

ESPERIENZA MUSEO

Master of Advanced Studies in Educazione alle arti plastiche nelle scuole comunali

A cura di Cristiana Canonica Manz e Mario Bottinelli Montandon

Esperienza museo.

A cura di Cristiana Canonica Manz e Mario Bottinelli Montandon
ISBN 978-88-85585-19-5

*Con il contributo dei docenti in formazione del corso Master Didattica
Educazione visiva ed Educazione alle arti plastiche:*

Lucia Adamo
Stefania Angeli
Laura Arn
Rut Bertossa
Alessia Bervini
Anita Blaschitz
Gabriella Boeri
Lucia Faillaci
Livia Magistra Caminada
Enara Marin Ortiz
Christina Melek
Giuditta Morinini
Sara Palmero
Carmen Recupero
Tina Rigassi
Dorah Riz à Porta
Michela Aili Skory
Daria Ponti Zocatelli

e dei professori:

Franca Zuccoli,
Professore associato presso il Dipartimento di Scienze Umane
per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca,
docente di Educazione all'Immagine e di Didattica Generale.

Marco Dallari,
Professore docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione
Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna, e animatore
di laboratori didattici presso musei e gallerie d'arte moderna.
Docente Ospite al Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive
dell'Università di Trento.

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, SUPSI
Dipartimento formazione e apprendimento, Locarno
www.supsi.ch/dfa

In collaborazione con
LAC edu

Museo d'arte della Svizzera italiana, Lugano
<http://www.edu.luganolac.ch/>
Isabella Lenzo Massei, responsabile mediazione culturale LAC
Benedetta Giorgi Pompilio, responsabile mediazione culturale MASI

Le riproduzioni delle opere sono concessione
del Museo d'arte della Svizzera italiana, Lugano

© LAC Foto Studio Pagi

Grafica e impaginazione:

Jessica Gallarate
Servizio Comunicazione (SC)
Dipartimento formazione e apprendimento - SUPSI

Locarno, settembre 2019

Quaderni didattici del Dipartimento formazione e apprendimento



Esperienza museo

A cura di Cristiana Canonica Manz e Mario Bottinelli Montandon
è distribuito con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale

Partner principale LAC edu



A contatto con le opere: le progettazioni dei docenti

Franca Zuccoli*

Questo secondo quaderno presenta i percorsi realizzati durante il *Master of Advanced Studies in Educazione alle arti plastiche* nelle scuole comunali in cui gli studenti, futuri o attuali docenti, dopo e durante una serie di lezioni e laboratori dedicati alla storia dell'arte, all'estetica, al disegno infantile, alla didattica museale si sono recati al museo. Qui, a seguito dell'incontro diretto con le opere negli spazi espositivi, i corsisti hanno progettato, costruito, sperimentato una serie di proposte, articolate nel tempo, pensate nello specifico per i bambini e i ragazzi delle classi, dove in futuro si troveranno a insegnare.

Le idee che sono alla base di questo progetto sono molte, di notevole interesse, ma per la brevità richiesta a una premessa, questo contributo proverà ad affrontarne solo alcune, ritenute, a parere di chi scrive, tra i principi cardine da cui partire per realizzare una progettazione significativa nell'ambito dell'educazione artistica (Dewey, 1995; Dallari & Francucci, 1998). Elencando velocemente questi punti, senza per questo entrare nella rigidità di un ordine predeterminato, da rispettare obbligatoriamente, ma collocandoli semplicemente come elementi giustapposti, possiamo osservarli suddividendoli tra quelli sviluppati dai docenti e quelli pensati per gli studenti, sapendo che questi passaggi, in ogni caso nella pratica, difficilmente possono essere scissi. In particolare rispetto alla figura dell'insegnante, sono state attraversate le seguenti tappe: un primo incontro con l'opera, l'avvio di un dialogo personale con la stessa, l'approfondimento dello sguardo, la cura del particolare, la discussione a piccolo e grande gruppo, la ricerca e la raccolta del materiale, lo studio delle fonti (biografiche, iconografiche e non), l'individuazione dei passaggi compiuti dall'artista, la riflessione distante dall'opera, il ritorno a contatto con la stessa, una prima ipotesi abbozzata della proposta didattica. Dopo o in contemporanea a questa fase di indagine, realizzata in primo luogo come adulti, si è passati a progettare in modo dettagliato quanto si voleva proporre e costruire insieme con i bambini/ragazzi, tenendo conto di alcuni passaggi, individuati come necessari per un'efficace trasposizione didattica (Chevallard, 1991; Develay, 2005; Nigris, 2016), così pensati: l'identificazione dei concetti disciplinari e interdisciplinari legati a sperimentazioni significative per gli alunni, il collegamento con le esperienze precedenti dei ragazzi, la relazione con i programmi didattici previsti, la creazione e l'allestimento di un laboratorio, la scelta di materiali, strumenti e tempi adeguati, oltre che delle metodologie attive ritenute più opportune (Nigris, Negri & Zuccoli, 2007), la valorizzazione della voce degli studenti, delle loro idee progettuali, l'ideazione di un percorso teorico e pratico flessibile, monitorato e valutabile, l'attenzione allo sviluppo di conoscenze, abilità, competenze mirate, l'individuazione degli strumenti per una valutazione e autovalutazione efficace, la presenza di momenti metacognitivi condivisi relativi agli apprendimenti realizzati o da implementare (Schön, 1983).

