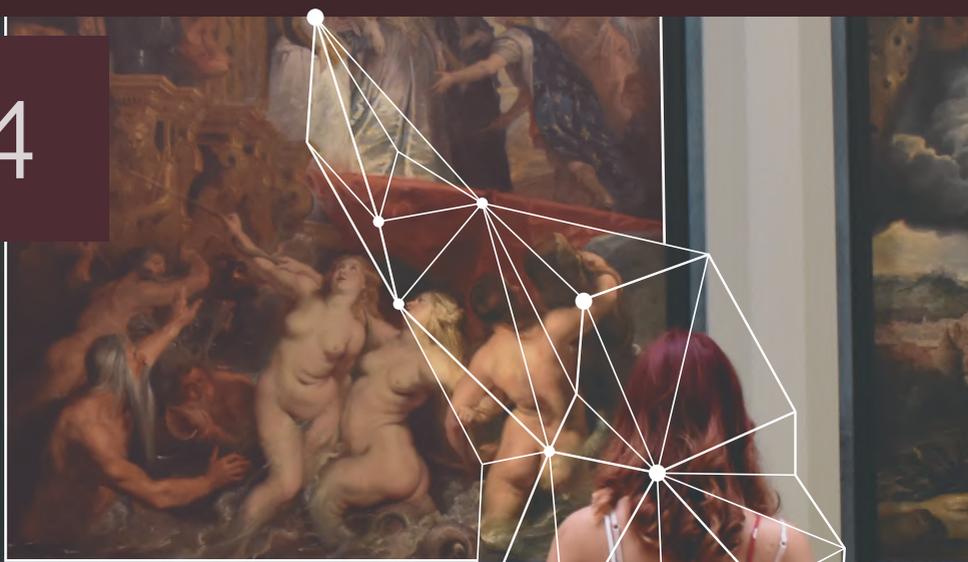


IL PUBBLICO AL CENTRO

Giornate formative
per gli operatori
dei musei

GRANDI MUSEI PER PICCOLISSIMI VISITATORI:
quando l'arte e la cultura incontrano i bambini 0-3 anni

4





Agnese Infantino

Ricercatrice, Università di Milano Bicocca, agnese.infantino@unimib.it

BAMBINI AL MUSEO?

1. Orizzonti di significato

Ci piace immaginare il museo e in generale i luoghi d'arte come ambienti frequentabili e frequentati dai bambini. Evoca l'idea che la cultura sia davvero un processo vitale. Ma non basta semplicemente aprire l'accesso di un museo ai bambini perché l'esperienza dello stare, sostare, girovagare in quegli ambienti assuma valore e significato per l'esperienza di un bambino. Il tema dei bambini al museo, e più in generale dell'infanzia e dell'esperienza artistica, è complesso e merita di essere esplorato senza correre il rischio di facili riduzionismi che lo potrebbero relegare alla pura e semplice definizione di criteri per l'organizzazione delle visite e dei laboratori rivolti ai bambini. È in gioco molto di più.

Oggi sappiamo dalla ricerca sullo sviluppo nei primi anni di vita (Reddy, 2010) che i bambini, fin da neonati, sono in grado di prendere parte attivamente al mondo relazionale condiviso con la madre e le altre figure del loro ambiente familiare. Non sono individui inermi e "vuoti", nell'attesa che la maturazione, le esperienze e l'accrescimento delle funzioni cognitive si compiano mettendo loro a disposizione abilità e capacità per entrare, da un certo punto in poi, in contatto competente e consapevole con il mondo. I bambini molto precocemente, partecipan-

