

Figure poietiche preadolescenti. Una ricerca art-based a scuola

Francesco Izzo

Publicato: 20 dicembre 2018

Pre-adolescent Poietic Images. An Art-based Research at School

What are the favorite places of preadolescent imagery? Born as a moment of observation and analysis in teaching Arte e Immagine at lower secondary school, the research investigates reasons and qualities of a hypothetical preadolescent aesthetic universe. Art, language and sensitivity of the so called wandering age are at the core of an art-based research in education that outlines countless figures in preadolescent aesthetic sensitivity, poietic figures deriving from the need to try out and communicate new and adventurous experiences, exciting pictures that allow to discover oneself.

Quali sono i luoghi prediletti dall'immaginario preadolescente? La ricerca, nata come momento di osservazione e analisi funzionale all'insegnamento di Arte e Immagine nella scuola secondaria di primo grado, indaga qualità e motivi di un ipotetico universo estetico preadolescente. Arte, linguaggio e sensibilità dell'età detta errante sono al centro di una ricerca art-based in educazione che giunge a delineare multiverse figure nelle sensibilità estetiche preadolescenti. Figure poietiche intenzionate dall'esigenza di sperimentare e comunicare nuove e avventurose esperienze. Figure entusiasmanti alla scoperta di sé.

Keywords: Art-based research; Art education; Art; Education; Pre-adolescence.

Francesco Izzo: Scuola Secondaria di Primo Grado, Civezzano, Trento (Italy)

✉ francesco.izzo@scuole.provincia.tn.it

Francesco Izzo è insegnante di Arte e immagine nella Scuola Secondaria di Primo Grado a Civezzano (Tn).

Il luogo delle immagini, naturalmente, è l'uomo.
– Hans Belting

1 Introduzione

Oggi che è matura la consapevolezza della necessità di un atteggiamento di ricerca anche in sede d'insegnamento, si profila una nuova avventura per l'insegnante. I pedagogisti Massimo Baldacci e Franco Frabboni affermano infatti che se si concepisce la prassi educativa come un campo di problemi da affrontare, la qualità delle soluzioni educative adottate è legata all'assunzione dell'atteggiamento tipico della ricerca: analisi della situazione educativa e definizione del problema; formulazione di ipotesi risolutive e loro traduzione in un piano di intervento; attuazione di tale piano e rilevazione dati; riflessione sui risultati ottenuti ed eventuale rettifica dell'ipotesi adottata (Baldacci & Frabboni, 2013). Insegnare arte diventa allora una pratica sperimentale, fatta di osservazioni e riflessioni sullo sviluppo di abilità e competenze estetiche.

La ricerca qui svolta nasce come momento preliminare, di osservazione e analisi delle situazioni di partenza, a inizio d'anno scolastico, ed è tesa a focalizzare temi prediletti, abilità e competenze degli alunni preadolescenti. Orientata dunque a trarre indicazioni, suggerimenti e ispirazione per le pratiche formative stesse, l'indagine tende ad assumere elementi per la conoscenza di qualità estetiche (sensibilità, gusti, abilità percettive) e qualità artistiche (abilità tecniche, conoscenze, competenze).

Quali sono i luoghi dell'immaginario, poetici e meravigliosi, prediletti dai preadolescenti? Quali le figure poietiche emergenti? La ricerca si è orientata a mettere in luce temi, motivi e figure, paesaggi sentimentali utili alla formazione estetica e artistica degli alunni, lasciando tuttavia all'orizzonte la possibilità di individuare motivi sul dato, rilevato da molti, che lo sviluppo della creatività infantile vedrebbe un blocco in età scolare. Molti studi sulla creatività infantile mettono infatti in luce un periodo critico, un andamento a "U" nello sviluppo delle abilità artistiche dei bambini che si verificherebbe verso la pubertà (Luquet, 1969; Osterrieth, 1973; Gardner, 1993; Pizzo Russo, 2015).

2 Percorso

L'itinerario si configura in modo empirico. Un tentativo (certamente imperfetto) di fare ricerca empirica, la quale, ricordano gli esperti di metodologia della ricerca in educazione, ha lo scopo di entrare in relazione con il contesto, con soggetti diversi, utilizzando tuttavia idee e strumenti in modo sistematico, rigoroso, coerente con il quadro epistemologico di riferimento, culturalmente situato, teoricamente fondato ed etico, per mettersi in rapporto con il mondo e per costruire conoscenza rilevante per la comunità scientifica. Fare ricerca empirica significa fare teoria attraverso il lavoro empirico allo scopo di ampliare la conoscenza sui fenomeni (Bove, Mazzoni, Sità & Sorzio, 2016).

