compiuta) le note sulla pagina scritta, dimenticando che il termine *nota* in latino significa annotazione e quindi promuovendo a statuto di testo qualcosa che aveva in origine solo il valore di appunto. Essendo profonda e diffusa la consapevolezza di questo status, ritroviamo fonti che svelano esattamente la funzione di diverse prassi scritte che si attestano nel repertorio coevo.

Bartolomeo Barbarino²¹, uno fra i più celebri cantori contemporanei a Monteverdi, dichiara, *apertis verbis*, che la versione «passaggiata» (ornamentata) di un brano è destinata a coloro che pur avendo una sufficiente tecnica vocale non sono in grado di ornamentare all'improvviso: tali esecutori, non annoverabili fra gli *eccellenti virtuosi*, non hanno cognizioni di *contrapunto*²². Rimane aperta la questione della preponderanza di fonti che riportano versioni “semplici”. Apprendiamo da Barbarino che tali versioni hanno una doppia funzione: servono agli amatori alle prime armi (cioè senza *dispositione*) così come ai professionisti, ovverosia a quei *virtuosi* che sono tecnicamente preparati e posseggono cognizioni di contrappunto e improvvisazione grazie alle quali lo scritto diventa un semplice punto di partenza per ornamentare all'impronta.

¹⁹ Per un nuovo approccio alle fonti scritte e all'ornamentazione rinascimentale che tenga in considerazione il rapporto fra oralità e scrittura cfr. Bowring (2017).

²⁰ Si veda ad esempio il caso del celeberrimo madrigale “Ancor che co'l partire” di Cipriano de Rore in *Italian roots of the division tradition* (Rogers, 2012, pp. 38-71): vi è anche una tavola che compara cinque versioni differenti della stessa melodia (pp. 113-123).

²¹ «[...] ho voluto in questo secondo [libro] far la parte che canta in due modi, e semplice e passaggio. La semplice per quelli che non hanno dispositione, & per quelli che hanno contrapunto & dispositione, che da loro medesimi potranno formare i passaggi, e l'altre circostantie, che si richiedono per la buona maniera di cantare. La passaggio poi per quelli che havendo dispositione non hanno contrapunto da poter formare la diminutione come regolatamente si deve» (Barbarino, 1614, [III] Alli sig. lettori).

²² Il termine rinascimentale “contrappunto” è sinonimo di “contrappunto alla mente” e indica una pratica improvvisativa propedeutica al “contrappunto osservato” (messo per iscritto) e alla composizione musicale (Mazzetti, Ticli, 2017).

Il nuovo approccio pedagogico

La metodologia didattica innovativa, che rappresenta il focus di questo contributo, è stata ideata da una sinergia fra lo scrivente e Marcello Mazzetti e, grazie alla certificazione offerta da “Palma Choralis® · Gruppo di Ricerca e Ensemble di Musica Antica”, viene applicata ai corsi offerti dal Dipartimento di Musica Antica “Città di Brescia” di cui siamo direttori dal 2016 e dal 2021 dall’Istituto Italiano di Musica Antica. Nella sua formulazione essenziale, il metodo si fonda su quattro cardini principali (Fig. 2).

La prima fase di *ricerca sulle fonti*²³ rappresenta il fondamento di questa metodologia giacché è in seno alla fondatezza e accuratezza storica che intendiamo rivivificare una tradizione musicale interrotta da secoli. La seconda fase di *assimilazione e applicazione* include la comprensione e la messa in pratica sul campo dei risultati evidenziati nella prima fase di studio. A tale parte applicativa, contribuisce l’esperienza personale dei docenti, sia a livello musicale sia a livello dei diversi contesti performativi²⁴. Nella terza fase, l’*insegnamento delle pratiche e dei precetti assimilati* viene condotto col fine di ricreare le condizioni più vicine ad una tradizione viva²⁵. Le parole chiave di questa tappa sono *auralità* e *mimesis*²⁶: tale approccio non è mediato dallo scritto e non si riallaccia nemmeno alla prima fase, quanto piuttosto si connette all’applicazione specialmente nelle attività di iniziazione o di propedeutica musicale rivolte ai bambini e agli allievi privi o deficitari di (alcune) competenze pregresse, privilegiando una didattica per imitazione affidata all’oralità. Se osserviamo il movimento pendolare (ossia di reciproca informazione) tra le fasi che riguardano primieramente i docenti-ricercatori, la fase tre propone il ritorno alle fonti storiche solo agli studenti più esperti che intraprendono un percorso di ricerca e approfondimento.

²³ Le fonti scritte, opportunamente interpretate, in questa fase sopperiscono alla inevitabile mancanza di un maestro dell’epoca che dia continuità a quella tradizione.

²⁴ Sono fondamentali sia il confronto con altri ricercatori e artisti del settore sia gli accorgimenti tecnici specifici indotti dal contesto (concertistico, liturgico, teatrale, ecc.).

²⁵ Sull’improvvisazione come mezzo per rivitalizzare la didattica musicale (occidentale) insieme ad alcune considerazioni e implicazioni pratiche sull’apprendimento dell’improvvisazione si veda il capitolo *Improvisation* in Parncutt, McPherson (2002, pp. 117-134).

²⁶ Per alcune riflessioni sull’insegnamento e la trasmissione di un repertorio orale, seppur in ambiti diversi come la didattica multiculturale e il canto popolare italiano (con interessanti connessioni a repertorio e pratiche dei secoli XVI-XVII), cfr. (Facci, 2002; Facci, Santini, 1991).

La metodologia Palma Choralis

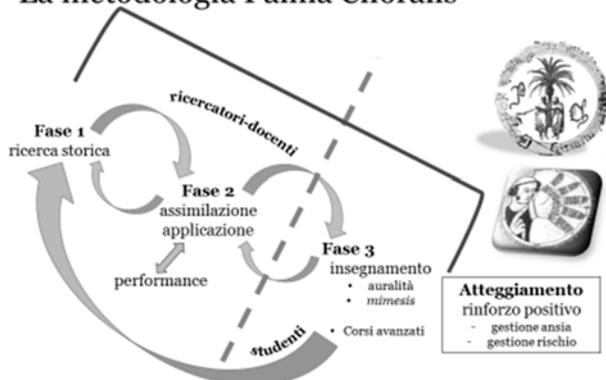


Fig. 2 - Le principali fasi dell'approccio pedagogico sviluppato da Palma Choralis®.

L'*atteggiamento proattivo*²⁷ adottato dai docenti nelle varie fasi è trasversale: negli studenti, infatti, si è riscontrato come la corrente attitudine positivista nei confronti dell'errore e della tradizione scritta in generale rappresenti uno dei maggiori ostacoli a tale metodologia²⁸. Per ridurre il senso di frustrazione nell'allievo che deve familiarizzare con l'accettazione dell'errore (connotato all'improvvisazione), abbiamo utilizzato solo rinforzi positivi²⁹ per indirizzare la sua pratica musicale verso soluzioni in linea con le fonti storiche.

Una nuova didattica dell'ornamentazione

La didattica, che caratterizza il nostro approccio con gli allievi più giovani (solitamente con nessuna esperienza musicale pregressa), contempla la presentazione dei contenuti in modo leggero e non-specialistico anche attraverso una serie di attività dal carattere spiccatamente ludico che coinvolgano e stimolino i partecipanti su tantissimi versanti: emozionale, motorio, uditivo, iconico e semantico. Nell'orientamento alla musica (Avviamento e Propedeutica, 4-14 anni) le tecniche antiche si fondono, così, ad esercizi di audio-psico-fonologia, per combinare efficacemente la pratica educativa storica con le tecniche di psicomotricità più moderne. Grande

²⁷ In psicologia delle organizzazioni è definito come «the relatively stable tendency to effect environmental change» (Bateman, Crant, 1993).

²⁸ Fra gli altri citiamo la familiarità (come risultato di una costante esposizione) con un linguaggio musicale che, oggi, per molti risulta di nicchia.

²⁹ Cfr. la definizione classica (Skinner, 1966).

attenzione viene infatti posta anche alla postura e alle espressioni del volto così come suggerito dalle fonti coeve³⁰ che descrivono minuziosamente questi aspetti di pedagogia vocale e ortofonia. L'insegnamento dell'ornamentazione viene altresì presentato come un tutt'uno con la didattica della voce, sia per aspiranti cantanti che strumentisti (fig. 3), suddividendo i contenuti in accordo con la distinzione storica degli ornamenti in *passaggi*, *diminuzioni* e *gratie*³¹, all'ultima delle quali apparteneva la molteplicità esecutiva del trillo, frutto di un lunghissimo addestramento che iniziava fin dall'infanzia³².

Vocalizzi di Quinta



Fig. 3 - Un esercizio propedeutico alla diminuzione.

Nel Corso Curriculare Inferiore (14+ anni) la tipologia di esercizi musicali propedeutici all'ornamentazione è assai diversificata e prevede la costruzione di una memoria sonora, i cosiddetti *loci communes*, che hanno la funzione di pre-formare e organizzare mentalmente «le formule preparate in assetto di combattimento» citate da Erasmo: si spazia dai riempimenti intervallari (tecnica peraltro già utilizzata nella didattica di lettura e intonazione musicale coeva della solmisazione), alle diverse formule per ornamentare ogni intervallo (Fig. 4); da semplici patterns facilmente individuabili nei brani polifonici coevi alla pratica del trillo e ribattuta.

³⁰ In Zenobi leggiamo, ad esempio, che «[il cantante] ha da essere naturale, o puerile, [...] senza gettar di testa, travolger di spalle, o movimento d'occhi di ganasse di arbozzo, e di persona» (Blackburn, Lowinsky, 1993, p. 84).

³¹ Perfino nel «canto schietto» di Zenobi, modalità che non prevede l'uso di *passaggi*, si devono ricercare *gratie* ed ornamenti più piccoli (Blackburn, Lowinsky, 1993, p. 84): tale passaggio mette in crisi ancora una volta l'idea moderna di ciò che per noi è «ornato» o «non ornato» (semplice).

³² «Le Scole di Roma obbligavano i Discepoli ad impiegare ogni giorno [...] un'altra [hora], nell'esercizio del Trillo; un'altra in quello de' Passaggi [...]. Questi sono stati li essercitij, questa, la scola che Noi sopra la Musica Harmonica habbiamo havuto in Roma da Virgilio Mazzocchi [...]» (Bontempi, 1695, p. 170).



Fig. 4 - Dall'alto: formule per il riempimento di intervalli; diminuzioni d'autore sull'intervallo di terza (Rognoni 1620, 23).

Nei corsi più avanzati (Corso Curriculare Superiore e Master di Specializzazione) la didattica impiegata si focalizza sull'individuazione, sulla comprensione e sull'ornamentazione estesa di specifici *loci* retorici che costituiscono le diverse *clausolae* (ossia punteggiature del decorso musicale). Viene rivolta una specifica attenzione all'acquisizione e alla reinvenzione di pattern complessi, le cosiddette *cadentie per finali*, che prevedevano lunghe e virtuosistiche ornamentazioni sul penultimo suono di ogni brano (*fermata*), affrontati necessariamente anche in relazione ai progressi tecnici sulla propria voce o sullo strumento. Come avviene altresì nella didattica del jazz³³, fra le varie tecniche di apprendimento annoveriamo anche l'impiego di brani diminuiti per iscritto estrapolati dal repertorio florido, così come l'ausilio della notazione e della memorizzazione di passaggi interessanti sia d'autore sia di esecutori moderni particolarmente meritevoli³⁴. Si affinano le capacità critiche e il gusto in relazione ai diversi stili di ornamentazione che, come vediamo attestato nelle fonti, variano in funzione della tipologia di brano e del contesto performativo³⁵. Vengono gettate le basi per il concertato e il «sonare sopra 'l basso» (Agazzari, 1607), una forma di improvvisazione collettiva

³³ «Jazz musicians have a variety of learning techniques, including the notation and memorizing of outstanding solos» (Nettl 2001, par. I. *Concepts and practices*).

³⁴ L'utilizzo dello scritto nell'insegnamento dell'improvvisazione è attestato storicamente. Una celebre testimonianza è data nuovamente dalla scuola di Virgilio Mazzocchi: [obbligavano i Discepoli ad impiegare] un' hora nel ricevere e mettere in opera i documenti del Contrapunto [sc. «alla mente», ossia improvvisato] sopra la Cartella [sc. per iscritto]» (Bontempi 1695, p. 170).

³⁵ Si pensi alle diverse forme (come madrigali, canzonette, arie ecc.) e ai diversi stili della musica (da Chiesa, da Camera e da Teatro) che si delineano e vengono teorizzati tra la fine del XVI e l'inizio del XVII secolo e ai quali anche l'*ornatus* era soggetto. Lo stesso Zenobi afferma che il cantante «deve saper passagiare in ogni sorte di cantilene, o veloci, o cromatiche, o ferme» (Blackburn, Lowinsky, 1993, p. 84).

intrinsecamente connaturata all'ornamentazione musicale. Tale pratica incrementa l'affiatamento fra i diversi esecutori grazie ad esercizi specifici che potenziano la risposta imitativa estemporanea e sfruttano, ad esempio, la risorsa espressiva dell'*echo* e della variazione³⁶.

Lo scoglio maggiore riscontrato risiede proprio nelle competenze pregresse di chi partecipa a questo genere di percorso: normalmente, la formazione musicale classica non aiuta ad affrontare e superare la componente di rischio, prerogativa di qualunque pratica improvvisativa. L'esperienza maturata con i diversi gruppi di studenti – come si è visto molto eterogenei anche per età – ci ha portato a fare alcune considerazioni a prescindere dalle palesi differenze in termini di competenze musicali. La gestione dell'ansia in relazione al rischio e all'incertezza della pratica improvvisativa si è dimostrata un tratto socialmente e musicalmente appreso dagli studenti più grandi, laddove i più inesperti si mostravano più spavaldi nell'accettare l'errore come parte integrante del processo di apprendimento³⁷. Inoltre, gli allievi più giovani affrontano l'imitazione e la pedissequa ripetizione con meno pregiudizi, in contrapposizione alla frustrazione e alla reticenza dei più grandi, i quali in genere avanzano pretese di originalità che però ne rallentano il progresso.

L'ornamentazione e la pedagogia musicale: ieri e oggi

È difficile trarre delle conclusioni generali dato che l'offerta didattica di Palma Choralis[®] è rivolta a fasce di studenti assai eterogenee per età e competenze – cosa che per altro ha reso necessario fissare obiettivi formativi inevitabilmente molto diversi. Si evidenzia, tuttavia, un divario sostanziale fra la pedagogia antica e quella offerta oggi dai corsi AFAM, in cui la conoscenza del contrappunto – propedeutica allo sviluppo dell'*ornatus* –, avviene solitamente dopo percorsi specialistici sullo strumento o sulla voce; tale disciplina viene infatti trattata come materia a sé stante e raramente insegnata come pratica estemporanea.

Eppure nel rinascimento queste qualità erano imprescindibili per definirsi un musicista esperto (*cantor*)³⁸, un artista capace di dare la sua

36. A tal proposito ricordiamo che il «concerto non è un genere o una forma, bensì un atteggiamento organizzativo ed esecutivo (Piperno, 1991, p. 170).

³⁷ Il concetto di improvvisazione può suggerire, specialmente in ambito anglossassone, una mancanza di pianificazione con una conseguente implicazione negativa: per una contestualizzazione in musica e nelle arti si veda (Hamilton, Pearson, 2021), in particolar modo la sez. 5, *Risk, Disruption and Failure*.

³⁸ Per un approfondimento sulle abilità richieste a tali figure cfr. (Mazzetti, Ticli, 2017).

interpretazione. Dunque, un ulteriore livello esegetico³⁹ del testo (innanzitutto poetico e poi musicale) affidato interamente all'esecutore tanto da rivestire un ruolo centrale nella poetica degli affetti coeva⁴⁰. Le parole dirette a quei musicisti che si predicano esperti ma non si preoccupano di padroneggiare tali abilità sono sempre molto taglienti: per Zenobi, il *cantor* «deve avere bonissimo contrapunto, perche senza questo, canta a caso, e fa mile cosaccie» (Blackburn, Lowinsky, 1993, p. 84). Il contrappunto rinascimentale (ossia “alla mente”) se da un lato costituiva una pratica improvvisativa integrata⁴¹ nel training del professionista, esso risultava al contempo una prassi propedeutica e contestuale all'ornamentazione, oltre che un mezzo per comprendere e fare proprio lo schema che veniva messo per iscritto (il contrappunto “osservato”). Le forme più complesse di ornamentazione all'improvviso (come quella collettiva predicata da Agazzari) mostrano come tali pratiche non siano un surplus bensì scaturiscano da una pedagogia incentrata sull'improvvisazione⁴².

La metodologia applicata all'insegnamento dell'ornamentazione della musica antica oggi, ci ha portato a considerare come il versante della ricerca applicata sia incentrata sulle fonti storiche. Si tratta di una metodologia scaturente da un processo assai diverso da quello proposto dalla cosiddetta ricerca artistica in cui il musicista contemporaneo indaga *sic et simpliciter* il proprio processo creativo a prescindere dalle fonti o con una finalità che non sia strettamente relata alla comprensione delle fonti storiche e del loro contesto.

Al contrario, il fine principale di questa *practice-based research* è molteplice: sondare le fonti storiche che, in chiave applicativa, fondino una pedagogia musicale storicamente informata⁴³; allo stesso tempo, far sì che questa

³⁹ Nel caso di esecuzione musicale di un testo poetico, il performer offre l'ultimo (e più importante) livello di amplificazione ed interpretazione di un componimento testuale assieme al poeta e al compositore (Ticli, 2021).

⁴⁰ «[...] possiamo senz'altro concludere, che essendo i cantori quelli i quali con le buone Musiche raddoppiano gl'effetti, che essendo le Musiche moderne fatte con buonissime regole, & cantate da buonissimi cantori, patroni de gli accenti vaghi, & delle gratiose maniere [...] la gloria, & l'honore di un buon cantore non solo consiste nell'esser sicuro cantante: ma anco nel cantar con gratia, & accentuatamente» (Zacconi 1592, lib. I, cap. XII, c. 8r).

⁴¹ Il concetto che vede l'integrazione di numerose abilità e competenze nella formazione del musicista esperto conduce alla *integrated performance* ossia all'esecuzione integrata (Ticli, 2021).

⁴² Per altri fenomeni, come i partimenti della scuola napoletana del XVIII secolo, studi recenti hanno mostrato come gli *schemata* legati all'improvvisazione nascano già nella pratica e a partire da un pedagogia specifica (Sanguinetti, 2012).

⁴³ «[Ridiscutendo] il concetto di prassi esecutiva storicamente informata (*Historically Informed Performance Practice* o HIPP), risulta evidente che in mancanza di una rivalutazione e un'acquisizione in termini operativi delle competenze che connotavano

ritrovata pedagogia fornisca ai futuri musicisti gli strumenti per interpretare il repertorio del passato come fosse una lingua viva e in uso, ossia tramite una prassi esecutiva storicamente informata. Un processo circolare (Fig. 5) che, finalmente, risulti unificante i due approcci alla disciplina musicale, ossia quello storico-musicologico e quello pratico-applicativo, nell'unico centro possibile ispirato dal tema di questo volume, ossia la pedagogia come arte di insegnare un'arte.

La ricerca applicata Palma Choralis (practice-based research)



Fig. 5 - Il triangolo virtuoso tra riflessione pedagogica, prassi esecutiva e studi storici sviluppato da Palma Choralis®.

Bibliografia

- Adorno T. W. (2001), *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion: Aufzeichnungen, ein Entwurf und zwei Schemata*, hrsv. von H. Lonitz, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Agazzari A. (1607), *Del sonare sopra'l basso con tutti li stromenti e dell'uso loro nel concerto*, Domenico Falconi, Siena.
- Barbarino B. (1614), *Il secondo Libro delli Motetti [...] da cantarsi à una voce sola, o in Soprano, o in Tenore, come più il cantante si compiacerà*, Bartolomeo Magni, Venezia.
- Bateman T. S. e Crant J. M. (1993), "The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates", *Journal of Organizational Behavior*, 14, 2, pp. 103-118.
- Battaglia S. e Bàrberi-Squarotti G., a cura di (1961), *Grande dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino.

l'antico virtuoso, ossia senza una pedagogia musicale storicamente informata (*Historically Informed Music Pedagogy* o HIMP), non sarà possibile ricucire il legame interrotto fra poesia e musica, espresso nella loro intrinseca natura performativa» (Ticli, 2021).

- Blackburn B. J. e Lowinsky E. E. (1993), “Luigi Zenobi and his Letter on the Perfect Musician”, *Studi Musicali*, 22: pp. 61-114.
- Bontempi A. (1695), *Historia Musica*, Costantini, Perugia.
- Borio G. (2003), “Analisi ed esecuzione: note sulla teoria dell’interpretazione musicale di Theodor W. Adorno e Rudolf Kolisch”, *Philomusica on-line - Journal of the Musicology and Cultural Heritage Department*, 2, 1, pp. 91-104. <http://dx.doi.org/10.6092/1826-9001.2.22> (2021-11-04).
- Bovicelli G. B. (1594), *Regole, passaggi di musica, madrigali, e motetti passeggiati*, Giacomo Vincenti, Venezia.
- Bowring L. (2017), “Orality, literacy, and the learning of instruments: professional instrumentalists and their music in early modern Italy”, PhD diss., Rutgers University, New Jersey.
- Disoto M. (2013), *Musica e Intercultura: le diversità culturali in educazione musicale*, Franco Angeli, Milano.
- Facci S. (2002), “Multiculturalismo nell’Educazione Musicale”, in Nattiez J.-J., a cura di, *Enciclopedia della musica*, vol. 2, Einaudi, Torino.
- Facci S. e Santini G. (1991), “I canti popolari italiani: problemi didattici sull’insegnamento di un genere musicale non familiare”, in Baroni B., a cura di, *L’ascolto a scuola. Strategie didattiche per la comprensione di musiche non familiari*, Quaderni della SIEM: semestrale di ricerca e didattica musicale, 27, pp. 87–114.
- Gansinger M. A. M. (2010), *Zur Kommunikation in kollektiv improvisierter Musik Kommunikationstheoretische und interkulturelle Aspekte*, Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, Saarbrücken.
- Hamilton A and Pearson L., eds. (2021), *The aesthetics of imperfection in music and the arts: spontaneity, flaws and the unfinished*, Bloomsbury Publishing, London-New York.
- Hazard M. E. (1976), “An Essay to Amplify “Ornament”: Some Renaissance Theory and Practice”, *Studies in English Literature, 1500-1900*, 16, 1, pp. 15-32.
- Ingold T. (2013), *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, Routledge, London-New York.
- Isidorus Hispalensis (s.d.), *Etymologiae* (ed. mod. e trad. it.: *Etimologie o origini*, UTET, Torino, 2014).
- Maxwell M. (2019), “Sounding Out Varèse”, *Birmingham Contemporary Music Group - Arts Council England National Portfolio Organisation*, 2019. <https://www.bcmg.org.uk/Blog/sounding-out-varese> (consultato 2021-11-01).
- Maxwell M. (2021), “Transformations and Metamorphoses: Structures for Improvisation”, relazione presentata al Convegno Internazionale *The Improviser’s Experience: Knowledge, Methodology, Communication*, Huddersfield University (UK), 18-19 marzo 2021.
- Mazzetti M. (2008), *Soni pereunt quia scribi possunt (!). Spigolature ‘polifoniche’ sulla scrittura musicale*, in Boni M., a cura di, *La casa dei suoni ...in principio era il numero. Sabato 19 maggio 2007: dodici ore con la musica all’Istituto Peri*, Istituto Superiore di Studi Musicali A. Peri, Biblioteca A. Gentilucci, Reggio Emilia.

- Mazzetti M. e Ticli L. (2017), «*Quando de quintis terzisque calabab in unam octavam*». *Per una storia della prassi esecutiva della musica sacra a Brescia nel tardo Cinquecento*, in Rosa Barezzani M. T., Sala M., a cura di, *Cultura musicale bresciana. Reperti e testimonianze di una civiltà*, Morcelliana, Brescia.
- Nettl B. (2001), *Improvisation*, in *Grove Music Online*, Oxford, Oxford University Press.
- Parncutt R. and McPherson G., a cura di (2002), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Piperno F. (1991), “Concerto” e “concertato” nella musica strumentale italiana del secolo decimo settimo”, *Recercare*, 3, pp. 169-202.
- Quintilianus M. F. (s.d.) *Institutio oratoria* (ed. mod. e trad. it.: *Institutio oratoria*, Einaudi, Torino, 2001).
- Reynolds R. (1975), *Mind Models: New Forms of Musical Experience*, Praeger Publishers, New York.
- Rogers K. (2012), *Written Fragments of an Oral Tradition: “Re-Envisioning” the Seventeenth-Century Division Violin*, PhD diss., University of Oregon.
- Rognoni F. (1620), *Selva de varii passaggi secondo l'uso moderno, per cantare, & suonare con ogni sorte de Stromenti, divisa in due parti [...]*, Filippo Lomazzo, Milano.
- Roterodamus E. (1512), *De copia verborum ac rerum* (ed. mod. e trad. it.: *Sulla facondia delle parole e dei ragionamenti*, Aracne, Roma, 2012).
- Sanguinetti G. (2012), *The Art of Partimento: History, Theory, and Practice*, Oxford University Press, New York.
- Skinner B. F. (1966), *The Behavior of Organisms*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- Sorensen N. (2021), “The Craft of Teaching Musical Improvisation Improvisationally: Towards a Theoretical Framework”, in Holdhus K., Murphy R., Espeland M. I., eds., *Music Education as Craft*, Springer, Cham (CH).
- Ticli L. (2021), “Cantanti, strumentisti e poeti nell’Italia del Rinascimento”, *Italique. Poésie italienne de la Renaissance*, 24.
- Zacconi L. (1592), *Prattica di musica*, Girolamo Polo, Venezia.
- Zumthor P. (1972), *Essai de poétique médiévale*, Éditions du Seuil, Paris.

L'arte contemporanea per l'educazione al patrimonio. Didattica dell'arte per la difesa dei diritti umani

di Virginia Grazia Iris Magoga

Introduzione

Oggi l'arte contemporanea mediante le connessioni tra opera, spazio pubblico e dibattito socio-politico diviene sempre più spesso portavoce di problematiche etiche.

Come indicano le *Linee Guida della Road Map per l'educazione artistica* "Sviluppare le capacità creative per il XXI secolo", l'arte favorisce l'incontro con la complessità, fornendo strumenti efficaci di valutazione della società, facilita l'ottica interdisciplinare ed è risorsa per la crescita di un Paese (UNESCO, 2006). L'arte – vista la propria vocazione didattica plurilinguistica, la capacità di sollecitare competenze trasversali, la tensione alla laboratorialità – promuove il pensiero critico, valorizza la progettualità, incentiva il senso identitario e di cittadinanza.

Al centro del panorama nazionale e internazionale dell'arte che si occupa dei diritti dei cittadini di uno specifico luogo, troviamo temi come la trasformazione degli spazi urbanistici, le problematiche dell'habitat, dell'emarginazione, delle minoranze, dell'illegalità, della disgregazione delle periferie. In questo contesto, l'artista inevitabilmente proietta la propria sensibilità su opere destinate all'educazione ai diritti umani e in tal modo assume il ruolo di *human rights defenders*, difensori dei diritti umani. L'arte stessa diviene, così, strumento privilegiato per l'educazione ai diritti umani (UNESCO, 2020; ONU, MIUR, 2018, 2020; CE, 2015; 2017; Eurydice, 2012, 2017; CENTER FOR UNIVERSAL EDUCATION AT BROOKINGS, 2017; Greene, Burke, McKenna, 2013; Campagna, 2012).

Nel nostro Paese, da alcuni anni, numerosi studi scientifici riguardanti la *Citizenship Education* supportano la valenza pedagogica dell'educazione all'arte e della didattica museale, dell'educazione ai beni culturali, ambientali e paesaggistici. Ricordiamo che in Italia, nel 2019, è entrata in vigore la Legge 92/19 con l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica

nelle scuole di ogni ordine e grado con almeno 33 ore all'anno dedicate. Questa disciplina scolastica, curriculare a partire dal 2020/2021, contribuisce allo sviluppo delle competenze sociali e civiche comprese nelle otto competenze chiave di cittadinanza. Proprio con il recente D.M. 22.06.2020 n.35 emanato dal Ministero dell'Istruzione sono stati resi noti, nelle Linee Guida per l'insegnamento della disciplina, i tre assi dell'Educazione Civica: lo studio della Costituzione; la cittadinanza digitale e l'educazione alla legalità; lo sviluppo sostenibile e l'educazione ambientale, con attenzione all'ecosostenibilità e alla tutela delle identità (MIUR, 2020).

Per promuovere il senso di identità civica, la filosofia dell'arte incentrata sulle posizioni concettuali dell'*Education Through Art* (Moon, 2019; Eisner, 2012; Dewey, 2007; Bamford, 2006; Read, 1954) ritiene l'arte motore di promozione collettiva, incentivo al cambiamento, reazione all'esclusione sociale. Pertanto, le azioni di valorizzazione dei beni culturali e di educazione al patrimonio artistico (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 34) così come i *Museum Studies* (Pancioli, 2018; Martini, 2016; Vinella, 2015; Nardi, 2014; Hooper Greenhill, 2011) costituiscono veri e propri catalizzatori culturali sensibili all'educazione ai diritti.

Soprattutto il museo diffuso e le operazioni di *Public Art* rappresentano una costruttiva opportunità, poiché come dispositivi ramificati sul territorio costituiscono veri e propri presidi di tutela attiva, disponibili alla promozione della cittadinanza. L'Italia, ineguagliato grande museo a cielo aperto, ricco di un patrimonio diffuso e stratificato, raffigura essa stessa un paradigma creativo eccellente del "vivere insieme".

Nell'ambito delle ricerche sulla *School Education* (Perla, 2020; Damiano, 2013; Laneve, 2012; Rivoltella, Rossi, 2012; Baldacci, 2006), sulla *Citizenship Education* (MIUR, 2020; Schulz, Carstens, Losito, Fraillon, 2018; Eurydice, 2017; Cambi, 2009; Kerr, Keating, Ireland, 2009; Santerini, 2010) e delle riflessioni sul valore educativo della *Public Art* e del museo diffuso inteso come dispositivo didattico, è stata condotta presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro la ricerca "Public Art e Museo Diffuso: un dispositivo per l'educazione civica", parte delle attività condotte nel percorso dottorale in Scienze delle Relazioni Umane. Con un framework teorico polireferenziale costituito dagli ambiti di indagine relativi ai *Museum Studies*, all'*Education Through Art* e alla *Citizenship Education*, la ricerca si inserisce nel filone della Nuova Ricerca Didattica (Laneve, 2014; Altet, Bru, Lavelle, 2012; Perla, 2010; Damiano, 2006;) afferente gli scenari inerenti le dinamiche formative per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, la formazione nel campo dei diritti, dei processi di integrazione e dell'educazione al patrimonio. L'obiettivo è stato quello di offrire un contributo innovativo all'avanzamento degli studi sulla dialettica fra arte contemporanea e

didattica generale, finalizzata alla progettazione di nuovi percorsi educativi destinati ai diritti culturali.

Metodologia della ricerca

Lo studio, ispirato ai paradigmi metodologici dell'Analisi delle pratiche educative (Rossi, 2011; 2010; Perla, 2011, Laneve, 2010; Mortari; Altet, Vinatier, 2008) e della Ricerca collaborativa (Desgagné, Larouche 2010) ha seguito la strategia di ricerca dello Studio di Caso Singolo (Creswell, Plano Clark, 2018; Baldacci, 2013) con un target di riferimento rappresentato dagli studenti adolescenti di scuola secondaria di primo grado della città di Bari.

Il protocollo della ricerca ha previsto: una fase di ricerca-azione operativa con la sperimentazione di un percorso didattico con laboratori di *Public Art* (si vedano le figure 1 e 3); una seconda fase di indagine quali-quantitativa e raccolta-dati con l'utilizzo delle strategie della *Mixed methods research* (Creswell, Plano Clark, 2018; Bergman, 2008); una terza fase analitica e interpretativa dei risultati dello studio di caso attraverso indagine quali-quantitativa dei dati di matrice fenomenologica con procedura *Qualitative Data Analysis* (QDA) (Tarozzi, 2008; Creswell, 2007; Strauss & Corbin, 1990) e l'utilizzo del software di analisi NVivo (Pacifico, Coppola, 2010; Lewins, Silver, 2007) con cui è stato possibile interrogare i test. Nello specifico, nella fase di raccolta dei dati tra gli strumenti di rilevazione sono stati somministrati dei questionari semi-strutturati post-intervento ed è stato utilizzato il dispositivo metodologico dell'approccio narrativo autobiografico delle micro-scritture (Formenti, 2009; Perla, 2005; Demetrio, 2003; Cambi, 2002). Queste ultime hanno privilegiato la dimensione soggettiva dei protagonisti principali, ovvero gli studenti, con l'obiettivo di accedere al mondo dell'esperienza vissuta inteso come chiave di lettura degli esiti della pratica indagata.



Fig. 1 - Laboratorio di arte pubblica: L'arte per la tutela del patrimonio.

I risultati

Dalle attività di documentazione, raccolta e analisi dei dati sono emersi i diversi aspetti riguardanti le dimensioni implicite ed esplicite che hanno caratterizzato la pratica didattica sperimentata.

Il questionario post-intervento è stato articolato in tre sezioni principali: nella I sezione sono raccolti elementi informativi per ricostruire il grado di coinvolgimento, di partecipazione durante i diversi momenti delle attività svolte nei laboratori urbani open air; nella II sezione sono rilevate informazioni rispetto alle credenze dei rispondenti sull'utilità dei laboratori e all'acquisizione di conoscenze, di valori ed emozioni provate; nella III sezione sono state approfondite le percezioni riguardanti la valutazione delle attività e sulla possibile replicabilità dell'esperienza laboratoriale.

Complessivamente ha risposto al questionario post-intervento il 100% dei partecipanti. Osservando le risultanze dell'indagine emerge che il 100% ritiene la partecipazione all'esperienza didattica come un'occasione per riflettere sulla necessità di un maggiore impegno e una maggiore collaborazione per garantire la protezione dell'ambiente. Inoltre, il 70% ritiene che quanto sperimentato nella pratica laboratoriale abbia favorito

l'approfondimento delle conoscenze sulla città di Bari e sollecitato la consapevolezza della realtà circostante.