do ad interazioni culturali e relazionali quotidiane e significative con chi si prende cura di loro, concorrono a dare forma al loro mondo, esterno e interno, e, così facendo, imparano a conoscerlo. (Rogoff, 2004) Il pianto, la condivisione dello sguardo, lo sgambettare, le lallazioni sono esempi dell'ampio repertorio comunicativo di cui i piccoli dispongono dai primi giorni di vita per avviare, stabilire e mantenere un contatto finalizzato con l'adulto di riferimento. Nell'alternanza dei turni (che si può rilevare in molte sequenze quotidiane ad esempio durante l'allattamento, al momento del risveglio, durante il cambio...) in cui bambino e figura di riferimento alternano appunto la loro attivazione in una tessitura che disegna in modo originale e unico ogni storia di relazione, i bambini imparano il significato di ciò che accade loro e che sta accadendo nel contesto a partire dalla natura, dal timbro, dal colore delle risposte che ricevono dagli adulti. E, a loro volta, contemporaneamente, giocano questo stesso ruolo rispetto all'attribuzione di significato con cui l'adulto tenta di decodificare il comportamento messo in atto dal bambino. Questa danza disegnata dall'alternanza tra bambino e adulto, che nelle situazioni "normali" di sviluppo e di relazione assume sfumature fluide ed armoniche, traccia le linee delle relazioni improntate alla co-regolazione e alla reciprocità. (Stern, 2005) Quando riferendosi alle esperienze che caratterizzano gli anni dell'infanzia se ne sottolinea il carattere e la natura relazionale è a questo tipo di dinamiche, e alla loro evoluzione e sofisticazione nel tempo, che si vuole fare riferimento. La relazione e la reciprocità sono ciò che ci rende umani. Come afferma Stern "L'intersoggettività è

condizione di umanità” (Stern, 2005, pag. 81) e non si esaurisce nell’infanzia ma accompagna tutte le fasi della nostra vita. Possiamo rendercene conto ogni volta che, da adulti, facciamo esperienza che “è solo quando veniamo riconosciuti da un’altra persona che riceviamo la conferma di essere noi stessi.” (Reddy, 2010, pag. 96)

La conoscenza del mondo dell’infanzia, oggi resa ancor più nitida grazie allo sguardo più recente delle neuroscienze, sollecita quindi ad accostarsi con particolare attenzione e cautela alla possibilità di pensare i contesti museali e i luoghi d’arte come ambienti per i bambini. I musei e le esperienze rivolte ai bambini in questi contesti possono indubbiamente essere per loro occasioni positive e formative, ma non a priori e non automaticamente. E’ quindi opportuno lasciarsi interrogare da alcune sollecitazioni e interrogativi. Se, come accennato, nell’esperienza umana e in modo particolarmente evidente in quella infantile, riconosciamo il rilievo della dimensione relazionale, allora come tenerne conto, in che termini e con quali implicazioni pratiche (Infantino, 2014) quando riflettiamo sull’incontro tra bambini e museo? Credo che in primo luogo sia opportuna una riflessione sulle modalità di sviluppo dei progetti pensati per l’infanzia che si rivolgono da un lato ai bambini come individui relazionali, non isolati e monadi ma espressione dei mondi affettivi, cognitivi, culturali di cui sono parte insieme ai loro adulti familiari di riferimento, e, dall’altro, creano possibili scenari in cui possano avere luogo esperienze relazionali significative per i bambini coinvolti. Ciò implica, in altre parole, che l’incontro tra bambini e museo avvenga sulla base

della centralità della dimensione relazionale, e non tanto proponendo loro un riduttivo “fare creativo” ma acquisendo da un lato che ogni bambino porta con sé simbolicamente i propri adulti di riferimento e la storia relazionale che li lega, esprimendo una pluralità di universi familiari (Saraceno, 2012) cognitivi, affettivi e sociali da cui non si può prescindere se si intende entrare in contatto con quel bambino, dall’altro lato che, allo stesso tempo, è importante progettare contesti che promuovano e facilitino negli allestimenti del museo l’espressione, la sperimentazione, l’esplorazione delle dimensioni relazionali. I bambini cioè non entrano al museo da soli e in modo disgiunto dal loro contesto di vita. Per pensare e progettare la presenza attiva dei bambini al museo è importante predisporre a conoscere e assumere questi due assunti di fondo. In questa prospettiva appare evidente la necessità di dedicare un opportuno tempo alle fasi di progettazione mirata delle esperienze che saranno offerte a *quel* gruppo di bambini prevedendo un opportuno tempo di conoscenza preliminare delle figure (forse prevalentemente professionali?) che condivideranno l’esperienza museale con i bambini e che saranno un imprescindibile riferimento anche per la realizzazione delle proposte. In definitiva si tratta di creare le premesse affinché ciò che accade durante la permanenza dei bambini al museo possa trovare, prima e dopo, una connessione di significato e una pertinenza con l’universo relazionale, cognitivo-affettivo, culturale che caratterizza il presente della quotidianità di vita dei bambini. Per ragionare intorno a questo principio e renderlo traducibile come criterio organizzativo possiamo esaminare alcune questio-

