

L'essere competenti nel linguaggio grafico-simbolico-artistico

Chiara Pancioli

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

chiara.pancioli@unibo.it

Abstract

Che cosa si intende per competenza grafico-simbolica? Si parla di una o più competenze. Di chi è questa competenza: del bambino, dell'insegnante/educatore o di entrambi? Questi sono alcuni dei quesiti che hanno indirizzato le principali argomentazioni del percorso formativo rivolto alle insegnanti delle scuole di infanzia provinciali di Trento, nello specifico dei Circoli didattici di Cles e Malè.

Questo articolo si propone di analizzare la competenza grafico-simbolica dell'insegnante e dell'operatore extrascolastico come premessa a quella del bambino.

Parole chiave: sensibilità artistica, competenza, insegnante, operatore

La sensibilità artistica dell'insegnante

L'insegnante è figura di riferimento privilegiata nel processo artistico del bambino e il suo sentire e fare responsabile possono rendere questo processo particolarmente significativo. Tale premessa porta la riflessione sulle competenze dell'insegnante/educatore nell'ambito del linguaggio grafico-simbolico-artistico.

Il primo elemento di analisi che viene proposto riguarda il concetto di competenza dell'insegnante nel linguaggio grafico-simbolico. Chomsky, nel definire la competenza come "... la capacità di compiere una data attività, di svolgere un certo compito¹", evidenzia come "la competenza determina in larga parte l'esecuzione e quest'ultima influenza continuamente la competenza²". Questa riflessione trasferita nell'ambito del linguaggio grafico porta ad identificare nei percorsi artistici una dimensione conoscitiva che induce ad una situazione dinamica ed operativa.

¹ Si consulti il vocabolario della lingua italiana, *Il Nuovo Zingarelli*, Zanichelli, Bologna, 1987, p.411.

² In J. Nivette, *La grammatica generativa. Introduzione a Chomsky*, Zanichelli, Bologna, 1973, p.73.

Questo aspetto viene ripreso anche da Dallari, il quale sostiene come il dare luogo alla pratica artistica non significa voler "...mettere in piedi un'attività ogni tanto o ad attivare un laboratorio ... ma deve divenire **uno stile metodologico**" che richiede competenza tale da motivare la ricerca continua di elementi conoscitivi che si fanno un tutt'uno nell'azione educativa.

Un'altra dimensione della competenza prende in considerazione, prima degli elementi dell'azione, le caratteristiche interne ed esterne del soggetto. A questo proposito Pellerey definisce la competenza come „... la capacità di mettere in moto e di coordinare le *risorse interne* possedute e quelle *esterne disponibili* per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti“. **Le disposizioni o risorse interne e il loro trasferimento verso quelle esterne danno luogo ad una risposta/azione competente**³.

Questo discorso porta a leggere le relazioni tra i soggetti e le opere d'arte e i processi di sviluppo grafici/simbolici del bambino come situazioni sfidanti e nuove, a cui ognuno, mediante il trasferimento di risorse interne verso quelle esterne, può dare un significato originale.

Sempre secondo questa lettura, la disposizione interna per un educatore, un insegnante è rintracciabile in una **sensibilità autentica** rispetto all'ambito generale delle immagini e ai percorsi specifici di scoperta e di rielaborazione di ciò che è visuale da parte del bambino. Il sincero *esserci con l'altro*, nello specifico con il bambino, nella *situazione artistica* dovrebbe determinare la competenza fondamentale, di premessa a qualsiasi altra. *Un esserci nella situazione* che richiama ad un *volere decidere di esserci* e di mettere in atto azioni e conoscenze per partecipare ai processi e perseverare nelle difficoltà continuando nonostante le incertezze.

Nella situazione artistica questa volontà è identificabile nell'**avere coraggio a vivere le dimensioni e i sentimenti propri dell'esperienza estetica**, quali lo stupore, l'ammirazione, la curiosità, la genialità creativa, il divertimento ma anche il disgusto, la non comprensione, l'estraneamento, la non condivisione, la diversità.

