



L'ARTE COME STRUMENTO DI ESPLORAZIONE E CONOSCENZA

Agnese Infantino*

Franca Zuccoli**

RIASSUNTO

Per i bambini molto piccoli, al di sotto dei tre anni, poche sono le occasioni di sperimentazione di percorsi di arte sia al di fuori, sia all'interno dei servizi. Ovunque l'idea dominante è che questo ambito sia troppo complesso per essere proposto in modo significativo ai bambini, come se in realtà la mediazione del linguaggio fosse percepita come ineliminabile. Sottostante a questa idea soggiace il pensiero di una conoscenza esclusivamente trasmissiva, mediata dal linguaggio e in cui è prevista la presenza di un adulto che organizza l'ambiente, sceglie i contenuti, individua gli strumenti e parcellizza e semplifica il sapere e le sue possibilità di scoperta. Il presente contributo vuole esplorare le idee di riferimento implicite in questo pensiero e le nuove proposte che possono svilupparsi, accogliendo l'idea di un bambino competente ed esploratore del mondo, in cui l'arte può diventare un elemento fondante della sua crescita.

1 INTRODUZIONE

Questo capitolo vuole riflettere sulle proposte legate alle tematiche dell'arte che si possono trovare sia all'interno dei servizi per l'infanzia, sia al di fuori di essi, nello specifico nei musei, dedicate a bambini molto piccoli, intendendo con questa definizione bambini al di sotto dei tre anni. L'idea della necessità di verificare sul campo, anche se in modo molto empirico, raccogliendo cioè informazione direttamente dai servizi, come pure indagando nei musei recandosi nei loro spazi o consultando l'offerta sui loro portali, ci ha permesso di rendere evidente un'ipotesi che avevamo nel tempo formulato a livello solamente intuitivo.

* Researcher University of Milan Bicocca. Department of Human Science for Education "R. Massa", Piazza Ateneo Nuovo, 1 20126 Milan, Italy. E-mail: agnese.infantino@unimib.it.

** Researcher University of Milan Bicocca. Department of Human Science for Education "R. Massa", Piazza Ateneo Nuovo, 1 20126 Milan, Italy. E-mail: franca.zuccoli@unimib.it.

Negli anni, infatti, lavorando in questi ambiti, molto spesso avevamo riscontrato che a fronte di alcune dichiarazioni di azioni pubblicate nei piani di lavoro, concretamente non corrispondevano in molti di questi luoghi vere e proprie progettazioni legate alle questioni dell'arte, né pensieri articolati riferiti alle pratiche agite. Proprio per questo è stato necessario sviluppare un'indagine, che ha coinvolto una ventina di servizi in Lombardia e circa quaranta musei sul territorio nazionale, da cui emerge chiaramente come siano davvero poche le proposte innovative riferite all'ambito artistico per i bambini da 0 a 3 anni. Si tratta il più delle volte di azioni con alcuni materiali plastici e colori, molto spesso circoscritte e già guidate dall'adulto, che lasciano poco spazio a vere e proprie esplorazioni o a sperimentazioni più complesse. Sotteso a queste proposte si colloca un pensiero che reputa, il più delle volte, queste stesse azioni come un corollario, un riempitivo certamente divertente ma poco significativo, proprio perché il primato del linguaggio e di un pensiero logico lineare deve essere in ogni caso garantito, e a questo devono essere dedicate le maggiori attenzioni educative. In questo stesso ambito si pongono invece come contrappositive alcune sperimentazioni che consentono ai bambini di utilizzare costantemente una pluralità di linguaggi, di non fermarsi alla parola e all'ascolto, ma di sperimentare a tutto tondo la globalità della conoscenza del mondo (Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), 1995).

Intento di questo scritto è quello di evidenziare come l'apporto dell'arte e della sua modalità di ricerca possano invece anche con bambini molto piccoli assumere un ruolo centrale, legato alla scoperta e all'affascinante gioco della costruzione della conoscenza. Qui si vogliono riprendere alcuni passaggi appartenenti ai campi dell'estetica e dell'arte, che ci permetteranno di avere dei punti di riferimento quando entreremo più nel dettaglio delle osservazioni e delle proposte. Come primo punto si vuole sottolineare come, quando ci si richiama alla parola estetica, non ci si stia tanto riferendo a una generica teoria del bello, ma alla sua etimologia di disciplina originaria, che grazie all'apporto di Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 - 1762), si propone come strategia di conoscenza sensoriale. Così ci ricorda Marco Dallari, pedagogista italiano che da sempre si è occupato d'arte: “[...] chiarisco subito, per sgomberare il campo da equivoci sgradevoli e rappresentazioni fuorvianti, come l'esperienza estetica incontra la categoria della bellezza ma non se ne identifica: Baumgarten conia il termine *aesthetica* dalla radice *aisth* e dal verbo *aisthanomai* che vuol dire “rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi””. (Dallari, 2005, p. 18). Se ci rivolgiamo direttamente a Baumgarten e ai suoi Prolegomeni troviamo, infatti, questa definizione “1. L'ESTETICA (ovvero teoria delle arti liberali, gnoseologia inferiore, arte del pensare bello,

arte dell'analogo della ragione) è la scienza della conoscenza sensitiva". (Baumgarten, 1992, p. 17).

Alla stessa maniera rifacendoci alla parola arte, anche di questa preferiamo osservare il suo lato di ricerca costante al di là degli steccati disciplinari, e qui figure come quelle di Donato Bramante (1444 - 1514), Leonardo da Vinci (1452 - 1519), Michelangelo Buonarroti (1475- 1564), per citarne solo alcune rimanendo nel Rinascimento, oltre a moltissime altre universalmente note ci permettono di sottolineare come l'arte sia da sempre stata intesa come una ricerca a tutto campo, uno strumento di indagine che svelava alcuni aspetti della realtà e metteva in forma con strumenti e materiali diverse ipotesi, differenti pensieri e realizzazioni. Nel suo percepirla come tensione di ricerca, altri due aspetti possono risultare come chiaramente esemplificativi. Il primo riguarda la messe di schizzi, disegni e progetti che ognuna delle varie personalità che vogliamo osservare nel tempo, dall'antichità fino al contemporaneo, hanno prodotto nel tempo, prima di giungere a qualche forma di elaborazione più compiuta, e che ci permettono di cogliere l'importanza del processo oltre che del prodotto¹, dall'altro la necessità di sperimentare materiali ogni volta diversi, legati alle modificazioni del tempo.

