



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
In Storia delle arti e conservazione dei beni artistici

Tesi di Laurea

**L'importanza rivestita dall'arte nello stimolare
l'accesso alla creatività nei bambini in età scolare**

Relatrice

Prof.ssa Alessandra Cecilia Jacomuzzi

Correlatrice

Prof.ssa Cristina Baldacci

Laureanda

Caterina Muneratti

Matricola: 868567

Anno Accademico

2021 / 2022

*A mie sorelle,
Anna e Cecilia,
senza le quali non
sarei arrivata fin
qui.*

INDICE

INTRODUZIONE

p.6

CAPITOLO PRIMO:

L'IMPORTANZA DELL'ARTE NELLO SVILUPPO INFANTILE

I.I Lo sviluppo del cervello creativo passando per la percezione visiva

p.9

I.II Lo sviluppo della personalità

p.18

CAPITOLO SECONDO:

L'UTILIZZO DELLE METODOLOGIE GRAFICO-ARTISTICHE

NELL'INTERVENTO PSICOLOGICO IN ETÀ EVOLUTIVA CON I BAMBINI

II.I I diversi stadi dell'espressione grafica infantile

p.27

*II.II L'arteterapia: la connessione tra espressione artistica ed
emotività*

p.33

*II.III L'importanza rivestita dal disegno infantile nell'intervento
psicologico tradizionale*

p.39

CAPITOLO TERZO:

L'EDUCAZIONE DEI BAMBINI AL PATRIMONIO ARTISTICO MUSEALE

Quattro casi esemplificativi di attività museale rivolta ai bambini

p.47

III.I Il #MetKids del Metropolitan Museum of Art

p.55

III.II La Galerie des enfants e l'Atelier des enfants del Centre

Pompidou

p.58

III.III Il MAXXI Educazione del MAXXI Museo nazionale delle arti del

XXI secolo

p.61

III.IV Il Hands-on! e il Kids Day della Peggy Guggenheim Collection

p.63

CAPITOLO QUARTO:

*NOTE DALL'ESPERIENZA DI TIROCINIO PRESSO LA DIOCESI DI
TREVISO*

p.66

IV.I “ <i>Chiese Aperte</i> ”	p.67
IV.II “ <i>Alla scoperta degli animali nelle chiese</i> ”: <i>La presentazione sperimentale degli animali biblici raffigurati nelle chiese del centro di Treviso ai bambini dai 5 ai 10 anni</i>	p.71
CONCLUSIONE	p.75
RINGRAZIAMENTI	p.78
FONTI	
<i>Bibliografia</i>	p. 79
<i>Sitografia</i>	p.84

INTRODUZIONE

Il presente elaborato tratta dell'incontro tra il mondo dell'arte e quello dell'infanzia e nasce dalla volontà di fare di tale incontro, che è dapprima un luogo di interesse interiore in cui si intrecciano il fascino sperimentato nei confronti delle opere artistiche, a cui ho dedicato un approfondimento attraverso i miei studi superiori e universitari, e il desiderio di interazione con i bambini, che ho conosciuto attraverso varie esperienze extrascolastiche e personali, l'oggetto di un lavoro di tesi.

È a partire dalla volontà di saperne di più rispetto alle capacità creative dei bambini e a come esse possano essere promosse, che ha preso forma l'indagine della letteratura che è oggetto della prima parte di questo lavoro.

Secondo quanto sostenuto da Save the Children (2017) l'avvicinamento all'arte fin dai primi anni di vita ha un'enorme importanza sullo sviluppo cognitivo ed emozionale dei bambini, poiché contribuisce a potenziarne la creatività e le capacità cognitive.

L'arte e la creatività svolgono un ruolo fondamentale nell'ambito dello sviluppo infantile (Elena Bazzanini, 2013), tuttavia, ad entrambe non viene ancora riconosciuta sufficiente importanza da parte delle istituzioni pubbliche e private che sono attive nell'ambito dei programmi nazionali di divulgazione culturale. All'interno dei programmi educativi e didattici realizzati nelle scuole, le discipline artistiche occupano un posto di secondo piano rispetto alle altre, scientifiche ed umanistiche.

La rivista scientifica *Neture* nel 1996 pubblicò i risultati delle ricerche condotte nelle scuole primarie pubbliche statunitensi di Rhode Island: lo studio dimostrò che, fin dai primi anni di vita, l'esercizio artistico contribuisce a migliorare le capacità espressive, a favorire l'apprendimento logico-matematico e linguistico, nonché a rafforzare la consapevolezza di sé e a liberare le potenzialità creative insite in ogni bambino.

Il presente elaborato intende pertanto discutere la sfida odierna e non più trascurabile, che si trovano ad affrontare gli studiosi dell'arte, chiamati ad offrire

il loro sapere all'interpretazione dei bambini e a contribuire in tal modo al loro sviluppo positivo, che è affare di tutta la comunità sociale.

Nello specifico, la seconda parte del lavoro espone l'applicazione delle finalità inclusive e di coinvolgimento dei bambini a cui deve tendere il settore dell'arte analizzando alcuni esempi tratti da l'esperienza promossa da musei come il Metropolitan Museum of Art a New York, il Centre Pompidou a Parigi, il MAXXI a Roma, e la Peggy Guggenheim Collection di Venezia e quella realizzata direttamente presso la Diocesi di Treviso a favore di bambini in età scolare.

“Solo educando l’occhio si aprono gli occhi alla luce dell’arte “
(Adolfo Venturi)

CAPITOLO PRIMO

L'IMPORTANZA DELL'ARTE NELLO SVILUPPO INFANTILE

I.I Lo sviluppo del cervello creativo passando per la percezione visiva

Per indagare il funzionamento della mente umana, nella seconda metà del XX secolo, i ricercatori facevano affidamento sulla psicologia e sulla nascente comprensione dei meccanismi sottesi alla percezione visiva. L'oggetto d'indagine era il modo in cui percepiamo e creiamo le opere d'arte. Questo pose interrogativi attorno alla questione se fosse o meno possibile studiare in maniera oggettiva l'arte, che di per sé è un'esperienza creativa e soggettiva.

Alois Riegl¹, Ernst Kris² e Ernst Gombrich³ tra il XIX e XX secolo tentarono di rendere la storia dell'arte una disciplina scientifica, fondata sui principi psicologici.

¹Alois Riegl (Linz 1858 - Vienna 1905) storico dell'arte austriaco, tra i più significativi esponenti della scuola di Vienna. Riegl segnò una vera e propria svolta nell'ambito della metodologia storiografica nel campo delle arti figurative.

²Ernst Kris (Vienna 1900 - New York 1957) storico dell'arte e psicoanalista austriaco. Grazie all'amicizia con Sigmund Freud e la figlia Anna Freud, sviluppò forti interessi per gli studi psicanalitici e divvane, su proposta di Freud, direttore della rivista *Imago* dedicata alla psicanalisi applicata.

Sono noti i suoi studi sulla psicanalisi dell'arte dove elabora il concetto di "regressione al servizio dell'io" per distinguere i processi "regressivi" individuabili nella creazione artistica da quelli patologici.

³Ernst Hans Josef Gombrich (Vienna 1909 - Londra 2001) storico dell'arte austriaco naturalizzato britannico. Dedicò numerosi studi all'arte della tarda antichità e del Rinascimento, dibattendolo con fervore i problemi teorici dell'esperienza artistica con particolare riferimento alla psicologia della forma.

Ernst Kris (1938, 1940) basò i suoi studi sull'ambiguità della percezione visiva. Egli sosteneva che ogni immagine potente, ovvero piena di significato, è intrinsecamente ambigua perché sorge dalle esperienze e dai conflitti nella vita dell'artista.

Secondo Kris, per l'artista il processo creativo è anche interpretativo e per chi guarda il processo interpretativo è anche creativo.

Un'opera d'arte astratta, in cui sono assenti i riferimenti a forme identificabili, verosimilmente richiede alla fantasia dell'osservatore un impegno maggiore di quanto faccia un'opera figurativa. È probabilmente per tale richiesta che ad alcuni fruitori queste opere risultino "difficili", mentre sono gratificanti per chi in esse trova un'effervescente esperienza trascendente.

Le teorie di Kris, sulla risposta dell'osservatore all'ambiguità in un dipinto, sono state appoggiate da Ernst Gombrich (1938, 1940, 1982) che con il tempo comprese un principio fondamentale sul funzionamento del cervello umano: il cervello prende l'informazione incompleta sul mondo esterno che riceve dai nostri occhi e la completa.

L'immagine sulla nostra retina è inizialmente decostruita in segnali elettrici che descrivono le linee e i contorni, creando un confine attorno a un volto o a un oggetto.

Ciascuno di noi è in grado di creare un'immagine ricca e significativa del mondo esterno che è molto simile all'immagine vista da altri. È nella costruzione di

queste rappresentazioni interne del mondo visivo che si mette in opera il processo creativo del cervello.

Lo psicologo cognitivo Chris Frith⁴ scrisse: “[...] la nostra percezione è una fantasia che coincide con la realtà.”⁵. Qualsiasi immagine proiettata sulla retina dell’occhio ha innumerevoli interpretazioni possibili. Il sistema visivo di ogni persona estrae dall’ambiente praticamente la stessa informazione essenziale, nonostante l’informazione incompleta e le potenziali ambiguità, anche i bambini possono interpretare le immagini in maniera molto accurata; ragione per cui i bambini possono riconoscere i volti umani già dai primi mesi della loro vita.

La familiarità con l’ambiente naturale, così come secoli di pittura di paesaggio, ci aiutano a discernere quasi subito un campo di grano nelle pennellate di Vincent van Gogh da un prato nei quadri del puntinista Georges Seurat. In questo modo la configurazione della realtà fisica e psichica dell’artista va in parallelo con le operazioni intrinsecamente creative del nostro cervello immerso nella vita di tutti i giorni.

Alois Riegl (1902) sottolineò un aspetto psicologico dell’arte che oggi risulta ovvio ma che in precedenza venne ignorato, ossia che l’arte è incompleta senza il coinvolgimento percettivo ed emotivo di colui che la osserva.

⁴ Christopher Donald Frith (Cross in Hand 1942 - in vita) è uno psicologo inglese. I suoi studi convergono nelle applicazioni delle tecniche di neuroimmagine funzionale allo studio della cognizione sociale.

⁵ C. Frith, *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*. Pagina 167. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2009

L'osservatore non solo collabora con l'artista nella trasformazione dell'immagine figurativa bidimensionale su una tela in una rappresentazione tridimensionale del mondo visivo, ma interpreta ciò che vede sulla tela in termini personali, aggiungendo senso all'immagine.

Nel 1890 William James nel suo libro "*Principi di psicologia*"⁶ definì la creatività come una transazione da un'idea a un'altra, come una acuta capacità associativa, coniugando in tal modo l'idea di creatività a una rivoluzione della solita routine mentale, ovvero ad un'uscita dagli schemi del normale pensiero.

La creatività rappresenta dunque un punto di contatto tra consapevolezza e non consapevolezza, tra pensiero riproduttivo e pensiero produttivo, tra logica e intuizione.

Nella coscienza si possono distinguere due aspetti fenomenologici: i contenuti chiari e distinti e le esperienze, o le sensazioni vaghe e periferiche; tale struttura dipartita viene individuata nel libro di James (1890). Lo scrittore sottolinea la dinamicità della scienza: passa da pensiero a pensiero, a ogni pensiero esplicito si accompagna una frangia (*fringe*) o penombra di contesto intuitivo.

Il *fringe* svolge un importante ruolo nel controllare l'avanzamento ordinato della coscienza da un pensiero all'altro.

Il concetto di *fringe*, può esser considerato un ponte tra psicologia e neuroscienze in relazione al tentativo di modernizzare la creatività.

“Il fine principale del pensiero è quello di raggiungere qualche altra parte sostantiva rispetto a quella da cui si è appena allontanato. Il ruolo principale delle parti transitive è quello di condurci da una conclusione sostantiva a un'altra” (W. James 1890, p.243).

Il *fringe*, nel sistema di James, risolve la contraddizione tra la presunta continuità temporale del pensiero e il fatto che l'esperienza è fenomenologicamente costituita da una serie di elementi temporalmente discreti: una catena anziché un flusso, idea suggerita dal passaggio che compie un pensiero definito e il successivo.

Viene data molta importanza a questo concetto di *fringe* ed uno dei motivi è che esso si pone come punto di contatto tra i processi cognitivi coscienti e quelli non coscienti, permettendo una modernizzazione dell'intuizione creativa.

Solamente agli inizi del '900 si iniziò a studiare ed indagare in modo specifico, grazie allo sviluppo della ricerca scientifica, la creatività. Si iniziò ad assistere ad una variazione del concetto stesso di “creatività”, non più considerata come dote innata di pochi eletti ritenuti per questo dei “geni” ma un patrimonio generale; il quoziente intellettivo si rivelò non più fondamento esclusivo della creatività.

Joy Guilford⁷ fu il primo nella metà del Novecento a voler definire la creatività in termini psicologici. Lo psicologo statunitense parlò di pensiero creativo in termini di “apertura” e di “divergenza”, in quanto lo contrappose al “pensiero

⁷ Joy Paul Guilford (Marquette 1897 - Los Angeles 1987) si occupò inizialmente di psicofisica, per poi dedicarsi al testing mentale. Notevoli sono state le sue ricerche sulle capacità di percezione spaziale, sul ragionamento e sulla creatività.

convergente”, pensiero che mira a una singola soluzione corretta rispetto a un problema e richiede l’utilizzo della logica per stabilire se una risposta sia giusta o sbagliata in modo univoco. Guilford individuò alcuni aspetti che contraddistinguevano il pensiero creativo divergente: la fluidità, intesa come la capacità di produrre delle idee; la flessibilità, vista come la capacità di spostarsi da un’idea a un’altra; l’originalità, che si manifesta nel trovare risposte particolari e insolite; l’elaborazione, si sviluppa nel portare a termine una strada ideativa con una certa ricchezza di particolari collegati in senso logico tra loro; e infine la sensibilità verso i problemi, ossia la selezione e l’organizzazione delle idee in forme nuove.

Questo pensiero, divergente, caratteristico delle persone creative, venne ritenuto capace di “liberare” dagli schemi convenzionali e di aprire la mente verso risposte inusuali o associazioni inaspettate; si creano così più soluzioni possibili e si compiono cambi di direzione che portano a risposte multiple che possono essere ritenute tutte corrette e appropriate.