ni principali che, sebbene presentate separatamente, sono in realtà in stretta correlazione tra loro.

2. Età e composizione dei gruppi dei bambini

Che età hanno i bambini che saranno accolti al museo? Saranno organizzati in gruppi: quanto si pensa possano essere numerosi? Negli anni dell'infanzia anche uno scarto di pochi mesi è significativo dal punto di vista delle competenze, delle autonomie, dei bisogni e delle abilità dei bambini. Pensando a questi aspetti è opportuno interrogarsi per definire la soglia minima d'età a cui si pensa di rivolgersi. Va considerato che al di sotto dei due anni, in una fase ancora caratterizzata dalla preminenza di una comunicazione quasi interamente pre-verbale, che richiede ampi spazi di attenzione individualizzata o comunque contesti di piccolo gruppo, l'interazione con i bambini comporta l'investimento su canali corporei e fisici e, per i bambini che stanno costruendo i primi riferimenti linguistici e le prime astrazioni muovendosi tra oggetto materiale e oggetto rappresentato, fare un'esperienza significativa negli ambienti museali richiede necessariamente la possibilità di esplorazioni ben circoscritte, dirette e di contatti con oggetti che siano manipolabili, a loro portata. Possiamo ad esempio chiederci se sia funzionale da questo punto di vista proporre, come avviene spesso, prima una fase di visione, poi una fase produttiva in appositi spazi laboratoriali. Questa modalità che separa visione e tatto è coerente e pertinente con l'esperienza conoscitiva dei bambini? Quando, a partire dai due anni, le competenze linguistiche, concettuali e rappresentative si strutturano in forme sempre più mature e sicure, il modo di co-



8

noscere ed entrare in contatto con il mondo evolve, privilegiando via via modalità sempre meno centrate solo sull'esplorazione sensoriale per aprire al pensiero astratto, alla capacità ipotetica e a processi euristici più complessi. Il contatto diretto con gli oggetti e la necessità di attivare modalità di conoscenza euristica che passano attraverso azioni sul mondo e sugli oggetti che sono costruiti, smontati, assemblati ecc... conservano il loro valore ma all'interno di processi di pensiero progettuale e immaginativo che, grazie al linguaggio portano i bambini, ormai di cinque/sei anni, a strategie di intervento di collaborazione e cooperazione in gruppo. Perché la "visita" al museo non sia vissuta dai bambini come esperienza estemporanea, la chiara definizione dell'età a cui si pensa di rivolgersi, del senso e delle finalità della proposta sono passaggi progettuali ineludibili. I musei sono pronti ad essere vissuti dai visitatori, piccoli e grandi, come luoghi in cui sia

possibile sperimentare modalità di contatto significative (per i bambini dirette) con ciò che si ritiene “arte”? Le forme d’arte contemporanea assegnano un ruolo attivo agli osservatori che principalmente mediante i processi della visione sono chiamati a interpretare e dare significato all’opera, infatti, così come rileva Kandel“ (...) l’arte è incompleta senza il coinvolgimento percettivo ed emotivo dell’osservatore. Non solo noi collaboriamo con l’artista nella trasformazione dell’immagine figurativa bidimensionale su una tela in una rappresentazione tridimensionale del mondo visivo, ma interpretiamo ciò che vediamo sulla tela in termini personali, aggiungendo così senso all’immagine”. (Kandel, 2017, pag. 26) In altre parole “ognuno di noi percepisce una determinata opera d’arte in modo diverso e questo implica che la visione di un’opera d’arte comporti un processo creativo da parte dell’osservatore”. (Kandel, 2017, pag. 125)