L'indagine ha quindi preso avvio da una richiesta fatta agli studenti: qual è la tua immagine più memorabile? Prova a descriverla con le tue parole e a disegnarla (con gli strumenti che hai a disposizione). I dati assunti (testi e disegni) sono stati realizzati nelle prime settimane scolastiche dagli alunni delle tre classi di scuola secondaria di primo grado a Civezzano e Albiano (Tn) nell'anno scolastico 2017-2018. Gli elaborati, composti di immagini e parole, sono stati quindi osservati e letti nell'ottica di una interpretazione orientata a comprenderne il senso estetico.

3 Metodologia di ricerca

Una metodologia mista ha guidato l'indagine: allo spunto "fenomenologico", orientato ad assumere il senso dei vissuti e delle esperienze, si è applicato un metodo riconducibile alla grounded theory (Tarozzi, 2008) teso a focalizzare le categorie significative (*core category*) nell'ottica tuttavia di una ricerca basata sull'arte. Nei paesi anglofoni è convenzionalmente definita *art based-research* quella metodologia che usa sistematicamente i processi creativi, in ogni ambito espressivo delle diverse arti, come via d'accesso principale per comprendere e esaminare esperienze. L'*art based-research* utilizza le qualità espressive delle forme e delle rappresentazioni artistiche per veicolare significati (Barone & Eisner, 2012). È detta

inoltre *art based research in education* quella metodologia che usa qualità estetiche per mettere in luce significati presenti nelle situazioni educative, esperienze vissute indagate nei contesti di apprendimento (Barone & Eisner, 1997; Eisner, 2008; Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008).

James Haywood Rolling afferma: “In summary, arts-based learning outcomes are ways in which we interpret and more tangibly understand the qualities of our experience within the natural world, and our identities as they are formed, informed, and transformed by that experience.” (Haywood Rolling, 2017, p. 509)

Le esperienze espresse dagli alunni tramite immagini e parole sono state osservate e interpretate attribuendo le prime etichette di senso. La codifica focalizzata ha consentito di mettere in luce evidenze ricorrenti rispettivamente nelle classi prime, seconde e terze. In ultima analisi è stata evidenziata e analizzata una categoria centrale ricorrente.

4 Intrecci e contaminazioni disciplinari a scuola

Fin dalla metà degli anni Novanta, con la nascita dei *visual cultural studies* angloamericani e della *Bildwissenschaft* tedesca, si sottolinea il ruolo centrale che le immagini e la visione assumono nella cultura contemporanea superando il primato tradizionalmente assegnato dalle scienze umane alla lettura e ai testi (Pinotti & Somaini, 2016). In tali circostanze emerge l'esigenza di educare alle immagini e con le immagini, analizzando gusti e propensioni ambientalizzate e antropologizzate, coltivando figure di senso in-situazione al fine di focalizzare bisogni e sensibilità estetiche degli alunni.

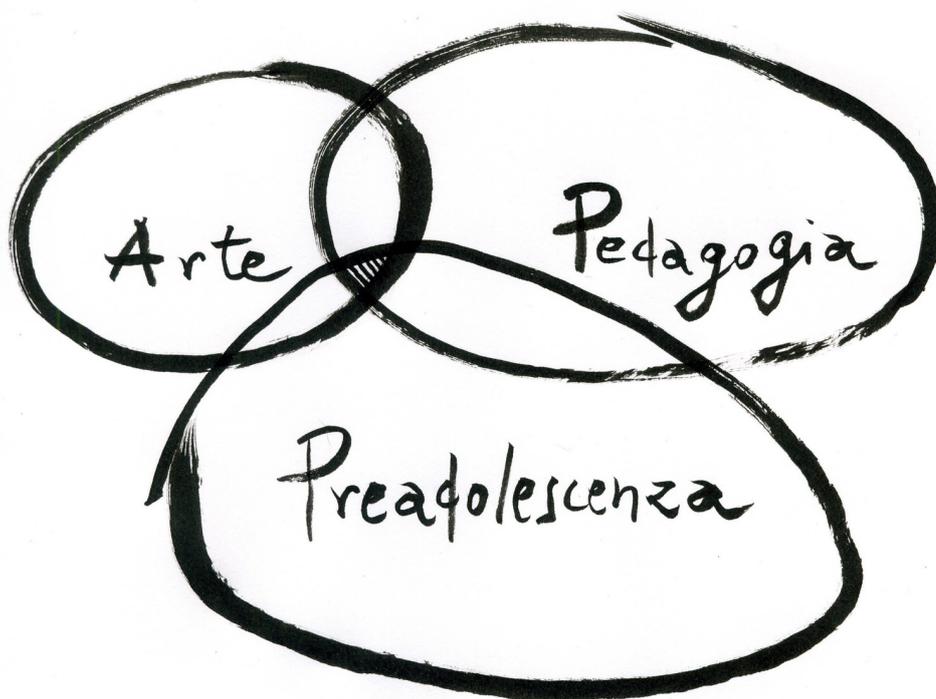
Interpretare i linguaggi preadolescenti (visivi e verbali) valorizzando le scelte intenzionali, operative e creative, induce a volgere lo sguardo al versante delle poetiche. Luciano Anceschi definiva poetiche quelle riflessioni, quegli sforzi intenzionati verso la bellezza. Poetiche dunque intese come pensieri che si manifestano esplicitamente o che si nascondono nella forma e ci portano all'interno e come nel segreto della gestazione artistica stessa (Anceschi, 1983). Motivi dunque di estetica (arte), educazione (pedagogia), psicologia (preadolescenza) si intrecciano inevitabilmente a scuola così come nella nostra indagine.