A questa sensibilità si riferisce anche l'artista M. Rothko. Nei suoi scritti sull'arte, in un capitolo dedicato proprio all'insegnante, si legge: "L'insegnante ideale, in primo luogo, ha la perspicacia e la preparazione necessarie per valutare il carattere, la formazione e le potenzialità del bambino. La sua *presenza autentica* e il suo atteggiamento creano un'atmosfera di serenità e di confidenza...In secondo luogo deve disporre in una *sensibilità artistica*. E' necessario che l'arte costituisca per lui un linguaggio di parole terse, che lo induce alla comprensione...ispirata propriamente dall'arte...Questa sensibilità diventa un elemento importante per l'effetto che produce sulla creatività del bambino. Nel caso dei bambini più piccoli, l'insegnante si deve astenere del tutto dall'interferire con il processo creativo, se non per immaturità più manuali. Questa sensibilità lo ren-

³ Una sintesi sulla competenza è stata elaborata da Michele Pellerey in occasione del Seminario di studi su "*Competenza e la progettazione*", Università Pontificia Salesiana, Roma; rielaborata da Valentina Pennazio, GRED; tratto da Newsletter Formare- Erickson, Marzo/aprile, 2006

derà capace di reagire con sincero entusiasmo ha quanto ha fatto il bambino. Una reazione che deve essere sincera. Tale riconoscimento fa dell'insegnante un co-creatore⁴.

La ricerca di questa sensibilità da parte dell'insegnante permette importanti riflessioni. Prima di tutto che questa sensibilità affonda le sue radici nella dimensione estetica⁵. E' in tal modo che si costruisce un fitto intreccio tra aspetti estetici ed educativi, in cui l'arte costituisce la situazione educativa per eccellenza per capire, sentire, interpretare, trasformare, finalizzata alla crescita complessiva del soggetto.

La conoscenza tersa di questo linguaggio contribuisce a creare ed alimentare questa sensibilità, che non è data ad ogni insegnante, ma che va curata, ricercata, coltivata, voluta, desiderata. In questo processo hanno un ruolo prioritario le conoscenze degli elementi del linguaggio grafico dalla primissima infanzia e il rapporto costante con l'arte, più nello specifico, con le opere d'arte. Perché questo?

Perché è guardando ed osservando le produzioni grafiche dei bambini ma anche degli artisti, approfondendo le loro riflessioni, i loro percorsi, costensualizzando le opere artistiche, analizzandone gli elementi che si possono ritrovare e gradualmente far propri gli alfabeti di tale ambito.

Dallari va oltre alla mera conoscenza considerando l'opera „... come materiale didattico per eccellenza in quanto contiene, in maniera esplicita, l'avvertenza del mistero e dell'ambiguità“. L'insegnante confrontandosi con essa può assumere un atteggiamento critico⁶, non univoco, rispetto non solo dell'opera d'arte ma di tutto ciò che si incontra nella quotidianità. Pertanto i percorsi d'arte si presentano per l'insegnante come situazioni significative sia professionali e sia personali, soprattutto per la metodologia che offrono, che è per l'appunto quella del confronto.

La conoscenza tersa di cui parla Rothko richiede l'analisi degli elementi morfologici e sintattici di tale linguaggio e lo studio delle principali fasi di sviluppo. Un discorso simile viene proposto anche da Dallari quando riconosce un ruolo prioritario ai linguaggi e ai materiali dell'arte. Egli evidenzia come „... la sensibilità, di cui ognuno di noi è dotato, deve alimentarsi di apparati simbolici attraverso un continuo e mai concluso processo di alfabetizzazione. Un processo di alfabetizzazione superiore a quello della semplice conoscenza...per arrivare al livello estetico della comprensione intendendo nel suo significato letterario il con-prendere, ossia il prendere dentro di sé, nella mente e nel cuore...per abituarsi ad accettare le sue suggestioni e le sue provocazioni..e anco-

⁴ In Mark Rothko, *Scritti sull'arte*, Donzelli Editore, Roma, 2006, pp. 27-29

⁵ L'estetica come vocabolo e disciplina nasce nel 1735 e con essa si fa riferimento ad una scienza sensitiva: il modo di conoscere avviene con la sensazione e attraverso i sensi. Dallari ricorda come l'estetica, dalla nascita ai giorni nostri, ha formulato e formula teorie della sensibilità cercando di indagare e descrivere i modi in cui sono stimulate e prendono forma le sensazioni, con riferimento ai processi della percezione, dell'immaginazione, della memoria. In Dallari M., *L'arte per i bambini*, in Francucci C., Vassalli P., (a cura di), *Educare all'arte*, Edizioni Electa, Milano, 2009, pp.19-20

⁶ Dallari M., *Arte e didassi*, pp. 195-238, in P. Bertolini, (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, 1994

ra per avere il coraggio di praticarla⁷“. Un processo di alfabetizzazione che porta in un qualche modo ad amare l'arte.

