

Collana "Quaderni dei gruppi di ricerca USR e ex-IRRE Emilia-Romagna"
Serie II • N. 1

Quando si parla della nostra scuola sembrano prevalere i toni negativi: criticità nei livelli di apprendimento, demotivazione nei ragazzi, disorientamento negli insegnanti, sfiducia nella società civile. Questa rappresentazione è certamente parziale e non dà conto del prezioso e sotterraneo lavoro che tanti insegnanti e tante scuole compiono ogni giorno, pur tra molte difficoltà. Il recupero di credibilità deve partire proprio dalla valorizzazione di quanto viene fatto dalle scuole, con passione e attenzione, in termini di documentazione di buone pratiche e di esperienze didattiche positive.

La collana dei quaderni di ricerca dei gruppi ex-IRRE E-R e USR Emilia-Romagna, che si compone di 10 volumetti di analisi sui saperi e le discipline della scuola di base, vuole contribuire a diffondere questa dimensione operosa e riflessiva che è tipica della scuola della nostra regione. Negli ultimi anni si sono avvicinate diverse proposte di Indicazioni, quelle del 2004 e quelle del 2007, e su di esse si è indirizzata l'attenzione delle scuole e degli insegnanti. Oggi si è alla ricerca di un punto di equilibrio e di una necessaria armonizzazione tra le diverse ipotesi, che sappia leggere gli elementi di continuità e di discontinuità, ancorarsi alle nostre tradizioni pedagogiche, ma anche accogliere nuovi stimoli culturali, per far fronte a domande impegnative e inedite. Insomma, dare qualche certezza alla scuola. Con l'autonomia si aprono nuovi spazi di iniziativa e di elaborazione in materia di curricula e di organizzazione didattica, che richiedono l'assunzione di un atteggiamento permanente di ricerca di innovazione.

I Quaderni presentano contributi utili in questa direzione, aiutano ad analizzare gli elementi essenziali delle Indicazioni, offrono una mappatura aggiornata delle discipline, chiariscono lessico e terminologie (competenze, obiettivi di apprendimento, standard, curriculum verticale), permettendo di arricchire quella ideale "cassetta degli attrezzi" (culturali) che ogni professionista deve portare con sé per rinnovare con i propri ragazzi, ogni giorno in aula, l'avventura e il piacere della conoscenza e dell'apprendimento. (gc)

Volume a cura di: Claudia Vescini

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani



Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna



Agenzia Nazionale per lo Sviluppo
dell'Autonomia Scolastica
ex IRRE Emilia-Romagna

euro 10,00

ISBN: 978-88-86100-53-3

Ufficio Scolastico Regionale E-R
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

ARTE E IMMAGINE

a cura di
CLAUDIA VESCINI

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

Contributi di:

Ermano Beretti • Maria Pia Bernardi • Vittorio Biagini • Gabriella Campana
Bruna Campidelli • Elisa Cappelletti • Maria Luisa Cuoghi • Marco Dallari
Concetta De Falco • Antonietta De Fazio • Marzia Fabbri • Patrizia Fidora
Giovanna Gliozzi • Paola Gozzi • Maria Cristina Gubellini • Luigi Guerra
Claudia Masotti • Ofelia Pagliarini • Antonella Ravagli
Alessandra Righini • Barbara Tosi • Claudia Vescini

tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

ARTE E IMMAGINE

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

a cura di
CLAUDIA VESCINI

Contributi di:

Ermanio Beretti • Maria Pia Bernardi • Vittorio Biagini • Gabriella Campana
Bruna Campidelli • Elisa Cappi • Maria Luisa Cuoghi • Marco Dallari
Concetta De Falco • Antonietta De Fazio • Marzia Fabbri • Patrizia Fidora
Giovanna Gliozzi • Paola Gozzi • Maria Cristina Gubellini • Luigi Guerra
Claudia Masotti • Ofelia Pagliarini • Antonella Ravagli
Alessandra Righini • Barbara Tosi • Claudia Vescini

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Arte' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS-Nucleo ex-IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curriculum" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Claudia Vescini (coordinamento tecnico-scientifico), Maria Cristina Gubellini (coordinatrice), Ermano Beretti, Maria Pia Bernardi, Vittorio Biagini, Gabriella Campana, Bruna Campidelli, Elisa Capi, Claudia Ciani, Maria Luisa Cuoghi, Concetta De Falco, Patrizia Fidora, Giovanna Gliozzi, Paola Gozzi, Claudia Masotti, Mara Montagna, Antonella Ravagli, Patrizia Tabarini, Barbara Tosi.

Invitati permanenti: Antonietta De Fazio, Marzia Fabbri, Ofelia Pagliarini, Alessandra Righini. Referente scientifico: Luigi Guerra. Esperto della materia: Marco Dallari

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa a ogni contributo.

Volume a cura di Claudia Vescini

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collaborazione redazionale: Maria Cristina Gubellini

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

Serie II - Quaderno n. 1, ottobre 2010

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore generale: Marcello Limina

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-53-3

Stampa: Tecnodid editrice, Napoli, ottobre 2010

Presentazione

Serve una scuola di base più 'forte'	5
<i>Marcello Limina, Leopolda Boschetti</i>	

Introduzione

Essere in ricerca	7
<i>Claudia Vescini</i>	

Parte I - Area del lessico

Il percorso di ricerca	11
<i>Claudia Vescini</i>	
Sviluppo del curriculum	18
<i>Claudia Vescini, Maria Cristina Gubellini</i>	

Parte II - Progetti e percorsi didattici

Pensieri e parole sull'arte	26
<i>Maria Pia Bernardi</i>	
Il giardino del ricordo	28
<i>Concetta De Falco</i>	
Ceramiche nel tempo	30
<i>Antonella Ravagli</i>	
Cattiva maestra televisione	32
<i>Alessandra Righini</i>	
Il pericolo non è il mio mestiere	34
<i>Claudia Masotti</i>	
Luca è uscito dal gruppo	36
<i>Elisa Cappi</i>	
Letteratura e cinema tra traduzione e tradimento	38
<i>Giovanna Gliozzi</i>	

Dal testo letterario al film	40
<i>Paola Gozzi</i>	
Giocare e produrre con l'arte	42
<i>Bruna Campidelli</i>	
Il mare in una stanza	44
<i>Ermanio Beretti</i>	
Colore e parola	46
<i>Marzia Fabbri</i>	
Esperienze e narrazioni estetiche	48
<i>Barbara Tosi</i>	
Stare bene insieme con creatività	51
<i>Gabriella Campana</i>	
I libri, la preistoria e l'arte	53
<i>Maria Luisa Cuoghi, Ofelia Pagliarini</i>	
Interpretazioni personali di opere d'arte	56
<i>Patrizia Fidora</i>	

Parte III - Approfondimenti

Educazione al patrimonio e alla cittadinanza nella formazione dei docenti	57
<i>Luigi Guerra</i>	
Arte: cosa, come, perché	64
<i>Marco Dallari</i>	
Dall'insegnamento della storia dell'arte all'educazione all'arte e al patrimonio	71
<i>Antonietta De Fazio</i>	
Formazione dei docenti e innovazione nell'istruzione artistica	74
<i>Vittorio Biagini</i>	
Bibliografia e sitografia	78
<i>Maria Cristina Gubellini</i>	

Presentazione della Collana

SERVE UNA SCUOLA DI BASE PIÙ 'FORTE'

Marcello Limina*, Leopolda Boschetti**

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

**Commissario straordinario ANSAS

Vecchie e nuove Indicazioni

La scuola di base italiana è stata coinvolta negli ultimi anni in numerosi tentativi e proposte di riforma, che hanno richiesto agli operatori scolastici una costante attività di autoformazione e di riflessione sul senso da dare ai cambiamenti e sulla loro possibile incidenza positiva nelle pratiche didattiche. Tuttavia, il rapido avvicinarsi delle proposte pone l'esigenza di un consolidamento e di una stabilizzazione degli ordinamenti e delle indicazioni programmatiche. Questo orientamento emerge dal recente regolamento sul primo ciclo (D.P.R. 89/2009), che all'art. 1 propone una lettura integrata tra le *Indicazioni nazionali* (D.lgs. 19-2-2004, n. 59) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31-7-2007). A tal fine viene previsto un periodo triennale di ricerca (dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2011-12), nel quale le scuole e gli insegnanti sono invitati a sperimentare le Indicazioni curriculari, come stimolo a migliorare i metodi di insegnamento, riscoprendo gli elementi essenziali e fondativi del progetto educativo.

Questo è il messaggio che emerge anche dall'Atto di indirizzo firmato dal Ministro Mariastella Gelmini l'8 settembre 2009, nel quale vengono richiamate le grandi sfide che attendono la scuola italiana del futuro: una formazione culturale più incisiva e solida, il ripristino di valori di responsabilità, solidarietà e cittadinanza, il recupero del 'senso' dell'esperienza scolastica. Una buona scuola di base, nelle sue collaudate articolazioni di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, se ben raccordata nei curricoli disciplinari, nei sistemi di valutazione, nella coerenza delle proposte didattiche, è in grado di portare un contributo decisivo al miglioramento dei risultati scolastici.

A tal fine, la disponibilità di curricoli aggiornati e coerenti, elaborati con l'ausilio delle comunità scientifiche e professionali, validati attraverso moderni sistemi di valutazione e certificazione, diventa un prerequisito fondamentale per la qualità e l'equità dell'intero percorso formativo.

La ricerca in Emilia-Romagna

È per questo motivo che negli ultimi cinque anni, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con l'Agenzia Nazionale - nucleo IRRE Emilia-Romagna, ha predisposto un ambizioso programma di ricerca didattica sulle indicazioni curriculari che il Ministero dell'istruzione ha elaborato. Nel triennio 2004-2007 hanno operato 15 gruppi di ricerca (coinvolgendo oltre 300 tra insegnanti, dirigenti, docenti universitari, rappresentanti di associazioni, ecc.) che hanno analizzato i contenuti culturali e pedagogici delle indicazioni "Bertagna". Di quella stagione resta un ricco scaffale di "Quaderni" inviati a tutte le scuole, ma ancora disponibili, che contengono elementi utili per decodificare le indicazioni programmatiche delle singole discipline. Successivamente, nel biennio 2007-2009, dieci gruppi di ricerca, con circa 200 partecipanti, hanno elaborato analisi e ipotesi di lavoro sulle discipline obbligatorie del curriculum nazionale stilato dalla commissione "Ceruti". L'esito culturale del lavoro è ora offerto all'attenzione della scuola regionale, attraverso la pubblicazione di una seconda collana di 10 quaderni che qui vengono presentati.

Si conferma in questa nuova serie editoriale la vocazione positiva dell'IRRE Emilia-Romagna e dell'USR Emilia-Romagna nell'accompagnare i processi di riforma e di innovazione, attraverso momenti di ricerca, formazione, dialogo con il mondo della scuola. Tutto ciò in sintonia con le caratteristiche della nostra regione, da tempo attenta e appassionata ai temi dell'educazione, ma che oggi deve interrogarsi – come tutte le società mature – sul ruolo 'appannato' dell'educazione, su alcune criticità che affiorano nei livelli di apprendimento, su sintomi di stanchezza nelle motivazioni dei ragazzi.

Riteniamo che la ricerca sui contenuti culturali, la riscoperta del valore formativo delle discipline (che sono al centro dei Quaderni, quasi in uno sforzo di riscoperta della centralità dei saperi come *mission* fondamentale della scuola), l'individuazione di percorsi didattici praticabili, desunti dalle migliori esperienze, siano elementi importanti per qualificare la nostra scuola e per offrire ai docenti strumenti professionali utili per ripensare metodi e approcci didattici e renderli ancora più adeguati alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Un ringraziamento sentito va dunque a tutti coloro che, con ruoli diversi (dirigenti tecnici e scolastici, docenti, ricercatori, cultori della materia), accomunati da un forte impegno culturale e professionale, hanno reso possibile questa apprezzata iniziativa di ricerca e documentazione.

ESSERE IN RICERCA

Claudia Vescini

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Arte e immagine', ricercatrice ANSAS ex IRRE E-R

La ricerca nasce da uno spirito innovatore e induce all'innovazione¹, e quello dell'orientamento alla ricerca è certamente uno dei tratti qualitativi fondanti la professionalità docente. Porsi in un atteggiamento di ricerca ha a che fare con il saper porre problemi, separando i veri dagli pseudo-problemi fuorvianti e improduttivi, per procedere alla loro definizione; formulare e mettere a punto ipotesi volte a una loro provvisoria soluzione; progettare un piano di intervento in cui il rapporto teoria-prassi-teoria costituisca un circolo virtuoso e fecondo concettualmente e operativamente; curare la fase esplorativa e sperimentale nel modificando stili e prassi di insegnamento e promuovendo un apprendimento significativo. Fare ricerca significa alternare, a livello metodologico, induzione e deduzione; specificare procedure e modalità; procedere secondo una coerenza tra il pensato e l'agito e in base a un atteggiamento ermeneutico di interpretazione e comprensione. Tutto ciò sostanzialmente implica la pratica della problematizzazione e dell'investigazione intenzionale ed empirica, rendendola fattore di cambiamento e trasformazione.

La problematicità è certamente una connotazione fondamentale dell'essere in ricerca, in quanto implica apertura e interrogazione, orientate all'analisi e alla comprensione dei processi, al di fuori di modelli precostituiti e assolutistici. La ricerca nasce da un problema, dalla costruzione di una domanda e dalla sua contestualizzazione. Si procede a una raccolta di dati di natura teorica e/o empirica, quindi, dopo averli elaborati, li si valuta criticamente per dare una prima risposta provvisoria alla domanda iniziale.

¹ R. Laporta, *Educazione, filosofia e scienza empirica*, in M. De Bartolomeo, M. Tiriticco (a cura di), *Temi e problemi della pedagogia contemporanea*, Tecnodid, Napoli, 1995.

Il metodo della ricerca

Ogni ricerca richiede un'attenta scelta di metodi investigativi per affrontare un problema in modo critico ed elaborare un modello per sua natura provvisorio e modificabile. Secondo Popper², un buon modello dovrebbe essere:

- *semplice* per quanto possibile, includendo solamente ciò che è strettamente indispensabile per la comprensione del fenomeno;
- *flessibile*, per potersi adattare a eventuali nuove condizioni;
- *completo*, per poter spiegare il fenomeno nella sua totalità;
- *accessibile*, per facilitare la comunicazione fra utente e modello.

La validazione e la legittimazione di quanto si progetta e si sviluppa avvengono mediante uno stile sperimentale, secondo le direzioni indicate da un pensiero debole, aperto alla storicità, contingenza, precarietà, tenendo presente che i risultati di una ricerca non sono né oggettivi, né definitivi, in quanto riflettono soprattutto un processo, oltre che un prodotto. Lo scopo è quello non di affermare verità, ma di ampliare le possibilità di sviluppo di un determinato oggetto di indagine, in un'ottica di problematicismo pedagogico. In questo senso, la ricerca diventa un fattore di innovazione e cambiamento, in quanto utilizza le conoscenze e le teorie come materiale generativo per interrogativi e interpretazioni, all'interno di una comunità educante vitale e propositiva che attiva processi costanti di investigazione intenzionale.

Dewey afferma che la rigerosità nella ricerca è determinata dal fare sempre riferimento a problemi significativi per la pratica educativa, dalla necessità di esplicitare le fasi di formulazione delle ipotesi e di progettazione della ricerca, dal controllo della coerenza tra teoria di riferimento, ipotesi di ricerca, procedure di ricerca. Metodologicamente, ciò significa dichiarare i fini, le direzioni che ci interessano e quel che vogliamo dimostrare e perché, quindi enunciare la struttura del fenomeno che si vuole indagare, costruire modelli di prova comprensibili e precisi, definire le variabili interne e le relazioni fra variabili. Il secondo passo è procurarsi i fatti, trovare argomenti per sostenere la ricerca. I fatti non esistono in sé, ma dipendono dai contesti, dai metodi e dagli strumenti con cui li rileviamo. I fatti rilevati diventano dati da ordinare e soprattutto da elaborare. Segue il momento dell'interpretazione dei dati, per capirne i significati e le relazioni rispetto alle ipotesi iniziali. Infine, occorre comunicare i risultati. Gli esiti vengono sottoposti alla valutazione altrui (libertà di discussione, di aggiustamento, di pluralismo di opinioni). Compiti non certo facili, ma indicatori di percorsi significativi nell'ottica della qualità dei processi e dei risultati formativi di un'istituzione scolastica.

² K. Popper, *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970.

L'impianto della ricerca regionale

La ricerca realizzata dal gruppo 'Arte e immagine', un modello provvisorio e modificabile, si è strutturata tenendo presenti alcuni punti fondamentali:

- *Oggetti di indagine*: il sistema formativo nel suo complesso, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado; i soggetti in formazione (età), i tempi di sviluppo (infanzia, adolescenza, giovinezza), i luoghi 'educativi' (famiglia, scuola, territorio, musei, agenzie educative, associazioni disciplinari), l'offerta formativa, le discipline e loro connessioni, la disciplina specifica, l'organizzazione didattica, il sistema di insegnamento-apprendimento, il curriculum verticale, i nuclei fondanti e le competenze.

- *Linguaggi*: il gruppo ha fatto proprio il linguaggio analitico esplicativo delle domande e delle ipotesi; il linguaggio descrittivo e narrativo di processi e di contesti; il linguaggio specifico della metodologia e dei suoi protocolli; il linguaggio orientato verso una comunicazione chiara e comprensibile.

- *Logica ermeneutica*: si è concretizzata nella circolarità dialettica tra teoria-pratica-teoria, nella formulazione di ipotesi, nel metodo della costruzione della domanda, nell'indagine secondo un protocollo investigativo, che ha condotto alla rilevazione, all'elaborazione di dati, a una loro interpretazione e comunicazione.

- *Relazioni*: il percorso di ricerca e di indagine approfondita e dinamica sulla disciplina si è basato sul dialogo e l'ascolto, su metodi attivi di discussione quali *brainstorming*, *circle time*, scrittura multipla di gruppo, privilegiando un approccio riflessivo e collegiale.

- *Documentazione*: è stata posta particolare attenzione alla narrazione attraverso una *scheda di descrizione* guidata da domande-chiave e una scheda di sintesi, suddivisa in alcuni punti volti alla caratterizzazione dei progetti. È stata proposta e utilizzata anche una griglia per sintetizzare e socializzare libri e articoli. Infine, è stato realizzato un DVD³ dal titolo "15 passeggiate nei boschi dell'arte", che presenta l'impianto della ricerca e le esperienze didattico-educative.

Metamatrici: le domande della ricerca

Di seguito si descrivono le tre schede relative alla presentazione di materiale bibliografico e di esperienze scolastiche:

1. *Schedatura libri e articoli in base a*: nome dell'autore; data di schedatura; dati identificativi del contributo e riferimento alla reperibilità (sito web, biblioteca...); breve sintesi del contributo; utilità per il lavoro.

³ Il DVD è in visione presso il Nucleo regionale ANSAS ex IRRE E-R.

2. *Elementi della scheda di sintesi delle esperienze educativo-didattiche*: titolo dell'esperienza; docente referente; docenti coinvolti; età degli alunni destinatari; idea e tema centrale; i tre aspetti più interessanti; finalità; obiettivi; percorso; metodologia; valutazione; materiali realizzati.
3. *La narrazione dell'esperienza da parte dei docenti è stata realizzata mediante l'utilizzo del modello GOLD di documentazione delle esperienze.*

La matrice GOLD è così articolata:

- *Quadro di riferimento*: qual è il contesto sociale, culturale e pedagogico della realtà scolastica e in particolare della classe o delle classi direttamente interessate? Quali problemi hanno spinto a progettare l'esperienza? Che cosa si intendeva valorizzare? Che cosa si voleva superare o migliorare?
- *Finalità, obiettivi specifici e scelte di contenuto*: qual era la finalità generale del progetto? Nell'ambito di questa finalità, quali erano gli obiettivi specifici del progetto? Quali i loro tempi e quale la loro concatenazione logica? Quali contenuti sono stati scelti per il conseguimento degli obiettivi?
- *Percorso*: come si è sviluppata l'esperienza? Quali sono stati i passi più significativi e gli aspetti più originali? Su quali contenuti e in quali momenti l'esperienza ha modificato strategie e stili di apprendimento, clima di lavoro e relazioni interpersonali? Quali collaborazioni sono state interessanti e perché?
- *Metodi di insegnamento-apprendimento, risorse e strumenti e procedure*: quali metodologie didattiche e quali forme di collaborazione fra colleghi e alunni sono stati usati? Qual è stata la suddivisione dei ruoli fra colleghi? Quali risorse e quali strumenti sono stati necessari nelle diverse fasi di realizzazione? Strumenti e risorse erano già presenti? Se no, come è stata programmata la loro ricerca o la loro ideazione ed elaborazione?
- *Valutazione*: quali criteri hanno guidato le verifiche? Quali strumenti sono stati utilizzati? Erano già in uso e in tal caso come sono stati adattati? I risultati delle eventuali valutazioni intermedie hanno apportato delle modifiche alle fasi successive dell'esperienza? Quali?
- *Risultati e ricaduta sul resto della didattica*: i risultati della valutazione finale hanno suggerito spunti di cambiamento? Quali? Quali ricadute sono state rilevate nella didattica o nei comportamenti degli alunni?
- *Presentazione e diffusione dell'esperienza*: l'esperienza è stata presentata a colleghi, genitori, dirigenti scolastici del proprio istituto o di altri istituti, o a istituzioni locali? Attraverso quali modalità? È stata pubblicata? Se sì, su quali riviste, libri o altro? È reperibile su siti? A quale indirizzo?

IL PERCORSO DI RICERCA

Claudia Vescini

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Arte e immagine', ricercatrice ANSAS ex IRRE E-R

Luoghi e modi della didattica con l'arte

L'acquisizione, la fruizione e l'utilizzo del linguaggio visuale e dell'arte caratterizza il percorso formativo della disciplina 'Arte e immagine'.

Il riconoscimento e la valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze in ambito espressivo e multimediale di ogni alunno sono alla base del processo di apprendimento e diventano l'impalcatura alla quale ancorare i nuovi contenuti che saranno proposti, perché essi siano legati da istanze di senso e continuità con quanto già costituisce un bagaglio fondamentale del soggetto in formazione.

La conoscenza dei differenti stili di apprendimento, delle modalità peculiari cognitive e affettive con cui ogni alunno si appropria alla realtà e ai saperi, degli interessi e delle vocazioni, consente agli insegnanti di promuovere negli allievi la capacità di leggere e comprendere il linguaggio multimediale e delle opere d'arte, di valorizzare le espressioni personali, di acquisire consapevolezza e attenzione al patrimonio artistico.

Un ambiente d'apprendimento strutturato in modo adeguato può diventare una preziosa opportunità per effettuare esplorazioni e scoperte, per elaborare e discutere mappe concettuali, per porre problemi e cercarne le soluzioni, privilegiando, oltre all'apporto individuale, anche quello collaborativo in cui le relazioni si sviluppano attraverso l'interazione tra pari (*peer education*), il tutoring, l'aiuto reciproco, gruppi di lavoro diversificati per livelli ed età, attività laboratoriali fondate sul pensare facendo, sull'operare ragionando.

La classe, la scuola, la città, il museo, il laboratorio, i luoghi in cui i bambini e i ragazzi vivono, anche virtuali come Internet e la rete, sono scenari all'interno dei quali si snodano le diverse e significative azioni e interazioni volte alla lettura e all'interpretazione dei testi iconico-visivi e allo sviluppo delle esperienze comunicative ed espressive mediante l'utilizzo di tecniche e strumenti di tipo sia tradizionale, sia multimediale.

Il lavoro in aula

Il *lavoro d'aula* è frutto di una progettazione condivisa del team docente e di una riflessione teorica e di una rielaborazione curvate in base ai diversi saperi disciplinari, necessariamente integrati e connessi tra loro. La triade discussione-progettazione-produzione è anche la matrice che orienta il lavoro degli alunni, protagonisti e non spettatori nella costruzione del proprio sapere, nella quale trova un posto fondamentale la motivazione che sostiene lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze, dei linguaggi delle immagini e multimediali, delle opere d'arte, del patrimonio artistico e dei beni culturali.

