



Tra educazione formale e non formale, un progetto interdisciplinare a partire dal contatto con le opere d'arte

Between formal and non-formal education, an interdisciplinary project starting from the contact of children with artworks

Franca Zuccoli

Università degli Studi di Milano-Bicocca – franca.zuccoli@unimib.it

ABSTRACT

The presented study aims to reflect on the relationship between formal and non-formal education in an interdisciplinary perspective, with a focus on education through art, starting from a research-action-training experience with two classes of a primary school in Milan. In this project, the direct contact between children and contemporary artworks was experienced as an extremely significant element, thanks to which shared interpretations can be built. The aim of artworks here was not at memorizing the deposited meanings, in a passive vision of culture, but a direct exploration, in which the children were able to activate many expressive languages (iconic, sonorous, linguistic), sharing view points while building meanings together. The work involved the participation and direct involvement of musicians, museum educators, teachers, as well as families and other school children. Accurate documentation has made possible to obtain some materials from which, in addition to designing the passages, some proposals and reflections have been formulated in the field of art education, with the involvement of other disciplines. This was an art education that used museums' strategies contemporary culture' places to innovate teaching practices which wanted to put in the foreground the participation of everyone in the perspective of a culture that is built together.

Il contributo presentato vuole riflettere sul rapporto tra educazione formale e non formale in una prospettiva interdisciplinare, con un fuoco sull'educazione attraverso l'arte, a partire da un'esperienza di ricerca-azione-formazione con due classi di una scuola primaria di Milano. In questo progetto il contatto diretto tra i bambini e le opere d'arte contemporanee è stato vissuto come un elemento estremamente significativo, grazie al quale costruire interpretazioni condivise. Non si è trattato di un uso delle opere volto alla memorizzazione dei significati depositati, in una visione passiva della cultura, ma di un'esplorazione diretta, in cui i bambini hanno potuto attivare molti linguaggi espressivi (iconico, sonoro, linguistico), condividendo punti di vista e costruendo insieme significati. Il lavoro ha previsto la partecipazione e il

coinvolgimento diretto di musicisti, educatori museali, docenti, coinvolgendo le famiglie e altri bambini della scuola. Un'accurata documentazione ha permesso di ricavare alcuni materiali a partire dai quali, oltre a progettare i passaggi, sono state formulate alcune proposte e riflessioni nel campo dell'educazione all'arte, con il coinvolgimento delle varie discipline. Un'educazione attraverso l'arte che ha utilizzato le strategie proprie dei musei e dei luoghi della cultura contemporanea per innovare le pratiche didattiche, che ha voluto mettere in primo piano la partecipazione di ognuno nell'ottica di una cultura che si costruisce insieme.

KEYWORDS

Art, Museums, Didactics, Education, Sensorial Exploration.
Arte, Musei, Didattica, Educazione, Esplorazione Sensoriale.