E' a questo proposito che ricordo la frase molto suggestiva ma anche molto realistica di un pittore il quale sosteneva come „...l'arte è amante pretenziosa“⁸. Quindi qualcosa di totalizzante, che ti prende prima il cuore e poi la mente, ma che ha bisogno di entrambi per rispondere alle sue *pretese* cognitive, emotive ed estetiche.

Ed qui che si colloca il fare didattico dell'insegnante in rapporto al processo di produzione del bambino. Un fare che è inizialmente richiede silenzio, osservazione, sospensione del giudizio, per meglio comprendere il processo espressivo che è in atto nel bambino. Un silenzio che rende l'insegnante non solo capace di motivare tale linguaggio ma persino di diventarne co-creatore.

Questi aspetti creano i presupposti dell'insegnante-artista, figura che è ben lontana dall'educatore come un'artista ma piuttosto come persona **sensibile all'arte**. Questo aspetto viene evidenziato con altre parole anche da Arneheim, il quale sostiene come „... la mente dell'insegnante deve essere abbastanza vasta e duttile da permettere al bambino di agire come una personalità completa in qualsiasi momento⁹„.

Le competenze dell'insegnante nel linguaggio grafico del bambino

E' in riferimento a questo contesto che si è posta come necessità l'esperienza formativa rivolta alle insegnanti delle scuole dell'infanzia della provincia di Trento¹⁰. Il corso di aggiornamento infatti non voleva configurarsi solo come situazione per l'apprendimento di nuove tecniche, nuove metodologie al fine di trattare i contenuti grafico-simbolici in modo rinnovato, ma soprattutto un modo di vivere in prima persona e in modo professionale i contenuti artistici. Le lezioni teoriche hanno quindi richiamato significativi esempi contestualizzati alle realtà scolastiche, così come le lezioni pratiche sono state volutamente proposte tenendo in considerazione i principali modelli interpretativi. Questa continua ricorsività tra pratica e teoria ha, in corso d'opera, suscitato alcuni “interrogativi metodologici”, soprattutto nel momento in cui risposte calate nella quotidianità potevano sembrare più risolutive. Sperimentare infatti una metodologia formativa, con ampi riferimenti alla letteratura teorica di riferimento, per individuarne i percorsi didattici contestualizzati nelle specifiche realtà, ha portato

⁷ Dallari M., *L'arte per i bambini*, in Francucci C., Vassalli P., (a cura di), op. cit., p.21-22

⁸ Il pittore a cui si fa riferimento è Ludovico De Pietri, pittore residente nelle terre matildiche di Canossa, tra Reggio Emilia e Parma. Per un approfondimento più specifico si consultino i suoi molti cataloghi di mostre ed esposizioni del pittore dal dopoguerra ad oggi e l'articolo di G. Montanari, *I paesaggi matildici visti da Ludovico De Pietri*, in Stampa Reggiana, Reggio Emilia, anno III, n.10, novembre 2005, p.28

⁹ In Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli Editore, Milano, 1962, p.163

¹⁰ Per ulteriori specifiche in merito al percorso di formazione delle scuole provinciali di Trento si faccia riferimento al Servizio Innovazione Sviluppo Formazione delle Scuole provinciali dell'infanzia di Trento e alla documentazione del percorso formativo, a cura di C.Panciroli, *Documentando... idee, progetti e realizzazioni del linguaggio grafico-simbolico-artistico*, 2008/09

ad un percorso di ricerca-azione più impegnativo e complesso ma che nel lungo periodo ha contribuito alla creazione di competenze disciplinari e metodologiche più rilevanti.

L'integrazione di aspetti conoscitivi e pratiche didattiche viene riconosciuto da Genovesi come una metodologia propria di una fare competente. Egli infatti ricorre al concetto di competenza come „ ... a quell'insieme di conoscenze, atteggiamenti idonei ad orientarsi, dal punto di vista formale ed operativo, in attività specifiche padroneggiando le abilità necessarie a compiere una determinata operazione“.