L'*approccio operativo* basato sulle attività percettive e manipolative, sulla sperimentazione di tecniche, materiali, strumenti espressivi, sulla conoscenza teorica e operativa dei codici e delle grammatiche del linguaggio grafico, espressivo, artistico caratterizza le metodologie inerenti alla disciplina arte e immagine e i contenuti che vengono proposti.

La *didattica laboratoriale*, l'apprendimento cooperativo per lo sviluppo delle abilità sociali, l'interdisciplinarietà e la trasversalità delle discipline, l'intervento di esperti, i percorsi di ricerca-azione volti a mettere in relazione teorie, prassi e soggetti che le elaborano risultano essere momenti fondamentali nei diversi livelli scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado.

Infine la *valutazione*: di essa sono fondamentali i significati di attribuzione di valore, non tanto di formulazione di giudizi; di formatività (nel senso di riconoscimento delle potenzialità del soggetto), non tanto di rilevazione di mancanze; di accoglienza dell'originalità, della creatività e della divergenza del soggetto, non tanto della convergenza e dell'omologazione a modelli.

Il concetto di disciplina

La fase iniziale di ricerca, attuata mediante l'esplicitazione di punti ritenuti importanti per una prima delineazione dell'identità del Gruppo (presentazione dei membri, istituti di appartenenza, incarichi istituzionali, partecipazione ad altre ricerche a livello regionale e nazionale, motivazioni, esperienze educativo-didattiche significative) è stata seguita da un *brainstorming* prima, e da una riflessione ragionata poi, sui significati di 'disciplina'.

La 'disciplina':

- è un insieme-settore-sistema di *conoscenze* articolate, epistemologicamente fondate, di tipo *dichiarativo* (fattuali e concettuali: sapere che cosa è un certo oggetto) e di tipo *procedurale* (cognitive, logiche, metodologiche, metacognitive: sapere come e perché fare);

- è uno strumento di *indagine* che dispone di una peculiare struttura, di saperi, nuclei fondanti, metodi, linguaggi, regole, concetti specifici;
- dispone di un territorio specifico e di un territorio *di confine*, in comune con altre discipline (interdisciplinarietà);
- è formativa per i *metodi* che fornisce, per i sistemi concettuali che consente di costruire e per le chiavi di comprensione specifiche della realtà che permette di elaborare;
- è ricerca di conoscenze e comporta uno specifico *metodo* d'indagine, di studio, di approfondimento;
- non coincide completamente con la *materia scolastica*, intesa come insieme di nozioni, ma la comprende.

Una riflessione sugli statuti epistemologici delle discipline consente di mettere in luce il loro sistema culturale, il loro articolarsi in una mappa concettuale aperta e visibile che definisca la sintassi, le categorie (spazio-temporali, di relazione, la soggettività) del sapere stesso, in cui il soggetto-studente possa procedere per costruire consapevolmente il proprio percorso formativo. È allora possibile intendere le discipline come itinerari di realizzazione del sé, in quanto bussole, fili, sentieri per orientarsi nel mondo. Sono costruzioni culturali fondate su categorie, sono saperi della partizione, distinguono forme e modi di conoscenza. Infatti, il principio base della disciplina è proprio operare per distinzioni, separare, distinguendo nel mondo degli eventi gli elementi costitutivi di questo. Ma tale operazione non deve diventare sinonimo di spartizione rigida di saperi; la distinzione deve aprire a ricomposizioni, a una strutturazione di quadri di insieme che raccordino, in maniera significativa, le varie parti.

Le conoscenze disciplinari ordinano il reale, stabilizzano i significati; ciò non va inteso come atteggiamento di chiusura, di conservazione di verità, di sistematizzazioni di segmenti concettuali, ma come consapevolezza della necessità di un sapere unitario, globale, che raccordi e intrecci i diversi approcci teorici e pratici alla realtà. Le discipline vanno attraversate dal soggetto, ascoltate, partecipate, vissute prima che apprese, curvate dalla personalità e dalla storia della persona che si avvicina a esse, in un'interazione continua con le curvature degli altri soggetti. Ogni disciplina è una delle vie da percorrere dentro la complessità del mondo per poterlo comprendere. Per questo sono complessi di domande, organi di interrogazione, luoghi dell'interpretazione.

Il concetto di ‘Nucleo costitutivo’

L’analisi del concetto di nucleo fondante o costitutivo ha portato alla seguente condivisione concettuale sul suo significato:

- nodo essenziale con valore formativo rispetto alle competenze, che ne sono i supporti;
- concetto fondamentale che ricorre in vari punti della disciplina e che ha valore strutturante e generativo di conoscenze e di operazioni mentali;
- concetto più significativo ricavato analizzando la struttura della disciplina e tenendo conto sia degli aspetti epistemologici, sia di quelli psicopedagogici e didattici;
- elemento chiave che orienta la scelta dei contenuti prioritari dell’insegnamento e dell’apprendimento.

La costruzione della mappa della disciplina coincide con l’analisi disciplinare, ossia con la ricerca dei nuclei fondanti o costitutivi, che non sono da confondersi con i contenuti più importanti, cioè con i saperi essenziali o i contenuti minimi della disciplina. Infatti, i nuclei fondanti hanno il compito di indicare un nuovo statuto della disciplina che non è più il mero insieme dei contenuti. Essi si configurano quali strutture epistemologiche della disciplina, concetti fondamentali dinamicamente presenti in vari luoghi della disciplina; hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze, sono le domande di senso che stanno dentro la disciplina, ne costituiscono la sintassi e ne definiscono il valore formativo.

Il nucleo è un tracciato guida scavato nella tradizione del pensiero che lo ha strutturato, direzionato, fondato, caratterizzando una disciplina come tale.

I Nuclei costitutivi della disciplina “Arte e immagine”

L’interrogazione sui nuclei costitutivi della disciplina *Arte e immagine*, così come sono presentati nelle *Indicazioni* del 2007, ha portato a individuare alcuni concetti trasversali a essi correlati, ritenuti prioritari:

- il rapporto tra saper fare e saper leggere/fruire, l’intreccio tra linguaggi appartenenti all’iconosfera da comprendere e decodificare, tra descrittori e chiavi di lettura della realtà artistico-espressiva, dotati di grammatiche specifiche;
- la connessione tra il vedere (guardare consapevolmente), l’osservare (analitico e globale), il sentire (provare sensazioni) e il fare (esprimere, agire);
- il rapporto tra la conoscenza (le grammatiche) e l’esperienza (il fare) e i processi induttivi e deduttivi a esso collegati, differenziati nel tempo, in base

all'età e alle potenzialità cognitive e affettive dell'alunno, nonché al grado e all'ordine di scuola;

- il concetto di *estetica*, intesa come sensazione e percezione mediata dai sensi, forma di sapere per accedere, capire e cogliere il senso esistenziale e universale delle cose;

- la creatività, come 'uscita' dai modi soliti di operare, come trasposizione da un contesto a un altro di un oggetto, un metodo, una tecnica, per superare lo stereotipo ed evitare l'omologazione. È stile di pensiero caratterizzato dalla divergenza, dall'apertura verso forme e funzioni inedite. Come afferma Vygotsky¹, *"l'attività creativa è quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dare forma a quest'ultimo e di mutare il presente"*. Il comportamento creativo è combinatorio, in quanto implica la possibilità di rielaborazione e di ricostruzione del già esistente. La creatività non è patrimonio di pochi eletti, bensì qualità connessa alla natura umana, e ciascun uomo la manifesta nel momento in cui si trova in una situazione problematica, inventando nuove forme e nuovi strumenti;

- la laboratorialità come approccio e modalità di lettura, di fruizione, di interpretazione, di produzione, di sperimentazione, di ricerca e di scoperta di forme, colori, gesti e movimenti, immagini, tecniche e strumenti, messaggi e stili (grammatica visuale);

- la valorizzazione e l'inclusione delle diversità attraverso l'arte: alunni stranieri, alunni in situazione di disagio sociale, alunni con deficit come mondi culturali ed espressivi che si incontrano.

Il problematizzare, il saper individuare domande e saperle porre, l'argomentare in una pluralità di forme, di metodi, di registri tradizionali e originali, l'analizzare/interpretare come metodo di comprensione del discorso, l'acquisire consapevolezza di sé e dell'altro, l'universalizzare e il concettualizzare, il contestualizzare/storicizzare/attualizzare operazioni, il dialogare come formazione al confronto, educazione al dibattito sono gli elementi portanti all'interno di *Arte e immagine*, così come di ogni altra disciplina, obiettivi formativi legati alla realizzazione del sé.

Costruzione argomentata della mappa: "Curricolo e competenze".

L'attività del gruppo di ricerca si è poi orientata verso la focalizzazione del concetto di curricolo, con le relative parole chiave e cioè unitarietà, flessibilità,

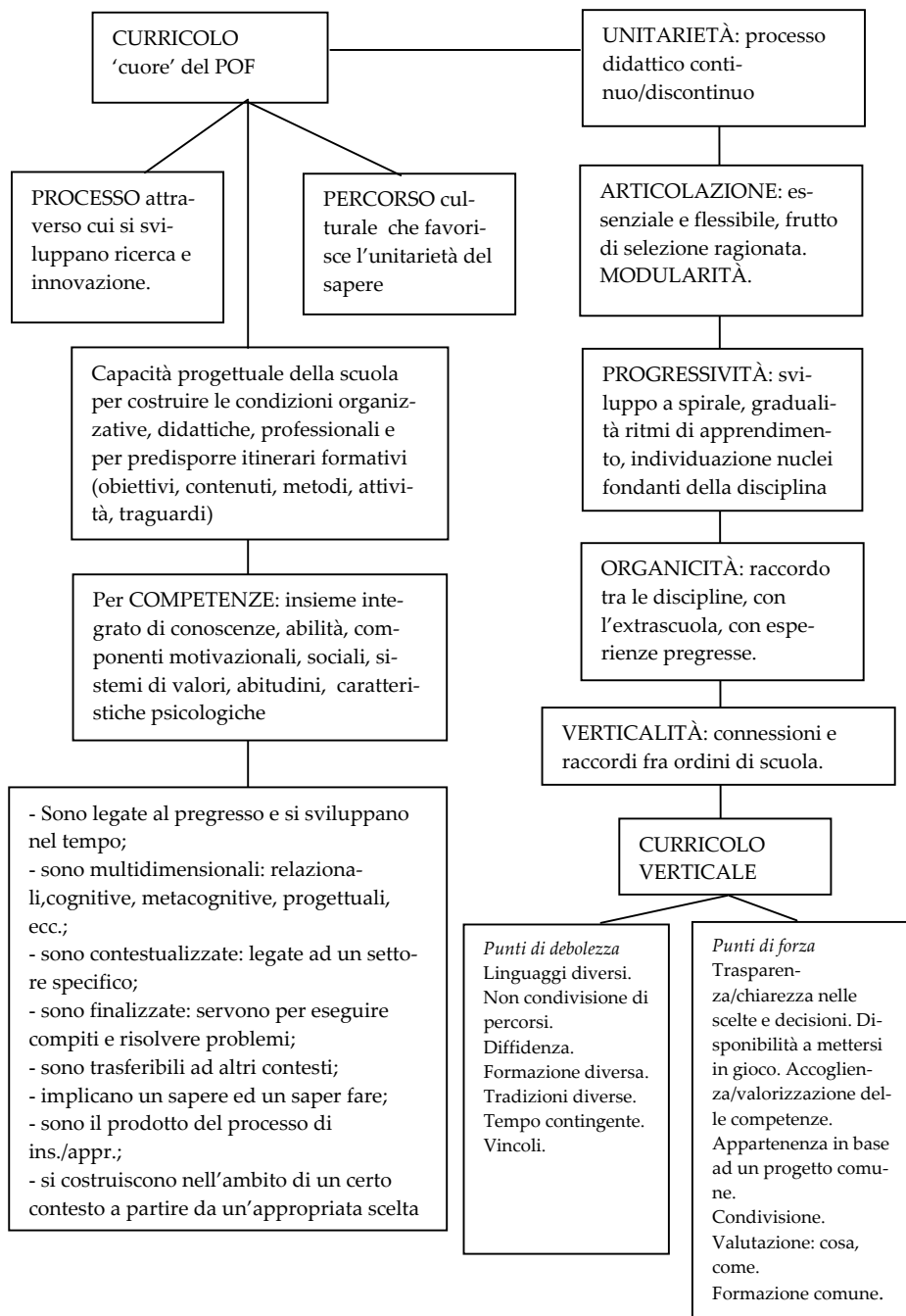
¹ In P. Guaragnella, F. Pinto Minerva (a cura di), *Creatività fra arte e scienza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2003.

progressività, verticalità, organicità, e del concetto di competenza, con un altro insieme di parole significative e cioè contestualizzazione, trasferibilità, finalizzazione, multidimensionalità. La concettualizzazione prodotta è confluita nella mappa “Curricolo e competenze” successivamente riportata.

Le competenze si costruiscono sulla base di conoscenze, come scelta, utilizzazione e padroneggiamento delle stesse conoscenze, e si configurano come strutture mentali capaci di trasferire la loro valenza in campi diversi, una *forma mentis* utilizzabile in diverse situazioni, dimostrando così una duplice dimensione disciplinare e trasversale. Le competenze non sono date una volta per tutte, poiché hanno una loro oggettiva natura storica e un inevitabile impatto soggettivo nel processo di insegnamento/apprendimento. Ciò comporta da una parte un necessario aggiornamento periodico dei contenuti dell’insegnamento e delle relative competenze e dall’altra l’intervento di diverse variabili. In tal senso risultano importanti le metodologie didattiche, le dinamiche individuali e di gruppo, gli ambienti socio-culturali di provenienza, le motivazioni personali e il complessivo contesto materiale e socio-affettivo in cui si svolge il processo educativo.

La logica progressiva del curricolo sarà orientata in modo calibrato al raggiungimento delle competenze, valorizzando in particolare il processo di apprendimento e individuando competenze trasversali o macro-competenze pertinenti a tutte le discipline, pur declinandosi diversamente in ciascuna.

Tabella 1 - Mappa concettuale "Curricolo e competenze"



SVILUPPO DEL CURRICOLO

Claudia Vescini*, Maria Cristina Gubellini**

*Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Arte e immagine', ricercatrice ANSAS ex IRRE E-R

**Docente di scuola primaria, ANSAS ex IRRE E-R

L'analisi disciplinare è stata affrontata concettualmente e metodologicamente attraverso le seguenti fasi: focalizzazione del Nucleo costitutivo; lettura del testo normativo; correlazione nucleo-traguardo di sviluppo delle competenze; narrazione di esperienze relative al Nucleo costitutivo da parte dei componenti del gruppo; documentazione e presentazione dell'esperienza attraverso PowerPoint, video, schede.

I Nuclei costitutivi, intesi come strutture portanti della disciplina *Arte e immagine* e oggetto di indagine, sono i seguenti:

1. nucleo sensoriale;
2. nucleo linguistico-comunicativo;
3. nucleo storico-culturale;
4. nucleo espressivo-comunicativo;
5. nucleo patrimoniale.

Il quadro che segue mette in relazione scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I grado e il biennio della secondaria di II grado, cercando di porre in evidenza i punti di contatto e di continuità. Al termine della trattazione di ogni Nucleo costitutivo, sono riportate le relative esperienze, che vogliono essere esempi paradigmatici nell'ottica della verticalità curricolare e quindi organizzate sulla gradualità degli apprendimenti, sulla differenziazione degli stili di apprendimento degli alunni, sull'essenzialità dei saperi. Le esperienze sono descritte utilizzando un format comune e condiviso, per agevolare la comprensione e il confronto, e sono riportate in forma completa nella parte di questo volume dedicato alla parte "Progetti e percorsi didattici".

Il Nucleo costitutivo "Patrimonio culturale"

Scuola dell'infanzia ¹	Scuola del primo ciclo ²	Scuola sec. di II grado (biennio) ³
<i>I campi d'esperienza - Linguaggi, creatività, espressione - Gestualità, arte, musica, multimedialità</i>	<i>Area linguistico-artistico-espressiva - Arte e immagine</i>	<i>L'asse dei linguaggi</i>

¹ Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2007).

² *Ibidem*.

³ Documento tecnico per il Nuovo Obbligo Scolastico. Gli assi per il biennio, D.M. 22-8-2007, n. 139.

“I bambini sono portati a esprimere con immaginazione e creatività le loro emozioni e i loro pensieri: l’arte orienta questa propensione, educa al sentire estetico e al piacere del bello. (...) I bambini possono esprimersi in linguaggi differenti (...). La fruizione di questi linguaggi educa al senso del bello. (...). L’incontro dei bambini con l’arte è occasione per osservare con occhi diversi il mondo che li circonda. I diversi materiali esplorati con tutti i sensi, le tecniche sperimentate, confrontate, condivise ed esercitate, le osservazioni di quadri, sculture o architetture aiuteranno a migliorare la capacità di osservare, a coltivare il piacere della fruizione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico. (...)”.	“Lo studio della disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e di potenziare nell’alunno la capacità di (...) acquisire sensibilità e consapevolezza nei confronti del patrimonio artistico. (...) Il percorso permette all’alunno di (...) comprendere le opere d’arte; di conoscere e apprezzare i beni culturali e il patrimonio artistico (...). È importante infatti che l’alunno (...) sperimenti diversi metodi di lettura delle opere d’arte, anche attraverso esperienze dirette nel territorio e nei musei (...). L’alunno (...) si educa alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale e scopre i beni culturali presenti nella realtà del proprio territorio, che impara a contestualizzare nell’ambito nazionale, europeo ed extraeuropeo. Per far sì che la disciplina contribuisca allo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità dell’alunno è necessario che il suo apprendimento sia realizzato attraverso i nuclei costitutivi del suo impianto epistemologico: (...) patrimoniale (il museo, i beni culturali e ambientali presenti nel territorio)”.	“Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l’attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore”.
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo</i>	<i>Competenze di base a conclusione dell’obbligo di istruzione</i>
“Il bambino (...) sviluppa interesse per la fruizione e l’analisi di opere d’arte”.	<i>Scuola primaria</i> “Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio, e mette in atto pratiche di rispetto e salvaguardia”.	“Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario. Riconosce-

	<i>Scuola secondaria di I grado</i> “Riconosce gli elementi principali del patrimonio culturale, artistico e ambientale del proprio territorio ed è sensibile ai problemi della sua tutela e conservazione. Descrive e commenta opere d’arte, beni culturali (...), utilizzando il linguaggio verbale specifico”.	re e apprezzare le opere d’arte. Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio”.
--	---	---

<i>Esperienze educativo-didattiche connesse al Nucleo costitutivo</i> M.P. Bernardi, <i>Pensieri e parole sull’arte</i> (I.C. “G. Ferrari”, Parma - Scuola dell’infanzia “Sergio Neri”). C. De Falco, <i>Il giardino del ricordo</i> (D.D. n. 3, Sassuolo (MO) - Scuola primaria “Don Gnocchi”). A. Ravagli, <i>Ceramiche nel tempo</i> (I.C. “Carchidio-Strocchi”, Faenza (RA) - Scuola secondaria di I grado). A. Righini, <i>Cattiva maestra televisione</i> (Liceo ginnasio “Dante Alighieri” - Ravenna).		
--	--	--

Il Nucleo costitutivo linguistico-comunicativo (messaggio visivo, codici iconici, funzioni)

<i>Scuola dell’infanzia⁴</i>	<i>Scuola del primo ciclo⁵</i>	<i>Scuola sec. di II grado (biennio)⁶</i>
<i>I campi d’esperienza – Linguaggi, creatività, espressione - Gestualità, arte, musica, multimedialità</i>	<i>Area linguistico-artistico-espressiva Arte e immagine</i>	<i>L’asse dei linguaggi</i>
“Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l’esperienza della multimedialità, favorendo un contatto attivo con i media e la ricerca delle	“Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società dell’informazione. Esse forniscono nuovi linguaggi multimediali per l’espressione, la costruzione, la rappresentazione delle conoscenze, sui quali è necessario che lo studente maturi competenze specifiche. Far sì che la scuola si	“L’Asse dei linguaggi ha l’obiettivo di far acquisire allo studente un adeguato utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. La competenza digitale arricchisce le possibilità di accesso ai saperi, consente la

⁴ Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione (2007).

⁵ *Ibidem*.

⁶ Documento tecnico per il Nuovo Obbligo Scolastico. Gli assi per il biennio, D.M. 22-8-2007, n. 139.

loro possibilità espressive e creative”.	apra al mondo e si confronti criticamente con la cultura giovanile e con le nuove modalità di apprendimento proposte dalle tecnologie della comunicazione. Leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimediali (...) esprimersi e comunicare sperimentando attivamente le tecniche e i codici propri del linguaggio visuale e audiovisivo”.	realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa”.
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo</i>	<i>Competenze di base a conclusione dell’obbligo di istruzione</i>
“Il bambino segue con attenzione e con piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, cinematografici...); esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse”.	<i>Scuola primaria</i> “L’alunno utilizza gli elementi grammaticali di base del linguaggio visuale per osservare, descrivere e leggere immagini statiche (quali fotografie, manifesti, opere d’arte) e messaggi in movimento (quali spot, brevi filmati, videoclip...). Utilizza le conoscenze sul linguaggio visuale per produrre e rielaborare in modo creativo le immagini attraverso molteplici tecniche, di materiali e di strumenti diversificati (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali)”. <i>Scuola secondaria di I grado</i> “L’alunno padroneggia gli elementi della grammatica del linguaggio visuale, legge e comprende i significati di immagini statiche e in movimento, di filmati audiovisivi e di prodotti multimediali. Realizza un elaborato personale e creativo, applicando le regole del linguaggio visivo, utilizzando tecniche e materiali differenti anche con l’integrazione di più media e codici espressivi.	“Utilizzare e produrre testi multimediali; comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva, elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni...), anche con tecnologie digitali (abilità/capacità); principali componenti strutturali ed espressive di un prodotto audiovisivo; applicazioni per l’elaborazione audio e video; uso essenziale della comunicazione telematica”.

	Descrive e commenta opere d'arte, beni culturali, immagini statiche e multimediali, utilizzando il linguaggio verbale specifico".	
--	---	--

<i>Esperienze educativo-didattiche connesse al Nucleo costitutivo</i> C. Masotti, <i>Il pericolo non è il mio mestiere</i> (D.D. n. 1, San Lazzaro di Savena (BO) - Scuola primaria "L. Donini"). E. Cappi, <i>Luca è uscito dal gruppo</i> (I.C. "Irnerio", Bologna - Scuola sec. di I grado). G. Gliozzi, <i>Letteratura e cinema tra traduzione e tradimento</i> (Liceo artistico "Arcangeli", Bologna). P. Gozzi, <i>Dal testo letterario al film</i> (Liceo ginnasio "M. Gioia", Piacenza).		
---	--	--

Il Nucleo costitutivo espressivo-comunicativo (produzione e sperimentazione di tecniche, codici, materiali, nuove tecnologie)

Scuola dell'infanzia ⁷	Scuola del primo ciclo ⁸	Scuola sec. di II grado (biennio) ⁹
<i>I campi d'esperienza – Linguaggi, creatività, espressione - Gestualità, arte, musica, multimedialità</i>	<i>Area linguistico-artistico-espressiva Arte e immagine</i>	<i>L'asse dei linguaggi</i>
"I diversi materiali esplorati con tutti i sensi, le tecniche sperimentate, confrontate, condivise ed esercitate (...) aiuteranno a migliorare la capacità di osservare, coltivare il piacere della fruizione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico. I bambini che si cimentano nelle diverse pratiche di pittura, di manipolazione, di costruzione plastica e meccanica osservano, imitano, trasformano, interpretano, inventano, raccontano".	"Attraverso il percorso formativo di tutto il primo ciclo l'alunno impara a (...) esprimersi e comunicare sperimentando attivamente tecniche e codici propri del linguaggio visuale (...) apprende gli elementi di base del linguaggio delle immagini (linea, colore, superficie, forma, volume, composizione, ecc.)".	"L'Asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente (...) la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali".

⁷ Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2007).

⁸ *Ibidem*.