È dunque considerando l'arte come una tensione conoscitiva e di ricerca sia verso il mondo esterno, sia verso la propria interiorità, oppure osservandola come una modalità che deve esplorare nuove frontiere sia sul versante dei materiali, sia nelle forme comunicative, che l'idea delle proposte rivolte ai bambini più piccoli può prendere forma, rispettando cioè quelle caratteristiche legate, tra le altre, ai concetti di sperimentazione, scoperta, incertezza, flessibilità, processualità.

2 ARTE COME PRETESTO PER...

A fronte dello scenario, nei servizi e fuori da essi, appena delineato, che ci ha permesso di rimarcare una scarsità di azioni, possiamo allora interrogarci sulle ragioni di questo vuoto e di questo insufficiente investimento su proposte che permettano ai più piccoli di entrare in contatto con il mondo dell'arte e più in generale con l'esperienza estetica.

Prima però è opportuno sgombrare il campo da un possibile fraintendimento che si genera ogni qual volta si segnala la necessità di arricchire il campo delle possibilità di

¹ Su questo punto può risultare molto interessante leggere anche molti degli scritti che gli stessi artisti hanno redatto e che ci attestano questa prolificità della ricerca. Possiamo con questo osservare ad esempio i diari o gli scambi epistolari, le interviste oltre alle pubblicazioni. Emblematiche, ad esempio, le lettere di Vincent Van Gogh (2006, 2013) che ci permettono di capire sia quanta tensione esistesse nella sua ricerca e sia la processualità del suo lavoro.

esperienza e conoscenza dei bambini. Dal nostro punto di vista sottolineare questo vuoto non allude alla necessità di procedere con un “riempimento” prospettando nuovi approcci didattici che pongano a tema l’arte come se il problema fosse quello di educare i bambini *anche* all’arte attrezzando nei servizi educativi o nelle scuole dell’infanzia più laboratori artistici, più proposte innovative per sostenere gli apprendimenti e lo sviluppo di conoscenze e competenze specifiche in questa direzione. Con queste considerazioni non si intende cioè collocarsi nella direzione di inserire e aggiungere nuovi contenuti di apprendimento, nuove attività strutturate per i bambini, crediamo al contrario che nell’attuale enfasi contenutistica che sovraccarica i bambini già a partire dal nido sia piuttosto arrivato il momento di togliere e razionalizzare le proposte formative per partire davvero dagli apprendimenti anche spontanei dei bambini, assecondando maggiormente i loro ritmi e i loro interessi.

Il vuoto che segnaliamo riguarda allora da un lato uno scarso investimento nei confronti di una dimensione culturale fondamentale, come quella artistica, che induce spesso a rendere poveri e stereotipati, trascurati e insignificanti esteticamente gli ambienti e i contesti in cui, all’interno dei servizi educativi, vivono i bambini. Dall’altro segnala lo scarso investimento nella dimensione artistica come dimensione educativa in senso lato, come pretesto per pensare e offrire opportunità di relazione, scoperta, esplorazione, creazione in cui i bambini siano soggetti attivi. (Cocever, 1990; Pikler 1996).

Molto spesso il nido e la scuola sono ambienti di vita definiti esclusivamente in termini “istituzionali” in una presunta asetticità e neutralità che non lascia alcuno spazio né ai bambini né ai linguaggi artistici. Pensiamo alle classi delle scuole o alle stanze dei nidi che riproducono schemi standard e del tutto prevedibili: la cattedra con i banchi che riempiono completamente lo spazio, le cartine geografiche e i disegni tutti uguali realizzati dai bambini. Oppure al nido con l’angolo della casetta, le finestre in cui si susseguono personaggi della Walt Disney, decorazioni di colori e dimensioni diverse che pendono dal soffitto. È difficile uscire da una logica estetica stereotipata e fare spazio nel contesto della quotidianità ai linguaggi artistici come espressione sia dell’arte in senso stretto sia delle individualità creative di chi abita e vive quegli ambienti e li personalizza lasciando nel corso del tempo segni e tracce uniche, inconfondibili e non omologabili ad altre. (Montessori, 1999).

Il vuoto che segnaliamo riguarda dunque la necessità di rendere sempre più attenti e orientati alla persona (Infantino, 2002) i contesti educativi che accolgono i bambini, anche i più piccoli, contrastando una logica istituzionalizzante, che omologa gli individui, per dare spazio a relazioni individualizzate in cui i singoli bambini possano appieno esprimersi rendendo percepibile la loro presenza viva e attiva in quello spazio mediante segni, tracce

plastiche o cromatiche, creazioni che parlano di ciò che ogni bambino fa e disfa, crea, monta e smonta stando in quel contesto (Stambak, Sinclair, 2007; Musatti, 1988). Dare spazio ai linguaggi artistici significa quindi dare spazio non solo e non tanto all'arte realizzata dagli artisti (ad esempio scegliendo di appendere alle pareti riproduzioni pittoriche piuttosto che immagini stereotipate e commerciali del mondo dell'infanzia) ma anche e forse soprattutto fare spazio ai linguaggi espressivi e alle creazioni estetiche dei bambini rendendoli elementi importanti per abitare quello spazio, preoccupandosi di trovare un posto dove ciò che è stato creato o che è in via di elaborazione da parte di un bambino possa restare fin quando una nuova creazione non ne prenderà il posto. Pensiamo ad ambienti di vita dei bambini che parlino di loro, dei loro cambiamenti, dei loro tentativi di mettere in forma con la creta, con il pongo o con il colore i pensieri, i progetti, le idee che gli educatori hanno solo il compito di fare attecchire in processi che abbiano sviluppo senza essere necessariamente preordinati e irregimentati in attività rigidamente predefinite. (Rinaldi, 2009; Galardini, 2007; Braga, 2005).

Immaginiamo situazioni molto fluide nella quotidianità dei servizi in cui sia possibile allora che i bambini entrino in contatto con leggerezza e spontaneità con i linguaggi artistici ad esempio con immagini e riproduzioni di arte pittorica avendo a disposizione e sfogliando dei cataloghi oppure ammirando immagini proiettate che possono invitare a scambi verbali, commenti, costruzione di storie con altri bambini e con le educatrici; oppure immaginiamo situazioni in cui i bambini possano esprimere segni e tracce mediante il colore, sgombri dalla preoccupazione di realizzare un "bel" prodotto ben colorato da portare a casa. Troppo spesso già a partire dagli anni del nido i bambini sono esposti a richieste prestazionali pressanti finalizzate a fare dei "bei lavori" che rispondano a criteri estetici compiuti per il mondo degli adulti.