Per quanto riguarda l'arte contemporanea è emerso che per più del 60% degli studenti l'arte può aiutare a comprendere i problemi della propria città e a riflettere sulla necessità di una maggiore attenzione e responsabilità verso i beni culturali. Uno dei valori significativi ribadito dai partecipanti è il riconoscimento dell'importanza che l'arte ha per la possibilità di imparare in un contesto diverso da quello scolastico. In particolare, più dell'80% dichiara che attraverso l'arte contemporanea si possano trattare argomenti diversi, apprendere nuove conoscenze e approfondire quelle già possedute su temi quali l'arte contemporanea e i suoi linguaggi, i rapporti tra l'arte contemporanea e l'ambiente, l'arte contemporanea e la realtà territoriale urbana e scolastica.

Vivere in primo piano l'arte attraverso la sperimentazione di tecniche e materiali e l'utilizzo dei codici visivi più innovativi ha favorito per l'87% un ripensamento sulle proprie competenze riflessive, di pensiero critico e sulle potenzialità espressive, e per il 65% ha promosso la socializzazione e l'implementazione di competenze relazionali.

Dall'analisi della distribuzione della frequenza delle risposte alla domanda sull'autovalutazione complessiva dei laboratori emerge che oltre l'85% dei frequentanti si dichiara completamente soddisfatto e il 90% esprime la volontà di voler ripetere l'esperienza e di consigliarne la diffusione.

Infine, con l'analisi del *corpus* testuale delle micro-narrazioni è stato possibile acquisire i significati, i valori e le credenze attribuite dagli studenti all'esperienza. Le parole con un'occorrenza maggiore sono state: istruttiva, interessante, divertente, entusiasmante, positiva, bellissima, coinvolgente, liberatoria, nuova, significativa, particolare, motivante (si veda fig. 2).

Nelle stringhe testuali emerge il riconoscimento della componente ludica ma anche della natura educativa del percorso didattico. Ulteriori elementi emersi dall'analisi testuale delle micro-narrazioni riguardano la novità e la particolarità dell'idea; l'esperienza viene definita "un'attività stimolante e coinvolgente", ma anche "nuova e diversa rispetto alle lezioni" definite "normali", esperienze che hanno reso le giornate "più stimolanti e interessanti" perché svolte "in un ambiente diverso ed esterno" a quello del contesto scolastico. Tutte espressioni che testimoniano anche il bisogno di ripensare ed eventualmente riprogettare gli interventi formativi.



Fig. 2 - Tag cloud delle risposte (with minimum length 5).



Fig. 3 - Laboratorio di public art: i linguaggi dell'arte contemporanea.

Conclusioni

Nato nell'ottica di un'esplorazione dei rapporti tra educazione dell'espressione artistica e formazione del cittadino – tenendo conto che in special modo l'arte contemporanea rappresenta non solo una materia da

studiare ma anche un'esperienza di vita reale – lo studio ha inteso approfondire le relazioni tra educazione ai beni artistici e diritti culturali attraverso un legame più intenso tra istituti di ricerca, istituzioni scolastiche e istituzioni artistiche. Inoltre, esso ha inteso avanzare la proposta dell'uso didattico dei linguaggi della *Public Art* secondo un approccio laboratoriale in un contesto inusuale alla pratica scolastica, ovvero il contesto del museo diffuso urbano, per realizzare obiettivi dell'educazione all'arte e dell'educazione alla cittadinanza.

I risultati della ricerca avvalorano le evidenze teoriche che supportano la valenza pedagogico-didattica dell'arte contemporanea e promuovono le offerte di disponibilità della didattica scolastica verso i nuovi percorsi di ricerca creativa aperti al contesto territoriale, dove prospettare modelli integrati di educazione ai diritti culturali e sviluppare la conoscenza del territorio urbano, vero e proprio spazio di aggregazione sociale e crescita civile.

Il trend positivo ottenuto dallo studio di caso ha lasciato emergere l'importanza di realizzare nella scuola (ma anche nel museo o nelle varie istituzioni artistiche per i più giovani) percorsi di educazione alle arti visive mediante gli interventi degli *artists defending human rights* – artisti che difendono i diritti umani – per favorire il compito dell'arte contemporanea intesa come reale occasione di valorizzazione della cultura e serbatoio di azioni positive per i diritti di cittadinanza.

Solo un cambiamento di postura nella ricerca didattica a partire dall'analisi delle pratiche e dall'ampliamento del paradigma del sistema integrato, sostenuto dalle dimensioni dell'interdisciplinarietà e della collaboratività, può consentire una riorganizzazione “creativa” della didattica scolastica e promuovere un'educazione alla cittadinanza partecipata che sappia tutelare la bellezza del pianeta e delle sue culture.

Dalla necessità di ripensare ai modelli di formazione e di lavorare in maniera continuativa alla costruzione delle competenze di cittadinanza si dischiudono inaspettate prospettive di indagine. L'auspicio è che sfruttando le potenzialità dell'arte contemporanea, della processualità dell'operatività creativa e del dispositivo del museo diffuso si possano favorire nella didattica curricolare nuove opportunità per l'attuazione di un apprendimento trasformativo che produca cambiamenti profondi nel pensiero, nei sentimenti e nelle azioni.

Bibliografia

- Altet M. et Vinatier I. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Altet M., Bru M. and Laville C.B. (2012), *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Paris.
- Baldacci M. (2013), "Un'epistemologia della ricerca educativa", in Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bamford A. (2006), *A Child's Rights to Quality Arts and Cultural Education*. www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/february2006_en.html [consultato il 20/10/2020].
- Bergman M. M. (2008), *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*, Sage, London.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S. e Mattozzi I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F. (2009), *Cittadinanza e intercultura oggi*, in Galiero M., a cura di, *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, Emi, Bologna, pp. 20-28.
- Campagna D. (2012), "The Educational Challenge of Art for the Promotion of Human Rights: Territorial Answers through the «Immaterial»", *EGT in Peace Human Rights*, n. 2/2012.
- CE (2017), *Engaging Citizens with Europe's Cultural Heritage*. Disponibile in: http://www.interpret-europe.net/fileadmin/Documents/publications/ie_engaging_citizens_with_europes_cultural_heritage_co.pdf [consultato il 20/10/2021].
- CENTER FOR UNIVERSAL EDUCATION AT BROOKINGS (2017), *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*, The Brookings Institution, Washington.
- Creswell, J. W. and Plano Clark V. L. (2018), *Designing and conducting mixed methods Research*. Thousand, Sage, Oaks, CA.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Demetrio D. (2003), *Per una didattica dell'intelligenza Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Desgagné S. et Larouche H. (2010), "Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience", *Recherche en éducation, Hors Série* n. 1.
- Dewey J. (2007), *Arte come esperienza*, ed. it. a cura di G. Matteucci, Aesthetica, Palermo.
- EACEA (2017), *Eurydice Citizenship Education at School in Europe*. Disponibile in: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-it> [consultato il 20/10/2021].

- Eisner E. W. (2012), “What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?”, *International Journal of Education & the Arts*, 5 (4).
- Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Formenti L. (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento.
- Greene M., Burke K. and McKenna M. (2013), “Form of Voice: Exploring the Empowerment of Youth at the Intersection of Art and Action”, *Urban Review*, 45.3: 311-334.
- Hooper-Greenhill E. (2011), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, New York.
- Kerr D., Keating A., Ireland E. (2009), *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.
- Laneve C. (2010), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- Laneve C. (2014), *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia.
- Lewins A., Silver C. (2007), *Using Software in Qualitative Research: A Step by Step Guide*, Sage, London.
- Martini B. (2016), *Il museo sensibile*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2018), *La Strategia italiana per l’Educazione alla Cittadinanza Globale. 2018* Disponibile in: <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>. [20/10/2021].
- MIUR (2020), *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica*.
- Moon S. (2019), *Three Approaches to qualitative research through the Arts*. Brill-Sense, Boston.
- Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.
- ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development 2015* Disponibile in: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. [20/10/2021].
- Pacifico M., Coppola L. (2010), *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l’analisi dei dati qualitativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Panciroli C. (2018), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. (2005), *L’intervista per dire la pratica*, in Laneve C., *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia, pp. 80-100.
- Perla L. (2010), *Didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2011), “La ricerca didattica sugli impliciti d’aula. Opzioni epistemologiche”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(6), pp. 119-130.
- Perla L., Agrati L., Vinci V. (2020), “Vertical Curriculum Design and Evaluation of Citizenship Skills”, in Andron D., Gruber G., eds., *Education Beyond the Crisis*.

- Challenges and Directions in a Multicultural World*, Brill – Sense, Leiden, pp. 48-65.
- Read E. (1954), *Education Through Art*, Edizioni di Comunità, Milano (1943).
- Rivoltella P. C., Rossi P. G., a cura di (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Rossi P. G. (2011), *Didattica enattiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Santerini M. (2010), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Schulz W., Carstens R., Losito B., Fraillon J. (2018), *ICCS 2016 Technical Report*, IEA, Amsterdam.
- Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.
- UNESCO (2006), *Road Map for Arts Education*. Disponibile in: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road-Map_en.pdf [20/10/2021].
- UNESCO (2020), *Messaggio di Audrey Azoulay*, Direttore-Generale dell'UNESCO. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373516.locale=en>. [20/10/2021].
- Vinella M. (2015), *Educare all'arte*, PensaMultimedia, Lecce.
- Santerini M. (2010), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Schulz W., Carstens R., Losito B., Fraillon J. (2018), *ICCS 2016 Technical Report*, IEA, Amsterdam.
- Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.
- UNESCO (2006), *Road Map for Arts Education*. Disponibile in: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road-Map_en.pdf [20/10/2021].
- UNESCO (2020), *Messaggio di Audrey Azoulay*, Direttore-Generale dell'UNESCO. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373516.locale=en>. [20/10/2021].
- Vinella M. (2015), *Educare all'arte*, PensaMultimedia, Lecce.

Il rinnovarsi di una istanza: l'analisi grafica per l'educazione ai beni architettonici

di *Stefano Brusaporci, Giuseppe Romeo, Barbara Cantalini, Pamela Maiezza*

L'analisi grafica come codifica dell'architettura

Introduzione

Il tema dello studio e conoscenza dei beni architettonici, vede al centro del discorso un percorso storico-critico di studio e comprensione delle caratteristiche e valori (storici, architettonici, materici, etc.) di significanti architettonici, caratterizzati da fenomeni di modificazione e stratificazione. Tanto nella dimensione del tangibile che dell'intangibile, si tratta di manufatti testimoni delle culture, degli attori, e delle vicende che si sono succeduti nel tempo.

Per “parlare” di edifici, dei loro spazi, caratteristiche e valori, da sempre si è fatto riferimento al Disegno, inteso come linguaggio grafico basato su regole, convenzioni e simboli. Come ogni comunicazione, anche quella grafica è essenzialmente soggettiva, dove i contenuti, in termini generali, variano in relazione alle caratteristiche dell'edificio (ad esempio un rudere classico, un palazzo rinascimentale, una chiesa barocca, o un edificio razionalista), alla finalità della comunicazione (ad esempio documentazione, restauro, etc.), alla scala di rappresentazione.

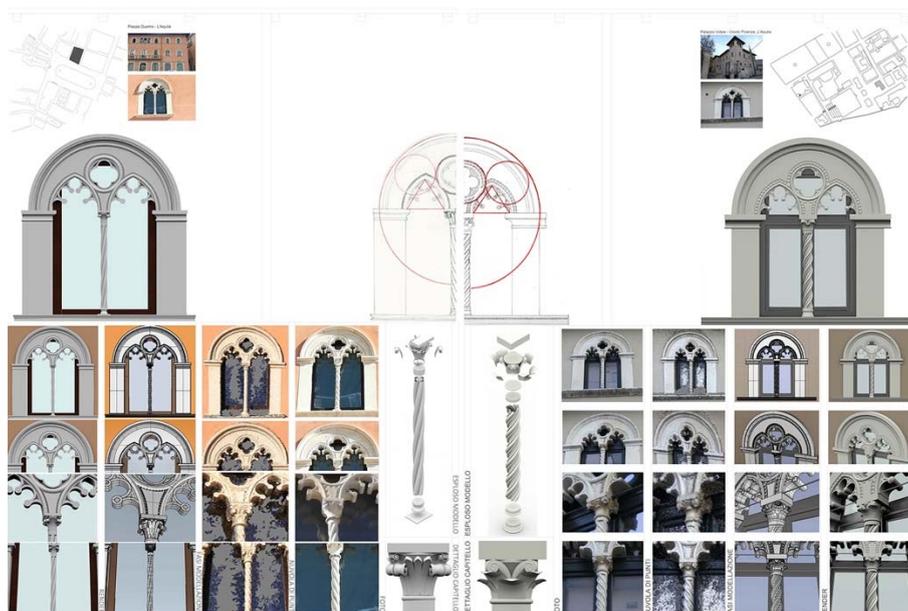


Fig. 1 - Rilievo e modellazione di bifore neogotiche (stud. F. Marotta, E. Strinella).

Il Disegno può essere inteso come uno strumento, ma al contempo la rappresentazione visuale viene a costituirsi quale metodo euristico di studio del bene architettonico: si tratta di un processo iterativo dove la rappresentazione dell'idea mentale dello studioso favorisce la verifica visuale dell'idea stessa; a sua volta il disegno, confrontato con la realtà, consente la validazione dell'idea e quindi della rappresentazione.

Il prodotto della lettura della realtà che circonda l'osservatore è il prodotto di un processo di conoscenza e comprensione: un modello interpretativo visuale (bi o tridimensionale), restitutivo dei valori dell'edificio, dello spazio urbano, del territorio.

Disegno come strumento, e disegno come metodo, sono alla base della tradizione della cosiddetta analisi grafica (Docci, Chiavoni, 2017).

Sulla base di una riflessione che prende le mosse dal concetto di analisi grafica, così come si è sviluppato nel tempo, e come sperimentato nelle dimensioni del rapporto tra reale e digitale presso i Corsi del Disegno presso l'Università dell'Aquila (Brusaporci, 2018), obiettivo del contributo è presentare delle esperienze didattiche al fine di favorire un ragionamento di ambito teorico-metodologico.

L'analisi grafica dalle origini ad oggi

Vincenzo Fasolo, docente di Disegno dal primo decennio del Novecento, e professore di Storia e stili dell'architettura presso la Facoltà di Architettura di Roma dal 1925, nel 1954 pubblica il suo saggio dal titolo *Guida metodica per lo studio della Storia dell'architettura* (Fasolo, 1954). In questo libro il disegno gioca un ruolo essenziale, inteso implicitamente come strumento metodologico per l'analisi, il confronto e l'interpretazione delle caratteristiche e dei valori architettonici degli edifici storici. Apre il libro con le seguenti parole: «La pubblicazione del sommario della materia del Corso di Storia e stili dell'Architettura ha lo scopo di guidare i giovani architetti nel riordinamento degli appunti grafici nei quali, secondo il metodo adottato del corso, si concretizzano le loro osservazioni, la loro ricerca bibliografica, la loro interpretazione» (Fasolo, 1954, p. 5). Sottolinea come schizzi e disegni hanno reso tangibili le riflessioni e la comprensione degli studenti; anche la ricerca bibliografica si basa su note grafiche, cioè sulla rappresentazione di edifici. Ed evidenzia come il linguaggio grafico sia la via per la visualizzazione e la comunicazione non solo di caratteristiche geometriche, ma di valori architettonici. A riguardo elenca i seguenti valori architettonici:

a) Valori armonici, modulari; geometrici; matematici. b) Sintesi geometriche. c) Valori lineari. d) Bidimensionali (rapporti di pieno e di vuoto). e) Tridimensionali (volumi-masse). f) Comp penetrazione dei sistemi precedenti. h) Valori spaziali (fattore luce-colore). g) La quarta dimensione: il tempo. Visione prospettiva. i) Sintesi degli spazi decorativi (funzione e valori architettonici delle arti figurative). l) Elementi dell'armonia: unità, ritmo, euritmia-simmetria, dissimmetria, contrasto-opposizione. (Fasolo, 1954, pp. 10-11)

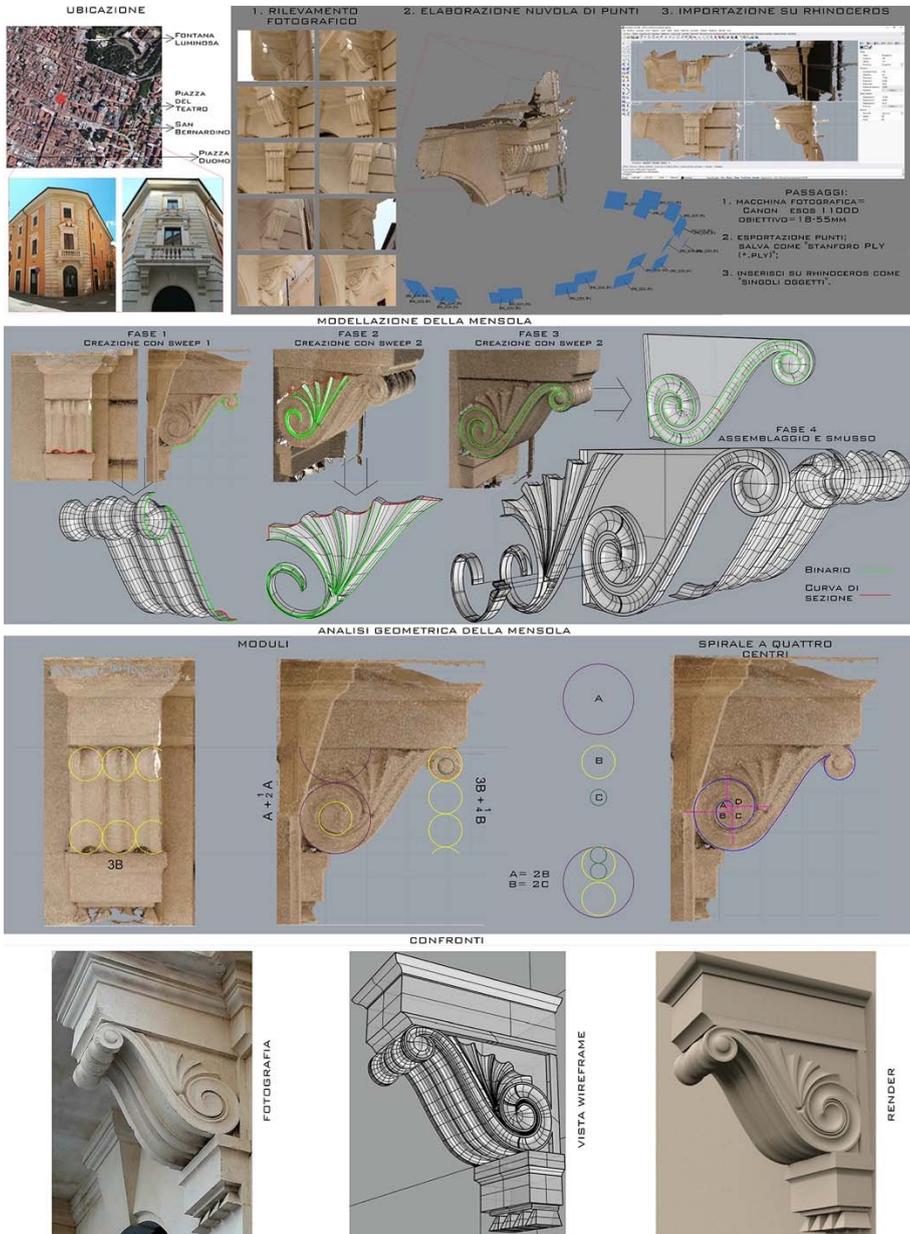


Fig. 2 - Rilievo e modellazione della mensola di un balcone (stud. V. Guerra)

Senza entrare nel merito delle specifiche voci, appare come Fasolo volesse formare gli studenti a guardare in modo critico l'architettura e a

comprenderne i valori. Per raggiungere questo scopo, il disegno è inteso come uno ineludibile strumento. E aggiunge:

Una parte di osservazione e di interpretazione di carattere dei monumenti, è affidata al giovane architetto attraverso una sintesi grafica. Si domanda praticamente che gli traduca in disegni quelli che sono gli elementi o i fattori caratteristici ed essenziali delle architetture che via via si studiano. Non si tratta più di aperti “copie” più o meno brillantemente o piacevolmente tratte dai modelli fotografici, stampati o dal vero, come alla prima si può essere indotti a fare, e come avviene di veder fare, per una male intesa interpretazione degli scopi di queste osservazioni disegnate, che devono invece dimostrare quanta e quale parte di compartecipazione allo studio del programma, abbia avuto il giovane. (Fasolo, 1954, p.11)

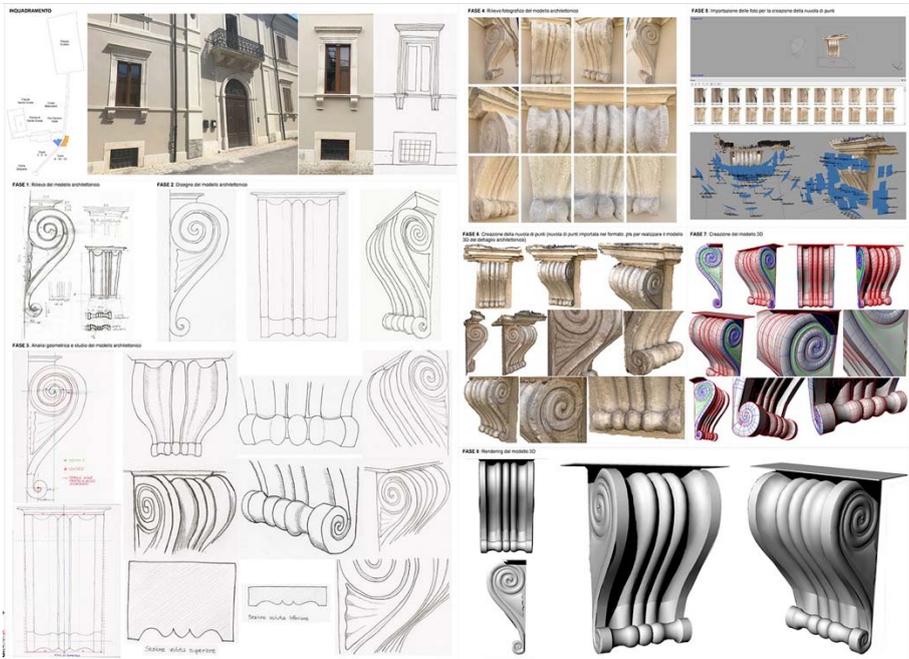


Fig. 3 - Rilievo e modellazione della mensola di un balcone (stud. E. Pallotta)

Successivamente, nella seconda metà degli anni Cinquanta, Fasolo scrive il libro *Analisi grafica dei valori architettonici* (Fasolo, 1955). In particolare Fasolo evidenzia gli aspetti chiave che l'analisi grafica, intesa come metodologia di analisi per l'architettura svolta attraverso il linguaggio grafico del disegno, può utilmente mettere in luce:

A)- Planimetrie: piante degli edifici, singoli e associati. B)- Organismi: rapporti costitutivi e statici: equilibri di parti e di insieme. C)- La corrispondenza tra l'interno e l'esterno dell'edificio. D)- La Forma e l'Espressione raggiunta attraverso gli artifici della plastica architettonica di masse secondarie, di apporti decorativi (Decorazione architettonica), scultorei, pittorici (policromia architettonica). E)- Fattori armonici geometrici. (Fasolo, 1955, p. 1)

Specifica l'autore: «Una storia dell'architettura –potrebbe dirsi – disegnata, anziché parlata», e prosegue con una osservazione che rinvia ad un approccio tipologico: «Questo in realtà è stato attuato, con altri concetti ed altri scopi, in classiche opere antiche, e, modernamente, in atlanti comparativi» (Fasolo, 1955, p. 3).

Sulla scorta di una pluriennale esperienza svolta nell'ambito del Corso di Disegno e Rilievo tenuto presso la Facoltà di Architettura di Roma “La Sapienza” a partire dall'anno accademico 1975-1976, Mario Docci offre una chiara definizione dell'analisi grafica quale metodologia di studio nell'ambito della rappresentazione, nel saggio del 1989 “Disegno e rilievo: quale didattica?”, pubblicato sul primo numero della rivista scientifica *Disegnare Idee Immagini* (Docci, 1989). Il contributo riprende e sviluppa quanto già presentato in sede locale nel libro *Disegno e analisi architettonica* del 1983, a cura dello stesso Docci e dei suoi collaboratori (Docci, Bentivegna, Carerras, Corvaja, Gurgone, Maestri, Sartor, 1983), tra i quali Diego Maestri che parte importante ha avuto nella storia del settore disciplinare del Disegno negli anni a venire. Tornando al saggio del 1989, Docci, prendendo le mosse dalla lezione di Fasolo, e richiamando il portato dello strutturalismo, indica il “disegno” come un meta-linguaggio grafico per lo studio del linguaggio dell'architettura, nella convinzione che il ripercorrere col disegno i progetti dei grandi maestri – moderni e del passato – sia un utile via per comprenderne le caratteristiche ed i valori.

Nell'analisi grafica Docci individua una metodologia basata su criteri rigorosi che permette di studiare proporzioni, volumi, forme, configurazioni e strutture, e il rapporto tra gli elementi che concorrono alla conformazione del linguaggio architettonico. Grazie al disegno, lo studioso compie una segmentazione e selezione ideale dell'opera architettonica, per rappresentarne gli elementi costitutivi. In particolare, Docci suggerisce le seguenti analisi: distributiva, delle strutture portanti, formale, spaziale, del rapporto tra l'opera e il contesto. Riguardo all'analisi formale, suggerisce di studiare i seguenti aspetti: elementi di chiusura laterale (facciate); elementi di collegamento con il suolo (attacchi a terra); elementi di copertura (tetti, terrazze); elementi di raccordo tra chiusure laterali (soluzioni d'angolo); elementi di collegamento esterno-interno (ingressi, atrii); elementi di collegamento verticali (scale, rampe) (Docci 1989).

È ormai pratica corrente, nei Corsi di Laurea in Architettura e Ingegneria, che i docenti chiedano agli studenti di leggere e analizzare i disegni di edifici tratti da riviste di architettura, e di conseguenza di ridisegnare piante, prospetti e sezioni, per poi elaborare nuove rappresentazioni interpretative, anche con maquettes e modelli 3D. A volte il lavoro di analisi grafica viene effettuato sulla base del rilievo di un edificio.

La sfida oggi è una ri-concettualizzazione, per declinare la lezione dell'analisi grafica secondo gli strumenti e le metodologie della rappresentazione digitale.

Numerose sono le pubblicazioni sulle esperienze sull'analisi grafica basata su strumenti digitali e sempre più diffuse sono le esperienze volte alla ricostruzione virtuale di edifici non più esistenti, o solo progettati, o di antiche configurazioni. (Docci, 2007; Albinini, De Carlo, 2011; Apollonio, 2012; Maiezza, 2021; Giordano, Huffman, 2018; Brusaporci *et al.*, 2020). Infatti gli studiosi di architettura, ed in particolare gli studiosi della rappresentazione dell'architettura, avvezzi all'impiego del disegno e della modellazione, ed il cui lavoro è incentrato su di una disciplina che pone al centro dell'approccio teorico metodologico il ricorso a modelli restitutivi-interpretativi, hanno da subito fatto riferimento alla *computer graphics*, quale approccio per lo sviluppo di modelli interpretativi in grado di favorire nuove esperienze percettive, e approfondire aspetti architettonici, prima mediati solo da rappresentazioni bidimensionali. Infatti, la metodologia dell'analisi grafica trae nuova linfa dalle tecnologie di modellazione digitale: i modelli 3D consentono interpretazioni continue non lineari, multidimensionali e multilivello, favorendo visualizzazioni e simulazioni sincroniche e diacroniche, sia delle caratteristiche spaziali sia dell'intero sistema delle eterogenee informazioni raccolte nel database informatico (Migliari, 2008; Brusaporci, 2013).

Il BIM per l'analisi grafica. Esperienze didattiche

Il pensiero progettuale anticipa il progetto vero e proprio in quanto costruito su peculiari capacità tecniche e previsionali in grado di tradurlo visivamente e spazialmente in costruzioni grafiche e modelli di vario tipo. Esso coincide infatti con l'elaborazione di un linguaggio grafico, e sistematico, che concatena significati, si costruisce con le acquisizioni, pratiche e cognitive, della vita e della cultura e non può prescindere da prescrizioni tecniche per restituire in modo efficace e non ambiguo tutti i contenuti di cui è informato.

L'analisi grafica permette di sviluppare queste capacità ed è alla base del percorso formativo e metodologico messo al centro del programma di studio per il Laboratorio integrato di Disegno dell'Architettura II a.a. 2020-21 dell'Università degli studi dell'Aquila (Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile-Architettura, Ambientale).

La ricerca parte dal vasto campo di studi sulla rappresentazione del progetto assunta attraverso la singolarità di alcuni casi di studio: tra gli altri, il municipio di Säynätsalo di Alvar Aalto, Villa Shodhan di Le Corbusier e Kaufman House a Palm Springs, California.

Si tratta di esempi che sono stati introdotti e contestualizzati da brevi comunicazioni settimanali e contributi didattici, seguiti da esercitazioni a mano libera sotto forma di *ex tempore*. Sul piano della procedura e degli strumenti operativi, da un lato, siamo partiti dall'imprescindibile ridisegno a mano libera in proporzione per spiegare gli aspetti legati alla geometria e alla composizione e quelli costruttivi declinati per ogni singola architettura, dall'altro si è pensato di continuare e concludere il percorso di analisi attraverso la modellizzazione tridimensionale di uno dei casi affrontati come proseguimento del processo di verifica dei dispositivi precedentemente studiati a mano libera. Dal punto di vista metodologico, si è scelto quindi l'utilizzo del metodo BIM e del software Autodesk Revit.

In una prima fase, l'analisi è stata condotta con tecniche tradizionali attraverso la realizzazione di differenti elaborati: schizzi, proiezioni ortogonali, piante e sezioni in scala, viste, assonometrie etc. L'obiettivo è stato duplice: sia una comprensione legata ai temi e alla loro rappresentazione, sia la creazione del materiale necessario alla produzione di un possibile modello di architettura; una rielaborazione misurata e completa dell'architettura reale.

Le fasi attraverso il quale il Modello è stato trattato sono state quelle del metodo diretto, ossia di una composizione per addizione più confacente al programma utilizzato. Sulla base delle varie manifestazioni o rappresentazioni del Modello (Migliari 2004): possiamo pertanto definire metodologicamente i momenti precisi di questo processo di analisi: il ridisegno, l'analisi, la costruzione del modello interpretativo. Segue una disanima delle suddette fasi.

Il ridisegno. Si è trattato di realizzare una rilettura vera e propria del tema assegnato attraverso il ridisegno degli elaborati grafici più rappresentativi (piante, sezioni, prospetti, foto etc.), un disegno di tipo esplorativo/conoscitivo in grado di rendere ancora più esplicita la forma del progetto attraverso la sua comprensione (Cicalò, 2016).

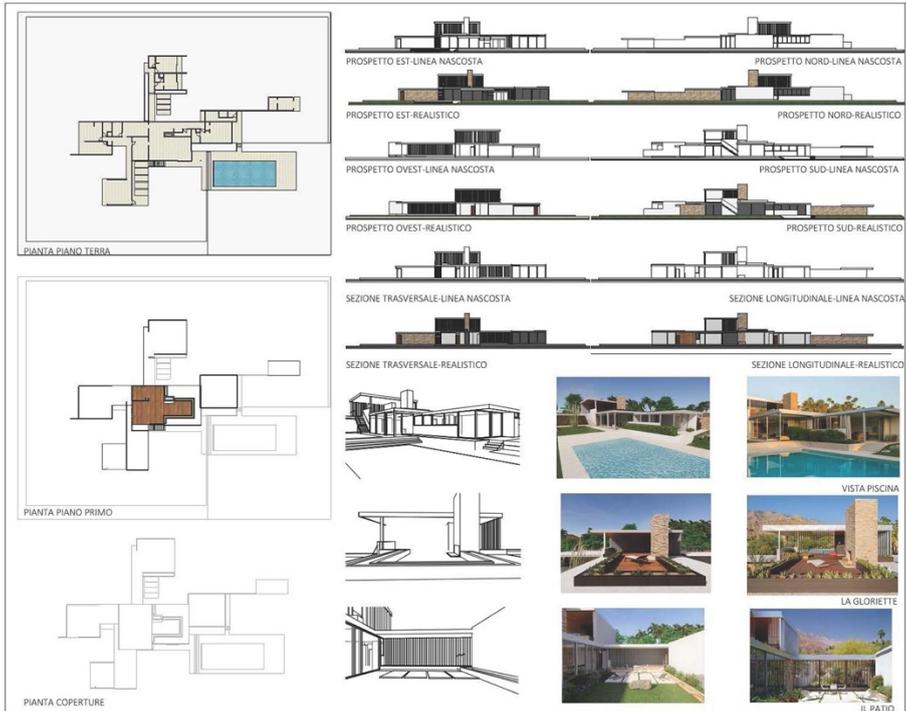


Fig. 4 - Analisi grafica con modellazione BIM della Desert House di Richard Neutra (stud. E. Pallotta).

L'analisi. L'architettura, dai primordi fino a tempi recenti, si è strutturata secondo criteri compositivi e simbolici precisi nelle varie epoche storiche. Si pensi all'utilizzo dell'ordine architettonico, come strumento costruttivo prima ancora che compositivo; all'architettura razionale ed al suo linguaggio; all'uso simbolico della geometria nell'architettura post-moderna; allo strutturalismo esibito. E a come sia necessario appropriarsi di tutti questi linguaggi dell'architettura al fine di scomporla, decodificarla e ricostruirla sulla base di essi.

Nel nostro caso, conclusa la fase della lettura interpretativa, si è trattato di osservare il progetto ridisegnato sotto un unico punto di vista, al fine di poter rispondere a delle semplici domande riguardo le scelte progettuali che, al di là della logica estetica e formale, hanno originato quello specifico progetto. I principi ordinatori della griglia modulare che consentono l'efficienza strutturale e un'efficace pianificazione dello spazio non sono arbitrari. Il Modulo contribuisce al rispondere dei criteri di esecuzione compositivi e formali ed è uno Strumento di controllo tecnico. La progettazione modulare,

d'altronde, attraverso l'uso ordinato di singole specifiche componenti e i sistemi ordinatori delle singole componenti di base (famiglie di Revit), è la stessa utilizzata per la costruzione dei modelli digitali.