⁹ Documento tecnico per il Nuovo Obbligo Scolastico. Gli assi per il biennio, D.M. 22-8-2007, n. 139.

<i>Traguardi di sviluppo della competenza nella scuola dell'infanzia</i>	<i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo</i>	<i>Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione</i>
“(Il bambino) si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare diverse tecniche espressive”.	<i>Scuola primaria</i> “L'alunno utilizza le conoscenze del linguaggio visuale per produrre e rielaborare in modo creativo le immagini attraverso molteplici tecniche, di materiali e di strumenti diversificati (grafico-espressivi, pittorici, plastici...)”. <i>Scuola secondaria di I grado</i> “L'alunno realizza un elaborato personale e creativo, applicando le regole del linguaggio visivo, utilizzando tecniche e materiali differenti...”.	“Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica...). Principali forme di espressione artistica”.

<i>Esperienze educativo-didattiche connesse al Nucleo costitutivo</i> B. Campidelli, <i>Giocare e produrre con l'arte</i> (I.C. di Miramare (RN) - Scuola dell'infanzia “San Salvatore”). E. Beretti, <i>Il mare in una stanza</i> (Scuola secondaria di I grado di Carpineti -RE). M. Fabbri, <i>Colore e parola</i> (I.C. n. 1 - Bologna, Scuola secondaria di I grado “Dozza”).
--

Il Nucleo costitutivo sensoriale (dimensioni tattile, olfattiva, uditiva, visiva)

<i>Scuola dell'infanzia¹⁰</i>	<i>Scuola del primo ciclo¹¹</i>	<i>Scuola sec. II grado (biennio)¹²</i>
<i>I campi d'esperienza -Linguaggi, creatività, espressione - Gestualità, arte, musica, multimedialità</i>	<i>Area linguistico-artistico-espressiva</i> <i>Arte e immagine</i>	<i>L'asse dei linguaggi</i>
“Lo sforzo di esplorare i materiali, di interpretare e creare sono atteggiamenti che si manifestano nelle prime esperienze artistiche e che possono estendersi e appassionare ad altri apprendimenti. I bambini possono esprimersi in linguaggi differenti: con la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione e	“L'alunno può sviluppare le proprie capacità creative attraverso l'utilizzo di codici e linguaggi espressivi e la rielaborazione di segni visivi”.	“L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo”.

¹⁰ Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2007).

¹¹ *Ibidem*.

¹² Documento tecnico per il Nuovo Obbligo Scolastico. Gli assi per il biennio. D.M. 22-8-2007, n. 139.

la trasformazione dei materiali più diversi, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, ecc.”.		
<i>Traguardi di sviluppo della competenza nella scuola dell’infanzia</i>	<i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo</i>	<i>Competenze di base a conclusione dell’obbligo di istruzione</i>
“Il bambino (...) esplora i materiali che ha a disposizione e li utilizza con creatività”.	<i>Scuola primaria</i> “L’alunno utilizza le conoscenze del linguaggio visuale per produrre e rielaborare in modo creativo le immagini attraverso molteplici tecniche, di materiali e di strumenti diversificati (grafico-espressivi, pittorici, plastici...)”.	“Principali forme di espressione artistica”.
	<i>Scuola sec. di I grado</i> “L’alunno realizza un elaborato personale e creativo, applicando le regole del linguaggio visivo, utilizzando tecniche e materiali differenti (...)”.	

Esperienze educativo-didattiche connesse al Nucleo costitutivo
 B. Tosi, *Esperienze e narrazioni estetiche* (D.D. n. 2, Santarcangelo di Romagna - RN, Scuola dell’infanzia “Biancaneve”).
 G. Campana, *Stare bene insieme con creatività* (I.C. di Forlimpopoli - FC, Scuola secondaria di I grado).

Il Nucleo costitutivo storico-culturale (arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione) nei testi normativi

<i>Scuola dell’infanzia</i> ¹³	<i>Scuola del primo ciclo</i> ¹⁴	<i>Scuola sec. di II grado (biennio)</i> ¹⁵
<i>I campi d’esperienza</i> -Linguaggi, creatività, espressione - Gestualità, arte, musica, multimedialità	<i>Area linguistico-artistico-espressiva</i>	<i>L’asse dei linguaggi</i>

¹³ Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione (2007).

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Documento tecnico per il Nuovo Obbligo Scolastico. Gli assi per il biennio, D.M. 22-8-2007, n. 139.

“...le osservazioni di quadri, sculture o architetture aiuteranno a migliorare la capacità di osservare, a coltivare il piacere della fruizione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico”.	“Attraverso il percorso formativo di tutto il primo ciclo l'alunno impara a (...) comprendere le opere d'arte. Con l'educazione all'arte e all'immagine, soprattutto attraverso un approccio di tipo laboratoriale, l'alunno sviluppa le capacità di (...) leggere e comprendere criticamente le opere d'arte. È importante che sperimenti (...) diversi metodi di lettura delle opere d'arte, anche attraverso esperienze dirette nel territorio e nei musei. Imparare a leggere le immagini e le opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità estetiche ed espressive (...)”.	“Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore”.
<i>Traguardi di sviluppo della competenza nella scuola dell'infanzia</i>	<i>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del primo ciclo</i>	<i>Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione</i>
“Il bambino (...) sviluppa interesse per la fruizione e l'analisi di opere d'arte”.	<i>Scuola primaria</i> “L'alunno legge gli aspetti formali di alcune opere; apprezza opere d'arte e oggetti di artigianato provenienti da altri paesi diversi dal proprio”. <i>Scuola secondaria di I grado</i> “L'alunno legge le opere più significative prodotte nell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea, sapendole collocare nei rispettivi contesti storici, culturali e ambientali; riconosce il valore culturale di immagini, di opere e di oggetti artigianali prodotti in paesi diversi dal proprio”.	“Riconoscere e apprezzare le opere d'arte. Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio”.

Esperienze educativo-didattiche connesse al Nucleo costitutivo

M.L. Cuoghi, O. Paglierini, *I libri, la preistoria e l'arte* (Istituto Comprensivo di Fiorano (MO) - Scuola primaria).

P. Fidora, *Interpretazioni personali di opere d'arte* (Scuola secondaria di I grado “Falcone-Borsellino”, Portomaggiore (FE)).

Parte II

Progetti e percorsi didattici

Le esperienze educativo-didattiche elaborate e realizzate nei diversi ordini scolastici sono esempi pregnanti di come la disciplina *Arte e immagine*, dai 3 fino ai 16 anni, pur con gli approfondimenti e le espansioni relativi alle differenti età, si fondi su strutture essenziali e fondanti quali l'educazione ai linguaggi visuali e multimediali, la lettura e la comprensione di opere d' arte, il rispetto e la cura del patrimonio culturale e artistico, l'espressione creativa e personale. I percorsi di seguito presentati costituiscono un ideale cammino formativo di crescita, attraverso la scoperta di sé e della realtà circostante, la costruzione di saperi e la creazione di relazioni interpersonali.

PENSIERI E PAROLE SULL'ARTE

Maria Pia Bernardi

Docente di scuola dell'infanzia

Nucleo costitutivo: Patrimonio

<i>Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 5 anni</i>
<i>Idea e tema centrale</i> L'arte come luogo di produzione di pensieri e parole per narrarli.
<i>I tre aspetti più interessanti:</i> • alfabetizzazione emotiva/estetica; • co-costruzione della conoscenza; • apprendimento cooperativo.
<i>Finalità e obiettivi:</i> • mostrare interesse per la fruizione e l'analisi di opere d'arte; • sviluppare la capacità di esprimere emozioni e di raccontare; • esplorare alcune possibilità offerte dalla tecnologia per fruire di diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse; • dimostrarsi curioso, esplorativo, porre domande, discutere, confrontare ipotesi, spiegazioni, soluzioni e azioni; • dialogare, discutere e progettare confrontando ipotesi e procedure, giocare e lavorare in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini.

Percorso

Per ognuna delle fasi sotto descritte, sono stati previsti:

- *momento del cerchio*: per ricordare, pensare e parlare;
- *momento centrale* dell'attività: osservare, analizzare, interpretare quadri proiettati col videoproiettore; visitare mostre d'arte;
- *momento finale*: realizzare un'opera grafica individuale.

Il percorso è stato articolato nelle seguenti fasi:

- Presentazione del quadro: *Paysage aux deux figures* di Pablo Picasso; realizzazione di un'opera grafica individuale: completa il quadro di Picasso; conversazione coi bambini, focalizzata su una vera e propria 'analisi stilistica' del dipinto: i colori, i personaggi rappresentati, i particolari del bosco, la luce.
- Presentazione delle opere: *Forest landscape* di Jan Bruegel il Vecchio; *La quercia, foresta di Fontainebleau* di Claude Monet; *Autunno, sentiero attraverso il bosco* di Camille Pissarro; *Il grande pino* di Cézanne; *Uliivi con ovale giallo e sole* di Vincent Van Gogh; *Sottobosco* di George Seurat.
- Realizzazione di un'opera grafica individuale: copio il quadro di George Seurat *Sottobosco*.
- Presentazione del dipinto *Viandante sul mare di nebbia* di Caspar David Friedrich e conversazione guidata; realizzazione di un'opera grafica individuale: riproduco il mio quadro preferito.
- Visita alla mostra "Il disegno, il design" di Bruno Munari, allestita presso le Scuderie della Pilotta a Parma. I bambini si siedono per ascoltare la presentazione che la maestra fa della mostra. Su due pareti sono esposte le illustrazioni per "Cappuccetto Giallo" e "Cappuccetto Verde". Una guida racconta la storia di "Cappuccetto Verde", accompagnando i bambini da un'immagine all'altra.
- Visita alla mostra "The new factory" di Andy Warhol, allestita presso la Fondazione Magnani Rocca, Mamiano (PR). In particolare, il ritratto di Marilyn Monroe e *The last supper*; conversazione guidata: "Secondo voi il vero quadro è colorato in questo modo?"
- L'insegnante propone un'attività che fa riferimento alla mostra visitata: "Facciamo a ognuno una foto, poi proviamo a trasformarla col computer".
- Attività "La foto del mio viso... trasformata come avrebbe fatto Andy Warhol".
- Opera grafica individuale: "Riproduco il mio quadro preferito".

Metodologia

Ascolto, dialogo, osservazione, ricerca, relazione, cooperazione, mediante:

- didattica laboratoriale, valorizzazione del conflitto cognitivo, co-costruzione della conoscenza, apprendimento cooperativo, rispetto dell'altro;
- ruolo facilitatore e mediatore dell'insegnante, compresenza degli adulti, opportune soluzioni organizzative;
- proposte culturali del territorio.

Valutazione: analisi delle conversazioni di gruppo; intervista individuale.

Materiali realizzati: produzioni autonome dei bambini; presentazione PowerPoint utilizzata sia per illustrare l'esperienza al Seminario "L'educazione al patrimonio: dalle Indicazioni al curriculum" (Bologna, IRRE, 3 dicembre 2008), sia per documentare l'attività al collegio dei docenti e alle famiglie.

IL GIARDINO DEL RICORDO

Tina De Falco

Docente di scuola primaria

Nucleo costitutivo: Patrimonio

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 7 anni

Idea e tema centrale

Il progetto è nato dalla consapevolezza che i bambini, pur conoscendo bene il parco della scuola, ne ignoravano l'origine e il significato di 'giardino del ricordo'. Da qui è nata una ricerca per scoprire a quali caduti della Prima Guerra Mondiale era stato dedicato il parco.

Si è poi immaginato di far compiere ai piccoli alunni un lungo viaggio dal cortile della scuola verso altri parchi della Rimembranza, per non dimenticare e per conoscere l'importanza artistica ed emozionale dei paesaggi che ci circondano.

I tre aspetti più interessanti:

- l'utilizzo della ricerca come sfondo integratore per numerose attività di italiano, storia, geografia e scienze;
- l'approccio globale a elementi del patrimonio paesaggistico e culturale del territorio;
- la positiva sinergia di più istituzioni.

Finalità

Valorizzare il "giardino del ricordo" come patrimonio culturale del proprio territorio.

Obiettivi:

- acquisire elementi di storia del proprio quartiere durante la prima guerra mondiale e delle persone alle quali sono dedicati gli alberi piantati;
- imparare a riconoscere, attraverso immagini, parchi del ricordo;
- identificare, attraverso le immagini, i parchi che si trovano lungo la via Emilia;
- imparare a riconoscere il valore patrimoniale dei parchi della memoria.

Percorso

Cerimonia di partenza degli alunni, accompagnati dall'Assessore e dal colonnello degli Alpini, verso il parco della scuola e altri 'giardini del ricordo' lungo la via Emilia.

Incontro con la dirigente scolastica per scoprire nei vecchi registri della scuola chi erano le persone a cui sono stati dedicati gli alberi del parco.

Individuazione, attraverso *Google Map*, del giardino della scuola e di altri, situati lungo la via Emilia.

Incontro con l'artista paesaggista per disegnare e dipingere dal vero il parco della scuola.

Incontro con l'architetto per l'ideazione di semplici azioni collettive tese a ristrutturare il parco con giochi adatti al luogo, casa-pensatoio e panchine, per contemplare e riflettere.

Metodologia

Il progetto è stato seguito in tutte le sue fasi dalla referente e ideatrice del percorso, l'insegnante di classe, che ha predisposto i materiali per gli interventi degli esperti esterni, cercando documenti negli archivi della Parrocchia, del Comune e della scuola; lo stesso docente ha inoltre preso contatto con l'Assessore all'urbanistica della città di Sassuolo e realizzato la documentazione (CD).

Per la realizzazione delle opere dei bambini si sono sperimentate varie tecniche. Si sono consultati cataloghi per la scelta delle panchine e dei nuovi arredi del giardino. Si sono interpellati abitanti del borgo, si sono tenuti incontri con esperti di storia territoriale.

Valutazione

Le verifiche sono state varie, sia *in itinere* (sui vari passaggi del progetto) sia a conclusione dell'anno scolastico.

La conoscenza del significato di 'giardino del ricordo' è stata accertata attraverso opportune immagini da riconoscere individualmente e a piccoli gruppi.

L'esperienza non si è conclusa: nell'anno scolastico successivo i bambini continueranno il loro viaggio nei giardini del ricordo, fermandosi in alcuni parchi che si trovano lungo la via Emilia.

Materiali realizzati

Documentazione sul quaderno personale e su cartelloni di sintesi per l'intera classe; presentazione multimediale secondo il programma PowerPoint; realizzazione di un Cd pubblicato sul sito web della scuola.

CERAMICHE NEL TEMPO

Antonella Ravagli

Docente di scuola secondaria di I grado

Nucleo costitutivo: Patrimonio

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 13-14 anni

Idea e tema centrale

Acquisire consapevolezza che il patrimonio culturale della città va salvaguardato attraverso interventi di restauro e operazioni di consolidamento e mantenimento.

I tre aspetti più interessanti:

- conoscenza del territorio attraverso un diverso approccio culturale;
- valorizzazione della dimensione pratico-visiva dell'apprendimento;
- sperimentazioni pratiche organizzate in Laboratorio dagli esperti del MIC (Museo Internazionale delle Ceramiche).

Finalità

Sensibilizzare i ragazzi a una maggiore attenzione al bene culturale.

Obiettivi:

- conoscere alcuni beni culturali presenti nel proprio territorio;
- acquisire consapevolezza delle problematiche relative alla conservazione dei beni culturali, soprattutto in aree esterne;
- avviarsi a considerare il bene culturale come una ricchezza a cui va riconosciuto valore e rispetto.

Percorso

Uscita didattica al Museo Internazionale delle Ceramiche, per relazioni di esperti: introduzione alla conservazione dei beni culturali e breve *excursus* sulla storia del restauro, per una prima conoscenza delle varie tecniche.

Uscita didattica volta alla conoscenza delle principali cause del degrado dei beni culturali collocati in esterno.

Attività di 'caccia al tesoro' alla scoperta delle fonti di degrado e delle necessarie opere di restauro presenti in molti monumenti ceramici di Faenza.

Visita al Laboratorio di restauro del MIC di Faenza.

In Laboratorio: attività pratica di restauro, divisi in piccoli gruppi.

Raccolta dei dati e delle immagini documentative.

Revisione dei dati raccolti e successivo riordino.

Preparazione di testi riassuntivi dell'esperienza.

In piccoli gruppi, elaborazione informatica dei testi e delle immagini per la presentazione audiovisiva in PowerPoint.

Incontro pubblico (a Bologna) per la presentazione del lavoro svolto dalla scolaresca.

In classe, discussione guidata per il confronto con i lavori realizzati da altre scuole.

Metodologia

Si è scelto di adottare modalità ampiamente coinvolgenti, a partire dalla condivisione del progetto (presentato come una proposta che poteva essere accettata o meno). Si è poi proceduto mediante uscite sul territorio, attività pratiche e fasi laboratoriali, assegnando a ciascun alunno precisi compiti da svolgere (ad esempio la raccolta dei dati e delle immagini...). Si è infine convenuto di elaborare collettivamente un dvd sull'esperienza, implementando le competenze informatiche. Ognuno si è sentito quindi responsabilizzato in prima persona, dovendo elaborare una parte ben precisa di tale presentazione.

Valutazione

Al termine di alcune fasi intermedie è stato necessario fare il punto coi ragazzi circa il lavoro svolto, tenendo conto dei compiti assegnati, nonché dell'impegno e della serietà dimostrata da ciascuno. Sono stati considerati anche alcuni testi individuali e collettivi, così come apposite schede riassuntive del lavoro svolto da ciascuno studente.

Una valutazione (positiva) è avvenuta anche da parte degli esperti esterni che hanno collaborato al progetto. Un'ulteriore valutazione è stata fatta (informalmente) dai ragazzi nei confronti dei relatori, ma soprattutto riguardo all'attività, di cui molti hanno parlato in sede d'esame finale.

A conferma della positività dell'esperienza, il Laboratorio di restauro della ceramica ha avuto continuità negli anni scolastici successivi e ha prodotto ulteriori progettazioni didattiche, relative all'arricchimento della gamma delle metodologie operative.

Materiali realizzati:

- elaborazioni personali e collettive, sia grafiche che verbali, delle varie fasi del lavoro;
- foto documentative della situazione di degrado dei beni ambientali considerati;
- presentazione in PPT realizzata interamente dai ragazzi (corso di informatica);
- da parte della docente, illustrazione dell'esperienza tramite presentazione PowerPoint;
- presentazione del percorso didattico, pubblicata sul sito della Direzione regionale Emilia-Romagna del MIBAC (Ministero dei Beni Ambientali e Culturali).

CATTIVA MAESTRA TELEVISIONE

Alessandra Righini

Docente di scuola secondaria di II grado

Nucleo costitutivo: Patrimonio

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 14-15 anni

Idea e tema centrale

Ricerca-azione sulla comunicazione e sui diversi linguaggi, con un approfondimento particolare sulla comunicazione televisiva e sull'arte antica ravennate; la storia come educazione civica: attraverso la storia di una città cosmopolita come Classe antica si è potuto riflettere sul rapporto fra civiltà diverse e sull'atteggiamento più civile verso lo straniero.

I tre aspetti più interessanti:

1. La realizzazione di un video, con protagonisti gli alunni, sulla storia del territorio di appartenenza: l'antico porto di Classe a Ravenna (attraverso visite e studio del sito archeologico e del Museo Nazionale).
2. L'attuazione di un percorso interdisciplinare fra l'insegnamento di Storia dell'arte e Lettere in una classe ginnasiale del liceo classico, con l'approfondimento di aspetti anche extradisciplinari significativi per l'educazione civica dei giovani.
3. La progressiva consapevolezza di come le discipline di studio possano intercettare la realtà in cui si vive e supportare esperienze significative di senso.

Finalità e obiettivi

La comunicazione e l'informazione rappresentano aspetti fondamentali di una società moderna. L'educazione ai *media* è sicuramente strategica per la formazione culturale dei giovani e per sollecitare lo sviluppo di una coscienza critica capace di comprendere l'informazione, elaborarla e produrla.

La comprensione dell'attualità necessita anche di un *background* che ci permetta di affrontarne la complessità. La cultura e lo studio del passato sono quindi strumenti necessari per comprendere l'oggi e per progettare il domani. Sulla scia di tali presupposti è stato definito il progetto di ricerca-azione "Cattiva maestra televisione" con lo scopo di avviare gli studenti del biennio ginnasiale del liceo classico "D. Alighieri" di Ravenna ad analisi dei *media* e del potenziale comunicativo di questi, nonché di far sperimentare la realizzazione di un video su un aspetto della storia antica di Ravenna. Lo scopo del video è promuovere un'esperienza diretta di costruzione della comunicazione attraverso i *media* e una riflessione sul valore dello studio della storia, sul ruolo della memoria per raggiungere la consapevolezza della propria identità e la capacità di interpretare il presente.

Percorso:

- riflessione sulle potenzialità e sui limiti della comunicazione attraverso i *media*;

- analisi dei diversi linguaggi;
- riflessione sulla storia antica di Ravenna e in particolare sulla storia romana e bizantina legata allo sviluppo del Porto di Classe; Ravenna antica come società cosmopolita e multiethnica; problemi di una società multiethnica oggi.
- visita al sito archeologico del Porto di Classe a Ravenna;
- visita del Museo Nazionale di Ravenna;
- costruzione di un video rivolto ai giovani (con l'aiuto di un'esperta esterna); Protagonisti: gli alunni del biennio. Luogo: La città, il sito archeologico, il Museo Nazionale di Ravenna. Messaggio: importanza della conoscenza della storia per ricavarne spunti critici utili per affrontare il presente e in particolare il problema dell'immigrazione straniera oggi;
- presentazione del video ai genitori, docenti e alunni del Liceo e alle autorità cittadine;

Metodologia:

- incontri interdisciplinari e con esperti esterni;
- distribuzione di dispense per la riflessione a casa e per l'elaborazione di personali apporti critici da parte degli studenti coinvolti;
- discussione di gruppo, *brainstorming*;
- uscite didattiche in luoghi significativi della città;
- esperienza diretta nella costruzione e realizzazione di una comunicazione attraverso i media moderni.

Valutazione

L'esperienza ha avuto una ripercussione sicuramente positiva:

- per gli alunni, che hanno trovato nuovo entusiasmo e motivazione allo studio e spunti di riflessione personale per la costruzione di una coscienza critica e per un rinnovato senso civico;
- per i docenti coinvolti, che hanno potuto sperimentare l'efficacia di nuove modalità didattiche attraverso l'interdisciplinarietà, superando la naturale inclinazione all'autoreferenzialità della scuola superiore;
- per la scuola, che ha mostrato alla città la propria capacità di intrecciare rapporti proficui col territorio.

Unica nota critica all'esperienza è forse un limite riscontrato nelle istituzioni locali nel dare rilievo e risonanza a esperienze di questo genere nel territorio: la scuola invece ha necessità di questo rapporto per non chiudersi entro le proprie mura e la società civile deve essere stimolata a riconoscere il valore della cultura e della scuola come ente vitale, necessario per la costruzione della società del domani.

Condizioni di trasferibilità: disponibilità a una programmazione interdisciplinare e alla flessione oraria.

Materiali realizzati: dispense; un video sull'antico Porto di Classe a Ravenna.

Note: la ricerca-azione ha consentito di avviare un'esperienza di ricerca innovativa sul sito archeologico di Classe e sul Museo Nazionale di Ravenna, orientata non solo alla conoscenza dei reperti antichi, ma anche all'intenzione di trasmettere attraverso un video, ovvero attraverso un linguaggio moderno, l'importanza e il fascino della storia per un giovane d'oggi.

IL PERICOLO NON È IL MIO MESTIERE

Claudia Masotti

Nucleo linguistico-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 6 anni

Idea e tema centrale

Utilizzare lo strumento audiovisivo per realizzare uno spot sul tema della sicurezza a scuola.

I tre aspetti più interessanti:

- realizzazione, secondo tecniche multimediali, di brevi storie ideate dagli alunni;
- interdisciplinarietà dell'esperienza;
- giovane età degli alunni.