La pittura, il colore, il disegno ma anche il pongo o la creta sono spesso proposte di attività molto strutturate che definiscono standard di realizzazione a cui si chiede che i bambini aderiscano. Molte educatrici interpretano la proposta del colore o della pittura o della manipolazione come attività strutturata rigidamente in funzione di obiettivi predefiniti che riguardano ad esempio far acquisire ai bambini la conoscenza del colore giallo, nelle sue varie sfumature, piuttosto che promuovere la motricità fine.

Si tratta in questa logica di proposte definite come passaggi in una programmazione generale, che può essere orientata a sviluppare un tema di lavoro annuale, ad esempio "le stagioni", oppure "il cibo", ordinando una serie di contenuti di conoscenza da affrontare secondo una precisa sequenza scelta e concordata dal gruppo di lavoro educativo e scritta nel

progetto presentato ai genitori. Così se il tema di lavoro è “le stagioni” ogni stagione avrà i suoi colori e implicherà alcuni “lavori” da far fare ai bambini che potranno essere poi raccolti e documentati. In questo modo di pensare le proposte sono omogenee e uguali per tutti i bambini e l’attenzione sarà a fare in modo che tutti abbiano le stesse opportunità, mettendo in atto pratiche educative standardizzate.

Ma che implicazioni ha per un bambino impugnare un pennello e fare i conti con le setole che dispettose più si tenta di domare più si piegano disordinate e non lasciano la traccia voluta? Quando ha senso offrire queste occasioni ai bambini e in quali contesti? Dove è importante che si collochi l’educatore e con quale ruolo? Attivando quali pratiche educative? (Infantino, 2014). A quali aspetti è utile prestare attenzione per collocare l’azione educativa? Se non si presta attenzione alla realizzazione del prodotto allora a che altro, a quali altri dinamiche è opportuno guardare?

Si tratta, crediamo, di definire prima di tutto una prospettiva pedagogica, uno sguardo educativo intenzionale sul bambino a partire dal quale le diverse figure di professionisti dell’educazione (educatrici, insegnanti ma anche atelieristi) possano attivare interventi educativi in sintonia con i bisogni e le competenze di ogni singolo bambino.

In questo senso la pedagogia dell’infanzia può offrirsi come ambito di riferimento importante soprattutto per i contributi dell’educazione attiva e nello specifico delle esperienze pedagogiche di Emmi Pikler (1996) e di Elinor Goldschmied (1994). Va segnalato che in queste esperienze il tema dell’arte non è stato esplicitamente assunto come ambito di indagine ma nonostante ciò, a nostro parere, nell’orizzonte dell’educazione attiva si rintracciano le linee di un pensiero educativo da cui partire per proporre ai bambini occasioni di contatto con l’arte in primo luogo assumendo la necessità imprescindibile che gli educatori avviino i loro interventi a partire dall’osservazione dei comportamenti dei bambini. E in questo senso è davvero fondamentale che ogni bambino sia attentamente osservato, conosciuto nella sua storia e nelle sue inclinazioni, nei suoi gusti e nelle sue capacità già in atto per poter individuare gli oggetti, gli strumenti, i materiali e le situazioni che più di altre potrebbero risultare attraenti, interessanti e potrebbero avere significato per l’esperienza in corso proprio per *quel* bambino e non per altri.

In questo orizzonte possiamo allora rintracciare alcuni passaggi metodologici significativi: il primo riguarda l’osservazione (Mantovani, 1998) e la capacità di tenere aperto uno sguardo curioso e interessato al mondo del bambino, facendosi guidare da interrogativi autentici rispetto a ciò che si osserva sul campo e al suo possibile significato nell’esperienza del bambino osservato. Ogni bambino, fin da piccolissimo, costruisce un suo originale modo

per entrare in contatto con il mondo fisico, sociale, relazionale, per misurarsi con la realtà nel suo complesso, per sperimentarsi nella concentrazione, nella scelta e selezione, nella ripetizione di esperienze interessanti, per perseguire un preciso progetto di gioco.

Queste dinamiche al contempo cognitive, affettive, relazionali, culturali meritano di essere tematizzate e osservate se l'interesse dell'educatrice va nella direzione di offrire ai bambini contesti significativi per ciascuno di essi, contesti in grado di accogliere l'espressione dei tanti diversi mondi (cognitivi, artistici, affettivi...) che i bambini, lungo i loro processi di crescita, esprimono attraverso una pluralità di linguaggi.

Un secondo livello riguarda la conoscenza accurata e competente in chiave artistica da parte degli educatori dei materiali e delle tante possibili proposte nel loro complesso in relazione alle potenzialità esplorative, sensoriali/percettive, emotivo-cognitive, creative che i vari materiali possono suscitare nei bambini. Ad esempio la creta, il pongo o l'argilla sono materiali con caratteristiche e comportamenti fisici molto diversi tra loro e richiedono manualità, tempi di lavorazione, accortezze specifiche per entrare in contatto e condurre a buon fine una manipolazione. La durezza della creta, la duttilità del pongo o la velocità che richiede l'argilla non sono tuttavia, quando vengono vissute dai bambini, un puro fattore tecnico.

Per le educatrici, nell'offerta di queste esperienze "artistiche", non si tratta semplicemente di guidare le mani dei bambini affinché non soccombano al materiale ma riescano a plasmarlo secondo un progetto più o meno creativo, non si tratta cioè di "insegnare" ai bambini le tecniche e le strategie per manipolare materiali di consistenze e resistenze diverse con l'obiettivo di arrivare ad un prodotto più o meno apprezzabile esteticamente.

L'esito, sebbene abbia il suo rilievo, non dovrebbe assorbire interamente le attenzioni dell'educatrice per lasciare al contrario il più ampio spazio possibile ai processi di esplorazione, sperimentazione, creazione che i bambini, in mille diverse forme, mettono in atto al di là delle aspettative e delle attese degli educatori quando si possono imbattersi in problemi autentici (nel significato che attribuisce Dewey). In questo senso diventa quindi importante osservare e cercare di comprendere come i bambini, ognuno in modo diverso, entrano in contatto con i diversi materiali messi a loro disposizione: ci sono bambini che sfiorano con le sole punta delle dita, tastano delicatamente, imprimevano leggermente le impronte come a chiedere al quel pezzo di pasta di pane di accogliere la loro presenza, altri che con energia si lanciano alla realizzazione di forme e modelli secondo un progetto chiaro e sicuro, altri ancora che provano, osservano, avanzano ipotesi in un esplorare euristico e

attendono, quasi a voler dare tempo alla materia per animarsi e dare una sua risposta al modellamento subito.

È il mondo del bambino che, in un intreccio di linguaggi (verbali, iconici, emotivi...) prende forma, si esprime a partire dal pretesto offerto dal linguaggio artistico. A questi linguaggi gli educatori sono chiamati a prestare attenzione per trovare i modi, i tempi, gli interventi educativi, ogni volta diversi, più in sintonia con i bisogni profondi di ciascun bambino. Dov'è l'arte in tutto ciò? Sicuramente nella formazione e nell'orientamento professionale degli educatori che possono accogliere e dialogare fluidamente con le esperienze e le esplorazioni artistiche dei bambini solo a condizione che essi stessi, per primi, sappiano padroneggiare con naturalezza questi linguaggi che acquistano in tal modo non tanto il valore di contenuti predefiniti da trasmettere ai bambini in sequenze preordinate, in tranches di apprendimento consequenziali, ma aprono al contrario verso prospettive competenti e colte da cui cogliere, osservare, incoraggiare rispettosamente le espressioni dei bambini per riuscire ad espandere e arricchire artisticamente le esperienze in corso.

Non è quindi rilevante, secondo noi, che un bambino di tre anni riproduca o si ispiri per le sue creazioni all'arte di Kandinskij (come spesso avviene nei laboratori); è al contrario l'educatore che deve poter contare su una solida competenza artistica per affinare le sue sensibilità, capacità e abilità quando entra in contatto, nei diversi momenti della giornata, con i linguaggi artistici dei bambini. È così che potrà cogliere il valore artistico che li attraversa, che potrà assegnare significati artistici ai segni, alle tracce, alle forme plastiche realizzate dai bambini offrendo in tal modo un lessico capace, per esempio, di nominare in modo non banale quanto realizzato dai bambini.

Così con la pasta di pane o con il pongo i bambini non plasmano solamente la pizza o la pasta, come frequentemente richiamato da molte educatrici, ma modellano piccole o grandi forme tonde e rotonde, squadrano appuntiti e aguzzi puntini, allungano la materia per farne striscioline, sovrappongono pezzi per modellare verso l'alto, schiacciano e premono per assottigliare verso il basso...

Avere una competenza artistica aiuta le educatrici a trovare le parole non banali e non banalizzanti per restituire ai bambini ciò che stanno sperimentando e creando in modo aperto a nuove possibilità non prevedibili e non scontate. Aiutare ad evidenziare l'esperienza euristica a tutto tondo che in forma spesso del tutto spontanea attivano i bambini sia in percorsi individuali sia nelle interazioni con gli altri. In questo senso le esperienze artistiche sono pretesto per sollecitare e incoraggiare i bambini a provare, fare, disfare, creare e ripercorrere in senso inverso i processi attivati sostenendo un principio educativo di fondo:

non esiste un modo unico e giusto per misurarsi con la realtà e per conoscere ma infiniti possibili vie e linguaggi, da inventare e provare.

3 ARTE COME PRETESTO CON BAMBINI E GENITORI

Lungo questa direzione di pensiero possiamo interrogarci su quali esperienze e su quali linguaggi artistici possono essere proposti a bambini e genitori insieme (Caggio, Infantino, 2008; Musatti, Picchio, 2005) sia nel contesto dei servizi educativi sia ad esempio dopo aver visitato un'esposizione all'interno di un museo.

Anche in questo caso si tratta a nostro parere di contrastare una logica dominante che punta sulla predisposizione di contesti laboratoriali finalizzati alla creazione di prodotti ben definiti, spesso uguali per tutti, per individuare un altro terreno di rilevanza educativa, che esula in gran parte dalla centratura sull'oggetto da realizzare per investire sui processi di relazione e di interazione socio-culturale che ancora una volta l'arte come pretesto è in grado di attivare.

Le occasioni in cui bambini e genitori possano condividere esperienze e proposte ludiche, espressive, creative sono preziose opportunità, molto richieste soprattutto nelle grandi città, che rispondono a ragioni di diverso tipo tra cui da un lato alla possibilità di beneficiare di interventi educativi leggeri, di supporto e sostegno al benessere dei bambini piccoli e delle famiglie soprattutto quando esposte a situazioni di isolamento o di scarsi contatti sociali dall'altro offrono risposta al desiderio di molti genitori di estendere il raggio di esperienze abituali in un'ottica di promozione di nuovi saperi sia per i bambini sia per gli adulti.

Mai come in questi anni il mondo adulto si è dichiarato attento e preoccupato al rispetto e alla tutela dei bambini eppure mai come in questo periodo si segnala il rischio o il conclamato affermarsi di atteggiamenti del mondo adulto in cui si perdono di vista i bambini, i loro interessi e i loro bisogni antecedendo ad essi interessi e bisogni degli adulti. (Serbati, Milano, 2013; Riva Crugnola, 2012).

Spesso infatti molti genitori, ma non meno educatori e insegnanti, pure molto attenti e informati, stentano a vedere il bambino reale e si affannano a inseguire progetti che non lasciano molto spazio ai desideri e alle motivazioni dei bambini in carne ed ossa.

Aiutare a vedere il bambino reale è dunque un compito educativo importante che ha senso possa essere perseguito sia dai servizi educativi, in primis dal nido, sia anche da altre proposte educative come ad esempio quelle (molto poche, come esamineremo meglio in seguito, per i piccoli) condotte in contesti museali. L'arte come pretesto si colloca esattamente

in questa direzione. Si tratta dunque di sperimentare approcci e proposte che a partire dall'esperienza artistico/espressiva permettano ai bambini e ai loro genitori di arricchire e potenziare i loro modi per stare insieme condividendo situazioni leggere e piacevoli, pensate per loro da educatori capaci di usare i linguaggi artistici in questa prospettiva tanto nel contesto dei servizi educativi (come il nido) quanto in contesti museali.

In questo sfondo trova spazio la possibilità di predisporre occasioni e luoghi accessibili ai genitori con bambini anche piccoli, luoghi che più che rispondere ai requisiti propri del laboratorio artistico, attrezzato per sostenere un percorso creativo finalizzato alla realizzazione di manufatti, dipinti, incisioni... possano al contrario comunicare ai genitori l'idea che quello è lo spazio/tempo per osservare, ascoltare, aspettare, assistere al fare spontaneo dei bambini, ai loro tentativi e alle loro esplorazioni con il colore o con altri materiali, liberi dal raggiungimento di un prodotto rispondente ad un modello predefinito.

I bambini non sono chiamati a dimostrare agli adulti quanto sono competenti o quanto sono capaci di organizzare il loro impegno ma al contrario trovano un ambiente con materiali, proposte, strumenti, opportunità di vario genere a loro misura per il puro piacere della scoperta e dell'esplorazione, dell'inventiva euristica che apparentemente, nello sguardo adulto, sembra non condurre verso nessuno scopo. Pensiamo in questo senso a proposte artistiche come occasioni privilegiate per permettere agli adulti di stare insieme ai loro bambini in modi qualitativi e non usuali, anche in un'ottica preventiva, cioè recuperando uno spazio di distanza rispettosa che lascia l'iniziativa ai piccoli, facendosi un po' guidare da loro in progetti a loro misura. È un po' come ricreare la dinamica relazionale che adulti e bambini nei primi anni di vita possono sperimentare nelle situazioni del "cestino dei tesori" o del "gioco euristico" (Goldschmied, Jackson, 1996) finalizzate ad offrire possibilità ludiche ed esplorative interessanti e coinvolgenti per i bambini in una libera e autonoma fruizione che non presuppone l'intervento attivo, diretto e direttivo degli adulti. È nello spazio di questa distanza, possibile grazie ad una presenza discreta e non invasiva, che gli adulti possono mettere a fuoco meglio i comportamenti dei bambini, scoprendo competenze, interessi, bisogni che sfuggono quando la prospettiva è troppo ravvicinata o sfuocata da un sovraccarico emotivo, da una presenza eccessiva che porta gli adulti a sostituirsi ai bambini o a dirigere le loro esperienze anticipando azioni e pensieri, o ancora del tutto negata quando l'occhio dell'adulto è decisamente autocentrato.

Le esperienze artistiche, in questo senso, più intensamente di altre permettono un'interpretazione individuale e spontanea in una pluralità di linguaggi che potrebbe agevolare l'emersione di processi di costruzione della conoscenza originali e per nulla

scontati. Sia nei servizi educativi, in forme già ampiamente sperimentate (Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005), sia nei contesti museali, lungo linee in gran parte da sperimentare, si possono aprire importanti opportunità di crescita non solo per i bambini ma anche per i genitori se si investe sull'intervento di figure professionali competenti non esclusivamente in ambito artistico ma anche in quello educativo, in una visione fluida dell'arte intesa cioè come pretesto per le relazioni e per l'azione educativa. Il museo può essere pensato e ripensato in questa nuova interpretazione? A quali condizioni?

4 UNA PRIMA PANORAMICA SUI MUSEI D'ARTE E I BAMBINI

Se da queste riflessioni già strutturate, riferite all'ambito dei servizi, torniamo a osservare in modo più dettagliato i musei, nello specifico quelli d'arte, possiamo renderci conto come anche in questo caso siano davvero poche le occasioni offerte ai bambini più piccoli. Riferendosi in particolare ai musei su un totale di quaranta esplorati, solo poche unità ipotizzano attività, che possono variare dalla micro visita genitori-bambini, alla narrazione di fronte alle opere, ai laboratori legati in particolare esclusivamente al tentativo di facilitare l'utilizzo del museo per genitori e bambini.

Se da un lato questo può essere facilmente compreso, per la complessità e la difficoltà della proposta, che dovrebbe prevedere spazi mirati e una diversità di intenti comunicativi e educativi, dall'altro consultando pagine web di madri o genitori, appare fortemente presente l'esigenza di potersi accostare al mondo dell'arte superando lo stesso isolamento in cui a volte ci si trova, avendo bambini di quella fascia d'età. Un dato molto semplice, che ci dà immediatamente il polso della situazione, risulta quello da subito tangibile relativo alla mancanza dei fasciatoio all'interno dei bagni degli stessi musei, come se la presenza di questi bambini non fosse neppure ipotizzata in questa istituzione, anche senza stare a prospettare attività specifiche.

Benché dunque i musei cerchino di dimostrarsi sempre più aperti verso altre tipologie di pubblico, che necessitano, d'altronde come tutti, di attenzioni mirate, e con questo ci si riferisce in particolare ad anziani, giovani, stranieri neo arrivati, diversamente abili, attrezzandosi in modo sempre più specifico e appropriato per soddisfare alle loro richieste, invece verso questa tipologia di nuovissimi frequentatori grandi sono le reticenze, almeno in Italia. Questa prima riflessione ci consente però di iniziare ad affrontare un secondo aspetto di questa questione che si riferisce a quale idea di arte e di partecipazione dei bambini si intende

avere che si unisce anche ad un passaggio ancora più importante su quale idea di bambino chi opera in questi luoghi ha.

L'idea di bambino ci riporta anche ancora ai servizi educativi e alle proposte che in questi spazi abbiamo potuto individuare o ipotizzare. Già nei paragrafi precedenti è stata prospettata un'idea di bambino competente, non omologato, che ha necessità dei suoi tempi di sperimentazione e di riflessione, che deve costruire le sue conoscenze giocando, sperimentando e misurandosi nella relazione con i pari e con gli adulti. Per questo bambino, o meglio gruppi di bambini, le esperienze d'arte possono essere un'occasione speciale, in cui senza la necessità di soffermarsi sul prodotto atteso, i materiali, gli strumenti, le possibilità compositive diventano elementi con cui entrare in dialogo e di cui sperimentare le mille e differenti risposte (Munari, 2004).

Gli allestimenti mirati, gli spazi accuratamente progettati, i materiali e gli strumenti proposti sono la coerente manifestazione di un'intenzionalità educativa che progetta dei punti d'arrivo, ma lascia scorrere fluidamente l'azione e le scoperte dei bambini. Se tutto questo è più facile da ritrovare in un servizio, avendolo ben dichiarato nei suoi scopi, diventa difficile da ritrovarlo all'interno degli spazi museali. Ma se dobbiamo tenere fede alla dichiarazione della missione legata al museo, redatta dall'ICOM nel 2004, con pochissime varianti rispetto a quelle pubblicate fin dal 1947 «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le espone a fini di studio, educazione e diletto», l'obiettivo educativo diventa uno dei capisaldi da applicare e proporre.

Come si può evidenziare da queste parole, infatti, tre sono gli aspetti reputati come fondamentali nella missione del museo, si tratta in particolare: della conservazione, della ricerca, insieme alla comunicazione e all'educazione, oltre al fatto che il museo sia un luogo al servizio della società. L'educazione rientra quindi a pieno titolo negli obiettivi di questa istituzione, obiettivo per la verità conquistato con estrema difficoltà nel passaggio dei secoli. Nella storia della didattica museale italiana figure simbolo come quelle di: Bruno Munari (1981a, 1981b, 1984), Renate Eco (1986), Anna Pironti (1996) hanno permesso negli anni di pensare a un modo diverso di accostare i bambini al museo, cancellando decenni di spiegazioni frontali e ascolti silenziosi, e inserendo in ogni azione proposta sperimentazioni dirette, osservazioni mirate delle opere, drammatizzazioni, lavori che utilizzassero una molteplicità di materiali per garantire un contatto diretto, un pensiero articolato che nascesse dal fare.

Con poche parole possiamo dire che solitamente si trattava di una metodologia denominata “hands on”, che aveva la capacità di stimolare l’interesse e le competenze dei bambini, arrivando in un secondo momento all’elaborazione di una riflessione più critica “minds on”. In questo caso le parole di Bruno Munari, che riprendono il concetto di gioco, possono risultare illuminanti: “Giocare con l’arte, quindi, non per diventare artisti, né per scoprire i segreti dei grandi maestri, né per imparare la storia dell’arte; non soltanto per divertirsi, per dar libero sfogo alla fantasia e alla spontaneità, per imparare a usare certe tecniche del disegno o della pittura o della scultura; e neanche tanto per poter poi guardare l’arte con occhi diversi: Giocare con l’arte per vivere in modo creativo la scoperta delle regole della creatività.” (Munari B., 1981a, p. 8).

Parole riprese poi dal figlio Alberto Munari, psicologo ed epistemologo, che colgono in queste azioni di conoscenza sperimentale una modalità metaforica che non sta giocando solo con l’arte, ma si sta rapportando in realtà con un processo più complessivo di elaborazione e costruzione di nuove conoscenze. “Ma allora se l’arte, se l’espressione artistica è essenzialmente metaforica, allora anche l’arte è produzione della conoscenza. Ecco allora che questa divisione tra scienza e arte, questa divisione tra una conoscenza “seria”, scientifica, e un qualcosa che è piuttosto un “divertissement”, che sarebbe l’arte, questa opposizione non ha più senso.” (Munari A., 1986, p. 75).

Giungendo così ad abolire così la suddivisione tra una cultura seria, da ascoltare seduti nei banchi, rispetto a quella sperimentata direttamente, provando e riprovando, trovando nuove connessioni. “Se “Giocare con l’arte” è “giocare con la conoscenza”, l’attività che si fa in un laboratorio “giocare con l’arte” non dovrebbe essere distinta da attività simili che si possono fare con altri campi della conoscenza.” (Munari A., 1986, p. 76). Se alcune fra queste proposte sono ovviamente maggiormente riferite ai bambini più grandi, sicuramente anche con i più piccoli un’attività legata a sperimentazione e all’uso di poche parole può essere una modalità dai risvolti decisamente positivi. Anche in questo caso non si vuole suggerire a questa istituzione di riempirsi di azioni in più per saturare dei vuoti, ma di muoversi agevolmente anche semplicemente allestendo degli angoli mirati per i bambini più piccoli, spazi dedicati ad adulto e bambino, perché a fianco alla visita più canonica possano riposarsi e rilassarsi insieme, oppure strutturare delle piccole proposte concrete a fianco delle opere, o ancora progettare e rendere fruibili dei materiali di facile manipolazione e consultazione.

Spazi, materiali e strumenti proposti per facilitare queste prime uscite, grazie ai quali queste visite possano diventare stimolanti e rassicuranti, sapendosi accolti e a proprio agio. Anche questo è un modo vero di sperimentare l’arte, usufruendo di un luogo, delle opere,

dell'ambiente stesso e condividendoli tra adulti e bambini. Concludendo questa breve panoramica sul museo e sulle sue possibilità educative, intese in senso molto ampio, con i bambini piccoli, forse ci può essere d'aiuto una frase significativa di Bruno Bettelheim, che sottolinea la valenza formativa dell'incanto: "Ebbene, allora è a questo, forse, che servono i musei: a incantare, soprattutto i bambini, a dare loro la possibilità di provare meraviglia, un'esperienza di cui hanno un disperato bisogno, oggi che la vita quotidiana è stata spogliata di tutti i miracoli che epoche più religiose sapevano invece cogliere dovunque e in ogni cosa". (Bettelheim, 1990, p. 164).

5 L'ARTE UNA MODALITÀ PER CONOSCERE E SPERIMENTARE

Come abbiamo potuto vedere nei precedenti paragrafi di questo contributo, le esperienze artistiche che possono essere offerte ai bambini anche molto piccoli sono di varia natura. La tipologia di queste proposte dipende in maniera determinante dall'idea di arte che l'adulto, insegnante, genitore o educatore, reputa come autentica. Se ci si riferisce, infatti, ad un'arte intesa esclusivamente come prodotto da ammirare, distante da ogni possibilità d'interazione, a una codificazione dell'idea di bello e di brutto (Eco U., 2012, 2013) si proporranno ai bambini alcune attività di copia, di ripetizione o delle realizzazioni tutte uguali, in cui è possibile un'unica versione e una sola formulazione giusta.

Anche nella semplice coloritura o pittura s'indirizzeranno i bambini verso un'unica modalità realizzativa, valorizzandola solo se completata correttamente secondo i criteri dati. Se invece l'idea di arte a cui si afferisce è quella di un'arte relazionale (Bourriaud, 2010) in cui l'apporto del singolo è ritenuto sempre importante e l'ipotesi fondante è quella che ogni opera cambi a seconda degli sguardi e delle storie che vi si depositano (Gadamer, 1986, 2004), allora le azioni che da lì nasceranno saranno improntate allo sperimentare, al problematizzare, al confrontarsi più che al semplice e solo ammirare.

Si tratterà sicuramente di azioni aperte e poliedriche, non ripetitive ed esecutive, con più possibilità di scoperte e di soluzioni. Un passaggio fondamentale è dunque quello di non fermarsi mai solo alle proposte fatte dall'adulto, ma di indagare e di interrogarsi su quale sia il pensiero sottostante degli educatori, perché è da questo pensiero che consapevolmente o inconsapevolmente deriveranno poi le sollecitazioni offerte ai bambini. Proprio su questo aspetto uno studio realizzato da Patricia Tarr ci aiuta ad approfondire questo aspetto. La studiosa, infatti, compara i codici estetici evidenti nelle sezioni di alcuni servizi come quelli di Reggio Emilia, o in scuole tipiche degli Stati Uniti e del Canada per vedere come questi codici

si rendano evidenti nelle azioni offerte ai bambini, oltre a materializzarsi negli spazi per loro progettati.

Le sue ipotesi e scoperte nascono nel solco di una tradizione sviluppata grazie ad altri studi precedenti (Rosario & Collazo, 1981), che avevano coniato la definizione di “codici estetici” a partire dai lavori di Pierre Bourdieu, il quale esplorava la percezione estetica come elemento di costruzione sociale. Dalle ricerche di Tarr emerge come l’ambiente sia quel terzo educatore che consente di favorire un approccio alla conoscenza autonomo e sperimentale, piuttosto che uno più controllato dall’adulto, richiamando con questo le posizioni già evidenziate dagli scritti reggiani (Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995).

Questa ricerca ci consente di tornare all’importanza della predisposizione degli spazi, riflettendo sulle idee estetiche soggiacenti, sull’offerta di materiali e di strumenti, sottolineando quali azioni dei bambini, questi ambienti andranno a stimolare. Su questi aspetti il pensiero dell’adulto educativo deve essere consapevole per poter garantire una piena intenzionalità educativa.

L’attenzione verso l’arte può essere, infatti, essere suddivisa principalmente su due versanti: il primo è quello che si occupa dell’allestimento degli spazi, predisposti e decorati seguendo un pensiero estetico che è ovviamente in prima persona quello degli adulti, ma che può essere condiviso con i bambini, scegliendo con loro i colori, le disposizioni, cambiandole a scansioni regolari, inglobando in queglii spazi anche i loro lavori e proponendo materiali facilmente accessibili, senza la continua intermediazione dell’adulto; il secondo riguarda invece la tipologia delle attività proposte: dalla manipolazione di materiali morbidi, naturali o artificiali, passando alla pittura, al disegno, all’uso del collage, di assemblaggi materici, di installazioni spaziali e sperimentazioni con il corpo.

Proprio per approfondire quali riferimenti possono essere presenti in queste proposte è forse interessante rifarsi ad alcuni autori, in primo luogo allo stesso John Dewey, che nelle sue riflessioni sulle attività, sottolineava come queste non dovessero essere esclusivamente una ripetizione senza senso di micro azioni sempre identiche a se stesse, oltre che mai collegate tra loro: “In primo luogo esso (il principio educativo) esclude certe pratiche. Le attività che seguono una prescrizione o un dettame definito, o che riproducono senza modificazione dei modelli già pronti, possono dare destrezza muscolare, ma non richiedono la percezione e l’elaborazione di scopi, né (per dirlo con altre parole) permettono l’uso del giudizio nello scegliere e adattare i mezzi. Non solo l’addestramento manuale propriamente detto, ma molti esercizi tradizionali del giardino dell’infanzia hanno fallito questo punto.” (Dewey, 1984, pp. 253-254).

Ritornando anche in un altro testo a ribadire fermamente questo concetto: “Non basta insistere sulla necessità dell’esperienza, e neppure sull’attività nell’esperienza. Tutto dipende dalla *qualità* della esperienza che si ha.” (Dewey, 1953, p. 15). Quindi l’importanza di una qualità, a discapito della quantità, ci conferma come la finalità non debba mai essere quella di riempire consumisticamente e ossessivamente gli spazi vuoti, ma di riempire di significato le poche azioni mirate che si intendono proporre.

La qualità dell’esperienza proposta deve comprendere sicuramente l’aspetto materiale delle opere d’arte, che nell’evoluzione del tempo, è spesso cambiato. In questo le parole di alcuni artisti ci richiamano il valore del dato sensoriale e della sperimentazione diretta con i materiali cosa che i bambini naturalmente fanno per conoscere il mondo. Materiali che debbono cambiare e includerne sempre di nuovi e di più coerenti con la contemporaneità, come ci ricorda Jackson Pollock (1912 - 1956): “La mia opinione è che nuovi bisogni implicano nuove tecniche. E gli artisti moderni hanno trovato nuove maniere e nuovi metodi per raggiungere i loro obiettivi. [...] Ogni epoca trova la sua tecnica.” (Pollock, 1999, p. 20).

Ritornando ancora al concetto di arte che ci interesse esplorare in questo capitolo, ci sembra importante sottolinearne un ultimo aspetto, utilizzando le parole ancora di John Dewey: “Attraverso l’arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affacciarsi del pensiero intorno a essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza. [...] qualunque sia il sentiero battuto dall’opera d’arte, questa proprio perché è una completa e intensa esperienza, mantiene vivo il potere di sperimentare il mondo comune nella sua pienezza. E il suo scopo lo raggiunge trasformando i materiali grezzi di quell’esperienza in materia ordinata attraverso la forma.” (Dewey, 1995, p. 154).

Gillo Dorfles (1962), critico e artista italiano, commentando questo stesso testo evidenzia come l’arte cammini per percorsi che non sono di esclusiva impronta logico-scientifica, ma che abbia una sua modalità metaforica che però le consente in ogni modo di avvicinarsi e di sperimentare costantemente la conoscenza, completando così una panoramica che se fosse solo logica sarebbe sicuramente riduttiva.

6 CONCLUSIONI

L’intento di questo contributo è stato quello di riflettere sul valore delle esperienze artistico-estetico proposte ai bambini, soffermandosi sul perché siano poche quelle offerte

all'interno dei servizi e dei musei d'arte. Da una prima analisi emerge come sia difficile proporre esperienze significative e non soltanto esecutive, se non si indaga pienamente su quali presupposti estetici sono alla base delle azioni offerte ai bambini o degli stessi allestimenti realizzati. Risulta quindi fondamentale, come numerose ricerche dimostrano, puntare a una formazione innovativa anche in questo ambito, che tenga conto dell'importanza di una riflessione profonda e condivisa, oltre a una sperimentazione degli educatori in prima persona (Eckhoff, 2008; Trafí, 2008; Twigg, Garvis, 2010).

A ARTE COMO FERRAMENTA DE EXPLORAÇÃO E CONHECIMENTO

RESUMO

Para as crianças pequenininhas, menores de três anos são poucas as oportunidades de experiências nos percursos da arte, fora ou no interior das creches. Em toda parte, a ideia predominante é que este âmbito seja muito complexo, como se a mediação da linguagem fosse inevitável. Trata-se de um conhecimento transmitido, mediado pela linguagem verbal, onde o adulto organiza o ambiente, escolhe os conteúdos, especifica as ferramentas e fragmenta o saber. O presente artigo explora as propostas que podem se desenvolver, aceitando a ideia de criança competente e exploradora do mundo, onde a arte pode se tornar um elemento fundante de seu crescimento.

Palavras-chave: Arte. Exploração do mundo. Crianças pequenininhas. Museu. Creche.

ART AS TOOL OF EXPLORATION AND KNOWLEDGE

ABSTRACT

For very young children under three there are few opportunities for experimentation of art inside and outside daycare center. Everywhere the dominant idea is that this area is too complex as if the mediation of language was unavoidable. A knowledge transmission mediated by the verbal language where there is an adult who organizes the environment, chooses contents, identifies the tools and divides the knowledge. This paper explores the proposals that can develop from accepting the idea of a competent child and explorer of the world where art can become a cornerstone of its growth.

Keywords: Art. World Exploitation. Very young children. Museum. Daycare Center.

BIBLIOGRAFIA

Baumgarten A. G (1750), *Estetica*, Vita e Pensiero, Milano, 1992.

Bettelheim B. (1990), “I bambini e i musei”, in B. Bettelheim, *La Vienna di Freud*, Feltrinelli, Milano.

Bourriaud N. (2010), *Estetica relazionale*, Postmedia, Milano.

Braga P. (a cura di) (2005), *Gioco, cultura e formazione*, edizioni junior, Bergamo.

Caggio F., Infantino A. (a cura di) (2008), *...con bambini e famiglie. Un'esplorazione in luoghi d'infanzia*, edizioni Junior, Bergamo.

Cocever E. (a cura di) (1990), *Bambini attivi e autonomi*, La Nuova Italia, Firenze.

Dallari M., “L'arte per i bambini”, in Francucci C., Vassalli P., *Educare all'Arte*, Mondadori Electa, Milano, 2005, pp. 17-25.

Dewey J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1953), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Eckhoff A. (2008), The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences, *Early Childhood Educ J*, 53, pp.463-472.

Eco R. (1986), *A scuola col museo, guida alla didattica artistica*, Bompiani, Milano.

Eco U. (a cura di) (2012), *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano.

Eco U. (a cura di) (2013), *Storia della bruttezza*, Bompiani, Milano.

Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995), *I Cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.

Gadamer H. G. (1986), *L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova.

Gadamer H. G. (2004), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.

Goldschmied E., Jackson S., (1996) *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nel'ambiente del nido*, edizioni Junior, Bergamo.

Infantino A. (2002), *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Guerini, Milano.

- Infantino A. (a cura di) (2014), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*, Angeli, Milano.
- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L. (a cura di)(2005), *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Mantovani S.(a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Montessori M. (1990), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Munari B. (a cura di) (1981a), *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna.
- Munari B. (a cura di) (1981b), *Il laboratorio per bambini a Faenza, al Museo Internazionale delle Ceramiche*, Zanichelli, Milano.
- Munari B. (a cura di) (1984), *I laboratori tattili*, Zanichelli, Milano.
- Munari A. (1986), "Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere", in Museo Internazionale delle Ceramiche di Faenza, Faenza, pp.72-77.
- Munari B. (2004), *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Laterza, Roma-Bari.
- Musatti T. (1988), "Modalità e problemi del processo di socializzazione tra bambini in asilo nido" in A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di) *Manuale critico dell'asilo nido*, Angeli, Milano.
- Musatti T., Picchio M., (2005), *Un luogo per bambini e genitori nella città*, Il Mulino, Bologna.
- Pikler E. (1996), *Datemi tempo*, red, Como.
- Pironti A. (1996), "La funzione educativa del museo", in *Dipartimento educazione*, Charta, Milano, 1996.
- Pollock J.(1999), "My painting, 1947-48", in Karmel P. (a c. di), *Jackson Pollock. Interviews, Articles, Reviews*, The Museum of Modern Art, New York.
- Rinaldi C. (2009), *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Riva Crugnola C. (2012), *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio*, Il Mulino, Bologna.
- Rosario J. & Collazo E. (1981), Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms, *Journal of Aesthetic Education*, 15(1), pp.71-82.
- Serbati S., Milani P. (2013) *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.
- Stambak M., Sinclair H. (a cura di)(2007), *I giochi di finzione tra bambini di tre anni*, Anicia, Roma.

Tarr P. (2001), Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms: What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia, *Art Education*, vol. 54, n.º3, pp.33-39.

Trafí L. (2008), A Visual Culture Art Education Curriculum for Early Childhood Teacher Education: Re-Constructing the Family Album, *Jade*, 27.1, pp.53-62.

Twigg D., Garvis S. (2010), *Exploring Art in Early Childhood Education*, The International Journal of the Arts in Society, Vol. 5, 2, pp.193-204.

Van Gogh V., Lamberti M. M (2006), *Lettere a un amico pittore*, Milano, Rizzoli.

Van Gogh V., Saltzman C. (a cura di) (2013), *Lettere*, Torino, Einaudi.

Recebido em: 02 de junho de 2015.

Aprovado em: 18 de agosto de 2015.