Che osservatore è un bambino di quattro anni? Rispetto ad un adulto, che, a partire dalla visione, può riferirsi a processi di astrazione, cognizione, memoria che hanno strutturato la sua vita, un piccolo osservatore cosa “vede” e come entra in contatto costruttivo e attivo con un’opera d’arte? E’ evidente che si pone la necessità di riflettere su questi aspetti chiarendo quali sono le aspettative, le finalità, e le ragioni che spingono a proporre questo tipo di esperienze ai bambini. Contemporaneamente ci si interroga su quali opere e quali situazioni siano più adatte e in sintonia con i processi di esplorazione estetica e artistica condotti dai bambini.



3. Linee, forme, colore, luce e altro: quali esperienze offrire ai bambini?

Quali oggetti ed espressioni d'arte offrire ai bambini? Credo che per cercare possibili risposte a questa questione sia importante tenere aperta una connessione con le esperienze, per lo più spontanee, che i bambini fanno non solo come osservatori ma anche come creatori e artefici di esplorazioni estetiche mediante la pluralità dei linguaggi artistici perché osservando e ascoltando i bambini, mentre creano con i materiali e gli oggetti casualmente incontrati o intenzionalmente messi a loro disposizione dagli adulti, possiamo entrare in contatto con i loro processi di conoscenza e le loro strategie creative. Ogni bambino, durante il gioco e le diverse situazioni di contatto con il mondo, conduce e

sviluppa un suo personale percorso di ricerca, guidato da interrogativi e domande che, sebbene possano spesso tradursi in questioni contingenti, rinviano in realtà ad una valenza complessa in quanto espressione di bisogni profondi di natura cognitivo-affettiva, relazionale, sociale nell'intreccio dei quali prende forma l'esperienza della costruzione individuale del Sé. Le esperienze che proponiamo ai bambini possono essere significative quando riescono ad entrare in contatto con questi aspetti profondi delle identità di ogni singolo bambino. Alla luce di queste considerazioni e di quelle precedenti, quali esperienze estetiche e artistiche ha senso proporre ai bambini in visita ad un museo, nelle diverse età, perché possano essere interessanti e in linea con i loro bisogni e le loro competenze? Una prima riflessione può riguardare la necessità di individuare la "giusta misura" per evitare sia un eccesso sia una povertà nell'offerta che non deve frastornare ma nemmeno privare i bambini nelle loro spontanee curiosità e nel desiderio di conoscere.

Ma come scegliere le opere o le proposte da rivolgere ai bambini? Sappiamo che con l'arte astratta si è avviato un processo di progressiva riduzione e isolamento del colore, della forma, della linea esaltando in tal modo le loro valenze comunicative ed espressive nei processi di visione. La ricerca avviata dall'astrattismo ha cioè posto in evidenza come un particolare sguardo artistico sulla realtà conduce a coglierne le geometrie, le policromie, il gioco di luci ed ombre. È forse questo un accesso artistico vicino allo sguardo curioso dei bambini impegnati ad esplorare e fare ricerca sulle cose del mondo? Non si intende con ciò affermare che si debba

proporre ai bambini solo arte astratta, ma che ci si deve interrogare in modo non scontato sulla scelta delle opere che più di altre possono offrirsi come interessanti occasioni e oggetti di ricerca per i bambini. In questo senso, ancora una volta, va sottolineata l'importanza di valutare le proposte in relazione alle esigenze e agli interrogativi dei bambini e alla possibilità che l'esperienza al museo alimenti percorsi euristici già da loro avviati. Ne consegue che potrebbe originarsi non un unico percorso, uguale per tutti, ma diverse possibilità di stare, girare, esplorare e fare ricerca nei luoghi museali. E forse questa apertura alla pluralità degli sguardi e degli interessi sollecitata dai bambini potrebbe alla lunga risultare stimolo e risorsa a vantaggio di tutti.