Per poter approfondire più nello specifico gli ambiti di competenza dell'insegnante nell'ambito grafico-simbolico-artistico si è fatto riferimento allo studio sulle competenze professionali dell'insegnante, elaborato nell'ambito degli studi sul Portfolio degli insegnanti¹¹. Lo schema che segue mostra in sintesi questi ambiti:

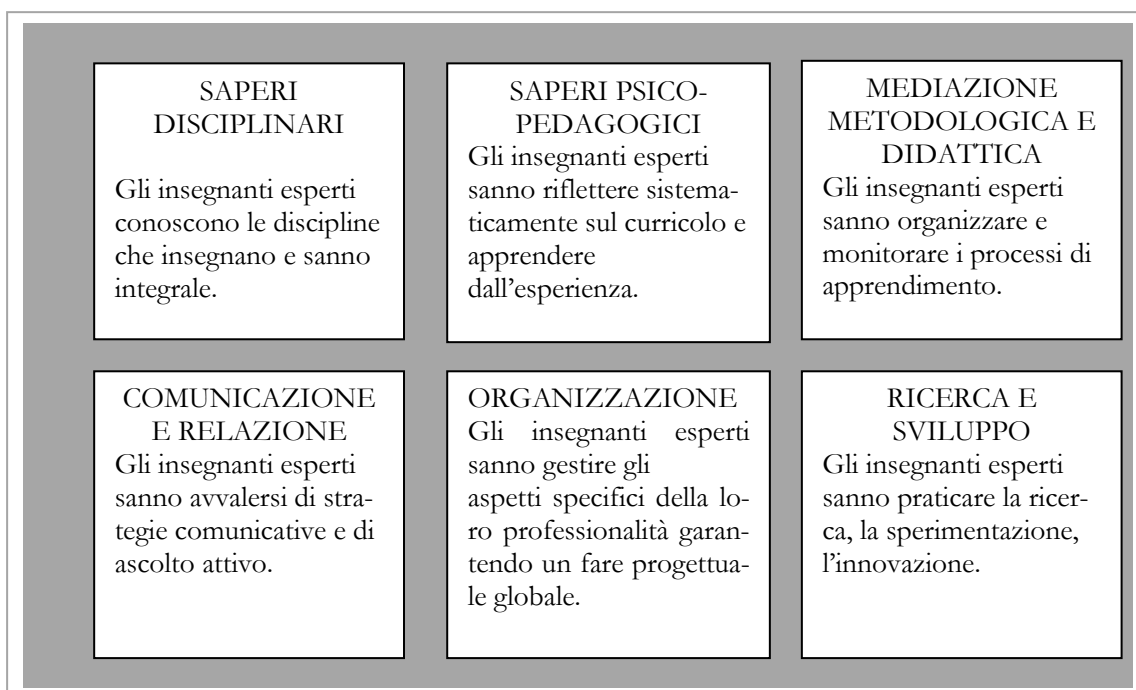


Fig. Schema di sintesi degli ambiti di competenza professionale

¹¹ Per approfondimenti sulle competenze dell'insegnante si veda AA.VV. (a cura di), *Il Portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, IRRE-ER, Bologna, 2004, p.82.

In riferimento alle competenze professionali sopra descritte si possono definire anche gli ambiti di competenza grafico-simbolico-artistica. Analizzando la stessa struttura sono stati individuati i principali obiettivi formativi. A seguire ne viene proposta una sintesi:

SAPERI DISCIPLINARI

- Conoscere la grammatica del linguaggio visuale per indurre il bambino/a ad osservare, descrivere, leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche;
- rielaborare in modo originale le immagini attraverso tecniche e diversi materiali;
- acquisire sensibilità e consapevolezza nei confronti del patrimonio artistico.

SAPERI PSICO-PEDAGOGICI

- Conoscere i principali modelli interpretativi pedagogici per individuare dimensioni educative di tipo cognitivo, etico-sociale, relazionale e progettare le pratiche didattiche di educazione all'immagine;
- favorire il rapporto con l'arte, in specifico con l'opera d'arte, attraverso percorsi didattici che valorizzino la dimensione estetica;
- realizzare percorsi formativi tenendo in considerazione sia aspetti di personalizzazione/individualizzazione dell'apprendimento, sia elementi di collaborazione/cooperazione.