Quando diciamo arte pensiamo a due possibili significati: uno di ordine pratico, l'altro di ordine estetico. L'accezione generica di arte, riconosciuta dai dizionari, indica l'arte come primaria 'attività umana che si compie secondo regole dettate dallo studio e dall'esperienza' e rimanda quindi ai suoi significati premoderni. Il significato semantico della parola arte deriva infatti dal latino *ars* ed è riconducibile alla radice *ar* e al tema *-ti*, che nelle lingue indoeuropee è utilizzato per formare nomi d'azione. Particolarmente significativo è l'aggettivo latino *artus*, 'stretto', il cui senso primitivo è 'bene aggiustato', 'bene adattato' (Carchia & D'Angelo, 2007).

Dalla seconda prospettiva, quella estetica, l'arte è intesa perlopiù come ambito in cui riconoscere valori relativi alla sensibilità, alla bellezza e all'artisticità in genere. Un fare creativo non più esclusivamente pratico, ma che riguarda aspetti come l'originalità, l'invenzione, la fantasia. Possiamo quindi affermare che l'arte mette in questione due polarità: un aspetto tecnico e meccanico, fatto di regole e processi pratici e un aspetto creativo, fatto di poesia, immaginazione, originalità (D'Angelo, 2005).

La pedagogia è qui intesa come scienza non meramente empirica, ma dotata di un nucleo filosofico, un sapere dotato di una propria struttura e di una propria logica delle quali è necessario acquisire la padronanza per operare in maniera professionale in veste di educatori o insegnanti (Baldacci, 2012). In questo senso, sostiene Massimiliano Tarozzi, possedere una competenza pedagogica significa, per l'insegnante o l'educatore, porre attenzione al soggetto che apprende piuttosto che all'oggetto dell'apprendimento, porre attenzione quindi ai modi in cui i soggetti danno senso agli oggetti e sui modi in cui organizzano la realtà e interpretano il mondo (Tarozzi, 2015). La pedagogia inoltre, sottolinea Marco Dallari, è disciplina empirica, teoretica e pratica che non può tuttavia limitarsi alle formulazioni di principi e auspici: deve indicare e possibilmente mettere in atto soluzioni operative fondate e attendibili conoscenze relative al funzionamento della mente e ai processi di costruzione di rappresentazioni e conoscenze (Dallari, 2015).

In psicologia, negli ultimi anni, si è diffusa l'esigenza di individuare specifiche qualità relative alla pubertà, all'età della vita compresa tra gli 11 e i 13 anni, detta appunto preadolescenza. Recenti studi la configurano caratterizzata da una sostanziale condizione di crisi, da difficoltà individuali e sociali connate dal passaggio a nuove acquisizioni, dalla logica dell'erranza intesa come movimento teso a sondare



limiti e possibilità dei passaggi vissuti (Marocco Muttini, 2007; Augelli, 2011). Le condizioni psico-sociali dei preadolescenti di oggi appaiono inoltre notevolmente cambiate rispetto al passato. Philippe Gutton sostiene che alla pubertà, l'adolescente è rapito da un bisogno misterioso, enigmatico, di creazione: deve creare se stesso, deve creare nuovi oggetti intorno a sé (Gutton, 2008).

5 Esiti. Figure e categorie estetiche emergenti

Gli elaborati, prodotti su fogli A4, in risposta alla domanda *Qual è la tua immagine più memorabile? Prova a descriverla con le tue parole e a disegnarla (con gli strumenti che hai a disposizione)* sono stati osservati nel tentativo di individuare le prime etichette di senso ascrivibili ad ogni singolo elaborato.

- Tra gli alunni delle classi prime emergono temi legati a: affetti, amicizia, animali, famiglia (19 occorrenze); avventure, esperienze, imprese entusiasmanti, giochi (14 occorrenze); paesaggi, natura, fiori (7 occorrenze); fantasie, sogni, aspirazioni (5 occorrenze); opere d'arte (3 occorrenze); cibo (1 occorrenza).
- Tra gli alunni delle classi seconde si evidenziano temi relativi a: avventure e imprese, esperienze entusiasmanti, il mio primo... (10 occorrenze); figure divergenti, oggetti e opere bizzarre, stravaganti, eccellenti (5 occorrenze); affetti, animali, amicizie, famiglia (4 occorrenze); fantasie (3 occorrenze); e altri con minore incidenza.
- Tra gli alunni delle classi terze temi relativi a: paesaggi (15 occorrenze); avventure, esperienze entusiasmanti, imprese (12 occorrenze); personaggi dai mass media (8 occorrenze); oggetti e giochi (8 occorrenze); affetti, amicizie, famiglia (4 occorrenze); figure divergenti, stranezze, opere bizzarre (3 occorrenze); e altre con minore incidenza.

Questi elaborati prodotti a scuola pongono l'osservatore di fronte a una fase delicata e complessa. Considerare le immagini – affermano Pinotti e Somaini – come oggetti culturali significa ricostruire la situazione concreta in cui sono sorte, le intenzioni con cui sono state prodotte, i significati e i valori, le identità e gli stereotipi che sono stati riconosciuti in esse da chi le ha prodotte e da chi le ha recepite come spettatore. Significa, in altre parole, ricostruire tutto il tessuto di intenzioni, desideri, credenze e azioni che circonda ogni immagine, mettendo in discussione quell'impressione di trasparenza e di immediatezza, di oggettività e di realismo, che le immagini tendono spesso a produrre (Pinotti & Somaini, 2016).

I prodotti *verbo-visuali* presi in considerazione appaiono, ad un primo sguardo, diversamente intenzionati e forse riconducibili a modalità che Luquet definiva di *realismo visivo basato sui ricordi* (Luquet, 1969). Con *verbo-visuale* intendiamo tuttavia evidenziare le qualità degli elaborati artistici che relazionano e fondono suggestioni verbali e visuali. Nel corso del '900 tre principali tendenze di ricerca in arte sono state caratterizzate da un interesse specifico per le nuove forme di creatività che, tra parola e immagine, si sono basate su modalità alternative nell'uso del linguaggio scritto nei confronti delle immagini: poesia concreta, poesia viva e arte concettuale (Poli, 2003). L'incontro dei due diversi codici linguistici apre a nuove complessità; espressive e interpretative.

Gli elaborati realizzati dagli alunni a scuola sono dunque oggetti simbolici frutto di processi complessi e interconnessi. Anna Cappelletti afferma che l'attenzione per il disegno come forma di comunicazione dal carattere complesso è riconducibile all'orientamento narrativo. Secondo questa prospettiva il disegno e il disegnare sono frutto di processi in cui convergono aspetti cognitivi, emotivi, metacognitivi, culturali, motivazionali, legati alle soluzioni compositive, ecc. Non vale più la classica dicotomia che vedeva il disegno o come rappresentazione di un modello mentale o come proiezione del mondo interno dei bambini, ma si afferma la convinzione che sia un'esperienza a metà strada tra il mondo interno e quello esterno (Cappelletti, 2009).

I motivi rappresentati sono riconducibili a temi affettivi (amicizia, relazioni con animali, famiglia); esperienze avventurose (la prima volta che..., imprese entusiasmanti, giochi); fantasie (sogni, aspirazioni fantastiche, immaginazioni); oggetti e opere bizzarre (stravaganti, divergenti, opere eccellenti, eccentriche); personaggi dai mass media; paesaggi; cibo...

Tra gli elaborati degli alunni delle classi prime rilevo una maggiore espressività resa anche attraverso l'uso più articolato del colore, mentre negli elaborati delle classi seconde e terze i disegni appaiono più sintetici, con tratti stilizzati, relativamente meno articolati nelle composizioni e più rapidi nell'esecuzione, spesso tracciati solo con la penna o la matita. Prevalde comunque, nella maggioranza dei casi, l'idea rappresentativa di un oggetto o un evento sullo sfondo bianco.

Una moltitudine di figure e categorie estetiche, metafore ricorrenti, inizia a svelarsi sotto il nostro sguardo. Con mia sorpresa trovo, nelle classi terze, molti riferimenti a paesaggi che riflettono momenti di contemplazione estetica. Se mi aspettavo, in qualche modo, di trovare attenzioni sentimentali ed espressive nei bambini delle classi prime; oppure divergenti, avventurose e bizzarre tra i preadolescenti delle classi seconde; non mi aspettavo certo di trovare tanti *tramonti sul mare* nelle classi terze.

A ben guardare poi i paesaggi marini sono stati prodotti perlopiù nella stessa classe. Si fa strada quindi l'ipotesi che questi paesaggi siano frutto di particolari percorsi didattici svolti dall'intera classe. Inoltre, tra i ragazzi di terza, può assumere una maggiore incidenza l'atteggiamento più ricercato assunto nel rispondere al compito richiesto dall'insegnante. Nella molteplicità delle intenzioni e delle sensibilità espresse, che vanno dalle rappresentazioni di atteggiamenti contemplativi alle esperienze più estroverse, trovo che possa comunque essere individuata una categoria centrale, una figura emblematica e preminente rispetto alle altre.

Il nocciolo, il cuore o l'anima delle poietiche preadolescenti sembra risiedere nelle esperienze avventurose vissute. Quelle vicende, anche entusiasmanti, che hanno consentito di sperimentare nuove possibilità, nuove emozioni, nuove consapevolezze di sé. Oltrepassare limiti apre a stupefacenti esperienze.

6 Arte sì, arte no

Come noto il disegno infantile può essere osservato da molte prospettive: evolutiva, proiettiva, narrativa, artistica, conoscitiva, eccetera. Considerato arte o non arte in base allo sguardo adottato dal ricercatore stesso (Pizzo Russo, 2015). L'arte, in età dello sviluppo, per certi versi sembra funzionare come l'arte in genere, per altri no. Per gli adolescenti, ad esempio, la musica è spesso considerata uno spazio proiettivo d'elezione che aiuta a uscire dal quotidiano, a essere altrove, e forse, anche a essere un altro o un'altra. La musica si associa così alla "rêverie" (Disoteo, 2013). Un altro dato evidente a tutti coloro che conoscono i consumi mediatici degli adolescenti odierni è offerto dal grande successo di letterature, saghe, serie televisive distopiche. Gli adolescenti di oggi si appassionano per storie e trame collocate in scenari futuri apocalittici, terribili, in società infestate da virus, batteri, piaghe mortali, personaggi feroci e malintenzionati (Lancini, 2017).

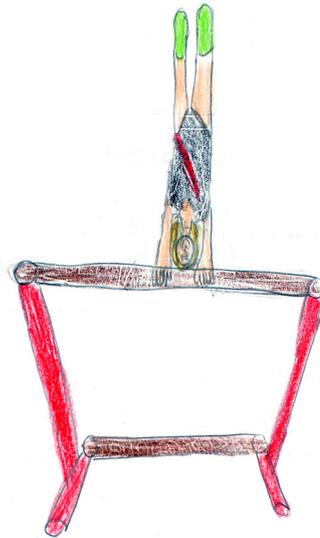
Dalla prospettiva dei ragazzi stessi, l'arte assume significati specifici anche in virtù delle esperienze messe in campo dagli studenti stessi: significati riconducibili all'apprendimento di elementi del linguaggio visivo, processi liberatori, comunicazione, espressione di sentimenti, espressione di significati sociali (Júlíusdóttir, 2003).

Nel percorso artistico educativo l'incontro tra corporeità e valori simbolici ad esso associati chiama in causa le capacità, da parte dei ragazzi, di assumere e sviluppare abilità e competenze creative e di simbolizzazione. La possibilità di attribuire significati simbolici ai segni visibili, non solo del proprio corpo, assume quindi particolare importanza nel processo artistico educativo.

7 Conclusioni

L'attività riflessiva dell'insegnante apre il pensiero a nuove ipotesi di lavoro. Apprendere dall'esperienza è possibile grazie alla riflessione situata che nasce dall'esperienza pratica (Mortari, 2003).

La nostra epoca, detta post-postmoderna (Docx, 2011; Kirby, 2006) o dell'estetica diffusa (Mecacci, 2017) assume specificità, valori, modalità di comunicazione e tecnologie mediatiche tali da caratterizzare un nuovo clima culturale dove la pervasività dei media digitali, le nuove esperienze famigliari, le identità preadolescenti mostrano al contempo una scuola dal profilo inedito e sconosciuto, che reclama nuovi orizzonti di senso. Oggi che il superamento del costruttivismo radicale reclama un ritorno al reale



Quando ho usato le parallele per la prima volta e quando ho fatto la verticale per la prima volta.

Alessia, IB Civezzano



*La mia immagine più memorabile è un coccodrillo di sabbia
che mangiava una persona*

Matteo G., IIB Civezzano



Un sogno dove venivo schiacciato da un dinosauro.

Ledio, IA Albiano



Ho saltato una bottiglia da 50 cl.

Tommaso C.C., IIIB Civezzano



Quando sono andata l'anno scorso in autunno sul monte Altissimo: sulla cima si vedevano gli alberi con le foglie tutte colorate e il lago di Garda con una leggera nebbia all'orizzonte.

Valeria, IB Civezzano

e alle pratiche sperimentali (Corbi & Oliverio, 2013) è pertinente, come afferma Massimiliano Tarozzi, assumere i caratteri metodologici di una terza via, di un moderato realismo ontologico combinato a un altrettanto moderato costruttivismo epistemologico, tale da poter trovare spazi di scientificità per la ricerca empirica in educazione (Tarozzi, 2016). Un *costruttivismo realista* dove gli insegnanti hanno il ruolo di mediatori perché permettono agli studenti di analizzare gli oggetti simbolici e intervengono per organizzare le loro concezioni all'interno di una prospettiva epistemologica e normativa che permette agli allievi di costruire una visione più ampia, contestualizzando gli oggetti nel loro ambiente culturale (Sorzio, 2013). Da questa prospettiva la didattica si impegna a favorire, tramite l'analisi delle pratiche e la riflessione sulle stesse, la padronanza dei processi con cui il docente prende coscienza dei propri schemi d'azione e dei propri modelli. Partendo cioè dalla pratica e dai documenti, la didattica supporta la consapevolezza del docente e fornisce una ricca cassetta di attrezzi, grazie alla quale egli sceglie una strategia contestualizzata e la conseguente regolazione in azione. In questo caso il docente è un professionista riflessivo che, nel circolo virtuoso dell'azione didattica, co-apprende insieme agli studenti l'efficacia, la sostenibilità e l'applicabilità in contesto dei propri schemi d'azione (Rossi, 2013).

Durante l'itinerario di ricerca mi sono quindi posto in ascolto, osservando le immagini e leggendo le parole con un atteggiamento di comprensione. Ho assunto le parole e le immagini degli alunni come dati per focalizzare figure emblematiche dei vissuti e la cosa mi ha permesso di individuare alcuni luoghi dell'immaginario preadolescente. Il filosofo Francois Fédiér era solito suggerire ai suoi studenti che si accostavano alla prima lettura di un testo, di appoggiarsi alle parole come gli uccelli si appoggiano all'aria per volare (Fédiér, 2006). Ecco, io mi sono appoggiato alle parole e alle immagini per cercare di comprendere le poietiche preadolescenti.

Gli esiti della ricerca non possono tuttavia essere considerati rappresentativi dell'intera generazione preadolescenziale (perché riguardano le specifiche circostanze spazio-temporali di cui ci siamo occupati) anche se mettono comunque in luce temi e motivi emblematici per la comprensione del multiverso mondo preadolescente. L'arte, intesa come *pratica poietica*, frutto di un fare creativo che include l'universo del pensiero, mette in atto diverse modalità offrendosi, in formazione, come veicolo dai molti significati. L'arte svela motivi ascrivibili ad argomenti personali e intrapsichici, mette in luce contenuti di ordine linguistico e non verbale, svela significati antropologici, sociali, etici o utopici. Marco Dallari ci ricorda come i linguaggi, tutti i linguaggi, sono media culturali che consentono ai sensi, agli affetti e all'intelletto di collaborare nell'esercizio dell'intelligenza. Il linguaggio verbale e il disegno sono legittimamente definibili come media in quanto non si limitano a trascrivere i prodotti del pensiero, ma sono essi stessi pensiero e lavoro del pensiero (Dallari, 2015). L'avventura della conoscenza in arte, nei contesti formativi, si snoda quindi attraverso molteplici percorsi. Se in età adulta la formazione artistica tende a "veicolare" le personali passate vicende configurandosi come tecnologia del sé, tesa perlopiù a sistemare oggetti della memoria (Izzo, 2013), in età preadolescenziale il processo artistico sembra più rivolto alla scoperta di sé, all'esplorazione personale e inedita, nel tentativo anche entusiasmante e avventuroso, di svelare e comunicare nuove esperienze.

L'arte, in età preadolescenziale, si configura quindi più che mai avventurosa: frutto di un fare sperimentale e poietico, esplorazione estetica di territori sconosciuti (sentimentali, fisici, simbolici...). Non dimentichiamo, ricorda sempre Francois Fédiér, che in principio, nell'antichità, per arte si intende un modo di comportarsi; un modo che Aristotele chiarisce mediante l'aggettivo poietico. Ritroviamo questo aggettivo nella composizione di parole dotte. Così i fisiologi parlano di funzione ematopoietica del midollo spinale. Il midollo spinale fabbrica emazie. Questo è il senso che noi attribuiamo a *poiesis*: creazione o fabbricazione (Fédiér, 2006).

Infine, per quanto riguarda il problema sull'eclissi della creatività in età scolastica, è forte in me il sospetto che il motivo, lontano dall'essere ascrivibile a cause di ordine naturale, debba essere rintracciato in relazione alle condizioni culturali, dove la scuola e la formazione in genere contribuiscono certamente. Di questo avviso è Rocco Quaglia quando afferma che l'adulto interviene con la sua azione educativa anzitempo sul bambino tendendo a svaloriare e scoraggiare come non valida una conoscenza sentita a favore di una conoscenza pensata, cioè basata unicamente sulle categorie dei processi intellettuali (Longobardi, Pasta & Quaglia, 2012). Di analogo parere è Marco Dallari quando sostiene che la nostra cultura, orientata fondamentalmente dal paradigma scientifico, logico e analitico, trascura il disegno e l'immagine, considerate appartenenti alla dimensione spontanea e intuitiva del conoscere (Dallari, 2015).

La scuola uccide la creatività – scrive Ken Robinson (2015). Sono portato quindi a pensare che le cause del blocco creativo preadolescenziale, quando e se rilevate, siano da ascrivere a ragioni complesse nate dall'incontro tra ragioni naturali (crisi psico-fisica preadolescente) e ragioni culturali (educazione all'arte). Se, come sostiene Anna Cappelletti, l'inizio dell'attività rappresentativa, cioè la capacità di assegnare significati simbolici alle tracce disegnate, è datata intorno ai due anni d'età (Cappelletti, 2009), i preadolescenti la praticano ormai da 10 anni. Considerato il fatto che il disegno e le pratiche artistiche in genere sono ancora troppo spesso tacitamente trattate come abilità innate, frutto di qualità spontanee e intuitive, non meraviglia il fatto che, lasciate al caso e al libero gioco, senza una vera formazione, siano abbandonate in favore di attività espressive ben più coinvolgenti.

La svalutazione del disegno seguirebbe quindi motivi dettati dalla crisi preadolescenziale in relazione alle dinamiche educative poste in essere dal sistema educativo nel suo insieme.

Concludendo, per quanto riguarda le buone pratiche da attivare per una didattica dell'arte in età preadolescenziale, ritengo sia più che mai utile offrire uno spazio di lavoro creativo in cui sviluppare abilità e competenze, estetiche e artistiche, considerando con attenzione le personali sensibilità messe in campo dagli alunni stessi. Uno spazio formativo, strutturato ma elastico, uno spazio in cui creare poieticamente insieme ai ragazzi, uno spazio mediano e mediato, tra docente e studente, uno spazio in cui orientare progetti originali, artistici e estetici. Matteo Lancini evidenzia che è l'urgenza stessa della crisi adolescenziale a spingerci ad essere creativi, non si vuole essere originali o seduttivi a tutti i costi, il percorso che conduce alla realizzazione dei compiti evolutivi adolescenziali, alla costruzione della propria unica e originale identità è di per sé un processo creativo (Lancini, 2017).

Per insegnare a usare la creatività occorre insegnare in modo creativo. Insegnare a usare la creatività implica tre compiti interconnessi: incoraggiare, riconoscere e sviluppare.