Si sviluppò la teoria che il processo creativo avvenisse in due modi differenti di pensare, uno associativo e uno analitico, concetto supportato da Neisser⁸ nel 1967 nel suo libro *Cognitive Psychology*. Nella modalità associativa il pensiero diviene

⁸ Ulrich Gustav Neisser (Kiel 1928 - Ithaca 2012) è stato uno psicologo tedesco naturalizzato statunitense, il suo interesse fu rivolto allo studio cognitivo del comportamento umano. Nel 1967 scrisse *Cognitive psychology* (tradotto in quattro lingue), opera che ha rappresentato insieme una sintesi delle conoscenze disponibili sui processi cognitivi e una prima e originale sistemazione dell’approccio che da allora prenderà il nome di cognitivismo.

intuitivo mentre nella modalità analitica il pensiero si concentra sull'analisi delle relazioni di causa ed effetto.

Lo psicologo tedesco sosteneva che il pensiero umano fosse un'attività sviluppata su processi multipli che potevano combinarsi ed interagire in vari modi.

Gli studi portarono alla luce la visione di creatività non come proprietà unica ma come risultato complementare tra deduzione e intuizione, tra ragione e immaginazione, tra riflessione ed emozione.

La creatività è definita da Jerome Bruner⁹ come un “atto che produca una sorpresa produttiva”¹⁰, il contenuto di tale sorpresa può essere vario e molteplice.

Bruner espone tre tipi di sorpresa produttiva: una di tipo previsionale, spesso legata ad una riformulazione degli elementi teoretici che producono un senso di scoperta legato all'osservazione a ritroso del processo; un'altra di tipo formale, in grado di ordinare elementi diversi, così da mettere in luce relazioni prima non evidenti; e l'ultima tipologia è metaforica, focalizzata sulla capacità di connessione di zone o esperienze disgiunte, soprattutto in ambito artistico. Tutte queste forme di sorpresa hanno origine in una particolare attività combinatoria, in un gesto che dispone i dati in una nuova prospettiva.

⁹ Jerome Seymour Bruner (New York 1915 - Manhattan 2016) è stato uno psicologo statunitense che ha basato i suoi studi sullo sviluppo della psicologia cognitiva e della psicologia culturale nel campo dell'educazione. Importante è stato il suo studio sperimentale dei processi conoscitivi e di apprendimento al fine di ricostruire le complesse capacità di elaborazione e di organizzazione dei dati proprie del soggetto.

¹⁰ J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando Editori, Roma, 2005. p.38-39

Lo psicologo tedesco sottolineò come la sorpresa produttiva sia quasi sempre un risultato di procedimenti tecnici, un insieme di teorie e procedure in grado di produrre una forma innovativa di interpretazione della realtà.

Attraverso gli studi di Jerome Bruner si svilupparono dei programmi di istruzione progettati per promuovere la creatività e l'inventiva in diverse discipline.

Alcuni degli esercizi che risultarono più utili allo sviluppo e all'implementazione della creatività furono quelli che non prevedevano un'unica soluzione giusta, quelli che lasciavano al pensiero la possibilità di reagire ad uno stimolo seguendo varie strade.

Alcune prove erano ad esempio quelle che richiedevano la capacità di trovare nuovi usi ad oggetti comuni, oppure il costruire dei disegni partendo dalla presentazione di una forma astratta; si richiedeva anche di creare associazioni tra due oggetti o due immagini prese casualmente.

Teresa Amabile¹¹ identifica tre elementi che compongono il concetto di creatività: l'*expertise*, intesa come l'insieme delle conoscenze e delle competenze tecniche; le *creative thinking skills*, che determinano se e come le persone approcciano i problemi in modo flessibile e immaginativo; la *motivation*, cioè la passione interna a risolvere un problema attraverso una soluzione creativa. È in questo modo che la creatività si unisce al *problem solving*.

¹¹ Teresa Amabile (1950 - in vita) è un'accademica americana nota soprattutto per le sue ricerche e i suoi scritti sulla creatività che risalgono alla fine degli anni Settanta del Novecento.

Come spiegò anche John Dewey¹² la creatività è uno dei mezzi attraverso i quali il bambino viene educato all'osservazione e al *problem solving*, al potenziamento dell'immagine e delle abilità comunicative. Dewey riteneva l'arte il miglior modo per utilizzare in maniera costruttiva l'energia creativa racchiusa nel bambino. Ciò significa agevolare il bambino nel suo "progetto di creazione", nella capacità di risolvere problemi in modo innovativo e sempre diverso.

Acquisire la capacità creativa significa sviluppare un *mindset*, una postura mentale e logica in grado di applicare un pensiero che vada fuori dagli schemi.

Howard Gardner¹³ fu un grande sostenitore del pensiero di Dewey, riprese nella sua teoria dell'intelligenza multipla il concetto di arte come metodo di sviluppo della creatività.

Secondo Gardner non esiste un solo tipo di intelligenza, ma una molteplicità di forme, potenzialità biologiche presenti fin dalla nascita che in ogni essere umano assumono una particolare combinazione di livelli di sviluppo, rendendo unico il suo profilo intellettuale.

L'evolversi di ciascuna intelligenza e il raggiungimento di gradi più o meno elevati, risulta in parte condizionata da fattori genetici, ma dipende anche dalle opportunità di apprendimento offerte da un particolare contesto culturale. Non

¹² John Dewey (Burlington 1859 - New York 1952) è stato un filosofo, psicologo e riformatore educativo americano. Elaborò una particolare concezione dell'esperienza, intesa come processo e interazione tra individui e ambiente. Dewey valorizzò la visione democratica dell'educazione e della scuola.

¹³ Howard Gardner, Scranton 1943 - in vita. È uno psicologo e docente statunitense. Conosciuto per la sua teoria sulle intelligenze multiple.

basta individuare le inclinazioni personali, occorre esercitarle, in caso contrario rimarranno nello stato embrionale.

Gardner inizialmente individuò sette intelligenze: linguistica, matematica, intrapersonale, interpersonale, cinestetica, musicale e visivo-spaziale; in seguito aggiunse anche l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza esistenziale, non escluse la possibilità che in futuro se ne potranno aggiungere delle altre.

La concezione pluralistica dell'intelligenza rappresenta una svolta importante rispetto alle teorie del passato, soprattutto per le implicazioni pedagogiche che ne conseguirono.

Gardner affermò così che un buon sistema educativo deve motivare e promuovere tutte le forme di intelligenza, tra cui la relazione con l'arte altrimenti si rallenterebbe lo sviluppo cognitivo dei bambini. L'arte nelle sue forme più varie coinvolge infatti tutti i sensi del bambino e ne rafforza le competenze cognitive, socio-emozionali e multisensoriali.

I.II Lo sviluppo della personalità

I processi di apprendimento e lo sviluppo della personalità del bambino si realizzano fin dalla sua nascita e aumentano in base alla varietà di esperienze che egli ha l'opportunità di sperimentare nei contesti in cui cresce.

Tanto maggiori sono le possibilità che gli vengono date di conoscere e mettere alla prova la realtà, tanto più queste occasioni promuovono un arricchimento del suo mondo interiore arrivando ad incrementarne le competenze senso-motorie, creative e cognitive.

A fare di questo presupposto il fondamento delle proprie proposte pedagogiche è stata prima di altri Maria Montessori¹⁴, le cui iniziative educative fondono l'educazione della mente e del corpo, della ragione e del cuore, dell'intelletto e della mano, mirando al potenziamento della personalità.

Al centro vi è un bambino che per la prima volta è concepito come creatore del proprio sviluppo e autore del proprio lavoro.

Secondo la pedagogista italiana infatti, il concetto di "personalità" si basa su quello di "indipendenza", intesa come il sentirsi capaci di fare da sé, raggiungendo un obiettivo con solo il proprio sforzo: "aiutami a fare da solo".

Serve pertanto un adeguato sostegno da parte dell'ambiente affinché il bambino - un soggetto attivo che è dotato di una spinta motivazionale - possa sperimentare situazioni prima sconosciute ed arrivare ad acquisire nuove competenze con inattaccabile impegno ed entusiasmo.

Grazie agli studi di Maria Montessori (1909), si è delineato un nuovo profilo psicologico dell'infanzia, ricco di nuove consapevolezze come quelle che ritengono la mente del bambino completamente diversa da quella dell'adulto e

¹⁴ Maria Montessori (Chiaravalle 1870 - Noordwijk 1952) fu la prima donna laureata in medicina, nel 1896, all'università di Roma. Si interessò fin da subito al problema dell'educazione dei minorati, estese poi il suo metodo educativo anche a tutti gli altri bambini, applicandolo nella prima "Casa dei bambini" aperta a Roma nel 1907.

che vedono lo sviluppo psichico in età infantile procedere per stadi corrispondenti ai cambiamenti significativi di capacità e competenze.

Lo sviluppo del bambino è attraversato da particolari periodi critici, i “periodi sensitivi” (Montessori, 1936), nel corso dei quali la mente appare particolarmente disponibile a recepire certi tipi di esperienze di apprendimento; in questi momenti, il bambino da passivo esecutore diventa il vero protagonista del proprio processo educativo.

Si mira così a un’educazione che promuove le potenzialità individuali offrendo al bambino stimoli e compiti dell’apprendimento adeguati ai propri bisogni evolutivi.

Nello specifico della fascia di età che è oggetto del presente elaborato, ovvero l’età scolare, è a partire dalle scuole elementari che il bisogno esplorativo del bambino, fino a questo momento realizzato sul piano senso-motorio e spaziale, si trasforma in una più evoluta “fame intellettuale” che è sostenuta dal progresso delle capacità immaginative, astrattive e di ragionamento tipiche di questa fase evolutiva.

A tale proposito, rivestono grande importanza quei metodi educativi in grado di sviluppare l’immaginazione del bambino ed attrarne l’interesse.

Il metodo Montessori afferma che il bambino deve essere lasciato libero di sperimentare la realtà che lo circonda grazie all’uso di tutti i cinque sensi. In questo modo egli riuscirà a sviluppare appieno la propria creatività. In tal senso, il disegno risulta essere uno degli strumenti più importanti a disposizione del

bambino, per raccontare la realtà per come questa gli appare e per esprimersi senza essere vincolato a giudizi di giusto e sbagliato.

A partire da Maria Montessori, il disegno è concepito come l'esercizio per eccellenza per educare la mano, preparandola alla scrittura. Infatti, la mano aiuta ad esprimere su un foglio di carta le proprie emozioni e i propri ricordi, stimolando l'apprendimento, la crescita cerebrale e l'espressione della propria creatività.

La mano viene considerata come una sorta di "protesi" della mente, utile a sostenere la crescita attraverso l'attività artistica e l'esperienza manipolativo-sensoriale; un bambino che è assorto a dipingere, a scrivere, a danzare oppure a fare dell'altro, è un bambino che "pensa" con i propri sensi.

Anche durante tutto l'arco della crescita dell'individuo, l'arte continua ad influenzare lo sviluppo del cervello, le abilità, la creatività e l'autostima, favorendo l'interazione con il mondo esterno e fornendo tutta una serie di abilità che agevolano l'espressione di sé e la comunicazione.

In sintesi, per Maria Montessori l'azione e la sperimentazione artistiche, favoriscono l'educazione sensoriale e fungono da presupposto per lo sviluppo dell'intelligenza e per l'espressione delle potenzialità interiori.

Contemporaneamente a Maria Montessori si sviluppò il pensiero dello psicologo russo Lev Semënovič Vygotskij¹⁵.

Secondo Vygotskij, la creatività può essere definita come un'attività umana capace di sviluppare un prodotto nuovo, sia questo un oggetto del mondo esterno o una costruzione dell'intelligenza o del sentimento, che prende forma dall'intimo dell'uomo per poi manifestarsi.

Per lo studioso esistono due attività che sottendono al comportamento umano: l'attività riproduttrice e l'attività creativa, entrambe connesse a variabili quali le emozioni, l'affettività, la percezione, il rapporto con la realtà e la consapevolezza del bisogno.

L'attività riproduttrice si riferisce alle capacità mnemoniche. Il ricordo è riproduzione: ricordare i versi di una poesia vuol dire recuperare gli elementi che costituiscono il canto; ricordare un episodio della propria vita significa associare immagini e dimensioni sonore a un momento del passato. Tuttavia, la memoria non funziona come mero riproduttore poiché ogni volta che si ricorda di fatto si ri-associano gli elementi che lo hanno caratterizzato attraverso l'utilizzo di processi di tipo ri-creativo. Ciò è di per sé una forma di attività creativa.

L'attività creativa è per Vygotskij un'attività combinatrice, che viene identificata nell'immaginazione e che si fonda sul ricordo, consapevole e inconsapevole.

¹⁵ Lev Semënovič Vygotskij (Orša 1896 - Mosca 1934) ha condotto insieme ad altri psicologi, tra i quali Leont'ev e Lurija, le ricerche che costituiscono i fondamenti della scuola "storico-culturale", la più importante scuola sovietica di psicologia.

“Fin dalla prima infanzia, noi riscontriamo nei bambini dei processi creativi, che trovano nei giuochi infantili la loro migliore espressione. Il bambino che, mettendosi a cavalcioni d’un bastone, immagina di stare a cavallo, o quello che, nel giuoco, si sente un brigante [...] costituiscono esempi della più genuina ed effettiva attività creatrice.” (Vygotskij, 1933, p.24).

Per lo psicologo russo, i rapporti tra fantasia e realtà, e tra creatività e riproduzione, rappresentano il fondamento dello sviluppo dell’intelligenza e dell’apprendimento. Ciò che induce una persona a ragionare in termini creativi è la percezione di una necessità legata alla propria condizione interiore o suscitata dall’interazione con l’ambiente.

Questo costrutto di creatività, pur con variazioni d’intensità, appartiene a ogni essere umano e costituisce la lente con cui l’autore guarda anche alle persone portatrici di una disabilità: molti bambini con deficit intellettivi si distinguono per un’ottima capacità di memorizzazione, il problema è che tale risorsa rimane inutilizzata nonostante sia il punto di partenza per lo sviluppo dei processi creativi e di compensazione (Vygotskij, 1926).

Tra gli autori più noti ed influenti della pedagogia italiana del Novecento troviamo Gianni Rodari¹⁶ e Bruno Munari¹⁷.

Rodari vede la creatività come la capacità di manipolare la realtà. Anch’egli sottolinea l’importanza dello sviluppo della creatività e della fantasia per la

¹⁶ Gianni Rodari (Omegna 1920 - Roma 1980) è stato un insegnante delle elementari e poi giornalista, si dedicò alla letteratura per l’infanzia.