Dopo questo lungo elenco, relativo alle tappe costituenti il progetto, che può sembrare a una rapida occhiata un insieme di passaggi fin troppo definiti, si vogliono qui valorizzare almeno alcuni passi realizzati dai corsisti, che hanno elaborato le specifiche proposte. La necessità del dettaglio nasce dalla volontà di far comprendere la complessità dell'atto progettuale nell'insegnamento (Laurillard, 2014). Infatti, laddove il docente voglia operare una differenziazione dalla realizzazione di un'azione semplicemente trasmissiva o esecutiva, proponendo una pratica flessibile, interattiva, laboratoriale egli deve tenere in considerazione moltissime variabili, senza mai dimenticare l'approfondimento disciplinare necessario. In particolare nel caso di laboratori e atelier questo studio deve essere ancora più approfondito e mirato, rispetto alle classiche lezioni, perché questa modalità operativa consente e sostiene una pluralità di proposte e risultati diversi, a seconda dei pensieri e dei progetti dei singoli studenti. Tornando ai pochi punti che saranno analizzati più nel dettaglio in questo scritto, in primo luogo si pone la necessità dell'incontro reale e personale del docente e dello studente con l'opera o meglio con le opere d'arte, che si vorrebbe far conoscere ai propri allievi. L'opera d'arte ha in sé mille potenzialità mai sopite, nonostante gli anni che la distanziano dalla sua creazione; per poterle pienamente ascoltare richiede però necessariamente: attenzione, cura e tempo. L'incontro con l'opera, infatti, non dovrebbe risolversi in un semplice selezionare, afferrare e definire alcuni concetti, chiudendo il prodotto artistico all'interno di una gabbia interpretativa individuata a priori, ma dovrebbe auspicabilmente realizzarsi nella modalità operativa pensata per un dialogo (Gadamer, 2006) in cui

due o più partecipanti si situano in un confronto, mai concluso, ricco di sorprese, che può mutare nel tempo. Come in ogni dialogo è necessario il posizionamento di chi sta di fronte, pensando nello specifico alla totalità dei corpi (Ligozzi, Mastandrea, 2016), che si tratti di osservare, guardare, scoprire, percorrere, camminare, sostare, ascoltare, pensare e riflettere, oltre alla reale voglia di entrare a far parte di un ascolto autentico (Rogers, 1997). L'ideale per intavolare questo confronto è sempre quello di mettersi in presa diretta, di creare un contatto che è innanzitutto fisico con l'opera, colta in tutta la sua materialità, perché l'opera è sempre creata grazie a un medium che la contraddistingue (Bertram, 2017; Dorfles, 2004).

Il dialogo, per essere reale, necessita di un tempo lungo, di uno stare di fronte che non dovrebbe esaurirsi nel breve scoccare di qualche secondo, come molto spesso le grandi esposizioni temporanee ci hanno abituato a concepire (Carmagnola, 2006). In queste righe non si vuole porre alcuna critica alle super esposizioni che costellano l'offerta culturale attuale, che permettono in ogni caso di conoscere molte più opere, ma si vuole compiere una semplice riflessione anche sulla tipologia di sguardo che un'educazione all'arte dovrebbe cercare di favorire (Berger, 2003). Uno sguardo attivo, curioso, impertinente, alla ricerca di particolari nascosti, di segnali e di significati non immediatamente percepibili, uno sguardo che si colloca in un punto di intersezione tra la posizione del "ladro" (Kleon, 2018) e quella dell'"esploratore" (Smith, 2011). Ecco forse come secondo punto da analizzare in questo percorso potrebbe forse essere proprio quello legato alla riflessione sui mille possibili approfondimenti e sulle differenze tra gli atti del vedere e del guardare, implementando una didattica che cerchi di alimentare e far crescere uno sguardo consapevole, indagatore e attento (Mancino, 2016).