La costruzione del Modello interpretativo. Scriveva Maldonado: «Disegnare, soprattutto disegnare per progettare è un tipo di progettazione che, come ci insegna oggi la psicologia cognitivista, pone una serie di domande tutt'altro che semplici» (Maldonado, 1993, p. 102).

Il modo più semplice per ricercare l'essenza di un Modello e approssimarsi alla sua forma, in funzione della sua rappresentazione e descrizione, è scoprirne la geometria. Ci siamo avvalsi a tal fine del programma Autodesk Revit, a cui abbiamo dedicato diverse lezioni ed esercitazioni introduttive: le tecniche di rappresentazione digitale offerte dal *software* ci hanno consentito, infatti, una ricognizione per fasi dell'intero *iter* attraverso un'operazione di scomposizione e ricostruzione. Pur essendo stata data maggiore importanza alla costruzione del modello e alle sue metodologie operative, non sono state escluse altre possibili interpretazioni ed analisi più legate al rapporto "concreto" del progetto o alla sua rappresentazione attraverso tavole architettoniche o rappresentazioni visuali 3D.

Alla base, la consapevolezza della transizione metodologica di gestione e realizzazione dei processi edilizi in atto da anni. Si tratta di un percorso che vede la sostituzione ed evoluzione dei metodi tradizionali verso una fase di formalizzazione e di gestione sempre più "meta-progettuale" del progetto, andando ben oltre la semplice mappatura dello spazio fisico. E si può pensare che questo tipo di controllo dei processi finirà inevitabilmente per informare anche gli aspetti legati all'estetica del progetto, pur all'interno delle molteplici correlazioni tecnico-pratiche. Si pensi alla funzione dei *layer* dei *software* CAD e all'impatto che l'utilizzo degli stessi ebbe a livello metodologico-progettuale. E se gli esempi in tal senso sono significativi – tra gli altri, il Parc de la Villette di Bernard Tschumi del 1983 –, risulta tuttavia difficile oggi capire quanto tale metodo compositivo sia figlio di quella stessa logica o se invece abbia trovato in essa un mero strumento di applicazione. Se quindi l'analisi grafica resta centrale per lo studio morfologico, compositivo e linguistico dell'esempio di studio, la sua trasposizione attraverso il metodo BIM ne completa il processo, favorendone la comprensibilità immediata e concorrendo parimenti alla formazione di un pensiero progettuale.

L'utilizzo del BIM consente un approccio scientifico e professionale che ha il vantaggio di utilizzare un metodo sistematico fatto di elementi e categorie costanti. Il processo di costruzione si offre come un processo ideale che si conforma alle esigenze di maggiore controllo, sotto vari aspetti, degli elaborati tecnici. Di contro, l'utilizzo di un database di famiglie ed elementi

precostituiti ci sottopone ad una serie di considerazioni riguardo all'uso strutturale e ordinativo che ne consegue.

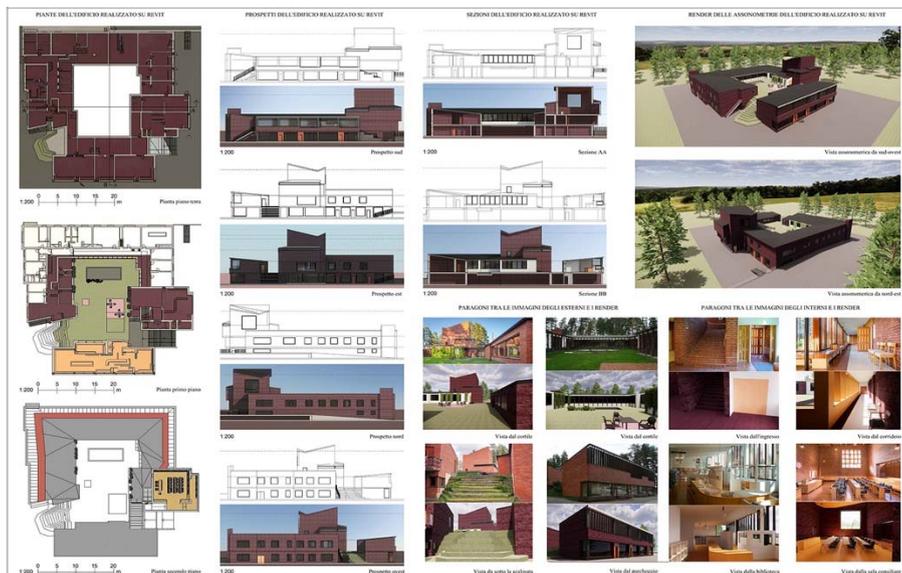


Fig. 5 - Analisi grafica con modellazione BIM del Municipio Säynätsalo di Alvar Aalto (stud. A. Recchia).

A livello metodologico, prima dei software BIM non esisteva uno strumento di restituzione del modello di progetto in grado di mettere in relazione sinergicamente aspetti morfologico-compositivi, correlandosi al tempo stesso a svariati aspetti tecnici, computistici, strutturali, impiantistici, normativi. Questa evoluzione consente non solo di operare contemporaneamente su più aspetti, ma di declinare per la prima volta il messaggio in base alle esigenze dei destinatari.

E se usare il metodo BIM per completare un percorso di analisi di architettura su casi esemplari ha evidenziato lo scarto tra l'esempio progettuale, espresso esclusivamente sotto forme grafiche che sintetizzano esigenze peculiari e specifiche, ed uno strumento fin troppo codificato e rigido a livello procedurale e contenutistico, ciò ha pure consentito agli studenti possibilità inedite: un approccio diretto e multidisciplinare che li ha posti da subito di fronte agli aspetti professionali più svariati, permettendo loro di interrogarsi criticamente sull' utilità degli stessi in relazione alla tematica specifica.



Fig. 6 - Analisi grafica con modellazione BIM del Salk Institute di Louis Kahn (stud. I. Scopano).

Dal punto di vista teroco-metodologico, il problema principale è stato quello di superare la difficile corrispondenza fra segni grafici, quelli del disegno dei Maestri che si presentano in maniera tanto semplice sul piano formale quanto complessa dal punto di vista interpretativo, e gli elementi parametrici offerti dai software BIM.

Come abbiamo visto, la scelta di elementi parametrici rigidi sarebbe risultata inadeguata rispetto ai temi affrontati; per questo motivo le restituzioni sono state fatte attraverso elementi parametrici generici dando prevalenza agli aspetti compositivi, formali, modulari, estetici: un *modus operandi* libero da posizioni preconcrete riguardo all'uso del programma e motivato dalla necessità di comprenderne le ricadute a livello generale.

Il rischio sotteso al metodo in questione è infatti che le molteplici visioni che concorrono alla vita del processo di progettazione finiscano per confluire in un'unica visione pervasivamente totalizzante: questa andrebbe così a sostituire i modelli dell'architettura con "modelli edilizi" la cui formalizzazione non sarebbe che la normale traduzione di requisiti pratici-funzionali basati sull'unico concetto di utilità.

Nel suo *Notes on the Synthesis of Form*, Christopher Alexander suggeriva la possibilità che, in un prossimo futuro, un sistema di progettazione algoritmico avrebbe potuto in qualche modo sostituire i metodi di progettazione più "spontanei" e tradizionali. Ora che quella «minaccia catastrofica della

tecnica» (Alexander, 1964) assume una sorta di consistenza anche grazie all'uso pervasivo dei software, c'è da chiedersi se non si debba contrapporre all'evoluzione degli stessi una maggiore consapevolezza dei loro utilizzatori (Benasayag, 2016).

Si inserisce, in questa prospettiva, la necessità di utilizzare, fin dall'inizio, anche nei processi più strettamente formativi dell'elaborazione progettuale e di analisi, un programma BIM. Ciò potrebbe servire a ritrovare, pur all'interno di un percorso di analisi che utilizzi gli aspetti parametrici ed il linguaggio formale specifico dello strumento, una via di rappresentazione del progetto maggiormente legata ai concetti classici dei modelli di architettura: una scelta che ci consentirebbe così di "salvare" le proposte dei grandi maestri, nonostante i limiti e i contenuti eversivi che, alla luce dei parametri odierni, esse finiscono per manifestare (Luigini, 2018).

Conclusioni

Le tecnologie digitali di modellazione offrono approcci avanzati per lo studio, conoscenza e comunicazione dell'architettura, che affiancano quelli tradizionali. Si tratta di una ricomposizione tra l'esperienza ormai consolidata e le dimensioni del digitale, secondo un approccio in linea con le multiple dimensioni del cosiddetto "phygital" (Nofal 2019).

In particolare, le riflessioni alla base del contributo trovano origine da un percorso di studio che si sviluppa a partire dall'attività didattica. Pertanto, quest'ultima gioca un ruolo essenziale nella ricerca applicata, e non rappresenta una mera applicazione strumentale del discorso (Luigini, 2017).

Al contempo, l'attività educativa, nell'attività sperimentale, non può non tenere in debito conto l'obiettivo formativo, secondo il ruolo della pratica suggerita dal cosiddetto *Cone of Experience* o *Cone of Learning*, proposta da Edgard Dale (Wagner, 1970).

In particolare, le attività presentate possono suggerire specifiche linee di studio, ad esempio in funzione delle problematiche legate all'utilizzo di processi BIM.

In conclusione, le visualizzazioni digitali (nelle molteplici epifanie della mixed reality), le declinazioni culturali dell'*on life*, delle culture partecipative e post-digitali, del Nuovo realismo, certamente spostano il centro di gravità verso approcci animati da diverse sensibilità rispetto al passato, e dove la tecnologia gioca un ruolo non eludibile anche nell'ambito dell'analisi grafica. Indipendentemente dagli strumenti, resta valido il tema del ricorso alla dimensione del visuale quale metodologia di analisi (Brusaporci, 2015),

secondo un approccio fondato sull'utilizzo e sviluppo della cosiddetta "intelligenza grafica" (Cicalò, 2016).

Bibliografia

- Albisinni Pe De Carlo L., a cura di (2011), *Architettura disegno modello. Verso un archivio digitale dell'opera di maestri del XX secolo*, Gangemi Editore, Roma.
- Apollonio F. I. (2012), *Architettura in 3D*, Bruno Mondadori, Milano.
- Alexander C. (1964), *Notes on the Synthesis of Form*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Benasayag M. (2016), *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*, Erickson, Trento.
- Brusaporci S. (2013), *Modellazione e rappresentazione digitale per i beni architettonici*, in Brusaporci S., a cura di, *Modelli complessi per il patrimonio architettonico-urbano* (pp. 18-24), Gangemi Editore, Roma.
- Brusaporci, S. (2015). *On Visual Computing for Architectural Heritage*, in Brusaporci S., ed., *Handbook of Research on Emerging Digital Tools for Architectural Surveying, Modeling, and Representation* (pp. 94-123), IGI Global, Hershey, PA.
- Brusaporci S. (2018), *Graphical Analysis 2.0: Digital Representation for Understanding and Communication of Architecture*, in Castaño Perea E., Echeverria Valiente E., eds., *Architectural Draughtsmanship. From Analog to Digital Narratives* (pp 531-543), Springer International Publishing, Cham.
- Brusaporci, S., Graziosi, F., Franchi, F., Maiezza, Pe Tata, A. (2020), *Il Barocco ritrovato: tecnologie avanzate di visualizzazione per il racconto della Storia*, in Mantini S., a cura di, *RICOSTRUIRE STORIE Riflessioni e pratiche di Storia moderna*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Cicalò E. (2016), *Intelligenza Grafica*, Aracne Editrice, Aprilia.
- Docci M., Bentivegna Ad., Carreras C., Corvaja L., Gurgone A., Maestri De Sartor A. (1983), *Disegno e analisi architettonica*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma.
- Docci M. (1989), "Disegno e rilievo: quale didattica", *Disegnare Idee Immagini*, 1. pp. 37-54.
- Docci M. (2007), "The Unbuilt Vatican Basilica. The Project by Antonio da Sangallo", *Disegnare idee immagini*, 34, pp. 24-35.
- Docci Me Chiavoni E. (2017), *Saper Leggere L'architettura*, Laterza, Roma.
- Giordano Ae Huffman K. (2018), *Advanced Technologies for Historical Cities Visualization*, *DISEGNARECON*, 11, 21.
- Luigini A. a cura di (2017), *Lineis Descrivere Sette seminari tra rappresentazione e formazione*, Libria, Melfi.
- Luigini A. (2018), *Grafemi e tipi standard. Una metodologia per l'analisi evoluzionistica dell'opera di Oscar Niemeyer*, Aracne, Roma.
- Maiezza P. (2021), *Aquila Moderna. Progetti e interventi nella prima metà del XX secolo*, PUBLICA, Alghero.

- Maldonado T. (1993), *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano.
- Migliari R., a cura di, (2004.), *Disegno come modello*, Edizioni Kappa, Roma.
- Migliari R. (2008), *Prospettiva dinamica interattiva*, Edizioni Kappa, Roma.
- Nofal E (2019), *Phygital Heritage: Communicating Built Heritage Information through the Integration of Digital Technology into Physical Reality*, Thesis for Degree of Doctor of Engineering Science (PhD) Architecture. KU Leuven – Faculty of Engineering Science Department of Architecture: Leuven.
- Wagner R. W. (1970), “Edgar Dale: Professional”, *Theory into Practice*, 9(2).
- Docci M. (2007), “The Unbuilt Vatican Basilica. The Project by Antonio da Sangallo”, *Disegnare idee immagini*, 34, pp. 24-35.
- Docci M., Chiavoni E. (2017), *Saper Leggere L’architettura*, Laterza, Roma.
- Giordano A., Huffman K. (2018), “Advanced Technologies for Historical Cities Visualization”, *Disegnarecon*, 11, 21.
- Luigini A.. a cura di, (2017), *Lineis Descrivere Sette seminari tra rappresentazione e formazione*, Libria, Melfi.
- Luigini A. (2018), *Grafemi e tipi standard. Una metodologia per l’analisi evoluzionistica dell’opera di Oscar Niemeyer*, Aracne, Roma.
- Maiezza P. (2021), *Aquila Moderna. Progetti e interventi nella prima metà del XX secolo*, PUBBLICA, Alghero.
- Maldonado T. (1993), *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano.
- Migliari R., a cura di (2004), *Disegno come modello*, Edizioni Kappa, Roma.
- Migliari R. (2008), *Prospettiva dinamica interattiva*, Edizioni Kappa, Roma.
- Nofal E (2019), *Phygital Heritage: Communicating Built Heritage Information through the Integration of Digital Technology into Physical Reality*, Thesis for Degree of Doctor of Engineering Science (PhD) Architecture. KU Leuven – Faculty of Engineering Science Department of Architecture: Leuven.
- Wagner R. W. (1970), *Edgar Dale: Professional*, Theory Into Practice, 9(2).

Fantasia su misura: la negoziazione della liminalità nell'opera formativa degli artigiani italiani del LARP

di *Andrea Mattia Marcelli*

Introduzione: artigianato e patrimonio culturale

Nella storia dell'educazione artigiana si è consolidata, soprattutto a cavallo del Diciannovesimo secolo, una partizione tra la formazione tecnico-professionale e la formazione artistica di stampo umanistico; tale divisione non era neutrale, bensì accompagnata da giudizi che riformulavano le nozioni di manualità e fruibilità del prodotto per farne categorie di valore che avevano l'esito di polarizzare il discorso sull'arte (Santoni Rugiu, 2008). Nonostante numerose personalità di spicco rivolgersero le proprie attenzioni ai ceti oppressi, la militanza artistica ha orientato il proprio afflato politico soprattutto nei confronti delle classi operaie, le quali, benché titolari in ultima istanza della trasformazione dei prodotti, vedevano la propria *vis* creativa imbrigliata negli ingranaggi dei sistemi industriali. L'operaio, per il materialista dialettico, era degno d'attenzioni proprio in quanto privo non solo di voce intellettuale, ma anche artistica (Swingewood, 1977).

Secondario, invece, il ruolo dell'artigiano nel discorso egemone: figura ibrida a cavallo tra creatività e standardizzazione dei risultati, si presenta come storicamente consolidata al di là della dialettica oppressi-oppressori. Possessore di competenze talvolta esclusive e difficili da inserire in un percorso educativo formale, l'artigiano si colloca al crocevia tra imprenditorialità, logiche di mercato, estro personale e autonomia operativa – una dimensione che, in ultima istanza, finisce per essere derubricata al ruolo di prestatore d'opera dotato di competenze tecniche, afferente a un regime fiscale specifico (Pöllänen, 2011). Ove, invece, il medesimo riservi a sé stesso uno spazio di autonomia creativa, si ritrova conteso tra il mondo delle nuove tecnologie e lo stereotipo classificatorio del “lavoro tradizionale” (Garber, 2002), che a sua volta è categoria post-moderna del discorso pubblico sul *fare* e sul *lavorare*, spesso soggetto a pratiche coatte di patrimonializzazione (ad es.: tutela dell'artigianato locale).

L'idea stessa di patrimonio culturale presenta notevoli ambiguità: da un lato, è una categoria della conservazione e, come tale, interviene nel preservare artefatti e pratiche a rischio di estinzione o, comunque necessitanti di tutela (Accetta, 2005); dall'altro lato, però, è anche fonte di reinterpretazione creativa, poiché sovente il processo di qualifica del patrimonio culturale si trasforma nella co-costruzione post-moderna di una *nuova* pratica alla luce di elementi di continuità con il passato, le cui basi ontologiche non sono necessariamente solide, ma che pur si prestano alla valorizzazione (Cicerchia, 2002, p. 12).

Gioco di Ruolo dal Vivo: uno studio esplorativo

Il presente contributo riporta i risultati parziali di uno studio costituito da cinque interviste sul Gioco di Ruolo dal Vivo (GRV o LARP, acronimo inglese che sta per *Live-Action Role-Play*). I temi affrontati riguardano la duplice creazione, da parte dei partecipanti al LARP, di un universo condiviso sia di tipo materiale che di tipo immateriale. A questo scopo, un ruolo importante è giocato dalla costellazione di artigiani che ruotano attorno a questa pratica ludica. In assenza di un'anagrafe nazionale o di un archivio equivalente, il reclutamento del campione iniziale è stato "a cascata". Le risposte raccolte hanno consentito di definire alcuni parametri di massima entro cui collocare il LARP, in vista di un futuro processo di riconoscimento ed eventuale patrimonializzazione.

Benché il numero delle interviste iniziali sia esiguo, esse fungono da punto di partenza per una più ampia opera di documentazione del fenomeno LARP. Infatti, dato lo stadio attuale degli studi sulla portata del LARP in Italia (Ghilardi e Salerno 2007; Giovannucci e Trenti 2015), una documentazione così raccolta potrebbe contribuire alla tutela e valorizzazione della pratica in esame. Tuttavia, la giustificazione epistemica per la conduzione di una futura ricerca di più ampio respiro è determinata dalla necessità di comprendere la collocazione ontologica del LARP nella più vasta dialettica tra realtà e fantasia (Seregina 2018).

Prolegomeni per un'antropologia del LARP

Un approccio etnografico consente di interfacciarsi con pregnanza empirica a cerchie sociali caratterizzate da forte fluidità – come appunto quelle dei partecipanti al LARP. Inoltre, come già osservato da Downey (2011), l'antropologia culturale ha un interesse particolare nei confronti della trasformazione, del cambiamento sociale e, in sintesi, si potrebbe definire

autentica scienza del confine. In questo senso, il LARP presenta molti punti di rilievo: [a] c'è il confine tra realtà e immaginazione, che viene letteralmente *messo in gioco* durante l'attività ludica; [b] c'è poi il confine, anch'esso soggetto a continue negoziazioni, tra il LARP e altre attività di tipo poietico che forniscono i materiali di gioco; [c] infine, c'è la questione della sovra-estensione della “presenza” del LARP al di là dei limiti temporali formalmente dettati dalle esigenze di gioco – ciò significa che, come spesso accade, si continua a giocare e rievocare il gioco anche *dopo* che questo è terminato... oppure ci si prepara, ci si organizza e si lavora *per* il gioco, anche quando ci si trova “fuori gioco”.

Endemia

Per definire quest'ultima attitudine, i partecipanti intervistati hanno preso a prestito dalla medicina il termine “endemia”, il quale, secondo alcuni di loro, risalirebbe addirittura al 2003. “Endemia” è usato sia in senso bonariamente derogatorio, per indicare qualcuno che “ci è rimasto sotto” e “non riesce a non pensarci”, sia per indicare quel clima di collegialità che si genera quando si inizia a condividere le avventure di gioco – caso, questo, non dissimile dalle fantasie geriatriche del coniglio Moscardo [*Hazel*] del romanzo *Watership Down*, che è appunto dedicato alla mitopoiesi (Adams, 1972).

È parso pertanto appropriato esordire con un approccio sì epistemologicamente rischioso, ma che ha il proprio fondamento nel tentativo di accesso alla dimensione *-emica* del LARP stesso. L'accesso al mondo ludico del LARP, di cui al presente studio esplorativo, è infatti etnografico e il confronto con il vissuto individuale dei partecipanti ha consentito di estrapolare – come sopra accennato – alcune categorie di massima che possono essere utilizzate in future analisi.

LARP: le categorie di riferimento

Il LARP è un tipo di gioco impossibile da svolgersi in solitaria (Kuusniemi, 2020), nel quale un certo numero di partecipanti (che va dalla dozzina alle migliaia) si adopera a porre in essere un mondo di fantasia – talvolta, per una serata, altre volte, invece, per giorni interi. Durante tali finestre si realizza la costruzione sociale della sospensione della realtà, perpetuata principalmente dall'impegno, da parte dei partecipanti, a ignorare una serie di *input* fenomenici prestabiliti dal regolamento o dalle convenzioni di gioco (implicite ed esplicite) che esercitano la loro forza normativa sugli aderenti alla messa in

scena (Montola, 2009). Gli eventi LARP presumono infatti diverse funzioni logistiche, che vanno dall'utenza finale (i giocatori propriamente detti) fino ai quadri organizzativi più disparati (costituiti da interpreti, comparse, narratori e anche segretari amministrativi... o il cuoco che prepara il rancio).

Resta sempre un *leitmotiv*, che gli intervistati riferiscono a più riprese: “Non sono me stesso; sono il mio personaggio.” Ciò sta a significare che Marco (nome di fantasia), quando gioca “dal vivo”, non è il Marco di sempre, ma recita un ruolo che ha costruito per sé stesso – solitamente con il benessere degli organizzatori (detti anche “master” o, più raramente, “narratori”). Recita, insomma: si immedesima come un attore di metodo e, per svariate ore, si impegna a pensare e agire come penserebbe e agirebbe il personaggio che si è creato (Regueiro, 2016).

Entrando in gioco, quindi, non incontreremo più Marco, bensì Cypher, cioè un'eminenza grigia esperta nell'arte della discrezione. Analogamente, sempre a seconda delle convenzioni di gioco – che prevedono ambientazioni *fantasy*, letterarie, fantascientifiche, horror o contemporanee – non troveremo più Lucia (altro nome di fantasia), bensì il sacerdote di una divinità aliena, che persegue i propri scopi – magari in combutta o a spese dei personaggi di altri giocatori. A questo scopo, gran parte del gioco prevede azioni mimate o scambi verbali: recuperare oggetti, nascondersi, fingere di riparare macchinari, guarire malattie immaginarie (ma vissute come reali dal personaggio in questione) e tessere trame politiche (Järvelä, 2019).

Gli informatori che hanno partecipato a questo studio iniziale convengono nel sostenere che “l'unico limite del Gioco di Ruolo dal Vivo è la fantasia di chi gioca”. Tuttavia, tra le convenzioni di gioco esistono comunque delle regole per dirimere i conflitti: a seconda della durata di una partita (che può essere brevissima oppure strutturarsi in “campagna” o “cronaca”, che unisce con un *fil rouge* una serie di eventi nel corso di vari anni di gioco), i partecipanti possono disporre o meno di schede personalizzate che elencano le abilità e i difetti del loro personaggio... dettando quindi le condizioni di vittoria o di sconfitta in caso di contrasti con altri personaggi oppure nel confrontarsi con le sfide messe in gioco dai “master” (ad esempio: mostri di ogni genere, incantatori, antagonisti politici, divinità).

Demarcazione dell'area culturale di riferimento

Spesso, nell'illustrare il posizionamento del LARP rispetto ad altre attività, in apparenza analoghe, è necessario delineare i confini rispetto ad altre attività limitrofe, ma non coincidenti. Ad esempio: *cosplay*, *reenactment*, *Historical European Martial Arts* (HEMA) o scrittura creativa.

La ragione di tale contatto sta nell'esistenza di un terreno comune, condiviso da coloro che partecipano a una o più di queste attività. Si tratta di un'esperienza fatta di letture, videogiochi e prodotti cinematografici. Si pensi, ad esempio, a *Dune GRV – Ombre sull'Impero*, promosso dall'associazione Cyber Masters (2021) e dedicato alla saga di Herbert (1965): raccoglie partecipanti di diversa estrazione sociale e, benché ciascun individuo goda di un proprio universo hobbistico, tutti i convenuti hanno respirato, per così dire, quell'atmosfera "speziata" e "inebriante" che aleggia sul pianeta Arrakis – chi grazie ai libri dell'autore, chi come fan del film di Lynch e chi attraverso altri elementi del *franchise* sviluppati nel corso dei decenni.

Esiste, quindi, un bacino d'interesse comune. Il progetto di patrimonializzazione – cui questo studio esplorativo prelude – è rivolto, in prima battuta, ai giocatori che svolgono le proprie attività a cavallo tra Veneto, Emilia-Romagna e Lombardia.

Tale varietà geografica, unita al fatto che il LARP si colloca all'intersezione di altre attività ludiche e hobbistiche, rende più complessa l'identificazione di un *target* di riferimento. Questo *target* presenta infatti le stesse asperità già riscontrate da Boas (1896) e Smith (1929) per quel che concerne la nozione di *culture area*. Le cosiddette "aree culturali", infatti, furono definite da codesti antropologi non come bolle stabili – a differenza dei *Kulturkreisen* di Frobenius (1898) – bensì come una costruzione dell'etnografo, che identifica elementi comuni a una certa regione e ne mappa lo sbiadire, man mano che ci si allontana dal centro di riferimento. Se, quindi, prendiamo una qualunque comunità di giocatori LARP come punto di riferimento, spostando la lente su aree limitrofe sarà possibile registrare una modificazione o trasformazione delle prassi, sia in senso ludico che dal punto di vista linguistico e concettuale.

Essere e apparire nel LARP

In alcuni LARP, i combattimenti si svolgono con armi adatte allo scopo (Hook, 2008), sovente morbide e di materassina spugnosa (ad es.: plastazoto o lattice). La natura del materiale usato è commisurata a quella dell'attività: come anticipato, si tratta di un gioco di finzione e non certo di scherma storica (HEMA), né di rievocazioni (*reenactment*) o di tornei in stile *Battle of the Nations* (Mochocki, 2018).

Nonostante ciò, a differenza del gioco di ruolo "da tavolo" (*tabletop role-playing game*; ritenuto da molti degli intervistati un suo insigne predecessore), nel LARP anche l'occhio vuole la sua parte. Pertanto, benché, durante l'evento, si prendano le distanze da storicismi superflui o da fedeli

ricostruzioni scientifiche, numerose comunità di giocatori hanno ormai sviluppato un interesse sistematico nei confronti dei costumi e degli accessori, assolutamente necessari per “vestire i panni” del proprio personaggio.

Questo tema è ricorrente nelle interviste. Una partecipante si è spinta fino al punto di dire che “si interpreta meglio se il costume è fatto bene” – a significare che l’apparire funge da lubrificante per l’essere. Tuttavia, altri partecipanti sostengono che il gioco di ruolo dal vivo è certamente diverso da un tentativo di “spararsi le pose” – ossia darsi delle arie – perché, “durante l’avventura bisogna vivere il personaggio fino in fondo”.

Di qui, un altro aspetto delle comunità di giocatori di ruolo dal vivo: non solo, come anticipato sopra, prendono le distanze dalle rievocazioni storiche, ma anche dal fenomeno del *cosplay*, che – sempre a detta degli informatori – può ridursi a una semplice sfilata di moda in cui si ostentano i costumi più fedeli possibili agli idoli di *manga*, *anime* o videogiochi in genere (Tocci, 2007).

Navigare nell’immaterium: gli artigiani del LARP¹

Proprio allo scopo di comprendere meglio come il LARP funga da dispositivo di costruzione di una realtà allo stesso tempo volatile, ma caratterizzata da forte valenza ontologica per chi vi partecipa, l’attenzione è stata rivolta, durante le interviste, agli elementi più marcatamente poetici – come armi e costumi. Data la natura liminale del LARP, esso intrattiene un rapporto ambiguo con le categorie epistemiche della materialità e dell’immaterialità – che pur costituiscono “scatole” separate in svariati processi di patrimonializzazione e qualificazione delle pratiche culturalmente salienti. Non era quindi possibile una recensione dei soli artefatti, poiché ciò avrebbe significato la costruzione di un *Kulturkreis* al netto del valore semantico degli stessi. Viceversa, ingaggiare subito la finzione senza preoccuparsi degli aspetti più tangibili del gioco avrebbe significato l’ingresso nel delicato mondo della fantantropologia, sfociando nello studio letterario – interessante, certo, ma di ridotto valore *-emico*.

In ottemperanza ai dettami della ricerca partecipata (almeno in parte), si è optato per ricavare alcune categorie interpretative a partire dal basso, affinché fungano da equivalente contemporaneo delle “teorie native” – o indigene (Ellsberg e Heise, 2005). Focale, quindi, l’elemento *grounded*, guidato dai partecipanti. La scelta è ricaduta infatti su coloro che, a detta di svariati

1. Nel *franchise Warhammer 40,000* – edito da Games Workshop – il termine *immaterium* è latino maccheronico per indicare una dimensione empirea e misteriosa, parallela alla realtà ordinariamente percepita.

membri della comunità allargata, erano impegnati non solo nel gioco, ma anche nel *creare* il mondo di gioco – dal punto di vista non tanto della storia, ma proprio dei materiali e degli artefatti. In altre parole: coloro che, più di altri, si adoperavano a fare costumi, costruire armi fasulle e, in generale, realizzare le *affordances* del gioco nel senso più concreto del termine – costumi e accessori di scena. In altre parole, l’orizzonte discorsivo riguardante gli artefatti del LARP e la loro carica semantica è stato monopolizzato dal riferimento a tali funzioni artigianali: talvolta, sono svolte in autonomia o a fini di mercato; altre volte, in chiave personale e hobbistica.

Secondo Simkins (2014), è questa una delle forme artistiche del LARP. Pertanto, proprio come accade per i cantanti (Cristo, 2015, p. 152), gli artigiani in questione acquistano un punto di vista privilegiato e devono farsi carico di trasformare in artefatti quelli che sono i loro desideri e progetti o, ancora più frequentemente, quelli di altri giocatori, che fungono da committenti.

Costoro possono invero definirsi artigiani: non solo in virtù della manualità della loro opera, ma anche perché proprio la nozione di artigianato, come anticipato nell’introduzione, è la più appropriata a sottolineare il sussistere di una *leadership* distribuita nella formazione delle istanze di realtà – siano esse consolidate, come nel caso degli artefatti più duraturi, siano esse temporanee e volatili, come nel caso della messa in scena tipica del LARP.

Conclusioni: dimensione formativa dell’artigianato LARP

Sempre a livello presuntivo, questo lavorare o mettersi al servizio non pareva possibile senza un concomitante sviluppo delle competenze necessarie a trasformare i pensieri in azioni efficaci. Di qui, l’idea di approfondire intervistando *artigiani del LARP* riguardo alla loro biografia formativa. Ciò ha consentito di comprendere come anche la prassi poetica di tipo più tangibile, nel LARP, costituisca una negoziazione del rapporto tra il reale (incarnato dalle abilità individuali) e il fittizio, che fornisce le opportunità per l’esercizio di tali competenze. È questo lo “*skills frame*” identificato da Vartiainen (2015).

Se confermata da ulteriore raccolta dati, tale dinamica capovolgerebbe l’alone di escapismo che aleggia, come uno stereotipo, attorno alla pratica del LARP: come se, insomma, gli artigiani del LARP fossero i primi – nel senso di una priorità ontologica – a sottoporsi a dei *situational judgement test* che consentono loro di sviluppare competenze. Poiché la competenza massima presume anche la metariflessione (Biggs, Collis, 1982), all’escapismo subentra un saldo controllo della realtà effettiva. La valenza di tale

attività sarebbe quindi non solo formativa nel senso lato di co-costruzione di una realtà immaginifica, ma anche formativa in senso individuale.

Data la relativa novità del tema LARP nell'orizzonte accademico italiano, sarebbe stato implausibile proporre i risultati di uno studio pilota senza prima permettervi la presente ricognizione esplorativa. Assolto a questo compito, seguiranno contributi tematici, con la promessa di diventare le *folk categories* nelle future analisi di un corpus di dati più ampio. Allo stato attuale, dalle testimonianze raccolte emerge il ruolo cruciale delle reti sociali nel sollecitare e plasmare la *vis* poetica dei partecipanti, che sfruttano l'occasione della simulazione collettiva – e l'esperienza liminale che essa comporta – per farsi carico di processi emancipativi mediati dalla natura artefattuale dei loro prodotti: così facendo, si fanno carico della funzione artigianale che prelude alla pratica ludica condivisa.

Bibliografia

- Accetta C. (2005), *La conservazione del moderno nella cultura architettonica contemporanea*, Università degli Studi di Napoli Federico II (tesi di dottorato).
- Adams R. (1972), *Watership Down*, Rex Collings, London.
- Biggs J.B., Collis K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Academic Press, New York.
- Boas F.U. (1896), “The Limitations of the Comparative Method of Anthropology”, *Science*, 4, 103, pp. 901-908.
- Cicerchia A. (2002), *Il bellissimo vecchio: argomenti per una geografia del patrimonio culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Cristo N. (2015), “The Immigrant Portuguese Guitar: Destination–Ontario”, *Portuguese Studies Review*, 23, 1, pp. 143-176.
- Cyber Masters (2021), *DUNE: Ombre sull'Impero*, <https://dunegr.wordpress.com/> [consultato il 29 ottobre 2021].
- Downey G. (2011), “Late to the science – anti-science bumfight”, *Neuroanthropology: Understanding the encultured brain and body*, PLOS Blogs, <https://tinyurl.com/nw3feuz2> [consultato il 29 ottobre 2021].
- Ellsberg M. and Heise L. (2005), *Researching Violence Against Women: A Practical Guide for Researchers and Activists*, WHO e PATH, Washington DC.
- Frobenius L.V. (1898), *Der Ursprung der Afrikanischen Kulturen*, Gebrüder Borntraeger, Berlin.
- Garber E. (2002), “Craft education in Finland: definitions, rationales and the future”, *International Journal of Art & Design Education*, 21, 2, pp. 132-145.
- Ghilardi M., e Salerno I. (2007), *Giochi di ruolo: estetica e immaginario di un nuovo scenario giovanile*, Tunué, Latina.