¹⁷ Bruno Munari (Milano 1907- Milano 1998) è considerato uno dei massimi protagonisti dell’arte, del design e della grafica del XX secolo.

crescita del bambino. Per l'insegnante piemontese l'attività del pensare dev'esser riservata a ciò che è nuovo, precario e problematico; infatti, egli ipotizza che la noia possa essere nemica del pensiero poiché implica una riflessione su questioni già note e rischia di indurre a credere che "pensare" sia inutile.

Importante per Rodari è il ruolo svolto dall'errore: sbagliare non solo permette di correggersi e migliorarsi, ma genera anche la nascita di una nuova storia o un nuovo prodotto, che molto spesso è più interessante ed affascinante del previsto.

Significative sono le parole che Rodari usa come dedica al libro *Grammatica della fantasia* del 1973: lo indirizza "A chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola".

Creatività e fantasia sono per Rodari strumenti preziosi per avvicinare il bambino a qualsiasi percorso di apprendimento: al pensiero divergente, allo sguardo che sappia spingere altrove, al di là del semplice banale pensiero.

Per il maestro è proprio l'educazione alla creatività il vero fondamento dell'insegnamento scolastico: solo così si può allenare la mente nel miglior modo possibile. La fantasia aiuta ad andare oltre la realtà evidente e stimola a trovare soluzioni originali, ma soprattutto spinge a vedere le cose da punti di vista differenti.

Il processo creativo, per Bruno Munari, inizia con il contatto con il mondo esterno, dove il bambino scopre e raccoglie stimoli ed informazioni che gli permettono di rielaborare, valutare e analizzare gli elementi più importanti della

realtà che lo circonda. La memoria confronta le informazioni acquisite con quelle già memorizzate nel breve, medio e lungo periodo e, tramite la fantasia, l'invenzione e la creatività, genera un nuovo artefatto, utile e funzionale.

La fantasia viene intesa, da Munari, come un pensiero che è libero per eccellenza, in quanto privo di vincoli. Essa non tiene conto dei limiti della realtà, consentendo l'innescò del processo creativo.

L'invenzione, invece, tenta di trovare un risultato operativo, utilizzabile e realizzabile nella pratica, identificandosi come la dimensione funzionale del processo creativo volta alla produzione di qualcosa che sia utile a risolvere un problema o a soddisfare un bisogno.

La creatività, invece, è utile a considerare molteplici aspetti del problema in questione secondo una visione olistica, prendendo in analisi aspetti psicologici, economici e sociali.

Per Bruno Munari a rappresentare il punto di congiunzione dei diversi processi mentali è l'immaginazione, che definisce concretamente il processo creativo: l'immaginazione è utile a visualizzare ciò che fantasia, invenzione e creatività hanno già elaborato. Il processo creativo termina con la realizzazione del nuovo prodotto che si tramuterà a sua volta in uno stimolo per un nuovo processo di produzione creativa.

Si può pertanto affermare che anche per questo autore, la fantasia e la creatività del bambino siano dei processi mentali molto importanti per lo sviluppo cognitivo ed emotivo. I bambini creativi hanno più autostima, hanno interessi molteplici,

sono aperti a numerose esperienze, sono sensibili, flessibili e spontanei nel ragionamento.

Si tratta al contempo di considerare la spinta creativa, manifestata attraverso il gioco e il disegno, come il principale strumento grazie al quale il bambino si esprime e comunica con gli altri, siano essi pari o adulti.

I contenuti di tale comunicazione sono del tutto soggettivi: ad esempio, giocare o disegnare può essere un modo per esorcizzare una paura o per allentare una tensione interiore.

CAPITOLO SECONDO

L'USO DELLE METODOLOGIE GRAFICO-ARTISTICHE NELL'INTERVENTO PSICOLOGICO CON I BAMBINI

II.1 I diversi stadi dell'espressione grafica infantile

L'arte pittorica è uno strumento di comunicazione “caldo”, che privilegia l'affettività, la creatività e l'immaginazione.

Nei primi tempi della loro attività grafica, i bambini sono incapaci, per ragioni evolutive, di usare i colori in senso artistico o realistico. Li utilizzano invece sulla spinta dell'emotività per elaborare le fantasie che riguardano gli “affetti” (Crocetti, 2008).

Anche gli adulti quando si dedicano ad un disegno possono seguirne l'ispirazione: adoperano i colori scegliendo se farne un uso naturalistico/oggettivo, ovvero corrispondente ai parametri della realtà, ad esempio colorando un prato di verde e le onde del mare di blu, o uno più libero, espressione di una loro condizione o stato d'animo. Ne è un esempio l'opera di Henri Matisse *La Gioia di Vivere* del 1905-1906 o sempre del medesimo pittore *Finestra aperta* del 1905 o ancora *Cavallo blu* di Franz Marc del 1911.

Questa seconda tecnica artistica, che ricorda le avanguardie del Novecento, dai Fauves all'espressionismo, intende riflettere ed esprimere i sentimenti del mondo interiore. Pertanto, anche gli adulti, come i bambini, possono fare un uso proprio

del colore, anticipando attraverso di esso ciò che non è ancora traducibile in parola.

Per comprendere appieno il tentativo rappresentativo che ha stimolato alcuni artisti del secolo scorso è utile dunque rivolgere un'attenzione particolare allo sviluppo delle competenze grafiche nell'infanzia e ai modi propri dei bambini di comunicare attraverso il disegno, a partire dal riempimento con il colore e dalla rappresentazione del movimento.

Il bambino attraversa diversi stadi dell'espressione grafica. Il primo è quello degli scarabocchi, che accompagnano l'individuo dall'esplorazione senso-motoria, dove tutto è potenzialmente una superficie disegnabile, fino alla formazione del pensiero simbolico, attorno ai 3 anni.

Il secondo stadio, che si realizza intorno ai 3 e 4 anni, è quello delle forme. A quest'età i bambini cominciano ad attribuire un senso ai loro disegni; ci sono bambini più interessati all'aspetto grafico e altri più alla narrazione di una storia (Gardner, 1980 in Serraglio, 2011). Si possono notare le preferenze per alcune forme rispetto ad altre e l'attribuzione ad esse di diverse esperienze di vita, associate alla scelta delle linee e del tratto.

Nel terzo stadio, che corrisponde al periodo dai 4 ai 7 anni, viene approfondito e migliorato il disegno della figura umana, sia di sesso femminile che maschile.

Nel quarto stadio, tra i 6 e 9 anni, migliorano le capacità grafiche e si sviluppano le attribuzioni ai soggetti rappresentati.

A tutte le età, l'uso del colore rappresenta un aspetto molto importante per decifrare gli elaborati artistici prodotti dai più piccoli. Secondo Pratesi (2015), quando un bambino viene lasciato libero di disegnare è possibile notare come tenda a preferire alcuni colori rispetto ad altri. Ciò dipende, oltre che dal periodo di sviluppo, dalla vita familiare, e dallo stato d'animo che il bambino prova in quel momento.

Come anticipato nelle pagine precedenti, fino all'età di 7-8 anni il bambino non associa l'oggetto al suo colore reale, e tale "errore" è spesso collegato al vedere in modo soggettivo la realtà che lo circonda (Pratesi, 2015).

Si è visto come i bambini di diverse età tendano a preferire alcune tonalità cromatiche rispetto ad altre.

Tra i 2 e i 3 anni vogliono lasciare una traccia di sé nel foglio e lo fanno utilizzando il blu, il marrone e il nero, colori decisi che servono per autoaffermarsi.

Dai 3 ai 6 anni sono attratti dai colori vivaci.

In seguito, fino ai 7 anni, prediligono tonalità meno violente e più calde.

È tra i 7 e gli 8 anni che il colore assume un significato sentimentale, capace di offrire informazioni sullo stato d'animo del bambino.

Infine, attorno ai 10 anni attraverso i colori avviene la ricerca di conferma attorno alle scoperte che via via vengono fatte nella realtà, anche se il bambino continua a scegliere tonalità dettate dall'emotività del momento (Pratesi, 2015).

Al tempo stesso, una riflessione sulla scelta dei colori da parte dei bambini può essere fatta solo se si tiene conto della loro storia personale e familiare.

Secondo Perrotti (1998) il bambino per rappresentare il proprio stato d'animo- che è spesso riconducibile agli ambienti che conosce meglio e alle relazioni in cui è inserito- ricorre a delle tonalità cromatiche precise: il rosso per dare sfogo all'aggressività, alla paura e alle emozioni forti; il verde per esprimere la volontà, la perseveranza e la resistenza al cambiamento; del verde e del blu, le tonalità più fredde per manifestare le tensioni, mentre quelle più schiarite per trasmettere una sensazione liberatoria; e infine il viola per i sentimenti traumatici, legati ad episodi difficili da tollerare nell'ambiente familiare o scolastico.

Infatti, è importante porre l'attenzione su tanti fattori contestuali alla scelta cromatica. I bambini con uno sviluppo nella norma quando disegnano utilizzano in media cinque colori diversi, mentre i coetanei più introversi o con situazioni di vita più complicate tendono a far uso solo di uno o due colori (Pratesi, 2015).

Assume grande importanza nel disegno infantile anche il movimento, visto come un elemento positivo e in rapporto con le parti più profonde e più intime della personalità del bambino. A proposito del movimento, è a partire dai 6 anni che il bambino inizia a rappresentare i propri soggetti dotandoli di dinamicità: prima l'animazione dei soggetti era rappresentata dall'insieme di più figure statiche, a questa età, invece, l'azione viene resa visibile grazie alle braccia disegnate rigidamente verso l'oggetto da raggiungere (De Santis, 2020).

Nel caso di un bambino vivace il movimento viene inserito in molti particolari dei suoi disegni mentre un coetaneo repressivo preferisce disegnare soggetti statici.

A partire da premesse di questo tipo, il disegno infantile è stato considerato uno strumento capace di fornire informazioni sull'età mentale (le capacità cognitive) e sulla presenza di disagi psicologici o emotivi. Tale tesi è stata sostenuta e sviluppata da diversi autori nel campo della psicologia dell'età evolutiva a partire da 1880 con Binet¹⁸, psicologo francese che rivolse i suoi studi al grafismo infantile (Gross e Harlene, 1999).

Nei primi anni del ventesimo secolo l'arte e la produzione artistica infantile hanno assunto un ruolo fondamentale all'interno della psicoanalisi, come stimolo creativo e come strumento per interpretare emozioni, conflitti, tensioni e sentimenti.

Secondo gli psicologi di questo orientamento, infatti, il disegno offre un canale diretto per accedere al delicato mondo interno dei bambini ed è un ottimo strumento che aiuta a entrare in relazione con loro e con il disagio che portano. È necessario tuttavia conoscere approfonditamente questa tecnica per non rischiare di eccedere nelle interpretazioni, arrivando a valutazioni errate.

I simboli che compaiono nel disegno di un bambino richiamano alcuni significati che possono essere riferiti al suo mondo interno, ad esempio il movimento

¹⁸ Alfred Binet (Nizza 1857 - Parigi 1911) è considerato uno dei fondatori della psicologia sperimentale orientata allo studio dell'intelligenza.

rappresentato dalle onde del mare può evocare quello delle emozioni e dei sentimenti dello stesso bambino.

Attraverso il disegno e l'uso che i bambini fanno dei materiali artistici, e della relazione terapeutica, gli psicoterapeuti infantili possono anche arrivare a pianificare progetti terapeutici e riabilitativi.

L'*art-therapy* è una forma di psicoterapia che utilizza la creazione artistica (la pittura, la scultura, il ballo o la musica) come mezzo per esprimersi, liberarsi e trasformarsi. Non è necessario avere una particolare abilità, perché quello su cui viene posta l'attenzione non è l'aspetto dell'opera ma il trasporto a cui il paziente si lascia andare per dare sfogo alle proprie emozioni creative; anche nell'*art-therapy* attraverso le sue creazioni il bambino comunica alcuni aspetti di sé. La metodologia del disegno è quindi assimilabile a quella del linguaggio verbale, che viene utilizzata dalla psicoterapia più tradizionale e più frequentemente con i pazienti adulti.

A partire dall'importanza che i vari aspetti della produzione grafica possono rivestire nel sostenere e promuovere un sano sviluppo dei più piccoli, verrà approfondito di seguito l'uso del disegno da parte della psicoanalisi e dell'arte terapia.

II.I *L'arteterapia con i bambini.*

La connessione tra espressione artistica ed emotività

Fiedl Dicker Brandeis¹⁹, artista e insegnante di origine ebraica, è stata una pioniera dell'arteterapia che ha realizzato dei laboratori artistici dalle caratteristiche terapeutiche con i bambini ebrei durante la Seconda Guerra Mondiale. Conoscere la sua esperienza può essere di grande valore nell'introdurre alla comprensione della metodologia arteterapeutica.

Dal 1934 al 1938 la Dicker diventa insegnante d'arte per i bambini del ghetto della città ceca di Terezin, dove ha modo di osservare come i suoi piccoli allievi utilizzavano l'arte per far fronte alla discriminazione e al sopruso che sperimentavano ogni giorno e per elaborare i traumi, i lutti e le violenze che alcuni di loro dovevano subire.

Dicker si rende conto dell'effetto che l'esperienza artistica ha sui bambini e inizia a raccogliere le sue osservazioni²⁰ circa il valore terapeutico dell'utilizzo di strumenti artistici nell'infanzia.

I mezzi artistici infatti non avevano lo scopo di fare dei bambini dei piccoli artisti, ma quello di contribuire all'elaborazione da parte loro del trauma della

¹⁹ Friedl Dicker Brandeis (Vienna 1898 - Auschwitz 1944) è stata un'artista e insegnante d'arte di origine ebraiche, pioniera dell'arteterapia infantile.

²⁰ Elena Makarova e Regina Seidman Miller, *Friedl Dicker Brandeis, Vienna 1898- Auschwitz 1944: The artist who inspired the children's drawings of Terezin*, Tallfellow/Every Picture Press, Los Angeles, 2001. pp. 30-39

deportazione e favorire, per quanto possibile, una certa conservazione della salute mentale.