Introduzione

Nell'ambito di un profondo rinnovamento che sta coinvolgendo le discipline umanistiche e scientifiche e che ci interroga su nuove modalità di progettare ricerche e azioni volte a ridurre il divario economico, sociale e culturale, nel rispetto di una visione ecologica e sostenibile, anche i contesti propri dell'educazione formale (Fuccioni, Nanni, 2019) e non formale (Iavarone, 2002; Tramma, 2009) sono chiamati a cooperare, confrontandosi sui linguaggi che sono propri, costruendo e progettando nuove azioni condivise e nuovi dispositivi per poter rispondere in modo significativo alle sfide della contemporaneità (Rota, 2019). In questo ambito si colloca il progetto di ricerca *Explore:art*, una proposta di educazione all'arte tra formale e non formale. Si tratta di un'esperienza di ricerca, realizzata a partire da un'idea elaborata insieme alla Fondazione Arnaldo Pomodoro, con il sostegno della Fondazione Cariplo e la partecipazione di due classi terze della scuola primaria Dante Alighieri, dell'Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni di Milano. Alla base di questo progetto vi era la precisa intenzione di ampliare e di differenziare la proposta dedicata alla scuola attraverso la ricerca, l'individuazione e la sperimentazione di diverse modalità di contatto e di fruizione dell'arte contemporanea (An, Cerasi, 2017; Bilotta, Branchesi, & Curzi, 2018; Da Milano, Del Gaudio, De Luca, Franchi & Galloni, 2011), che non si fermassero alla classica, anche se accurata, visita didattica negli spazi propri dell'arte, ma diventassero un'esperienza più coinvolgente e riflessiva, in cui la voce di bambini e docenti potesse trovare uno spazio adeguato. Da molti anni, grazie alla sezione didattica di quello che nel passato era il museo riconosciuto di questa Fondazione e che nel 2011 è stato chiuso, sono state realizzate molte sperimentazioni che hanno creato un profondo legame con le scuole del territorio circostante, tra tutte si vuole qui ricordare il progetto *Un Museo senza Confini*, realizzato nel 2008 in collaborazione con l'Istituto dei Ciechi di Milano, volto a proporre un modo nuovo di conoscere le opere scultoree, con un maggior utilizzo dei sensi e nello specifico del tatto (su questo punto un riferimento imprescindibile è il Museo tattile statale Omero, 2016). Dopo la chiusura del museo, la Fondazione ha ridimensionato per alcuni anni la portata dei suoi progetti, tornando a operare all'interno dello studio dell'artista, in via Vigevano, e nello spazio del Labirinto, opera dello scultore. *Ingresso*

nel labirinto è un'opera ambientale monumentale di 170 mq ideata da Arnaldo Pomodoro a partire dal 1995, come un work in progress, realizzata in modo compiuto solo nel 2011 negli ambienti ipogei di via Solari, 35 (Donzelli, Fienga, & Giani, 2016). Questa opera, che è un grande spazio totalmente ricoperto da superfici scultoree, si è sempre rivelata come un luogo dalle enormi potenzialità, per sperimentare una maniera diversa di coinvolgere il pubblico di ogni età.

1. L'ipotesi del progetto

Dopo aver verificato, durante la mostra *Arnaldo Pomodoro* dedicata ai novant'anni del maestro realizzata a Palazzo Reale dal 29 Novembre 2016 al 05 Febbraio 2017 (Masoero, 2016; Berra, & Leonetti, 2000), come l'opera ambientale *Ingresso nel labirinto*, presente negli spazi dell'esposizione temporanea, solo nelle vesti di una simulazione virtuale (Macauda, 2018), intesa come esplorazione visiva e sonora, fosse un luogo ricercato dai visitatori, si è pensato a come incrementare la sua fruibilità. Molti visitatori, infatti, a partire dallo stimolo virtuale avuto in mostra, avevano avuto la necessità di recarsi sul posto per conoscere direttamente l'opera percorrendola concretamente. Così lo stesso scultore scriveva del suo labirinto, come di un percorso di continua scoperta, che lo assorbiva completamente, mentre vi stava lavorando: «[...] ho cominciato a mostrare quella che sarà una mia opera in progress, intitolata *Ingresso nel labirinto*, i cui riferimenti vanno all'*Epopèa di Gilgamesh*. Sono anni che ci penso, ma da quando ho deciso di entrare e realizzarla è stata una continua lotta fra quello che pensavo e come poterlo realizzare. Ci sono talmente tanto immerso in questo labirinto che ho l'impressione di aver trovato un buon sistema per trovarmi il lavoro fino a quando potrò lavorare. Non è mai finito il labirinto, è molto chiaro, perché tu resterai comunque nel buio. Il labirinto è la nostra vita... è nel cercare, per cui finisce e finirà quando ce ne saremo andati.» (Donzelli, Fienga, & Giani, 2016, p.78). A partire da queste prime constatazioni, al termine dell'esposizione temporale, ci si è interrogati seguendo due prospettive da sviluppare: la prima pensata come l'incremento dell'accessibilità al luogo fisico, la seconda legata al cambiamento e al potenziamento della modalità della stessa proposta fruitiva. L'idea era quella di offrire questa opera al pubblico in modo diverso, valorizzando il linguaggio che le è proprio, pensando nello specifico di rivolgersi a due classi delle scuole primarie, di un quartiere periferico di Milano, iniziando così a costruire con loro un nuovo percorso fruitivo. È necessario specificare, come già esplicitato nelle righe precedenti, come questa opera d'arte ambientale, composta di una serie di "stanze", percorribili, con diverse sculture e superfici, consenta un'esplorazione totalmente immersiva, in uno spazio che coinvolge direttamente il pubblico che lo frequenta, senza quasi la necessità di troppe intermediazioni verbali. «[...] vagare dentro a *Ingresso nel labirinto* diventa molto più che un'esplorazione dello studio dell'artista: chi ne varca la soglia si trova quasi immerso nella mente dello scultore, dove le trame dell'esistenza non costantemente ripercorse e riordinate. Passando da una stanza all'altra si incontrano ora una parete ispirata alle vedute aeree degli scavi archeologici, le versioni in fiberglass di opere note come *Chiodo* (1983) e *Ruota II* (1995) ed elementi scenici creati per gli allestimenti scenici [...] la gigantesca matrice degli ossi di seppia del murale *Rive dei mari* (2007) (si trasforma) in una presenza organica incombente. Il labirinto non è però esclusivamente deposito di esperienze passate, qui infatti prendono forma riflessioni nuove tanto che alcuni elementi creati appositamente per l'environment diventano poi opere autonome [...].» (Donzelli, Fienga, & Giani, 2016, pp. 79-80).