13



Valentina Zucchi

PICCOLISSIMI E MUSEI

*Cucio il passato col presente, intesso
la tua infanzia con quella di tua figlio*

Mario Luzi

14

Un tempo, il museo era il tempio del sapere e della memoria: ce lo ricordano ancora oggi le forme dei grandi musei del mondo, dalla National Gallery di Washington al British Museum di Londra; grandi templi della cultura nei quali solo gli studiosi e gli specialisti sarebbero stati in grado di apprezzare e comprendere le forme più alte dell'umanità. Poi venne il Beaubourg di Parigi, ufficialmente Centre Pompidou, seguito a ruota da una vera rivoluzione culturale: il museo divenne piazza, agorà, centro da visitare e da frequentare, aperto a tutti i gradi e a tutte le forme della società. Non più un'educazione distinta¹, quindi, ma un'educazione aperta e sfaccettata, policentrica e polisemica. E poi ancora venne il diletto, ovvero l'idea che in un museo non si potesse solo apprendere ma ci potesse anche emozionare, stupire, che il museo, proprio perché amato, potesse essere anche luogo di piacere. Per arrivare al museo di oggi: un museo accessibile e partecipato, generatore di beneficio e di valore²; un museo

¹ P. Bourdieu, *L'amour de l'art*, Minuit, 1966.

² Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società, più nota come Convenzione di Faro, Consiglio d'Europa, CETS no.1999, Faro, 2005.



in cui il pubblico è al centro, libero di interpretare la cultura in forma libera e personale. Da qui l'attivarsi di dinamiche, processi, azioni tese a coinvolgere e attrarre ogni possibile visitatore, nella convinzione che avvicinarsi alla cultura, all'arte, alla storia, alla bellezza faccia stare bene, nella convinzione che trascorrere del tempo in un museo migliori il presente e il futuro dell'individuo, della comunità e della società tutta.

È con queste convinzioni che abbiamo mosso i primi passi (sic) con i piccolissimi al museo: forti di un'esperienza pluriennale e

ormai consolidata con i bambini dai 3 anni in su e confortati da esperienze nazionali e internazionali - da Chicago a Manchester³ - abbiamo avviato un percorso di progettazione e definizione di attività rivolte ai bambini 1-3 anni in Palazzo Vecchio.

Palazzo Vecchio non è esattamente il luogo che si definisce “a misura di bambino”: altamente frequentato da persone di tutto il mondo, caratterizzato da ambienti (e scale) monumentali, privo di riscaldamento o climatizzazione, si offre agli occhi dei piccolissimi come uno spazio enorme, eccezionale per misure e dimensioni, incredibile, capace di affascinare quanto di intimorire, simile al castello delle favole ma anche a una fortezza nemica. Da qui l'importanza di mettere in luce i tratti più vicini alla dimensione infantile e alla realtà quotidiana dei piccoli visitatori, andando a costruire un racconto fondato sull'incanto, sulla polisensorialità e sull'interazione.

Un racconto strutturato in due momenti distinti fra loro: il primo nelle sezioni dei nidi, dove può approdare, una mattina, un baule delle meraviglie che poco a poco dischiude oggetti, profumi, musiche, personaggi, abiti coinvolgendo i bambini in una narrazione senza tempo; il secondo ha invece luogo in Palazzo Vecchio, dove gli stessi bambini possono ritrovare ciò che hanno già conosciuto al nido (a partire dalla persona che li accoglie) per scoprire qualcosa di nuovo e di diverso: la magia dell'incontro con l'arte. Tutto questo in linea teorica: perché in effetti, dopo la prima visita di un gruppetto di nido (ed era quello dei “grandi”, composto

³ B. Bowers, *A look at Early Childhood Programming in Museums*, in *Journal of Museum Education*, 37.2012, pp.39-47 e M. E. Munley, *Early Learning in Museums. A review of literature*, Smithsonian Institution, 2012.



da bambini dai 2 ai 3 anni), confessiamo di esserci interrogati se le ragioni e le forme con cui avevamo costruito il nostro lavoro con questo tipo di “pubblico”, ovvero il bambino in età pre-scolare, fossero le più efficaci. Quei bambini ci avevano portato, volenti o nolenti, in una dimensione diversa, aperta, simultanea, rotonda, nella quale il senso del limite, la linearità della ragione, le forme verbali dell’ascolto e dell’espressione, la distinzione fra piani e concetti erano sfumati verso un approccio organico fatto di corpo, mani e bocche, verso un apprendimento disegnato su linee non programmate e fondato su un tempo non necessariamente lineare, breve e profondo al tempo stesso. Pur abituati al dialogo e alla relazione con i bambini (ma dai 3 anni in su), l’esperienza con i piccolissimi ha aperto nuovi scenari, nuove tracce e nuove piste, nuovi parametri; ha squadernato le carte della relazione e del racconto, andando a impostare un formato e una

metodologia nuovi, in grado di attivare una relazione virtuosa ed efficace fra museo, mediatore, bambini.

Il lavoro di progettazione e di definizione della proposta è stato possibile grazie alla preziosissima collaborazione dei Servizi all'Infanzia della Direzione Istruzione del Comune di Firenze, andando a definire d'intesa sia le coordinate teoriche, concettuali e pedagogiche entro cui inserire l'esperienza sia i parametri fisici in cui muoversi (tempi, spazi, arredi, materiali). L'appuntamento di introduzione al nido si è confermato come importante per la successiva esperienza al museo, dove i bambini hanno potuto rafforzare gli stimoli e le conoscenze avviate entrando a contatto diretto con la decorazione e l'atmosfera del palazzo.

18

Dalle sperimentazioni compiute è stato possibile attivare per l'anno educativo 2018-2019 una proposta permanente rivolta ai piccolissimi e a tutti gli asili nidi, che è stata inclusa nell'offerta Chiavi della Città del Comune di Firenze⁴: una proposta che permetterà ai bambini di vivere, sin dai primi mesi, il senso più profondo dell'arte e della storia e a noi di ricordare quella sensazione di sorpresa, di incanto, di vertigine sul mondo che siamo abituati a conoscere: "perché, in un mondo che non fosse pieno di meraviglia, non varrebbe davvero la pena di crescere e abitare."⁵

⁴ Si veda la scheda *Un enorme e meraviglioso palazzo*, cod. 381 Chiavi della Città - Comune di Firenze <https://www.chiavidellacitta.it/progetti/un-enorme-e-meraviglioso-palazzo>

⁵ B. Bettelheim, *I bambini e i musei*, La Ricerca Folklorica, Antropologia museale, 1999, pp.48-50.

Le sperimentazioni con i piccolissimi in Palazzo Vecchio sono state definite e condotte da Ilaria Guccerelli, mediatrice senior MUS.E ed esperta nel lavoro con i bambini, cui va tutta la mia stima personale e professionale.

Si ringraziano per la fruttuosa e piacevole collaborazione: Elena Piana, Rosanna Pilotti, Alba Cortecci, Lucia Raviglione, Lucia Paglione e Alessandra Zocchi dei Servizi all'Infanzia del Comune di Firenze.