Il lavoro terapeutico portato avanti dalla Dicker con i bambini avveniva a diversi livelli. In primo luogo, attraverso l'atto creativo cercava di stimolare la riattivazione delle loro capacità cognitive, mirando a rafforzare il senso dell'identità e a sviluppare competenze come la fantasia, l'attenzione, la creatività, ma anche l'autonomia e la sicurezza in se stessi. Questi obiettivi, che promuovono un sano sviluppo della personalità anche in contesti di "normalità", risultano essere particolarmente preventivi del rischio evolutivo in contesti difficili. Per raggiungere tale fine, l'artista proponeva ai bambini un'ampia gamma di esercizi grafici: per esempio, per risvegliare l'attenzione e le percezioni sensoriali dei bambini, utilizzava esercizi ritmici appresi dal Bauhaus, oppure li invitava a tradurre suoni o ritmi in immagini; per favorire l'appropriarsi del senso del Sé e della propria individualità (i Nazisti identificavano i bambini attraverso un sistema di riconoscimento numerico, togliendoli il nome, privandoli, così, della loro identità), chiedeva ai suoi studenti di disegnare e ridisegnare, ogni volta in modo diverso, il proprio nome. Si faceva spedire stampe e cartoline da parte dei "grandi" dell'arte, sia per permettere agli studenti di confrontarsi con punti di vista "altri" rispetto al loro, sia per farli riflettere sulla possibilità di lasciare, grazie all'arte, una traccia della propria esistenza.

Altro metodo utilizzato dall'artista era quello dei lavori collettivi, che consentivano non soltanto il risparmio dei preziosi materiali artistici, che

all'epoca erano difficili da reperire, ma anche lo sviluppo di un clima di collaborazione e di coesione di gruppo. La positività di tale atmosfera si contrapponeva alla prevaricazione sull'altro, che nei momenti più difficili era scatenata dall'istinto di sopravvivenza.

È importante sottolineare come, nonostante la sopra descritta organizzazione delle attività da parte dell'insegnante, la maggior parte delle volte venisse lasciata ai bambini una completa libertà di espressione; è proprio dai disegni liberi che le loro angosce emergevano maggiormente.

Alla fine di ogni lezione, la Dicker catalogava i disegni per data e autore e, successivamente, li analizzava e interpretava, cercando di individuare ansie e disagi specifici emergenti dai lavori di ciascuno, per poi aiutarli a prenderne coscienza al fine di liberarsene (Makarova e Miller, 2001). Con questa idea di presa di coscienza dei propri disagi interni, l'artista ha anticipato uno dei concetti cardine dell'arteterapia moderna: l'arte permette di dare forma concreta ai contenuti emotivi dell'inconscio, consentendo alla persona di esternarli, osservarli da un punto di vista esterno e perderne emotivamente le distanze, riuscendo, così, a elaborare e superare i conflitti irrisolti.

Nell'analisi dei disegni, la Dicker si avvaleva della collaborazione di un medico internato nel ghetto, la dottoressa Baumel, segno di come riconoscesse nell'utilizzo dell'arte ai fini terapeutici la necessità di un incontro di competenze medico-terapeutiche e artistiche, a oggi riunificate nella figura dell'arteterapeuta (Pařík, 1988).

Il termine “terapia artistica” venne coniato poco tempo dopo ai lavori di Dicker, nel 1942, dall’artista britannico Adrian Hill che scoprì i benefici della pittura e del disegno durante il recupero della tubercolosi. Da allora le pratiche nell’arte terapia si diffusero e vennero utilizzate anche negli ospedali psichiatrici attraverso il lavoro di Edward Adamson²¹ che osservò e studiò la connessione tra l’espressione artistica e il “rilascio emotivo”.

A partire dagli anni ’50 negli Stati Uniti l’applicazione dell’arteterapia si diffuse in modo rilevante grazie a Margeret Naumburg²² e Edith Kramer²³.

La psichiatra e psicoanalista Naumburg, infatti, elaborò uno specifico modello dell’arteterapia. Partendo dal presupposto che i sentimenti inconsci sono espressi più facilmente attraverso le immagini, stimolava la comunicazione simbolica tra paziente e arte-terapeuta; si riferiva alle immagini prodotte dal paziente, concependole come la proiezione di emozioni e di vissuti personali.

Margeret Naumburg credeva che i bambini a cui veniva permesso di esprimersi in modo creativo e di rivolgersi ai loro interessi senza trovare ostacoli, avrebbero avuto uno sviluppo più sano e una crescita più positiva.

²¹ Edward Adamson (Manchester 1911 - Londra 1996) è stato un artista britannico, conosciuto come “il padre dell’Art Therapy in Gran Bretagna”. Nel 1946 venne ingaggiato nel Servizio Sanitario Nazionale con il compito di portare l’arteterapia negli ospedali.

²² Margeret Naumburg (New York 1890 - Boston 1983) è stata una psicologa, educatrice, autrice americana e tra le prime grandi teoriche dell’arteterapia.

²³ Edith Kramer (Vienna 1916 - Grundsse 2014) è stata una delle pioniere dell’arte come terapia, concepita come mezzo di sostegno alla propria psicologia. Autrice di numerosi quadri riconducibili per stile al movimento del realismo sociale. Nel 1971 scrisse *Arte come terapia nell’infanzia*, considerato fondamentale per l’arteterapia.

Secondo la psicoanalista una volta che l'espressione simbolica dello stato d'animo si combina agli aspetti cognitivi e verbali dell'esperienza, prende avvio il processo di "guarigione"; è quanto avviene più facilmente in una sessione di Arteterapia.

Diverso è l'approccio all'arteterapia di Edith Kramer, che la considerava distinta dalla psicoterapia e sosteneva che le "virtù creative" dipendessero da quei procedimenti psicologici che si attivano nel lavoro creativo, non per forza associato alla riflessività e alla verbalizzazione. L'atto della creazione era ritenuto di per sé strumento terapeutico (Kramer, 1985).

Attraverso l'esperienza sul campo, la terapeuta notò come fosse di grande aiuto l'arte sia per chi sperimentava il disagio psichico sia per chi viveva in condizioni estreme.

L'arteterapia, a partire all'esperienza di studio di Edith Kramer e dalla sua metodologia che poneva al centro del percorso terapeutico il processo creativo dei bambini, fece dunque dell'arte stessa un'occasione terapeutica.

Il prodotto artistico rimane secondario rispetto al processo e il fine non è svelare o interpretare il materiale inconscio, ma intraprendere un percorso di simbolizzazione, in cui vengono attivate capacità e risorse.

Si arriva in tal modo a sostenere l'individuo, favorendo lo sviluppo del senso d'identità e promuovendo una generale maturazione.

La Kramer sottolineò il fatto che l'arteterapeuta dovesse avere una profonda conoscenza sia dei processi artistici che delle caratteristiche e possibilità dei

materiali proposti, ritenendo che la formazione fosse una condizione indispensabile all'intuizione artistica chiamata a sostenere la relazione terapeutica con i bambini.

Secondo la psichiatra Diane Waller²⁴ l'arte funge da "contenitore" per le emozioni che il bambino avverte come pericolose o distruttive.

L'arteterapia si attua in diverse modalità, a seconda del tipo di percorso che è più funzionale al singolo paziente. Si può decidere di utilizzare la musica: il bambino disegna sulla base di alcuni input sonori che stimolano le sue emozioni. In questo caso, i brani musicali vengono appositamente scelti per fornire un riscontro emotivo diversificato e per influenzare in misura minore delle specifiche raffigurazioni mentali.

Un'altra tecnica è lo *storytelling* associato al disegno: attraverso il racconto di storie, il bambino può assumere un ruolo attivo nel ricostruire la sua autostima. Si parte da un tema specifico, che può rimandare ai contenuti che l'individuo porta in terapia. Il bambino sviluppa un proprio personaggio che disegnerà in momenti e contesti diversi, stimolati o indicati dal terapeuta. In questo modo, comincia un percorso attraverso il quale il paziente sarà in grado di recuperare spontaneamente la propria autostima e di rafforzare il proprio senso di identità. Il paziente esce dall'autodescrizione diretta per comunicare di sé attraverso un simbolo, un mediatore che gli permette di approcciarsi più liberamente ai suoi traumi psicologici.

²⁴ Diane Waller (Regno Unito 1943- in vita) è la Presidente della British Association of Art Therapists.

Nel contesto clinico, oltre all'input musicale e a quello narrativo, può essere usato anche il disegno libero. Il bambino sceglie il tema e le modalità di svolgimento e in tal modo parla del proprio vissuto in maniera libera, privo di vincoli provenienti dalla quotidianità. Il disegno libero svolge diverse funzioni: avvia e promuove il dialogo tra il bambino e il terapeuta (mediante la descrizione del proprio prodotto pittorico, il bambino fornisce informazioni sulla sua esperienza di vita e condizione psichica); dà forma a una narrazione e apre a delle possibilità interpretative da parte del terapeuta. L'interpretazione dev'essere affrontata con cautela e delicatezza, poiché il bambino potrebbe non essere a conoscenza di alcuni dei vissuti che ha espresso nel disegno ed una loro esplicitazione troppo diretta potrebbe scatenare del disagio (Cannoni, 2003).

II.III *L'importanza rivestita dal disegno infantile nell'intervento psicologico tradizionale*

Bombi²⁵ e Tambelli²⁶ nel loro articolo del 2001, *La relazione tra genitori e figli attraverso l'analisi del disegno*, hanno identificato tre filoni dentro ai quali si inseriscono gli studi psicologici sul disegno infantile: il legame tra il disegno e

²⁵ Anna Silvia Bombi, professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso la Facoltà di Psicologia dell'università "La Sapienza" di Roma.

²⁶ Renata Tambelli, psicologa clinica e psicoanalista SPI, professoressa ordinaria di Psicopatologia dell'infanzia e Psicosomatica in età evolutiva presso l'università "La Sapienza" di Roma.

gli stadi di sviluppo del pensiero; il disegno del bambino inteso come prodotto artistico; e l'indagine delle relazioni tra il disegno e la personalità.

Il primo, il legame tra il disegno e lo sviluppo del pensiero, vede in ciò che il bambino crea, un mezzo di rappresentazione di sé che si modifica al crescere dell'età. Nel 1913, il filosofo Luquet²⁷ sosteneva che i disegni dei bambini non rappresentassero ciò che vedevano con i loro occhi ma l'elaborazione di un "modello interiore", vincolato a sua volta alle capacità intellettuali dell'individuo, che cambiano da un'età all'altra.

Il disegno così concepito diventa un indicatore delle capacità cognitive del bambino.

Nel secondo approccio, riferito allo studio dell'opera artistica del bambino, i "difetti" del disegno vengono considerati come elementi in sé significativi e positivi. Ad esempio, l'aumento grafico di un particolare (la testa grande) o l'enfasi sull'azione che si sta svolgendo (la mano che prende qualcosa), sono ritenuti aspetti di grande rilievo.

Infine, il filone di studio del rapporto esistente tra il disegno e la personalità, considera la creazione artistica dell'individuo come rivelatrice delle principali caratteristiche di personalità. In particolare, nella prospettiva psicoanalitica, la spontaneità chiamata in causa nell'attività grafica fa sì che essa sia, insieme al

²⁷ George Henri Luquet (Rochefort 1876 - Nogent sur Marne 1965) è stato un filosofo francese, etnografo e pioniere del disegno infantile. Conosciuto per il suo metodo monografico, utilizzato per i disegni infantili, che permette di costruire l'evoluzione grafica del bambino e di evidenziarne le fasi di crescita.

gioco, la via principale attraverso la quale il bambino esprime la propria emotività.

In altre parole, il disegno è il racconto che un bambino fa di se stesso; i suoi significati aiutano a leggere la struttura psicologica, e ciò lo rende uno strumento terapeutico di prim'ordine.

Per Donald Winnicott²⁸, pediatra e psicoanalista inglese, il gioco in sé è un elemento fondamentale per la crescita del bambino e per la vita dell'adulto: un "dispositivo intrinsecamente terapeutico" per superare le esperienze dolorose e traumatiche.

Secondo Winnicott è solo attraverso il gioco, e l'atto creativo che esso comporta, che si viene a contatto con il nucleo del proprio Sé.

«È soltanto mentre gioca che il bambino, come anche l'individuo adulto, è in grado di essere creativo e di far uso dell'intera personalità ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre la parte più profonda di sé, il proprio sé corporeo. Sulla base del gioco viene costruita l'intera esistenza dell'uomo, come esperienza di Sé» (Winnicott, 1971).

Vivere creativamente è una situazione di sanità, che è però consentita solo se l'ambiente circostante è "sufficientemente buono", cioè non perfetto ma tale da permettere al bambino di svilupparsi. L'adulto cresciuto in condizioni favorevoli

²⁸ Donald Woods Winnicott (Plymouth 1896 - Londra 1971) è stato un pediatra e psicoanalista, presidente nel 1956 e nel 1965 della British psychoanalytical society. Per Winnicott il rapporto fra madre e bambino è il nucleo centrale dal quale si articola lo sviluppo psichico dell'individuo.

dal punto di vista psichico sarà capace di essere creativo e di guardare al mondo esterno in maniera sana.

Per Winnicott l'atto ludico è sempre un'esperienza creativa e la capacità di giocare in maniera creativa permette al soggetto di esprimere la propria personalità, grazie alla sospensione del giudizio che si costruisce in un momento di tregua dal faticoso (e doloroso) processo di distinzione tra sé, i propri desideri, e la realtà che è fonte di frustrazioni.

Durante le sue sedute di terapia con i bambini, Winnicott spesso proponeva l'esecuzione di uno scarabocchio (*Squiggle*), da cui poi si sarebbe sviluppato un disegno. Per mezzo di questa tecnica - che è tutt'ora parte di quelle usate dagli psicoanalisti infantili - il bambino e l'analista associano liberamente e analizzano i contenuti emersi. La coppia terapeuta-paziente dà vita ad una fantasia condivisa, più potente di qualsiasi parola.

Lo scarabocchio è a tutti gli effetti un gioco tra il bambino e il terapeuta: giocano l'uno a continuare lo scarabocchio iniziato dall'altro.

Dal punto di vista terapeutico, il gioco dello scarabocchio permette al bambino di arrivare a formulare, attraverso il disegno, la sua diagnosi e la sua soluzione; lo psicologo fornisce solamente un "ambiente favorevole": la possibilità di disegnare liberamente.

Nel suo libro *Colloqui terapeutici con i bambini*, pubblicato per la prima volta nel 1968, Winnicott descrive così la sua tecnica (Winnicott, 1983, p.326):

«Al momento giusto (...) dico al bambino: “Facciamo un gioco. Io lo so a cosa vorrei giocare e adesso te lo faccio vedere”. Tra me e il bambino c’è un tavolo con della carta e due matite; prima di tutto prendo un po’ di carta e divido i fogli a metà, per dare l’impressione che quello che facciamo non è poi così terribilmente importante, quindi comincio a spiegare: “il gioco che vorrei fare non ha nessuna regola. Prendo la matita e faccio così...”. Qui è probabile che chiuda gli occhi e faccia uno scarabocchio alla cieca. Vado avanti nella spiegazione e dico: “Tu mi fai vedere se ti sembra che assomigli a qualcosa o se lo puoi far diventare qualcosa, poi ne fai uno tu e io vedrò se posso fare qualcosa con il tuo”».