Da qui l'ipotesi del progetto realizzato, quello cioè di proporre a due classi delle scuole primarie, luogo principe dell'educazione formale, un'opera coinvolgente, provando a ribaltare il senso di una azione più classica pensata solitamente nella direzione di: spiegazione, ascolto, ricezione, realizzazione. Non più, quindi, una visita guidata, introduttiva, o un laboratorio esplorativo con spiegazioni, intese come passaggio necessario, ma l'idea di mettere in connessione diretta i bambini con l'opera, grazie a esplorazioni sensoriali mirate, per creare un dialogo innovativo e immediato con l'opera, raccogliendo le voci dei piccoli fruitori, senza spiegazioni, facendoli dialogare insieme, discutendo, proponendo tesi, riflettendo, utilizzando linguaggi diversi. L'ipotesi è stata quella di provare a proporre una modalità differente di fruizione delle opere in un processo fatto di una serie di passaggi: accostamento in diretta, ascolto dell'opera, sperimentazione di più canali espressivi, rielaborazione individuale e collettiva, condivisione e riflessione, sfruttando così tutte le potenzialità che questo ambiente poteva comunicare. L'idea nasceva dall'ipotesi dialogica ed ermeneutica, della necessità di un contatto personale, diretto e non mediato con l'arte, restituendo alle persone coinvolte, bambini e adulti, oltre a una maggiore centralità, il diritto a una loro voce e a un diverso modo di essere protagonisti nel rapporto con le opere. (Gadamer, 2000) Sulla creazione di un linguaggio comune con l'opera nella relazione tipica dialogica importante sentire la voce diretta di Hans Georg Gadamer: «Noi siamo per così dire attirati dall'opera in un dialogo. Così la struttura del dialogo non è affatto surrettizia se si vuol descrivere adeguatamente l'apparente trovarsi di fronte che si ha tra un'opera d'arte figurativa o letteraria ed il suo interprete. Questo trovarsi di fronte è in verità un gioco di alterna e reciproca partecipazione. Come in ogni dialogo, l'altro è sempre un ascoltatore che ci si fa incontro, ma in modo tale che il suo orizzonte di aspettative e di ascolto finisce per catturare e trattenere la mia intenzione di senso, fino al punto di modificarla. Nell'analisi della struttura del dialogo assistiamo al sorgere di un linguaggio comune, in cui i parlanti si trasformano e si ritrovano in un che di comune.» (Gadamer, 1986, pp.150-151). Approfondendo questo filone la domanda che interroga ormai moltissimi degli operatori del mondo dell'arte è relativa al fatto di riuscire a valorizzare le voci di ognuno in questo dialogo con l'opera d'arte, esplicitando chiaramente se c'è un diritto diffuso all'interpretazione, o se la fruizione dell'arte sia in capo ancora solo a una parte riconosciuta e stigmatizzata del mondo (Simon, 2010). L'ottica delle nuove proposte è quella di una diversa condivisione dei progetti culturali, che ha necessità però di trovare strade concrete e percorribile nella stessa educazione scolastica e formale.