Bibliografia

Infantino A., Pratiche educative nei servizi per l'infanzia, Angeli, Milano 2014

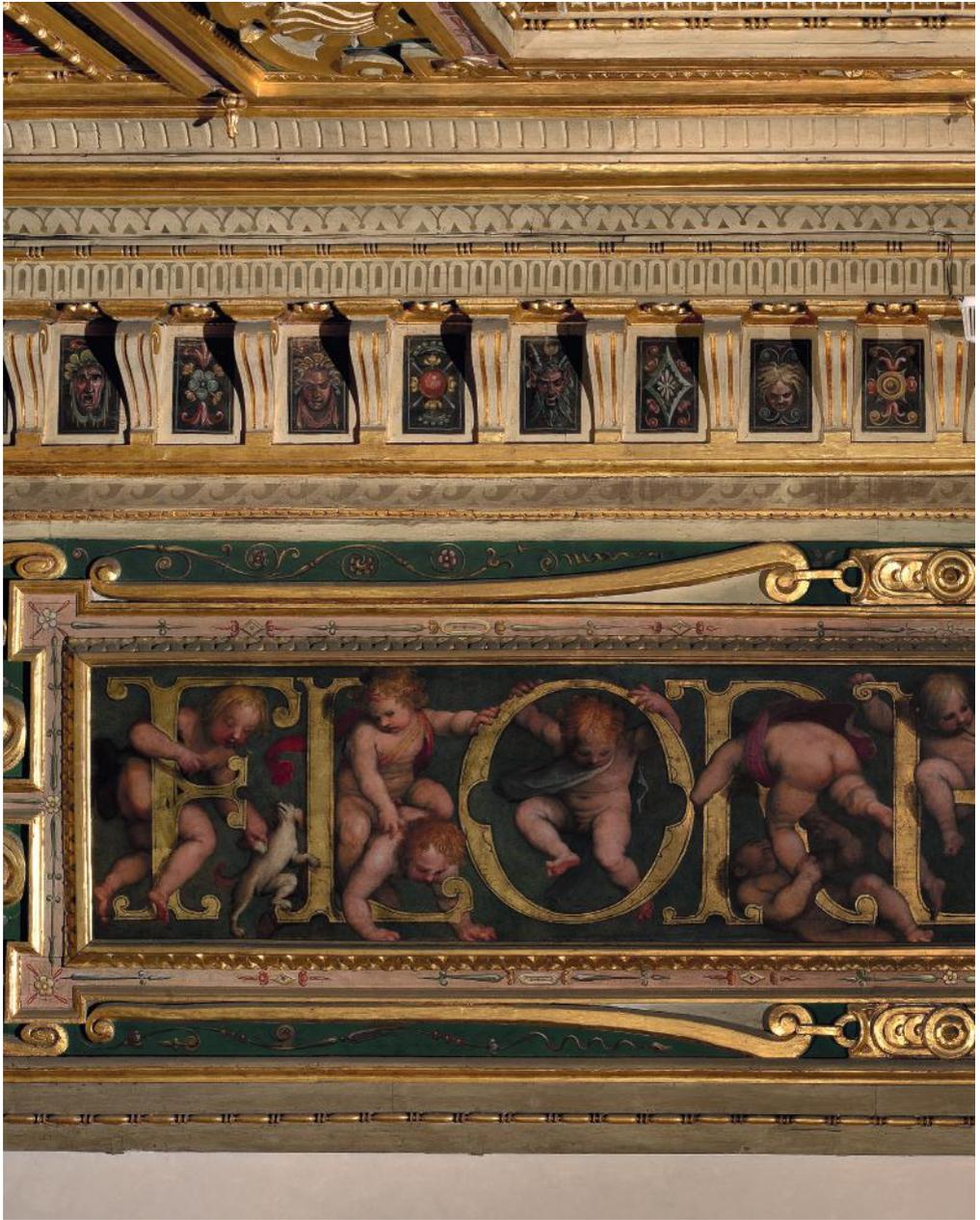
Kandel E.R., Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017

Reddy V., Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010

Rogoff B., La natura culturale dello sviluppo, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004

Saraceno C., Coppie e famiglie. Non è questione di natura, Feltrinelli, Milano 2012

Stern D.N., Il momento presente in psicoterapia e nella vita quotidiana, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005



G. Vasari e G. Stradano, FLORENTIA, Sala di Ester, Palazzo Vecchio, 1561-1562



Musei di Fiesole

via Portigiani 1, Fiesole

Museo Primo Conti

via G. Duprè 18, Fiesole

Le Murate. Progetti Arte Contemporanea

piazza delle Murate, Firenze.

Museo Novecento

piazza santa Maria Novella 10, Firenze

Museo degli Innocenti

piazza Santissima Annunziata 13, Firenze

Museo di Palazzo Vecchio

piazza della Signoria, Firenze

Con il contributo di



Regione Toscana

A cura di



MUSEI di
FIESOLE
12114 - 50111 - 50136



fondazione
Primo Conti



COMUNE DI
FIRENZE



MUSEI
CIVICI
FIORENTINI



musei di arte e storia
Firenze



MUSEO DEGLI
INNOCENTI
FIRENZE