MEDIAZIONE METODOLOGICA

- Saper utilizzare uno strumento progettuale;
- favorire l'esplorazione, la scoperta, la problematizzazione, così che il bambino cerchi soluzioni attraverso un pensiero divergente e creativo;
- realizzare percorsi in forma laboratoriale, per favorire l'operatività, il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio è infatti una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare;
- promuovere la connessione fra i saperi disciplinari.

COMUNICAZIONE E RELAZIONE

- Rapportarsi con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini;
- favorire il pieno sviluppo del bambino/a imparando a leggere le emozioni e a gestirle;
- favorire il consolidamento del gruppo classe promuovendo legami di confronto e collaborazione;
- infondere nei bambini la consapevolezza dell'importanza della relazione con gli altri che vivono l'esperienza artistica e con l'opera d'arte.

ORGANIZZAZIONE

- Instaurare un rapporto di collaborazione con i colleghi per sostenere esperienze arti-

stiche, anche prevedendo un approccio metodologico interdisciplinare;
– gestire i rapporti con le agenzie formative territoriali che propongono percorsi visivi, prime fra tutte le realtà museali, gli ateliers, i laboratori artistici dell'extrascuola.

RICERCA E SVILUPPO

– Conoscere e saper utilizzare tecniche tradizionali e innovative della comunicazione visiva;
– saper collocare i progetti realizzati nel dibattito più recente dell'educazione all'immagine e all'arte per poter così individuare nuovi percorsi di apprendimento.

Rispetto alle riflessioni effettuate è possibile richiamare ad alcune ultime considerazioni che possono intendersi come riassuntive dell'analisi svolta ma anche di premessa per ulteriori approfondimenti.

Il linguaggio relativo al segno va favorito e quindi insegnato come qualsiasi altro linguaggio. Pertanto l'educazione grafico/simbolica deve essere proposta in modo organico e non marginale fin dalla prima infanzia essendo questo il periodo in cui ha inizio l'organizzazione della realtà individuale e collettiva. L'insegnante, che ha il compito di introdurre i bambini in questo linguaggio, deve non solo conoscere gli elementi costitutivi di un'immagine per coglierne il significato, ma possedere anche una *sensibilità artistica* autentica per suscitare nel bambino la motivazione a scoprire la bellezza di questo linguaggio rendendolo capace di creare testi visivi originali e di comunicare mediante questi. Possedere quindi dei modelli pedagogici di riferimento permette all'insegnante, all'educatore competente di progettare i contenuti disciplinari tenendo in considerazione dimensioni educative irrinunciabili.

Il linguaggio grafico-simbolico infatti non è costituito solo di alfabeti che si sviluppano gradualmente nel bambino ma anche di ambiti educativi che permettono di leggere il campo d'esperienza dedicato „ai Linguaggi, alla creatività e all'espressione“¹² in forma trasversale facendone emergere una ricchezza formativa stra-ordinaria, ossia oltre la ordinarietà, così come si presenta ogni opera d'arte.

¹² Dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia, nel campo d'esperienza relativo ai “Linguaggi, creatività, espressione”, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, settembre 2007

Bibliografia

- ANCESCHI G., (1992), *L'oggetto della raffigurazione*, Etas Libri, Milano
- ARNHEIM R., (1962), *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli Editore, Milano
- AA.VV. (a cura di), *Il Portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, IRRE-ER, Bologna, 2004
- AA.VV., *Lo sguardo innocente. Arte, infanzia, novecento*, Giunti editore, Brescia, 2000
- DALLARI M., *Arte e didassi*, in P. Bertolini, (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, 1994
- DALLARI M., *L'arte per i bambini*, in Francucci C., Vassalli P., (a cura di), *Educare all'arte*, Edizioni Electa, Milano, 2009
- Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia, in campo d'esperienza relativo ai "*Linguaggi, creatività, espressione*", Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007
- GENOVESI G., *Lessico per la scuola*, Utet libreria, Torino 2001
- LUQUET G. H., *Il disegno infantile*, Roma, Armando, 1927
- NIVETTE J., *La grammatica generativa. Introduzione a Chomsky*, Zanichelli, Bologna, 1973
- PELLERREY M., Seminario di studi su "*Competenza e la progettazione*", Università Pontificia Salesiana, Roma, Newsletter Form@re- Erikson, Marzo/aprile, 2006
- AA.VV., *Vocabolario della lingua italiana, Il Nuovo Zingarelli*, Zanichelli, Bologna, 2005