- Giovannucci A. e Trenti L. (2015), *Larp attack! Esperienze e riflessioni dal mondo dei giochi di ruolo dal vivo*. Larp Symposium.
- Herbert F. (1965), *Dune*, Chilton Books, Boston.
- Hook N. (2008), “The Children of Treasure Trap: History and Trends of British Live Action Role-Play”, in Montola M. and Stenros J., eds., *Playground Worlds: Creating and Evaluating Experiences of Role-Playing Games*, Ropecon ry with Solmukohta, Helsinki.
- Kuusniemi S. (2020), *Collaborative world-building: Curating creative development of the cyberpunk live action role-playing game Beyond: The Neural Horizon*, School of Arts, Design and Architecture, Aalto University (tesi di laurea).
- Järvelä S. (2019), “How Real Is Larp?”, in Koljonen J., Stenros J., Grove A.S., Skjønsgjell A.D. and Nilsen, E., eds., *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*, Landsforeningen Bifrost, Copenhagen.
- Mochocki M. (2018), *Role-play as a Heritage Practice: Historical LARP, tabletop RPG and Reenactment*, Routledge, London.
- Montola M. (2009), “The Invisible Rules of Role-Playing: The Social Framework of Role-Playing Process”, *International Journal of Role-Playing*, 1.1: 22-36.
- Pöllänen S. H. (2011), “Beyond Craft and Art: A Pedagogical Model for Craft as Self-expression”, *International Journal of Education through Art*, 7, 2: 111-125.
- Regueiro L.I. (2016), *Genre, Context, and Characters as Elements of Narrativity in the Larp Fillos do Trono*, in Särkijärvi J., Lopenon M. and Kangas K., eds., *Larp Realia: Analysis, Design, and Discussions of Nordic Larp*, Ropecon ry, Helsinki.
- Santoni Rugiu A. (2008), *Rimpianti del “fondo d’oro” artigianale*, in Santoni Rugiu A., a cura di, *Breve storia dell’educazione artigiana*, Carocci, Roma.
- Seregina A. (2018), *The LARP performance*, Routledge, London.
- Simkins D. (2014), *The Arts of LARP: Design, Literacy, Learning and Community in Live-Action Role Play*, McFarland, Jefferson, North Carolina.
- Smith R.G. (1929), “The Concept of the Culture Area”, *Social Forces*, 7, 3, pp. 421-432.
- Swingewood A. (1977), *The Myth of Mass Culture*, Macmillan International Higher Education, London.
- Tocci J. (2007), “The Well-Dressed Geek: Media Appropriation and Subcultural Style”, Contributo presentato all’incontro MiT5, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (US).
- Vartiainen L. (2015), “The Imaginary World as a Motive of Craft Making and a Way of Dressing Up”, *Textile: Cloth and Culture*, 13, 1, pp. 66-79.

Educare all'immagine ai tempi della quarantena. Memoria di una ricerca del legame di realtà attraverso lo schermo digitale

di *Alessandra De Nicola, e Franca Zuccoli*¹

Breve racconto dell'esperienza. Come una premessa

A partire dall'esigenza comune dei docenti (dalla scuola dell'infanzia all'università) di riconsiderare, variare o addirittura stravolgere le metodologie di insegnamento a causa della pandemia (Lucisano, 2020), il presente contributo racconta alcune sperimentazioni compiute durante il corso di Educazione all'immagine (Università di Milano Bicocca) rivolto a studenti che desiderano divenire insegnanti, nei primi ordini scolastici, con l'obiettivo di favorire una formazione all'arte basata sull'esperienza personale e collettiva. Questo obiettivo discende dalla necessità, da sempre messa in primo piano nel corso, di incentivare un rapporto più autentico e personale tra studenti e disciplina (Zuccoli, 2020), superando sia le barriere di accesso ai saperi, sia le difficoltà di approccio a una materia da molti considerata astratta, come rivelato dal *brainstorming* proposto a inizio del corso con centosessantotto studenti che hanno voluto condividere quale fosse la loro idea di arte e quali fossero gli artisti per loro più rappresentativi della contemporaneità. La didattica a distanza ha obbligato tutte le persone coinvolte (adulti e bambini) a trasformare lo spazio della formazione in uno spazio digitale in cui la possibilità dello sfalsamento temporale tra fonte dell'azione didattica e destinatari, ha reso l'esperienza formativa, apparentemente, meno autentica, certamente diversa (Bruschi, Perissinotto, 2020). La possibilità di scegliere tra le modalità sincrona e asincrona, la condizione di spazio mediato attraverso tutti gli apparati tecnologici utilizzate hanno comportato un certo allentamento della relazione formativa.

Nella pratica e nella ricerca pedagogica lo spazio è ormai da molti decenni considerato un terzo educatore (Edwards, Gandini, Forman, 1995),

¹ Il contributo è stato pensato e progettato insieme dalle due autrici. Il solo primo paragrafo è da attribuire a Franca Zuccoli, mentre tutti gli altri sono di Alessandra De Nicola.

riferendosi però a uno spazio reale da vivere fisicamente insieme, e gli argomenti delle lezioni e delle proposte didattiche sono ricercati utilizzando un costante riferimento alla quotidianità, articolandosi in compiti di realtà. Anche nel corso di Educazione all'immagine la domanda che attraversa tutto il percorso proposto e realizzato insieme agli studenti è quella di mantenere una vigilanza epistemologica nei confronti della disciplina, favorendo il fiorire di proposte educative significative, tenendo conto della futura professionalità insegnante degli studenti. In questo ambito si colloca la situazione pandemica, che in certo senso ha messo ancora di più alla prova la domanda di senso del corso. Ben prima della pandemia, studiosi provenienti da vari ambiti disciplinari avevano iniziato a interrogarsi sul valore e sulle possibili implicazioni dell'impiego dei surrogati digitali e delle reti multimediali (Dziekan, Proctor, 2018; Rhee, Kim, 2018; Rhee, Choi, 2019) per migliorare la fruizione di opere tangibili. La *culture quarantine* ha incrementato notevolmente il fenomeno delle iniziative nate espressamente per il web: mostre, opere immersive, performance sono state ripensate, create e proposte in modo nuovo, offrendo così a educatori, insegnanti un nuovo campo d'azione e di riflessione. Nello specifico il lavoro che qui presentiamo racconta l'esperienza formativa avvenuta all'interno del corso, in cui, elemento imprescindibile è sempre stato quello legato alla presentazione di numerose opere d'arte, seppur nelle loro riproduzioni, riflettendo sulle possibili proposte educative da realizzare insieme ai bambini, a partire da un'esperienza personale. La tematica relativa all'autenticità di un contatto diretto, nei corsi svolti durante gli anni passati, era in parte stata risolta chiedendo a tutti gli studenti di recarsi in un museo a loro scelta, oppure visitare un luogo del patrimonio culturale e paesaggistico che riscuoteva il loro interesse e conseguentemente di elaborare un progetto educativo. Durante il *lockdown*, vista l'impossibilità di andare direttamente nei luoghi dell'arte, sono state incrementate le azioni di produzione diretta di immagini, di elaborazione delle stesse e di riflessione. In particolare, si è lavorato sul concetto di schermo come spazio dinamico di condivisione, in cui mostrare e commentare i propri lavori. Questo spazio insolito e percepito inizialmente quasi in modo ostile, è diventato così il luogo della circolarità immediata delle azioni, del deposito e delle riflessioni metacognitive. A partire da semplici azioni di osservazione di oggetti naturali e loro riproduzione con mezzi e tecniche diverse, si è voluto restituire centralità all'esperienza dell'arte (Dewey, 1934), intesa come una pratica dinamica, vitale e possibile sempre, dentro e fuori dallo schermo. Il lavoro è stato realizzato con un gruppo di cinquantuno studenti, che successivamente alla produzione di disegni e di fotografie, ha riflettuto sull'esperienza compiuta grazie a un questionario, che ha posto attenzione al legame con la realtà, seppur diversa nel tempo e nello spazio.

Obiettivi ed esigenze a partire da alcuni strumenti interattivi

Il primo obiettivo del percorso è consistito nel superare la cosiddetta *stillness* dei corpi e delle coscienze, propria della definizione di *lockdown*². A tal fine, il corso che anche in tempi pre-pandemici adottava metodologie collaborative, ha puntato sulla proposta di strumenti digitali semplici, attraverso cui fosse possibile ascoltare in modo costruttivista la voce degli studenti ed impiegarla direttamente nella didattica. Come in un laboratorio, gli studenti hanno fatto esperienza diretta di proposte da poter applicare nella loro futura carriera di insegnanti. Il primo strumento utilizzato è stato il *brainstorming* (Zuccoli, 2014) che, come tutte le metodologie attive garantisce un ampio grado di flessibilità, a partire dai supporti scelti per applicarla, offrendo l'opportunità di un approccio più informale. In forma anonima, gli studenti hanno potuto esprimere per tre volte quale parola associassero all'argomento *arte*. L'obiettivo, in questo caso, era indagare quale fosse la percezione di questa disciplina, se fosse considerata astratta, lontana dal vivere quotidiano e soprattutto poco utile nella pratica educativa. Purtroppo, l'alto numero di studenti presenti alle lezioni in forma sincrona e le tempistiche limitate hanno impedito la discussione, inducendo le docenti/ricercatrici a optare per una presentazione commentata dei dati, che favorisse, comunque, una riflessione partecipata con gli studenti. Attraverso la piattaforma di e-learning Kaltura, centosessant'otto studenti si sono espressi come evidenziato nelle tre immagini che seguono:

² *Lockdown*: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lockdown>.

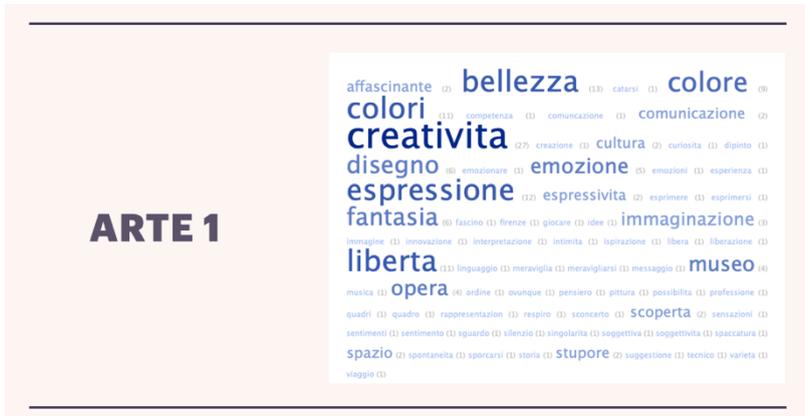


Fig. 1 - Evidenze raggruppate per la prima libera associazione legata alla parola arte (178 partecipanti al sondaggio).

La prima evidenza è che non vi sono parole mutuete né dall'estetica, né dalla storiografia d'arte, né tantomeno dalla poesia, salvo "bellezza" (Arte 1 e 2 con ricorrenza di media intensità), ma lemmi che concretamente riconducono ad un potenziale educativo come "colore/i, creatività, espressione, disegno, opera, fantasia, libertà, emozione/i, immaginazione". Il riferimento al patrimonio o a particolari discipline avviene in maniera debole con la parola museo (arte1) e storia (arte3). "Fantasia", "creatività", "immaginazione" sembrano derivare direttamente dal lessico munariano del testo *Fantasia* (1977), adottato tra quelli di studio per l'esame di profitto; altre parole richiamano ad azioni facilmente applicabili al contesto scolastico come il "disegno" o la "comunicazione", altre ancora a elementi di tipo sensibile.



Fig. 2 - Evidenze raggruppate per la seconda libera associazione legata alla parola arte (178 partecipanti al sondaggio).



Fig. 3 - Evidenze raggruppate per la terza libera associazione legata alla parola arte. (178 partecipanti al sondaggio).

Il questionario sull'arte contemporanea

Il corso di Educazione all'immagine, oltre ad approfondire gli aspetti educativi, attraverso l'esempio dei maestri, degli educatori e degli studiosi nell'ambito disciplinare, esamina opere, tecniche e artisti di epoca contemporanea. Si tratta di una scelta determinata dalla consapevolezza che, di

norma, si tratta di un periodo poco approfondito durante il percorso di studi superiori e, in generale, poco noto agli studenti del corso. Uno degli obiettivi del corso consiste nella volontà di superare alcuni stereotipi legati all'arte, facilitandone un avvicinamento utile ai fini personali e didattici, attraverso un approccio costruttivista di tipo laboratoriale. Infine, lavorare su autori meno vincolati a canoni estetici stringenti e più affini al sentire contemporaneo può avere maggiori potenzialità in campo educativo, oltre ad essere più stimolante per gli studenti. Con l'intenzione di coinvolgerli nella progettazione delle lezioni che avrebbero fruito durante il corso, agli studenti è stato somministrato un questionario che ha indagato, in forma anonima, il loro sentire riguardo all'arte contemporanea. Le figure 4 e 5, mostrano l'esito del *brainstorming* e l'indicazione, tramite questionario, di quali siano gli artisti preferiti. In questo caso, gli studenti non solo richiamano a un vocabolario proprio della critica e storiografia ("Concettuale, astratto, dinamismo, installazioni..."), ma anche temi legati alla mediazione del patrimonio culturale come "pubblico, interazione, interpretazione." Mostrando, così, una certa consapevolezza sui temi affrontati a lezione.



Fig. 4 - Brainstorming: se pensi all'arte contemporanea che parole ti vengono in mente?



Fig. 5 - Domanda: Quale autore ti sembra più rappresentativo dell'arte contemporanea?

Proposte didattiche per riallacciare la relazione formativa

Il terzo passaggio di questo percorso ha richiesto agli studenti una riflessione sulle attività che secondo loro meglio si adattavano ad una proposta educativa; su diciotto proposte evidenziate, le prime tre per ricorrenza sono l'uso di materiali di recupero, la fotografia, le installazioni e la pittura. Al fine di rendere evidente il legame tra realtà e insegnamenti, permettendo agli studenti di fare esperienza di apprendimenti autentici (Herrington, 2006), sono state proposte alcune attività da svolgersi in remoto. Questa condizione ha imposto l'ideazione di proposte da svolgere con materiali di semplice reperimento come un lapis, una penna biro, un oggetto di origine vegetale e la macchina fotografica dello smartphone. Con l'intenzione di ricreare un luogo, seppur mediato dagli schermi, di apprendimento che Elio Damiano (2013, p. 92) ha definito "un luogo in cui si svolge uno specifico lavoro di trasformazione e ricostruzione" degli oggetti culturali utili alla didattica, è stato chiesto di osservare un oggetto di natura vegetale e di provare a replicarlo senza potersi avvalere di strumenti per cancellare. Dunque, la prima richiesta è stata quella di cambiare il punto di vista, staccando l'interazione visiva con lo schermo per dedicarsi al disegno. "Disegnare è scoprire. Non si tratta di una semplice formula, è letteralmente vero. È appunto l'atto di disegnare che costringe [l'artista] a guardare l'oggetto che ha di fronte, a sezionarlo con gli occhi della mente e a rimetterlo insieme." (Berger, 2017). Il secondo esercizio ha richiesto di fotografare in bianco e nero il medesimo oggetto. In questo caso, il mutamento di punto di vista era mediato attraverso

l'inquadratura di uno strumento digitale con la consapevolezza, data dalla consegna dell'esercizio, di applicare un filtro osservandone le ripercussioni sulla realtà dell'oggetto. La riflessione era, dunque, sulla funzione di mediazione dello strumento, come afferma André Gunthert (2016, p. 29) «Non si può descrivere un apparecchio fotografico come un mediatore trasparente della realtà: deve semmai essere inteso come una macchina che seleziona interpretazioni [...]. Uno scambio più che uno specchio».

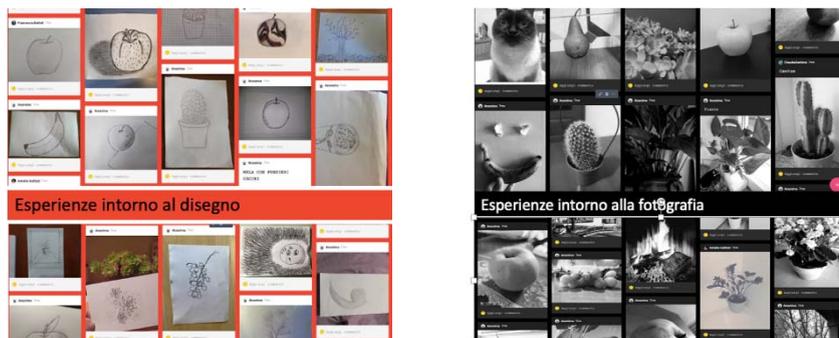


Fig. 6 - Immagini dei lavori sul disegno e sulla fotografia.

Le riflessioni come restituzioni da parte degli studenti

Un ultimo questionario è stato somministrato, ottenendo cinquanta risposte volte a riflettere sulle esperienze maturate. La maggior parte dimostra di ritenere che il disegno possa aumentare l'attenzione dei bambini nei confronti della natura. Tale convinzione è rafforzata dall'affermazione per cui, il disegno è valutato come uno strumento utile a favorire uno sguardo concentrato propeedeutico a facilitare la relazione con la realtà circostante. In particolare, si riporta una risposta che ne evidenzia l'utilità, come strumento di acquisizione di conoscenze: «Perché [i bambini] hanno la necessità di studiarla [la natura] e conoscerla nel dettaglio per poterla disegnare (io ho disegnato una foglia ed ho dovuto osservarne per bene le particolarità per renderla speciale e definita)». Una maggioranza superiore ritiene che la fotografia possa aumentare l'attenzione nei confronti della natura ancora di più del disegno. Tra le ragioni enumerate la possibilità di cogliere degli attimi di veridicità potendo moltiplicare i punti di vista rapidamente. Inoltre, si notava la possibilità di selezione, a partire dallo studio dell'inquadratura. Tra le risposte: «rappresenta un altro occhio di ricerca, scoperta». Infine, si riportano in figura 7 e di seguito alcune delle riflessioni condivise dagli studenti in merito all'esperienza nel loro

complesso, con una particolare attenzione al rapporto tra spazio reale identificato con lo spazio naturale, per definizione contrapposto a quello mediato dallo schermo. «Penso che sensibilizzare i bambini al rispetto dell'ambiente sia importantissimo ma allo stesso tempo ritengo che non deve essere un lavoro svolto solo all'interno della scuola, a senso unico, ma che anche a casa ci deve essere il giusto impegno».

Questa esperienza mi ha fatto molto riflettere l'importanza di avere uno sguardo critico-riflessivo su ciò che si fa, per esempio quanto attività come il disegno non debbano essere considerate solo come "riempitempo" ma come una modalità di avvicinare i bambini al mondo in cui vivono.

disegno e fotografia dovrebbero essere al centro di molte riflessioni da fare in classe, potrebbero essere degli ottimi punti di partenza per temi importanti come appunto il rispetto della natura.

Attraverso il disegno e la fotografia è possibile entrare in contatto con la natura, nelle sue varie sfaccettature. Queste proposte, come abbiamo avuto modo di sperimentare in prima persona, sono attuabili con tutti, non solo con i bambini e ci consentono di aprire gli occhi verso un mondo che ci circonda da sempre e al quale spesso non diamo abbastanza spazio e la giusta attenzione. Grazie per averci fatto sperimentare queste attività!

Ripensando alle attività svolte a lezione credo che siano state delle belle opportunità per sperimentare un lato dell'arte come il disegno in cui spesso mi trovo in difficoltà e un altro come la fotografia in cui invece, forse un po' per una mia piccola passione, mi trovo più a mio agio. Amo le "sfide" e potermi confrontare non solo con quella che è la mia zona di comfort ma anche con quelle zone in cui mi sento più insicura e fragile.

Fig. 7 - Libere riflessioni sulle esperienze maturate.

Conclusioni

Se l'esplicazione del legame tra realtà e didattica rappresenta uno degli obiettivi imprescindibili per un valido agire educativo e, considerato l'ambito di questa trattazione, formativo, lo è a maggior ragione nel momento in cui l'azione si svolge in uno spazio mediato, digitalizzato e spesso asincrono. Già nel 1995, Lauren Resnick ammoniva sulle discontinuità tra gli apprendimenti che avvengono a scuola e la realtà. Il lavoro di formazione che abbiamo riportato mostra la ricerca di situazioni reificanti esattamente sulla scorta di quanto teorizzato da Resnick, ma in un contesto ribaltato. Il primo obiettivo è stato riportare il più possibile ad una dimensione di confronto tra pari, attraverso le piattaforme di condivisione, dei propri esercizi. Seppur in un contesto di isolamento, tutte le proposte sono state volte alla ricerca di strumenti e artefatti cognitivi in contatto diretto con oggetti e situazioni problema. I risultati sono stati, in primo luogo, un ambiente di apprendimento più accogliente e stimolante, in secondo luogo una nuova prospettiva sull'arte e sul suo insegnamento.

Bibliografia

- Berger J. (2005), *Berger on Drawing*, Occasional Press, Aghabullogue, Co. Cork, Ireland (trad. it.: *Sul disegnare*, il Saggiatore, Milano, 2017).
- Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Desiderio A. C. (2009), *Metodologie didattiche ed esperienze di apprendimento*", in Faiella F., a cura di, *Progettare la didattica costruttivista*, Pensa Editore, Lecce, pp. 39-53.
- Dewey J. (1934), *Art as Experience*, G.T. Putnam's Sons, New York (trad. it.: *Arte come esperienza e altri saggi*, ed. A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1995).
- Dziekian V. and Proctor N. (2019), "From elsewhere to everywhere", in Drotner K., Dziekian V., Parry R. and Schroder K.C., eds., *The Routledge Handbook of Museums, Media and Communication*, Routledge, London, pp. 177-192
- Edwards C., Gandini L. and Forman G., a cura di, (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bergamo).
- Gunther A. (2016), *L'immagine condivisa. La fotografia digitale*, Contrasto, Roma.
- Lucisano P. (2020), "Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", *Lifelong, Lifewide Learning*, 16(36), 2020, pp. 3-25.
- Herrington J. (2006), "Authentic E-Learning in Higher Education: Design Principles for Authentic Learning Environments and Tasks", in *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN) 2006*, 13-17 October 2006, Honolulu, Hawaii, USA, pp. 3164-3173.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.
- Proctor N. (2015), "Mobile in Museums: From Interpretation to Conversation", in Witcomb A., ed., *The International Handbooks of Museum Studies- V 3: MUSEUM MEDIA. Part IV Extending the Museum*, Wiley Blackwell, pp. 499-527.
- Rhee Band Kim J. (2018), "Mediation between digital surrogates and viewers based on the technology acceptance model", *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, vol. 96, n. 6
- Resnick L.B. (1995), "Imparare dentro e fuori la scuola", in Pontecorvo C., Ajello A. M. e Zuccheromaglio C., a cura di, *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, pp. 61-81.
- Schneller K. (2007), "Sur les traces de Rosalind Krauss: la réception française de la notion d'index, 1977-1990", *Études photographiques*, n. 21, pp. 123-143.
- Zuccoli F. (2020), *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*, Franco Angeli, Milano.
- Zuccoli F. (2014), *Brainstorming : cervelli in ebollizione*, in Nigris E., Negri S. C. e Zuccoli F., a cura di, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Carocci, Roma, pp.125-162.

Tra danza e tecnologia: raccontare la pandemia attraverso il corpo. Il metodo *Bodytasking* applicato alla composizione coreutica e drammaturgica

di Luigi Aruta, Ferdinando Ivano Ambra, Francesco V. Ferraro, Alessandro Pontremoli

Introduzione

La situazione emergenziale prodotta dal Covid-19 ha acuito le vulnerabilità emotive e sociali già presenti prima dell'avvento della pandemia (Piceci, Cancellara, 2020). Molti istituti scolastici, collocati geograficamente in zone con scarsa copertura di rete, hanno garantito con difficoltà un'efficiente didattica a distanza (DaD), e per lo stesso problema molti studenti non hanno potuto seguirla (Ambra *et al.*, 2020). Quindi la scuola ha perso, in molti casi, quegli studenti già "distanti" prima della pandemia e sui quali ha ulteriormente impattato l'assenza di occasioni culturali e relazionali, cardini dell'esperienza educativa (Nuzzaci, 2020).

Per evitare dunque che l'*humus* del rischio (Iavarone, 2019) allarghi i suoi 'confini', è importante per gli adolescenti vivere esperienze artistico-sociali in grado di educare alla resilienza creativa, intesa come dimensione culturale della sostenibilità (Kagan, Kirchberg, 2016) e del benessere (Iavarone, 2008).

L'esperienza performativa della danza può contribuire alla comprensione e narrazione degli stati emotivi (Aruta *et al.*, 2020; Evola, Skubisz, 2019), attraverso la drammaturgia delle connessioni (Barton, 2015) nella quale la composizione coreutica diviene il risultato degli "effetti" e degli "affetti" provocati dall'incontro tra il materiale compositivo e la predisposizione percettivo-cognitiva di colui che agisce (Pontremoli, 2018).

Tali considerazioni si collocano nella cornice delle *embodied theories*: la cognizione umana è un elemento indissociabile dal corpo, dispositivo d'espressione della cognizione stessa (Iavarone *et al.*, 2010) e il corpo è "sede" dei processi cognitivi, anche quelli più astratti, talvolta verbalizzati proprio attraverso metafore corporee esemplificative (Gibbs, 2005): in tal senso la danza può essere un importante veicolo comunicativo per incorporare le emozioni (Ambra *et al.*, 2020).

Il seguente studio ha come scopo quello di ottenere *feedback* utili allo studio della performance, vista e/o agita, come dispositivo pedagogico-educativo; attraverso dei questionari-intervista intorno all'esperienza di creazione e visione di una performance di danza.

I ricercatori ipotizzano che attraverso l'uso del metodo Bodytasking a distanza (Aruta *et al.*, 2021) è possibile ricorrere alla composizione coreutica e drammaturgica come dispositivo didattico-motorio per raccontare e comunicare le emozioni attraverso il corpo.

Materiali e metodi

Lo studio è stato realizzato nell'ambito del progetto Scuola Viva *Danzo*, *dunque* sono svoltosi in didattica a distanza, dal 12 marzo al 3 giugno 2021. Il contributo qui discusso fa riferimento ad una specifica cellula operativa del progetto realizzatosi dall'11 maggio al 25 maggio, con 5 incontri della durata di 120 minuti cadauno.

Partecipanti

Lo studio è stato realizzato con un gruppo di 25 adolescenti di età compresa tra i 14 e i 17 anni reclutati per elevate carenze relazionali in DaD riscontrate nel corso dell'anno accademico 2020/2021, scelti su segnalazione dei rispettivi docenti curricolari. Tali studenti sono stati scelti per il numero di assenze, per l'avversione a mostrarsi in videocamera e per la scarsa interazione durante le lezioni.

Intervista

Il questionario-intervista è stata somministrato attraverso la piattaforma Google Moduli secondo la seguente modalità: agli studenti è stata mostrata due volte la video-performance *Rise Again* (visibile al seguente link <https://youtu.be/CuTKLvGVyI>) di cui sono stati autori e interpreti; successivamente è stato chiesto loro di esprimere una preferenza, su una scala a 6 da "fortemente d'accordo" a "fortemente disaccordo", a risposte preimpostate riferite ai tre ambiti di indagine dello studio: l'esperienza di creazione della performance (tabella 1), la visione della performance (tabella 2), la visione di sé nella performance (tabella 3).

Tab.1 - Le risposte preimpostate su cui esprimere una preferenza da “fortemente d'accordo” a “fortemente disaccordo”, riferite all'esperienza di creazione della performance “Rise Again”.

L'esperienza di creazione della performance <i>Rise Again</i>...
Mi ha permesso di raccontare con il corpo l'esperienza della pandemia.
Mi ha permesso di riflettere su alcuni temi importanti, conseguenti alla pandemia.
Mi ha permesso di conoscere meglio una parte di me, creativa e artistica.
Mi ha dato nuovi strumenti di riflessione e pensiero sulle azioni mie e degli altri, a prescindere dai temi della creazione.

Tab. 2 - Le risposte preimpostate su cui esprimere una preferenza da “fortemente d'accordo” a “fortemente disaccordo”, riferite all'esperienza di visione della performance “Rise Again”.

L'esperienza di visione della performance <i>Rise Again</i>...
Ha confermato le mie aspettative: era esattamente così che immaginavo il prodotto finale.
Ha deluso le mie aspettative: credevo in un prodotto sinceramente diverso e migliore.
Ha superato le mie aspettative: credevo in un buon prodotto, ma non me lo aspettavo così esaustivo.

Tab. 3 - Le risposte preimpostate su cui esprimere una preferenza da “fortemente d'accordo” a “fortemente disaccordo”, riferite all'esperienza di visione di sé nella performance “Rise Again”.

Vedermi nella performance <i>Rise Again</i>...
Ha aumentato la mia autostima: mi sono piaciuto/a, non credevo di poter comunicare così efficacemente con pochi semplici gesti.
Non ha aumentato la mia autostima: non mi sono piaciuto/a, forse ho sbagliato a prendervi parte.
Ha cambiato il mio modo di relazionarmi con il mio corpo.
Non ha inciso sul modo in cui mi relaziono con il mio corpo.

Intervento

L'intervento è stato condotto utilizzando il metodo *Bodytasking*, modello didattico sperimentale *embodied-centred* (Iachini *et al.*, 2013) costruito intorno alla danza e al movimento creativo quali dispositivi per l'attivazione di esperienze corporee significative sul piano degli apprendimenti (Quiroga *et al.*, 2010).

La sua azione si caratterizza per il ricorso a "obiettivi" che, attraverso il processo di composizione del movimento, collettivo o individuale, concorrono alla creazione di ambienti di apprendimento efficaci (Hourst, 2013) stimolando l'immaginazione, la riflessione e la creatività. Nella tabella 4 l'impianto didattico dell'intervento.

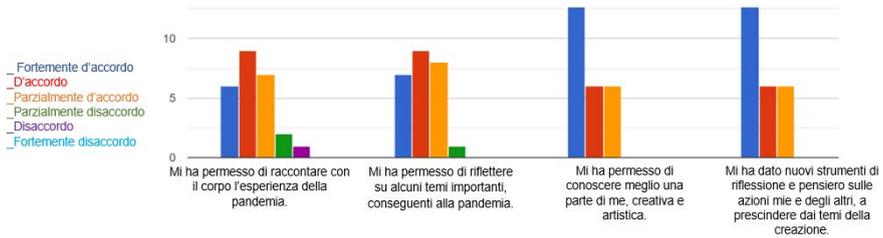
Tab. 4 - L'impianto didattico dell'intervento *Bodytasking* ripartito per unità didattica, macro-obiettivo, attività corporeo-motorie e attività compositivo-drammatiche.

Unità didattica	Macro-obiettivo	Attività corporeo-motorie	Attività compositivo-drammatiche
<p>"Post Fata Resurgo": dare corpo alle emozioni della pandemia.</p> <p>(Durata 5 incontri di 120 minuti cadauno)</p>	<p>Utilizzare la corporeità per raccontarsi e comunicare: danza narrativa dell'emotività "cross-" e "post pandemica".</p>	<p>- Creare una routine di movimento a partire dal proprio nome e cognome.</p> <p>- Personalizzare la routine di movimento modificandone la qualità esecutiva secondo la propria emotività declinata nelle variabili di movimento dell'<i>Effort</i> di Laban (peso, spazio, flusso e tempo).</p> <p>- Sessioni di <i>instant composition</i> e composizione coreografica guidata.</p>	<p>- Scelte drammaturgiche e compositive corali a partire da: ascolto di brani musicali, visione di video-performances di danza e riflessioni intorno alla pandemia.</p> <p>- <i>Storyboard</i> registico della video-performance <i>Rise Again</i> ispirata al mito di Deucalione e Pirra, nella cornice tematica del "Post Fata Resurgo" (Ovidio, <i>Metamorfosi</i>, 1: 347-415 e Igino, <i>Favole</i>, 153).</p>

Risultati

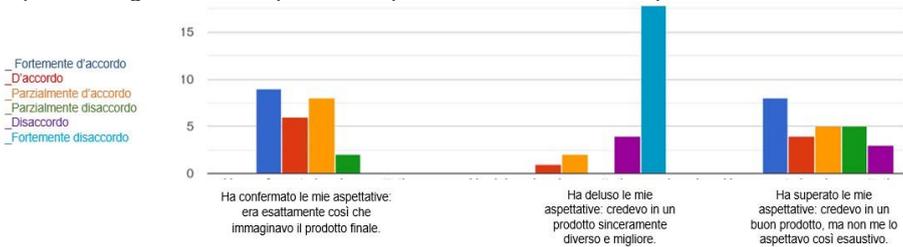
La tabella 5 riporta il grafico esemplificativo delle preferenze alle risposte espresse dagli studenti rispetto all'esperienza di creazione della performance. Specificamente, alla risposta *Mi ha permesso di raccontare con il corpo l'esperienza della pandemia.* si registrano 6 fortemente d'accordo, 9 d'accordo e 7 parzialmente d'accordo a fronte di 2 parzialmente disaccordo e un solo disaccordo. Invece, alla risposta *Mi ha permesso di riflettere su alcuni temi importanti, conseguenti alla pandemia.* si registrano 7 fortemente d'accordo, 9 d'accordo, 8 parzialmente d'accordo e un solo disaccordo. Per quanto concerne le risposte *Mi ha permesso di conoscere meglio una parte di me, creativa e artistica.* e *Mi ha dato nuovi strumenti di riflessione e pensiero sulle azioni mie e degli altri, a prescindere dai temi della creazione.* si registrano gli stessi identici numeri: 13 fortemente d'accordo, 6 d'accordo e 6 parzialmente d'accordo.

Tab. 5 - Grafico esemplificativo, con relativa legenda, delle preferenze di risposta espresse dagli studenti rispetto all'esperienza di creazione della performance.