Il Comune di San Lazzaro di Savena (Bo) offre da diversi anni un supporto tecnico per realizzare prodotti audiovisivi nelle scuole del territorio. Solitamente se ne usufruisce a partire dalla terza primaria, ma nell'anno scolastico 2006-07 si aderì al Progetto con una classe prima, sulla tematica della *sicurezza*, argomento sul quale si sarebbe lavorato insieme ai bambini di cinque anni delle scuole d'infanzia per il Progetto Continuità. Sembrava interessante, per i bimbi di prima, riflettere sulle azioni che si compiono attraverso la riproduzione della realtà.

Finalità

Usare la forma comunicativa dell'immagine per mediare un contenuto particolarmente significativo.

Obiettivi

- conoscere e utilizzare i colori primari e quelli derivati;
- osservare i colori nella realtà e utilizzarli in modo appropriato sul foglio;
- osservare persone, animali, oggetti e riprodurli graficamente;
- utilizzare con padronanza pennarelli, matite colorate, pastelli, tempere, acquerelli, materiale plastico;
- produrre una comunicazione espressiva.

Percorso

Gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, hanno individuato elementi di criticità nell'uso di oggetti o nei comportamenti (i contenuti rimandavano alle esperienze effettuate in ambito scolastico, rielaborate con l'aiuto del gruppo classe) e hanno ricostruito situazioni (piccole storie) che si concludevano con la buona regola.

Hanno soprattutto interpretato, a volte scontrandosi con la difficoltà di far capire ai compagni quello che accadeva, altre volte affrontando problemi di continuità narrativa. La fase ideativa è stata breve, ma ricca di spunti sui quali costruire racconti.

Successivamente è intervenuto il tecnico che ha visionato le storie rilevando, in alcuni casi, difficoltà di ripresa. Nella fase operativa le storie sono state suddivise in

quadri e, mentre gli ideatori della storia erano impegnati nell'interpretazione, gli altri erano alle prese con la preparazione del *setting*, con l'utilizzo della videocamera o svolgevano il ruolo di osservatori della produzione. Dopo le prime riprese è stato evidente che per sveltire i tempi era bene stabilire con maggiore precisione i contenuti dei dialoghi: per questo motivo i gruppi li hanno ridefiniti, in forma orale, affidandoli alla memoria del gruppo.

Importante è stata la manifesta risoluzione, attraverso riprese mirate, dei problemi tecnici individuati dall'operatore e l'adattamento dell'ambiente a disposizione per tutte le storie. Il tempo per realizzare il prodotto video si è limitato a sette incontri di due ore; in seguito l'operatore ha effettuato il montaggio del materiale girato. Lo ha mostrato in un successivo incontro suscitando nei bambini grande sorpresa per la concatenazione di tutte le scene che loro avevano girato frazionando le storie.

Risultati e ricaduta

I risultati raggiunti hanno permesso di comprendere che la sperimentazione sulla produzione di audiovisivi è un'esperienza praticabile anche con alunni 'piccoli'. Essa ha consentito la loro espressione spontanea sia nella fase creativa delle storie sia in quella delle riprese; gli alunni hanno potuto vivere concretamente il passaggio dalla realtà alla finzione e hanno scoperto e utilizzato le tecniche della televisione/cinema divenendo fruitori più consapevoli. L'anno successivo hanno ripetuto l'esperienza producendo un video sulle paure a scuola. Nelle diverse fasi operative hanno dimostrando di aver acquisito alcune tecniche per la ripresa video, si sono spinti in realizzazioni di storie dove il gioco della finzione era più evidente e hanno saputo trovare, con maggiore abilità e tenacia, soluzioni a problemi tecnici che loro stessi ponevano attraverso l'ideazione di tracce narrative complesse. La suddivisione in gruppi per la costruzione delle storie ha permesso loro di condividere responsabilmente il compito; il gruppo classe è riuscito, attraverso suggerimenti o prestazioni individuali, a contribuire al prodotto finale; la costruzione degli slogan è diventata un lavoro comune di raccordo.

Materiali realizzati:

- DVD con gli spot;
- unità didattica.

Il video è stato mostrato ai genitori; i docenti che hanno lavorato sulla continuità hanno avuto informazioni sulle operazioni di costruzione del video.

Il video ha partecipato al concorso "Luca De Nigris" nell'ambito del festival Officinema vincendo il terzo premio e ha rappresentato l'Emilia-Romagna alla fiera ABCD di Genova (novembre 2008) nella rassegna di cortometraggi.

LUCA È USCITO DAL GRUPPO

Elisa Cappi

Docente di scuola secondaria di I grado

Nucleo linguistico-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 13-14 anni

Idea e tema centrale

Un gruppo di studenti si avventura per la scuola allo scopo di trovare Luca, scomparso inaspettatamente nel bel mezzo di un gioco di società. Una ricerca frenetica li porterà a rintracciarlo in una situazione inaspettata.

I tre aspetti più interessanti:

- il grande coinvolgimento del gruppo;
- le valenze didattiche del percorso compiuto;
- le ricadute del Progetto "Cinema" sul Progetto "Continuità".

Finalità

Educare al linguaggio cinematografico.

Obiettivi:

- indagare e conoscere la grammatica del cinema e acquisire abilità di decodifica;
- riflettere sui rapporti esistenti tra diversi linguaggi: verbale, sonoro, visivo;
- orientare alla progettazione e alla realizzazione di un prodotto audiovisivo e produrre un cortometraggio avendo consapevolezza del percorso;
- familiarizzare con le tecniche di ripresa e di montaggio;
- conoscere le professionalità di una produzione cinematografica;
- addestrarsi al lavoro di équipe e alla cooperazione;
- sviluppare il senso di responsabilità e di autonomia nelle scelte progettuali;
- incrementare l'autostima e l'affermazione delle proprie capacità;
- promuovere l'interdisciplinarietà;
- acquisire un atteggiamento attivo, critico e consapevole nei confronti del cinema e dei prodotti audiovisivi, *attraverso una visione dall'interno*;
- acquisire una *prima cultura cinematografica* per affinare il gusto e sviluppare interesse per il cinema di qualità.

Percorso

Il lavoro è stato suddiviso in un ciclo di lezioni teoriche e in una fase operativa. Grazie al supporto di materiali audiovisivi sono state analizzate la grammatica (inquadrature, piani, campi, angolazioni, movimenti di macchina ecc.) e la sintassi (tecniche di montaggio) del linguaggio cinematografico, ovvero, più in generale, le regole che stanno alla base del processo di codifica e decodifica di un messaggio mediale, dando rilievo alle valenze espressive e alla complessità che caratterizzano tale linguaggio, in quanto risultato di diversi codici comunicativi (visivo, sonoro,

verbale). È stato fatto un breve *excursus* sui generi cinematografici, dando maggior spazio alle caratteristiche proprie del cortometraggio e motivando le ragioni della scelta di tale genere.

Collettivamente è stato individuato il tema da rappresentare. La realizzazione del *découpage* ha fornito numerosi spunti di riflessione in merito alla scelta dei mezzi espressivi più adeguati per esprimere i contenuti individuati. La *location* è stata circoscritta all'ambiente scolastico per motivi di tipo organizzativo. È stato descritto con precisione il ruolo delle figure professionali coinvolte nella realizzazione di un'opera cinematografica, sia perché ognuno ne avesse consapevolezza, sia per valorizzare l'idea del cinema come 'opera multipla', frutto di un lavoro sinergico dove il tutto funziona in relazione alla buona orchestrazione delle singole parti. A tutti è stata data la possibilità di utilizzare la videocamera e di rivedere le proprie riprese 'in diretta', al fine di creare una certa familiarizzazione con gli 'attrezzi del mestiere'. Durante l'allestimento della *troupe*, ogni alunno ha avuto l'occasione di operare una scelta sul proprio ruolo, mettendo in campo riflessioni sulle capacità e sugli interessi personali. È stata dedicata molta attenzione alla recitazione per raggiungere un buon livello di naturalezza. Le riprese sono state effettuate nell'arco di un mese: in questa fase è stato fondamentale il meticoloso lavoro svolto dalle segretarie di edizione, lavoro che ha reso possibile la coerenza interna del cortometraggio. Ogni singola scena è stata girata da più punti di vista per avere, in fase di montaggio, la disponibilità di un buon repertorio di immagini, che aumentasse le possibilità linguistiche. Ciò è stato possibile soprattutto grazie alla pazienza degli attori e degli operatori di macchina, dal momento che le riprese sono state effettuate con un'unica videocamera. Il montaggio delle immagini e del sonoro è stato tecnicamente effettuato dal docente in collaborazione con i consulenti della post-produzione.

Strumenti utilizzati: lavagna interattiva, telecamera digitale, computer con programma di montaggio, minidv, cd, dvd, brani cinematografici.

Valutazione

La verifica è stata fatta sia *in itinere* sia al termine dell'esperienza, mediante discussioni mirate, produzioni scritte, esercitazioni, questionario di monitoraggio, analisi del prodotto finale. Il livello di partecipazione individuale e collettiva è stato valutato sulla base dei seguenti criteri: attenzione, partecipazione, senso di responsabilità e di collaborazione, consapevolezza, senso critico. Gli alunni hanno dimostrato maggior consapevolezza nella fase di fruizione dei materiali audiovisivi e, nel complesso, un maggior interesse per il cinema di qualità.

Il risultato dell'esperienza ha indotto il collegio dei docenti a inserire nel POF d'istituto in forma permanente il laboratorio di didattica del linguaggio cinematografico. Dal momento che il video descrive gli ambienti della scuola e soprattutto le aule speciali, viene utilizzato nel progetto continuità scuola primaria-scuola secondaria, anche come veicolo di familiarizzazione con gli spazi scolastici.

Materiali realizzati: il cortometraggio.

LETTERATURA E CINEMA

TRA TRADUZIONE E TRADIMENTO

Giovanna Gliozzi

Docente di scuola secondaria di II grado

Nucleo linguistico-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 15 anni circa

Idea e tema centrale

Come si trasforma l'arte della narrazione nel *secolo dell'immagine*? Un testo letterario esemplare, l'*Otello* di Shakespeare, nella traduzione di genere e di linguaggio.

I tre aspetti più interessanti:

1. ogni *traduzione di narrazione* implica un tradimento;
2. il *tradimento narrativo* si esprime in un linguaggio/tecnica diverso e talvolta in un genere diverso (transcodificazione);
3. pertanto il tradimento comporta una lettura critica ed esprime una dimensione storico-culturale.

Obiettivi:

- far ricavare e far comprendere la grammatica dei codici peculiari ai testi in comparazione;
- far ragionare sulle informazioni veicolate dagli elementi peculiari a ciascun linguaggio (scritto, verbale, sonoro, iconico-visivo, ecc.);
- introdurre il concetto di fonte, di versione, di ri-scrittura mediante il confronto tra un testo teatrale e un testo filmico;
- far ragionare sulla dimensione simbolica e meta-linguistica dei testi;
- far riflettere sulla 'funzione critica' della 'traduzione che tradisce'.

Percorso e metodologia

1. lettura integrale in classe dell'*Otello* shakespeariano:
 - attribuzione delle parti e lettura drammatizzata;
 - riflessioni su personaggio-interprete-attore/persona;
 - analisi degli aspetti linguistico-tecnici del copione;
2. proiezione in classe di alcune sequenze esemplari dell'*Otello* di O. Parker:
 - incipit, scena-madre, epilogo;
 - analisi testuale-filmica;
 - attribuzione della visione completa a casa ed esercizio di *découpage* della scena dell'insinuazione;
3. proiezione integrale in classe del filmato di P.P. Pasolini, *Che cosa sono le nuvole*, 16', da "*Capriccio italiano*", 1968;
 - analisi filmica e analisi del montaggio: composizione, durata, tecnica, stile delle inquadrature; genere e poetica del testo.

Valutazione

Valutazione e autovalutazione (anche mediante confronto condiviso delle prestazioni) *in itinere* delle competenze via via sperimentate: lettura, interpretazione, analisi testuale, analisi filmica.

Esercitazioni di trans-codificazione e di traduzione di genere su testi non noti. Creazione di nuovi 'montaggi' per esercitarsi sul concetto di 'durata' e di 'genere' della narrazione. Lo studente sperimenta individualmente e in gruppo la peculiarità dei codici espressivi, il loro intreccio e la loro permanenza, la possibilità di manipolarli in modo creativo e critico.

Materiali realizzati

Brevi copioni e sceneggiature; montaggi digitali; esercitazioni di *videomaking* in digitale.

*Guida all'analisi testuale**A. Struttura narrativa: livello del tempo*

Quanto tempo dura l'azione narrata? Quando e dove si svolge? Il tempo del racconto è lineare o procede per salti? (Ci sono analepsi? prolessi? ellissi?)

B. Struttura narrativa: livello dello spazio

In quale luogo o ambiente si sviluppa la scena ('esterno reale' e/o 'ricostruzione scenica')? L'azione si svolge in un solo luogo o ambiente? Se il film è ispirato a una fonte letteraria, quali sono le analogie/differenze più evidenti nella ri-costruzione dello spazio/tempo?

C. Struttura narrativa: livello delle azioni

Che cosa si vede nella sequenza di apertura? Che cosa accade all'inizio al protagonista? E all'antagonista? Quali eventi si susseguono? Gli eventi si verificano tutti sullo stesso piano narrativo? Che cosa si vede nella sequenza di chiusura?

D. Struttura narrativa: livello dei personaggi

Quali sono i personaggi principali (nome - ruolo/funzione - interprete)? Come sono caratterizzati? Come sono *inquadrati*? Qual è il loro aspetto esteriore? E la loro psicologia? Sono 'a piatto' o 'a tondo'? I personaggi subiscono un cambiamento nel corso della vicenda? Uno o più personaggi compaiono in maniera più vistosa? Perché? Se il film è ispirato a una fonte letteraria quali sono le analogie e le differenze più evidenti nella delineazione dei personaggi e delle situazioni?

E. Struttura narrativa: temi e significati

Quali temi principali individui: 1) nell'opera di Shakespeare; 2) nell'opera di Pasolini. Qual è il genere di "Che cosa sono..."? La trama originaria viene raccontata per intero? Vediamo i personaggi e le azioni ripresi sempre dallo stesso punto di vista? Perché i personaggi parlano 'dietro le quinte' e con il burattinaio? Perché il pubblico interviene? Perché le marionette finiscono nella spazzatura? C'è una colonna sonora? Che stile ha? Da dove proviene la musica?

DAL TESTO LETTERARIO AL FILM

Paola Gozzi

Docente di scuola secondaria di II grado

Nucleo linguistico-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: il percorso è stato destinato agli studenti delle classi seconde degli indirizzi liceali classico, scientifico, linguistico (15-16 anni)

Idea e tema centrale

L'adattamento cinematografico come testo che comporta una serie di operazioni di transcodificazione (dal testo letterario al film, dal codice-lingua alla pluralità di codici che caratterizzano il linguaggio cinematografico).

I tre aspetti più interessanti

L'attività ha consentito agli studenti di:

- capire meglio il funzionamento dell'arte di raccontare;
- capire come del racconto possano farsi carico due diversi mezzi espressivi, ognuno con le sue specificità (il testo letterario e quello audiovisivo);
- giungere alla comprensione e alla conoscenza dei testi attraverso il loro confronto.

Finalità e obiettivi

Dall'a.s. 1997-98, il liceo "Gioia" ha introdotto tra le materie curriculari la disciplina "Linguaggi non verbali e multimediali"; in essa sono previsti l'insegnamento di *Comunicazione cinematografica* nelle seconde classi dei corsi classico, scientifico e linguistico) e di *Storia del cinema* (materia curricolare opzionale nel triennio). L'insegnamento-apprendimento del linguaggio cinematografico privilegia lo studio degli specifici codici comunicativi, per promuovere il passaggio da una lettura 'ingenua' a un'esperta, da una fruizione passiva a una attiva (e quindi critica, problematica).

Finalità generale del progetto

Sperimentare una significativa attività in compresenza, che per il docente significa:

- riflessione sugli statuti disciplinari;
- flessibilità progettuale oltre i recinti disciplinari;
- interdisciplinarietà (costruzione o potenziamento di competenze trasversali trasferibili);
- pluridisciplinarietà, per una fruizione più esperta e critica dei diversi linguaggi, sia all'interno delle singole discipline, sia in zone di confine-intersezione;
- valorizzazione dello specifico disciplinare, attraverso l'organizzazione del percorso modulare intorno a 'temi' forti (nuclei fondanti) delle materie coinvolte;
- innovazione delle metodologie di lavoro e codocenza.

Obiettivi specifici:

- confrontare due testi (quello letterario e quello cinematografico) partendo dall'analisi comparata sulla base delle categorie proprie della narratologia: sequenze, personaggi, luoghi, tempi, punto di vista e focalizzazione;

• individuare le operazioni sul testo di partenza legate all'interpretazione dello sceneggiatore e del regista.
<i>Percorso</i> Il percorso proposto è frutto della collaborazione tra le insegnanti ed è stato realizzato come attività curricolare nell'ambito della compresenza tra le due discipline, "Linguaggi non verbali e multimediali e Italiano". I contenuti sono legati al curriculum di Italiano delle classi seconde (elementi di narratologia, sistema dei generi letterari) e sono scelti in relazione agli interessi e alla specificità delle classi.
<i>Moduli realizzati</i> "Giallo e nero - un percorso fra cinema e letteratura" a) Dalla <i>detective story</i> al poliziesco: <i>Il mastino dei Baskerville</i> (Conan Doyle, Lanfield); <i>Testimone d'accusa</i> (Christie, Wilder); <i>Il grande sonno</i> (Chandler, Hawks). b) Il poliziesco in Europa: <i>Le inchieste del commissario Maigret</i> (Simenon - serie TV); <i>Il commissario Montalbano</i> (Camilleri - serie TV). c) La dissoluzione del genere: <i>La promessa</i> (Dürrenmatt, Penn). d) "La fantascienza fra utopia e immaginazione del disastro": <i>Fahrenheit 451</i> (Bradbury, Truffaut); <i>2001. Odissea nello spazio</i> (Clarke, Kubrick); <i>Blade Runner</i> (Dick, Scott); <i>Rapporto di minoranza</i> (Dick, Spielberg). e) "Dalle novelle di Pirandello agli episodi del film <i>Kaos</i> dei fratelli Taviani".
<i>Fasi dell'attività</i> a) Prima della compresenza: - lettura integrale individuale del testo letterario scelto; - analisi del testo letterario con il docente di Italiano. b) In compresenza: - testo-stimolo: sequenza conclusiva e titoli di coda del film <i>Smoke</i> (Wang, 1995); - analisi guidata, lezione frontale e interattiva introduttiva (adattamento); - proiezione e analisi del film o di sequenze dei film; - confronto tra il film e il testo letterario di cui il film è adattamento; - esercitazioni (individuali e di gruppo); - prova intermedia (di gruppo) e prova scritta conclusiva (individuale).
<i>Tempi</i>: terzo bimestre dell'anno scolastico (14-16 ore).
<i>Metodologia</i>: metodo attivo, centrato sullo studente; il più possibile induttivo; fondato sull'approccio diretto ai testi; aperto all'apprendimento cooperativo; basato su un percorso strutturato di ricerca comune tra i docenti; articolato in una varietà di momenti (interattività, esercitazioni individuali, a coppie, a gruppi, sintesi 'frontali'); arricchito dalla strumentazione audiovisiva.
<i>Valutazione</i> a) <i>in itinere</i> (a coppie e di gruppo): confronto tra una sequenza del testo letterario e una del testo filmico per verificare l'adattamento, con tabulazione dei dati; b) <i>conclusiva</i> (individuale).
<i>Materiali realizzati</i>: schema delle lezioni e materiali didattici prodotti dalle docenti ed elaborati degli studenti.

GIOCARE E PRODURRE CON L'ARTE

Bruna Campidelli

Docente di scuola dell'infanzia

Nucleo espressivo-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 3, 4 e 5 anni

Idea e tema centrale

Mettere i bambini attivamente in rapporto con l'arte.

I tre aspetti più interessanti:

1. interazione fra conoscenza di opere d'arte e produzione personale;
2. superamento degli stereotipi rappresentativi;
3. approccio metodologico riferito alla ricerca-azione.

Finalità e obiettivi

La finalità generale del progetto era cominciare a conoscere gli elementi della composizione pittorica per stimolare la conoscenza di alcune opere d'arte e la produzione artistica dei bambini. La scelta delle opere d'arte da sottoporre ai bambini è stata quindi mirata ad analizzare alcuni elementi che compongono l'opera d'arte con l'obiettivo di imparare a costruire il proprio spazio pittorico. Per prima è stata presa in considerazione la linea (*Autoritratto* di Mirò), poi il colore con *Donna con tre capelli* sempre di Mirò, la forma con *Arlecchino* di Picasso e infine lo spazio con *Tuffatori* di Lèger. Trasversalmente c'è stato anche l'approccio alle varie tecniche.

Percorso

I quadri sono stati oggetto della ricerca per lungo tempo, permettendo ai bambini di osservarli attentamente, anche cambiando punto di osservazione, notando come da ogni distanza emergono particolari diversi, permettendo di analizzarli sotto vari aspetti: tecniche, piani di profondità, volumi, tridimensionalità, colori, linee, composizione. Per ogni quadro l'inizio del percorso è stato simile, poi le attività si sono differenziate privilegiando ogni volta un aspetto diverso.

Tutto è iniziato quando nella penombra del laboratorio la lavagna luminosa ha proiettato sul muro un'immagine sconosciuta: "Che bello!"; "Che cos'è?". Ecco le prime ipotesi, i primi dubbi, insomma la nostra prima conversazione. L'immagine proiettata sul foglio bianco è stata quindi riprodotta e dipinta in gruppo.

Il passaggio successivo è stato individuare la struttura grafica del dipinto ottenendo poi rielaborazioni individuali. Nella coloritura i bambini hanno scelto liberamente l'utilizzo di strumenti vari: tempere, acquerelli, matite, colori a cera. Abbiamo anche manipolato la tempera, mescolandola con farina, sale, colla, per poi provare il 'piacere' di riempire con le mani tutto lo spazio pittorico a disposizione. Abbiamo costruito tavole cromatiche in cui ogni bambino, partendo da un punto centrale e utilizzando vari accostamenti di colori, ha trovato una propria soluzione originale.

Ci siamo quindi divertiti a scomporre e ricomporre i quadri, rendendoci conto che i vari piani non erano poi così facilmente identificabili. A volte, il soggetto principale è diventato protagonista di una storia inventata individualmente ed è stato costruito con carta e cartoncino per rendere più visibile il passaggio dal bidimensionale (del quadro) al tridimensionale (della realtà).

Uno degli aspetti più interessanti è stato il passaggio dall'osservazione del quadro alla sua realizzazione con il corpo: divertendosi molto, i bambini sono entrati nel quadro interpretandolo liberamente. Ogni quadro ha offerto stimoli diversi e a volte inaspettati, che abbiamo cercato di cogliere, sviluppando gli aspetti che hanno suscitato l'interesse dei bambini. Durante le attività laboratoriali il quadro oggetto della ricerca era continuamente a disposizione dei bambini, sia tramite la lavagna luminosa, sia con riproduzioni fotostatiche a colori poste su piccoli cavalletti sui tavoli da lavoro.

Metodologia

“La conoscenza e la pratica dell'arte come ricerca può svilupparsi già nella scuola dell'infanzia. Se proprio di miracoli si vuole parlare, il miracolo lo fanno non l'innocenza e la creatività infantile ma le conoscenze e le abilità che si apprendono. Bambini piccoli possono esaminare attentamente opere di artisti. Dobbiamo stimolare le osservazioni ma non indirizzare le spiegazioni. Spiegazioni che sembrano bizzarre e arbitrarie mettono in luce qualità misteriose dell'arte” (F. De Bartolomeis, *L'arte per tutti*, Junior, Bergamo, 2003).

La metodologia utilizzata è stata principalmente quella della ricerca-azione. Inizialmente si è allestito uno spazio laboratoriale riconoscibile dai bambini, con materiali per le attività artistiche: colori, tempere, pennelli, acquerelli, matite, cerette, fogli di varie dimensioni, carte colorate, colla, forbici; inoltre cavalletti, libri d'arte, cataloghi di mostre e una piccola 'galleria d'arte moderna' con riproduzioni di quadri alla parete, in modo da offrire continuamente stimoli all'osservazione e alla riflessione.

Ogni incontro era connotato da strategie per la partecipazione attiva dei bambini alle attività e con la possibilità di ricerca autonoma utilizzando i materiali a disposizione. L'insegnante svolgeva principalmente un ruolo di regia, sostegno e facilitazione, lasciando poi spazio all'iniziativa dei bambini.

Valutazione e ricaduta

Sono state utilizzate osservazioni, interviste, conversazioni, rappresentazioni grafiche e pittoriche, foto e riprese video. Fondamentale è stata la documentazione. Attraverso la rilettura dell'esperienza è stata possibile una riflessione sul lavoro svolto, con i bambini e con i colleghi. L'abitudine all'osservazione e alla discussione, al superamento di alcuni stereotipi nel disegno si è rivelata un'abilità trasferibile anche ad altri contesti.

Materiali realizzati

- documentazione fotografica e grafica individuale;
- tele, cuscini, quadri da vendere nel mercatino di fine anno scolastico;
- cartelloni di sintesi e DVD per la mostra del “Progetto speciale Riccione”;
- presentazione dell'esperienza in modalità multimediale (PowerPoint).

L'esperienza è reperibile sul sito del Comune di Riccione www.comune.riccione.rn.it.

IL MARE IN UNA STANZA

Ermanio Beretti

Docente di scuola secondaria di I grado

Nucleo espressivo-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 11 anni

Idea e tema centrale

Una significativa esperienza di educazione all'arte consente di 'integrare' un alunno disabile nella comunità-classe, nel convincimento che la presenza di un disabile in classe costituisca una ricchezza sia per il ragazzo sia per gli altri e rappresenti l'opportunità di approfondire temi disciplinari che, diversamente, non avrebbero affrontato.

I tre aspetti più interessanti:

1. Cogliere il valore dei processi percettivi nella conoscenza dell'arte e la sua valenza di provocazione e di spaesamento.
2. Usare l'arte non solo come mezzo espressivo, ma utilizzare le correnti artistiche dell'avanguardia e del contemporaneo come strumento di analisi per individuare percorsi e atteggiamenti culturali di oggi.
3. Attuare un insegnamento pluridisciplinare.

Finalità e obiettivi

Lo scopo principale di questo lavoro era 'integrare con l'arte': avvicinarsi agli alunni diversamente abili, capire il loro mondo e rendere più attiva la loro partecipazione alla vita della classe. Un secondo obiettivo era quello di creare un ambiente educativo di apprendimento in cui tutti gli allievi possano interagire e ottenere vantaggi emotivi e di conoscenza. Come terzo obiettivo ci si proponeva di offrire a tutti i ragazzi l'opportunità di sperimentare nuovi e più stimolanti contenuti di apprendimento; si è puntato anche sulla creazione di contesti particolarmente accattivanti, in grado di coinvolgere l'alunno in prima persona e di promuoverne l'acquisizione motivata di nuovi saperi.

Percorso

L'esperienza si è svolta nella scuola media di Carpineti (RE), nei mesi di marzo e aprile dell'anno scolastico 2005-06, coinvolgendo la classe 1ªA, frequentata da un bambino disabile. Con questa proposta didattica¹ si intendeva inserirlo a pieno titolo, per aumentare il suo livello di autostima e di accettazione.

Metodologia

Dopo la presentazione dell'opera dei due artisti (Giorgio De Chirico e Pino Pascali), sono stati spiegati i concetti di metafisica e di spaesamento.

¹ Ha collaborato Brunella Mailli, docente di Italiano.

Su questo percorso sono stati attivati laboratori grafici e pittorici per creare manufatti di cartone e realizzare un disegno.

Gli strumenti e le risorse erano già presenti nella scuola che ha ideato il progetto e sviluppato l'esecuzione.

Valutazione

Attraverso osservazioni libere e strutturate sono stati rilevati esiti positivi in ordine all'effettivo coinvolgimento di tutti gli alunni della classe con i ragazzi disabili e all'aumento del livello di motivazione degli allievi.

È stato inoltre valutato, con risultati ampiamente soddisfacenti, l'utilizzo consapevole e creativo di materiali grafici e pittorici.

Materiali realizzati

L'esperienza realizzata è stata raccolta in un DVD della durata di 20 minuti e presentata a colleghi, genitori e dirigente scolastico, ad altre scuole del territorio provinciale e montano, alle istituzioni locali, all'Ufficio Scolastico territoriale di Reggio Emilia.

Questa iniziativa è stata pubblicata su giornali locali, "Gazzetta di Reggio" e "il Resto del Carlino", ed è reperibile sul sito: *Carpinetiscuole.it*, cliccando sul logo "viaggio con le mani".

COLORE E PAROLA

Marzia Fabbri

Docente di scuola secondaria di I grado

Nucleo espressivo-comunicativo

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 12-13 anni (26 alunni provenienti da cinque classi seconde)

Idea e tema centrale

Sperimentare contemporaneamente le potenzialità espressive dei linguaggi visivo e verbale.

I tre aspetti più interessanti:

- lo stimolo a riflettere sulle emozioni;
- la verbalizzazione delle emozioni;
- la possibilità di sperimentare diverse tecniche pittoriche e grafiche.

Finalità generale del progetto

Rendere gli alunni progressivamente più consapevoli delle potenzialità espressive dei linguaggi visivo e verbale.

Obiettivi specifici:

- scoprire le capacità introspettive, comunicative e di rappresentazione di sé, attraverso due linguaggi diversi;
- sperimentare materiali e strumenti per rendere consapevoli il gesto, il segno, la forma, la parola, cercando di superare gli stereotipi figurativi e linguistici;
- interpretare la realtà personale attraverso il linguaggio artistico e la metafora linguistica;
- sperimentare la libertà di espressione.

Percorso e metodologia

Il fatto che il gruppo fosse costituito da alunni di seconda, provenienti da classi diverse, ha richiesto una presentazione molto dettagliata del laboratorio proposto dall'istituto all'interno delle attività opzionali; fin dalla prima lezione, si è cercato di stimolare l'interesse e il coinvolgimento attraverso:

- la sperimentazione degli elementi del linguaggio visivo e di diverse tecniche (cromatiche, grafiche, collage, materiche);
- l'aggettivazione emozionale degli elaborati (titoli o brevi testi poetici);
- l'invenzione (individuale o di gruppo) di storie sulla base degli elaborati;
- la trasformazione (individuale o di gruppo) di un sogno in emozione cromatica e/o visiva.

Per tutta la durata del laboratorio, si sono alternati momenti di operatività grafico-pittorica a momenti di riflessione guidata (anche utilizzando opere d'arte figurative e aniconiche) e di scrittura. In particolare:

- 1.sperimentare il gesto grafico e combattere l'abitudine:
 - input grafico: sul foglio i ragazzi tracciano dei ghirigori a occhi chiusi concentrando l'attenzione sulla punta della matita;
 - input di scrittura: "Sono la punta della matita e racconto...");
 - 2.sperimentare l'espressività del colore e della superficie:
 - input grafico: preparare superfici con materiali diversi, quali stucco, colla, sabbia, intervenire con il colore e lasciare segni, tracce;
 - input di scrittura: "Entra nella traccia che hai lasciato e immagina che: il mare sia arrivato sulla sabbia asciutta; la polvere del deserto sia caduta sui miei libri; il muro di una vecchia casa racconti".
 - 3.sperimentare uno spazio espressivo libero e dare risalto al gesto espressivo:
 - input grafico n. 1: i ragazzi fanno sgocciolare (Pollock) i colori preferiti utilizzando strumenti diversi (spatole, pennelli, siringhe, spugnette) camminando ai margini di un lungo serpente di carta steso a terra; a lavoro ultimato, ognuno ritaglia un riquadro per sé;
 - input di scrittura: "Verbalizzare e trascrivere le sensazioni racchiuse in quel quadro: gocce di pioggia colorata; schizzi di mare azzurro...";
 - input grafico n. 2: i ragazzi stendono piccoli grumi di colore premendo con le mani o con altri fogli;
 - l'insegnante presenta opere d'arte astratta con i relativi titoli, legati alla sensazione visiva;
 - input di scrittura: collettivamente si associano a ogni lavoro dei ragazzi le sensazioni provate; da queste, sempre collettivamente, si ricava il titolo;
 - input grafico n. 3: dalle lettere del proprio nome ricavare nuovi segni, coi quali costruire una composizione, colorare con le matite acquarellabili;
 - input di scrittura: collettivamente si associano a ogni lavoro dei ragazzi le sensazioni provate; da queste, sempre collettivamente, si ricava il titolo.
- Sono state utilizzate alcune riproduzioni di artisti figurativi e aniconici, oltre a pubblicazioni specifiche e scritti di artisti.

Valutazione

Per stimolare la libertà di espressione, la valutazione dell'attività laboratoriale è relativa alla disponibilità operativa del singolo alunno.

L'osservazione mirata e sistematica del comportamento e delle modalità di partecipazione alle attività ha rilevato un forte coinvolgimento da parte di tutti i ragazzi e l'apprezzamento dell'intera esperienza, anche da parte delle docenti.

I momenti dedicati alla lettura espressiva dei testi scritti dagli alunni si sono rivelati 'sorprendenti', mentre gli elaborati grafico-pittorici e quelli poetici sono risultati particolarmente originali.

Si è riscontrato che il lavoro condotto sulle emozioni e sull'espressività ha facilitato gli alunni nel processo di crescita, stimolando curiosità e desiderio di 'fare' sia individualmente sia in gruppo.

Materiali realizzati: elaborati individuali e collettivi, sia visivi (diverse tecniche), sia verbali (titolazioni, testi descrittivi, testi poetici), presentati – in occasione della mostra di fine anno – ad altre scolaresche e alle famiglie.

ESPERIENZE E NARRAZIONI ESTETICHE

Barbara Tosi

Docente di scuola dell'infanzia

Nucleo sensoriale

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 3, 4, 5 anni

Idea e tema centrale

Sentita l'esigenza di proseguire il percorso di educazione sostenibile, abbiamo¹ scelto di approfondirne la dimensione culturale dando spazio all'arte, intesa come esperienza e narrazione estetica.

I tre aspetti più interessanti:

- 'Fare' arte partecipando con consapevolezza al continuo consolidarsi, distruggersi e ridefinirsi dei paradigmi attraverso i quali il 'sentire' con i sensi e con la sensibilità diviene scambio, commento, discorso, cultura.
- Conoscere i codici attraverso i quali le opere d'arte sono state formulate; 'conoscere' come capacità di decifrare i linguaggi, ma soprattutto come privilegio di possedere una tale familiarità con quelle cose sensibili, tanto da esserne emozionato.
- 'Vedere' il mondo, progettarlo, costruirlo con occhi e mente critici, curiosi e creativi.

Finalità, obiettivi e contenuti

Educare alla sensibilità e al pensiero estetico promuovendo uno sguardo e una sensorialità rinnovati verso tutto ciò che ci circonda. Familiarizzare i bambini con l'arte significa contrastare la sovraesposizione indiscriminata agli stimoli, puntando sulla qualità e intensità, attraverso materiali intellettuali. L'arte e le opere d'arte non sono materia da studiare e imparare ma materiale culturale e didattico in relazione al quale progettare e attivare laboratori, discussioni, riflessioni, giochi e ricerche. Ciò per aiutare i bambini a 'vedere' il mondo con occhi e mente più critici; per rieducare allo stupore e a una rielaborazione creativa ed estetica del mondo, promuovendo il linguaggio espressivo di ogni bambino. L'arte, mentre sollecita la nostra sensibilità, forma il nostro modo di immaginare e di pensare, crea conoscenza del mondo e influenza il modo in cui ciascuno vede, interpreta e conosce il mondo stesso.

Percorso

1 - Materia. Alfabeti visivi - percorsi plurisensoriali

La materia è uno degli elementi di base dell'alfabeto visivo, del linguaggio delle immagini, insieme a segno, colore, forma. Un percorso didattico sulla plurisensorialità, con la sperimentazione di tecniche, strumenti, materiali all'interno di esperienze sensoriali e verbali, utilizza i materiali in modo nuovo, proponendone un 'nuovo ascolto' attraverso il gioco.

¹ Del gruppo fanno parte le insegnanti: Barbara Tosi, Elide Vulpinari, Annalisa Muti, Caterina Talevi, Anna Ghinelli, Gemma De Michele e, come esperto, Simona Astolfi.

Il laboratorio tattile

- Raccolta dei materiali come metodo, come ricerca, come gioco;
- categorizzazione dei materiali raccolti secondo il criterio scelto, dividendoli in contenitori;
- scale di valori tattili: serve come momento della conoscenza oggettiva, dai massimi contrasti di qualità (es. liscio-ruvido) alle minime differenze in un materiale.

Passeggiata tattile e indagine sensoriale: il gioco del "cosa mi fa venire in mente?"

- Esplorazione dei materiali e delle loro qualità, toccando i materiali, inizialmente a occhi chiusi per non essere distratti da colori e forme;
- scoperta delle proprie sensazioni, con la descrizione del materiale preferito, di quello antipatico e di quello simpatico;
- associazioni personali nate dalle qualità dei materiali e dalle sensazioni tattili.

La tavola tattile: un viaggio per 'dita curiose'

- Composizione di un 'racconto tattile' da leggere con le mani: una rielaborazione narrativa delle qualità dei materiali;
- i materiali raccontano storie, emozioni, immagini, sensazioni attraverso informazioni tattili, termiche, sonore, olfattive, visive. Ognuno 'racconta' la propria tavola, presentandola agli altri;
- riferimenti alla storia dell'arte e della letteratura: Tattilismo e Futurismo.

2 - Segno e segni: alfabeti visivi e sensorialità

Anche per i segni occorre imparare un alfabeto, per poi usarlo con proprietà, proprio come si fa con le parole del linguaggio verbale. "Scrivere e disegnare sono la stessa cosa", dice Klee.

Si è esplorato il segno nelle sue varie possibilità espressive, visive, grafiche e materiche, come *traccia d'esistenza*. Ogni bambino sceglie i proprio segni per comporre un messaggio o disegno cercando tra un vasto e ricco bagaglio iconografico.

Si può costruire un campionario di codici e simboli, un vocabolario individuale ma anche collettivo, condivisibile. Si parte dall'osservazione di immagini e di segni nella realtà, nella natura e nell'arte e poi sperimentiamo.

Scritture di invenzione

- Sperimentazione grafica: ogni strumento lascia un segno diverso, non solo per la sua specificità ma anche per la pressione, la velocità con cui viene tracciato e il tipo di carta utilizzato. Scopriamo strumenti e segni, costituendo una sorta di campionario;
- segno-gesto: segno come traccia gestuale, come movimento-emozione. I bambini, in piedi, tracciano linee su di un foglio lungo e stretto appeso alla parete, sperimentando il 'piacere' di un gioco grafico-motorio;
- segno-racconto: con il dito tracciamo segni che raccontano emozioni ed esperienze.

3 - Colore. Alfabeti visivi e sensorialità

Si considera il colore non solo per dipingere o per riconoscerne le diverse tonalità, ma per viverlo in prima persona attraverso sensazioni, percezioni, emozioni, ricordi. Occorre favorire, attraverso il colore, l'educazione alla sensibilità, al sentire, al guardare oltre che al vedere, all'attenzione e all'immaginazione, all'interpretazione personale del mondo. Anche le regole del colore sono paragonabili alle lettere del-

l'alfabeto: permettono, con le loro combinazioni e varianti, innumerevoli possibilità creative. Il colore è luce, materia, impronta, segno, forma, macchia, stratificazione, superficie, spazio, immagine, sensorialità, emozione.

Colore e narrazione - Il personaggio fantastico Macchia Nera accompagna i bambini alla scoperta dei colori, delle loro possibilità e dei loro significati attraverso la narrazione e regala tanti libri nuovi, anche un po' strani: "La piccola macchia rossa", "Piccola macchia", "Billino di tutti i colori", "Rosso, Blu e Giallo"...

Colori. Luci, tonalità, sfumature, invenzioni - Le cose colorate: ricercare e osservare le cose colorate, classificarle prima per colore, poi cercare le sfumature. Magie di colori: creare alchimie colorate; sperimentare colori, tonalità e variazioni cromatiche; dare un nome d'invenzione al colore. Quadri di colore: sperimentiamo colori e mescolanze in un foglio di acetato trasparente, osserviamo e diamo un nome alle macchie in movimento. Colore/luce: attraverso ritagli di forme e sovrapposizioni di acetati colorati sperimentare i colori secondari.

4 - Materia, materiali e linguaggi artistici

Nelle opere di arte contemporanea è possibile riconoscere dei veri e propri 'pezzi' di realtà prelevati dalla vita di tutti i giorni. Nel percorso si vede come gli artisti fanno 'parlare' i materiali nelle loro opere. Si scopre l'uso di materiali 'anomali' nell'arte, il loro valore visivo, tattile, simbolico, narrativo e metaforico. Partendo dall'opera si fa, insieme ai bambini, un viaggio di scoperta, un percorso di gioco, proponendo loro osservazioni, ipotesi, domande, cercando di capire e interpretare il racconto dell'artista. L'arte astratta invita a interpretare, non a riconoscere, perché è un racconto della realtà e non una sua imitazione.

Metodologia

Per educare il pensiero sperimentale, progettuale, estetico e creativo del bambino, l'adulto educatore deve porsi in posizione interrogativa, di ricerca, di ascolto, coltivando il mondo delle possibilità, della pluralità dei significati e dei linguaggi, attraverso la cura dello sguardo e del sentire. L'idea pedagogica è il principio didattico-metodologico di Munari: "*Non dire cosa fare, ma come fare*", perché ognuno trovi uno stile personale, esprimendo una propria visione del mondo. Nei laboratori di "Giocare con l'arte", i bambini sperimentano la creazione artistica attraverso la conoscenza di regole, tecniche, strumenti, materiali, educandosi alla comunicazione visiva.

Ogni percorso laboratoriale prevede la fase dell'esplorazione e della sperimentazione e quella dell'ideazione e della costruzione.

Valutazione

L'insegnante ricerca, documenta, osserva e si osserva, interroga e si interroga, per dar vita a sempre nuove sinergie e processi, per scoprire il senso di ciò che si fa, valorizzando la dimensione del dubbio e dell'interpretazione.

Materiali realizzati

L'esperienza è stata presentata ai docenti delle scuole dell'infanzia del Circolo (durante gli incontri periodici di interclasse tecnica), alle famiglie, al dirigente scolastico (attraverso la documentazione di vari incontri). È inoltre inserita nel sito dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna www.istruzioneer.it.

STARE BENE INSIEME CON CREATIVITÀ

Gabriella Campana

Docente di scuola secondaria di I grado

Nucleo sensoriale

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 11, 12 e 13 anni

Idea e tema centrale

Promuovere il benessere a scuola attraverso l'integrazione¹ e la valorizzazione della creatività di alunni in situazioni di difficoltà cognitive e/o relazionali.

I tre aspetti più interessanti:

- potenziamento dell'autostima attraverso l'apprezzamento (da parte di compagni, insegnanti, genitori...) dei propri elaborati artistici;
- maggiore coinvolgimento nelle attività curriculari;
- maggiore collaborazione e socializzazione dei ragazzi.

Finalità e obiettivi

La finalità del Progetto è stata principalmente l'integrazione di studenti stranieri e di alunni in difficoltà cognitive e/o relazionali e disabilità psicofisiche, attraverso il Laboratorio di ceramica.

Gli obiettivi sono:

- acquisire una buona manualità;
- stimolare e potenziare la creatività personale;
- sperimentare tecniche, materiali e strumenti diversi per la produzione autonoma e progressivamente originale di elaborati artistici.

Percorso

Si sono condotte esperienze di tipo laboratoriale e attività di sperimentazione, i cui argomenti erano affrontati (almeno parzialmente) nelle ore curriculari di Arte e immagine. Dapprima sono stati realizzati alcuni elaborati con l'argilla, successivamente sono stati decorati. È stata sperimentata la tecnica con gli smalti e con gli ingobbi. Sono stati utilizzati ossidi e terraglie di diverse composizioni e colorazioni.

Il tutto ha portato gli allievi, seguendo le indicazioni della docente, a realizzare prodotti finali più personali. Dopo la fase della modellazione, i ragazzi hanno decorato anche oggetti in biscotto già pronti, con l'obiettivo di curare la tecnica della decorazione, realizzando disegni personali riprodotti con lo spolvero o prendendo spunto dai modelli grafici proposti a loro.

¹ Il Laboratorio di ceramica è un'attività pomeridiana extrascolastica facoltativa (di 2 ore settimanali) svolta da alunni di classe prima, seconda e terza. L'obiettivo è quello di coinvolgere ragazzi svantaggiati con disagi scolastici e alunni stranieri, creando un clima di integrazione e collaborazione fra tutti gli studenti.

Valutazione

Alla valutazione degli elaborati effettuata dall'insegnante, sulla base della rilevazione dell'impegno, dell'attenzione e della creatività del singolo alunno, si è affiancata una validazione 'allargata' al territorio mediante l'esposizione e la vendita degli oggetti.

Gli elaborati sono stati apprezzati dal Dirigente scolastico e da tutto il personale della scuola, dal Sindaco e dall'Amministrazione comunale, dai genitori e dai visitatori della mostra che hanno valorizzato i prodotti finiti (acquistandoli).

La facoltatività dell'esperienza ha messo gli allievi in una condizione *diversa* dove non si sono sentiti 'costretti' a fare, ma hanno potuto sperimentare, rendendosi conto di saper fare e di saper produrre elaborati molto gratificanti anche sotto l'aspetto estetico: sono quindi aumentate l'autostima e la voglia di mettersi in gioco con uno spirito diverso.

Il clima che si è creato è stato sereno e molto armonico e tutti hanno lavorato con grande interesse, motivazione e impegno.

Molti di loro hanno modificato il proprio comportamento (all'inizio a volte un po' esuberante e poco disponibile a rispettare le regole e le consegne che l'attività richiedeva) e si sono orientati a rispettarci nella diversità e ad accettarsi l'uno l'altro con spirito collaborativo e costruttivo. Il tutto ha favorito gradatamente dei microcambiamenti che in alcune situazioni sono diventati grandi conquiste.

Alcuni di loro hanno dimostrato un miglioramento disciplinare anche nelle ore curricolari del mattino, denotando più interesse e motivazione nelle attività proposte.

Tramite questa esperienza tutti gli alunni hanno avuto l'opportunità di confrontarsi e collaborare operativamente creando una situazione di benessere; mediante l'operatività dell'esperienza, gli studenti stranieri hanno appreso più velocemente la lingua italiana a livello di comprensione e produzione orale. In molte situazioni i ragazzi hanno scoperto e valorizzato il loro potenziale creativo (spesso a loro sconosciuto), sperimentando tecniche plastiche e decorative.

Materiali realizzati:

- manufatti in ceramica;
- cartelloni di sintesi per la mostra;
- presentazione in modalità multimediale, con l'utilizzo di PowerPoint;
- documentazione multimediale inserita nel sito della scuola, all'indirizzo: www.icrosetti.it/progetti/progetto_integrazione_laboratorio_di_ceramica.

I LIBRI, LA PREISTORIA E L'ARTE

Maria Luisa Cuoghi, Ofelia Pagliarini

Docenti di scuola primaria

Nucleo storico-culturale

Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 7, 8, 9 anni (classi seconde, terze, quarte).

Idea e tema centrale

- Classi seconde: il mondo della fantasia.
- Classi terze: l'uomo del neolitico: la scoperta della ceramica.
- Classi quarte: l'uomo e l'arte rupestre.

I tre aspetti più interessanti:

- 1) creazione di un pannello o una sezione di pannello attraverso manipolazione di materiali diversi per produrre manufatti anche tridimensionali;
- 2) possibilità di creare e di vedere i cambiamenti della materia, attraverso l'uso dell'argilla, durante la costruzione di contenitori, loro coloritura e cottura finale;
- 3) analisi dei segni e dei simboli lasciati dall'uomo primitivo (attraverso proiezione di diapositive e filmati sull'arte rupestre) e approfondimento mediante consultazione di immagini tratte da testi divulgativi.

Finalità e obiettivi

Avvicinare i bambini alla progettazione e realizzazione di un'opera primitiva attraverso l'uso di semplici tecniche e manipolazione di malte, colori e materiali simili a quelli usati dall'uomo primitivo (sassolini, semi, rametti, fossili), trovati dai bambini.

Produrre grandi pannelli, studiare e approfondire il ruolo del colore come veicolo per la creazione di atmosfere rilassanti o paurose.

Percorso

Pannelli sulle fiabe in due classi seconde.

Animali nelle favole:

- lettura animata in classe, da parte dell'insegnante, di favole e fiabe con animali come protagonisti o co-protagonisti;
- presentazione di riproduzioni di animali create da pittori diversi (tra cui Ligabue, Rousseau il Doganiere), cercando di far notare come gli autori avevano dato carattere e vita agli animali dipinti;
- scelta individuale di un animale da rappresentare;
- realizzazione su carta dell'animale prescelto e coloritura con tempere;
- trasposizione del disegno su masonite, coloritura con colori acrilici;
- applicazione di vernice su tutto il pannello;
- applicazione finale di elementi decorativi all'interno del pannello (cristallini, conchiglie, sassolini).

I cattivi delle favole

Il percorso è stato lo stesso, a partire dalle letture dell'insegnante in classe. I bambini

hanno disegnato su carta i loro personaggi e li hanno colorati con pennelli e tempere. A gruppi hanno lavorato sul pannello, immettendo nello stesso anche elementi in rilievo con la tecnica della cartapesta, ricoperta poi di cementite e colorata con acrilici. I colori sono stati scelti pensando alla paura, all'ansia, ai cattivi... Nella cornice e nel disegno sono stati inseriti anche elementi decorativi: grandi cristalli rossi, cristallini viola, sassolini...

Pannelli sull'arte rupestre

Grazie a una nuova impostazione della biblioteca del Plesso, che ha aumentato la sua sezione divulgativa per avviare il discorso sulla consultazione, documentazione, ricerca, sono stati attivati progetti rivolti ai bambini del Plesso.

Le tre classi terze sono state dotate, al loro interno, di testi per un approccio al libro come fonte di documentazione, di apprendimento. La disciplina prescelta è stata la storia, per la curiosità e il forte coinvolgimento che suscita nei bambini il mondo primitivo. Sono stati quindi messi a disposizione materiali librari graduati di diverso tipo, dal testo più semplice e classico di rappresentazione per immagini, a testi più strutturati con simbolismi tipici dell'età primitiva. Ogni classe ha quindi scelto autonomamente il tema: il simbolismo, l'uomo cacciatore, l'uomo agricoltore e allevatore.

Inizialmente i bambini si sono provati sperimentando il segno e l'incisione su fogli di cartoncino ricoperti da strati di cera e hanno riprodotto diversi elementi che intendevano rappresentare poi nel grande pannello. A gruppi, dopo aver ricoperto di malta i grandi pannelli di masonite per creare l'effetto della roccia, hanno inciso segni e figure con strumenti appuntiti. Una volta seccato il materiale, si è proceduto alla coloritura usando colori acrilici spalmati sia con pennelli di varie forme e dimensioni che con spugne, creando anche impronte con le mani ricoperte da colori mischiati fra loro. Nei pannelli sono stati inseriti anche elementi vari come fossili, semi, sassolini, rametti.

Nel pannello del simbolismo sono state messe le impronte delle mani dei bambini, precedentemente pennellate con colori della terra, del sangue, tutti gli ocra e i rossi, i neri. Le mani hanno forte valenza simbolica perché afferrano, modellano, lanciano, si usano per mangiare, lasciano segni. Consultando le immagini della grotta di Lascaux sono stati incisi i veri simboli: sole, acqua, fuoco, cerchio magico, uomo stilizzato...

Nel pannello dell'uomo cacciatore si vedono gli animali, la caccia e i colori sono più forti e violenti.

Nel pannello dell'uomo allevatore tutto è più strutturato e organizzato: vi sono le semine, il raccolto, l'allevamento degli animali, la vita in comune.

I pannelli sono stati ricoperti di vernice trasparente per fissare il tutto.

I contenitori di creta

In seguito a questo progetto, all'inizio di una classe quarta è nata un'esperienza di ceramica. Si è ripercorso, con l'insegnante di classe, l'itinerario dell'uomo primitivo che costruisce dalla creta i suoi contenitori.

- Discussione e progetto, da parte dei bambini, realizzato con disegni su cartoncino da incidere successivamente sui piatti (fuoco, simboli, pesca, caccia, raccolta...).
- Lavorazione della creta con la tecnica del colombino per creare i contenitori.

- Coloritura dei contenitori con colori per ceramica o solo con vernice cristallina, a seconda della scelta di bambini.
- Rispetto dei tempi di essiccazione.
- Cottura nella muffola delle scuole medie del nostro comune.

Metodologia:

- Messa a disposizione degli alunni di tutti i materiali necessari sia per la consultazione che per la realizzazione del lavoro.
- Discussioni e prove di utilizzo dei materiali.
- Studio delle tecniche da applicare.
- Progettazione del lavoro da portare a termine.
- Lavoro individuale e di gruppo per la realizzazione dei pannelli e dei contenitori in argilla.

Valutazione

- Maggiore consapevolezza dei bambini rispetto alla lettura delle immagini e del simbolismo come espressione creativa dell'uomo;
- capacità di formulare ipotesi e interpretare contestualizzando i simboli in relazione alla situazione;
- importanza di agire sulla materia realizzando e lasciando tracce;
- uso del colore in modo emotivo, al di fuori degli stereotipi.

Materiali realizzati

Due pannelli per due classi seconde: un grande pannello in masonite, ricoperto di cementite, intitolato: *Gli animali nelle favole*, con una grande immagine al centro incorniciata da pannelli più piccoli, applicati su quello principale. Un grande pannello di masonite ricoperto di cementite dal titolo: *I cattivi nelle fiabe*, in cui sono presenti anche elementi in rilievo realizzati con la tecnica della cartapesta (albero, fuoco). Nei pannelli sono stati anche inseriti elementi decorativi: sassolini, grandi cristalli rossi, cristallini viola, conchiglie.

Per tre classi terze, tre pannelli di masonite di grandi dimensioni (circa 280x180) ricoperti dai bambini con malta, materiale facilmente plasmabile su cui essi stessi hanno inciso con strumenti appuntiti i loro segni e disegni, le impronte delle mani. Una volta essiccata la malta si è proceduto alla colorazione con colori acrilici usando pennelli di varie dimensioni, materiali e spugne e inserendo altri elementi come i fossili trovati dai bambini, semi vari, rametti, sassolini ecc. Un pannello rappresenta l'uomo cacciatore con animali, scene di caccia, armi e frecce, colori più forti e violenti. Un pannello presenta i simboli: il sole, l'acqua, la rosa camuna, le frecce, le punte, l'uomo stilizzato, il cerchio magico... Un pannello rappresenta l'uomo agricoltore e allevatore: è tutto più strutturato in spazi definiti, organizzato con scene di semina, allevamento di animali, raccolta di prodotti della terra, lavorazione di argilla.

Parallelamente a questo progetto, all'inizio di una classe quarta è nata un'esperienza di ceramica costruendo con l'argilla i contenitori dell'uomo primitivo. Ogni bambino della classe ha creato con la tecnica del colombino il proprio contenitore, vi ha inciso i propri segni e disegni, ha colorato con colori per ceramica, e poi ha visto il prodotto finale dopo la cottura nella muffola delle scuole medie del Comune.

INTERPRETAZIONI PERSONALI DI OPERE D'ARTE

Patrizia Fidora

Docente di scuola secondaria di I grado

Nucleo storico-culturale
<i>Età degli alunni destinatari dell'esperienza: 13-14 anni</i>
<i>Idea e tema centrale</i> Stimolare le singole attitudini, le abilità creative e le capacità di ideazione, mediante lettura e analisi dell'opera ed esperienza su tecniche e materiali.
<i>I tre aspetti più interessanti:</i> 1. la graduale acquisizione della consapevolezza (conoscendo l'opera) della capacità di esprimere la personale interpretazione; 2. la curiosità e l'interesse degli allievi; 3. l'interattività tra gli stessi.
<i>Finalità e obiettivi</i> Nell'ambito di un contesto socio-culturale di livello medio, si è intesa l'esperienza come tentativo di superamento di limiti e barriere culturali, con conseguenti stati soggettivi, psicologici ed emotivi, di insicurezza. All'interno delle attività dirette all'apprendimento delle varie forme di cultura artistica, si è inteso in particolare soffermarsi sulle produzioni artistiche legate all'impressionismo, al post-impressionismo, al Futurismo, alla pittura naïf, mettendole in relazione con il contesto storico e culturale dell'epoca.
<i>Percorso e metodologia</i> Si è stabilito un clima di lavoro intenso, permeato di entusiasmo e ricco di scambi e di opinioni. In tale ambito è stata consentita ampia libertà al singolo di scegliere le opere a lui più congeniali e di personalizzare gli elaborati. L'esperienza è stata realizzata durante le ore curricolari, partendo dalla scelta di immagini di opere d'arte tratte da testi, tavole, schede, ecc. Dopo aver suddiviso l'icona in reticoli, è stata riportata sul cartoncino telato, in proporzione. Con questo sistema di ingrandimento è stato riportato il disegno a matita ed è stata scelta la tecnica pittorica da utilizzare: sfumature, tinte piatte, strati di colore, campiture, spessori di vario materiale. Tutti gli alunni hanno lavorato con entusiasmo e personalizzato il risultato potenziando le capacità di applicazione delle tecniche e il linguaggio visuale.
<i>Valutazione</i> Si è valutata la capacità espressiva e creativa degli elaborati, anche mediante domande mirate a discussioni collettive, il cui esito può considerarsi positivo. L'esperienza è stata presentata a colleghi, genitori e alle istituzioni del comune di Voghiera, mediante l'affissione degli elaborati all'interno dell'Aula di Arte e del Teatro Comunale. Vi è stata ampia e corale partecipazione delle famiglie sia durante, sia dopo l'esperienza, anche per l'acquisto diretto del materiale occorrente per le cornici e in molti casi anche con l'aiuto diretto e manuale per l'assemblaggio e il montaggio.
<i>Materiali realizzati:</i> prodotti grafico-pittorici degli alunni, fotografie, slides.

**EDUCAZIONE AL PATRIMONIO E ALLA
CITTADINANZA NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI**

Luigi Guerra

Preside della facoltà di Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Bologna

Educare al patrimonio: evoluzione di un concetto

Il concetto di patrimonio si è progressivamente dilatato negli ultimi anni sia nella definizione che ne danno autorevoli organismi internazionali (a partire dall'UNESCO) sia nella coscienza comune. Da un'accezione interpretativa che la vedeva riferita esclusivamente alle testimonianze monumentali o comunque artistiche prodotte e conservate in un certo territorio nel corso degli anni, l'idea di patrimonio culturale si è allargata inglobando al suo interno prima di tutto l'insieme delle manifestazioni della cultura materiale prodotta dall'uomo in riferimento alle esigenze della sopravvivenza, del lavoro, della relazione sociale. In questo senso, fanno parte del campo del cosiddetto patrimonio i materiali legati allo sviluppo della tecnica e della produzione industriale: quindi, un primo passaggio è stato quello che ha visto introdurre a fianco dei beni artistico-monumentali i beni tecnico-materiali.

Ma, in tempi più recenti, in parallelo con l'affermarsi di una concezione dell'ambiente non più inteso come contesto naturale dell'attività umana, bensì drammaticamente interpretato come luogo dell'incontro/scontro tra uomo e natura e quindi non come contenitore preesistente e statico, ma come prodotto continuamente in modificazione dell'attività umana, della relazione tra intervento culturale ed evoluzione naturale, l'ambiente stesso è entrato nell'idea di patrimonio in quanto anch'esso largamente prodotto dai nostri 'padri'.

Da queste brevi note introduttive derivano alcune considerazioni:

- se l'educazione al patrimonio poteva essere una volta affidata a singole discipline del curriculum scolastico, con particolare riferimento alle discipline artistiche e a quelle storiche, oggi non si può non riconoscere che il patrimo-

nio è strutturalmente oggetto di studio di tutte le discipline che riguardano i prodotti dell'attività dell'uomo nel suo dispiegarsi nel tempo e nello spazio e nel suo consolidarsi in oggetti, strumenti, idee conservati e formalizzati attraverso l'uso dei diversi 'linguaggi' elaborati dall'uomo stesso. Quindi, in senso generale, quasi tutte le discipline hanno a che fare con l'educazione al patrimonio e, in particolare, è necessario che di questo assumano immediatamente consapevolezza i docenti di area tecnico-scientifica;

- l'idea di patrimonio è stata per troppo tempo coniugata con l'evidenza di un'eccezionalità, grande rilevanza o comunque cospicuità degli oggetti cui era riferita. Di qui anche, fondativamente, il confinare del concetto di patrimonio culturale con quello di patrimonio inteso come insieme delle risorse materiali messe a punto dai sistemi familiari o sociali in una cornice di natura utilitaristica. La dilatazione citata dell'idea di patrimonio, mentre ne apre orizzontalmente i confini introducendo i beni naturali e i beni ambientali, consente di allargare anche verticalmente l'idea stessa verso una concezione di patrimonio che comprende sia l'eccezionale sia il quotidiano, sia l'enorme sia il piccolo, sia il 'bello' sia il 'brutto' e via dicendo. In altri termini, e questo è sicuramente un risultato delle attuali riflessioni sulla sostenibilità ambientale, costituisce un patrimonio dell'umanità sia l'enorme Wellingtonia che troneggia da secoli sul *quai* di Lugano o la più importante ulteriore sequoia dell'omonimo parco californiano quanto la più umile delle parietarie calpestabile sui bordi dei marciapiedi cittadini. È una consapevolezza che può portare a prospettive di radicalità forse eccessiva, ma anche nel campo dell'arte e della cultura sono indubbiamente patrimonio (e come tale sono percepiti nella crescente consapevolezza che fonda la miriade dei musei locali) tanto i prodotti artistici di coloro che sono stati riconosciuti come grandi, quanto il sistema dei prodotti di coloro che sono stati definiti epigoni, attori secondari e che comunque hanno costituito il contesto che nella maggior parte dei casi ha consentito l'emergere dei grandi, la loro affermazione sul mercato, il loro fissarsi nella memoria collettiva;

- l'educazione al patrimonio è quindi compito di molte discipline. A tutte comunque richiede quell'approccio interdisciplinare che solo può garantire una conoscenza delle diverse tipologie dei prodotti umani, collegati nell'idea stessa di patrimonio, di natura non feticistica, capace di contestualizzazione e quindi di interpretazione critica. Nello specifico dell'insegnante di discipline storiche, punto di partenza deve essere la consapevolezza che l'intero sistema della 'storia', il suo intrecciarsi tra fonti, documenti, narrazioni, costituisce di per se stesso un patrimonio in continua evoluzione.

Educazione al patrimonio e educazione alla cittadinanza

Nelle direzioni fin qui indicate, l'educazione al patrimonio non può che essere fatta rientrare, a pieno titolo, all'interno dell'ambito più vasto della "educazione alla cittadinanza". E questo non certamente solo nelle asfittiche prospettive delineate dalla più recente legislazione, tutte rinchiusse all'interno di un'obsoleta idea di educazione civica "nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale" (art. 1 del D.L. 137/2008).

Il concetto di educazione alla cittadinanza viene utilizzato in modo crescente in questi anni per definire un insieme di attività formative di diversa natura, per lo più di carattere interdisciplinare: si va da esperienze precedentemente rubricate all'interno dell'educazione interculturale a progetti di educazione al patrimonio artistico e ambientale, da attività di educazione stradale a percorsi di educazione alla pace... Il rischio evidente, presente tra l'altro già nelle Indicazioni del 2004 è quello di allargare all'infinito l'alone semantico dell'idea di cittadinanza (cosa concettualmente facile e possibile) togliendole però in definitiva ogni significato specifico. Occorre quindi riflettere su tale idea al fine di caratterizzare in termini pedagogicamente significativi i piani di esperienza educativa che più utilmente possono essere inseriti al suo interno¹.

Il concetto di cittadinanza è intrinsecamente problematico e multidirezionale. Per definire meglio cosa si può intendere per educazione alla cittadinanza si può fare prima di tutto riferimento a una sua possibile doppia interpretazione che, se assumiamo con qualche voluta forzatura i termini con i quali viene definita in inglese, la vede da un lato identificata come *civiness* (cultura civica, educazione civica), dall'altro lato come *citizenship* (cittadinanza come identità e appartenenza civica). In altre parole, secondo questa prima riflessione, dentro all'idea di cittadinanza stanno sia la conoscenza e la pratica dell'insieme di convenzioni, leggi, regole che caratterizzano una determinata comunità civile, sia il riconoscersi in qualche modo parte del sistema di cultura, valori, tradizioni prodotto storicamente dalla comunità stessa. La prima interpretazione appare più 'esterna' e almeno parzialmente racchiudibile nel quadro delle competenze della tradizionale, sempre dichiarata e quasi mai praticata, educazione civica scolastica: esterna in quanto fatta di saperi 'freddi', ad alto tasso di conoscenze razionali e a basso tasso di condivisione emotiva. La seconda interpretazione è immediatamente percepibile come 'interna' e scarsamente presente, almeno in modo codificato, nei curricula scolastici del

¹ Vengono riprese in questo paragrafo alcune riflessioni già avanzate dall'autore in *Die Erziehung zu einer aktiven Bürgerschaft*, in F.W. Seibel, H.U. Otto, G. Friesenhahn, *Reframing del Sozialen*, Verlag Albert, Brno, 2008.

nostro Paese proprio in quanto relativa all'area dei saperi 'caldi', legati alle scelte esistenziali (valoriali, politiche, confessionali) del singolo cittadino. Era presente invece, ci permettiamo di ricordarlo anche per sottolineare la possibile deriva nazionalistica di questa interpretazione, in quasi tutte le discipline della scuola del ventennio: una scuola tutta tesa a predicare l'italianità come valore fondamentale dell'educazione e a proporla come radice identitaria comune di ogni cittadino.

Le due interpretazioni possono essere percorse in modo unilaterale o in modo integrato, ma, come è facile intuire, ogni assunzione unilaterale del concetto comporta un'immediata riduzione del significato complessivo del progetto pedagogico a esso correlato.

La cittadinanza tra *civiness* e *citizenship*

Interpretare univocamente l'educazione alla cittadinanza come *civiness* significa correre il rischio di un percorso pedagogico improntato al formalismo civico, fatto cioè esclusivamente di leggi e norme, di diritti e doveri. Saremmo di fronte, in questo caso, a un approccio per così dire 'oggettivo' all'educazione alla cittadinanza. Un tale approccio, da un lato, può essere visto in negativo, come scarsamente motivante e coinvolgente perché giocato in chiave prevalentemente giuridica, d'altro lato, in positivo, perché utile a formare un cittadino rispettoso del quadro complesso di 'diversità' esistenziali che caratterizza la comunità civile. L'esito della cittadinanza come *civiness* è infatti il famoso "*civis romanus sum*" di San Paolo: l'affermazione di un'identità amministrativa (con il suo quadro positivo di garanzie) del tutto scollegata dall'identità linguistica, culturale, religiosa del singolo soggetto, ma proprio per questo del tutto funzionale a una città caratterizzata dall'esplosione delle differenze.

Interpretare altrettanto unilateralmente l'educazione alla cittadinanza nel senso che abbiamo dato in precedenza all'idea di *citizenship* significa correre il rischio di investire su radici comuni, condivisioni culturali, omogeneità valoriali tanto forti nel garantire identità, appartenenza, partecipazione, quanto esposte a fenomeni di fanatismo, esclusione del diverso, prevaricazione delle minoranze. L'esito, che purtroppo vediamo più o meno consapevolmente progettare in questi anni di migrazioni imponenti dalla parte più retriva e conservatrice della nazione, può essere sì il cittadino consapevole e criticamente radicato nella storia che ha prodotto la sua città, ma anche e soprattutto l'*hooligan*, il 'celtico', il cultore della purezza delle tradizioni (se non della razza). Non a caso, tra l'altro, chi sulle piazze e sui giornali si distingue oggi nel

difendere una cittadinanza pretesamente omogenea e storicamente determinata dimostra per lo più di avere scarsa conoscenza del complesso di vicende culturali e politiche che hanno costruito la nostra storia.

Interpretare l'educazione alla cittadinanza come integrazione problematica dell'idea di *civicness* e di *citizenship* (l'unica prospettiva strutturalmente positiva sul piano educativo) significa infine fondare la conoscenza e la pratica delle regole della società civile sul sistema di valori e culture che la singola microcomunità e, alla fine, il singolo soggetto, riconoscono alla base delle regole stesse: un sistema complesso fatto di omogeneità e disomogeneità, di comunanze e differenze in costante modificazione. Solo questa è una visione forte della cittadinanza che la può rendere oggetto di un progetto formativo articolato in percorsi di istruzione, di ricerca e di creatività: *istruzione*, per gli infiniti possibili rimandi alle singole discipline del curriculum di ogni ordine scolastico; *ricerca*, perché l'idea di continua trasformazione delle differenze che formano la città chiede la partecipazione diretta del discente a percorsi formativi fatti solo in parte di saperi consolidati; *creatività*, perché nel senso indicato la cittadinanza è fatta di cittadini chiamati a dare alla città il loro contributo originale di conoscenze, valori, utopie.

Proposte per una didattica problematica

Il modello problematico di una didattica del patrimonio all'interno dell'educazione alla cittadinanza è già stato di fatto avanzato alla fine del paragrafo precedente e può essere intitolato ai tre concetti indicati di istruzione, ricerca, creatività.

L'educazione al patrimonio utilizza oggi prevalentemente se non esclusivamente gli strumenti di una didattica di tipo riproduttivo. La concezione 'museale' del patrimonio, unita all'oggettivo ritardo dell'innovazione didattica all'interno dei musei stessi, sostiene esperienze formative per lo più costruite come visite sporadiche e frettolose a monumenti/prodotti culturalmente attrezzati e socialmente riconosciuti come luoghi di conservazione formale del patrimonio. Non mancano di certo (sarebbe ingiusto non riconoscerlo) esperienze significativamente diverse, ma la realtà consolidata della didattica del patrimonio coincide sostanzialmente con l'escursione didattica, con la gita scolastica, con la frequentazione occasionale di ambienti in cui guide o animatori specializzati sostituiscono l'insegnante di fronte ad allievi distratti, impreparati, attenti solo agli aspetti 'ricreativi' dell'uscita.

Contro questa prassi, far valere le ragioni di una didattica problematica significa sostenere esperienze educative di utilizzazione del patrimonio:

- che abbiano, innanzitutto, le caratteristiche della continuità e della sistematicità e che non si rivolgano solo ai prodotti e alle forme di eccezionale rilevanza del patrimonio. Può essere facile perfino per un razzista rimanere affascinato da manifestazioni straordinarie di una cultura che pure disprezza. Educare al patrimonio, pertanto, non vuole dire frequentare soltanto le vetrine in cui è conservato il volto 'alto' di una cultura: vuol dire invece aprire un confronto continuativo con le quotidianità dentro le quali i prodotti eccezionali hanno trovato radici e ragioni di esistere. E questo non è semplice perché, come afferma Vecchioni in "Malinconia leggera": *"Volare è facile, si sa, ci vuol più fantasia per camminare"*;

- che presentino, in secondo luogo, una collocazione strutturale all'interno della programmazione educativa, con forte attenzione ai momenti della predisposizione culturale dell'esperienza, all'assegnazione di specifici compiti di conoscenza agli allievi durante la sua effettuazione, all'analisi delle ricadute in termini di competenze effettivamente conseguite dopo l'esperienza stessa;

- che attivino, infine, le citate dimensioni educative dell'istruzione, della ricerca e della creatività.

Un approccio plurilaterale all'educazione al patrimonio

È su questo aspetto di una didattica problematica del patrimonio che ci si soffermerà in questa ultima parte del paragrafo. Appartiene all'autore (che l'ha già presentata in numerose sedi) l'adesione convinta a un approccio didattico plurilaterale e problematico che impone di riconoscere la possibile compresenza integrata di tre prospettive dell'educazione intellettuale: rispettivamente, la prospettiva *monocognitiva* (quella dell'istruzione), *metacognitiva* (quella della ricerca) e *fantacognitiva* (quella della creatività).