Nel caso di questo lavoro il museo, MASI (Museo d'arte della Svizzera italiana), ci ha offerto un'occasione speciale, mentre si stava concludendo la ristrutturazione del suo edificio. I suoi responsabili hanno aperto, per i docenti in formazione, una stanza in cui le opere, individuate dai curatori e da loro posizionate in un allestimento speciale, non ancora collocate definitivamente nei loro spazi definitivi, ci hanno accolto. Una piccola esposizione, dal sapore di una collezione personale, con un'eco da *Wunderkammer* (Lugli, 2005; Zuccoli, 2010), che ha permesso un ulteriore passaggio, di avvicinamento e ascolto, una diversa lettura rispetto a quelle abituali nelle sale dei musei. In quello spazio dedicato agli studenti si è formato uno sguardo ravvicinatissimo, un contatto diretto, immediato, spoglio di collocazioni istituzionali.

Su questo passaggio si evidenzia la necessità di sottolineare un altro punto imprescindibile nei percorsi di educazione all'arte, quello relativo al rapporto con i musei del territorio. La frequentazione del museo da parte dei docenti e dei bambini è uno degli altri punti fondamentali per un'educazione all'immagine propositiva e trasformativa, qui il MASI si è prestato a offrirsi come museo da vivere intensamente. Una modalità di condivisione nell'interpretazione collettiva, che incentiva una più ricca partecipazione. In questo senso è interessante ricordare i primi passi nella direzione dell'interpretazione condivisa collocati negli ormai lontani anni Ottanta, in cui si iniziava a parlare di *musées de voisinage* (Pinna, 2005; Zuccoli, 2014), intendendo, con questa definizione, dei luoghi collocati nei propri territori di appartenenza, con cui si poteva facilmente costruire un legame, fatto di un andare e tornare costanti e dove la stessa collettività diventava elemento imprescindibile per costruire un significato condiviso.

Un altro passaggio da sottolineare in questa breve carrellata è quello relativo alla specificità delle opere selezionate e offerte dal museo, lontane dai circuiti commerciali più noti, legate a questo territorio svizzero in modo profondo. Rispetto al primo di questi quaderni, che si era occupato di opere più recenti, in questo secondo la scelta è stata radicalmente diversa. Anche qui vogliamo collocare un'ulteriore riflessione, con due semplici domande: Come e perché, in qualità di docenti, si scelgono le opere d'arte da proporre in classe? Quali offerte si privilegiano rispetto ai progetti che arrivano copiosi sui tavoli delle varie segreterie didattiche? Le opere che troverete in questo quaderno sono diverse da quelle a cui siamo abituati, che sono veicolate dai circuiti più commerciali, ma per chi scrive, rivestono una grande importanza. In qualche modo, anche se lontane nel tempo, possono essere ancora a noi contemporanee, nel momento stesso in cui ci poniamo in un confronto diretto con loro. Il termine contemporaneo può essere, infatti, aperto e analizzato con prospettive più ampie. Se, ad esempio, utilizziamo questo nome con delle accezioni diverse da quelle usuali, come quella proposta da Jean-Luc Nancy, possiamo coglierne subito un altro aspetto. Così il filosofo francese ce ne parla: "L'arte, infatti, è sempre stata contemporanea al suo tempo: Michelangelo, Prassitele, il pittore di Lascaux sono tutti contemporanei dei propri contemporanei" (Nancy, 2007, p. 3), apren-