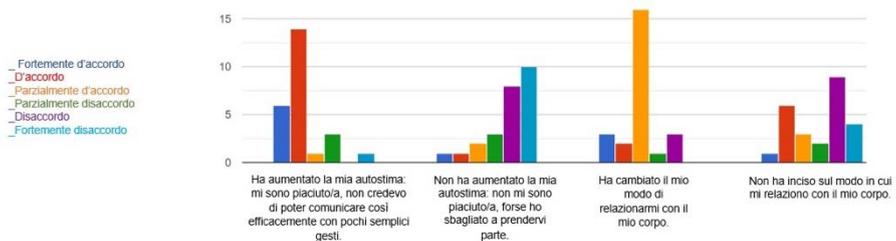
La tabella 6 riporta il grafico esemplificativo delle preferenze di risposta espresse dagli studenti rispetto all'esperienza di visione della performance. Specificamente, alla risposta *Ha confermato le mie aspettative: era esattamente così che immaginavo il prodotto finale.* si registrano 9 fortemente d'accordo, 8 d'accordo e 8 parzialmente d'accordo a fronte di 2 disaccordo. Invece alla risposta *Ha deluso le mie aspettative: credevo in un prodotto sinceramente diverso e migliore.* si registrano 1 d'accordo, 2 parzialmente d'accordo, 4 disaccordo e 18 fortemente disaccordo. Infine, alla risposta *Ha superato le mie aspettative: credevo in un buon prodotto, ma non me lo aspettavo così esaustivo.* si registrano 8 fortemente d'accordo, 4 d'accordo e 5 parzialmente d'accordo a fronte di 5 parzialmente disaccordo e 3 disaccordo.

Tab. 6 - Grafico esemplificativo, con relativa legenda, delle preferenze di risposta espresse dagli studenti rispetto all'esperienza di visione della performance.



La tabella 7 riporta il grafico esemplificativo delle preferenze di risposta espresse dagli studenti rispetto all'esperienza di visione di sé all'interno della performance. Specificamente, alla risposta *Ha aumentato la mia autostima: mi sono piaciuto/a, non credevo di poter comunicare così efficacemente con pochi semplici gesti.* si registrano 6 fortemente d'accordo, 14 d'accordo e un parzialmente d'accordo a fronte di 3 disaccordo e 1 fortemente disaccordo. Invece alla risposta *Non ha aumentato la mia autostima: non mi sono piaciuto/a, forse ho sbagliato a prendervi parte.* si registrano un fortemente d'accordo, un d'accordo e 2 parzialmente d'accordo a fronte di 3 parzialmente disaccordo, 8 disaccordo e 10 fortemente disaccordo. Dunque, alla risposta *Ha cambiato il mio modo di relazionarmi con il mio corpo.* si registrano invece 3 fortemente d'accordo, 2 d'accordo e 16 parzialmente d'accordo a fronte di un parzialmente disaccordo e 3 disaccordo. Infine, alla risposta *Non ha inciso sul modo in cui mi relazio con il mio corpo.* si registrano un fortemente d'accordo, 6 d'accordo e 3 parzialmente d'accordo a fronte di 2 parzialmente disaccordo, 9 disaccordo e 4 fortemente disaccordo.

Tab.7 - Grafico esemplificativo, con relativa legenda, delle preferenze di risposta espresse dagli studenti rispetto all'esperienza di visione della performance.



Discussione e conclusioni

I risultati di questo studio sembrano suggerire che la composizione coreutica e drammaturgica quale esperienza *embodied-centred* per l'elaborazione e la gestione delle emozioni degli adolescenti nella "Post-Covid Era" (Iavarone, 2021) è una direzione didattica perseguibile nella cornice metodologica del *Bodytasking*. L'esperienza di composizione della performance pare aver assistito la riflessione su temi ed emozioni legati alla pandemia, e di averne permesso la narrazione con creatività e movimento. L'esperienza di visione sembra invece aver avuto effetti positivi sull'autostima dichiarata dei ragazzi e sul ripensare alla relazione con il proprio corpo.

In tal senso, l'applicazione del metodo potrebbe rappresentare una buona direzione pedagogica per un maggior uso del corpo nell'insegnamento scolastico (Paloma, Damiani, 2015); per gli adolescenti con bisogni 'speciali' (Ianes, 2014) e anche in situazioni di disagio educativo-sociale nelle quali l'espressione corporea, talvolta disfunzionale, risulta essere l'unico mezzo di comunicazione (Iavarone, 2020).

Inoltre, questo studio analizza una specifica cellula operativa di un progetto più ampio che, realizzato in corso di pandemia, si è svolto interamente a distanza nonostante fosse focale l'utilizzo del corpo per la sua realizzazione. Ciò rappresenta senza dubbio un limite di cui sicuramente bisognerebbe tener conto nella valutazione dei dati qui descritti. Allo stesso tempo questa ibrida esperienza tra corporeità e digitalità, può essere precursore di innovazioni didattiche; pensando alla danza e all'esperienza performativa come un'opportunità di armonica integrazione della *Media Education* nei curricula scolastici post-emergenziali (Rivoltella, 2019).

Bibliografia

- Ambra F.I., Aruta L. e Mona D. (2020), "In-corporare l'astrazione Veicolare concetti astratti attraverso la danza per una migliore consapevolezza di Sé: un'indagine qualitativa", *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4 (4) - ottobre - dicembre <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4%20sup.251>
- Ambra F.I., Ferraro F.V., Aruta L. e Iavarone M.L. (2020), "Accesso alla Didattica a Distanza tra povertà educative e tecnologiche. Una micro-indagine nel territorio campano su studenti di scuola secondaria di secondo grado", *Attualità Pedagogiche*, Vol. 2 (1), p. 19-26.
- Aruta L., Ambra F.I., Ferraro F.V. e Iavarone M.L. (2021), "Bodytasking. Analisi e percezioni di un'esperienza di danza a distanza", *Giornale Italiano di*

- Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, V, 1 - <https://doi.org/10.32043/gsd.v5i1.313>
- Aruta L., Ambra F.I, Pontremoli Ae Iavarone M.L. (2020), “La danza come esperienza educativa sul genere. Analisi critica della performance “Collective Trip: una questione di gender”, *Education Sciences & Society*, 2
- Barton B. (2015), “Interactual Dramaturgy. Intention and Affect in Interdisciplinary Performance”, in Romanska, M., ed., *The Routledge Companion to Dramaturgy* (ed.), Routledge, Abingdon-New York 2015, pp. 179-185.
- Regimenti A.(2020), “Media Education – Rivoltella: “I nostri ragazzi hanno in mano strumenti potentissimi, ma hanno bisogno di una bussola”, *SIR*, 03/02 <https://www.agensir.it/quotidiano/2020/2/3/media-education-rivoltella-cremiti-nostri-ragazzi-hanno-in-mano-strumenti-potentissimi-ma-hanno-bisogno-di-una-bussola/>
- Evola V.and Skubisz J. (2019), “Coordinated Collaboration and Nonverbal Social Interactions: A Formal and Functional Analysis of Gaze, Gestures, and Other Body Movements in a Contemporary Dance Improvisation Performance”, *Journal of Nonverbal Behavior*, 43, pp. 451–479 <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00313-2>.
- Gibbs R. W. (2005), *Embodiment and cognitive science*, Cambridge, Cambridge University.
- Gomez Paloma Fe Damiani P. (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Hourst B. (2013). *Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace*, Erickson, Trento.
- Iachini T., Iavarone M.Le Ruotolo F. (2013), “Toward a teaching embodied-centered: perspectives of research and intervention”, *Research on Education and Media*, V, 1, pp. 53-68
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson, Trento
- Iavarone M.L. (2019), “Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11 (18), pp. 1-5.
- Iavarone M.L. (2020), *Il coraggio delle cicatrici*, UTET, Torino.
- Iavarone M.L. (2021), “I problemi del sistema educativo nella complessità della Covid-Era” *Studium Riviste, Nuova Secondaria*, n.10 .
- Iavarone M. L. (2008), *Educare al benessere*, Bruno Mondadori, Milano.
- Kagan Sand Kirchberg V. (2016), “Music and sustainability: organizational cultures towards creative resilience – A review”, *Journal of Cleaner Production* doi:10.1016/j.jclepro.2016.05.044.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova Nand Madia S. (2020), “Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?” *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 36, pp. 76 – 92.
- Picci L., Cancellara L. (2020), “Pedagogia dell'emergenza e della vulnerabilità e covid-19: aspetti psicologici e legami con la tecnologia” *Giornale Italiano di*

Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, IV, 2, aprile – giugno. doi: 10.32043/gsd.v4i2.204.

Pontremoli A. (2018), *La danza 2.0: paesaggi coreografici del nuovo millennio*, Laterza, Roma-Bari.

Quiroga M., C., Kreutz, G., Clift, Sand Bongard, S. (2010), “Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being”, *Arts and Health*, 2(2), pp. 149-163

Rivoltella, P. C. (2019), *Media education*, Pearson Italia, Torino.

Narrazioni audiovisive e nuovi immaginari per la formazione di insegnanti e educatori

di *Chiara Pancioli, Laura Corazza, Anita Macauda e Veronica Russo*¹

Introduzione

Il contributo intende analizzare come un approccio narrativo al patrimonio che privilegi il linguaggio visivo e in particolare quello audiovisivo possa contribuire alla formazione di figure professionali, come insegnanti e educatori, che operano in contesti sociali e culturali. Le sperimentazioni formative che presentiamo sono state effettuate negli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021 all'interno del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria e all'interno del corso di laurea triennale in Educatore Sociale e Culturale dell'Università di Bologna. Queste sperimentazioni si inseriscono all'interno di uno studio esplorativo finalizzato alla progettazione e realizzazione di narrazioni audiovisive del patrimonio culturale per lo sviluppo di abilità e competenze tese al rafforzamento dei profili professionali educativi. Il modello a cui hanno fatto riferimento le sperimentazioni fa propri due approcci fondamentali: quello della narrazione e quello della costruzione della conoscenza. Nello specifico, in questo contributo si focalizza l'attenzione sull'uso del video come output di un'attività incentrata sulla costruzione di narrazioni audiovisive inedite a partire dalla propria personale esperienza con il patrimonio, nonché sulla valorizzazione di una progettazione educativa consapevole, motivante e creativa.

¹ Il contributo è stato interamente condiviso dalle autrici. Nello specifico il § 1 è da attribuire a Anita Macauda, il § 2.1 a Chiara Pancioli, il § 2.2 a Laura Corazza, il § 3.1 a Veronica Russo, il § 3.2 a Anita Macauda, il § 3.3 a Veronica Russo. Le conclusioni sono state elaborate in modo congiunto.

Framework teorico

Linguaggi visivi nella formazione di insegnanti e educatori

Molteplici studi hanno evidenziato come un'esperienza di natura visiva possa ricoprire un ruolo educativo strategico, soprattutto in termini formativi (Garvis 2010; Zimmerman 1994). Le immagini fisse o in movimento nei contesti della formazione possono essere considerate strumenti di trasmissione, di comunicazione e di approfondimento del sapere, contribuendo alla definizione di un modello culturale della professionalità dell'insegnante e dell'educatore. I contesti della formazione si trasformano così da spazi del sapere predefinito a laboratori per l'acquisizione e trasformazione delle conoscenze. Questi cambiamenti si basano, anche, sul presupposto che la conoscenza non possa essere trasmessa ma debba attivare nei soggetti processi di ricostruzione cognitiva ed emotiva. Il soggetto non è più inteso come consumatore acritico del sapere ma come costruttore e interprete di conoscenze e in questo senso, le immagini possono veicolare tali processi. Infatti, le esperienze formative realizzate attraverso l'utilizzo dei linguaggi visivi mettono proprio in evidenza il passaggio da una lettura decodificata di significati già presenti e definiti a processi interpretativi creatori di senso, basati sull'aggregazione di più significati. Nello specifico dei processi di acquisizione e rielaborazione cognitiva, il visivo richiama alla possibilità di stimolare e attivare preconoscenze adeguate agli oggetti di apprendimento e di sviluppare la capacità di problematizzare i contenuti proposti in riferimento a contesti complessi.

In una prospettiva multimediale e multimodale anche la tecnologia digitale ha moltiplicato e promosso nuovi approcci orientati al pensiero visivo, in base al quale l'apprendimento diventa più significativo quando idee, parole e concetti vengono associati alle immagini (Kress, 2009; Brumberger, 2011; Calvani, 2011; Landriscina 2012; Lumbelli, 2012; Lacelle, Boutin, Lebrun 2017; Pancioli, 2019). In tal senso le immagini rappresentano un mediatore motivante, particolarmente efficace per stimolare e migliorare l'apprendimento. In riferimento alla teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983), l'intelligenza visiva definisce proprio le abilità cognitive legate all'immaginazione e alla capacità di "pensare per immagini", ossia di raffigurarsi mentalmente i concetti, prima ancora di verbalizzarli, permettendo di fare un'esperienza immediata del mondo (Robertson, 2003; Cicalò, 2016; Fiorentino, 2018). La produzione/utilizzo di un'immagine promuove la motivazione permettendo di attivare processi conoscitivi ed esplorativi, di categorizzazione, di memoria, di previsione, di comprensione, oltre che di empatia. A questo riguardo anche Clark e Lyons (2004) individuano tra le funzioni delle immagini quelle riguardanti l'attenzione, l'attivazione della

conoscenza, la minimizzazione del carico cognitivo e il supporto alla motivazione. Pertanto, se le immagini possono esercitare una funzione di anticipazione e modellizzazione rispetto alla conoscenza (Rivoltella, 2012), i processi di acquisizione e rielaborazione delle conoscenze si legano, non solo alla visione di immagini del mondo, ma anche alla rappresentazione del mondo per immagini. L'immagine viene così intesa sia come prodotto che presuppone un'attività di lettura, comprensione, interpretazione e rielaborazione di significati, sia come processo in riferimento alla costruzione e diffusione di nuovi contenuti semantici. In tal senso, l'immagine diventa una metafora quando permette una rielaborazione originale dei significati in stretta connessione con il contesto professionale di provenienza. Nell'ambito di un modello di apprendimento autoregolato (Hattie, Timperley, 2007) e motivante, gli studenti generano e usano le immagini in modo attivo costruendo nuove reti di senso (Rivoltella, Rossi 2019). Pertanto, in un processo di apprendimento significativo è necessario che siano interconnesse intelligenza visiva e costruzione delle conoscenze.

Narrazioni audiovisive per la generazione di conoscenza

La domanda che ci ha guidato nella sperimentazione dell'uso del linguaggio audiovisivo in un contesto di formazione di futuri insegnanti e educatori è stata la stessa posta da Edgar Morin nelle sue riflessioni sul cinema: essendo il cinema un "complesso", cioè un sistema composto da più elementi distinti che insieme formano qualcosa di superiore alla semplice somma delle parti, qual è la sua anima? Quindi: qual è il ruolo del cinema? Proprio la risposta a questa domanda ci ha spronati a indirizzare la sperimentazione verso l'utilizzo dell'audiovisivo dal punto di vista di chi lo deve pensare e produrre, quindi nell'attività di ideazione, scrittura e produzione. Ci siamo ispirati all'interpretazione di Edgar Morin che attribuisce alla settima arte il ruolo di stimolo per l'immaginazione creatrice, che investe sia chi produce cinema, sia chi ne fruisce. Per Morin, infatti, il cinema è un complesso immaginario che presenta un'infinità di strutture, ma la prima fra queste è la "magia". Fare un'esperienza audiovisiva significa appropriarsi di un sistema immaginario che partecipa all'idea di visione del mondo e costringe a sviluppare una forma di pensiero creativo ben ancorato alla realtà grazie alle tante suggestioni del mondo da cui prende origine (Morin, 2021).

Nell'ambito di un percorso di formazione rivolto a futuri insegnanti e educatori abbiamo chiesto di narrare un'esperienza personale con il patrimonio, rielaborando le emozioni e le riflessioni suscitate dalla visita usando le forme e le tecniche del cinema, anche se con mezzi semplici e di facile

accesso. Ciò che volevamo ottenere non era la documentazione di un processo, bensì lo sviluppo di nuovi significati, andando a stimolare quella immaginazione creatrice collegata all'aspetto più costitutivo e profondo del linguaggio audiovisivo e cioè la produzione di nuovi immaginari.

L'uso dell'audiovisivo in contesto scolastico è spesso associato alle esigenze documentative, con lo scopo di far emergere la conoscenza non espressa e non formalizzata e di disseminare tale conoscenza affinché possa essere largamente condivisa (Corazza, 2017; 2018; Macaudo, 2018; Panciroli, Corazza, Macaudo 2019). La scelta del linguaggio audiovisivo si accompagna, in questo caso, all'individuazione di uno stile narrativo che influenza la ricerca delle inquadrature, delle immagini, dei commenti sonori, con lo scopo di raccogliere e restituire dati e informazioni. La documentazione delle esperienze e le sue molteplici forme – scrittura, immagini, suoni, video, animazione, drammatizzazioni – ha lo scopo di aiutare a non perdere la memoria, a ricordare a distanza, a riconoscere il divenire del tempo e a individuare nelle tracce del passato le linee per il futuro (Biondi, 2005). Nel nostro progetto formativo, invece, l'esigenza documentativa è stata superata dalla necessità di sviluppare non una riflessione sul passato, ma una riflessione proattiva e generativa.

Quello che ci interessava era sostenere il processo creativo e stimolare il raggiungimento di risultati d'apprendimento che nella piramide degli obiettivi cognitivi rivisitata da Anderson e Krathwohl (2001) rappresentano il più elevato livello di espressione cognitiva. In questo contesto, pertanto, il processo di creazione di prodotti video è stato sostenuto e realizzato secondo tre prospettive: come spazio di riflessione, nel momento in cui permette alla persona di evidenziare i dati d'esperienza e di rileggerli da una posizione di distanza spaziale e temporale; come narrazione secondo una prospettiva metacognitiva; come immaginazione di nuovi percorsi di significato.

Secondo la filosofia del pragmatismo di John Dewey, l'esperienza estetica è più che una nuda osservazione della realtà perché conduce a veri e propri processi di conoscenza. Perché ciò accada, l'esperienza deve essere il risultato dell'interazione tra il corpo e l'ambiente e deve sviluppare forti percezioni emotive ed estetiche. Le emozioni, in particolare, conducono a processi di conoscenza generando nuovi significati e la qualità dell'esperienza e la sua forza emotiva determinano nello spettatore la qualità di un percorso di crescita personale. Il cinema, lo sappiamo, è una forma d'arte e in quanto tale ha l'incredibile capacità di sviluppare diversi punti di vista e stimolare la creazione di nuove forme di realtà (Casetti, 2015).

Era nostra intenzione, nell'esperienza che analizziamo in questo contributo, soffermarci sul ruolo generativo del linguaggio audiovisivo come fonte di crescita personale e di sviluppo professionale, con lo scopo di fornire

nuovi spunti per l'utilizzo di uno strumento didattico, il video, che ha avuto tradizionalmente altri tipi di applicazioni: come stimolo, per l'introduzione di un argomento e l'avvio di riflessioni e confronti; come tutorial, per mostrare tecniche e procedure; come osservazione di situazioni di realtà in altro modo difficilmente rappresentabili; come feedback e restituzione del lavoro svolto; come disseminazione di risultati raggiunti; come documentazione di un processo. In questo caso, invece, l'attenzione si è spostata su una funzione creativa e generativa di significati, consentendo di disegnare un progetto didattico più orientato alle forme attive di insegnamento e alle strutture più complesse di apprendimento cognitivo.

Lo studio esplorativo

Contesto, obiettivo, metodo e fasi

Il necessario ripensamento delle attività didattiche su digitale durante il periodo di emergenza sanitaria da Covid-19 e la concomitanza di iniziative moltiplicatesi nel settore della cultura ha dato avvio allo studio esplorativo che presentiamo in questo contributo. Il riferimento è nello specifico alla pagina allestita dal MIBACT sul suo sito e intitolata “La cultura non si ferma” che, proprio durante il periodo pandemico, ha provato ad aggregare le molteplici iniziative virtuali organizzate dai luoghi della cultura statale, dal mondo dello spettacolo, della musica e dell'audiovisivo per rimanere in contatto con l'arte e la cultura anche a distanza. A partire da questa e da altre iniziative simili, si è deciso di focalizzare l'attenzione sull'utilizzo dell'audiovisivo come strumento per sostenere processi di rielaborazione della conoscenza sul patrimonio per la formazione dei futuri insegnanti e educatori. Nello specifico, lo studio esplorativo ha coinvolto 360 studenti che hanno utilizzato il linguaggio del video per produrre delle narrazioni audiovisive attraverso l'utilizzo di app di photo editing e video editing. Il percorso è stato strutturato in cinque fasi riportate di seguito.

Fase 1. *Percorso di visita fisica e/o virtuale.* Gli studenti sono stati suddivisi in piccoli gruppi e hanno esplorato le collezioni presenti nei musei nazionali e internazionali all'interno di ambienti digitali (musei sul web, musei virtuali).

Fase 2. *Ricerca/rielaborazione dei contenuti visivi.* A partire dall'esperienza svolta su digitale, gli studenti sempre a piccolo gruppo hanno svolto un processo di ricerca e di rielaborazione degli elementi visivi da utilizzare per costruire la propria narrazione.

Fase 3. *Produzione di video-narrazioni*. Gli studenti hanno utilizzato i materiali visivi raccolti per creare le video-narrazioni. Nello specifico hanno costruito lo storyboard individuando il pubblico a cui indirizzare la propria narrazione, gli intenti comunicativi (uso del video per fornire informazioni, per porre degli interrogativi, per approfondire e ampliare le conoscenze sui patrimoni o su temi di particolare interesse) e le modalità per mediare i contenuti visivi e testuali.

Fase 4. *Allestimento delle video-narrazioni*. Gli studenti hanno allestito all'interno delle sale bianche del MOdE- Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna² le proprie video-narrazioni che si caratterizzano come prodotti in dialogo con specifici patrimoni presenti nei musei ma al contempo dotati di autonomia semantica che ne dilatano le possibilità interpretative.

Fase 5. *Presentazione delle installazioni audiovisive e debriefing*. Gli studenti hanno presentato a grande gruppo le video-narrazioni e attraverso l'attività finale di debriefing hanno riflettuto sul processo di creazione-produzione delle video-narrazioni.

Per l'analisi dei risultati emersi dallo studio esplorativo è stato utilizzato un metodo qualitativo (Richards, Morse Janice, 2009) che ha previsto una prima analisi degli audiovisivi prodotti dagli studenti e una seconda analisi delle percezioni degli studenti sul percorso di creazione-rielaborazione della narrazione visiva.

Analisi degli output

Gli studenti hanno realizzato 64 videoinstallazioni utilizzando la narrazione come strategia per mediare e comunicare il patrimonio, in riferimento a due diversi approcci, tematico e oggettuale, che si sono caratterizzati per una continua ricorsività tra reale e virtuale (Panciroli, Rossi, 2019).

L'approccio *tematico* ha previsto la scelta di un tema e, attraverso percorsi di visita interattiva in ambienti culturali sollecitanti (musei reali e/o virtuali), gli studenti hanno avviato il processo di ideazione della propria narrazione audiovisiva, individuando e selezionando gli elementi del patrimonio ritenuti particolarmente rispondenti al proprio percorso progettuale, elementi di

² Il MOdE, Museo Officina dell'Educazione, realizzato nel 2008 dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, è uno spazio digitale e multimodale (www.mode.unibo.it) in cui i visitatori/utenti possono non solo navigare e visualizzare i materiali, ma anche progettare e allestire un proprio spazio chiamato sala bianca. Per approfondimenti sulle sale bianche del MOdE si consulti Panciroli, Macaudo 2019, Panciroli, Macaudo, Ghizzoni, 2020.

aggancio e di memorizzazione necessari a veicolare i significati che volevano comunicare attraverso il video. In questo caso, il patrimonio ha assunto il ruolo di pretesto contribuendo a creare una rete semantica e narrativa che ha permesso di declinare secondo specifiche accezioni il tema proposto.

L'approccio *oggettuale* ha previsto la scelta di uno o più oggetti del patrimonio di natura tangibile o intangibile, di cui si è fatta esperienza durante i percorsi di visita fisici o virtuali. In questo secondo approccio, il patrimonio è stato assunto come testo significante in quanto gli studenti sono partiti da un'esperienza estetico-percettiva e dal complesso reticolo di significati iscritti al suo interno per proporre percorsi narrativi originali.

Di queste 64 videoinstallazioni, 38 si riferiscono a un approccio oggettuale, 26 a un approccio tematico e hanno una durata piuttosto breve, compresa tra i 37 secondi e i 2 minuti massimo. In relazione a questa lunghezza, alcuni video sono stati realizzati dagli studenti attraverso la rielaborazione e il montaggio di soli elementi visivi e sonori, altri attraverso la combinazione di più elementi, insieme visivi, verbali, sonori e audio. Infatti, i primi sono costruiti a partire dal montaggio di differenti tipologie di immagini (disegni, illustrazioni, fotografie, grafici, infografiche statiche o animate, riprese video...) che spesso si susseguono in maniera alternata quasi a creare delle rime interne, in particolare tra la fase iniziale e quella finale di ciascun video; al visivo, inoltre, si accompagna un sonoro/musicale che propone modalità differenti di scandire il tempo di visione/lettura del video. Nei secondi, il livello visivo si alterna e/o si associa anche a un livello verbale, scritto o parlato con voce "fuori campo".

In entrambe le tipologie video narrative – approccio tematico o oggettuale – le scelte operate a livello di organizzazione del significante si riflettono sul piano del significato. Infatti, le narrazioni audiovisive possono essere viste come il risultato di un lavoro di bricolage nell'accezione di Lévi-Strauss (1962) ovvero come combinazione/aggregazione di "pezzi identificabili [...] elementi preformati che la logica bricolista rende disponibili per nuove e inedite configurazioni (Marsciani, 2008, p. 4). Se alcune di queste narrazioni video derivano dalla ricombinazione di frammenti presi da musei o dalla rete, altre invece sono produzioni autonome degli studenti, intese come loro creazioni fotografiche. In un processo che porta a "far risignificare di volta in volta porzioni di mondo già valorizzate e pur tuttavia disponibili ad essere altro, a migrare in nuovi contesti" (Marsciani, 2008, p. 4), gli elementi che derivano dal patrimonio si connettono con gli elementi che provengono dal vissuto quotidiano degli studenti, dando origine a nuove concatenazioni di senso. Nello specifico, in riferimento all'approccio tematico, l'esperienza personale degli studenti diventa la lente che consente di rileggere e interpretare il patrimonio (fig. 1), così come il patrimonio stesso, in un approccio

oggettuale (fig. 2), diventa la lente con cui osservare i propri vissuti, attribuire nuovi sensi, rielaborarli emotivamente e cognitivamente.



Fig. 1 - Approccio oggettuale



Fig. 2 - Approccio tematico

Debriefing sul processo di creazione dell'output

Al termine del percorso formativo, il docente-conduttore ha posto agli studenti delle domande stimolo proprio per far emergere le loro percezioni sul percorso di creazione-rielaborazione delle narrazioni visive. Le risposte sono state registrate, trascritte integralmente e analizzate attraverso l'individuazione di specifiche categorie. Queste hanno fatto riferimento: i. alle motivazioni sulla scelta dell'approccio utilizzato (oggettuale o tematico); ii. alla messa a punto degli elementi caratterizzanti la costruzione dello storyboard narrativo; iii. alle competenze acquisite durante il processo di creazione-produzione dell'artefatto; iv. alla soddisfazione complessiva del percorso.

All'avvio del percorso formativo gli studenti hanno dovuto confrontarsi a piccolo gruppo per scegliere l'approccio, tematico o oggettuale, su cui orientarsi individuando anche gli elementi visivi e testuali da proporre per costruire la narrazione. A questo proposito riportiamo l'esempio di una studentessa che spiega quali scelte sono state condivise con il gruppo di lavoro per partire con l'attività immaginativo-creativa: “nel nostro percorso abbiamo fatto emergere il senso della bellezza, ovvero la bellezza del cielo stellato presente nei vari capolavori di arte antica e contemporanea, per sensibilizzare il nostro pubblico ad una tematica importante: l'inquinamento luminoso e atmosferico”. In riferimento alle considerazioni emerse dai rispondenti sul processo di ricerca delle informazioni visive e testuali da cui partire per costruire la videoinstallazione, una studentessa ha dichiarato che “è stato essenziale prima di tutto capire [...] su quali temi focalizzarsi e come esporli. In secondo luogo [...] è stata necessaria una ricerca del contenuto da presentare. Io e la mia collega abbiamo dovuto cercare molte informazioni ed assicurarci che fossero veritiere”. Questi aspetti fanno emergere come il lavoro di selezione e valutazione delle fonti visive e testuali sia stato centrale e funzionale alla creazione dello storyboard narrativo soprattutto per la ricerca di immagini visive ad alta definizione e di apparati informativi con un elevato grado di affidabilità. Durante la fase di creazione dell'artefatto sono emersi inoltre aspetti legati alle modalità di comunicazione dei contenuti visivi e testuali e all'individuazione del pubblico/target di riferimento a cui il video si rivolgeva: “abbiamo cercato di utilizzare diversi codici espressivi (galleria di immagini, il video realizzato da noi, il fumetto, il quiz e l'app interattiva) per avvicinarci a più tipologie di pubblico”. L'attenzione ad un target specifico ha fatto sì che gli studenti strutturassero dei video per proporre il patrimonio in un'ottica inclusiva: “abbiamo cercato il più possibile di creare un progetto aperto a tutti e per tutti. Proprio per questo abbiamo inserito dei video in LIS e/o con i sottotitoli in italiano. Il nostro progetto ha seguito ciò che in pedagogia si chiama Universal design of learning”. Alcune video-

narrazioni sono state create dagli studenti strutturando lo storyboard narrativo con un intento comunicativo informativo-divulgativo mentre altre sono state progettate con l'obiettivo di stimolare l'utente- ascoltatore ad approfondire i contenuti presentati nel video anche successivamente. A questo proposito uno studente afferma: “le informazioni non permettevano di avere una conoscenza completa delle opere esposte, proprio per scomodare il visitatore e spingerlo a cercare sempre più informazioni a riguardo [...] ponendo delle domande al pubblico lo [si] invitava a riflettere [...]”. La possibilità di selezionare e/o creare immagini statiche e in movimento aggregandole a contenuti testuali ha permesso agli studenti di sviluppare competenze differenti a livello cognitivo, socio-relazionale e emotivo. Nello specifico gli studenti hanno dichiarato di aver sviluppato un pensiero creativo e critico, di aver fatto emergere le proprie conoscenze ed esperienze e di aver imparato a lavorare in gruppo per condividere un progetto comune. In riferimento a ciò, uno studente dichiara: “abbiamo investito molta emotività nel progetto, spronati a dare il meglio di noi e delle nostre conoscenze”; per un altro studente è stato possibile “valorizzare un aspetto della propria creatività aggiungendo personalità e carattere alla sala”, ancora una studentessa afferma: “lavorando in gruppo abbiamo condiviso, collaborato e cooperato [...]. Questo porta ad accettare critiche, cercare compromessi e imparare a relazionarsi con un gruppo di lavoro”. L'attività didattica è stata infine considerata formativa per gli studenti che si sono ritenuti complessivamente soddisfatti del percorso svolto. Questo percorso, afferma una studentessa, si è caratterizzato come “un momento di messa in pratica delle teorie e delle metodologie apprese nelle lezioni”.

Conclusioni

Nello studio esplorativo presentato il video ha assunto una funzione di osservazione permettendo ai futuri insegnanti e educatori di cogliere dei dati, di leggerli, di guardarli con una certa distanza, avviando e sostenendo un'azione riflessiva e metariflessiva che si sviluppa a livello individuale ma anche in gruppo, attraverso un confronto e scambio continuo di osservazioni. La creazione delle video-narrazioni da parte degli studenti ha sostenuto lo sviluppo di nuovi processi di interpretazione della conoscenza sui patrimoni, secondo una visione dell'apprendimento co-costruttivista che incorpora la dimensione emotiva, oltre a quella cognitiva e socio-relazionale. Gli studenti, sia durante la fase di ricerca dei materiali che nella fase successiva di creazione dei video, hanno attivato processi conoscitivi ed esplorativi, di categorizzazione, di memoria, di comprensione, di emozione: l'intelligenza

visiva ha stimolato anche una parte di intelligenza emotiva, con particolare riferimento al contesto motivazionale di base (piacere, bisogno, dovere) che impatta sull'apprendimento (Goleman 1995; Tuffanelli 1999; Balboni 2013). Nello specifico, la realizzazione di video-narrazioni ha accompagnato progressivamente gli studenti a dare un senso all'esperienza vissuta nei contesti fisici e su digitale e ha oltremodo favorito nuovi processi di costruzione e rielaborazione della conoscenza. Il docente-conduttore ha monitorato il processo di apprendimento e supportato la motivazione degli studenti durante gli incontri a distanza. Il video è divenuto un importante strumento mediatore e ha assunto il ruolo di facilitatore del processo creativo e generativo della conoscenza consentendo agli studenti non solo di assumere un punto di vista esterno rispetto al proprio lavoro ma anche di comunicarlo e di condividerlo visivamente con i colleghi del gruppo di lavoro in un continuo scambio di feedback tra pari. Nella fase finale di debriefing si è focalizzata l'attenzione sul percorso, con le sue tappe, gli imprevisti e i correttivi adottati per superarli, le reti di relazioni, i contributi di ciascuno (Biondi, 2005; Tonelli, 2009; De Rossi, Restiglian, 2013). Gli studenti hanno potuto far emergere delle riflessioni sulle scelte adottate per costruire la narrazione attraverso il video riflettendo anche sul processo che li ha guidati nella costruzione del prodotto audiovisivo e sulle strategie comunicative. Il video ha assunto quindi una funzione formativa in quanto ha permesso a grande gruppo di rileggere quanto è stato fatto individuando gli elementi più significativi delle pratiche didattiche sperimentate.

Bibliografia

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. (2001) (eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- Balboni E.P. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1).7-30.
- Biondi, G. (2005), *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*. In Indire <
https://www.indire.it/lucabas/lookmyweb_2_file///Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf> .
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-46.
- Casetti, F. (2015). *La Galassia Lumiere. Sette parole chiave per il cinema che viene*, Bompiani, Milano.
- Calvani A. (Ed.) (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Carocci, Roma.