La prospettiva *monocognitiva* interpreta l'educazione intellettuale come alfabetizzazione culturale: intende cioè garantire a ogni allievo il possesso delle informazioni indispensabili a livello di organizzazione dei contenuti, di lessico, di conoscenza degli strumenti di indagine delle diverse discipline che compongono il sapere.

La prospettiva *metacognitiva* persegue l'attivazione significativa presso gli studenti dei modi e delle competenze del cosiddetto 'pensiero scientifico': di modalità, cioè, di assunzione, formalizzazione e risoluzione dei problemi che passino attraverso le fasi canoniche dell'osservazione, dell'ipotesi, della sperimentazione e della verifica. In altre parole, si ripromette di stimolare in modo sistematico l'utilizzazione di strumenti di indagine diretta (atteggiamenti, metodi, tecniche) che aprano alla possibilità, appunto metaco-

gnitiva, della concettualizzazione, della generalizzazione, della trasferibilità dei saperi prodotti.

La prospettiva *fantacognitiva*, da parte sua, si propone di stimolare e sostenere lo studente nella costruzione di percorsi originali di comprensione/rivisitazione del sapere: nell'elaborazione di 'altri volti' – interpretati soggettivamente – della cultura. Intende perseguire la scoperta non soltanto di oggetti culturali nuovi o diversi, ma anche e soprattutto di approcci nuovi/diversi (originali/creativi) agli stessi oggetti messi a punto attraverso la valorizzazione della propria soggettività.

La dimensione *istruttiva* della didattica del patrimonio richiede la capacità di costruire 'presentazioni' dei luoghi/monumenti/prodotti progettate all'insegna della chiarezza e della capacità di individualizzazione. Postula un lungo lavoro dell'insegnante sia nella direzione della didascalizzazione del singolo fenomeno sia in quella del suo inserimento in quadri/mappe concettuali che ne combattano una mera conoscenza da idiota specializzato. Può contare sulle straordinarie risorse in direzione di multimedialità offerte oggi dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La dimensione *metacognitiva* dell'approccio al patrimonio si fonda sull'attivazione di competenze di ricerca e riformalizzazione delle dimensioni del patrimonio assunte come strumento e oggetto di lavoro. Richiede all'insegnante stesso di essere un ricercatore e di muoversi verso concezioni dell'insegnamento di tipo socio-costruttivistico all'interno delle quali lo studente (il gruppo degli studenti) venga stimolato ad assumere ruoli da protagonista del proprio apprendimento. Può utilizzare le significative potenzialità in direzione di autonoma produzione di documentazione e di ipertestualizzazione offerte anch'esse dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La dimensione della *creatività* nei percorsi di educazione al patrimonio deve essere garantita nella consapevolezza che la memoria collettiva e i luoghi/oggetti in cui si è sedimentata sono costituiti in gran parte dalla somma degli 'sguardi' individuali che l'hanno accompagnata. Di qui l'esigenza didattica di assicurare agli allievi (ad ogni allievo) la possibilità di una ricostruzione delle diverse manifestazioni del patrimonio che valorizzi l'estetica individuale, a partire dall'affermazione della propria specifica sensorialità fino alla capacità di illuminare oggetti e avvenimenti con gli occhi del proprio vissuto.

ARTE: COSA, COME, PERCHÉ

Marco Dallari

Professore ordinario di Pedagogia generale, Università di Trento

Non è l'opera che fa l'arte...

«L'arte non è perché esistono opere, bensì un'opera deve essere se e nella misura in cui l'arte è»¹. Martin Heidegger, molti decenni orsono, aveva intuito che il modo di intendere l'arte, e dunque il modo di trattarla come materia di studio e di insegnamento, stava cambiando radicalmente e andava abbandonata l'idea che al centro del discorso sull'arte ci fosse l'opera, poiché essa, quando c'è, è un sintomo e un pretesto per poter parlare di quel fenomeno sociale e culturale che include pubblico, committenti, fruitori, critici e artisti, tutti accomunati dalla possibilità di negoziare e contribuire alla costruzione del senso e del significato dell'evento artistico.

Dino Formaggio, uno dei più accreditati e autorevoli studiosi del fenomeno artistico della contemporaneità, afferma che *arte è tutto ciò gli uomini chiamano arte*, sottolineando la relatività storica e il valore contingente di ciò che può essere indicato con questo termine, tanto che potremmo dire paradossalmente che non è l'opera che fa l'arte, ma è il mondo dell'arte che sceglie ciò che può essere definito in questo modo: è dunque la comunità che occupa lo spazio culturale dell'arte che fa (riconosce, nomina...) l'opera.

Con il termine *arte* non possiamo dunque intendere soltanto un'opera, una cosa; arte è *processo*, è il lavoro di una persona in carne e anima nel momento in cui si realizza nel suo lavoro che nasce e diviene e attraverso esso si scopre e si svela, ma per svelarsi deve essere riconosciuto come tale da una comunità che, in quanto interlocutrice dell'artista, è in un certo senso co-autrice dell'opera. Come ci suggerisce Edgar Morin, mentre affronta il problema di cosa si deva intendere per conoscenza e trasmissione della conoscenza e afferma che essa non si deve (perché non si può) trasmettere e insegnare, occorre mettere il soggetto in formazione nella condizione di essere *co-costruttore di conoscenza*. Questo principio vale anche per l'arte, che oltretutto, nella sua stessa definizione, ha termini ancora meno 'oggettivi' (più intersoggettivi) di quanto non possiedano contenuti di conoscenze umane, come le scienze naturali o la fisica, per le quali una riduzione argomentativa o tassonomica è, se non esaustiva, almeno in parte più legittima.

¹ M. Heidegger, *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti*, in "Aesthetica Preprint" (periodico del Centro Internazionale Studi di Estetica dell'Università degli Studi di Palermo diretto da Luigi Russo) n. 72, curatore Adriano Ardovino, dicembre 2004.

Un artista è tale anche quando non ha le sue opere in mostra, o quando non opera nel suo atelier. Arte sono anche il suo pensiero, le sue emozioni, il suo modo di guardare il mondo: tutte cose che gli permettono, poi, di produrre le opere che possiamo condividere con lui. Condividere significa appunto risalire attraverso esse a quei pensieri, riuscire a partecipare a quelle emozioni, scoprire che attraverso l'esperienza dell'arte il nostro sguardo sul mondo è cambiato, è diventato più attento, più critico, più sensibile, più attrezzato.

Segnare e disegnare il mondo: l'arte come linguaggio simbolico

Umberto Galimberti ci ricorda come *"abitando il mondo l'uomo lo segna e lo di-segna per dargli un senso in cui sia possibile leggere l'alto e il basso, il fuori e il dentro, la destra e la sinistra. Senza segnaletica queste distinzioni non si danno, senza distinzioni non si dà ordine, senza ordine non si dà mondo-in-comune"*². A questa esigenza rispondevano gli antichi linguaggi simbolici, le narrazioni religiose, ma risponde anche, soprattutto oggi, il mondo delle arti, e non solo quella visiva. E allora dobbiamo ammettere che non ha senso, a scuola, presentare l'arte come una *materia* autosufficiente e autoreferenziale: l'arte ci offre simboli e *modelli concettuali* che ci mettono in un particolare rapporto col mondo, con noi stessi e con il rimanente campo della conoscenza, e che a sua volta possiede perché esiste fuori dal suo ambito un universo simbolico e concettuale da cui 'pesca' e a cui si collega.

D'altra parte non solo dobbiamo riconoscere all'arte, a tutta l'arte, l'importanza della dimensione concettuale, ma occorre prendere atto del fatto che, non certo a caso, esiste addirittura una tendenza artistica che si definisce esplicitamente *arte concettuale*³. Si tratta una corrente artistica internazionale che appare e si afferma nella seconda metà del '900, in particolare negli 'anni Sessanta', un decennio caratterizzato in ogni ambito culturale e artistico da grande tensione sperimentale. In particolare, il pittore Joseph Kosuth (Toledo, Ohio, 1945), anche nella sua veste di insegnante, riflette e ci invita a riflettere sulla natura eminentemente linguistica e concettuale dell'arte, proponendone una concezione radicalmente anti-idealista, secondo la quale l'arte è una tautologia, ed è arte la stessa definizione dell'arte.

Non è l'opera, secondo Kosuth, a essere artistica, ma è il discorso che si costruisce attorno a essa a renderla tale. È questo il tema (e il senso) della sua prima serie di opere famose realizzate con tubi al neon e della celeberrima in-

² U. Galimberti, *Parole nomadi*, lemma: *Simbolo*, Feltrinelli, Milano, 1994.

³ Appare per la prima volta riferita alla ricerca del gruppo anglo-americano Art&Language.

stallazione *Una e tre sedie*, costituita da una sedia, dalla foto in bianco e nero della stessa sedia a grandezza naturale e da un pannello sul quale è riprodotto il testo del lemma 'sedia' tratto da un dizionario. Gli esponenti rigorosamente riconducibili a questa corrente, secondo gli storici, sono, oltre a Kosuth, R. Barry, L. Weiner, D. Huebler, B. Nauman, J. Beuys e gli italiani Emilio Prini, Vittorio Agnetti, Giulio Paolini, Alighiero Boetti, Piero Manzoni.



Con l'*arte concettuale* si assiste a una radicale diminuzione d'importanza (a volte alla sparizione) dell'oggetto, mentre si accentua il valore della dimensione 'mentale' rispetto al manufatto. Non a caso molti artisti concettuali concepiscono il progetto delle opere che, dagli arazzi di Boetti ai di Cattelan, vengono poi eseguite da artigiani sotto la supervisione dell'artista. Il che non deve scandalizzare nessuno, poiché questo succede normalmente ad architetti e musicisti senza che nessuno metta in discussione il loro valore artistico.

L'arte, nella sua dimensione concettuale, è vista come idea, linguaggio, definizione degli strumenti, conoscenza attraverso il pensiero. È evidente come la scintilla di questa tendenza sia rintracciabile nelle operazioni *dada* di Man Ray Duchamp (famosissima la provocazione rivoluzionaria della sua *ruota di bicicletta* del 1919), e come, a ogni modo, la dimensione concettuale, anche se in maniera non esclusiva, sia presente in molta arte contemporanea, in particolare nell'Arte Povera e nella Land Art, la cui produzione simbolica è comunque riconducibile all'orizzonte di senso dell'universo artistico a partire dalla consapevolezza e dall'intenzione della comunità composta da artisti e osservatori di riconoscere a quegli oggetti-opera funzione simbolica e dignità artistica.

D'altra parte, essere convinti che l'arte si esaurisca in ciò che possiamo vedere in un museo o in una galleria equivale a sostenere che la matematica è fatta di numeri. In realtà è fatta di pensieri che, attraverso i numeri (ma non solo), possono esistere e trovare forma.

L'arte come esperienza

Questo modo di pensare l'arte e la sua didattica, che diviene poi, a sua volta, modo di pensare il mondo, è dunque in sintonia con il pensiero del filosofo e pedagogista americano John Dewey, che non identifica l'arte negli oggetti,

nei testi, nelle opere, ma nel suo essere *esperienza*. Nel suo testo *Art as experience* (L'arte come esperienza) Dewey sottolinea come l'approccio all'arte non possa ridursi al solo tentativo di dare un ordine definitivo (filologico, storico, classificatorio) a una materia che per sua natura è varia, mobile, complessa, né riferirsi a un'arte 'estatica', capace di ricondurci, attraverso la contemplazione delle opere, in prossimità della dimensione ideale del *Bello* e del *Sublime*. L'arte di Dewey è all'opposto, poiché «Attraverso l'arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affacciarsi del pensiero intorno a essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza»⁴.

Non ha molto senso affermare che questa è caratteristica di un'arte contemporanea, spesso ostica ai più, ben differente da quella del passato, più canonica, storicizzata e rassicurante: ogni epoca ha il suo modo di leggere e intendere l'arte; alla dimensione 'concettuale' di oggi va necessariamente ricondotta anche la visione e l'interpretazione dell'arte del passato: E. Panofsky⁵ ci ricorda che la prospettiva rinascimentale è una *forma simbolica*, in un certo senso un'ideologia, o comunque una precisa visione del mondo e dell'uomo.

L'opera d'arte come testo e pretesto

A scuola occorrerebbe dunque, innanzitutto, preoccuparsi di *familiarizzare i più giovani* con i linguaggi e le pratiche dell'arte. Non si dovrebbe, cioè, *insegnare* chi sono gli artisti e cosa fanno, ma cercare di immettere nei processi intellettuali, immaginativi e creativi dei giovanissimi idee, paradigmi, metafore e pratiche simboliche desunti dall'esperienza artistica. Ciò risulta particolarmente urgente oggi, in un momento in cui il rischio che l'infanzia corre non è più rappresentato, com'era fino a qualche decennio fa, dalla *deprivazione* percettiva e intellettuale, ma piuttosto da una *disordinata sovraesposizione* a una miriade di stimoli, veicolata soprattutto dal web e dai media.

Fra le innumerevoli cose viste e sentite, circondati da tanta informazione, bombardati da un immenso materiale visivo e audiovisivo, i bambini e le bambine di oggi hanno infatti ben poche occasioni di riflessione critica e di comportamento attivo, e ben pochi modelli di riferimento culturale e linguistico capaci di andare oltre le categorie dello *stereotipo*. Familiarizzare i bambini con l'arte significa quindi contrastare questa sovraesposizione indiscriminata nella direzione della qualità e dell'intensità, cercando di fornire a essi materiali intellettuali e modalità di osservazione e interpretazione del mondo *presi in prestito dall'arte*, ma utilizzabili ben oltre il campo dell'arte stessa.

⁴ J. Dewey *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo, (1964), 2008.

⁵ Cfr. E. Panofsky, *La prospettiva come "Forma simbolica"*, Feltrinelli, Milano, (1964), 2007.

L'opera d'arte diviene così *materiale didattico* prezioso e insostituibile per sensibilizzare, alfabetizzare, costruire l'immaginario. Sono dunque convinto che le opere d'arte non siano solo *testi* rispetto ai quali attivare meccanismi di comprensione, spiegazione e conoscenza, ma piuttosto *pretesti* per attivare processi mentali, culturali e produttivi suggeriti e indotti dalla familiarità acquisita con il lavoro degli artisti. L'arte e le opere d'arte non sono *materia* da studiare e imparare, ma *materiale* culturale e didattico in relazione al quale progettare e attivare laboratori, discussioni, riflessioni, giochi, ricerche.

Tutto questo al fine di aiutare i soggetti in formazione, bambini o adulti che siano, a 'vedere il mondo', a progettarlo, a costruirlo, con occhi e mente resi più critici, curiosi e creativi grazie all'esperienza dell'incontro con l'arte.

Luoghi d'arte e società civile

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a un progressivo fenomeno di scolamento generatosi fra i luoghi e i linguaggi dell'arte, con i suoi esperti e addetti ai lavori che li conoscono, li abitano e li frequentano, e il resto della vita e della cultura contemporanea, sempre più estranea, inconsapevole e diffidente. Persone colte, persino educatori e insegnanti, vivono come un tabù l'ingresso di una galleria d'arte o la sede della mostra di un artista contemporaneo.

È vero che le grandi mostre storiche e i tesori dell'arte del passato sono visitati da molte persone e che gli eventi artistici mediaticamente promossi sono oggetto di attenzione crescente, tanto che per visitare una mostra, non soltanto di Caravaggio, ma anche di Klee o di Magritte, c'è sempre più gente disposta a fare anche un'ora di fila alla biglietteria del museo. È però legittimo il sospetto che la maggior parte dei visitatori cerchi in quelle mostre più la conferma di pregiudizi del gusto che la provocazione culturale e intellettuale che l'arte dovrebbe portare sempre con sé. A parte l'effetto 'moda', infatti, sembra che nell'arte l'individuo dell'occidente cerchi più l'elemento di rinforzo dell'appartenenza culturale, il 'bello', la 'civiltà' contrapposta alla barbarie, piuttosto che la messa in discussione di questi cosiddetti 'valori'.

L'arte, anche quella più recente, viene spesso visitata perché presentata come il paradigma di una nuova classicità, e nelle opere di Picasso si cerca la riconoscibilità di forme oramai storicizzate e consolidate, dimenticando che la rivoluzione continua del linguaggio picassiano ha travolto la staticità un po' tetragona della prospettiva rinascimentale, e che le sue contaminazioni con le suggestioni delle maschere africane hanno aperto la strada a quel fenomeno che oggi chiamiamo interculturalità, distruggendo la convinzione della superiorità del modello culturale dell'occidente rispetto ad altre forme e culture.

D'altra parte l'artista è sempre stato, e ancora è, colui che sovverte le regole della rappresentazione e inventa linguaggi nuovi, forme che non possono essere lette e comprese con i canoni collaudati e consolidati. Dice a questo proposito Arnold Hauser: *"Le opere d'arte sono una forma di provocazione. Noi non le spieghiamo, ma ci misuriamo con esse. Le interpretiamo in conformità dei nostri fini e delle nostre aspirazioni, diamo loro un senso, la cui origine si trova nelle nostre forme di vita e nelle nostre abitudini di pensiero e, per dirla in breve, di ogni arte con la quale abbiamo un reale rapporto facciamo un'arte moderna"*⁶.

Il laboratorio per condividere l'esperienza dell'arte

Vivere un rapporto corretto con l'arte significa intenderla non come un dato ma come un processo. Per questo sono convinto che l'approccio didattico più corretto all'arte vada pensato e realizzato nella forma del *laboratorio*.

Il laboratorio, grazie alle chiavi di lettura, alle strategie d'approccio e ai materiali d'uso che vengono rinnovati e re-inventati per ciascuna mostra, ciascuna occasione, ciascun progetto, non vuole creare *esperti d'arte*, ma persone capaci di *utilizzare e condividere l'esperienza dell'arte*.

Anche a educatori, operatori e insegnanti, , così come agli operatori dei laboratori museali, suggerirei di cercare e presentare il *senso* dell'opera d'arte più che i suoi *significati* o le sue caratteristiche filologiche. Mentre la filologia rimane interna all'opera, o nelle zone limitrofe e sempre specialistiche, il suo *senso*, se lo troviamo, è capace di travasarsi dalla stessa opera su di noi e sul nostro modo di vivere l'esperienza della quotidianità. Il senso dell'esperienza dell'arte diviene così senso *per noi*, capace di suggerirci nuovi modi di guardare non soltanto l'arte, ma anche noi stessi e il mondo che ci circonda.

Un laboratorio dedicato alle tecniche, ai linguaggi dell'arte e alla costruzione e condivisione di ogni atto, discorso o racconto che possano nascere a partire da essa, è un esempio che consente di circoscrivere, almeno in parte, ciò che ci si aspetta di fare insieme, anche se poi, proprio nell'epoca che stiamo vivendo, la ricerca artistica ha dimostrato come i materiali e gli spazi utilizzati nelle arti visive non siano più certamente solo quelli della pittura o della scultura tradizionalmente intese.

Il laboratorio è luogo di ricezione e produzione di saperi e di *testi* culturali. È anche luogo di elaborazione-costruzione delle identità personali dei protagonisti. Nel momento in cui diviene attivo, il laboratorio parte dalle storie soggettive e dai vissuti, cosicché la produzione-ricerca che vi si compie è

⁶ A. Hauser, *Tendenze e metodi della critica moderna*, Einaudi, Torino, 1969.

sempre una ricerca autobiografica e ciascuno dei lavori prodotti, soggettivamente o in gruppo, diviene anche una testimonianza di identità, di scelte e di stili, mette il sapere a disposizione delle biografie, e il lavoro svolto diviene *funzione* di queste anche quando, com'è necessario e inevitabile che ciò avvenga, l'attività viene organizzata per gruppi e sottogruppi.

Perché ciò possa accadere occorre però una condizione culturale ineludibile: la capacità, da parte dell'educatore-insegnante, di frequentare l'universo simbolico dell'arte e delle narrazioni contemporanee, non solo come strumento didattico, ma come abitudine personale e ingrediente della qualità della propria vita. La capacità, l'abitudine, il piacere della frequentazione artistica e poetica in ogni sua forma, da parte dell'insegnante dovrebbero essere, forse prima di molti altri requisiti oggi considerati 'professionalizzanti', caratteristica degli appartenenti alla comunità di chi si occupa di educare e trasmettere questo tipo di sapere.

D'altra parte chi non ha frequentazioni poetiche, letterarie e artistiche è un soggetto dalle risorse limitate non solo dal punto di vista cognitivo ma anche esistenziale, che spesso non sa pensare l'esistenza sua e altrui al di fuori dei binari dell'inerzia e del senso comune, che quando pensa l'amore usa schemi rudimentali e stereotipi perché non ne conosce le mille variazioni, e quando soffre non sa come cavarsela e si chiude in sé, perché non sa dialogare e raccontare il dolore rappresentandolo attraverso l'attrezzatura metaforica, simbolica e concettuale rubata all'universo dell'arte e delle narrazioni. E questa capacità, questa abitudine, forse, costituisce il contenuto e l'esempio più importanti che un educatore dovrebbe saper offrire ai suoi alunni.

Riferimenti bibliografici

- Anceschi L., *Le poetiche del Novecento in Italia*, Paravia, Torino, 1972.
- Dallari M., *La dimensione estetica della paideia, fenomenologia, arte, narrativa*, Erickson, Trento, 2005.
- Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo, (1964), 2008.
- Faeti A., *L'erba del cambiamento* (2004), in "Hamelin, note sull'immaginario collettivo", Anno IV, n. 10, *Narrare per immagini*, Bologna, giugno 2004.
- Galimberti U., *Parole nomadi*, lemma: *Simbolo*, Feltrinelli, Milano, 1994.
- Hauser A., *Tendenze e metodi della critica moderna*, Einaudi, Torino, 1969.
- Heidegger M., *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti*, in "Aesthetica Preprint" n. 72, dicembre 2004.
- Panofsky E., *La prospettiva come 'Forma simbolica'*, Feltrinelli, Milano, (1964), 2007.

DALL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA DELL'ARTE ALL'EDUCAZIONE ALL'ARTE E AL PATRIMONIO

Antonietta De Fazio

Direttivo nazionale ANISA

Il ruolo dell'associazionismo

Nel quadro del progetto di ricerca proposto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e dal Nucleo regionale ex IRRE E-R, avente come obiettivo l'elaborazione di alcune proposte per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, il Gruppo di ricerca *Arte e immagine* ha esteso la partecipazione ai lavori all'ANISA (Associazione Nazionale Insegnanti Storia dell'Arte). Da ciò la mia presenza agli incontri mensili, nella qualità di componente del Direttivo Nazionale come osservatore esterno. Mi appare doveroso offrire un brevissimo profilo sulla storia dell'ANISA, attenta, sin dalla sua costituzione, alle complesse tematiche dell'insegnamento della storia dell'arte e all'identità professionale dei suoi insegnanti all'interno della scuola italiana. L'ANISA è oggi impegnata nelle complesse azioni di sensibilizzazione e diffusione dell'educazione all'arte e al Patrimonio oltre che nelle attività di formazione e riqualificazione della professione insegnante.

Infatti l'ANISA, nata nel 1951 dalla volontà di un gruppo di insegnanti consapevoli che lo studio della Storia dell'Arte dovesse avere la stessa dignità degli altri insegnamenti curricolari, è stata punto di riferimento soprattutto dei docenti di Storia dell'Arte della scuola secondaria superiore. L'insegnamento della disciplina, che ha trovato nella riforma Gentile del 1923 il suo momento di avvio, costituisce una peculiarità tutta italiana che trova riscontro nel sistema formativo di pochi paesi europei. Le ragioni di crescita culturale non furono le sole a motivare la richiesta di nascita della disciplina da parte di alcuni dei maggiori storici dell'arte italiani, a partire da Adolfo Venturi (1856-1941); questi agirono inoltre nella convinzione che l'apprendimento della nuova materia di studio, con la sua capacità di raccontare per immagini la storia nazionale, avrebbe agito sugli studenti da stimolo identitario, favorendo l'acquisizione di una nuova coscienza civica e, grazie alla peculiarità del linguaggio artistico, l'abbattimento delle barriere culturali.

L'insegnamento della Storia dell'arte

Si devono a due dei maggiori storici dell'arte non italiani, sir Ernest H. Gombrich (1909-2001) e André Chastel (1912-1990), alcune delle osservazioni più lucide e penetranti in difesa della disciplina nella nostra scuola. Per il primo *"Studiare storia dell'arte è più importante per gli italiani che per chiunque altro"* e dal momento che *"il patrimonio artistico italiano è il più rimarchevole rispetto a qualsiasi altro paese del mondo (...). Sono soprattutto i giovani che devono essere educati a esserne i custodi"*. Il secondo, lamentando, in un'intervista degli anni Ottanta, l'assenza della storia dell'arte nelle scuole francesi, indicava *"con invidia, il sistema italiano"* di insegnamento della disciplina storica additandolo come un modello per l'Europa. Presente all'origine solo nei curricula dei licei classici, licei artistici e istituti statali d'arte, la Storia dell'arte, per le numerose modifiche introdotte nell'ordinamento scolastico e la grande quantità di sperimentazioni attivate, negli anni ha registrato un ampliamento del suo spazio divenendo materia curricolare anche nei licei linguistici, negli istituti tecnici per il turismo e negli istituti professionali. L'allargamento dell'insegnamento della disciplina in tutti gli ordini di scuole, il confronto con realtà educative e formative differenti e quello con i sistemi di trasmissione dei saperi, fra cui le moderne tecnologie, hanno indotto l'ANISA a una necessaria metamorfosi sotto il profilo statutario ma soprattutto sotto quello organizzativo.

I risultati di un tale impegno, profuso sia attraverso riflessioni congressuali sia mediante battaglie politiche, riguardanti soprattutto i percorsi formativi e il quadro orario dell'insegnamento nei vari indirizzi – come i numerosi ridimensionamenti o la drastica eliminazione della materia così come appare dagli attuali curricula di molti settori dell'istruzione tecnica e professionale – sono stati tali che l'associazione è oggi punto di riferimento per tutte le discipline artistiche così come si insegnano, con differenti denominazioni, all'interno del sistema scolastico italiano. Al pari delle altre associazioni disciplinari, l'ANISA in questi anni ha sempre formulato risposte propositive alle richieste di carattere consultivo e collaborativo giunte dal Ministero per l'elaborazione di nuovi curricula.

Formazione dei docenti e battaglie culturali

Particolarmente fruttuosi si sono rivelati i rapporti stabiliti dall'associazione anche con il *Centro per i Servizi Educativi del Museo e del territorio del MiBAC*, che, ai sensi del Protocollo d'intesa del 26-3-2003, sin dall'anno scolastico 2005-2006 ha patrocinato, insieme al Ministero, la prima edizione delle *Olimpiadi del Patrimonio*. L'iniziativa, rivolta agli studenti delle scuole secon-

darie superiori nell'ambito delle discipline storiche, storico-artistiche o artistiche, si è articolata in tre fasi: selezione d'istituto, selezione regionale, selezione nazionale. Si vorrebbe dare all'iniziativa un respiro europeo. Altre testimonianze della vitalità dell'ANISA sono: la realizzazione del progetto di *Indire* afferente la formazione on line per docenti e la collaborazione nelle SSIS per la formazione iniziale dei docenti. Sul piano più strettamente disciplinare, metodologico e di dibattito critico numerose sono state le occasioni di riflessione scaturite in iniziative volte all'organizzazione di convegni nazionali e internazionali e di giornate di studio su numerosi temi di ricerca e su approfondimenti di stretta attualità quali: il rapporto scuola-museo; arte e patrimonio culturale; l'educazione all'arte contemporanea e il suo insegnamento; il restauro; il rapporto arte-musica; il rapporto arte e nuove tecnologie, per citarne solo alcuni. Appreziate inoltre sono le numerose attività che animano la vita delle *sezioni provinciali* dell'ANISA con contributi di cui si dà regolare notizia nel *Bollettino* quadrimestrale, organo ufficiale dell'Associazione, e attraverso il sito web (www.anisa.it). Di dimensione e rilevanza europee sono alcune iniziative che stanno connotando l'attuale momento storico dell'ANISA. Una riguarda l'appello lanciato alla fine del 2008 in risposta alla proposta del Ministero della Pubblica Istruzione di ridurre il numero delle ore di Storia dell'arte negli indirizzi ove è presente, appello che ha raccolto l'adesione delle più qualificate personalità della cultura e della scienza oltre che quella di studenti, docenti e gente estranea al mondo dell'arte, impedendo, con le sue 4000 firme, che la proposta si traducesse in legge dello stato. L'altra, denominata *Appello di Firenze*, scaturita dal convegno tenutosi di recente a Firenze sul tema *Perché insegnare la Storia dell'Arte? Tradizione italiana e prospettiva francese*, intende promuovere l'introduzione dell'insegnamento della storia dell'arte in tutti i paesi d'Europa, dalla scuola primaria al liceo, dal momento che, attualmente, è presente soltanto in alcuni paesi, allo scopo di *"incoraggiare l'identificazione dei futuri cittadini europei nella propria storia, offrendo al contempo un significativo impulso al consolidamento di una Europa della Cultura"*.

È su questa linea che l'ANISA intende procedere, con l'intento di incidere, in modo sempre più autorevole, sulle politiche educative oltre che culturali del nostro Paese, dove i beni storico-artistici, che rappresentano il legame profondo fra la nostra storia e cultura da un lato e il nostro futuro, dall'altro hanno tradizioni antichissime con caratteristiche di unicità che bisogna innanzitutto studiare per poter tutelare.

FORMAZIONE DEI DOCENTI E INNOVAZIONE NELL'ISTRUZIONE ARTISTICA

Vittorio Biagini

Dirigente scolastico, Liceo Artistico di Bologna

Formare persone 'colte e preparate'

Come è noto, e come è molto discusso, il sistema scolastico italiano è finalizzato al raggiungimento di un 'doppio' successo formativo per gli studenti: uno di ordine culturale, l'altro di carattere professionale.

L'obiettivo prioritario, dichiarato con diversa enfasi nei programmi ministeriali, è "la formazione dell'uomo e del cittadino"; il risultato formativo cui per principio si tende è quello di un equilibrio fra un'approfondita 'cultura generale' che consenta l'accesso ai percorsi universitari e una specificità degli studi, con conseguente specializzazione del sapere, che consenta l'accesso a un'occupazione remunerativa ovvero a una soddisfacente attività autonoma di lavoro o ricerca. Solo i licei classici e scientifici non sperimentali non tendono a tale equilibrio, mancando, per statuto, la necessità dell'obiettivo della specializzazione ordinata a uno specifico percorso accademico o lavorativo.

Negli attuali licei artistici e istituti d'arte quinquennali (qui di seguito 'istituti artistici'), come nel prossimo liceo riformato, e in tutti gli altri istituti secondari di secondo grado che non siano, come detto, il liceo classico o scientifico, il doppio successo formativo si raggiunge sia con la qualità dell'attività di insegnamento/apprendimento nelle singole discipline, sia soprattutto nell'interrelazione fra le discipline e nell'impostazione interdisciplinare, in quel progetto sopra accennato di formazione di persone generalmente 'colte' e specificamente 'preparate'.

Ogni disciplina ha infatti un proprio potenziale formativo, avendo ciascuna una propria 'intelligenza', una storia, un metodo; ma il ragazzo in formazione è uno, e sta costruendo anch'egli la propria intelligenza, la propria visione di sé nel mondo e col mondo, la propria storia – anche futura –, un 'metodo', un 'sapere'... ed è immediatamente chiaro, e acquisito, che ciò non si raggiunge per giustapposizione di nozioni e saperi sparsi. L'impostazione interdisciplinare e/o la relazione costante fra le discipline contribuiscono, nell'attività di insegnamento-apprendimento, a dare un senso personale ai contenuti, ad aumentare la motivazione, a consentire il trasferimento delle nozioni e a collocarle in un quadro di senso, a sviluppare il ragionamento e la consapevolezza del senso della cultura e del sapere.

Tra i programmi e il progetto

Negli istituti artistici l'interrelazione disciplinare e l'interdisciplinarietà sono indubbiamente favorite dall'appartenenza all'ambito umanistico, in senso lato, di ogni indirizzo che vi è attivato, sia esso grafico, architettonico, plastico, pittorico. Si intende dire, ad esempio, che la materia 'storia della letteratura' si può collocare idealmente in una zona più prossima alla materia 'figura disegnata' al liceo artistico piuttosto che alla materia 'economia aziendale' al liceo economico; oppure che la stessa 'chimica' ha più a che fare con 'decorazione pittorica' che non con 'latino' al liceo scientifico.

Si verifica invece negli istituti artistici che v'è nei fatti, nella pratica didattica quotidiana, oltre ogni volontaristico e apprezzabile impegno dichiarato, la stessa distanza. Di tale distanza l'ambiente di apprendimento risente negativamente: abbandono scolastico, eccesso di ripetenze, diffuso senso di inutilità sono caratteristiche dell'istruzione artistica al pari delle altre.

La problematica è vasta e complicata: riguarda la relazione tra il docente e la disciplina, tra il docente, la disciplina e il 'programma'; riguarda la relazione possibile fra le discipline e fra i docenti, quindi la collegialità; riguarda molto la libertà, la formazione e l'aggiornamento dei docenti e i margini di libertà entro l'autonomia scolastica. L'autonomia didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo che le scuole hanno consente di ideare e programmare un percorso di formazione/aggiornamento che coinvolga i docenti nella sperimentazione (ricerca-azione) di coerenze tra il 'programma' delle materie e il 'progetto' della scuola, vale a dire di coerenza fra il proprio agire e quello degli altri e di relazione fra la propria disciplina e le altre.

S'è appena detto *"l'autonomia (...) consente di ideare e programmare"*: in realtà la costante diminuzione di ogni tipo di risorsa economica non consente veramente quasi nulla e l'autonomia è sotto questo aspetto gravemente limitata. Tuttavia proviamo a tracciare un'idea di piano di aggiornamento in tre passi: i primi due per tutte le scuole, il terzo, che verrà un po' più sviluppato, dedicato agli istituti artistici.

La formazione per l'autonomia e la collegialità

Negli istituti secondari di secondo grado è diffusa una sorta di schizofrenia: v'è grande abbondanza di 'non si può' ma anche di 'non si deve', di "posso fare come voglio" come di "bisogna chiederlo al preside" oppure "ma il collegio ha detto di no".

È evidente la necessità di un 'ripasso'. Libertà e autonomia si esplicano nella conoscenza dei limiti dell'una e delle prerogative dell'altra: quei limiti

sono diversi, e più 'larghi', di quello che pensano tanti insegnanti; quelle prerogative sono maggiori di quanto ritengano molte istituzioni scolastiche.

È quindi da considerare una specifica attività di aggiornamento sulle norme che regolano l'autonomia scolastica: la conoscenza aggiornata di tali norme indirizza più correttamente l'azione della libertà didattica, la collegialità, la sperimentazione e la stessa attività di formazione e aggiornamento.

In quasi tutte le singole scuole – e a livello superiore in piani di formazione più estesi – le ultime iniziative di formazione specifica sulla collegialità, quando e se vi sono state condotte con significativa presenza di insegnanti, risalgono oramai alla notte dei tempi e sono pochissimi i docenti che ne hanno frequentata alcuna. Eppure la stessa vita scolastica è ordinata da delibere degli organi collegiali, organi che insistono su molteplici aspetti del quotidiano-docente e che, pur essendo per statuto partecipati dagli insegnanti, sono dai medesimi, in massima parte, vissuti come un peso, una noiosa routine.

Per raggiungere invece obiettivi di relazione tra le discipline e di interdisciplinarietà è necessario un nuovo slancio formativo sulla collegialità a tutti i livelli: dal *normativo* (collegialità e libertà d'insegnamento sono, ad esempio, da troppi docenti ancora vissuti come cose antitetiche) a quello delle *relazioni* (rapporti interpersonali professionali, conduzione, collocazione, ecc.), a quello dell'*efficacia*, che sintetizza e concretizza i primi due (inefficacia: troppe riunioni rimangono senza decisione, troppe decisioni rimangono solo carta).

La formazione disciplinare in Arte e immagine

La formazione specifica dei docenti, finalizzata allo sviluppo di una pratica didattica disciplinare e di un ambiente di apprendimento coerenti con l'indirizzo generale degli studi dell'istituto artistico, deve riguardare necessariamente sia lo sviluppo possibile del 'programma' della singola disciplina, sia la possibilità di 'progetto' interdisciplinare. Per il raggiungimento dello scopo, il primo aspetto, quello del programma delle singole discipline, è più importante, in quanto se si riesce a ordinare al disegno complessivo dell'istituto artistico l'azione quotidiana di insegnamento-apprendimento, anche i progetti effettivamente interdisciplinari aumentano di valore, non sono più segmenti particolari e talvolta avulsi (e quindi spesso 'rifiutati' dai docenti) rispetto all'andamento scolastico generale. E forse si riesce a lavorare più proficuamente nella direzione del superamento della barriera, troppo spesso quasi fisicamente tangibile, fra le materie 'teoriche' e quelle 'di indirizzo', in genere laboratoriali.

Si tratta quindi di impostare un'attività di formazione, in forma di ricerca-azione, destinata principalmente ai docenti delle singole discipline, in quanto formazione disciplinare in senso stretto, che si espliciti nel ricercare, provare e verificare, programmare e poi implementare, all'interno della specifica disciplina – vale a dire senza perderne il senso, tradirne lo statuto, negarne gli obiettivi in termini di raggiungimento di specifiche competenze –, tutto ciò che collega all'indirizzo generale della scuola: i progetti interdisciplinari ne conseguiranno, come dire, naturalmente.

Ipotesi di lavoro per fare dialogare le discipline

Qui di seguito qualche accenno, qualche suggestione sulla possibilità di esplorare, approfondire, dare peso ad aspetti di programma, per la loro correlazione con le discipline artistiche e la loro potenzialità di relazione sia 'progettuale' sia di più semplice dialogo costante.

Area umanistica: italiano, storia, lingua inglese, storia dell'arte:

- la storia dell'arte e la critica d'arte come buona letteratura: Vasari, Ruskin...;
- il risorgimento: Boito, Fattori, *Senso* di Visconti;
- il colonialismo: da *Heart of Darkness* ad *Apocalypse Now*, due luoghi, due tempi, due colonialismi, due arti;
- l'artista visivo che scrive, o viceversa: Soffici, Carlo Levi, Pasolini...;
- letteratura che conduce a una realizzazione vista e ascoltata, non letta: teatro, sceneggiatura...

Area scientifica:

- chimica dei pigmenti, dei collanti, dei solventi, dei supporti...;
- fisica: ottica, spettro/luce...;
- scienze: anatomia del corpo umano in riferimento all'anatomia artistica; i sensi, con approfondimento dell'occhio e della formazione dell'immagine; il cervello;
- matematica: serie, regolarità, simmetria, curve, la sezione aurea.

Sono solo alcuni piccoli spunti qui dati da un osservatore non disciplinarmente competente, quindi semplicemente 'normali', di buon senso e quindi in ciò banali: e tuttavia accade che perfino l'ovvio 'pari passo' fra le discipline dell'area umanistica quando sviluppano la parte storica, vale a dire storia stessa, storia dell'arte, storia della letteratura, è una pratica troppo spesso sostanzialmente trascurata. Anche da ciò si deduce la forte necessità di un rilancio della formazione, della collegialità, direi dell'entusiasmo, se è possibile pensare che si possa lavorare anche su tale categoria.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Maria Cristina Gubellini

Docente di scuola primaria, Ansae ex IRRE E-R

Bibliografia

- AA.VV., *Storia dell'arte italiana*, Einaudi, Torino, 1979.
- Agostini G., Masdea M.C., *Noi facciamo tante belle cose. Opere d'arte ed esperienze educative nella scuola dell'infanzia*, Polistampa, Junior, Firenze, 2004.
- Argan G.C., Fagiolo M., *Guida alla storia dell'arte*, Sansoni, Firenze, 1974.
- Ass. Città e Siti italiani Patrimonio Mondiale UNESCO, *Siti, Trimestrale di attualità e politica culturale*, Ferrara.
- Assunto R., *Il paesaggio e l'estetica*, 2 voll., Giannini, Napoli, 1973.
- Batini G., Iannaccone R. (a cura di), *Giocalarte. A scuola con gli artisti*, 2 voll., Morgana, Firenze, 2009.
- Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino, (1936), 1966.
- Blake Q., Cassidy J., *Disegnare. Corso per geniali incompetenti incompresi*, Editoriale Scienza, Trieste, 1999.
- Bologna F., *Dalle arti minori all'industrial design. Storia di un'ideologia*, Laterza, Bari, 1972.
- Borghi B., *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del patrimonio*, Patron, Bologna, 2008.
- Borin P., *La mano e la mente. Attività educativa e manualità*, Carocci, Roma, 2005.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Branchesi L. (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando, Roma, 2006.
- Carbone U., Coralli M., *Il laboratorio dei materiali poveri. Riutilizzo, manipolazione, espressività*, Erickson, Trento, 1998.
- Casalino A., *Musei per bambini. L'occhio ha saltato il muro*, Pendragon, Bologna, 2002.
- Costa A., *Il cinema e le arti visive*, Einaudi, Torino, 2002.
- Costantino M., *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dei beni culturali*, Irrsae Lazio - Franco Angeli, Milano, 2001.
- Cropley M., *Laboratorio delle attività artistiche. Percorsi per ragazzi e adulti con difficoltà*, Erickson, Trento, 2007.
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- Dallari M., *L'arte come educazione sentimentale*, Art'è, Bologna, 2002.
- De Bartolomeis F., *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- De Bartolomeis F., *L'arte per tutti. Conoscere e produrre*, Junior, Bergamo, 2003.

- De Carli C. (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio*, Mazzotta, Milano, 2008.
- De Seta C. (a cura di), *Quale storia dell'arte*, Guida, Napoli, 1977.
- De Socio P., Piva C., *Il Museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*, Carrocci, Roma, 2005.
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, (1934), 1951.
- Eco U., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano, 1967.
- Fratì V., Gianfranceschi Vettori I., *La didattica dei beni culturali*, Grafo, Brescia, 1980.
- Gombrich E., *Arte e illusione*, Einaudi, Torino, (1956), 1965.
- Gubellini M.C. (a cura di), *Arte. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- Kanizsa G., *Grammatica del vedere*, Il Mulino, Bologna, 1980.
- Klee P., *Teoria della forma e della figurazione*, Feltrinelli, Milano, (1921-1930), 1970.
- Maltese C., *Semiologia del messaggio oggettuale*, Mursia, Milano, 1970.
- Mariotti F., *La Musa stupita: infanzia e fruizione dell'arte*, Electa, Milano, 2008.
- Munari B., *Design e comunicazione visiva*, Laterza, Bari, 1985.
- Ossi L., *L'arte abitata: strumenti per gli insegnanti*, CLEUP, Padova, 2007.
- Ritter B., *Star bello a scuola. Linguaggi espressivi artistici (LEA) per il benessere e l'apprendimento a scuola, e non solo...*, con DVD, Junior, Bergamo, 2008.
- Santini A., Scardia R., *Con lo sguardo al futuro. Per una didattica dei beni culturali e ambientali*, CUEM, Milano, 2001.
- Sicurelli R., *Tecniche per la creatività artistica visiva. Dal punto e la linea al ritratto, dal fotomontaggio ai suoni del colore*, Erickson, Trento, 2001.
- Squillacciotti M., *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi, Roma, 2004.
- Staccioli G., Batini G., Deroma Naitana A., *Giocalarte. Laboratori di didattica dell'arte: 22 artisti e 1000 bambini ispirati da Gianni Rodari*, Morgana, Firenze, 2006.
- Stern A., Lindbergh P., *Felice come un bambino che dipinge*, Armando, Roma, 2006.
- Sunderland M., *Disegnare le emozioni. Espressione grafica e conoscenza di sé*, Erickson, Trento, 1997.
- Valentino P.A., Delli Quadri M.R. (a cura di), *Cultura in gioco. Le nuove frontiere di musei, didattica e industria culturale nell'era dell'interattività*, Giunti, Firenze, 2004.
- Vinella M., *Educazione ai beni culturali e ambientali. Dall'immagine al paesaggio, dall'ecomuseo alla città*, Pensa multimedia, Lecce, 2004.
- Zerbini L., *La didattica museale*, Aracne, Roma, 2006.

Sitografia

Le principali istituzioni

- <http://www.basae.beniculturali.it>: Beni architettonici storico-artistici etno-antropologici.
- <http://www.beniculturali.it>: MIBAC (Ministero dei Beni Artistici e Culturali).
- <http://www.culturalweb.it/>: quotidiano on line del Ministero Beni e attività culturali.
- <http://www.emiliaromagna.beniculturali.it>: Beni culturali e paesaggistici Emilia-Romagna.

<http://www.ibr.regione.emilia-romagna.it/>: Istituto beni artistici culturali e naturali E-R.
<http://www.indire.it/>: ForDocenti: sezioni "Arte e immagine" e "Storia e geografia".
<http://www.indire.it/bibl/index.htm>: banca dati bibliografica per l'aggiornamento.
<http://www.internetculturale.it/>: accesso integrato alle risorse tradizionali e digitali di biblioteche, archivi e altre istituzioni culturali italiane.
http://www.miur.it/0004Alta_F/index_cf4.htm: MIUR per l'Alta formazione artistica e museale.
<http://www.fondoambiente.it/>: FAI, Fondo per l'Ambiente Italiano.
<http://cinemaascuola.irrepiemonte.it/>.
<http://www.sitiunesco.it/>: il portale dei luoghi italiani patrimonio mondiale dall'Unesco.

Le associazioni professionali

<http://www.anisa.it/>: Associazione nazionale insegnanti di Storia dell'Arte.
<http://www.aiig.it/>: Associazione italiana insegnanti di Geografia, la cui rivista riporta articoli ed esperienze di didattica del patrimonio.

Musei e attività didattica museale

http://www.assodidatticamuseale.it/elementari_index.htm: proposte dell'Associazione Didattica Museale del Museo Civico di Storia Naturale di Milano.
http://www.brera.beniculturali.it/Page/t03/view_html?idp=115 - Pinacoteca di Brera (MI).
<http://www.comune.bologna.it/bologna/Musei/Archeologico/>.
<http://www.comune.firenze.it/soggetti/sat/>: Soprintendenza Archeologica della Toscana.
<http://www.mambo-bologna.org/>: il rinnovato Museo d'Arte Moderna di Bologna.
<http://www.museoegizio.org/pages/elementari.jsp>: Museo Egizio di Torino.
<http://www.museomusicabologna.it/>.
<http://www.pinacotecabologna.it/>: informazioni, servizi didattici, visite guidate.
<http://www.provincia.bologna.it/cultura/musei/guida/>.
http://www.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/index.shtml.
<http://www.sma.unibo.it/>.

Siti a carattere prevalentemente divulgativo

<http://www.artinrete.org/>: portale lombardo sull'istruzione artistica.
<http://a-come-arte.blogspot.com>: blog sulla didattica dell'arte nella scuola primaria.
<http://www.artivisive.sns.it/news.html>: laboratorio Arti visive della Normale di Pisa.
<http://www.artnetgallery.com/links.html>: galleria web dedicata all'arte contemporanea.
<http://www.artonline.it/>: tutta l'arte con immagini e commenti.
<http://www.cronologia.it/>: biografie e opere di grandi artisti di tutti i tempi.
<http://www.dienneti.it/arte>: correnti, movimenti, periodi, stili.
<http://www.drawspace.com>: lezioni di disegno, suddivise per argomento e difficoltà.
<http://www.greatbuildings.com>: l'architettura con effetti tridimensionali.
<http://www.ilcorto.it>: corso di educazione artistica con esercizi.
<http://www.patrimoniosos.it>: in difesa dei beni culturali e ambientali.
<http://www.thais.it>: informazioni su molte opere italiane, scultoree e architettoniche.