do così uno spaccato longitudinale, oppure se ci rivolgiamo a Vittorio Sgarbi, possiamo incontrare un'altra prospettiva. "Conviene ribadire due concetti fondamentali e apparentemente contraddittori: 1) tutta l'arte è arte contemporanea; 2) contemporaneo è un dato non ideologico, ma semplicemente cronologico. È questa la forza dell'arte in divenire, che va ritenuta contemporanea non in quanto più o meno avanzata, ma solo in quanto concepita, elaborata ed espressa nel nostro tempo. Non c'è altro modo di essere contemporanei che essere qui e ora. Così, insieme alla contemporaneità di ciò che esiste c'è la contemporaneità di ciò che è esistito e continua a vivere" (Sgarbi, 2012, p. 29). Nel caso delle opere presentate in questo quaderno la contemporaneità, a parere di chi scrive, è di secondo livello di "ciò che continua a vivere" e nasce proprio dal collocarle nel medesimo contesto in cui sono nate, scaturite dagli stessi luoghi dove bambini e ragazzi si trovano a vivere. Questi quadri con un potente scarto temporale, ci raccontano ancora oggi storie lontane, inimmaginabili e profonde, strettamente ancorate al territorio di azione di docenti e studenti contemporanei. Un modo diverso di conoscere il territorio, ricercando tracce e persistenze, riconoscendo profili di montagne e piccoli particolari cittadini, ormai pienamente trasformati. Un ultimo punto da sottolineare è anche quello relativo alla didattica laboratoriale e dell'esperienza artistica. Ogni proposta qui presentata tiene conto del valore del lavoro realizzato dai bambini, dei pensieri che nascono dal fare. Come ci ricorda Maria Montessori, i sensi e le mani sono i primi organi dell'intelligenza: "I sensi, essendo gli esploratori dell'ambiente, aprono la via alla conoscenza" (Montessori, 1970, p. 180) e se la maggioranza delle informazioni nel mondo attuale ci arrivano veicolate dalla vista, proporre lavori che necessitano di un'attenzione al fare pratico, alle azioni concrete, permette di rendere le informazioni e le conoscenze da queste acquisite più profonde. Le opere figurative, qui individuate, richiedono una serie di atti da cui discendono ricchi assunti disciplinari. Nell'azione e nel pensiero che da lì si creano le conoscenze assumono uno spessore tridimensionale e prendono una consistenza che si radica nel tempo. Le proposte che si trovano in queste pagine vanno dunque intese in questa direzione, non come ricette da applicare, ma come spunti e modalità di lavoro, che provano a ridare alle opere scelte una voce concreta, rimettendo in circolo le ricche potenzialità che ancora oggi, nel contemporaneo, si richiedono.

* Professore associato presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca, docente di Educazione all'Immagine e Didattica Generale.

Bibliografia

- Berger, J. (2003). *Sul guardare*. Milano: Paravia-Mondadori. (data di pubblicazione originale 1980).
- Bertram, G. W. (2017). *L'arte come prassi umana. Un'estetica*. Milano, Raffaello Cortina. (data di pubblicazione originale 2014).
- Carmagnola, F. (2006). *Il consumo delle immagini. Estetica e beni simbolici nella fiction economy*. Milano: Paravia-Mondadori.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Dallari, M., & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Develay, M. (Ed.) (2005). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti*. A. Granese (A cura di). Scandicci (FI): La Nuova Italia. (data di pubblicazione originale 1934).
- Dewey, J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (data di pubblicazione originale 1934).
- Dorfles, G. (2004). *Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo*. Milano: Skira.
- Gadamer, H. G. (2006). *L'attualità del bello. Studi di estetica e di ermeneutica*. Genova: Marietti. (data di pubblicazione originale 1977).
- Kleon, A. (2018). *Ruba come un artista. Impara a copiare per essere più creativo nel lavoro e nella vita*. Milano: Vallardi. (data di pubblicazione originale 2012).
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Angeli.
- Ligotti, M. M., & Mastandrea, S. (A cura di). (2016). *Lo sguardo del pubblico*. Roma: Anicia.
- Lugli, A. (2005). *Naturalia et Mirabilia. Il collezionismo enciclopedico nelle Wunderkammern d'Europa*. Milano: Mazzotta.
- Montessori, M. (1970). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti (data di pubblicazione originale 1949).
- Nancy J.-L. (2007). *L'arte oggi*. In J.-L. Nancy, G. Didi-Huberman, N. Heinrich, & J.-C. Bailly (F. Ferrari ed). *Del contemporaneo. Saggi su arte e tempo* (pp.1-20). Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris, E., Negri S. & Zuccoli, F. (A cura di). (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2016). *La trasposizione didattica*. In E. Nigris, L. Teruggi & F. Zuccoli (A cura di) *Didattica Generale* (pp.197-230). Milano-Torino: Pearson.
- Pinna, G. (A cura di). (2005). *Tre idee di museo*. Milano: Jaca Book.
- Roger, K. (1997). *Terapia centrata sul cliente*. Scandicci (FI): La Nuova Italia. (data di pubblicazione originale 1951).
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. San Francisco CA: Basic Books.
- Sgarbi, V. (2012). *L'arte contemporanea ovvero l'arte di vedere l'arte*. Milano: Bompiani.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile*. Mantova: Corraini. (data di pubblicazione originale 2008).
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari.