

## **L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva** **I fondamenti pedagogici dei laboratori *Giocare con l'arte***

**Laura Panizza<sup>1</sup>**  
crdgmr@infinito.it

### **Abstract**

Il saggio affronta il tema: quali idee pedagogiche hanno influenzato la progettazione dei laboratori *Giocare con l'arte*, ideati da Bruno Munari negli anni Settanta e destinati a trasformare profondamente il modo d'intendere la didattica museale e l'educazione estetico-artistica. L'ipotesi dell'autrice è che questi laboratori riprendano alcuni principi dell'attivismo pedagogico, a cui Munari non fa però esplicito riferimento nei suoi scritti. Per questo motivo, il saggio cerca di ricostruire gli incontri più significativi che possono aver mediato l'approccio alla didattica *attiva*, soffermandosi in particolare sui rapporti di collaborazione intessuti da Munari con lo scrittore Gianni Rodari e con il pedagogista Giovanni Belgrano. Sia Rodari che Belgrano erano legati – seppure con diverse modalità – al Movimento di Cooperazione Educativa, che si proponeva di rinnovare la scuola italiana ispirandosi alla pedagogia deweyana. Attraverso la loro mediazione, Munari può essersi avvicinato all'attivismo, di cui condivideva peraltro molteplici assunti: dall'esigenza di promuovere la creatività del bambino, mediante la sperimentazione di materiali e tecniche, alla concezione dell'educatore come animatore delle attività volte alla padronanza dei saperi. In tal senso, il saggio si propone anche di mostrare la continuità esistente tra questa linea teorica e la riflessione sulla democratizzazione dell'arte intrapresa da Munari già nel 1948, con la fondazione – insieme ad altri artisti – del Movimento Arte Concreta.

**Parole chiave:** attivismo pedagogico; metodologia; didattica dell'arte; sperimentazione; creatività; laboratori *Giocare con l'arte*

---

### **Premessa**

Bruno Munari è sempre stato considerato un personaggio di difficile definizione: sperimentatore libero da conformismi, ha continuamente assimilato esperienze la-

---

<sup>1</sup> Insegnante di Scuola Primaria, laureata in Scienze della Formazione Primaria

vorando simultaneamente a diversi piani di ricerca (nell'ambito dell'arte, del design, dei libri per l'infanzia, della didattica dell'arte), fino a giungere all'ideazione dei laboratori *Giocare con l'arte*.

Sono trascorsi ormai trent'anni dalla progettazione del primo laboratorio, realizzato presso la Pinacoteca di Brera di Milano, che ha fornito le basi per una nuova didattica dell'arte. L'intuizione creativa di Munari di trasformare il museo da luogo di passiva contemplazione dell'arte a luogo d'esperienza, in cui prenda vita la partecipazione attiva dei bambini nell'utilizzo degli strumenti e delle principali tecniche dell'espressione artistica, è il naturale approdo delle azioni dissacranti nei confronti dell'arte attuate dal Munari artista, ed ha come sottofondo la riflessione sulla *democratizzazione dell'arte*. Quest'idea lo accompagna dall'immediato dopoguerra con l'adesione al "Movimento Arte Concreta", si sviluppa negli anni Sessanta con le sculture cinetiche della mostra "Arte Programmata", che invitano i fruitori ad intervenire sull'opera, e si collega alla realizzazione dei laboratori *Giocare con l'arte* alla fine degli anni Settanta, in cui i bambini diventano i protagonisti attivi nella scoperta delle regole dell'arte.

L'intento di questo scritto consiste nel soffermarsi su un problema che, finora, non ha ricevuto molta attenzione da parte della letteratura critica, ormai ampia, sviluppatasi intorno all'opera e al pensiero di Bruno Munari: le influenze che hanno contribuito a determinare l'orientamento pedagogico dei laboratori *Giocare con l'arte*. Questi laboratori riecheggiano alcuni principi della didattica attiva, a cui Munari non fa però esplicito riferimento nei suoi scritti. Per questo motivo, abbiamo cercato di ricostruire le collaborazioni e gli incontri più significativi che possono aver mediato l'approccio all'attivismo pedagogico, saldandosi con una linea di riflessione – il tema della *democratizzazione dell'arte* – che ha siglato precocemente le idee e le sperimentazioni di Munari. In primo luogo, ci sembra però opportuno sintetizzare, almeno per sommi capi, i fondamenti teorici dell'attivismo e la loro difficile penetrazione nella scuola italiana, riprendendo in particolare le idee che giocheranno un ruolo essenziale negli autori qui esaminati.

### **L'attivismo pedagogico in Europa e negli Stati Uniti**

L'attivismo è stato un movimento internazionale che ha interessato pedagogisti e operatori della scuola in vista di una riqualificazione culturale dell'istituzione educativa nelle società moderne. Ha posto alla base del lavoro scolastico la mente e la personalità del bambino, con i suoi interessi e le sue caratteristiche cognitive, con i suoi bisogni (di attività, di comunicazione, di gioco), ma anche una nuova idea di *cultura*, che salda insieme mente e mano, logica e fantasia; una cultura che si organizza secondo il principio della ricerca, che esige strumenti di lavoro totalmente diversi da quelli tradizionali (biblioteche, laboratori) e la presenza di un insegnante che sia la guida e il sostegno di un'attività collettiva, piuttosto che il promotore unico delle attività scolastiche.

L'educazione attiva appare un movimento composito e articolato che, partendo dall'esperienza delle *scuole nuove* inglesi, alla fine del XIX secolo, si diffuse sul continente europeo, trovando in Adolphe Ferrière uno dei teorici più importanti sia sul piano pedagogico sia su quello psicologico e nell'Istituto "Jean-Jacques Rousseau" di Ginevra il punto nevralgico di riferimento. Negli anni Venti, Ferrière definisce, in maniera rigorosa, i principi fondamentali a cui l'educazione attiva deve fare riferimento: il rispetto della spontaneità del fanciullo e della sua libertà, il legame tra scuola e vita, l'antiozionismo, l'importanza assegnata al metodo nell'apprendere, la fiducia nel valore sociale dell'educazione e il richiamo alla psicologia dell'età evolutiva. La *scuola nuova* si designa come un laboratorio di pedagogia pratica con funzioni di esplorazione e di avanguardia rispetto alla scuola pubblica, in quanto è basata sulla ricerca e sullo spirito critico ispirato al metodo scientifico; in essa l'insegnamento si basa sui fatti, sulle esperienze e sulle osservazioni, per raggiungere la teoria partendo dalla pratica. Il maestro cessa di essere il protagonista, per divenire colui che fornisce l'occasione dell'attività: sta in un certo senso "in disparte", pronto a prestare assistenza e a fornire spiegazioni<sup>2</sup>. Sempre a Ginevra, Jean Piaget centra i suoi studi sullo sviluppo dell'intelligenza, le sue modalità di maturazione nell'età evolutiva e la sua funzione nella costruzione attiva del mondo esterno. L'intelligenza è una forma particolare di adattamento, che costruisce in maniera dinamica le strutture che saranno utilizzate nell'ambiente di vita e funziona attraverso due meccanismi complementari: l'assimilazione, che permette di incorporare i dati dell'esperienza in strutture già esistenti; l'accomodamento, che entra in gioco quando nuovi dati trasformano le strutture esistenti per consentire la loro assunzione. Dall'equilibrio tra assimilazione e accomodamento scaturisce un adattamento attivo all'ambiente. Gli stadi di sviluppo cognitivo individuati da Piaget seguono un percorso che va dal concreto all'astratto, al quale si accompagna il processo di maturazione anche nella sfera morale; quest'ultimo registra il passaggio da un periodo nel quale prevale l'egocentrismo ad un periodo di dipendenza, cooperazione e rispetto reciproco, per giungere infine all'indipendenza<sup>3</sup>.

Il movimento di rinnovamento dell'educazione in Europa si intrecciò con quello che si sviluppò negli Stati Uniti, dove ebbe il suo esponente più significativo e originale in John Dewey. Tutto il pensiero deweyano ha come sbocco un appello all'attività e, del resto, egli è uno dei filosofi che meglio hanno posto il problema del nesso tra teoria ed azione; dal momento che la scuola per lui è un organo della società e una sede di esperienza, riflessione ed azione, non poteva che scaturirne l'idea d'una scuola dell'attività, senza riserve e senza compromessi. Il rifiuto della scuola tradizionale, del suo ruolo nella trasmissione di un sapere formale e

---

<sup>2</sup> G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997.

<sup>3</sup> G. BALDUZZI, *Storia della pedagogia*, Milano, Guerini, 1999.

frantumato in materie mise in primo piano la spontaneità degli allievi e l'esigenza di seguire e di stimolare i loro interessi. Per questo motivo, apparve necessario ridefinire la base su cui s'innestavano le materie di studio, rifiutando ogni articolazione predeterminata; ciò portò anche alla scelta di ridurre il peso delle discipline formali, per ampliare la componente espressiva e sociale.

Anche l'Italia partecipò al moto di rinnovamento delle idee e dei metodi iniziato dalla *scuola nuova*, trovando in Maria Montessori e nelle sorelle Agazzi le promotrici di questa corrente pedagogica. Per Maria Montessori, un metodo educativo che ha come base la libertà, deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla e deve avere come scopo la sua liberazione da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee. Nelle *Case dei bambini* sono privilegiate le attività ludiche, l'uso della lingua, il canto e le attività espressive; vengono utilizzati materiali educativi atti a stimolare la razionalità e il passaggio dagli impulsi inconsci al pensiero riflessivo. Un ruolo determinante è rivestito dall'insegnante, il quale deve dare spiegazioni sui materiali strutturati e sull'uso che il bambino può farne, in modo da lasciare al bambino la libertà di disporne e di farne esperienza<sup>4</sup>.

Negli altri paesi l'attivismo trovò un terreno più favorevole al suo sviluppo che non in Italia; ciò è da attribuirsi senza dubbio alle particolari condizioni che caratterizzavano la cultura e la pedagogia ufficiali, dopo che si fu affermato l'idealismo gentiliano. Tuttavia, bisogna ricordare il pensiero di Giuseppe Lombardo Radice, che fu un personaggio di notevole spessore pedagogico e costituì un *trait d'union* tra la riflessione pedagogica dell'idealismo e il movimento dell'educazione attiva: tanto è vero che fu in contatto con Ferrière e autore dei Programmi della scuola elementare del 1923. Per Lombardo Radice, non è possibile parlare di un metodo d'insegnamento o di una didattica normativa che indichi la via da percorrere e gli strumenti da utilizzare passo dopo passo: il metodo è il maestro, cioè la coscienza dell'ideale educativo che trova il suo fondamento nella lezione intesa come dialogo e come sforzo costante di elevazione umana, e attraverso la quale il maestro è sempre pronto a rimettere in discussione il lavoro fatto, per approfondirlo e per disegnare la scuola come laboratorio in cui tutti, maestri e alunni, sono compagni di lavoro. Lombardo Radice si fa anche promotore della spontaneità dell'alunno (intesa però in senso diverso rispetto a Dewey), ed è favorevole all'immediatezza espressiva incentrata sullo spontaneismo del segno grafico. "Come il linguaggio orale è una continua creazione del bambino che, scontento della propria espressione, continuamente la muta, spinto dalla crescente chiarezza delle sue intuizioni e dei suoi pensieri, così il disegno è uno sviluppo anch'esso, un perenne ritrovamento di forme, per la

---

<sup>4</sup> M. L. LECCESE PINNA (a cura di), *Educazione alla libertà*, Roma-Bari, Laterza, 1986<sup>9</sup>; M. SCHWEGMAN, *Maria Montessori*, Bologna, Il Mulino, 1999.

insoddisfazione di quelle già trovate”<sup>5</sup>. In *Il linguaggio grafico del bambino* (1925), egli torna con insistenza sul valore educativo del disegno spontaneo in quanto invito alla libera espressione, ammonendo i maestri a rispettare gli scarabocchi infantili, anche a rischio di non ottenere alcun progresso di tipo tecnico-espressivo. Tuttavia, benché i Programmi del 1923 racchiudessero quanto più si poteva dei procedimenti della scuola attiva, la scuola italiana continuò nella routine e accentuò la sua adesione al fascismo. In campo pedagogico si perse il contatto con le esperienze straniere e subentrò, nel clima dell'autarchia culturale, l'esaltazione di una pedagogia nazionale e patriottica, e l'attivismo cessò di esistere o almeno di farsi sentire.

Quando la guerra fu terminata e il fascismo sconfitto, la pedagogia italiana riprese i contatti con le idee e i movimenti che si erano sviluppati in altri paesi, e le correnti principali della pedagogia italiana continuarono il discorso sui metodi didattici, interrotto dieci anni prima. L'Italia del dopoguerra era venuta a trovarsi nella sfera d'influenza americana, e Carleton Washburne fu incaricato della riapertura e defascistizzazione delle scuole italiane, oltre che dell'introduzione di nuovi programmi “democratici”, fondati sul diritto d'iniziativa riconosciuto agli alunni e sull'attività personale spontanea. L'importanza, assegnata all'organizzazione dell'ambiente scolastico, sottolineava il valore dell'intenzionalità di un intervento formativo che, centrato sugli interessi infantili, intendeva costruire una stretta correlazione tra esperienza ed educazione, tra esperienza e apprendimento. L'esperienza, infatti, non andava intesa come semplice sistemazione delle conoscenze apprese, ma come forza propulsiva attraverso cui sperimentare le capacità di affrontare le situazioni, di orientarsi, di risolvere problemi<sup>6</sup>.

In campo pedagogico, il progressivismo deweyano riuscì ad insinuarsi anche all'interno della rigidità di schieramenti politici e culturali contrapposti. Da questo momento, ogni corrente ideologica approfondì i propri studi pedagogici, che presero sfaccettature diverse e portarono anche ad accesi dibattiti, ma che ebbero come base l'attivismo, nel tentativo di trovare un nuovo orientamento sociale, morale e pedagogico e un nuovo modo di vedere la cultura, l'educazione e la scuola.

### **Gianni Rodari e il Movimento di Cooperazione Educativa**

Nei primi anni Cinquanta nasce in Italia un movimento laico, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), la cui attività tende al rinnovamento dei metodi e

---

<sup>5</sup> G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, 1955; ripreso in A. SEMERARO, *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX): studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p. 327.

<sup>6</sup> M. GATTULLO, A. VISALBERGHI (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; G. CIVES (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

dello spirito della scuola. Questo movimento fonda le sue basi su un comune orientamento democratico, accettando proposte e suggerimenti, superando le differenze su alcuni principi ideali e su alcune scelte politico-sociali. Vi era un terreno sufficientemente vasto su cui procedere e una mole di difficoltà tanto urgenti da superare, data la sordità dell'ambiente scolastico e l'avversione o almeno la diffidenza delle istituzioni, da far passare in secondo piano le divergenze e da mettere sempre avanti i motivi di unità. Gli insegnanti aderenti al MCE hanno contribuito sia alla diffusione della pedagogia deweyana nella scuola di base, sia allo sforzo quotidiano di un reale svecchiamento della vita scolastica italiana. Cercavano una metodologia adeguata per creare un clima culturale ed una prassi operativa basati sul rifiuto del dogmatismo, sulla cooperazione, sulla tolleranza e sullo spirito critico. A una scuola meramente trasmissiva e nozionistica, contrapponevano la coincidenza della scuola con la vita, l'antidogmatismo, la centralità degli interessi dell'allievo ed il suo bisogno di imparare facendo.

Uno dei primi esponenti del MCE è Bruno Ciari, il quale sottolinea come la trasformazione della scuola sia da attuare sia attraverso la ricerca di nuove metodologie didattiche (con riferimento alle tecniche Freinet), sia attraverso la formazione del personale insegnante, per poter rispondere ai bisogni e alle attitudini dei bambini: "Il maestro deve dunque partire dalle tecniche elaborate dall'esperienza didattica più moderna, non servendosene come strumenti o strutture che operano di per sé, magicamente, ma facendole proprie, cogliendone il significato intimo e perfezionandole creativamente"<sup>7</sup>. La progettualità formativa, di conseguenza, non deve esaurirsi dentro le pareti delle aule: la scuola si deve aprire all'ambiente di vita dell'allievo, al territorio circostante, identificato come risorsa culturale interdipendente con la scuola. Si rende indispensabile rinnovare la didattica al fine di liberare l'intelligenza degli alunni, valorizzare i singoli e armonizzare le diversità nella costruzione di una situazione nuova di collaborazione, dove esse siano strumento di potenziamento e arricchimento reciproco. La partecipazione attiva di tutti gli alunni richiede l'integrazione delle varie discipline e attività di studio con l'esperienza, eliminando le gerarchie tra materie importanti e materie secondarie, recuperando le attività espressive, di ricerca ambientale, ludiche, motorie e di lavoro manuale, in una stretta fusione orientata alla promozione dell'intera personalità dell'allievo e alla sua formazione completa e polivalente. Vi è quindi la necessità di fornire strumenti, tecniche per l'espressione e la comunicazione nel campo linguistico, nel lavoro manuale, nelle attività artistiche, avendo di mira la libertà espressiva e di comunicazione.

Ciari dichiara: "[...] qualsiasi apprendimento sarà una vera, profonda acquisizione, solo se avverrà in un *processo vitale*, soltanto, cioè, se sarà sostenuto da impulsi e da

---

<sup>7</sup> B. CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 12.

interessi del bambino”<sup>8</sup>. Egli si oppone all’insegnamento di un sapere preconstituito, di nozioni sconnesse da trasmettere da maestro ad allievo; altresì rifiuta lo spontaneismo, cioè lo spontaneo manifestarsi di interessi da parte del bambino, secondo modalità che non garantirebbero la sua crescita intellettuale e la formazione completa. Per questo motivo, la figura dell’insegnante non deve scomparire, in quanto ha il compito di aiutare gli alunni ad acquisire un patrimonio di conoscenze e di abilità, dando ad essi la convinzione che tale patrimonio possa continuamente venire ampliato, ed aiutandoli a sviluppare gradualmente la capacità di autonomia nella ricerca, incentivando la riflessione e l’elaborazione delle informazioni<sup>9</sup>. L’insegnante dovrebbe continuamente rieducarsi con i suoi alunni, rinunciando all’autorità formale che l’istruzione gli conferisce e ad ogni forma di autoritarismo per entrare nella scuola come membro di una comunità da costruire, dando un supporto di tipo tecnico, offrendo la sua maggiore esperienza, preparazione e consapevolezza per stimolare le facoltà espressive dell’allievo. Ciari su questo punto è categorico: “E’ una pedagogia, la nostra, che incide sulla vita; anzi che porta nella scuola il soffio caldo e impetuoso della vita. Una tecnica, o serve a questo o vale zero per l’educazione”<sup>10</sup>.

Altra figura legata al Movimento di Cooperazione Educativa è Gianni Rodari. Rodari è stato un educatore che ha lasciato un segno profondo nella storia del pensiero e della pratica educativa: “[...] seguiva da osservatore partecipe e attento l’attività del Movimento di Cooperazione Educativa, alla cui sperimentazione diede qualche contributo, senza temere l’accusa di spontaneismo che talvolta veniva rivolta agli e alle insegnanti più creativi”<sup>11</sup>. Rodari conosceva Bruno Ciari e collaborò con lui alla stesura del sussidiario per la scuola elementare *Oggi per domani*. Il MCE vede in Rodari l’espressione letteraria più consona ai suoi principi; sono gli insegnanti aderenti al Movimento ad aprirgli un rapporto diretto con la scuola, invitandolo a tenere conferenze, seminari, incontri con le scolaresche, per parlare con i bambini, giocare con loro e insegnar loro a giocare.

Rodari si prospetta come un innovatore all’interno di una scuola profondamente in crisi e assai lontana dalle richieste dei pedagogisti progressisti e dalle esigenze popolari e sociali: “un pianeta povero e inerte”<sup>12</sup>, come ricorda Franco Cambi, rischiarato da spinte che provengono dal basso e dall’esterno, dai movimenti degli insegnanti, dagli interventi di educatori illuminati e di pedagogisti critici.

Rodari mette in primo piano la potenzialità ludica della parola, colta come un

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>9</sup> Cfr. F. FRABBONI, G. GENOVESI, *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

<sup>10</sup> B. CIARI, *Op. cit.*, p. 78.

<sup>11</sup> E. CATARSI (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l’infanzia*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2002, p. 119.

<sup>12</sup> F. CAMBI, *Rodari pedagogista*, Roma, Editori Riuniti, 1990.

frammento semantico su cui è possibile innestare combinazioni cognitive molteplici: non in vista di una conoscenza del mondo, ma di architetture logiche dotate di proprio e autonomo significato, in grado di investire le capacità cognitive dell'uomo orientandole verso un modello di razionalità aperta, creativa e liberante, ludica e utopica, che si attiva attraverso l'innesto con la fantasia. Ci riferiamo, in modo particolare, a *Filastrocche in cielo e in terra*, a *Favole al telefono* e al *Libro degli errori*, tutti illustrati da Bruno Munari, fino a *C'era due volte il barone Lamberto ovvero I misteri dell'isola di San Giulio*. La forma si fa contenuto e il contenuto si distilla in forma, creando un gioco di intarsi certamente leggibile soprattutto per gli adulti, ma che funziona anche per l'infanzia, sia pure a un livello più ingenuo e di superficie. Sono testi scritti contemporaneamente su due registri – infantile e adulto –, che complicano ulteriormente il gioco semantico, ma non ne soffocano affatto la fruizione, lasciandola *aperta* a diverse letture e interpretazioni<sup>13</sup>.

Rodari afferma: “[...] una parola gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere”<sup>14</sup>. In Rodari la creatività è la capacità di manipolare la realtà, di inventare storie, fare ipotesi e progetti: attività che implicano, in primo luogo, impegno e sforzo e che sono connotate in senso cognitivo. Egli rivendica il diritto del bambino a costruire la propria conoscenza; in tal senso, l'educatore deve trasformarsi in “*animatore*, in promotore di creatività”<sup>15</sup>: deve promuovere attività che comprendano tutte le discipline, all'interno delle quali il bambino diventi un creatore e produttore di valori e di cultura, rendendo la sua mente sempre più sensibile ai processi cognitivi divergenti, alla critica e al dissenso, al coraggio dell'utopia.

### **La creatività: il legame che unisce Munari e Rodari**

Diverse sinergie legano Rodari a Munari, entrambi attenti al mondo dell'infanzia e alla necessità di fornire ai lettori, con le parole e con le immagini, una nuova e diversa sensibilità nel guardare *le cose*. Munari, quando illustra i testi di Rodari, accentua il lato fantastico e non puramente descrittivo delle azioni e delle dinamiche narrative messe in campo, soprattutto attraverso la creazione di spaesamenti e situazioni fantastiche.

---

<sup>13</sup> Possiamo notare in Rodari un esplicito richiamo alla tesi di Umberto Eco ed al suo manifesto sull'*Opera aperta* del 1962.

<sup>14</sup> G. RODARI, *Grammatica della fantasia*, Edizioni EL, S. Dorligo della Valle (Trieste), 1997, p. 15.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 182.



Ad esempio, in *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), emerge proprio la capacità di Munari di essere leggero ma fulminante, di stupire costantemente e di giocare con pochi segni cromatici, che diventano la trama e l'eco delle parole. Un segno a tratti anche descrittivo e riconoscibile, ma soprattutto un segno cromatico evocativo essenziale, che va al cuore delle invenzioni rodariane. Come per Rodari la scrittura è testimonianza di libertà, così per Munari il segno è invenzione efficace, libera e irriverente nei confronti delle convenzioni. L'accostamento, anche casuale, di forme o parole fa volare lontani con l'immaginazione e, se tutto può essere proposto sotto forma di gioco, la creatività, nell'impiego delle parole di Rodari e delle immagini per Munari, non è fine a se stessa, ma svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo autonomo del pensiero.

La creatività, per Gianni Rodari, poggia sull'immaginazione, che è una capacità comune a tutti gli uomini, e può essere incrementata attraverso l'educazione. La sua radice è sempre la realtà, il suo punto di partenza è l'esperienza, ma, proprio per questo, è necessario che il bambino “possa crescere in un ambiente ricco di impulsi e di stimoli, in ogni direzione”<sup>16</sup>. Attraverso lo sviluppo di un atteggiamento creativo si forma l'uomo completo, quell'uomo capace di mutare la società proprio perché sa usare la propria immaginazione, un uomo indipendente e libero. L'infanzia, quindi, pur letta nella sua specificità, diviene così anche il paradigma di qualcos'altro, dell'uomo adulto, della sua completezza e della sua liberazione. La creatività è sinonimo di pensiero divergente, capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza: “È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti, che rifiuta il codificato, che rimaniporta oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi”<sup>17</sup>. Giocare con le cose serve a conoscerle meglio; d'altra parte coloro che sono portatori di una maggiore quantità di conoscenze sono anche potenzialmente portatori di una maggiore possibilità di rielaborarle in maniera creativa.

Anche per Munari la creatività esige un'intelligenza elastica, una mente libera da preconcetti d'ogni genere, pronta a modificare le proprie opinioni quando se ne presenta una “più giusta”, in quanto la creatività si forma e si trasforma continuamente. Nel 1974 Munari scrive l'articolo *Proposta di una scuola di design che comincia dall'asilo*<sup>18</sup>, nel quale evidenzia l'importanza di ricercare le costanti delle attività di progettazione, fra le quali la metodologia, la creatività e l'autocritica, indispensabili per formare individui con una particolare mentalità di tipo progettuale, che sappiano risolvere i propri problemi autonomamente e senza condizionamenti. Per

---

<sup>16</sup> G. RODARI, *Op. cit.*, p.178.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p, 179-180.

<sup>18</sup> B. MUNARI, *Proposta di una scuola di design che comincia dall'asilo*, in “Domus” n. 538, 1974, p. 9.

fare questo, sottolinea Munari, i bambini devono poter sperimentare in modo graduale strumenti e regole, manipolare materiali, affinare la capacità di osservare e memorizzare nuovi dati, scambiare le proprie esperienze con quelle altrui, in un clima che non favorisca la competitività. Secondo Munari non si può stabilire un confine preciso tra fantasia e creatività, in quanto i prodotti di entrambe nascono da relazioni che il pensiero stabilisce con ciò che già conosce. È evidente che non si possono intrecciare relazioni tra ciò che non si conosce: un individuo di cultura limitata non potrà avere una fantasia molto fervida. “Se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata dobbiamo fare in modo che memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che se ne presentano”<sup>19</sup>. La creatività va insegnata e stimolata attraverso il processo educativo: consegnando al bambino gli strumenti indispensabili per la sua conoscenza, e utili per attivare il pensiero divergente.

Rodari e Munari sono due artisti accomunati dalla finalità pedagogica del loro metodo creativo, ossia la ferrea convinzione che rapportarsi ai bambini non significhi tradurre per loro la realtà banalizzandola, sottovalutando le loro potenzialità conoscitive, quanto piuttosto spiegare loro, mediante i mezzi più consoni, concetti anche complessi. Nel perseguire il loro obiettivo, entrambi procedono con leggerezza, facendo tesoro della possibilità liberatoria offerta dall’invenzione, nella convinzione che la “sospensione”, il non dire tutto, stimoli ulteriormente la fantasia.

Un *trait d’union* fra i due artisti è individuato da Pino Boero, il quale paragona *C’era due volte il barone Lamberto* ad una “sorta di *Grammatica* della fantasia applicata, una straordinariamente ‘inutile’ macchina munariana che funziona solo per funzionare; un modo neppure tanto nascosto per dire che con i meccanismi del racconto ci si può anche divertire e che riappropriarsi del gusto per l’ingranaggio narrativo costituisce la violazione di una cultura, come quella italiana, teatralmente monolingue”<sup>20</sup>. Questo è sicuramente un altro punto che unisce i due artisti: Rodari ha inventato una letteratura per l’infanzia non didascalica, Munari ha realizzato oggetti liberi di fluttuare nell’aria che appagano esclusivamente il senso estetico e ludico, in un atto liberatorio nei confronti della Grande Arte; opere che prolungano il tempo di fruizione, sulle quali si può intervenire attivamente per modificarne il corso, per scegliere nuovi percorsi interpretativi e non lasciarsi spaventare dalla parola *FINE*. Tali opere sono progettate per provocare l’immaginazione, e sono orientate all’intelligenza divergente, pronta a cogliere le provocazioni che la stimolano a inventare qualcosa di originale.

---

<sup>19</sup> B. MUNARI, *Fantasia*, Roma-Bari, Laterza, 1977, p. 30.

<sup>20</sup> P. BOERO, *Uomini e cose sui binari della fantasia*, in “Riforma della scuola”, n. 9, settembre 1980, pp. 35-36.

E proprio l'invenzione diventa fondamentale quando si vuole osteggiare il conformismo. Nel racconto *A sbagliare le storie*, contenuto in *Favole al telefono*, leggiamo di un nonno che vorrebbe raccontare al nipote la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, ma sbaglia ostinatamente proprio il nome Cappuccetto Rosso che diventa prima Giallo, Verde e infine Nero; sbaglia i luoghi, i personaggi, inventa il finale, e una fiaba nota come *Cappuccetto Rosso* diventa il pretesto per inventare nuove possibilità e ostacolare la formazione di stereotipi. Qualche anno più tardi, Bruno Munari riprende la stessa idea scrivendo ed illustrando, con tecniche diverse, le avventure di *Cappuccetto Giallo* e *Cappuccetto Verde*, che verranno riunite nel 1981 nella raccolta *Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco*. Sono storie nuove, che riprendono quella già conosciuta, ma vi si allontanano introducendo nuovi elementi. Munari, per far crollare definitivamente lo stereotipo e lasciare al lettore la libertà dell'immaginazione, inventa la storia di Cappuccetto Bianco, ma, da abile illustratore quale egli è, lascia le pagine completamente bianche; solo in una pagina centrale del racconto troviamo due cerchi azzurri contornati da un sottile bordo dello stesso colore: sono gli occhi della bambina, ma possono rappresentare anche qualcos'altro se il lettore si lascia trasportare dalla fantasia.

Bruno Munari, che nel corso della sua attività rivolta ai bambini ha cercato di comunicare con le immagini, arrivando ad eliminare progressivamente le parti testuali dai suoi libri dedicati all'infanzia (come in *Nella nebbia di Milano* e nei *Prelibri*), da questo momento si dirige verso un nuovo sentiero: l'abbandono dell'immagine che può trasformarsi in stereotipo interpretativo; la figura di Cappuccetto Bianco, avvolta in un fitto strato di neve cangiante, è lo stimolo per invitare il lettore a mettere in azione l'immaginazione e la fantasia. Dopo questa raccolta Munari non realizza più libri illustrati, ma al contrario progetta libri con l'intento di annullare lo stereotipo figurativo, allargando le possibilità di rappresentazione. E' evidente in Munari il passaggio dalla comunicazione visiva, univoca ed immediatamente comprensibile, alla complessità e all'ampiezza del linguaggio pittorico. Ad esempio, in *Disegnare il sole*, Munari propone tanti modi diversi per rappresentare il sole, sollecitando chi legge e osserva le sue molteplici realizzazioni grafiche a inventare nuove rappresentazioni dell'oggetto preso in considerazione. Stimola a guardare in modo non superficiale la realtà, ad allargare le proprie conoscenze, per uscire dallo stereotipo e riportare nell'espressione la freschezza dell'osservare e dell'immaginare, in modo che lo stereotipo diventi uno tra tante possibilità di rappresentazione, ma non l'unico. Munari ripeteva: "ognuno vede ciò che sa"<sup>21</sup>, intendendo che ognuno associa ciò che vede alle proprie

---

<sup>21</sup> B. MUNARI, *Arte come mestiere*, Bari, Laterza, 1966, p. 70; *Design e comunicazione visiva*, Bari, Laterza, 1968, p. 16; *Codice ovvio*, Torino, Einaudi, 1971, p. 111. Quest'affermazione riecheggia la celebre tesi esposta da E.R. Gombrich in *Arte e illusione* (1960), trad. it. di R. Federici, Torino, Einaudi, 1965, pp. 360-362 sgg. Per Gombrich, non esiste un occhio "innocente", perché

conoscenze; allargando le conoscenze, si vede di più e si comprende meglio la realtà, nella convinzione che non esistano verità assolute, ma regole da apprendere e da utilizzare creativamente.

### **La collaborazione con Giovanni Belgrano: i giochi didattici e la nascita dei laboratori**

L'attenzione riservata da Munari alle multiformi possibilità rappresentative dei bambini era sorta già alcuni anni prima, durante la sua collaborazione con Giovanni Belgrano.

Belgrano, negli anni Sessanta, è un insegnante orientato verso nuove strategie didattiche, e ritiene la sperimentazione dei mezzi di comunicazione innovativi (cinepresa e macchina fotografica) un ottimale strumento d'indagine della realtà da utilizzare insieme ai bambini. Negli anni, diventa un ispettore didattico coinvolto in ricerche sperimentali, svolte in collaborazione con lo IARD (Istituto attivo dal 1961, specializzato nel campo della ricerca sui processi culturali, educativi e formativi con approcci che integrano le prospettive delle diverse scienze sociali), riguardanti l'abilità linguistica, con l'obiettivo di testare nuove proposte didattiche in un'ottica di rinnovamento della scuola dell'infanzia ed elementare. Grazie a queste ricerche sperimentali, nasce la sua collaborazione con Munari, al fine di progettare giochi didattici rivolti ai bambini. Insieme realizzano diversi giochi tra cui *Carte da gioco*, composto da una serie di figure che il bambino deve riordinare seguendo la successione temporale, e *Più e Meno*, costituito da cartoncini bianchi e cartoncini forati, fogli di plastica trasparente e carte semitrasparenti, sulle quali è stampata l'immagine di una possibile composizione ideale (albero, muretto, ponte, nuvole bianche, pioggia, neve, sole, camioncino, aereo, ecc). Queste immagini possono essere combinate per sovrapposizione: l'idea di base è l'infinita possibilità di comporre storie e luoghi sovrapponendo le immagini fornite senza una sequenza preordinata, permettendo ogni volta di realizzare un'originale composizione. È il bambino che, utilizzando la fantasia, diventa protagonista del gioco, in quanto decide la storia, la inventa, la crea scegliendo gli elementi che più si adattano a ciò che vuole raccontare. Sono giochi che danno risposta alle esigenze creative del bambino e ai suoi desideri di scoperta, la quale diventa più facile se si lascia al bambino la possibilità di avere nel gioco una partecipazione attiva, fisica e autonoma.

Per quanto concerne l'ambito didattico, Belgrano sostiene le iniziative del MCE e considera Bruno Ciari una delle figure che hanno contribuito al rinnovamento della scuola. Adottando un analogo spirito critico, afferma che si debba “rivedere e riflettere criticamente sul modo di vita dei bambini, sui loro bisogni di conoscere,

---

l'occhio seleziona, organizza, classifica, in breve costruisce ciò che vede in base a ciò che sa, agli abiti concettuali di cui dispone.

di fare, di creare, di crescere; [questa] è un'esigenza fondamentale per una società che si vuole rinnovare. I vecchi modelli educativi e scolastici vanno sostituiti con nuovi progetti che guardino avanti [e siano] rivolti al futuro"<sup>22</sup>. A tal proposito, è favorevole all'abolizione dei libri di testo<sup>23</sup> e alla creazione di laboratori nelle scuole, dotati di un'adeguata strumentazione didattica. L'importanza di creare a scuola un ambiente ricco e stimolante, in cui i bambini possano effettuare molteplici esperienze concrete, utilizzando e sperimentando gli strumenti che sono impiegati nella comunicazione, è fondamentale per comprendere le possibilità tecniche degli strumenti stessi. Allo stesso tempo, queste esperienze permettono di comunicare e di produrre messaggi, in modo da passare dalla posizione di fruitori e spettatori passivi, a quella di creatori. La creatività, afferma Belgrano, si ottiene lasciando i bambini "liberi di giocare con tutte le tecniche della espressione visiva, senza dire che cosa devono fare. [...] Il bambino utilizza tutti questi strumenti, naturalmente sperimentando prima di tutto le tecniche e poi come momento di ricerca e di comunicazione"<sup>24</sup>. Nodo centrale è la sperimentazione attiva del bambino, attraverso la quale egli si avvicina a comprendere le potenzialità e i limiti intrinseci di ogni strumento. In modo particolare, per quanto riguarda le attività pittoriche, Belgrano specifica: "[...] devono essere esplorate gradualmente tutte le tecniche: l'uso di diversi tipi di colori (tempere, pennarelli, pastelli, chine, ecc.),

---

<sup>22</sup> Cfr. *Quaderni Danese. Giochi Didattici 1*, Milano, Danese Edizioni, 1978, che raccoglie gli Atti del Convegno *Progetto Scuola*, promosso dalla Danese Giochi Didattici, Milano 15 aprile-14 maggio 1977. La manifestazione si era articolata attraverso una serie di seminari e dibattiti (ai quali parteciparono, oltre a Giovanni Belgrano e a Bruno Munari, gli psicologi Alberto Munari e Riccardo Luccio, e la pedagogista Egle Becchi), e alcune attività di animazione con gli alunni delle scuole di Milano. Una copia di questa pubblicazione, oggi scarsamente reperibile, è conservata presso l'Archivio della Fondazione Jacqueline Vodoz e Bruno Danese di Milano, alla collocazione CG.1977/9.

<sup>23</sup> Per quanto riguarda la rovente polemica sui manuali scolastici e i libri di lettura per le scuole elementari, accusati in generale di non stimolare in modo adeguato la riflessione e il pensiero critico, nonché di mortificare l'intelligenza e la fantasia degli alunni, si rimanda alla lettura di: E. BARASSI, S. MAGISTRETTI, G. SANSONE (a cura di), *Il leggere inutile: indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme edizioni, 1971.

<sup>24</sup> G. BELGRANO, B. MUNARI, *Incontro-dibattito sul tema: Il linguaggio degli oggetti*, dattiloscritto conservato presso la Biblioteca Statale di Cremona, p. 21. Questo convegno, tenutosi il 27 febbraio 1976, era stato organizzato dal Movimento di Cooperazione Educativa di Modena, ed era rivolto a insegnanti e studenti. Nel testo, elaborato in seguito all'incontro, è interessante notare l'affinità che accomuna i due relatori nel sostenere che, per ottenere una formazione completa, si debba utilizzare il linguaggio pittorico non esclusivamente come espressione artistica, ma anche come strumento per comunicare in modo attivo, impadronendosi delle regole che definiscono tale linguaggio, per creare messaggi e non esserne solamente spettatori. In alcune scuole, Munari aveva già presentato attività, proposte sotto forma di gioco, con materiali e tecniche della comunicazione visiva, nelle quali i bambini erano incoraggiati a provare e sperimentare in modo attivo e autonomo.

l'uso di tipi diversi di carte e diversi formati di carte (quadrati, rettangolari, grandi, piccoli, a strisce, tondi, irregolari: i formati influenzano i contenuti). Naturalmente i bambini disegneranno e dipingeranno liberamente scegliendo i soggetti”<sup>25</sup>. L'insegnante, suggerisce Belgrano, “tende a fare una lezione in cui sia spiegato tutto, mentre bisognerebbe accontentarsi di dare alcune spiegazioni che stimolino l'attività”<sup>26</sup>, lasciando il bambino libero di ricercare e sperimentare autonomamente, al fine di impossessarsi delle conoscenze.

Anche Munari si dichiara contrario ai metodi didattici rigidi, proponendo nel 1968 un “insegnamento dinamico”<sup>27</sup> nel quale sia previsto un programma di base continuamente modificabile dagli interessi che emergono durante lo svolgimento delle attività. L'insegnante, afferma Munari, deve avere l'elasticità e la prontezza di preparare lezioni coerenti con le necessità che si presentano di volta in volta. Riferendosi in modo specifico alla comunicazione visiva, sostiene più volte che sono le tecniche che possono essere insegnate, non l'arte: l'arte c'è o non c'è. Ciò che è fondamentale è dare la possibilità a chiunque di sperimentare le tecniche e gli strumenti utilizzati nell'arte.

Con questi presupposti Bruno Munari, insieme a Giovanni Belgrano e al figlio Alberto, psicologo e collaboratore del Centro di Epistemologia “Jean Piaget” di Ginevra, progettano il primo laboratorio *Giocare con l'arte* presso la Pinacoteca di Brera. Dopo quarant'anni trascorsi tra arte e design, che lo hanno portato alla notorietà, Bruno Munari dedica l'ultimo periodo della sua attività non a consacrare il proprio successo (ricordiamo la provocazione di *Olio su tela* del 1980), ma a quell'attività di “serie B”, che è la progettazione dei laboratori *Giocare con l'arte*.

### **I fondamenti pedagogici dei laboratori “Giocare con l'arte”**

Bruno Munari non ha mai avuto la pretesa di essere considerato, oltre ad un designer, anche un pedagogista. Lo si può ritenere un progettista ed uno sperimentatore che ha attraversato molti ambiti ed in ognuno di essi ha apportato delle innovazioni, frutto di collaborazioni significative e di una straordinaria creatività anticonformista. Tuttavia, ha posto ugualmente l'accento su alcune componenti fondamentali dell'apprendimento: le caratteristiche soggettive di colui che apprende, il suo ruolo attivo nel processo di apprendimento e la figura dell'educatore quale animatore delle attività volte alla padronanza dei saperi.

La metodologia utilizzata nei laboratori *Giocare con l'arte* è rivolta alla comprensione di tecniche e strumenti, alla manipolazione di materiali attraverso cui il bambino diventi protagonista attivo nella scoperta di regole, limiti e possibilità degli strumenti e delle caratteristiche peculiari dei materiali stessi.

---

<sup>25</sup> R. LUCCIO, D. VARIN, G. BELGRANO, *Il linguaggio del bambino*, Milano, Emme Edizioni, 1973, p. 80.

<sup>26</sup> G. BELGRANO, B. MUNARI, *Op. cit.*, p. 26.

<sup>27</sup> B. MUNARI, *Design e comunicazione visiva*, cit., p. 12.

Munari è attratto dalla naturale curiosità del bambino ed è su questo tratto caratteristico che basa la sua metodologia: comprendere le caratteristiche fondamentali della comunicazione visiva mediante azioni che stimolino la curiosità del bambino, in cui l'educatore e lo stesso artista siano di supporto all'autonoma attività di comprensione. L'adulto si spoglia della funzione di trasmettere passivamente nozioni, diventando un animatore, un facilitatore dell'attività del bambino, in quanto ha il compito di aiutarlo mostrando le tecniche e il modo di utilizzarle. In questo, Munari si avvicina al "Metodo Montessori", ma le radici di tale convinzione sono profonde e si collegano alla riflessione sulla *democratizzazione dell'arte*, sviluppatasi in campo artistico nell'immediato dopoguerra. Nel 1948 Munari è uno dei fondatori del "Movimento Arte Concreta" e le sperimentazioni effettuate all'interno di questo movimento tendono alla demitizzazione della sacralità dell'arte. L'opera d'arte è soltanto in parte la definitiva creazione artistica, in quanto ha bisogno di essere completata e definita attraverso un processo ricreativo da parte del fruitore: si instaura un nuovo rapporto con il pubblico, rapporto che è all'insegna della complicità, in quanto l'opera è in attesa di un completamento, della collaborazione attiva da parte di colui che guarda; per questo motivo, gli artisti progettano modelli che intendono svolgere sia una funzione sociale (la demitizzazione dell'opera d'arte) sia una funzione conoscitiva (porre il fruitore in una situazione di consapevolezza).

Recensendo nel 1952 l'allora recente traduzione italiana di *Arte come esperienza* di John Dewey, Bruno Munari pone l'accento su due questioni fondamentali, che ritorneranno con forza – *mutatis mutandis* - nella sua riflessione sui laboratori didattici: l'idea di esperienza estetica e la funzione della critica. Da un lato, Munari sottolinea che per Dewey l'esperienza estetica rappresenta il "risultato di una interazione fra l'individuo e l'ambiente: in altre parole una reazione fra il soggetto e l'oggetto"<sup>28</sup>. In tal senso, egli cita alcuni passi del volume, laddove si insiste sul fatto che l'esperienza estetica – al pari di ogni esperienza cosciente – è immaginativa, e definibile come esperienza nella sua integrità o esperienza pura, "liberata cioè dalle forme che ostacolano e confondono il suo sviluppo come esperienza [...]"<sup>29</sup>. Dall'altro lato, Munari assegna grande importanza al capitolo del libro dedicato alla "Critica", segnalando la presenza, in esso, di "pagine che dovrebbero essere seriamente meditate da quanti esercitano la funzione del critico, senza, talvolta, possederne le doti e le attitudini necessarie"<sup>30</sup>. In relazione a

---

<sup>28</sup> B. MUNARI, Dewey, "L'arte come esperienza", in "Centro Studi Arte Concreta", bollettino n. 8, 15 ottobre 1952, p. 9, poi in S. SPRIANO (a cura di), *I 15 bollettini del M.A.C.*, Omega, Galleria Spriano, 1981.

<sup>29</sup> Le citazioni di Munari sono tratte da J. DEWEY, *L'arte come esperienza*, trad. it. a cura di C. Maltese, Firenze, La Nuova Italia, 1951; cfr. J. DEWEY, *Arte come esperienza e altri scritti*, trad. it. a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 316.

<sup>30</sup> B. MUNARI, Dewey, "L'arte come esperienza", cit.

questo problema, egli cita altri passi di *Arte come esperienza*, in cui Dewey stigmatizza la tendenza – da parte del critico – ad assolutizzare le proprie preferenze (traducendole in pregiudizi, in approvazioni e condanne *a priori*), quando invece il suo compito consisterebbe nella “rieducazione alla percezione delle opere d’arte”, ovvero nello sforzo di favorire una sua autentica comprensione: “Ci impossessiamo della piena importanza di un’opera d’arte solamente quando, nei nostri processi vitali, passiamo attraverso quegli stessi problemi che l’artista ha attraversato nel produrre la sua opera. [...] E’ privilegio del critico contribuire a promuovere questo processo attivo[...]”<sup>31</sup>.

Analogamente, per Munari, il “compito dell’artista è quello di passare agli altri i segreti del mestiere per permettere a chiunque di eliminare il proprio complesso di inferiorità di fronte all’arte”<sup>32</sup>. L’intento munariano di *democratizzazione dell’arte* ha questo scopo: trascurare il significato che l’artista ha voluto esprimere nell’opera d’arte (che pertanto può essere interpretato soggettivamente), e analizzare le componenti che hanno portato alla realizzazione dell’opera d’arte, renderle accessibili a tutti attraverso semplici percorsi, per consentire a chiunque di utilizzarle nelle proprie creazioni.

Tale concezione, che ha tratto origine dalla partecipazione di Munari a un movimento artistico, è in rapporto con le tesi sulla creatività e le *opere aperte* di Gianni Rodari, e si collega alla posizione assunta da Giovanni Belgrano nel sostenere l’importanza di utilizzare e sperimentare tutti gli strumenti della comunicazione per diventare creatori di messaggi. Non va tuttavia dimenticato che tutte queste convinzioni hanno come sottofondo l’idea di ostacolare i condizionamenti e il conformismo, per saper leggere e decodificare la realtà circostante, per individuarne ed interpretarne i segni dandole un orientamento.

Il principio didattico dei laboratori *Giocare con l’arte* è: “non dire *cosa* fare, ma *come* fare”<sup>33</sup>; il bambino è invitato ad esplorare e sperimentare le componenti che portano alla realizzazione dell’opera d’arte, comprenderne le peculiarità e rielaborare l’esperienza nella realizzazione di una personale composizione, osservando le realizzazioni dei compagni e condividendo con loro le scoperte, in un rapporto di collaborazione e di ricerca. Stimolare la creatività, per Munari, significa dare la libertà al bambino di esprimere la propria soggettività, cioè adottare strategie didattiche che non coincidono certo con un semplice *lasciar fare*, ma con il potenziamento di un “fare” legato all’apprendimento pratico di strumenti e tecniche specifiche. Occorre promuovere attività concrete sotto forma di gioco, in cui sia favorita l’esperienza diretta del bambino, perché è solo attraverso il fare e l’agire in prima persona che si può raggiungere un’effettiva

---

<sup>31</sup> J. DEWEY, *Arte come esperienza e altri scritti*, cit., p. 372.

<sup>32</sup> B. MUNARI, *Codice ovvio*, cit., p. 105.

<sup>33</sup> B. RESTELLI, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 35.



comprensione, coinvolgendo poi il bambino nella rielaborazione cognitiva e operativa dell'esperienza vissuta.

La libertà è nell'utilizzo delle conoscenze, nella scelta tra più alternative. Questa è la sintesi delle proposte anticonformiste di Munari che si legano strettamente ai principi dell'attivismo pedagogico. Bruno Ciari, in tono categorico, sosteneva: "Chi è veramente libero? Forse colui che parla e scrive non osservando nessuna regola (cioè non avendo neanche coscienza dell'esistenza di regole), oppure chi ha talmente assimilato le leggi formali del parlare, dello scrivere, da non preoccuparsene più? La conquista faticosa della libertà espressiva passa attraverso una indispensabile educazione formale che comporta la fissazione automatica di forme ortografiche, grammaticali, sintattiche, l'arricchimento lessicale del linguaggio"<sup>34</sup>. Gli fa eco qualche anno più tardi Bruno Munari, dichiarando: "La conoscenza strumentale e tecnica è fondamentale. [...] Questa conoscenza non distrugge la personalità. E' assolutamente sbagliato credere che l'ignoranza dia il massimo di libertà. Anzi, la conoscenza dà all'individuo una completa padronanza del mezzo, per cui si esprimerà con chiarezza e coerenza tra il mezzo e il messaggio"<sup>35</sup>.

E' convinzione di chi scrive che, pur non avendo avuto contatti diretti con la pedagogia attiva, Bruno Munari abbia ricercato le stesse finalità didattiche perseguite da coloro che si opponevano all'insegnamento meramente trasmissivo, donando la personale esperienza professionale al fine di liberare l'espressività e la creatività dei bambini. Li ha invitati ad apprendere i *segreti del mestiere* giocando, ma in realtà sperimentando e ricercando le peculiarità di strumenti e tecniche, in un rapporto costante tra regole e libera espressione, nella ricerca di un equilibrio tra dati oggettivi e soggettività.

---

<sup>34</sup> B. CIARI, *Op. cit.*, pp. 120-121.

<sup>35</sup> B. MUNARI, *Fantasia*, cit., p. 143.

## Bibliografia

- Alberti Alberto, a cura di, (1972), *Bruno Ciari. La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti.
- Ambrosoli Luigi (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino.
- Argilli Marcello, (1990), *Gianni Rodari: una biografia*, Torino, Einaudi.
- Ascenzi Anna, a cura di, (2002), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero.
- Barassi Egidio, Magistretti Stefano e Sansone Gaetano, a cura di, (1971), *Il leggere inutile: indagine sui testi di lettura nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni.
- Belgrano Giovanni (1972), *Facciamo subito un film*, s.l., Emme Edizioni, s.d.
- Belgrano Giovanni e Bruno Munari (1976), Incontro-dibattito sul tema: *Il linguaggio degli oggetti. Per una educazione linguistica nella scuola democratica. Comunicazione/linguaggio/scuola*, tenutosi presso la Sala di Cultura del Comune di Modena il 27 febbraio 1976 (dattiloscritto conservato presso la Biblioteca Statale di Cremona).
- Belgrano Giovanni, a cura di, (1973), *Apprendimento e linguaggio nella scuola primaria. Modelli operativi di una esperienza didattica in prima elementare*, Bologna, Il Mulino, Quaderni IARD, n. 3.
- Bini Giorgio (1971), *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti.
- Boero Pino (1992), *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi.
- Boero Pino, De Luca Carmine, (1995), *La letteratura per l'infanzia*, Roma, Laterza.
- Bojani Gian Carlo e Valli Dario, a cura di, (2000), *Munari arte come didattica*, Atti del convegno di studi tenutosi a Faenza il 17 aprile 1999, Firenze, Centro Di.
- Cambi Franco (1985), *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Edizioni Dedalo.
- Cambi Franco (1990), *Rodari pedagogista*, Roma, Editori Riuniti.
- Cambi Franco e Cives Giacomo (1996), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS.
- Casciani Stefano (1988), *Arte Industriale, Gioco oggetto pensiero. Danese e la sua produzione*, Milano, Arcadia Edizioni.
- Catarsi Enzo, a cura di, (2001), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro.
- Catarsi Enzo, a cura di, (2002), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro.
- Catarsi Enzo e Spini Andrea, a cura di, (1982), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari, Materiali del Convegno di Certaldo (11-13 settembre 1980)*, Firenze, La

Nuova Italia Editrice.

- Ciari Bruno (1966), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti.
- Cives Giacomo (1984), *L'educazione in Italia. Figure e problemi*, Napoli, Liguori editore.
- Cives Giacomo, a cura di, (1990), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice.
- De Carli Cecilia, a cura di, (1990), *Arte per la didattica nella scuola, nel museo, nel laboratorio*, Milano, Vita e Pensiero.
- De Luca Carmine, a cura di, (1982), *Il cane di Magonza*, Roma, Editori Riuniti.
- Fiz Alberto, a cura di, (1999), *Omaggio a Bruno Munari*, Milano, Edizioni Gabriele Mazzotta.
- Frabboni Franco e Genovesi Giovanni (1990), *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice.
- Gattullo Mario e Visalberghi Aldo (1986), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia Editrice.
- Luccio Riccardo, Varin Dario e Belgrano Giovanni, a cura di, (1973), *Il linguaggio del bambino*, Milano, Emme Edizioni.
- Meneguzzo Marco (1993), *Bruno Munari*, Roma-Bari, Laterza.
- Munari Bruno (1966), *Arte come mestiere*, Bari, Laterza.
- Munari Bruno (1968), *Design e comunicazione visiva*, Bari, Laterza.
- Munari Bruno (1971), *Codice ovvio*, Torino, Einaudi.
- Munari Bruno (1971), *Artista e designer*, Roma-Bari, Laterza.
- Munari Bruno (1977), *Fantasia, invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Roma-Bari, Laterza.
- Munari Bruno, a cura di, (1981), *I laboratori per bambini a Brera*, collana "Giocare con l'Arte", Bologna, Zanichelli.
- Munari Bruno, a cura di, (1981), *I laboratori per bambini a Faenza*, collana "Giocare con l'Arte", Bologna, Zanichelli.
- Munari, Bruno a cura di, (1981), *Cappuccetto rosso verde giallo blu e bianco*, Torino, Einaudi.
- Munari Bruno, a cura di, (1985), *I laboratori tattili*, collana "Giocare con l'Arte", Bologna, Zanichelli.
- Rodari Gianni (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- Tamagnini Giuseppe, a cura di, (2002), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Azzano S. Paolo (BG), Edizioni Junior.