– Ken Robinson

Riferimenti bibliografici

- Anceschi, L., (1983). *Progetto per una sistematica dell'arte*. Modena: Mucchi editore.
- Annacontini, G., (2013). *La ricerca etnografica*, in Baldacci, M. & Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 105-130). Novara: De Agostini.
- Baldacci, M., (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci editore.
- Baldacci, M. & Frabboni, F., (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: De Agostini.
- Barone, T. & Eisner, E. (1997). *Arts-based educational research*. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*, 2nd Edition (pp. 72-116). Washington (DC): American Educational Research Association.
- Barone, T. & Eisner, E., (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Bove, C., Mazzoni, V., Sità, C. & Sorzio, P., (2016). *Esperienze di ricerca in educazione. Una introduzione*. *Encyclopaideia*, XX (44), pp. 4-9.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R., (2008). *Arts-based research in education. Foundations for practice*. New York: Routledge.
- Campagnaro, M. & Dallari, M., (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cappelletti, A., (2009). *Nido d'infanzia2. Disegno e narrazione*. Trento: Erickson.
- Carchia, G. & D'Angelo, P., (2007). *Dizionario di estetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dallari, M., (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- Dallari, M., (2015). *Il disegno infantile nella relazione educativa: considerazioni fenomenologiche*, in Pizzo Russo, L., *Il disegno infantile. Storia, teoria, pratiche*. Palermo: Aesthetica.
- Dallari, M., (2018). *Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva*. *Encyclopaideia*, XXII (50), pp. 1-20.
- D'Angelo, P., (2005). *Ars est celare artem. Da Aristotele a Duchamp*. Macerata: Quodlibet.
- Disoteo, M., (2013). *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*. Milano: FrancoAngeli.
- Docx, E., (2011). *Addio postmoderno, benvenuti nell'era dell'autenticità*. *Repubblica*, 3 settembre 2011.
- Eisner, E., (2008). *Persistent tensions in arts-based research*. In Cahnman-Taylor, M. & Siegesmund, R. (Eds), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 16-27). New York: Routledge.
- Fédier, F., (2006). *L'arte. Aristotele, Cézanne, Matisse. Il pensiero in pittura*. Milano: Marinotti.
- Gardner, H., (1993). *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*. Milano: Anabasi.
- Gardner, H., (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Haywood Rolling, J., (2017). *Arts-Based research in Education*. In Leavy P., *Handbook of Arts-Based Research*. New York: The Guilford Press.
- Izzo, F., (2013). *La pittura degli adulti tra artisticità e tecnologia del sé. Una ricerca qualitativa nella formazione lungo il corso della vita*. *Encyclopaideia*, XVII (35), pp. 109-131.

- Júlíusdóttir, R., K., (2003). *The role of art making in adolescents' everyday life: a case study*. Disponibile in: http://skemman.is/stream/get/1946/1249/3600/1/Rósa_Kristín_Júlíusdóttir_heild.pdf [29 aprile 2017].
- Lancini, M., (2017). *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli. Aiutare gli adolescenti a diventare adulti*. Milano: Mondadori.
- Longobardi, C., Pasta, T. & Quaglia, R., (2012). *Manuale di disegno infantile. Vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*. Novara: De Agostini.
- Luquet, G., H., (1969). *Il disegno infantile*. Roma: Armando.
- Mecacci, A., (2017). *Dopo Warhol. Il pop, il postmoderno, l'estetica diffusa*. Roma: Donzelli.
- Pinotti, A. & Somaini A., (2016). *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*. Torino: Einaudi.
- Pizzo Russo, L., (2015). *Il disegno infantile. Storia, teoria, pratiche*. Palermo: Aesthetica.
- Poli, F., (2003). Tra parola e immagine. Tre aree di ricerca a confronto: poesia concreta, poesia visiva, arte concettuale. In Poli F., Bandini M., Zanchetti G. & Bignami S., *Verbovisuali. Ricerche di confine fra linguaggio verbale e arte visiva*. Milano: Skira.
- Robinson, K., (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Rossi, G., (2013). Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi di pratica, le tecnologie. In Corbi, E. & Oliverio, S., *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sorzio, P., (2013). Il curriculum come ambiente di incontro tra schemi cognitivi individuali e oggetti simbolici. Un approccio realista al costruttivismo. In Corbi, E., & Oliveiro, S., *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tarozzi, M., (2008). *Che cosa è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M., (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M., (2016). *Oltre la guerra dei paradigmi*, introduzione al convegno SIPED *Oltre i confini, lungo i margini*. Rimini, 3 ottobre 2014. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.