- Cicalò E. (2016). *Intelligenza grafica*. Aracne, Roma.
- Clark R.C., Lyons C. (2004), *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*, Pfeiffer Wiley, San Francisco.
- Corazza, L. (2018). *Possibili scenari per un'educazione all'immagine*, in: *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 114 – 127), Franco Angeli, Milano.
- Corazza, L. (2017). *Apprendere con i video digitali. Per una formazione online aperta a tutti*, Franco Angeli, Milano.
- De Rossi M., Restiglian E. (2013), *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Carrocci, Roma.
- Fiorentino, E. (2018). Il vero, il bene e il bello: le immagini come occasione di apprendimento significativo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. PensaMultimedia
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- Garvis S., Pendergast D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 11(8), 1-23.
- Goleman D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Adelphi, Milano.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lacelle N., Boutin J.-F., Lebrun M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée LMM@*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Landriscina F. (2012). Didattica delle immagini: dall'informazione ai modelli mentali. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 12(80), 27-34.
- Lumbelli L. (2012). Il ruolo della percezione visiva nell'apprendimento con animazioni, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 12, 80: 21-26.
- Kress G. (2009). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London.
- Lévi-strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*, Plon, Paris.
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Marsciani, F. (2008). Floch e il suo Lévi-Strauss. *EC - Rivista dell'Associazione Italiana Studi Semiotici*, 1-5.
- Morin, E. (2021). *Sul cinema. Un'arte della complessità*. Raffaello Cortina, Milano.
- Richards, L., Morse Janice, M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Panciroli, C., Macauda, A. (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MODe, Museo Officina dell'Educazione, in: *Studi avanzati di educazione museale. Lezioni*, (pp. 49 – 62). Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Panciroli, C., Corazza, L., Macauda, A. (2019). "Visual-Graphic Learning - Apprendimento grafico-visivo", *GRAPHICS/- GRAFICHE* (pp. 54 – 55), Publica, Sassari.

- Panciroli C. (2019). *Documentare per creare nuovi significati: i musei virtuali*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G., (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp.83-93). Pearson, Milano.
- Panciroli, C., Rossi, P.G. (2019). The Digital Museum as a Third Space: Giving Shape to Conceptualization, in: *Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage EARTH 2018* (pp. 19 – 26.). Cham, Springer.
- Panciroli, C., Macaudo, A., Ghizzoni, M. (2020). Musei connessi in un ecosistema digitale: il modello hub del MOdE-Museo Officina dell'Educazione. *Annali di storia delle università italiane*, 24, 211 - 220
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (Eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Robertson, I. (2003). *Intelligenza visiva. Il sesto senso che abbiamo dimenticato*. Milano, Rizzoli.
- Tonelli P. (2009), *Documentare le esperienze educative. Tecniche, organizzazione e strumenti*, Anicia, Roma.
- Tuffanelli L (1999) (Ed.). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*. Erikson, Trento.
- Zimmerman E. (1994). Current research and practice about pre-service visual art specialist teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 79-89.

Educare al Disegno e al Colore: esperienze didattiche nella scuola primaria

di *Alessio Cardaci e Albertina Carrara*

Introduzione

Il saggio è una riflessione, fondata su esperienze laboratoriali svolte all'interno della scuola primaria, legata al tema del colore sia nei suoi aspetti fisico-materici che percettivo-emozionali. Il binomio esistente tra Disegno e Colore, infatti, ben si presta ad una sperimentazione didattica originale e interdisciplinare in grado di far acquisire al bimbo le prime conoscenze durature e complete sull'argomento; ancor più se l'insegnamento, e il conseguente processo di apprendimento, si viene a costruire sulle opportunità offerte oggi dal digitale.

La capacità di disegnare è innata in ognuno di noi, in special modo nell'infante, e il ruolo dell'insegnante è di avvicinarlo a questa consapevolezza attraverso il pensiero e la creatività. I bambini, naturalmente capaci di esprimersi con il gesto grafico, vedono il mondo a colori; una capacità che non riguarda esclusivamente la sfera della percezione ma investe anche il campo affettivo ed emotivo. Non è necessario insegnare loro la cromia ma è importante pungolarli, attraverso il gioco e la sperimentazione, al piacere della scoperta delle tinte. Questo processo deve avvenire in modo spontaneo ed istintivo, al di fuori dei rigidi schemi di apprendimento tradizionalmente impiegati e che, ahinoi, ben poco spazio lasciano alla fantasia.

I testi scolastici di Arte e Musica adottati nella scuola primaria rimandano ad un vocabolario cromatico di notevole complessità, specialmente per gli allievi delle prime classi, imperniato quasi esclusivamente sulla sintesi sottrattiva dei pigmenti e tralasciando la sintesi additiva legata alla relazione con la luce. È richiesto al bambino uno sforzo mnemonico per ricordare i colori primari, i secondari, i terziari, quelli analoghi e complementari, nonché le loro codifiche per mezzo della tonalità, della luminosità e della saturazione; è richiesto al bambino un impegno fisico e di concentrazione per

dipingere all'interno di inflessibili contorni decine di schede precompilate, nonché per svolgere esercizi componendo tra loro le pitture in caselle riquadrate dove ogni tonalità ha un posto prestabilito (fig. 1). Una prassi didattica forse non corretta per lo sviluppo del c.d. "pensiero divergente" e limitante dell'apporto individuale del bimbo (Giudice, 2004). La stessa nomenclatura adottata, che costringe le colorazioni in tabelle ristrette e predeterminate (ad esempio il giallo limone, il rosso terra di Siena, il blu oltremare, ...), obbligano ad associazioni spesso insufficienti a descrivere la grande varietà dell'universo infantile.

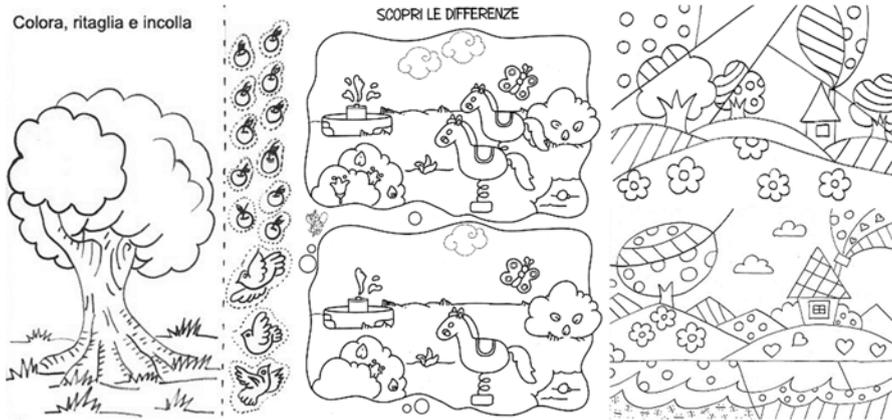


Fig. 1 - Schede della scuola dell'infanzia per l'educazione al disegno.

È quindi doveroso educare al colore attraverso nuove modalità didattiche che superino la logica della catalogazione e della classificazione, ché annullino le austere griglie e le vincolanti tabelle in cui spesso viene costretto questo tipo di insegnamento e che limita, se non addirittura impedisce, ogni altra possibile digressione; metodi di istruzione del passato non più corrispondenti alla complessità del mondo che i fanciulli dell'era digitale si trovano ad esplorare.

Le leggi fisico-chimiche all'origine del colore devono essere maturate a partire dalle preconcoscenze del piccolo, incoraggiando il suo desiderio di sapere per consentirgli di apprendere, consolidare ed esprimere la sua creatività. Il compito del *maestro* è di inventare nuove unità didattiche, create e misurate sulle caratteristiche della classe, che attraverso azioni trasversali alle diverse discipline possano condurre gli alunni in un percorso di rivelazione ed impiego della colorazione al fine di comunicare il proprio sentire.

L'esperienza con gli allievi delle classi quarte e quinte della *Little England Primary School* di Brescia, coinvolti in un *atelier* di disegno artistico-espressivo, ha permesso interessanti osservazioni; in particolare il laboratorio si è dimostrato uno strumento prezioso in grado di richiamare ad una partecipazione attiva ed emotiva i piccoli studenti. I bambini infatti si sono addestrati all'interno dell'interazione delle cromie o, come da loro definita, nella "magia del colore". *Prismino* – la voce narrante dei fumetti e delle animazioni alla base del *visual storytelling* – li ha guidati e nel personaggio di fantasia alcuni di loro si sono immedesimati; essi hanno così vissuto la sensazione di essere i protagonisti avventurosi delle storie. L'*atelier* si è rivelato un luogo incantato vivo e vivente nella loro fantasia che si è rilevato fondamentale nei momenti in cui si sono trovati "isolati" ed "esiliati" in casa durante il periodo di *lockdown*; un ambiente di gioco e apprendimento in cui sbizzarrirsi con il disegno, l'arte e la musica (Cardaci 2021).

Il Colore nella storia della pedagogia

Il Colore è un tema di grande importanza in ambito pedagogico, sia perché strumento didattico di supporto alle altre discipline, sia al fine dello stimolo dell'immaginazione e dell'inventiva (Zuccoli, 2013). La cromia è, ad esempio, alla base del metodo didattico di Rosa e Carolina Agazzi (Lombardo Radice, 1969). I colori dei pezzi delle collezioni, del cosiddetto "Museo delle Cianfrusaglie" da loro ideato (ovvero gli oggetti di recupero contenuti nelle tasche dei bambini), consente all'educatore azioni specifiche e mirate allo sviluppo psicosensoriale:

per ogni colore si farà una raccolta di cose in una apposita scatola. Nella scatola del colore rosso troveranno posto un papavero e altri fiori rossi: rosa, garofano, geranio, ...; ortaggi rossi: pomodoro, peperone, ribes, ...; cose varie: filo, carta, nastro, ...; [ogni scatola dovrà contenere] un oggetto tipo; quello cioè, che per sua natura non può perdere il colore [...]: cerchiamoli e approfittiamo dello speciale loro carattere per abituare la mente del bambino a indagare e scoprire. (Agazzi 1950, 255-256)

Il colore è uno strumento fondamentale anche nella didattica di Maria Montessori affinché il bambino possa conoscere ed esprimere con naturalezza le proprie potenzialità:

nell'apprezzare i colori [i fanciulli] dimostrano una particolare sensibilità che comincia a svilupparsi fino dai primi anni della vita; [in modo spontaneo] essi imparano a preparare le tinte, componendole e graduandole; ciò li appassiona grandemente. Nell'età più avanzata poi, la cura loro nel cercare di formare delle sfumature

che corrispondano perfettamente al colore naturale, è veramente interessante: essi provano e riprovano a sommare i più diversi colori, a diluirli o a saturarli fin che proprio non giungono a riprodurre il tono desiderato! Ed è meraviglioso vedere come l'occhio riesca ad apprezzare le più fini differenze di colorito e a riprodurle spesso con meravigliosa corrispondenza. (Montessori, 2000, p. 552)

Il gioco con i cosiddetti “materiali sensoriali” – alla base dell’approccio montessoriano – permettono al bambino di dare risposte appropriate alle proprie domande, senza la necessità di ridondanti spiegazioni dell’adulto.

Il colore è anche fondamentale nella proposta didattica di Giuseppina Pizzigoni, il cui metodo si fonda su una vera e propria educazione estetica che ha origine dall’osservazione dell’ambiente dove l’infante vive e impara. La tematica è approcciata dall’esplorazione degli spazi che assumono diverse tonalità al variare del giorno e delle stagioni; le attività svolte in giardino, nel parco o anche in luoghi chiusi, permettono ai bambini di comprendere la cromia per impiegarla in campo artistico-espressivo. Il percorso educativo è legato direttamente alla natura e alla sua assidua investigazione, non quindi ad un modello tracciato alla lavagna e mostrato attraverso un’immagine riprodotta: «l’uso del colore ha larga parte nelle lezioni di disegno; dall’asilo all’ultima classe il colore ha la sua specifica applicazione, sebbene sia ottenuta con mezzi diversi [...] la colorazione serve per dar rilievo al disegno di figure geometriche e alla copia dal vero. Esso inoltre dà vivacità di animazione al disegno spontaneo» (Pizzigoni, 1971, p. 172).

Il laboratorio di disegno e arte è quindi uno strumento prezioso per sperimentare nuovi approcci alla percezione e alla comprensione del mondo. Il colore, infatti, sfugge ad ogni classificazione; non lo si può comunicare ai bambini in modo univoco ed universale ma si può, invece, tentare di far osservare loro come cambia, affinandoli nello sguardo e rendendoli capaci di una visione profonda. La consapevolezza del colore può avvenire nei fanciulli “attraverso l’esperienza e gli errori [...] e ciò ha significato, sia saper vedere l’azione del colore, sia sentire la relazione reciproca fra i colori” (Albers, 2013, p. 20).

Una pedagogia quindi fondata sul dubbio e non sulla certezza perché, fornendo agli allievi solo rassicurazioni, si nega loro l’opportunità dell’invenzione e della scoperta; è importante la pratica manuale, sperimentare in prima persona anche con pecche ed imprecisioni, perché anche l’errore è una parte importante del percorso di conoscenza. L’insegnante ha il compito di favorire atti creativi ed emozionanti per permettere ai fanciulli di aprirsi al mondo in maniera diversa da quella abituale; il colore per Josef Albers è “l’unica materia capace di tutto ciò” perché la più relativa ed instabile in campo artistico,

che si sottrae ad ogni tipo di calcolo e definizione, che muta continuamente attraverso infiniti effetti illusori.

I protagonisti della scienza dell'educazione, pur in modi diversi, hanno ben chiara l'importanza di favorire conoscenze e competenze trasversali ed interdisciplinari nei bambini, rispettando il loro modo spontaneo di interagire con il loro ambiente. L'importante ruolo di "immagini, suoni, colori" – riprendendo la titolazione di un paragrafo delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* – è anche riconosciuto al fine dello sviluppo e del potenziamento nell'alunno delle capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale; il colore permette di promuovere lo sviluppo dell'individualità, dell'autonomia e della competenza, nonché consolidare una propria *identità* e vivere serenamente tutte le dimensioni di un proprio *io* (Boda, 2012).

L'atelier sul colore, un luogo in cui si impara ad imparare

La crisi pandemica ha imposto delle profonde modifiche nella modalità di erogazione della didattica, avviando all'interazione digitale. I docenti, e di conseguenza i fanciulli, si sono adattati – loro malgrado – alla didattica mista (DDi) caratterizzata da periodi "in presenza" e periodi "a distanza". Una costrizione che ha portato ad un largo uso del virtuale attraverso la realizzazione di nuovi ambienti di apprendimento; una rivoluzione che in pochi mesi ha permesso di raggiungere obiettivi impensabili in condizioni di normalità. La produzione di cortometraggi e il sapiente utilizzo del *Digital Visual Storytelling* – inteso come il processo di organizzazione della narrazione per mezzo delle immagini – ha orientato la strutturazione di nuove unità istruttive impiegabili, sia in modalità sincrona che asincrona, sia in remoto che in aula.

Il *Digital Visual Storytelling* è una metodologia attiva - al pari della "classe capovolta" o "dell'apprendimento tra pari" – che permette la naturale creatività degli alunni; esso crea il racconto con l'ausilio delle nuove tecnologie audiovisive e multimediali disponibili in rete ed offre "un prodotto speciale, una narrazione multimediale, che può essere reso pubblico e quindi visibile e condivisibile da tutti sul web" (Di Blas, 2016, p. 92). Il *Digital Visual Storytelling* prevede delle specifiche fasi, tra cui la scelta dell'argomento e lo scopo che il novelliere si prefigge, la progettazione e l'organizzazione del lavoro, la stesura della sceneggiatura e il relativo *storyboard*, la ricerca o la creazione dei materiali inseriti; segue la creazione del prodotto in cui si devono integrare diverse sorgenti (testi, immagini, audio e video)

con l'ausilio anche di programmi di *video-editing* che servono a generare la storia (Petrucco, De Rossi, 2012).

Le storie vissute da personaggi di fantasia, come ad esempio *Prismino*, creato dai bimbi insieme alle insegnanti, ha permesso loro di addentrarsi nell'incantesimo del colore, intendendolo sia come fenomeno chimico-fisico, sia nelle sue componenti percettive ed espressive; un risiedere la virtualità che li ha entusiasmata, consentendo loro di provare la sensazione di essere i protagonisti delle avventure alla scoperta di nuove creazioni. Un supporto psicologico di aiuto al loro disagio che, nei momenti di segregazione in casa, ha dato l'occasione di dimenticare e di imparare giocando. I bimbi, seguendo i consigli di *Prismino* (fig. 2), sono indotti a percorrere strade insolite ed originali, guidati dalla propria spontaneità e dalla propria voglia di creare; una nuova scolastica dove ogni bambino si senta libero di esprimere le proprie idee, in equilibrio tra l'essere al contempo sia guida per i suoi compagni, sia guidato dall'insegnante nella sua crescita progettuale.



Fig. 2 - Il colore narrato, attraverso il Digital Visual Storytelling, da Prismino.

L'atelier grafico-espressivo costituito alla *Little England Primary School* di Brescia è un luogo in cui si impara ad imparare, uno spazio in cui comprendere, attraverso l'esperienza diretta, l'essenza della cromia quale struttura sensoriale in grado di evocare una partecipazione emotiva (fig. 3). Un laboratorio ideato per educare a "vedere i colori" e congegnato eludendo i rigidi schemi spesso praticati nella scuola. La costruzione di un atelier implica un notevole impegno del docente, sia in termini di programmazione ed organizzazione, sia di capacità progettuale e sapienza professionale; un laboratorio impone, infatti, l'adeguamento a logiche di relazioni complesse necessarie ad una gestione interdisciplinare tra i *maestri* e di regia con gli alunni. La prospettiva pedagogica che attinge al "fare" quale esperienza manipolativa, motoria e percettiva che vede nel bambino apprendente la figura centrale del processo di costruzione della propria conoscenza. Una logica contraria a quanto tradizionalmente applicato nella scuola e basata su un



Fig. 3 - L'attività dei bimbi all'interno dell'atelier di disegno artistico-espressivo.

approccio deduttivo in cui i concetti, le nozioni e gli schemi dialettici vengono prima applicati e poi verificati. Una formazione intesa come preciso congegno in grado di smontare il sapere in “porzioni” da trasmettere attraverso la competenza per giungere alla comprensione (Bertagna, 2010), non quindi una mera trasmissione teorica del sapere. Il collegamento tra il sapere (le conoscenze), il saper fare (le abilità) e il saper essere (l'agire intenzionale e consapevole) non deve essere separato dalla normale proposta didattica, ma integrato in essa; oggi è più che mai necessario, «per intervenire adeguatamente nel miglioramento della qualità della comprensione, adottare la strada dell'apprendere pratico in cui si costruiscono esperienze in grado di favorire l'apprendimento del sapere congiunto con quello del fare» (Sandrone, 2004, p. 5).

Bibliografia

- Agazzi R. (1950), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Albers J. (1963), *Interactions of Color*. Yale University Press, New Haven, (trad. it., *Interazione del colore: esercizi per imparare a vedere*, Il Saggiatore, Milano 2013).
- Bertagna G. (2010), *Dall'educazione alla pedagogia: avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Boda G. a cura di (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Annali della pubblica istruzione – Numero speciale monografico)*, Le Monnier, Firenze.
- Cardaci A. (2021), *Il disegno per l'infanzia al tempo della pandemia: l'esperienza del corso integrato di Disegno, Arte e Musica*, in Arena A., Arena M., Mediate De Raffa P., a cura di, *Connettere: un disegno per annodare e tessere*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Blas N. (2016), *Storytelling digitale a scuola*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).

- Giudice G. (2004), *Pensiero creativo e divertente: indagini sulla possibilità di favorire l'emergere di modalità di pensiero critico e creativo*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza.
- Lombardo Radice G. (1969), *Il metodo Agazzi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Montessori M. (2000), *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (2016) nuova ed. Garzanti, Milano.
- Petrucco Ce De Rossi M. (2012), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carrocci, Roma.
- Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Sandrone D. G. (2004), "La didattica laboratoriale", *Scuola e Didattica* (inserto speciale), 9, Editrice La Scuola, Brescia.
- Zuccoli F. (2013), *Colore e bambini: tra pedagogia, didattica e arte*, in Rossi M., Siniscalco A, a cura di, *Colore e Colorimetria: contributi multidisciplinari*, Maggiori Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).

Arte, società e educazione nella formazione iniziale degli insegnanti dell'Educazione della prima infanzia. Tre esperienze didattiche per tre dimensioni dell'educazione artistica

di Iaria Bellatti, Carolina Martín Piñol, Elvira Barriga-Ubed

Fondamenti teorici

La formazione in educazione artistica

Se l'“Educazione artistica” è sempre stata scritta con la maiuscola, la “Didattica dell'artistico” è sempre stata scritta in minuscolo. In termini tradizionali, la didattica dell'arte si considera da un punto di vista esclusivamente strumentale e procedurale, in meno occasioni concettuale e riflessivo. Infatti, la didattica dell'arte viene solitamente intesa come un processo di semplificazione dei contenuti da insegnare, affinché questi siano resi più “facili” e adattabili alle capacità assimilative delle ragazze e dei ragazzi. Per questo è consuetudine intendere la didattica specifica, in termini assoluti, come sinonimo di risorse, materiali, meccanismi, corredata da innumerevoli strumenti: mappe, raccolte minerali, sfere armillari e abachi per imparare a contare; e seguito da suggerimenti miracolosi per promuovere l'apprendimento. L'idea che abitualmente hanno le nostre studentesse è che o la didattica o ha un valore strumentale o diventa una sorta di scolastica senza valore d'uso.

La didattica come disciplina, fin dai suoi inizi, si è basata su immagini e oggetti. Basta guardare il lavoro di Jan Amos Komensky (1592-1670), *Orbis Pictus*, scritto nel 1659, per rendersi conto che il padre della didattica non concepì la sua disciplina senza che i concetti fossero illustrati con disegni che rappresentassero le idee con oggetti per facilitare l'insegnamento.

Le tre esperienze che presentiamo non sono state programmate per essere generalizzabili e applicabili a qualsiasi individuo o a qualsiasi materia, ma vengono pensate da presupposti epistemologici di una didattica specifica applicabile all'educazione artistica. “Educazione artistica” è il termine che abbiamo usato per descrivere l'insegnamento e l'apprendimento dell'arte: di tutti i tipi di arte, sia quelle che appartengono tradizionalmente al mondo delle belle arti, che quelle che appartengono a nuovi ambiti e che esplorano

nuove possibilità espressive come l'arte digitale, l'arte urbana o *land art*, tra molte altre. Per questo si includono nell'Educazione artistica le arti plastiche (pittura, scultura, architettura), l'espressione corporea, la danza, il mimetismo, le arti performative, il teatro, il cinema, il circo, la letteratura e, ovviamente la musica in tutte le sue varianti, oltre che la storia di cada una di queste manifestazioni. In questo senso, l'educazione artistica è un campo di riflessione epistemologica, oltre che di azione metodologica.

È evidente che un concetto così ampio e ricco di punti di interesse è molto difficile da trattare in modo omogeneo, e in questo senso affronteremo solo una parte sostanziale dell'Educazione artistica, che si riferisce in larga misura a quella legata agli approcci adottati dalle tre docenti e che si configura in una visione dell'arte che permette comprendere la società e ne è promotrice di cambi sociali.

All'interno di Educazione artistica abbiamo considerato l'importanza dell'espressione artistica, intesa questa come mezzo che favorisce lo sviluppo del linguaggio e della capacità comunicativa, legata al contesto sociale e culturale dell'opera d'arte, come medio per esplorare l'intorno sociale e naturale, occasione per capire e capirci come agenti sociali, esperienza sensoriale ed estetica allo stesso tempo.

La didattica di questa materia deve coprire temi molto diversi che consistono nel trasmettere la capacità di comunicare; inoltre, implica anche il risveglio delle proprie emozioni e della propria creatività; la capacità di creare e promuovere esperienze estetiche diverse, esercitando lo sguardo di chi osserva e la curiosità verso il mondo che ci circonda.

Arte per la formazione professionale delle insegnanti

Per Vieta *et. al* (2012) l'Educazione Artistica ha una funzione neurologica, poiché permette l'acquisizione di abilità plastiche ed ha conseguenze favorevoli per lo sviluppo di altre abilità fondamentali per la performance "efficace" delle bambine e dei bambini nell'apprendimento di materie considerate troncali dell'insegnamento.

Come avverte Martín nella sua tesi di dottorato (2021), negli ultimi anni, la riscoperta pedagogica della creatività nei discorsi istituzionali, è stato sostenuto, in Spagna, dal settore economico che si è appropriato dei benefici dell'apprendimento artistico per la promozione della competenza imprenditoriale negli ambiti scolastici, in particolar modo nell'Educazione della prima infanzia e Educazione primaria. Queste considerazioni sono state assunte anche dai settori educativi, rimarcando l'importanza di un'educazione creativa che favorisca l'esercizio del pensiero divergente, al servizio della

risoluzione dei problemi, l'assunzione di *leadership* e la ricerca di nuove idee e proposte. Nell'intervento marcheremo come questi aspetti lasciano di lato una visione più umanistica ed umanitaria dell'arte, senza la quale il pensiero divergente rimarrebbe mero esercizio privo di contenuti ed obiettivi.

Qualunque sia il pretesto e il contesto dell'educazione artistica, non possiamo ignorare l'importanza di promuovere la creatività nella formazione degli insegnanti. Da un lato, in considerazione dello sviluppo neurologico che questo provoca nei ragazzi e nelle ragazze, in relazione a quello emotivo, cognitivo e psico-affettivo. D'altra parte, come promozione della riflessione sociale e culturale che provoca lo studio della produzione artistica per lo sviluppo personale dei futuri insegnanti.

In questo senso, il DBAE (Discipline Based Art Education) promosso da Alexander e Day (1991), affermava che l'arte non è solo espressione, ma anche produzione e, come tale, deve essere considerata disciplinare. In altre parole, l'Educazione artistica dovrebbe essere basata sulla storia dell'arte, portata avanti didatticamente da un approccio analitico ed estetico, in modo che le ragazze e i ragazzi possano sperimentare il passaggio da un'esperienza sensibile e tangibile dell'intorno, a un'esperienza estetica (Eisner, 1990). In questo modo, le insegnanti hanno la possibilità di ampliare e diversificare le possibilità didattiche se nella loro formazione viene nuovamente enfatizzato il valore disciplinare dell'Educazione artistica, affinché permetta loro di osservare ed sperimentare con il medio e allo stesso modo rinnovare le proprie esperienze estetiche.

Nelle nostre esperienze didattiche, l'Educazione artistica comprende lo studio dell'arte (testo) e lo studio dell'arte (pretesto) in contesti storici specifici. Inoltre, promuove una formazione professionale, didattica specifica strumentale, con una formazione personale, didattica specifica epistemologica, affinché le future maestre si riscoprano soggetti sociali con potere decisionale, ed assumano responsabilità delle proprie decisioni in senso critico e propositivo. Questa comprensione dell'arte come insieme politico, sociale e culturale (Barriga-Ubed, Sáez-Rosenkraz, Sánchez-Hostalot, 2020) è l'esercizio della creatività che non è inteso per uno scopo artistico, cioè non è in un certo senso esclusivo del genio, prerogativa maschile (Mayayo, 2019), ma come processo di osservazione, indagine e sperimentazione della realtà. Pertanto, la necessità prevalente di trattare l'arte nel suo contesto storico, artistico e sociale, nel suo aspetto produttivo (esperienza di insegnamento 1), per la riscoperta del proprio essere politico (esperienza di insegnamento 2), e con la possibilità della sperimentazione dell'esperienza estetica (esperienza didattica 3).

Esemplificazione delle pratiche educative dall'educazione artistica

Visualizzazione degli artisti ed esercizio della prospettiva di genere

Descrizione di base

La prima esperienza cerca di visualizzare artiste dimenticate dai libri di storia dell'arte al fine di contestualizzare la condizione di donna in contesti sociali e culturali specifici, a partire dalla tecnica utilizzata e il messaggio della propria opera, per promuovere il riconoscimento del linguaggio artistico da una prospettiva di genere.

In questa linea, si vuole trasformare lo studio dell'arte in un'occasione per intendere il prodotto artistico come riflesso e negazione al tempo stesso del contesto sociale della sua creazione, rivelando come arte, un'esperienza sensibile che porta ad una più alta esperienza estetica, che permette comprendere la società, oltre che analizzarla, criticarla e offrirne alternative.

Il trattamento delle donne artiste vuole promuovere questa visione attiva dello studio dell'arte come medium per comprendere la società e come forza educativa, che va ben oltre la comprensione dell'Educazione artistica come mera manualità, pittura e la realizzazione di illustrazioni e disegni decorativi (Acaso, 2009).

Risultati osservati

Durante questa prima parte del corso, il concetto di arte cambia visibilmente nelle considerazioni delle studentesse. Passano dall'aver una descrizione generica dell'arte e del suo ruolo nell'educazione, all'aver un'impressione più precisa e concreta del proprio modo di intendere il lavoro artistico come fatto storico osservabile, interpretabile e discutibile. In questo modo, l'interesse per l'arte delle nostre studentesse cambia visibilmente in relazione ai loro commenti. Le studentesse dichiarano un certo rinnovato interesse per l'arte e riconoscono le nuove opportunità che si sono aperte per loro di incontrare e riflettere su artiste fino ad ora sconosciute. Le idee delle studentesse vengono esplorate combinando informazioni quantitative con domande aperte raccolte con *google forms* e analizzate da Atlas.ti. Allo stesso modo, viene effettuata un'analisi del contenuto delle loro riflessioni, sulla base di memorie realizzati alla fine del corso.

Nella immagine 1 qualche esempio di lavoro interpretativo svolto dalle studentesse che combinano aspetti della biografia dell'artista scelta, la tecnica, il linguaggio e la critica secondo il modello DBAE.



Fig. 1 - Lavori studentesse basate in Yayoi Kusama e Alma Siedhoff-Buscher.

Il potere degli oggetti per un'efficace Educazione artistica

Descrizione di base

L'eccezionale influenza dei materiali sviluppati all'interno della corrente di rinnovamento pedagogico che ha luogo tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX è stata ripetuta in diverse occasioni. In questo movimento l'oggetto in maiuscolo era di vitale importanza, diventando un supporto materiale per molti concetti astratti. Così gli insegnanti hanno utilizzato il concetto e la coppia di oggetti in un ambiente in cui l'esperienza è ciò che causa un apprendimento significativo. Evidenziamo in questa tendenza Dewey, Fröbel, Decroly, Freinet e Montessori. Tutte queste figure si distinguono per la produzione e la sperimentazione di materiali didattici di particolare importanza nella sperimentazione, allontanandosi dalle proposte tradizionali basate sulla memoria, valorizzando l'esperienza come contrappunto. La presente proposta cerca di reinventare le basi della didattica dell'oggetto, fondamentale nell'educazione della prima infanzia con nuovi approcci metodologici all'educazione artistica basati sullo stesso oggetto.

Il lavoro svolto attraverso la didattica dell'oggetto, e le valigie didattiche che lo contengono, aprono una strada all'esplorazione come ambito disciplinare per le studentesse del Corso di Laurea Magistrale Infantile. La proposta artistica, collegata in prima istanza a quanto sviluppato nelle aule dei bambini, cerca di fornire alle studentesse dell'Università di Barcellona strategie metodologiche per valorizzare il lavoro artistico attraverso l'oggetto. Questo è di grande interesse da parte delle studentesse, poiché mostra come l'esplorazione e la manipolazione di oggetti di uso quotidiano possa avere un risultato di apprendimento artistico in fasi fondamentali come i bambini.

Nella seguente immagine 2, un esempio di valigia didattica per lavorare diversi aspetti artistici nella scuola dell'infanzia, tra le tante consultabili nella pagina *web*.

Risultati osservati

Per la realizzazione e l'analisi della risorsa didattica dell'oggetto e delle valigie didattiche che li contengono, si è cercato di identificare in primo luogo ciò che sapevano prima di mostrarli. In questo caso, è stato effettuato uno studio preliminare sulla base di un'indagine descrittiva esplorativa per rilevare quale conoscenza pregressa avevano della risorsa. In primo luogo, il 95% del gruppo delle studentesse dichiara di non conoscere il concetto di didattica dell'oggetto o della valigia didattica, una percentuale non significativa si avventura ad una prima descrizione / ipotesi che possa essere il materiale. Nessuno di loro ha avuto in precedenza contatti con una proposta simile di lavorare su concetti plastici e / o artistici nella fase dell'infanzia. Per meglio raggiungere gli obiettivi è stato realizzato un secondo studio, anch'esso basato sul rilievo, ma di tipo esplorativo trasversale qualitativo attraverso l'applicazione di una scheda di analisi *ad hoc*. Il campione di studentesse ha potuto osservare e analizzare otto valigie didattiche contenenti oggetti per affrontare l'educazione artistica (dalla danza all'arte contemporanea). Al termine della seconda sessione, è stato loro consegnato il modulo di analisi, che hanno successivamente compilato, cercando una riflessione ed evitando la fretta di completarlo in situ.

In totale sono state ottenute un totale di 238 affermazioni e tra i risultati possiamo vedere come il 97% mostri una grande accettazione del materiale e un significativo apprendimento dei contenuti su cui si lavora in classe attraverso queste proposte.



Fig. 2 - Esempio di valigia didattica: Mondrian.

Dall'arte di leggere, scrivere, riflettere su nuove conoscenze

Descrizione di base

La terza esperienza fa parte di un progetto di innovazione didattica concesso dall'Istituto di Ricerca, Innovació i Millora de la docència i l'aprenentatge (RIMDA, Università di Barcellona) dal titolo *Femminismo del consumo lento (letture) e produzione di massa (audiovisivo positivo pezzi) per l'empowerment critico nella formazione delle insegnanti* (2019PID-UB / 026).

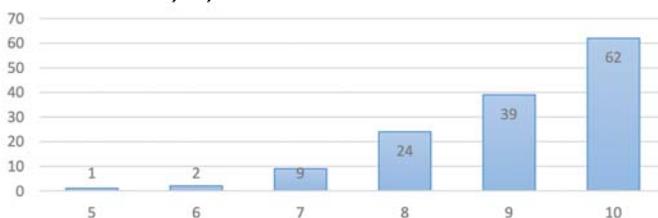
Durante questo periodo di intervento innovativo, le studentesse affrontano la lettura di testi su temi femministi; successivamente, si svolgono attività didattiche specifiche che aiutano a comprendere e riflettere su quanto si legge. Si presentano otto letture diverse tra loro, tutte con lo stesso filo femminista, ma da approcci attraverso prospettive diverse. È importante evidenziare due aspetti: il primo è che le letture saranno a sorpresa e verranno scoperte pochi minuti prima di essere distribuite in classe; il secondo è che sarà un testo lungo, (di solito un capitolo di un libro). Con questi due aspetti si intende agire sul: 1) fattore sorpresa e, quindi, lo stimolo dell'interesse delle studentesse; e, 2) la motivazione per la lettura integrale del libro.

Risultati osservati

Di 137 risposte, il 92,8% si identifica con il genere femminile. Del campione totale, il 40,88% afferma di aver condiviso una delle letture femministe con amici e / o familiari. Tra le storie lette, spicca che il romanzo *Listas, guapas y limpias* di Anna Pacheco è stato il più condiviso (18 studentesse). Al contrario, solo tre dei partecipanti affermano di aver letto l'intero libro.

Il 73,8 % delle studentesse circa (101 studentesse su 137) ritiene di aver trovato interessante lavorare con diverse letture femministe, valutando con il punteggio massimo all'interno di una scala Likert (9-10 su 10; Tab. 1).

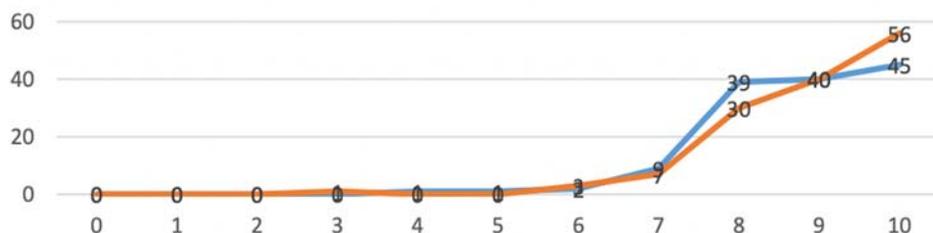
Tab. 1 - Motivazione sulla proposta didattica.



Il progetto di innovazione didattica, infatti, riflette dati molto positivi sulla percezione dell'utilità delle riflessioni fatte in ambito didattico professionale e personale. Cioè, più della metà dei partecipanti si identifica con punteggi di eccellenza (9-10 su 10). Per il campo dell'insegnamento

professionale un totale di 85 studentesse (62%), colore azzurro, e per il campo personale 96 studentesse (70%), colore arancione, nella grafica 2.

Tab. 2 - Valorizzazione professionale e sociale dell'esperienza didattica.



Conclusioni

Le docenti di questo intervento concordano, sulla base delle proposte descritte, quanto importante sia trattare l'arte dall'esperienza personale della studentessa per costruire l'apprendimento sociale e educativo del proprio processo formativo.

Per fare questo, riteniamo che l'arte debba essere "toccata", in senso letterale e figurato. Da un lato, letteralmente, quando si lavora sull'oggetto, le valigie didattiche e le letture. Il nostro interesse è stato quello di democratizzare e avvicinare le possibilità e le funzioni dell'arte alle nostre studentesse, offriamo un'educazione artistica che parte dall'esempio reale. Dall'altro, in senso figurato, rendere visibile l'invisibile da una trattazione della storia dell'arte con una prospettiva di genere che consenta di riportare la conoscenza ai futuri insegnanti dell'infanzia da una prospettiva negata dove l'impossibile è possibile.

Ciò che è interessante di questo modo di apprendere e conoscere l'arte legata al sociale e all'educazione è che la realtà personale delle studentesse si evolve, che trasforma il loro ambiente professionale e, in definitiva, le aule di Educazione della prima infanzia.

In effetti, questo tipo di esperienze educative dall'arte vuole essere un punto di partenza a lungo termine che abbia un impatto reale sulle decisioni delle future maestre nell'aula. Ecco perché proponiamo per il futuro conoscere e valutare l'incidenza che la formazione iniziale delle insegnanti ha nella loro pratica d'aula. Quale capacità formativa hanno avuto le esperienze educative vissute dalle studentesse nel loro percorso formativo? Quali trasformazioni si sono originate (se si sono verificate) nelle aule della scuola

materna? Che tipo di apprendimento hanno acquisito da loro i bambini e le bambine?

Con l'apprendimento del sociale e del politico, offriamo esperienze estetiche sull'ambiente che sono il risultato di specifici momenti storici e periodi che ci dicono chi siamo, ma anche chi vorremmo essere. Per questo è importante unire un apprendimento che ci permetta di sperimentare e godere dell'artistico, con un apprendimento che ci aiuti a comprendere i nostri sguardi e ad aprirli a un nuovo mondo di possibilità.

Bibliografia

- Acaso López-Bosch M. (2009), *La Educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Alexander Kand Day M., eds. (1991), *Discipline-based art education: A curriculum sampler*, J. Paul Getty Trust, Los Angeles, CA
- Bartra E. (2017). *Desnudo en el arte*. Ediciones desdeabajo. Bogotá, D.C., Colombia.
- Barriga Ubed E., Sáez Rosenkranz I. and Sánchez Hostalot, M. (2020), *Feminismo de consumo lento (lecturas) y de producción de masas (piezas audiovisuales positivas) para el empoderamiento crítico en formación del profesorado. Memoria de Justificación*, Informe Universitat de Barcelona, Barcelona. Repositorio: <http://hdl.handle.net/2445/172455>
- Benjamin W. R. (2018), *Estética de la imagen*, LaMarca Editora, Buenos Aires.
- Berger J. (2011), *Maneres de mirar*, Edicions de 1984, Barcellona.
- Byung-Chul Han (2018), *Hiperculturalidad*, Herder, Barcellona.
- Didi-Huberman G. (2017), *Lo que vemos, lo que nos mira*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Eisner W. E. (1995), *Educación a la visión artística*, Paidós Educador, Barcelona.
- Groys B. (2008), *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*, Caja Negra, Buenos Aires y Madrid.
- Huerta R. (2010), *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*, Publicacions de la Universitat de València (PUV), València
- Luigini A., Panciroli C. (2018), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, FrancoAngeli, Milano.
- Mayayo P. (2019), *Historias de mujeres, historias del arte*, Cátedra, Madrid.
- Morrill R. (2019), *Grandes mujeres artistas*, Phaidon, New York.
- Panciroli C. (2012), *Arti visive nella didattica*, QuiEdit, Verona.
- Santacana Jy Llonch, N. (2012), *Manual de la didáctica del objeto*, Trea, Somonte y Cenero y Gijón y Asturias
- Santacana J., López J.y Martínez, T., eds(2017), *La ciencia que no se aprende en la Red: Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología*, Graó, Barcelona.

Narrazione multisensoriale per la didattica dell'arte e del patrimonio: immagini, plastici, suoni e odori, tre casi studio

di *Paola Puma, Giuseppe Nicastro*

Il quadro di riferimento delle esperienze di didattica dell'arte e del patrimonio di seguito descritte è rappresentato dallo spettro valoriale che attribuisce all'educazione museale un ruolo centrale in termini di attualizzazione educativa – per proiettarne l'eredità del passato nel futuro – di integrazione della didattica non formale -per la vitalità delle relazioni tra scuola e territorio – di coesione e inclusività anche interculturale, come pivot per realizzare una sostanziale accessibilità ai patrimoni museali – che superi le barriere fisiche, di abilità e culturali- nonché di presidio sociale della memoria collettiva – per costruire la consapevolezza del diritto alla fruizione del patrimonio culturale e la necessità di partecipazione dei cittadini alla sua salvaguardia.

Esplorazione multisensoriale e didattica museale

L'educazione al patrimonio artistico e culturale imperniata sulle potenzialità e la centralità della multisensorialità come primario fattore cognitivo trova radici in molte figure portanti della storia educativa (Montessori, 1950) e della pedagogia dell'arte (Munari, 1981 e 2014; Nardi, 1991) che collocano il tema da una parte nella scuola e dall'altra nella relazione coi contesti di educazione informali, come l'intero sistema dei beni museali ed artistici. Tale pista di lavoro mette a fuoco specifici strumenti ed esperienze didattiche sensitive dei bambini nei loro primi anni di vita (Dallari, 2001; Dallari, 2005; Dewey, 2010).

Se nelle prime fasi della vita di un essere umano non vi è una dominanza netta di un senso rispetto agli altri, con la crescita e la scolarizzazione questo equilibrio varia: di fatto, nella vita di tutti i giorni come anche a scuola, l'attenzione viene prevalentemente rivolta ad un'educazione di tipo prevalentemente visivo e uditivo, attraverso spiegazioni fatte di immagini e

parole ma non ponendo altrettanta attenzione all'utilizzo delle informazioni che provengono dagli altri sensi. Se è noto, infatti, che fare conoscenza di ciò che ci circonda sia esperienza che coinvolge tutti i nostri sensi, il percorso di "assimilazione" profonda di un oggetto o di un contesto può dirsi completo solo nel momento in cui esso è esplorato pienamente in tutti i suoi aspetti legati alla materialità di forma, colore, odore nonché da come esso risulta al tatto ed all'ascolto della sua risposta sonora all'ambiente per "immagazzinare" ed elaborare tutte quelle sensazioni che portano alla costruzione dell'immagine mentale. Quando alla conoscenza spontanea delle caratteristiche materiali della realtà si affianca una finalità educativa e quando essa riguarda la stratificazione valoriale caratterizzante i beni artistici e culturali in senso più ampio, la necessità della multisensorialità emerge con evidenza piena. In questo quadro l'esplorazione multisensoriale è intesa come forma di esperienza diretta primaria che contribuisce in maniera determinante all'apprendimento significativo (Restelli, 2002), dove le nuove informazioni si integrano, potenziandole, con quelle precedenti e diviene asse portante delle esperienze di didattica dell'arte e del patrimonio di seguito esposte come esempi applicativi.

Tre casi studio in ambito toscano

I casi studio sono riferiti ad esperienze del territorio toscano improntate in tre ambiti differenziati di range temporale, geografico e di setting dai "Laboratori Liberatori di Bruno Munari" presso il Museo Pecci di Prato tra il 1989 ed il 1991, i progetti condotti a partire dal 1997 dalla sezione Didattica della Galleria degli Uffizi per le scuole, il progetto "Un museo in tutti i sensi" realizzato per il Museo Archeologico del territorio di Populonia inaugurato nel 2016.

***Happiness and Sadness*, progetto per il Museo Pecci di Prato**

La tradizione didattica del Museo Pecci nasce con Bruno Munari, che venne coinvolto dal Dipartimento Educazione del Centro Pecci ed organizzò il primo laboratorio nel 1987 (fig. 1).

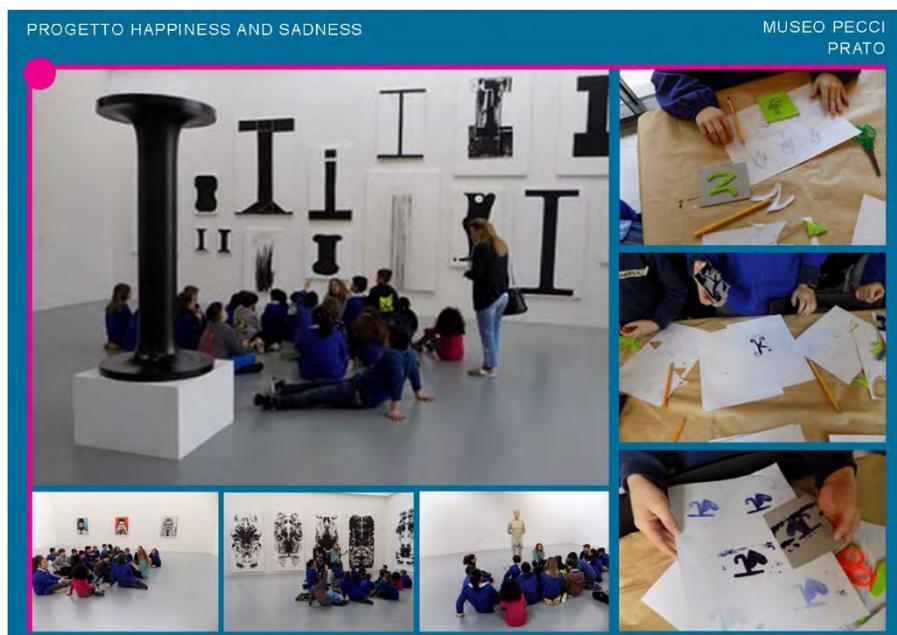


Fig. 1 - Setting didattico del progetto "Happiness and Sadness", Museo Pecci, Prato.

Il progetto nacque dall'esigenza di far avvicinare le persone all'arte contemporanea e di rendere più semplice e immediata la comprensione delle opere presenti nella struttura. Munari partecipò in maniera attiva e in stretto rapporto con gli operatori del Pecci dal 1989 al 1991: le attività organizzate in quegli anni vennero descritte e riportate in vari testi che ancora oggi possono essere utilizzati per portare avanti attività didattiche simili, che costituiscono la collana "I laboratori didattici del Museo d'Arte Contemporanea Luigi Pecci", a cura del Dipartimento di Educazione del Centro.

Il volume *Segno, colore, forma, texture: approccio metodologico per insegnanti elementari* racchiude la descrizione del laboratorio organizzato negli anni '90 per le insegnanti della scuola primaria. Anche in questa esperienza, si ritrova un'attenzione particolare alla stimolazione sensoriale, principalmente tattile, che è stata utilizzata successivamente non solo nei laboratori per bambini organizzati al Centro Pecci ma anche nel Laboratorio Liberatorio, inaugurato nel 1992. Lo stesso Munari parlando delle attività del laboratorio ci ricorda che

nei laboratori per bambini che facciamo [...] si tende a preparare i bambini a comunicare con le immagini nel modo più spontaneo e senza preoccupazioni di fare

arte o no, senza competitività, ma soltanto cercando di far conoscere a questi bambini [...] il maggior numero possibile di modi di comunicare. Ci sono dei laboratori per le comunicazioni visive, dei laboratori tattili, dei laboratori plurisensoriali.

Il LabLib era, pertanto, un laboratorio plurisensoriale nel quale gli adulti e i bambini avevano la possibilità di manipolare materiali diversi, lasciandosi guidare dalla sensazione provata e andando così a produrre qualcosa di inaspettato e nuovo che per loro avesse un senso. Il laboratorio si presentava come un mercato di merci: su dei tavoli erano posizionati numerosi materiali (pellicce, rami secchi, polistirolo espanso e così via), che potevano essere raccolti dai partecipanti al laboratorio e assemblati in maniera del tutto libera (Bojani *et al.*, 1999; Panizza, 2009; Restelli, 2002). Il Laboratorio Liberatorio è stato certamente un momento fondamentale in quanto ha permesso al mondo adulto di riappropriarsi del senso del tatto e di comprendere il bisogno dei bambini di toccare per conoscere il mondo e per immagazzinare quelle sensazioni che portano alla costruzione dell'immagine mentale complessiva di un oggetto.

In questo ambito si colloca il progetto “Happiness and Sadness” svolto nel 2018 in una classe quinta della scuola primaria “Fra’ Ristoro” a Campi Bisenzio (Firenze) ed indirizzato a far individuare ai bambini le proprie emozioni nonché a comunicarle attraverso l'arte (Meoli, 2018).

FruitsArt, proposta per la Galleria degli Uffizi di Firenze

Il secondo caso studio è nato nel 2017 dalla collaborazione didattica di tirocinio e laurea con la Sezione Didattica della Galleria degli Uffizi di Firenze. La Sezione Didattica nasce nel 1970 come servizio educativo della Galleria degli Uffizi con l'intento iniziale di instaurare una nuova collaborazione tra le scuole e i musei, già intesi come luoghi della formazione al pari delle aule scolastiche. Tale forma di collaborazione, infatti, intendeva favorire la mediazione culturale tra il pubblico e il suo patrimonio con sentendo la crescita dei cittadini e, al tempo stesso, la tutela e la conservazione dei beni della collettività.

La Sezione Didattica fu istituita da Luciano Berti, direttore della Galleria, che ne affidò la direzione a Maria Fossi Todorow. La scuola era la destinataria privilegiata delle offerte della Sezione Didattica, poiché occorreva iniziare ad educare alla conoscenza del patrimonio culturale a partire dall'età scolare, fornendo così le basi per la crescita di una società futura più attenta ai temi dell'arte e del patrimonio culturale. I vari percorsi per avvicinare le scolaresche all'incontro con le opere volevano così far

scoprire l'esistenza del museo, in modo che esso fosse percepito dagli utenti come luogo della quotidianità; l'obiettivo era far prendere coscienza, anche ai più piccoli, del patrimonio culturale così da sedimentare l'educazione alla tutela e conservazione del patrimonio culturale.

La prima collaborazione tra le scuole dell'infanzia e la Sezione Didattica degli Uffizi si ebbe a partire dall'anno scolastico 1997-98 con i progetti elaborati da Giuseppina Agostini, docente della Scuola dell'infanzia comunale "Vittorio Veneto" di Firenze.

Tra le idee alla base della progettazione dei percorsi didattici vi era la convinzione che fosse importante avvicinare i bambini all'arte sin dalla scuola dell'infanzia. Sulla base dei buoni risultati ottenuti nei primi anni di sperimentazione, a partire dall'anno scolastico 2005-06, le attività dedicate alla scuola dell'infanzia si coordinano con la cornice progettuale del Comune di Firenze "Le Chiavi della Città" (<http://chiavidellacitta.it/>) che racchiude l'offerta di percorsi educativi e formativi integrativi della didattica rivolti alle scuole fiorentine (Agostini, 2007 e 2017).

Tra i percorsi multisensoriali che fanno parte dell'offerta espositiva degli Uffizi sono gli incontri -concerto svolti nel 2009 all'interno del Saloncino degli specchi della Galleria d'Arte Moderna di Palazzo Pitti (fig. 2).



Fig. 2 - La proposta FruitsArt per l'educazione multisensoriale nella Galleria degli Uffizi di Firenze.

Hanno avuto come protagonisti i bambini da 0 a 5 anni, invitati al museo ad ascoltare musica insieme ai propri genitori. Il progetto si configurava come una lezione di educazione sensoriale finalizzata allo sviluppo della musicalità e dell'orecchio secondo i principi della *Music Learning Theory* di Gordon (Nardozi, 2010). Avviato anch'esso nel 2009, il percorso "Uffizi da toccare" oggi comprende una ventina di opere appartenenti al percorso di visita e dedicate alle persone con disabilità visiva. Agli utenti viene consegnato un paio di guanti monouso con cui possono toccare le sculture apprezzandone le caratteristiche salienti della superficie lapidea scolpita. Il percorso tattile è in costante revisione per rendere disponibili al pubblico didascalie in Braille e a caratteri ingranditi ed una segnaletica sempre rinnovata. L'iniziativa "Il Giardino dei sensi", avviata nella primavera del 2015, prevedeva invece un percorso di profumi e tesori botanici da toccare e odorare pensato specificatamente per i visitatori non vedenti.

Una proposta di progetto didattico il cui obiettivo principale è la simulazione di itinerario basato sui frutti e sugli agrumi da svolgersi con bambini dai 3 ai 5 anni durante l'intero anno scolastico si articola in visite didattiche presso due musei fiorentini (Opificio delle Pietre Dure, Galleria degli Uffizi), l'orto botanico del Giardino dei Semplici e l'atelier profumiero fiorentino di Lorenzo Villosi. Tutte le attività, comprese quelle svolte in preparazione e successivamente alla visita, interessano i cinque sensi, coinvolgendo i bambini in lavori singoli e di piccolo o grande gruppo attraverso cui utilizzare e sperimentare tecniche e materiali differenti puntando su connessioni interdisciplinari riguardanti le forme, i colori, gli odori e i sapori (Semeraro, 2017; Nicastro 2021).

Installazioni interattive nel Museo archeologico del territorio di Populonia, il progetto "Un Museo in tutti i sensi"

L'ultimo caso studio è relativo al Museo archeologico del territorio di Populonia, situato a Piombino, che ospita i materiali provenienti dall'antica città etrusca di Populonia. Il progetto "Un museo in tutti i sensi", realizzato dagli autori sulla base di bando competitivo ed inaugurato nel 2016 (fig. 3), ha inteso favorire un approccio innovativo alla comunicazione museale intendendo il museo come luogo di vera inclusione sociale e utilizzando il Virtual Heritage per rendere "parlanti" i tre manufatti più importanti del museo, che ne connotano l'identità e ne esaltano il legame col territorio popoloniese: la preziosa Anfora di Baratti, la Tomba dei Carri, il mosaico a scena marina (Puma, 2017). Tutti e tre gli oggetti scelti sono in modo diverso

intimamente legati alla storia della città. La Tomba dei Carri è uno dei più importanti manufatti funerari della civiltà etrusca e la principale attrazione di visita nel Parco Archeologico di Baratti e Populonia, così come l'Anfora di Baratti rappresenta la maggiore attrazione del Museo Archeologico del territorio di Populonia, mentre il mosaico apparteneva all'acropoli della Populonia di età romana.



Fig. 3 - Il progetto *Un Museo in tutti i sensi*, realizzato presso il Museo Archeologico del territorio di Populonia, Piombino.

La scelta si è basata pertanto sulla necessità di accompagnare il visitatore nell'accesso alla loro comprensione, non agevole per caratteristiche fisiche (l'accesso alla Tomba dei Carri avviene attraverso un lungo, buio e stretto dromos) oppure per difficoltà legate alla leggibilità di un ricchissimo apparato iconografico (come per l'Anfora ed il mosaico). Alla base del progetto è l'uso del *reverse engineering*: all'implementazione della banca dati morfometrica dei tre manufatti è seguita la modellazione realistica della natura morfologica e di conservazione degli oggetti per la successiva stampa 3D (i modelli riproducono i due manufatti più grandi in scala 1:50 e l'Anfora in scala 1:1). L'*Interaction design* ha infine fatto convergere contenuti, elettronica e modelli 3D da prototipazione rapida; in questo senso il contesto

informativo realizzato mette insieme uomo, artefatto e contesto implementando all'interno del museo la fruizione comunicativa in senso performante e multisensoriale. Il visitatore "interroga" l'oggetto che gli risponde: ciascuna delle tre repliche ha infatti punti sensibili al tatto, che attivano i dispositivi visivi e vocali plurilingue narranti le informazioni più significative sui tre manufatti, la loro storia e così via. In tal modo le tre repliche interattive assicurano intellegibilità e accessibilità al patrimonio museale per tutte le categorie di visitatori lavorando con tecniche low cost per rimuovere barriere culturali, cognitive e sensoriali (Puma 2019).

Conclusioni

I tre casi studio illustrati si improntano ai principi della *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura* (AA. VV., 2011) e sono stati progettati per assicurare intellegibilità e accessibilità al patrimonio museale; le tre applicazioni si fondano su dispositivi a vario gradiente tecnologico, ma tutti a basso costo, realizzati per rimuovere barriere culturali, cognitive e sensoriali con principali finalità didattiche scolastiche ma con fine inclusivo, esplicitamente disegnate anche per tutte le altre categorie di visitatori.

Bibliografia

- AA. VV. (2011), *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, Pendragon, Bologna.
- AA.VV. (2020), *Toccare la bellezza. Montessori. Munari*, Corraini, Mantova.
- Agostini G. e Masdea M. C. (2007), *La bellezza dell'arte insieme a noi. Un progetto per la scuola dell'infanzia*, Polistampa, Firenze.
- Agostini G., Masdea M. C. (2017), *La scuola delle meraviglie. Opere d'arte per l'infanzia*, Polistampa, Firenze.
- Bojani G. C. e Valli D., a cura di (1999), *Munari. Arte come didattica. Atti del Convegno di studi (Faenza, 1999)*, Centro Di, Firenze.
- Dallari M. (2001), Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte, in AA. VV., *Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte*, Città di Torino, Torino.
- Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento.
- Dewey J. (1934), *Art as experience*, The Berkley Publishing Group, Penguin, London- New York. (trad. It., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo. 2010).
- Meoli M. (2018), *Educare all'arte contemporanea nella scuola primaria: il progetto "Happiness and Sadness" nella didattica museale del Centro per l'Arte contemporanea Luigi Pecci di Prato*. Tesi Magistrale in Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Firenze, Scuola di Studi

- Umanistici e della Formazione, Relatore: Prof.ssa P. Puma, Correlatore, G. Nicastro.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Munari B., a cura di (1981), *I laboratori per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna
- Munari B. (2014), *I laboratori tattili*, Corraini, Mantova.
- Nardi E. (1991), *Leggere l'opera d'arte: introduzione all'iconografia*, Tecnodid, Napoli.
- Nardozi R. (2010), *L'apprendimento della Musica nel bambino da 0 a 6 anni. Music Learning Theory: teoria e prassi secondo Edwin E. Gordon*, Il Filo, Roma.
- Nicastro G. (2021), *Disegno, Arte, Immagine per una educazione alla visualità nella scuola primaria*, s.e., Firenze, ISBN 979-12-200-8204-4.
- Panizza L. (2009), "L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori "Giocare con l'arte"", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4,1, pp. 1-19.
- Puma P. (2017), "Dal Rilievo al 3D: la rappresentazione del patrimonio archeologico nel progetto "Un museo in tutti i sensi"", in Di Luggo A., Giordano P., Florio R., Papa L. M., Rossi A., Zerlenga P., Barba S., Campi M. e Cirafici A., a cura di, *Territori e frontiere della rappresentazione, Atti del XXXIX convegno dei docenti delle discipline della rappresentazione*, Gangemi, Roma.
- Puma P. (2019), "Sperimentazioni di didattica museale per l'attivazione di processi educativi evoluti nel programma Digital Cultural Heritage- DigitCH", in Luigini A. e Panciroli C., a cura di, *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, Franco Angeli, Milano.
- Restelli B. (2002), *Giocare con Tatto. Per un'educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano.
- Semeraro G. (2017), *La pedagogia del patrimonio artistico e culturale nella Galleria degli Uffizi di Firenze: la storia, le buone pratiche, una proposta operativa*. Tesi Magistrale in Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Firenze, Scuola di Studi Umanistici e della Formazione. Relatore: Prof. Puma.

La formazione artistico-musicale e le competenze trasversali per le discipline caratterizzanti dei licei a indirizzo musicale e coreutico: esperienze e collaborazioni tra scuole ed enti ospitanti a Teramo

Di *Letizia Gomato e Beatrice Manganiello*

Premessa

Il presente contributo è strutturato in due parti: una prima curata da Letizia Gomato docente di Storia della musica nel Liceo Musicale e nel Liceo Coreutico di Teramo e Responsabile Scientifico del CTS – Comitato tecnico scientifico – dell’IIS “Delfico Montauti” e una seconda curata da Beatrice Manganiello Direttore di “Accademia Italia. Cultura e Società”, ente ospitante del percorso per le competenze trasversali e promotore delle attività formative, culturali e performative integrative in molte scuole. Il testo, attraverso l’analisi dei progetti intrapresi nei licei di Teramo nell’anno scolastico 2020-21, offre una (doppia) visione delle attività dal punto di vista della scuola e dal punto di vista dell’azienda che ospita ed elabora progetti e percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento professionale.

Prima parte

I percorsi per le competenze e l’orientamento professionale: il punto di vista della scuola

In un mondo che cambia rapidamente, l’istruzione, la formazione e l’orientamento professionale sono punti cardine per l’acquisizione di capacità e competenze trasversali utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei rapidi cambiamenti del mondo del lavoro evidenti soprattutto negli ultimi anni scolastici. Nel giugno 2016 la Commissione e il Consiglio d’Europa ha presentato la Nuova Agenda di Competenze per l’Europa (*New Skills Agenda for Europe*) dove sono state sottoposte a revisioni le precedenti raccomandazioni per favorire la trasparenza e facilitare la mobilità e la progettazione in chiave nazionale e internazionale. Dall’analisi di queste

raccomandazioni emerge chiaramente il bisogno di focalizzare la programmazione dell'istruzione sugli aspetti delle competenze attive, al punto che, nel 2018 il Consiglio (2018/C189/01) aggiorna la versione del 2006 (2006/962/EC) relativa alle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" precisa la definizione di competenza chiave in una visione olistica e riassuntiva di elementi di competenza come una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti, per agire, reagire a idee, persone e situazioni¹.

Il Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento², d'ora in poi PCTO, è modalità didattica innovativa, che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini degli studenti al fine di arricchirne la formazione e orientarne il percorso di studio grazie a progetti in linea con il loro piano di studi. I percorsi di PCTO guardano ad aspetti inerenti le *soft skills*, legate alle capacità di interagire con gli altri, risolvere problemi, sviluppare un pensiero critico e consapevole, promuovere la creatività, la consapevolezza, la resilienza per individuare forme di orientamento e sostegno che siano utili per affrontare cambiamenti e prepararsi ai complessi e mutanti aspetti della società contemporanea. Tali percorsi, previsti a partire dal terzo anno in tutte le scuole superiori di secondo grado, oltre a tener conto della dimensione operativa del fare devono tener conto necessariamente della dimensione sociale basata su aspetti fondamentali come la relazione e l'inclusività indicati chiaramente nel Pilastro europeo dei diritti sociali (2017) e nell'Agenda 2030³ dove l'Obiettivo 4 *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti* assume un ruolo fondamentale. I PCTO per essere efficaci richiedono molta attenzione soprattutto nella fase di ideazione e progettazione, mentre per gli aspetti legati all'attuazione e alla valutazione sicuramente si deve aver cura di impostare il progetto in maniera flessibile e modulare affinché possa esprimere al meglio la sua funzionalità. Ulteriori aspetti a cui prestare attenzione sono espressi nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che contiene le scelte generali della scuola e le priorità relative alle competenze trasversali da promuovere in raccordo con le azioni di orientamento e con la diversa natura degli indirizzi di studio.

¹ DM n.774/2019 Linee Guida per il PCTO redatto ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145 <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019> consultato in ottobre 2021, ultimo accesso 30 ottobre 2021.

² Il PCTO è l'evoluzione dell'Alternanza Scuola Lavoro (ASL) che prevedeva un avvicinamento delle scuole superiori, licei compresi, al mondo del lavoro in un'ottica di scuola aperta e inclusiva. Tale modalità operativa è stata introdotta con la cosiddetta Buona Scuola nella L. 107/2015 e poi con la Legge di Bilancio 2019 (art. 57, comma 18) è stata rinominata PCTO.

³ <https://unric.org/it/agenda-2030/>, ultimo accesso 30 ottobre 2021.

Alcuni aspetti organizzati dei PCTO nei licei musicali e coreutici

La programmazione di un PCTO, in seno al consiglio di classe, deve essere guidata dalla possibilità di offrire interessanti e stimolanti esperienze formative agli studenti per lo più attinenti con il percorso vocazionale di indirizzo della scuola, anche se spesso sono gli aspetti pratici ad avere una prima attenzione. Uno di questi aspetti è da riferire alle effettive disponibilità da parte delle imprese a ospitare (gratuitamente) all'interno delle proprie strutture giovani ragazzi poco più che sedicenni. L'aspetto giuridico della minore età degli studenti che partecipano al PCTO ha molta importanza nella fase di progettazione del percorso sia per la scuola e sia per l'ente ospitante, difatti, l'età degli studenti ha spesso un'incidenza negativa sulle aziende che vedono in questo come un punto sfavorevole. Altro aspetto importante è la nomina di tutor interno alla scuola che curi l'attuazione progettuale e sia di supporto agli studenti. L'ideazione di progetti che rispondano ai bisogni formativi e professionali, nel caso specifico degli studenti dei licei musicali e coreutici, ha un ulteriore deterrente che è rappresentato dalle poche – se non pochissime – aziende ed enti che lavorino stabilmente nel settore cultura e spettacolo; molto evidente soprattutto in alcune aree del nostro Paese. Nella fase di creazione progettuale un aspetto importante sta nell'offrire la possibilità ai giovani studenti di poter effettuare all'interno dei PCTO attività pratiche e realmente spendibili, come ad esempio la partecipazione alla messa in scena di spettacoli, concerti o balletti. La possibilità di far esibire gli studenti in attività concertistiche e performative è sicuramente un ottimo punto di partenza per l'orientamento professionale, ma il problema a monte, come detto poco fa è lo scorso numero di enti afferenti al settore che siano poi disposti a co-progettare con le scuole.

Progettare un PCTO in tempi di Pandemia: il progetto MASL

Nell'anno scolastico 2020-21 prima di iniziare la nuova progettazione di PCTO per la terza liceale, il Comitato Tecnico Scientifico ha dovuto rimodulare tutte le normali attività di PCTO già in essere svolte nell'Istituto e strutturarle di conseguenza all'andamento pandemico. Da una prima indagine effettuata sugli studenti che si accingevano ad affrontare l'inizio di questo nuovo percorso è emerso il loro bisogno di approfondire non solo il settore musicale, ma di spaziare anche in altri ambiti afferenti e fare diverse esperienze. La sfida più grande nel periodo è stata quella di trovare un *partner* aziendale che potesse rispondere a tali necessità in tempi di pandemia,

con modalità erogative tutte da ideare e programmare *ex novo*. È nato sotto questo input il percorso *MusicArtSociaLab*, d'ora in poi MASL, un incubatore di idee in ambito culturale che potesse offrire agli studenti esperienze reali, formative e diversificate per l'orientamento professionale. Il progetto MASL è stato ideato e co-progettato in collaborazione con *Accademia Italia. Cultura e Società*⁴, d'ora in poi Accademia Italia, attraverso un percorso di ricerca-azione poliennale con avvio nel 2020-21 e chiusura nel 2022-23. Il primo anno del percorso ha previsto tre attività specifiche: la prima volta a formare gli studenti sotto gli aspetti gestionali e comunicativi per creare progetti culturali, la seconda è stata la partecipazione ad un progetto denominato *Conversazioni* con esperti esterni attinenti a diverse realtà artistiche e la terza è stata la partecipazione agli *Itinerari Culturali Artistici in Digitale*. ICAD, progetto specifico messo in campo dall'Ente ospitante per gli studenti. Il 2021-22 prevede una formazione specifica in ambito teatrale che approfondisca la conoscenza del Teatro sia come casa di tutte le arti e sia come luogo di lavoro attraverso esperienze dirette e visite guidate (dal vivo) nei teatri volte ad ascoltare e scoprire tutte le maestranze che rendono possibile la realizzazione degli spettacoli. Le attività per il 2022-23 prevedono azioni di restituzione finale delle competenze apprese attraverso la realizzazione di progetti performativi per il territorio che abbiano una forte valenza sociale e che siano svolte in favore di comunità svantaggiate per far diventare la musica e l'arte strumenti ri-abilitativi di inclusione e socialità.

Primi risultati di progetto

Tutte le attività progettuali ideate nei tre differenti anni scolastici hanno come obiettivo basilare quello di far acquisire competenze pratiche nel mondo del lavoro per il settore arte e cultura. Il Percorso a fine del primo anno di progettualità ha offerto possibilità straordinarie agli studenti e sicuramente molte di queste in tempi ordinari non sarebbero state possibili né per ideazione né per erogazione. L'utilizzo di piattaforme digitali integrate alla didattica ordinaria nei licei rappresenta un punto di forza (se debitamente utilizzate) e sono strumenti a cui non si può rinunciare per offrire una didattica che sia al passo con i tempi e che risponda in modo appropriato e congruente alle *soft skill* che gli studenti, futuri professionisti del domani, devono possedere. In questi anni così difficili l'intera comunità educante ha saputo

⁴ Accademia Italia. Cultura e Società è un'organizzazione non profit di promozione sociale e culturale che si occupa di formazione, comunicazione e ricerca ed ha come obiettivo quello di offrire servizi per il mondo della cultura e dello spettacolo. <https://www.museoaccademiaitalia.com/>

mettere in campo, non senza difficoltà, nuove strategie formative che sicuramente devono essere perfezionate, ma non abbandonate. Le esperienze extra-scolastiche fatte dal Liceo Musicale sono state possibili grazie sia alla collaborazione con Accademia Italia e sia all'utilizzo delle nuove modalità di didattica digitale integrata. L'esperienza positiva del Liceo Musicale fatta con il percorso MASL nel 2020-21 ha ricevuto l'attenzione anche da parte di altre scuole. Nello specifico, i docenti delle discipline caratterizzanti del Liceo Coreutico di Teramo, si siano interessati da subito all'innovativo progetto messo in campo e hanno deciso di attivare a loro volta una collaborazione con Accademia Italia per potenziare le attività culturali affinché gli studenti del Coreutico potessero ricevere ulteriori stimoli formativi e culturali. Da una prima analisi dei dati (ancora in fase di elaborazione) emersi dai test somministrati agli studenti dei due licei di Teramo emergono quattro aspetti meritevoli di una primaria condivisione. Il primo dato riguarda la partecipazione alla tipologia degli eventi culturali presentati, difatti, l'80% degli studenti ha dichiarato di aver partecipato per la prima volta ad almeno una delle attività messe in campo (incontri con autori, direttori artistici e manager dello spettacolo, visite guidate nei musei e festival nazionali e internazionali, ascolti e proiezioni); il secondo riguarda l'interesse: oltre il 90% degli studenti ha trovato le attività stimolanti e ben strutturate sia nei tempi e sia nelle modalità erogative; il terzo aspetto ha esaminato l'orientamento professionale: oltre il 95% degli studenti hanno espresso la volontà di partecipare ad altre attività formative anche se in orario extra-scolastico qualora tali attività siano orientate ad approfondire le professioni artistiche. L'ultimo aspetto, non certo per importanza, riguarda la creazione di laboratori musicali per l'ascolto. Il 100% degli studenti (Liceo Musicale e Liceo Coreutico) ha risposto positivamente alla possibilità di partecipazione a laboratori pomeridiani extra-curricolari per effettuare ascolti musicali dal madrigale al cantautorato contemporaneo volti ad approfondire il significato del testo vocale e il rapporto testo-musica. Questo ultimo aspetto assume una valenza notevole anche in riferimento alle ore curricolari di Storia della musica presenti nei due Licei⁵, che seppur differenti per monte ore annuale, sembrano non essere sufficienti al reale fabbisogno degli studenti. Educare all'arte attraverso un vissuto esperienziale condiviso e una didattica guidata, innovativa e stimolante porta lo studente ad avvicinarsi a quella zona di sviluppo prossimale che Vygotskij (2007) ha teorizzato come spazio per l'apprendimento in cui lo studente mette in atto il processo di crescita cognitiva potenziale. Le attività di PCTO, se ben pensate, sono una risorsa importante in quanto possono

⁵ Nel liceo musicale l'insegnamento di Storia della musica è previsto dal primo al quinto anno con un monte ore annuale pari a 66 ore, mentre nel liceo coreutico l'insegnamento è previsto solo dal terzo al quinto anno con un monte ore annuale di 33 ore.

rispondere a molte necessità formative trasversali con l'obiettivo di offrire un contributo considerevole nell'educare lo studente alla complessità del processo formativo didattico, artistico e professionale.

Seconda parte

I percorsi per le competenze e l'orientamento professionale: il punto di vista dell'ente ospitante

Molte realtà aziendali vedono nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, ora PCTO, poche risorse e pochissimi vantaggi economici, che sono per natura aspetti vitali di un'azienda. Generalmente un ente ospitante di un percorso per le competenze guarda a due aspetti principali: il primo è la nomina di un responsabile (tutor aziendale) che lavori con la scuola per l'attuazione del progetto e che di fatto "sottrae" tempo alle mansioni ordinarie del lavoro d'azienda; il secondo aspetto è rappresentato dalla gratuità di collaborazione al progetto. Gli enti che ospitano le scuole nella realtà investono risorse ed economie per l'orientamento al lavoro di ragazzi minorenni senza ricevere né indennità di partecipazione né tantomeno agevolazioni fiscali. Se molte aziende guadagnano solo a questi fattori va detto che esistono anche altre realtà imprenditoriali che vedono in queste attività la possibilità di ridurre il divario tra il sistema scolastico e il mondo del lavoro in quanto permettono di diminuire il *gap* di conoscenze tra il mondo della scuola e i saperi necessari per affrontare le sfide del mercato del lavoro che richiede competenze sempre più specifiche. Accademia Italia ha saputo vedere al di là di questi aspetti apparentemente negativi scegliendo investire maggiori risorse nel settore Scuola e di sostenerla attraverso la co-progettazione di un PCTO per favorire la creazione di relazioni stabili, dimostrando in un momento difficile come quello dello scorso anno, quale sia il vero ruolo della rete sociale territoriale e dell'associazionismo culturale.

La sfida educativa e professionale degli enti culturali.

I percorsi PCTO per essere efficaci richiedono una buona attività di progettazione e gestione da parte dell'intero gruppo di lavoro (comitato tecnico scientifico, scuola ed ente ospitante) che valuti attentamente i percorsi e tenga conto del territorio, difatti, il contesto territoriale in cui si colloca l'istituzione scolastica ha spesso un ruolo importante nelle scelte progettuali. I progetti di PCTO possono essere grandi facilitatori degli apprendimenti e

possono potenziare le abilità specifiche degli insegnamenti scolastici sia attraverso l'utilizzo degli strumenti digitali e sia con il lavoro sul campo svolte in contesti organizzativi quali aula, il laboratorio o le realtà simulate. Il progetto MASL è un incubatore di idee culturali in cui far confluire molteplici realtà e differenti iniziative da svolgersi nell'arco di tre anni scolastici per un monte ore complessivo di progetto pari a 90 ore. Le attività realizzate sono state possibili grazie alla partecipazione attiva dei nostri *partner* e grazie alle piattaforme digitali che hanno reso possibile la fruizione sia del progetto *Conversazioni* per l'orientamento professionale alle professioni artistiche (scrittori, attori, cantanti e creativi) e sia del progetto *Itinerari Culturali Artistici in Digitale* (ICAD). L'idea di viaggiare è profondamente cambiata con l'arrivo del Covid e visitare musei, mostre e festival era praticamente impossibile: ICAD ha voluto rispondere a questo bisogno formativo degli studenti attraverso viaggi d'istruzione virtuali che hanno trasmesso nuove conoscenze a questa (prima?) generazione di studenti DaD riempiendo –almeno virtualmente– il vuoto culturale che i ragazzi avrebbero avuto a causa dal procrastinarsi della situazione pandemica.

Conclusioni

Il progetto MASL è stato possibile, come precedentemente anticipato, grazie alla collaborazione dei *partner* di Accademia Italia: il MAXXI Museo nazionale delle arti del XXI secolo di Roma, il TSA Teatro stabile d'Abruzzo ente teatrale regionale, la Fondazione Museo Venanzo Crocetti di Roma e il ROF Rossini Opera Festival di Pesaro. La seconda annualità di progetto (2021-22) prevede una formazione specifica in ambito teatrale in collaborazione con l'Università di Teramo che consenta di approfondire tutte le peculiarità dello spettacolo dal vivo attraverso visite guidate e didattica nei teatri d'Abruzzo per la ri-scoperta di questi spazi attraverso percorsi formativi specifici e una didattica innovativa che vede lo stesso teatro trasformarsi in aula e luogo di formazione. Le attività della terza annualità (2022-23) si focalizzano sulla dimensione performativa-sociale in favore di comunità svantaggiate presenti nel territorio e saranno espressione e strumento di inclusione nel tessuto sociale. Le opportunità nate grazie agli strumenti digitali sono state molte: sono nati nuovi servizi didattici integrati che hanno contribuito a sviluppare differenti modelli operativi e formativi professionali facilmente trasferibili per l'orientamento professionale. La presenza di partenariati strategici e le azioni specifiche messe in atto tra professionisti, istituzioni, musei, festival e scuole hanno risposto alle nuove esigenze educative in tempi di pandemia per continuare a far veicolare la contemporaneità delle arti.

La finalità globale del progetto MASL è molteplice: da un lato le attività messe in campo durante il primo anno di progetto (2020-21) hanno voluto motivare e stimolare i giovani studenti coinvolgendoli emotivamente e culturalmente a non abbandonare in un cassetto le proprie passioni artistiche in un momento storico in cui sembrava che i lavoratori dello spettacolo non avessero più un futuro professionale, dall'altro, attraverso le attività nei due restanti anni scolastici (2021-22 e 2022-23) si crea una formazione specifica del settore spettacolo dal vivo grazie a un orientamento professionale innovativo che vede i giovani studenti essere contemporaneamente operatori pronti a muovere i primi passi nel mondo del lavoro e fruitori attenti dei luoghi della cultura e della musica come spazi di espressione identitaria di un tessuto urbano per una nuova dimensione economica e culturale.

Bibliografia

- Delfrati C., (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino
- Frabboni F., Pinto Minerva F., (2005), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari
- Fiorucci M., (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Forgacs D., (1990), *Italian Culture in the Industrial Era 1880-1980, Cultural Industries, Politics and the Public*, Manchester University Press, (trad. it.: *L'industrializzazione della cultura italiana (1880-2000)*, il Mulino, Bologna, 2000).
- La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di, (2008), *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pollo M. (2009), *Manuale di pedagogia generale. Fondamenti di una pedagogia culturale dell'anima*, FrancoAngeli, Milano.
- Pozzi R., (2014), "Educare alla complessività. Il ruolo della musica d'arte contemporanea", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, Special issue, pp. 67-73.
- Micozzi G., (2009), *Marketing della cultura e territorio*, Franco Angeli, Milano.
- Vattese A., (2001), *Artisti si diventa*, Carocci, Roma.
- Vygotskij L., (2007), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.

Sperimentazioni di Didattica Museale e approccio ludico all'Opera d'Arte nei musei palermitani

di *Gian Marco Girgenti, Eleonora Mancuso*

Introduzione

Il contributo raccoglie gli esiti e i prodotti di diversi laboratori, tenuti da entrambi gli autori presso il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria di Palermo in qualità di docenti incaricati dei corsi di Educazione all'Immagine e Percezione e Comunicazione Visiva, legati a esperienze dirette di tirocinio svolte in iniziative congiunte tra istituti scolastici e poli museali del capoluogo siciliano. Il tema della didattica museale si è coniugato a proposte e iniziative a carattere ludico-ricreativo, volte al potenziamento della creatività (attraverso laboratori di disegno, pittura, manipolazione mirati alla riproduzione delle opere esposte), dell'interazione (attraverso lo sviluppo di eventi o *performances* sceneggiate sullo studio dei soggetti iconografici di diverse opere-campione), dell'*edutainment* (attraverso l'elaborazione di giochi a tema opportunamente progettati, realizzati e sperimentati dai tirocinanti insieme al gruppo-classe a loro affidato).

Le esperienze affrontate interessano un'offerta tematica che spazia dall'archeologia (Museo Archeologico Regionale A. Salinas), all'arte medioevale e rinascimentale (Galleria Regionale della Sicilia/Palazzo Abatellis), all'arte dei secc. XIX e XX (Galleria d'Arte Moderna/GAM), insieme ad altre iniziative portate avanti in maniera itinerante direttamente sul territorio e dedicate ai monumenti del periodo normanno e ai mosaici bizantini (Palermo- Monreale) e agli stucchi barocchi del Serpotta.



Fig. 1 - Laboratori artistici in classe: rielaborazione a mosaico del “Pantocrator” del Duomo di Monreale.

L’attenzione posta a una duplice istanza, quella dello sviluppo parallelo –in un percorso di apprendimento che parte dalla scuola primaria- del linguaggio grafico (come codice di scrittura e atto produttivo) e dell’arricchimento del bagaglio culturale sia visuale che letterario legato all’oggetto artistico (per quel che concerne il “racconto” di temi e soggetti iconografici) si è esplicitata in contesti che hanno privilegiato l’approccio creativo e ri-creativo dei vari argomenti, rielaborati spesso sotto forma di gioco.

La sperimentazione di diverse tecniche artistiche nelle attività di riproduzione (come ad esempio il mosaico eseguito con materiali di varia natura e

fattura, o la modellazione plastica con plastilina o cartapesta) ha consentito altresì una ulteriore riflessione, personalizzata nei giovanissimi studenti, sul valore di “medium” espressivo dato dal materiale e dalla tecnica di esecuzione.



Fig. 2 - Laboratori artistici in classe: rielaborazione plastica dei monumenti normanni dell'itinerario UNESCO (San Giovanni degli Eremiti).

Il risultato è un primo consuntivo delle attività svolte negli ultimi anni, che hanno già avuto occasione di pubblicità e apertura alla partecipazione di un pubblico più vasto in un paio di mostre organizzate come eventi conclusivi delle attività didattiche, nonché nell’inserimento di una di queste esperienze all’interno del Progetto Nazionale “*Noi come voi/I piccoli eroi della Terra*”.

Attualmente è in atto una ridefinizione generale della comunicazione, della didattica e della funzione stessa del museo, che si spinge fino a giungere ad un ripensamento complessivo del ruolo che questo è chiamato a ricoprire nella società e del modo in cui deve proporsi al pubblico giovanile. È sempre più diffusa l’opinione che occorra un nuovo sistema comunicativo, capace di aiutare i ragazzi ed i giovani a “entrare in sintonia” col senso più autentico e originale di un dipinto o di una scultura.



Fig. 3 - Visite didattiche: l'itinerario UNESCO dei monumenti normanni (Duomo di Monreale, San Giovanni degli Eremiti)

In questa direzione risulta evidente il ruolo delle moderne tecnologie, che favoriscono il dispiegarsi di nuove modalità di comunicazione del messaggio artistico-culturale inventando formule di didattica, (pensiamo, ad esempio, alla creazione di laboratori oppure alle visite interattive) capaci di coinvolgere in modo completo e multisensoriale il pubblico permettendo di instaurare una relazione bilaterale con esso, soprattutto con quello più giovane. Il principale obiettivo è dunque sottolineare l'inestimabile valore dei musei e nel contempo ribadire a gran voce l'imprescindibile necessità di rispondere, oggi più che mai, alle esigenze di una società in rapida trasformazione, in modo tale da raccogliere e vincere la sfida proposta dalle nuove modalità di diffusione della conoscenza e dai nuovi metodi di apprendimento.

Per una Didattica dei Beni Culturali

Attraverso un proficuo rapporto tra Patrimonio e scuola, lo scopo primario che l'insegnamento dei Beni Culturali si propone di perseguire è la formazione permanente, culturale, civica ed estetica di bambini e insegnanti, entrambi protagonisti di un processo in evoluzione.



Fig. 4 - Happenings e mostre didattiche di fine laboratorio: gli alunni espongono le loro esperienze.

Per attuare efficacemente questo tipo di didattica e per contribuire a uno scopo così alto, come sopra evidenziato, una delle prime condizioni di possibilità è quella di avviare un circuito virtuoso che sia in grado di coinvolgere realmente istituzioni e operatori, sia nella ricerca che nella progettazione di esperienze e percorsi significativi per tutti i soggetti coinvolti (docenti, operatori museali, studenti). Chiaramente, questo è un obiettivo che richiede la massima collaborazione al fine di raggiungere un risultato comune e ottenere i risultati attesi o desiderati.

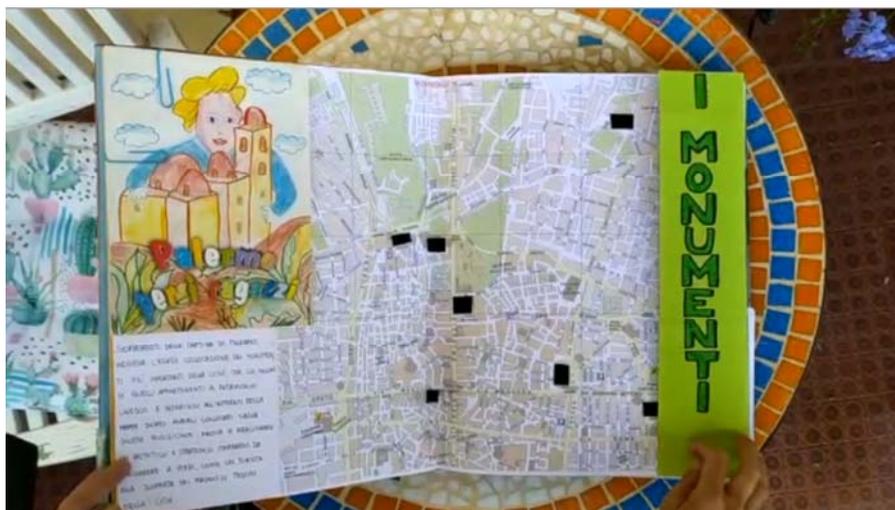


Fig. 5 - Laboratori di Didattica Museale: gli "Activity Books" per l'individuazione di musei e circuiti monumentali in città.

Queste considerazioni emergono dalle esperienze più positive, che mostrano l'importanza dell'opzione interdisciplinare. Questa diventa una caratteristica sistemica dell'attività, che non si riferisce solo al coordinamento dei contenuti, ma è legata alla struttura stessa del progetto. Va inteso come un processo creativo basato sulla ricerca di idee nuove e interessanti, strategie che contengano gli elementi più significativi delle esperienze da cui hanno origine e che non si fondano sul compromesso, concetto che presuppone l'idea di rinunciare a una parte della propria specificità all'incontro tra individui e comunità che interpretano codici, storie e costumi diversi.

Per garantire un alto livello di integrazione, funzionale al risultato desiderato, è necessario, prima di tutto, ricercare e identificare interessi e obiettivi comuni da raggiungere e, inoltre, comprendere le diverse competenze,

che le diverse figure professionali coinvolte hanno a loro disposizione, come risorse, considerando le differenze come peculiarità da valorizzare.



Fig. 6 - Laboratori di Didattica Museale: l'Activity Book su Palazzo Abatellis.

In tal modo le funzioni e le competenze professionali (del museo e della scuola) assumono il ruolo di sguardi disciplinari e gli obiettivi specifici, integrandosi, fungono da mediatori per il raggiungimento di obiettivi più complessi e trasversali. Una seconda condizione di possibilità, a partire dalla quale è possibile mettere in relazione i soggetti con i Beni Culturali nel territorio, nei luoghi o nelle mostre temporanee, e funzionale a realizzare una mediazione didattica efficace, consiste nel far anticipare a questi ultimi attività di trasposizione, cioè da quel processo di trasformazione del sapere esperto in sapere scolastico. La conoscenza, da cui si muove questa attività, è stata costruita grazie e rispetto ai Beni Culturali e si è cristallizzata in una pluralità di testi di conoscenza specialistica. Queste sono le basi per garantire la qualità delle nozioni e sono assunte come modelli da cui derivare terminologie appropriate, modi di annunciare descrizioni, modi di organizzare la logica argomentativa. Pertanto, l'operazione che si compie su questo genere di materiali è la trasposizione delle informazioni in un sapere scolastico, che produce artefatti a misura dei destinatari, delle loro prescienze, delle loro capacità: è proprio quest'ultima, in relazione alle finalità e agli obiettivi, per ispirare e giustificare la scelta dell'oggetto o degli oggetti da porre al centro del percorso di apprendimento. Questo lavoro porta a condensare i dati in un testo che ha la capacità di promuovere il processo di costruzione della

conoscenza e di sviluppo delle competenze. Questa operazione, quindi, consente di produrre materiali idonei agli scopi posti dalla didattica dei Beni Culturali e che devono avere il potere di stimolare la formazione e l'evoluzione di schemi procedurali, modelli di conoscenza trasferibili e delle competenze e abilità ad essi connesse.

Comprendiamo le ragioni per cui l'attività di trasposizione rappresenta la base della mediazione didattica: rende concretamente fruibile il percorso di apprendimento, guidato e supportato da questi stessi materiali. Questi ultimi rappresentano i mezzi che, a partire dalle conoscenze e competenze possedute, fungono da strumenti informativi preliminari in grado di fornire quelle conoscenze propedeutiche da utilizzare per la lettura dei Beni Culturali o per stimolare la curiosità e l'interesse degli studenti.

La conoscenza è possibile solo grazie alla ricerca, cioè attraverso la definizione di un ordine in cui si apprende facendo, mettendosi e mettendosi alla prova. Questa diventa poi la premessa per la didattica, che può essere realizzata attraverso l'apprendimento in laboratorio. Quest'ultima, infatti, comporta l'adozione di una prospettiva sperimentale in cui nulla è scontato, in cui ogni soggetto che apprende è parte attiva di una scoperta collettiva, dalla formulazione di ipotesi, alla raccolta di dati, alla verifica della loro affidabilità, al riconoscimento di soluzioni impreviste. In questo modo è possibile portare il mondo reale nelle aule, guardarsi intorno e riconoscere le storie e le loro radici, leggere i segni del tempo negli oggetti, nei mestieri, negli edifici, nelle strade e nelle piazze delle città, nell'arte in un'ottica non di cristallizzazione sterile ma di continuità/discontinuità con il presente e con la complessità della contemporaneità. Al sapere libresco si sostituisce il sapere costruito sull'esperienza, l'osservazione, la riscrittura, la contaminazione di linguaggi e discipline.

È interessante notare come, negli ultimi anni, le istituzioni museali abbiano incrementato e ampliato notevolmente l'offerta educativo-formativa attraverso l'utilizzo dell'attività laboratoriale, che consente agli studenti di apprendere, costruire le proprie conoscenze e mettersi in gioco, conciliando il momento teorico con azione concreta, in una modalità di apprendimento e pratica che ha una lunga storia, che può essere collocata al crocevia tra extracurriculare e scuola.



Fig. 7 - Laboratori grafici di Didattica Museale: Antonello da Messina a Palazzo Abbatellis.

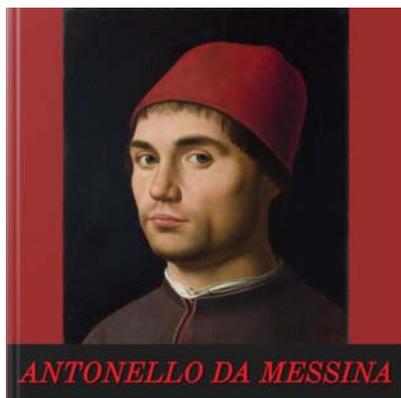
L'esplorazione diretta del territorio e la modalità laboratoriale, in quanto attività che consentono di confrontare, sperimentare, verificare, sono considerate le strategie più proficue per creare un tipo di didattica che parta dai Beni Culturali. Attraverso queste pratiche è possibile apprendere le modalità e i percorsi con cui si costruisce il pensiero storiografico. In particolare, sono passaggi essenziali: la problematizzazione, l'uso delle fonti, la produzione del testo storiografico. La prima porta allo sviluppo di curiosità cognitive o interpretative relative all'argomento esaminato e consente di individuare risposte a domande che sorgono dal presente. Per quanto riguarda l'uso delle fonti, il contatto con esse consente agli studenti non solo di comprendere i meccanismi di costruzione del sapere storico ma anche di sviluppare la capacità di ricercare informazioni all'interno di testi di vario tipo, di confrontarli, di verificarne l'attendibilità. Infine, la produzione del testo storiografico permette di sperimentare la complessità della costruzione del passato, della comunicazione e della sua efficacia. In questo modo i bambini imparano a padroneggiare, con progressiva disinvoltura, secondo le tappe segnate dal curriculum, gli strumenti con cui possono affrontare la comprensione della complessa realtà del presente.

Alcune esperienze palermitane

Il progetto "Palermo apre i battenti, la scuola adotta un monumento" è stato lanciato nel capoluogo siciliano, nell'anno scolastico 1994/1995, sulla scia di un'iniziativa nata a Napoli e diffusa in tutta Italia, intrapresa nel 1992 su proposta di l'Associazione Napoli Novantanove. Può essere definito come uno di quei rari segni di speranza italiana che si realizzano e che sanno continuare.

Il movimento "Adotta un monumento", ideato nel dicembre di quell'anno, è entrato da allora nella vita delle scuole e delle città ed è entrato a far parte dell'esperienza di migliaia di studenti italiani. Oggi la Fondazione Napoli Novantanove, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e il Consiglio Nazionale delle Ricerche, coordina un programma che coinvolge le scuole di ogni ordine e grado, su tutto il territorio nazionale, che, quindi, li investe della responsabilità dei monumenti che adotteranno, responsabilità che è vincolo di conoscenza e amore, tutela culturale e spirituale.

EBOOK AUDIO PER ALUNNO CON BES



Link audiolibro:

<https://read.bookcreator.com/zvOUGBOrA0TXnMzJWuI Q3frk96W2jYjIKrZUS3ia6z-rcupicQ>

- <https://learningapps.org/display?v=pp78nh9d222> (memory audio)
- <https://learningapps.org/view25688872> (memory quadri)



Fig. 8 - Laboratori di Didattica Museale: gli audiolibri di supporto.

Le istituzioni scolastiche sono invitate a scegliere un monumento del proprio territorio, da studiare e valorizzare, affinché gli studenti "possano appropriarsene", avvicinando le giovani generazioni allo straordinario Patrimonio Culturale di cui disponiamo, realizzando un'opera dal forte carattere pedagogico, civile e propriamente valore politico.

Richiamando la memoria artistica, scientifica, culturale, storica, civile del luogo in cui vivono, è possibile far sì che gli studenti costruiscano un rapporto diretto, motivato e affettivo con il luogo che hanno adottato. Questo “contatto ravvicinato” consentirà loro sia di poterlo raccontare, descrivendone le caratteristiche e ricordandone la storia, sia di riconoscerne il valore o denunciarne il degrado.



Fig. 9 - Laboratori di Didattica Museale: “Puzzle-Game” sul Trionfo della Morte (Palazzo Abatellis).

“Adotta un monumento” è oggi un progetto ventennale di educazione permanente al rispetto e alla tutela del patrimonio storico-artistico, inserito nel primo protocollo d'intesa MIUR - MIBACT nel maggio 2014. Fin dalla sua nascita, è stato caratterizzato da la capacità di cogliere la complessità e la ricchezza del territorio, partendo dallo studio del monumento e arrivando alla scoperta della sua identità e degli aspetti più originali, curiosi e talvolta meno conosciuti, permettendo l'incontro tra generazioni, ritrovandosi come dentro

una comunità che vive e si ama, quindi, riscoprendo di voler davvero conoscere, difendere, curare, promuovere i propri luoghi. Questo ha permesso a migliaia di ragazzi e ragazze, ragazzi e ragazze sia di riscoprire un monumento, un palazzo, un sito archeologico, un museo, un luogo della scienza, sia di riproporlo agli adulti, nel loro significato e all'interno di un sistema complesso di relazioni e legami che coinvolgono passato, presente e futuro, vicino e lontano nello spazio e nel tempo.

Chi gestisce i percorsi di riappropriazione (scuola, docenti, associazioni, tutor, esperti, Comuni, Regione), per far sì che questi siano attivi, deve operare una rivoluzione metodologica che coinvolga le modalità con cui ci avviciniamo al learning object. In questo modo i bambini e i ragazzi assumono il ruolo di protagonisti, facendo in modo che la scuola torni ad essere il luogo dove “apprendere” e non “insegnare” è al centro.

Per aderire al progetto, tutte le istituzioni scolastiche devono inviare una richiesta alla Fondazione Napoli Novantanove e, per informazioni, alle altre Organizzazioni Territoriali Corrispondenti. L'adozione del Monumento avviene con un lavoro coordinato tra l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune e le scuole.

Le scuole che rispondono al bando sono invitate ad individuare il monumento materiale o un luogo/spazio (artistico, scientifico, naturale/ambientale: una chiesa, un edificio, un portale, una fontana, un teatro, una biblioteca, un chiostro, la bottega vetrina di un museo, ma anche parchi, giardini, orti botanici, siti archeologici, una piazza, una strada, un tratto di costa) da adottare, particolarmente legati all'identità storica e civile della propria comunità, preferibilmente tra quelle ubicate nel quartiere, individuando due opzioni: una principale e una alternativa, all'interno di aree diverse: le opere potranno essere pubblicate sul sito del MIUR, nonché utilizzate per la realizzazione di mostre e iniziative a scopo didattico e didattico. Nei comuni, cui partecipano le amministrazioni locali, è prevista una cerimonia di affidamento dei monumenti alle scuole, al fine di rendere permanente il legame tra lo spazio prescelto e le istituzioni educative.

Il coinvolgimento delle scuole, negli ultimi anni, è stato raggiunto anche per la produzione dell'immagine grafica del progetto. Ogni anno, infatti, viene indetto un concorso, presentando un bando, che invita gli studenti dei licei artistici a realizzare manufatti che dovranno richiamare il tema dell'anno in corso e che saranno giudicati da un'apposita commissione.

Bibliografia

- Baldini L. (2001), *Le professionalità della didattica museale. Oltre la formazione, verso il riconoscimento*, in AAVV, *Atti della V Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale*, Canova, Treviso.
- Ciocca A. (1979), *Scuola e Museo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cisotto Nalon M. (2000), *Il museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova.
- Costantino D., Pinzello I. (1990), *Museografia e territorio*, Grifo, Lecce.
- Costantino M. (2001), *Mnemosyne a scuola. Per una Didattica dei Beni Culturali*, Franco Angeli, Milano.
- Lai M. (2002), *I luoghi dell'Arte a portata di mano*, Arte Duchamp, Cagliari.
- Laneve C. (2005), *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia.
- Lo Nero C. (2017), *Palermo for kids. Activity book sui monumenti della tua città*, Edizioni Mercurio, Palermo.
- Spadaro M.A. (2000), *Imparare dalla città. Esperienze di Didattica dei Beni Culturali*, Kalòs, Palermo.

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
Open Access - diretta da I. Mattozzi, C. Panciroli.

Ultimi volumi pubblicati:

SOFIA PESCARIN (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio culturale* (E-book).

ALESSANDRO LUIGINI, CHIARA PANCIROLI (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (E-book).

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
diretta da I. Mattozzi, C. Pancioli

Ultimi volumi pubblicati:

ADRIANA BORTOLOTTI, MARIO CALIDONI, SILVIA MASCHERONI, IVO MATTOZZI, *Per l'educazione al patrimonio culturale*. 22 tesi (disponibile anche in e-book).

ERNESTO PERILLO (a cura di), *Storie plurali*. Insegnare la storia in prospettiva interculturale (disponibile anche in e-book).

MARIA TERESA RABITTI (a cura di), *Per il curriculum di storia*. Idee e pratiche.

MARIA TERESA RABITTI, CARLA SANTINI (a cura di), *Il museo nel curriculum di storia*.

Approfondimenti

VINCENZO GUANCI, CARLA SANTINI (a cura di), *Capire il Novecento*. La storia e le altre discipline.

Nuova serie

ANITA MACAUDA, *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*.

CHIARA PANCIROLI (a cura di), *Educare nella città*. Percorsi didattici interdisciplinari.

LAURA GOBBI, *I nuovi musei della scienza*. Un'opportunità per la scuola (disponibile anche in e-book).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150923

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150923

Il volume raccoglie i contributi presentati al convegno “ARTEDU2021. Educare all’Arte / L’Arte di educare”, che si è svolto a Bressanone nel giugno 2021. Gli strumenti della educazione alle arti, figurative e performative, sono infatti in continua evoluzione e risentono dell’avanzamento dei mezzi di produzione e comunicazione dell’arte stessa. Educare all’arte significa educare agli strumenti dell’arte e a ciò che con essa è possibile apprendere. In questa prospettiva, considerare l’opera d’arte come testo (rivelatore del rapporto simbolico con la realtà e la cultura), *pretesto* (come occasione per assumere un atteggiamento estetico) o *paratesto* (come palinsesto polisemico di punti di osservazione della complessità delle opere), con le sfide che tutto questo pone a livello di mediazione e verbalizzazione, alimenta l’agire educativo ben al di là del puro dominio artistico.

Alessandro Luigini è professore associato di Disegno nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si occupa di scienze grafiche e visuali, educazione all’arte e digitalizzazione del patrimonio per l’educazione. Ha fondato la rivista scientifica (ANVUR) *IMG journal scientific journal on image, imagery and imagination* che dirige con Chiara Pancioli. Membro del Comitato di Gestione dell’Istituto Centrale del Catalogo e della Documentazione del Ministero della Cultura e di altri organismi, è presidente di IMG Network e *principal investigator* di progetti per l’educazione all’arte e al patrimonio. Ha all’attivo oltre 100 pubblicazioni tra libri, saggi, articoli e atti di convegno.

Chiara Pancioli è professoressa ordinaria nel Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna, nell’ambito della Didattica generale e museale e delle Tecnologie educative. È direttrice del museo digitale MODe-Museo Officina dell’Educazione dell’Università di Bologna e referente scientifico di enti e organismi italiani e stranieri. Autrice di numerosi articoli e volumi in riviste nazionali e internazionali, ha approfondito la dimensione educativa dei musei e delle nuove tecnologie. Tra le sue ultime pubblicazioni *Intelligenza artificiale in una prospettiva educativo-didattica* (2022); *Visual-Graphic Learning* (2020); *Documentare per creare nuovi significati: i musei virtuali* (2019).

Paolo Somigli è professore associato in Musicologia e Storia della musica nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove è *principal investigator* del progetto di ricerca a carattere internazionale *La musica classica nell’educazione musicale* (2019-2023). Fra i suoi temi d’indagine la musica d’arte nel Novecento, la *popular music*, la pedagogia musicale. Tra le sue numerose pubblicazioni i recenti *Oltre il Quartetto Cetra. A. Virgilio Savona. Scritti critici e giornalistici 1939-1998* (2022) e, con Giulia Gabrielli, *Musica in azione. Movimento e danza per l’educazione musicale* (2022). È direttore editoriale di *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica* (fascia A ANVUR).