Pertanto, il gioco prevede che si passi dalla parola al disegno e viceversa.

Così come per l’arteterapia si è scelto di riportare un esempio di applicazione attraverso l’esperienza realizzata dalla Dicker con i bambini del ghetto di Terezin, verrà di seguito riassunto l’uso del disegno nell’intervento psicologico classico, attraverso l’illustrazione clinica di un colloquio terapeutico condotto da Winnicott con uno dei bambini che egli incontrò nel corso della sua carriera. Nello specifico, la conoscenza di Iiro, che è un bambino affetto da sindattilia, mette in luce come l’utilizzo del disegno, e in particolare del gioco dello scarabocchio, possa aiutare i bambini a superare il trauma di condizioni dolorose che sono difficili da tollerare e faticose da esprimere attraverso le parole.

Si tratta di un bambino di nove anni, ricoverato presso il reparto ortopedico dell’ospedale pediatrico di Kuopio in Finlandia, che Winnicott conobbe, accompagnato da un’interprete, durante un giro di visita presso la struttura.

Lo psicoanalista, prima di procedere al colloquio con Iiro, apprese che si trattava di un bambino che presentava sintomi tra cui confusione, mal di testa e dolori addominali, la cui causa era indeterminata, e che si trovava ricoverato per una sindattilia congenita, per la quale era stato sottoposto a numerose operazioni.

Winnicott racconta: «Iiro, l'interprete (il bambino parlava solamente finnico) ed io, sedemmo intorno ad un tavolino dove erano stati precedentemente sistemati dei fogli e due matite; ben presto ci trovammo impegnati nel gioco degli scarabocchi da me brevemente spiegato. Feci uno scarabocchio che risultò essere del tipo chiuso (Figura 1). Iiro disse immediatamente: "È il piede di un'anitra". Questa frase mi prese di sorpresa dal momento che Iiro dimostrava immediatamente di voler comunicare con me circa la sua infermità. [...]. Era molto improbabile che Iiro sapesse ciò che stava facendo o che fosse cosciente di rappresentare con l'anitra la sua infermità. Credo infatti che non fosse capace di riconoscere ed affrontare questa sua infermità.».

Il colloquio proseguì con altre rappresentazioni di animali: anatra, cane e cigno fino a quando Iiro fece un nuovo disegno (Figura 2) e Winnicott gli disse: «É come la tua mano sinistra, vero?». Il bambino rispose: «Oh si, un po'». Iiro cominciò a guardare alle sue mani con una certa obiettività.

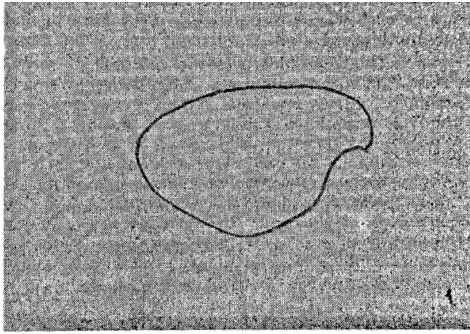


Figura 1

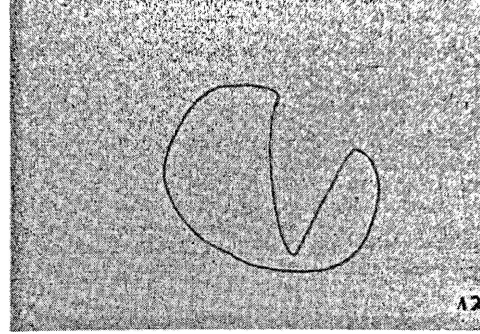


Figura 2

Questo estratto dimostra come anche un “semplice” scarabocchio possa diventare una tecnica, un mezzo, una creazione condivisa per interpretare i sentimenti dei bambini; analogamente ad un’opera d’arte, esso continua a rappresentare sempre nuovi orizzonti, modellandosi sulle sensibilità, sulle esigenze e sulle ricerche di chi ne fa uso.

Prima di Winnicott, anche Melanie Klein²⁹ utilizzò il gioco e il disegno come strumenti della terapia analitica con i bambini e come esperienze relazionali da cui ricavò importanti contributi alle proprie teorie. Il gioco venne da lei inteso come la chiave di accesso alla fantasia e al mondo interno del bambino.

Questo fa capire che è in primis il bambino che, se è lasciato libero di esprimere le proprie emozioni nel gioco a partire dalla fantasia, può aiutare il terapeuta a comprendere ciò che sente.

La stanza in cui avveniva il lavoro analitico di Melanie Klein era arredata in modo che i bambini potessero muoversi liberamente ed esprimere la loro aggressività.

²⁹ Melanie Klein (Vienna 1882 - Londra 1960) è stata una psicoanalista austriaca naturalizzata britannica, nota per i suoi lavori pionieristici nel campo della psicoanalisi infantile, come l'utilizzo del gioco in funzione di associazione libera.

Inoltre, erano presenti materiali adatti al gioco, oggetti detti di “funzione”, come automobiline, treni, animali, carta, colori e molto altro. I giocattoli non dovevano veicolare significati prestabiliti ma doveva essere il bambino a proiettarvi, liberamente, le sue fantasie inconsce.

Nel gioco i bambini riproducevano simbolicamente le loro fantasie, desideri ed esperienze.

A conclusione di questo capitolo, si può evidenziare come l’analisi del modo in cui un bambino si pone nel gioco e nel disegno permetta di riuscire a comprendere le emozioni e i sentimenti che egli intende trasmettere. Per i non terapeuti ma studiosi dell’arte ciò fornisce prova dell’importanza di guardare alla creatività dei bambini anche come ambito in cui si veicolano significati profondi e che pertanto va considerato e promosso al fine di dare ai più piccoli nuovi e ulteriori mezzi per comunicare al mondo adulto chi sono, cosa pensano e cosa sentono.

CAPITOLO TERZO

L'EDUCAZIONE DEI BAMBINI AL PATRIMONIO ARTISTICO MUSEALE

Quattro casi esemplificativi di attività museale rivolta ai bambini

Portare un bambino al museo significa fargli vivere un'esperienza piena di stupore, stimolarlo alla creatività e permettergli di sviluppare la fantasia, quando si trova a formulare proprie idee attorno all'opera d'arte e ai concetti che questa intende esprimere. Negli ultimi anni si è discusso molto sull'incremento dei servizi offerti ai visitatori dei musei e si è lavorato per rendere l'arte museale accessibile a tutte le fasce d'età.

La didattica artistica che si conosce oggi è frutto di numerose ricerche e studi.

Fino ai primi anni dell'Ottocento, i bambini erano considerati un pubblico fastidioso e "imbarazzante" all'interno dei musei: disturbavano il clima di contemplazione che si creava nelle sale e per questo non vi potevano entrare. Questo modo di pensare ai bambini all'interno dei musei cominciò a modificarsi verso la metà del XIX secolo, quando gli studi e le ricerche pedagogiche iniziarono a considerare l'infanzia come una fase a cui dev'essere riconosciuta un'importanza fondamentale nella crescita dell'individuo.

Heinrich Pestalozzi³⁰ affermò che l'uomo, di ogni condizione sociale, dovesse essere educato attraverso l'utilizzo dell'arte (Cambi, 1988). L'ideale educativo di Pestalozzi si

³⁰ Johann Heinrich Pestalozzi (Zurigo, 1746 - Brugg, 1827) è stato un educatore e pedagogista svizzero. Sosteneva l'importanza dei processi di apprendimento, dell'intuizione e del contatto con l'esperienza.

esprimeva attraverso la volontà di semplificare le idee in modo che potessero essere accessibili anche ai più piccoli.

Anche Fröebel³¹ intuì l'importanza dell'arte nel mondo infantile; egli rivolse la sua attenzione al rapporto tra l'educazione intellettuale e il disegno, ritenendo che tale connessione promuovesse la crescita intellettuale dell'individuo.

Il pedagogista tedesco già nella prima metà dell'Ottocento aveva compreso l'importanza del disegno infantile e il bisogno di potenziarlo attraverso l'educazione nelle scuole e nel tempo libero del bambino; affermò l'idea che se un bambino impara a disegnare e l'insegnante coltiva questa sua capacità, quando diventerà grande sarà un adulto con maggiori abilità di espressione.

È grazie a Rosa Agazzi³² che, nella seconda metà dell'Ottocento, il mondo della didattica incontrò quello museale; infatti, a lei si deve l'istituzione all'interno dei musei di programmi di educazione all'arte rivolti ai più piccoli.

Tutti gli oggetti contenuti in un museo, persino i più semplici, possono essere utili ai fini dell'educazione; ad esempio, il bambino impara grazie all'insegnante a distinguere i chiodi interi da quelli rotti. Ciò è testimonianza di come anche un oggetto tra i più comuni possa stimolare le facoltà immaginative dei bambini. Al contempo, ogni cosa che viene mostrata ai bambini può essere utile per rappresentare il concetto di tempo e quello del cambiamento.

³¹ Friedrich Wilhelm August Fröbel (Oberweissbach 1782 - Marienthal, 1852) pedagogista tedesco, definito il "Pedagogista del Romanticismo" per aver messo in pratica il "Giardino dell'infanzia" (Kindergarten), l'attuale scuola dell'infanzia.

³² Rosa Agazzi (Volongo, 1866 - Volongo, 1951) insieme alla sorella Carolina (1870-1945), sono state pedagogiste ed educatrici sperimentali. Fondarono nel 1896 a Mompiano una scuola materna che venne ripresa come modello per successive scuole.

Dal XX secolo gli studi pedagogici cominciarono ad affermarsi con sempre maggiore forza e si iniziò a puntare sull'utilizzo del patrimonio culturale ai fini educativi.

I musei divennero i luoghi perfetti per attuare la nuova idea pedagogica, che mira a: “Educare i giovani al senso civico, alla democrazia, al rispetto dei diritti umani e delle culture altre e alla comprensione del patrimonio culturale nelle sue differenze; insegnare materie di studio curricolari attraverso un progetto educativo attivo, globale, interdisciplinare e sviluppare il senso della responsabilità; contribuire attivamente all'educazione della visione e allo sviluppo della creatività, dell'autonomia e del senso critico; favorire l'integrazione sociale e ridurre il disagio scolastico” (De Socio e Piva, 2008, p.42).

Dagli anni '50 del Novecento alcuni pedagogisti iniziarono a vedere il patrimonio culturale ed artistico come strumento per l'educazione infantile. Il museo in questi anni era inteso come istituzione civica, nel quale la società si fa custode di oggetti preziosi.

Herbert Read³³ nel 1962 con il suo libro, *Educando con l'arte*, tentò di dare una definizione oggettiva dell'educazione partendo dal presupposto che l'arte si trova alla base di essa.

Secondo lui, l'educazione alla sensibilità estetica doveva essere quella maggiormente stimolata, in quanto dà la possibilità al bambino di esprimersi e ne rappresenta il contatto con la realtà.

³³ Herbert Read (Muscoates Grange, 1893 - Malton, 1968) è stato un critico letterario e poeta britannico. I suoi interessi culturali variavano dalla filosofia alla storia dell'arte.

Sempre nel Novecento anche gli studi di Arno Stern³⁴ evidenziarono l'importanza dell'educazione artistica nella formazione infantile. Nel suo libro *Arte Infantile*, pubblicato nel 1966, Stern sottolinea come il disegno del bambino non sia una fotografia della realtà ma la creazione della realtà basata sulle sue sensazioni e sulle sue percezioni. Per dare avvio alla creatività infantile, è necessaria non solo la presenza dell'educatore ma anche lo stimolo dall'ambiente circostante. Il lavoro creativo dipende dalle capacità di osservazione del bambino e consiste nell'esprimersi della sua visione soggettiva del mondo che lo circonda (Wojnar, 1970).

Nel discutere a proposito di didattica museale, e di come essa si affermò nel corso del Novecento, si deve prendere in esame la visione di Eilean Hooper-Greenhill³⁵ che intende fare delle attività didattiche l'obiettivo primario delle istituzioni culturali.

Nello specifico, il museo dev'esser visto come uno spazio nel quale imparare, sperimentare e confrontarsi, la cui funzione primaria è l'educazione della popolazione locale, ovvero della cittadinanza che abita il territorio in cui il museo si trova. La Hooper-Greenhill sottolinea l'importanza che il museo comunichi con un pubblico vasto ed eterogeneo e che ne comprenda gli interessi e il background culturale per poter creare dei programmi specifici di fruizione.

³⁴ Arno Stern (Kassel 1924 - in vita) è un educatore tedesco, inizia la sua carriera in un istituto di orfani di guerra. Nel 1949 apre a Parigi il suo atelier di pittura per bambini, il *Closlieu*, dove utilizza tecniche pedagogiche innovative.

³⁵ Eilean Hooper-Greenhill laureata in Fine Arts, Art Education e Sociology of Education. È stata direttrice della ricerca di dipartimento di studi museali all'Università di Leicester e direttrice del centro di ricerca per musei e gallerie.

In generale, lo scopo che ogni istituzione museale deve perseguire è di permettere al pubblico di godere dell'esperienza culturale in maniera divertente e stimolante dal punto di vista intellettuale.

Pertanto, con l'inizio del XXI secolo, il museo assume, oltre alla funzione di conservazione del patrimonio culturale, quella di luogo di educazione in cui si promuovono gli apprendimenti.

Attualmente, numerosi musei tradizionali stanno iniziando a sviluppare attività e programmi dedicati ai bambini e alle loro famiglie. Per la maggior parte si tratta di visite animate, laboratori ed eventi ludici realizzati all'interno degli spazi dell'istituzione.

Tali iniziative hanno avuto come effetto importanti modifiche al target dei visitatori che giungono nei musei, con la costante crescita dell'indice di famiglie che frequentano questi luoghi. La grande partecipazione ottenuta da parte di questa tipologia di frequentatori conferma la bontà delle scelte pedagogiche intraprese, fornisce un feedback positivo sui programmi realizzati e ne incentiva la creazione di nuovi.

In altre parole, puntare sull'educazione artistica sin dall'infanzia diventa anche questione di necessità (Bazzanini, 2013).

Howard Gardner ha evidenziato come i metodi educativi messi in pratica dai musei variano da Stato a Stato. Accade per contesti sociali, culturali e politici differenti a cui si allineano i valori educativi.

Secondo la provocazione lanciata da Howard Gardner, in alcuni Paesi una didattica museale coinvolgente e stimolante potrebbe giungere a sostituire i programmi di

insegnamento scolastici, destinati alla decadenza per via di metodi antiquati di trasmissione del sapere.

Gardner sostiene infatti che i musei conservano la capacità di coinvolgere gli studenti, di istruirli, di stimolare la loro comprensione e di aiutarli ad assumersi la responsabilità dei loro futuri apprendimenti (Casalino, 2002, p.61).

Anna Casalino³⁶ sostiene l'insegnamento museale nella forma del Children's Museum, il Museo per i bambini. Si tratta di una particolare tipologia di museo che nasce proprio con l'obiettivo di educare e di insegnare ai bambini.

I Musei per bambini sono dei luoghi creati su misura e aventi uno specifico tema (scientifico, storico, ecc...), che viene esplorato dai bambini attraverso percorsi e giochi stimolanti.

Zerbini³⁷ concepisce due possibili approcci all'educazione museale: la didattica "con" i musei e la didattica "per" i musei; la prima vede il museo come uno strumento per raggiungere i propri fini ed è di solito la didattica che parte dalla scuola per arrivare al museo, mentre la seconda, la didattica per i musei, vede il museo come un fine e si rivolge al pubblico e alle scuole.

³⁶ Anna Casalino è una storica dell'arte esperta in musei per bambini con Dottorato di ricerca, PhD sul tema delle tecnologie applicate ai beni culturali con riferimento ai pubblici "giovani".

³⁷ Livio Zerbini (Sermide, 1962 - in vita) è uno storico e archeologo italiano. È stato coordinatore scientifico e didattico dal 2001 al 2005 del Master Biennale in "Didattica Museale", di sua progettazione, presso il Centro di Ateneo per la Ricerca, l'Innovazione didattica e l'Istruzione a Distanza (C.A.R.I.D.) dell'Università degli Studi di Ferrara.

La Commissione Parlamentare per l'Infanzia e l'Adolescenza, tra i suoi vari compiti ha quello di verificare il livello di opportunità di accesso alla cultura da parte delle giovani generazioni. In particolare, nella seduta del 23 gennaio 2014 è stata sottolineata l'importanza dell'accesso ai prodotti artistici da parte dei più piccoli.

Le competenze nelle discipline artistico-musicali ed espressivo-creative sono essenziali perché un individuo si possa considerare colto; tuttavia, perché avvenga il loro sviluppo è necessario che le istituzioni (musei, scuole, enti locali, famiglie, ecc..) collaborino in vista dello stesso obiettivo.

La principale ragione per cui i musei hanno iniziato ad appoggiare e sostenere la relazione tra i bambini e le istituzioni museali è che i giovani rappresentano il futuro pubblico: gli adulti di domani dovranno considerare l'arte un elemento irrinunciabile della quotidianità. In questo la scuola può dare un forte contributo se si pensa che i gruppi scolastici che si recano in visita ai musei includono bambini di diversa provenienza socio-culturale. Al di fuori dell'ambiente scolastico, infatti, i bambini che frequentano il museo appartengono a famiglie di classi sociali medio/alte.

Una seconda ragione riguarda un aspetto più di tipo economico: i bambini rappresentano una fetta di clientela importante, quantificabile e prevedibile, che necessita di accompagnatori. Infatti, assieme al bambino, prende parte alla visita del museo anche tutta la sua famiglia.

Nel 2001 il Centro di Didattica Museale dell'Università Roma Tre ha condotto un'indagine sulle caratteristiche del pubblico di 34 musei italiani. I risultati della ricerca sono pubblicati nel testo di Emma Nardi, *Musei e pubblico. Un rapporto educativo* del

2004. La ricerca ha previsto la somministrazione di 7352 questionari nei diversi tipi di musei ed aveva la finalità di ottenere dei dati generali sulla fruizione degli adulti nelle istituzioni culturali. Ciò che è emerso da quest'indagine è che alla base della fruizione museale in età adulta vi sono prime esperienze al museo in età scolare. In sintesi, "chi va al museo da adulto è perché ci è già stato da bambino".

Secondo lo studio, si tratta di esperienze infantili che molti hanno ricondotto ad occasioni di visite scolastiche, anche se la maggioranza dichiarava di essere stato per la prima volta al museo in compagnia di un familiare. Inoltre, è stata riscontrata una correlazione tra l'età in cui i visitatori avevano dichiarato di essere stati per la prima volta in un museo e il livello di istruzione che erano riusciti a raggiungere da adulti: il 55% dei soggetti presi in esame aveva effettuato una prima visita al museo prima dei 10 anni e tra questi il 61% si era poi successivamente laureato. Si nota dai seguenti dati come la fruizione museale sin dalla giovane età influenzi le scelte del percorso di studi in fase adulta.

Infine, la ricerca ha confermato l'importanza della scuola nell'avvicinare i più piccoli al mondo delle istituzioni culturali e ha messo in luce come la fruizione museale in età scolastica possa influenzare gli atteggiamenti del pubblico in età adulta e porre le basi per un'educazione consapevole al nostro patrimonio culturale.

Molti sono i musei che oggi hanno deciso di incrementare la propria offerta didattica ai bambini di età scolare. Di seguito ne verranno descritti alcuni, il Metropolitan Museum of Art a New York, il Centre Pompidou a Parigi, il MAXXI a Roma e la Peggy Guggenheim Collection di Venezia, che nel panorama internazionale, europeo, e più da

vicino, nazionale e veneziano, hanno scelto di rivolgere la loro attenzione, ed ospitare mediante specifici percorsi, la relazione tra i bambini e i prodotti artistici.

III.I Il #MetKids del Metropolitan Museum of Art

Il Metropolitan Museum of Art (Met) a New York venne inaugurato nel 1872. Oggi ubicato a Central Park, era originariamente ospitato in un palazzo della Fifth Avenue. John Taylor Johnston fu il suo primo presidente; egli era un alto dirigente delle ferrovie statali americane e un noto mercante d'arte, la cui collezione privata servì come base di partenza per il museo, che poi ingrandì il proprio patrimonio grazie ad altre donazioni di privati.

Il Met è uno dei più grandi musei al mondo, con oltre due milioni di opere tra sculture greche, arazzi medievali, un intero tempio egizio e più di 2000 dipinti di artisti europei; di sua proprietà sono le più importanti collezioni di arte francese dell'800. Molte sono anche le opere dell'arte del dopoguerra, soprattutto americana.

Tra le donazioni più rilevanti degli anni '60 il Met riporta quella di Scofield Thayer , che donò al museo 343 opere realizzate nei primi anni del Novecento, e quella di Heinz Berggruen, da cui ricevette 90 opere di Paul Klee.

Tale patrimonio fa del museo una delle mete turistiche più popolari di New York, visitato ogni anno da circa sei milioni di persone.

Oltre che per la numerosità e per la fama dei propri prodotti artistici, il Met è una destinazione di grande attrazione internazionale anche per i propri servizi di coinvolgimento del pubblico, che includono laboratori sensoriali, attività destinate alla terza età, percorsi specifici per disabilità fisiche e intellettive, nonché programmi di fruizione dell'arte per i giovani (da 0 a 15 anni) e le famiglie. Inoltre, con l'obiettivo di rendere l'arte una cosa per tutti i cittadini del mondo, il museo ha un proprio sito internet, il www.metmuseum.org, che ha tra le proprie funzionalità anche quella che permette a chi lo desidera di osservare virtualmente tutta la collezione dell'istituzione.

In principio, tale mappa virtuale, che oggi è utilizzata da tutti, è nata dalla volontà particolare di coinvolgere le fasce d'età più giovani, offrendo loro l'opportunità di visitare il museo in modo quanto più interattivo. Nel 2015, infatti, Thomas Patrick Campbell, che dal 2009 al 2017 è stato Direttore e CEO del Met, ha promosso l'attivazione di un nuovo servizio online per bambini tra i 7 e i 12 anni, il #MetKids. Si tratta di un progetto multimediale creato per e dai bambini, con l'intenzione di raggiungere i più piccoli mediante l'uso di modalità comunicative più adatte a loro, permettendogli di visitare e conoscere il contenuto museale attraverso linguaggi intuitivi, comprensibili e stimolanti. L'opera di co-creazione da cui ha preso avvio, è stata possibile attraverso azioni di collaborazione e di concertazione tra addetti del settore (come curatori, conservatori, ricercatori), educatori, e i bambini/ragazzi. Nello specifico, l'idea di partenza da cui è stato realizzato il #MetKids è ispirata direttamente dai bisogni dei bambini e dall'indagine mediante sondaggio delle loro idee a proposito di come avrebbero voluto partecipare alla visita del museo. In seguito alla creazione di

funzionalità più a loro misura, gli stessi bambini sono stati coinvolti nelle attività che oggi costituiscono #MetKids.

Il #MetKids è infatti uno strumento flessibile, progettato per l'utilizzo su diversi dispositivi e pensato per accompagnare i bambini di tutte le nazionalità prima, durante e dopo la visita al museo.

È formato da una serie di mappe interattive, immagini e brevi video che hanno come protagonisti bambini o ragazzi pressoché coetanei al visitatore, e per ambientazione le sale che ospitano le opere permanenti del Met.

All'interno del sito internet, il progetto #MetKids prende forma attraverso gli strumenti:

- *Explore the Map*, una riproduzione del museo sotto forma di disegno, con all'interno diverse opere che si possono trovare nell'edificio. La mappa è stata costruita in modo da risultare coinvolgente per il pubblico più piccolo; dei puntini interattivi (rossi per le produzioni artistiche e gialli per le sale del museo) se cliccati aprono a spiegazioni relative all'oggetto in questione o alla stanza selezionata.

Inoltre, ogni descrizione riporta un Fun Fact, ovvero un fatto o un aneddoto che può contribuire a rendere più interessante l'opera; ad esempio, per la serigrafia *Usuyuki* di Jasper Johns (1981) il corrispondente Fun Fact spiega come "Usuyuki" significhi "neve leggera" e che tale parola sarebbe rimasta tanto impressa all'artista nella lettura di un libro da portarlo a sceglierla come titolo della sua opera.

La mappa consente l'interazione con il museo sia che il bambino si trovi fisicamente all'interno dell'edificio, sia che utilizzi il servizio #MetKids dall'altra parte del mondo.

- *Hop in the Time Machine*, una sorta di "macchina del tempo" dove il bambino può

esplorare a proprio piacimento un periodo storico-artistico, con la possibilità di approfondire oltre che la collocazione temporale anche quella geografica degli artisti che lo interessano. Si tratta di una traduzione temporale dell'arte.

- Watch Videos, una selezione di video-interviste fatte dai bambini agli artisti o al personale del museo o, in alternativa, di video esplicativi che riguardano la realizzazione di manufatti artistici (vasi in argilla, origami, ecc..).

Oltre ai contenuti virtuali del #MetKids, il Met si è anche fatto promotore di una serie di iniziative in loco, che vengono periodicamente rivolte ai bambini e alle famiglie che si recano fisicamente museo. In base alla fascia d'età, è possibile prendere parte all'esperienza *Storytime*, per i bambini dai 18 mesi ai 6 anni, ai pomeriggi *Family Afternoons*, per bambini dai 3 agli 11 anni, ed infine ad *Art Trek*, per bambini dai 7 agli 11 anni.

Tutti i programmi per bambini del Met Museum sono ad accesso libero, con l'acquisto di un biglietto per l'accompagnatore.

III.II *La Galerie des enfants e l'Atelier des enfants del Centre Pompidou*

Nel 1969, per volontà del presidente francese Georges Pompidou, venne costruito a Parigi il Centre Pompidou. L'edificio, anche detto "Beaubourg" dal nome del quartiere in cui venne costruito, nasce dal progetto rivoluzionario di Renzo Piano e Richard Rogers.

In fase di costruzione, il centro multiculturale ricevette molte critiche da parte di chi lo giudicava troppo moderno e futuristico; in molti ne paragonarono la struttura ad una raffineria di petrolio. L'idea dei due grandi architetti aveva invece come obiettivo quello di mettere in risalto tutto ciò che sostiene il funzionamento un simile edificio; sul prospetto esterno sono evidenti le grandi tubature, di colori diversi in base alla loro funzione: gialli sono i cavi elettrici, blu il sistema di areazione, verdi le tubature dell'acqua e rosse le scale mobili e gli ascensori.

Il museo fu inaugurato il 31 gennaio 1977. Il suo successo fu immediato e ben superiore a quanto ci si aspettasse, considerate le premesse iniziali.

Al suo interno troviamo il Musée National d'Art Moderne e la Bibliothèque publique d'information; quest'ultima occupa i primi tre piani dell'istituto mentre il resto dell'edificio è riservato al museo.

Vi sono esposte una collezione permanente, con lavori di Chagal, Matisse, Kandinskij e molti altri artisti di fama mondiale, ed alcune mostre temporanee (tra i pittori più famosi esposti temporaneamente, ricordiamo Pollock, Klee, Warhol e Munch)

Con il Met, anche il Centre Pompidou condivide il sogno di rendere l'arte un patrimonio pubblico, finalità per cui ha realizzato programmi mirati destinati ad ogni tipo di visitatore.

Per quanto riguarda i più piccoli, nei giorni di mercoledì, sabato e domenica pomeriggio, sono attivi i laboratori per i bambini dai 2 ai 12 anni che incoraggiano il piacere di passare dei momenti in famiglia immersi nella creatività.

La Galerie des enfants è un particolare spazio espositivo del Centro che, aperto a tutte le discipline artistiche, ospita bambini dai 3 ai 10 anni, accompagnati dalle loro famiglie. Si tratta di un luogo in cui i bambini interagiscono con le opere d'arte e possono affinare la propria creatività attraverso la sperimentazione.

Ogni anno, infatti, la Galerie espone due mostre-laboratorio affidate ad artisti contemporanei che permettono ai bambini di scoprire il mondo di un artista, di un architetto, di un ballerino, di uno scrittore e di molti altri, facendo sperimentare l'approccio e la pratica alla creatività.

Per i bambini l'ingresso all'esposizione è gratuito mentre gli accompagnatori possono entrare con il normale biglietto del museo, fatta eccezione della prima domenica del mese, quando la Galerie des enfants è gratuita anche per i genitori.

Inoltre, il Centre Pompidou dà la possibilità ai bambini di mettersi in gioco cimentandosi nella pratica dell'arte attraverso appositi laboratori creativi e sensoriali all'interno l'Atelier des enfants.

Qui i bambini possono sperimentare plasticamente i gesti e i materiali attraverso l'utilizzo del loro corpo; in tal modo vivono in prima persona l'esperienza dell'artista.

Infine, il Centro mette a disposizione di tutti il "Pâtes au beurre", un servizio creato nel 2001 da Sophie Marinopoulos, psicologa, psicoanalista e specialista delle relazioni genitori-figli.

Questo spazio promuove la convivialità, lo scambio di idee e l'inclusione attraverso l'educazione artistica e culturale ma è anche un luogo in cui è possibile beneficiare di un sostegno psicologico, individuale o di gruppo. Al "Pâtes au beurre" i genitori e i loro

figli possono incontrarsi e ascoltarsi in forma anonima, gratuita e senza appuntamento.

Con la facilitazione di professionisti esperti, discutono delle proprie preoccupazioni, pongono domande e condividono vissuti relativi ai loro rapporti familiari.

Il Servizio è collocato all'interno dell'Atelier des enfants, per dare la possibilità ai genitori di scambiare le proprie opinioni mentre i loro figli sono immersi in un laboratorio creativo che ne promuove l'espressione emotiva.

III.III *Il MAXXI Educazione del MAXXI Museo nazionale delle arti del XXI secolo*

Nel 1997 il Ministero della Difesa italiano dà un'ampia area del quartiere Flaminio, prima occupata dal ex Caserma Montello, al Ministero dei Beni Culturali per realizzare nella capitale italiana un polo museale nazionale dedicato all'arte contemporanea, il MAXXI Museo nazionale delle arti del XXI secolo.

Zaha Hadid si occupa della sua realizzazione, proponendo un'edilizia innovativa per la capacità di integrare il nuovo edificio nel circostante tessuto urbano.

Si tratta del primo museo italiano che mette assieme opere artistiche e architettoniche contemporanee, affianco a prodotti di design e di fotografia, e performance di teatro e di danza.

La collezione permanente del MAXXI è formata da oltre 400 opere che rappresentano la produzione artistica internazionale, con un particolare risalto degli artisti stranieri legati al contesto italiano. Inoltre, il museo possiede la *Collezione Architettura*,

composta dalla Collezione del XX secolo, dalla Collezione del XXI secolo e dalla Collezione di Fotografia.

Sia la Collezione Arte che quella Architettura vengono incrementate periodicamente grazie alle donazioni e agli acquisti compiuti dal museo romano.

Il MAXXI non è però solo un luogo di conservazione e di esposizione di collezioni ma anche un centro di sperimentazione e innovazione culturale.

Infatti, dal 2004, MAXXI Educazione ha puntato sull'integrazione dei bambini con il mondo dell'arte, avvicinandosi all'universo dei bambini attraverso la proposta di visite, giochi e laboratori.

Dal museo, l'obiettivo di creare un legame con i più piccoli tramite il loro coinvolgimento attivo, è stato declinato anche nella messa a disposizione delle sale espositive per il festeggiamento del compleanno di bambini dai 7 ai 10 anni.

A tale possibilità si accompagnano laboratori artistici organizzati e visite museali adeguate all'età; a chi festeggia il proprio compleanno tra i 4 e i 6 anni, viene invece organizzato un percorso di scoperta delle opere d'arte con l'aiuto di favole illustrate.

Gli educatori presenti presso il centro culturale del museo hanno il compito di sviluppare specifiche attività per stimolare la creatività dei bambini, che possono parteciparvi gratuitamente.

Nel caso della visita alle opere artistiche, dopo di essa viene data l'opportunità alle famiglie di partecipare a diversi corsi di potenziamento della manualità, e di promozione dell'osservazione critica e creativa. Tali momenti diventano un'occasione per i più piccoli per esprimere quanto imparato durante il giro alle sale espositive.

Attraverso i suoi laboratori per le famiglie (nel pomeriggio del sabato), il museo esprime il suo ruolo sociale, permettendo ad adulti e bambini di interagire in un'esperienza artistica condivisa.

III.IV *Il Hands-on! e il Kids Day della Peggy Guggenheim Collection*

In Italia la Collezione Peggy Guggenheim è tra i musei più importanti di arte europea e americana del XX secolo; ha sede al Palazzo Venier dei Leoni a Venezia.

Il progetto del palazzo fu commissionato nel 1749 dalla famiglia nobile Venier all'architetto Lorenzo Boschetti. A causa di alcune vicissitudini della famiglia, l'edificio non fu completato secondo l'idea iniziale ma, dei cinque previsti, venne costruito solo un piano.

Dall'Ottocento in poi, il palazzo cambiò diversi proprietari. Prima fu della famiglia Levi, poi di Luisa Casati Amman, quindi del barone Marzcell de Nemes e infine, dal 1949 al 1979, divenne la residenza veneziana della collezionista d'arte americana Peggy Guggenheim, che aprì gratuitamente le porte della sua collezione privata al pubblico, già nel 1951.

La Collezione Peggy Guggenheim dal 1980, anno successivo alla morte della collezionista, passò sotto la gestione della Fondazione Solomon R. Guggenheim,

un ente non profit fondato a New York nel 1937 per promuovere l'arte moderna e contemporanea nel mondo.

Da allora, nel museo veneziano, oltre alla collezione personale di Peggy Guggenheim, sono esposte anche opere della Collezione Hannelore B. e Rudolph B. Schulhof e mostre temporanee.

L'obiettivo della Fondazione Solomon, come anche quello del museo a Palazzo Venier dei Leoni, è di coinvolgere un pubblico sempre più ampio attraverso iniziative curatoriali e didattiche.

Infatti, sono diversi gli eventi organizzati dalla Peggy Guggenheim Collection di Venezia per coinvolgere genitori e bambini in esperienze d'arte. Tra le diverse iniziative è di particolare interesse Hands-on! , un progetto che si struttura in sei appuntamenti dedicati ai bambini e ai loro genitori, alla scoperta delle antiche tecniche dell'artigianato veneziano. La finalità è quella di incentivare la creatività, la manualità e l'immaginazione. Al primo incontro viene realizzato un laboratorio con la ceramica, mentre nei successivi si tratta il materiale della cera e si affronta la scoperta dei gioielli realizzati artigianalmente. Gli altri appuntamenti hanno lo scopo di insegnare alle famiglie come si realizzano le sculture di carta, e si fa uso delle tecniche della serigrafia e della tessitura.

Vi è inoltre il Kids Day, un'altra iniziativa offerta dal museo ai più piccoli, ossia un laboratorio gratuito che si tiene ogni domenica pomeriggio per i bambini della scuola primaria.

Ogni settimana l'appuntamento affronta in modo artistico temi differenti, come ad esempio la presenza delle figure animali nelle opere della collezione Guggenheim o tematiche più generali e sostenibili come il rispetto dell'ambiente e la pulizia degli oceani.

L'esperienza è articolata in diversi momenti: ai bambini viene prima fatta una sintetica presentazione del museo e della storia di Peggy Guggenheim; successivamente il gruppo si sposta nelle sale espositive per guardare da vicino le opere riferite al tema della domenica; infine, i bambini si raccolgono nella sala dedicata al laboratorio creativo, dove siedono attorno ad un tavolo e usufruiscono di diversi materiali artistici per dar vita alle loro creazioni sull'argomento che è oggetto dello specifico incontro.

Il laboratorio, che viene proposto in lingua italiana, può essere accompagnato dalla presenza di un interprete.

CAPITOLO QUARTO

NOTE DALL'ESPERIENZA DI TIROCINIO PRESSO LA DIOCESI DI TREVISO

Come previsto dall'iter formativo universitario, da novembre 2022 a gennaio 2023, ho svolto il tirocinio formativo di 160 ore presso l'Ufficio diocesano per l'arte sacra e i beni culturali di Treviso, sotto la supervisione del direttore Don Paolo Barbisan.

La principale finalità dell'Ufficio è di affiancare i Parroci in tutte le mansioni che riguardano la tutela, la corretta valorizzazione, l'adeguamento liturgico e la conservazione dei beni culturali religiosi, immobili e mobili, loro affidati. L'Ufficio si occupa, inoltre, della valutazione e della gestione delle richieste contributi erogati dal Comitato Ecclesiastico Italiano (C.E.I.) per la tutela ed il risanamento conservativo dei Beni Culturali Ecclesiastici e per la Nuova Edilizia di Culto.

L'esperienza di tirocinio si è coniugata con la volontà dell'Ufficio di stimolare la curiosità dei bambini dalla scuola primaria alla fruizione delle opere artistiche presenti all'interno delle chiese del centro storico di Treviso. Con tale finalità, si è ideata la sperimentazione *“Alla scoperta degli animali nelle chiese”* per avvicinare i più piccoli al contenuto artistico trevigiano.

IV.I “Chiese Aperte”

Il lavoro che è oggetto della presente discussione si inserisce all'interno del progetto diocesano “Chiese Aperte”, un'iniziativa promossa dall'Ufficio a partire dal 2020 per far conoscere alla cittadinanza, e non solo, il patrimonio artistico contenuto nei principali luoghi di culto del centro storico.

La volontà con cui è stato ideato il progetto, come sottolinea Giulia Semenzin, all'intervista del 30 luglio 2020 presso l'oratorio 31 Centro della parrocchia del Duomo in occasione della presentazione dell'iniziativa, è di aprire le porte di luoghi che fino a quel momento sono stati visitati solo in poche occasioni e di accogliere e raccontare, attraverso i volontari, la storia della chiesa in cui si trovano.

A “Chiese Aperte” hanno inizialmente aderito cinque chiese: il Duomo, San Nicolò, San Vito e Santa Lucia, Sant'Agostino, e San Gregorio. In seguito, l'iniziativa si è allargata a San Francesco, Santa Maria Maggiore e Santa Maria Maddalena.

Le chiese protagoniste hanno un'importante valenza architettonica e sono ricche di opere d'arte.

Dal punto di vista architettonico, ad esempio, nella Cattedrale di San Pietro Apostolo, Duomo della città, si nota come la fisionomia dell'edificio sacro sia il risultato di molteplici ammodernamenti, che riflettono il costante dialogo tra Chiesa e arte, e i continui aggiornamenti della sensibilità religiosa popolare dal 969, anno in cui si documenta per la prima volta la presenza dell'edificio.

La Cattedrale subì degli interventi di restauro in epoca longobarda e dopo il Mille assunse maestosità e splendore grazie alla fusione di forme romanico-padane ad altre bizantino-lagunari. Si attribuisce ad epoca successiva la costruzione della cupola sovrastante la cappella maggiore.

L'entrata nella Cattedrale offre al visitatore non solo un momento di raccoglimento in preghiera, ma anche un promettente itinerario storico-artistico attraverso le sue opere.

Si possono ammirare opere come le pale d'altare di Paris Bordon (1557), Pomponio Amalteo (1564) e Domenico Capriolo (1520), conservate nel vestibolo della cappella dell'Annunciazione, che precedono un capolavoro assoluto, la pala dell'*Annunciazione* ad opera di Tiziano Vecellio (1520). La Cattedrale possiede anche altre importanti opere artistiche come gli affreschi del presbiterio di Ludovico Seitz (1888) e la recente pala dipinta da Safet Zec nel 2019, *Il pane della Carità*.

Il Tempio di San Nicolò, anch'esso inserito all'interno del progetto "Chiese Aperte", è stato costruito a Treviso nel XIII secolo per volere dei frati predicatori dell'ordine domenicano. L'edificio combina elementi della tradizione romanica padana, quali l'uso del laterizio scandito da lesene, la monumentalità delle murature, gli archetti di coronamento e le fronti a capanna, con un moderato verticismo gotico. La chiesa fu definitivamente completata soltanto nel 1858, con il rialzo della navata centrale e il soffitto a carena di nave, l'innalzamento della facciata e l'apertura della trifora. Dodici grandi pilastri cilindrici, numero del collegio apostolico, sormontati da archi ogivali, sorreggono l'intera costruzione, coperta al centro da una volta a carena di nave e ai lati

da volte a crociera. Numerosi sono i dipinti murali trecenteschi che ornano le colonne e le pareti del tempio, tra questi troviamo le opere di Tomaso da Modena che ritraggono le figure di *San Girolamo nello studio*, *San Romualdo in cattedra*, *Sant'agnese* e *San Giovanni Battista* (1349-1354). Universalmente noti, in quanto prime rappresentazioni pittoriche degli occhiali, sono il *Ritratto del cardinale Ugo di Provenza* e il *Ritratto del cardinale Nicolas de Fréauville* realizzati sempre dall'artista Tomaso da Modena.

Anche il complesso di San Vito e Santa Lucia custodisce un'importante storia architettonica. Nasce dalla costruzione contigua di due piccole chiese, successivamente inserite negli edifici comunali; già nel 981 in un diploma dell'imperatore Ottone II viene citata l'esistenza dell'Ospedale di San Vito per i poveri e i pellegrini, con annesso un oratorio dedicato al santo martire. Dell'antica chiesa di San Vito rimane traccia nella parete orientale e nella cappella del Redentore, datata tra fine XI e inizio XII secolo. Nei seguenti secoli, dalla seconda metà del '500 l'edificio è stato ampliato. Il nucleo iniziale di Santa Lucia, risalente al 1355, era costituito dalla chiesetta di Sancta Maria ad Carceres, l'odierna cappella del Crocifisso che ancora oggi vanta affreschi della seconda metà del '300 di un pittore di scuola padovana. Nel 1389 venne in parte demolita e unita alla chiesa dedicata a Santa Lucia.

Da Santa Lucia si entra nella chiesa di San Vito attraverso la Cappella del Redentore, affrescata nella prima metà del Duecento da Ognibene di Treviso.

Sull'altare maggiore troviamo la pala raffigurante la *Madonna con il Bambino e i santi Vito, Modesto e Crescenzia* attribuita a Bernardino Prudenti, pittore che faceva parte della cerchia di Tintoretto. Un'altra importante opera artistica è la scultura lignea del

Crocifisso, a sinistra dell'altare maggiore, di Francesco Terilli (fine XVI - inizio XVII secolo). Degno di attenzione è anche il grande telero di fine seicentesco sul soffitto della navata centrale, *Inconorazione della Vergine*, di Antonio Zanchi.

“Chiese Aperte”, gratuito e attivo il secondo e il quarto fine settimana di ogni mese, prevede che all'interno degli otto luoghi di culto si trovino i volontari (per lo più curatori d'arte e appassionati della città di Treviso) che, dopo un corso di formazione con esperti di arte e di comunicazione, organizzato dalla storica dell'arte e referente di progetto Giulia Semenzin, sono preparati ad illustrare l'edificio religioso e le sue opere, nonché ad accogliere ed accompagnare i visitatori .

I volontari sono presenti in gruppi di tre per ogni chiesa, ciascuno con un proprio referente, e cambiano la sede del loro servizio due volte all'anno, così da mantenere un interesse prolungato per lo svolgimento dell'attività.

L'aspetto di coinvolgimento sociale ha un ruolo primario tra le motivazioni che hanno spinto e sostenuto l'iniziativa.

Infatti, “Chiese Aperte” nasce dopo un periodo di chiusura dovuto all'emergenza sanitaria causata dalla pandemia, che ha reso inaccessibili i luoghi di aggregazione e impedito le occasioni di socialità. Tra gli obiettivi del progetto vi è anche quello sociale: rendere i visitatori, e i volontari, parte di una comunità attiva, che ha a cuore il proprio territorio e la propria storia.

“Sono convinto che la bellezza possa salvarci, possa guarire anche le ferite di questo periodo difficile indicandoci un altro modo di vivere, più sapiente” afferma Don Paolo Barbisan³⁸.

IV.II *“Alla scoperta degli animali nelle chiese”*: La presentazione sperimentale degli animali biblici raffigurati nelle chiese del centro di Treviso ai bambini dai 5 ai 10 anni

A partire dalle premesse discusse nel corso dei primi capitoli - a proposito dell'importanza di stimolare la creatività per lo sviluppo infantile e della necessità di potenziare le occasioni di contatto tra infanzia e arte, costruendo delle relazioni ad hoc anche all'interno dell'istituzione museale - è stata pensata, in forma sperimentale, una traduzione delle finalità progettuali di “Chiese Aperte” in modalità quanto più comprensibili ai bambini e la costruzione di un'attività che fosse in grado di estendere l'intento di promozione culturale e sociale anche alle fasce più giovani della popolazione.

L'esperienza di tirocinio è stata l'occasione per ideare e sviluppare tale sperimentazione, interessata ad avvicinare i bambini alle opere d'arte e sostenerne l'interesse con una metodologia pensata a loro misura.

³⁸ Affermazione data da Don Paolo Barbisan in occasione della presentazione del progetto “Chiese Aperte” il 30 luglio 2020 presso l'oratorio 31 Centro della parrocchia del Duomo.

Come si è detto, i bambini si trovano spesso esclusi dalle spiegazioni delle opere artistiche, che vengono presentate dalle guide con un linguaggio troppo forbito per risultare comprensibili a chi non ha ancora acquisito una maturità adulta.

I primi passi del lavoro di inclusione dei bambini nella scoperta del patrimonio artistico diocesano si sono incentrati sull'individuazione di quale fosse il tema più adeguato per coinvolgerli interattivamente. Si è riconosciuto negli animali il soggetto più indicato a tale scopo, essendo questi di interesse infantile e raffigurati per il loro significato biblico nelle opere visibili in "Chiese Aperte".

Alla loro localizzazione sul posto, all'interno delle opere delle chiese, è seguita una ricerca bibliografica per la decifrazione iconografica dei singoli elementi identificati.

Tale indagine ha condotto alla selezione dei soggetti animali valutati come più interessanti, per la loro storia e il loro significato, e all'esclusione di quelli che sarebbero invece risultati di difficile comprensione ai piccoli fruitori.

Al tempo stesso, si è optato per una semplificazione della terminologia iconografica. Ne è risultata una descrizione che coniuga il mondo religioso a quello infantile. Ad esempio, il leone: "È forte e coraggioso (...), ha la voce più potente di tutti, come l'Evangelista che rappresenta: san Marco".

Lo studio e la selezione degli animali si sono tradotti materialmente nella realizzazione di un opuscolo illustrativo, intitolato "*Alla scoperta degli animali nelle chiese*", che fosse consegnato ai bambini per seguire e partecipare all'esperienza della visita.

Esso doveva essere di facile intuizione perché il bambino potesse utilizzarlo autonomamente.

La realizzazione di questo opuscolo ha dato altresì modo di riflettere sull'introduzione di alcune altre sezioni, che potessero assolvere a funzioni più di natura ludica: ai significati descritti in riferimento agli animali, la cui narrazione, assieme alla mappa di localizzazione delle Chiese nella città, costituisce una parte comune al materiale fornito ai bambini, sono state allegate delle schede specifiche (di diverso colore) riferite alle singole chiese visitabili, che erano consegnate di volta in volta presso di queste.

Le schede costituiscono il supporto grafico-applicativo all'attività ludica di ricerca degli animali biblici nelle varie chiese, una sorta di "caccia al tesoro", concepita per stimolare l'attenzione dei bambini e rendere piacevole anche a loro la visita alla chiesa. Si tratta di cercare i soggetti (animali) presenti nelle opere e, a mano a mano che li si rintraccia, procedere nel completamento della scheda mediante una X sopra l'icona che raffigura il particolare corrispondente (un frammento dell'opera) all'animaletto riconosciuto.

Il "quaderno", che deriva dall'unione della parte introduttiva con le sezioni ludiche delle singole schede, rappresenta, per il suo graduale completamento, l'avanzare del percorso di visita alle chiese della città.

In pratica, il bambino nella prima chiesa in cui giunge riceve dal volontario il libretto generale, all'interno del quale trova: le icone degli animali che compaiono nelle opere delle "Chiese Aperte" e i loro significati biblici, una breve descrizione del progetto, e le istruzioni per la partecipazione al gioco.

Infine, per motivare l'interesse dei bambini, al termine di ogni ricerca viene consegnato loro in premio un animaletto giocattolo, come ricordo dell'esperienza fatta.

L'iniziativa in oggetto ha tra i suoi intenti anche quello di incentivare le famiglie a conoscere i luoghi artistici del territorio che abitano, permettendo loro di trovare condizioni favorevoli alla visita.

Si prevede che la sperimentazione possa prendere avvio all'interno del progetto "Chiese Aperte" a partire dai prossimi mesi.

A seguito della sua attivazione, si considera l'utilità di raccogliere e analizzare i dati riferiti alla partecipazione e al gradimento dell'esperienza, al fine di ottimizzare, calibrandole sui bisogni dei visitatori, eventuali future proposte progettuali.

CONCLUSIONE

Con il presente elaborato, che ha preso in esame la letteratura sullo sviluppo creativo e l'importanza delle competenze espressive in ambito psicopedagogico nonché alcuni progetti per i bambini all'interno dei musei, si è verificata l'importanza della fruizione artistica sin dalla prima infanzia. Si è visto che i bambini che fin da piccoli vengono a contatto con i prodotti artistici hanno un maggior sviluppo cognitivo ed emozionale rispetto agli altri (Save the Children, 2017)

Considerato che la creatività nei bambini tra i 6 e i 10 anni è funzionale allo sviluppo delle abilità comunicative, essa assume un posto in primo piano anche come strumento di manifestazione e di condivisione dei propri vissuti. Il disegno è infatti utilizzato dai terapeuti infantili di diversi orientamenti, che lo ritengono, assieme al gioco, un'attività capace di avviare la costruzione di una relazione terapeutica tra adulto e bambino, al di là delle parole. A tale proposito, è stata presa in esempio la tecnica dello scarabocchio di Winnicott e il caso del piccolo Iro - che era arrivato attraverso il disegno di un'anatra a parlare delle emozioni legate della sua sindattilia - e l'esperienza di arteterapia resa possibile da Dicker, a Terezin al tempo delle deportazioni ebraiche.

L'importanza dell'arte per i bambini deve quindi necessariamente trovare una corrispondenza nei sistemi educativi delle scuole primarie e all'interno delle istituzioni museali.

A tale proposito, sono stati approfonditi come “casi studio” quattro importanti musei che hanno incluso tra i loro obiettivi un'accoglienza calibrata ai bambini e la promozione della loro interazione con il mondo dell'arte.

Anche nell'ambito del tirocinio, ci si è attivati per coinvolgere e appassionare i bambini al mondo dell'arte mediante la realizzazione, in collaborazione con.... e l'iniziativa “Chiese Aperte”, del progetto sperimentale “Alla scoperta degli animali nelle chiese”.

Si tratta di una iniziativa che, attraverso lo spirito ludico di un'attività che ai bambini può risultare divertente, ambisce a stimolare nei più piccoli la scoperta itinerante del patrimonio artistico trevigiano.

L'elaborato aspira ad aprire lo sguardo a nuove frontiere e scenari dello studio artistico, ponendo la sfida agli studiosi dell'arte di creare percorsi su misura di bambino all'interno delle istituzioni culturali. Pertanto, non bisogna sottovalutare l'importanza del coinvolgimento dei piccoli visitatori nella conoscenza e nella creazione di un legame con un patrimonio artistico di cui saranno gli eredi. In particolare, in un Paese come il nostro che fa dell'arte un proprio punto di forza.

La presente tesi ha come principale limite la ristretta fascia d'età presa in esame, dai 6 ai 10 anni, per lo studio dell'importanza dello sviluppo della creatività. Sarebbe utile analizzare l'argomento prendendo in considerazione anche le altre

fasce d'età, analizzando anche in questo caso come l'arte nella crescita dell'individuo influenzi le sue scelte personali.

Un possibile sviluppo può, inoltre, riguardare l'estensione dell'indagine non solo ai musei ma a tutte le istituzioni culturali.

RINGRAZIAMENTI

Alla fine di questo percorso trovo doveroso porgere i miei ringraziamenti alla mia relatrice, Professoressa Alessandra Cecilia Jacomuzzi, per la sua disponibilità e per avermi permesso di concludere il mio percorso universitario con questo tema a me caro.

Un particolare ringraziamento lo rivolgo alla mia famiglia che fin dall'inizio mi ha dato il supporto necessario per portare a termine i miei studi.

FONTI

Bibliografia

A. Casalino, *Musei per bambini*, Bologna, Pendragon, 2005

A. S. Bombi, R. Tambelli (2001). *Le relazioni tra genitori e figli attraverso l'analisi del disegno*, *Rassegna di Psicologia*, 2, 5-13

A. Riegl, "Das holländische Gruppenporträt", in *Jahrbuch der Kunsthistorischen Sammlungen des Allerhöchsten Kaiserhauses*, 1902

A. Pařík (a cura di), *Friedl Dicker Brandeis: 1898-1944. Exhibition to commemorate the 90th anniversary of her birthday*, The State Jewish museum in Prague, Praga 1988; L. Wix, *Art in the Construction of Self: Three Women and Their Ways in Art, Therapy, and Education*, ed. Ann Arbor, The University of New Mexico, ProQuest, Dissertations & Thesis Global, 2003

A. Serraglio, *Gli adulti parlano... i bambini disegnano! Manuale per l'interpretazione del disegno infantile*, Armando Editore, Roma, 2011

A. Stern, *Arte Infantile*, Armando Editore, Roma, 1966

- B. Munari, *Fantasia*, Universale Laterza, Bari, 1977
- C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Armando Editore, Roma, 2007
- D. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editori, Roma, 1971
- D. Winnicott, *Colloqui terapeutici con i bambini. Interpretazione di 300 "scarabocchi"*, Armando Editori, Roma, 1983
- E. Cannoni, *Il disegno dei bambini*, Carocci, Roma, 2003
- E. H. Gombrich, E. Kris, "*I principi della caricatura*", 1938, tr. it. in E. Kris, *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, Einaudi, Torino, 1988
- E. H. Gombrich, E. Kris, *Caricature*, King Penguin Books, London, 1940
- E. H. Gombrich, *L'immagine e l'occhio*, tr. it. Einaudi, Torino, 1965
- E. Kramer, *L'arte come terapia nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1971

E. Kramer, *Che cos'è l'Arte Terapia?*, II° Giornata di Studio ADEG-AISCNV 1985,
Brescia, ADEG Torino, 1985

E. Makarova, R. S. Miller, *Friedl Dicker-Brandeis Vienna 1898- Auschwitz 1944:
the artist who inspired the children's drawings of Terezin*, Tallfellow/Every Picture
Press, Los Angeles, 2001

E. Nardi, *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano, 2004

E. R. Kandel, *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*, Raffaello Cortina
Editore, Milano, 2017

F. Cambi, *La storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La nuova Italia, Firenze, 1988

G. Crocetti, *I disegni dei bambini. Metafore e simboli del benessere del bambino*,
Armando Editore, Roma, 2008

G. H. Luquet, *Les dessins d'un enfant: étude psychologique*, Félix Alcan, Parigi,
1913

G. H. Luquet, *Il disegno infantile*, Armando Editore, Roma, 1969

G. Rodari, *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino, 1964

G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973

H. Read, *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano, 1962

I. Wojnar, *Estetica e pedagogia*, La Nuova Italia, Roma, 1970

J. Dewey, *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951

J. Gross, H. Harlene (1999), *Drawing facilitates children's verbal reports after long delays. Journal of Experimental Psychology: Applied*, 5 (3), 265-283

J. S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma, 2005

L. S. Vygotskij, *Pedagogičeskajapsihologija, Rabotnik Prosveščeniija*, Mosca, 1926, tr. it. *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento, 2006

L. S. Vygotskij, *Voobrazenie i tvorčestvo v detskom vozraste*, Sojuz, Petersburg, 1933, trad. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1972

L. S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni, Roma, 1986

M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 1909

M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Tipografia Tuderte, Todi, 1936

P. De Socio, C. Piva, *Il museo come scuola*, Carocci Faber, Roma, 2008

U. G. Neisser, *Cognitive Psychology*, Pearson, Londra, 1967

W. James, *The Principles of Psychology*, Henry Holt and Company, New York, 1890, trad. It. *Principi di psicologia*, Principato, Milano-Messina, 1965

Sitografia

<http://adiscuola.it/Pubblicazioni/Saperi/Gard1.htm>

<http://www.centroellisse.it/wp-content/uploads/2012/09/Introduzione-allopera-di-Melanie-Klein-Hanna-Segal.pdf>

<https://www.centrepompidou.fr/fr/>

<https://www.guggenheim-venice.it/it/>

http://www.psicopedagogie.it/arte_terapia.educazione_speciale.html

<http://www.psicoterapia-cognitiva.it/il-colore-delle-emozioni/>

<https://artecometerapia.wordpress.com/arte-come-terapia/>

<https://spaziorodari.indire.it/rodari/pensiero/>

<https://www.artribune.com/attualita/2015/04/arte-terapia-psicologia-psicoanalisi/>

<https://www.fondazionearca.org/collezione-peggy-guggenheim-inaugura-un-percorso-dedicato-al-pubblico-con-disabilita-visive/>

<https://www.maxxi.art>

<https://www.metmuseum.org/art/online-features/metkids/>

<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/i-benefici-dell'arte-e-della-cultura-lo-sviluppo-dei-bambini>

<https://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>

<https://zebrart.it/perche-portare-i-bambini-al-museo-ecco-svelato-il-motivo/>