2. Uno sguardo alle ipotesi di educazione all'arte

Per riuscire a proporre una serie di occasioni dialogiche innovative a contatto con le opere d'arte, un primo passaggio necessario è stato quello legato a una ricerca nel campo dell'educazione e della didattica dell'arte. In questo campo da tempo gli studiosi, seppure da posizioni talvolta totalmente contrastanti, si sono interrogati su quali siano le possibili modalità per proporre esperienze significative ai bambini e ai ragazzi all'interno dei musei e delle scuole. Anche se in modo estremamente sintetico e non esaustivo risulta interessante ricordare almeno alcune di queste posizioni che esprimono portati culturali diversi (Andina, 2019) e che, a loro volta, sono state recepite dagli stessi docenti e applicate nelle loro azioni didattiche. Se da un lato abbiamo le proposizioni che valorizzano la natura artistica dei bambini, inglobandola in un percorso euritmico ed estetico proprio del me-

todo scolastico (Steiner, 1970, 1978), dall'altro per John Dewey vi è una vera e propria esperienza dell'arte, che si concretizza in un'azione da un respiro decisamente ampio e profondo, così egli scrive: «Attraverso l'arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affacciarsi del pensiero intorno a essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza. [...] qualunque sia il sentiero battuto dall'opera d'arte, questa proprio perché è una completa e intensa esperienza, mantiene vivo il potere di sperimentare il mondo comune nella sua pienezza. E il suo scopo lo raggiunge trasformando i materiali grezzi di quell'esperienza in materia ordinata attraverso la forma» (Dewey, 1995, p.154). Un'altra posizione è quella di Arno Stern, con i suoi atelier di pittura *closlieu*, che pensa a un percorso interiore per permettere alla *formulazione* di arrivare alla sua piena espressione (Stern, 1966, 1975). Con Herbert Read abbiamo, invece, l'esplicitazione di un uso dell'arte come base di ogni progetto educativo, si tratta di quell'*education through art* che ancora oggi è punto di riferimento di taluni dipartimenti educativi di musei d'arte contemporanea italiani ed esteri «[...] la vita stessa, nelle più segrete ed essenziali sorgenti, e estetica: cioè essa e solo in quanto l'energia si materializza in una forma soltanto materiale, ma estetica: tale è il principio fondativo che si può riconoscere nell'evoluzione dell'universo stesso» (Read, 1954, p. 31). In questa panoramica, relativa all'educazione all'arte è importante sottolineare anche la posizione dei musei (Black, 2005; Bodo, 2000; Zuccoli, 2010, 2014), in particolare quelli legati all'arte contemporanea (De Carli, 2003; Pironti, Zanini, 2010). Queste istituzioni, proprie dell'educazione informale (Tramma, 2009) hanno saputo, infatti, sviluppare nel tempo una propria specificità in cui il contatto diretto con le opere d'arte è stato sempre un punto cardine imprescindibile (Gadamer, 1986), oltre alle modalità di proposte didattiche che hanno saputo ideare. Anche in questo caso sono stati molti gli autori che hanno sviluppato tesi specifiche o anche proposte operative che qui si vogliono citare. Possiamo per questo ricordare almeno:

Queste azioni, ritornando all'ambito scolastico, rientrano sicuramente in uno scenario ancora più ampio, quello delle riflessioni collegate al tema della trasposizione didattica (Chevallard, 1991; Nigris, Teruggi, & Zuccoli, 2016; Rivoltella & Rossi, 2017), proprio per la scelta consapevole dei docenti delle parti più significative ed appropriate del contenuto culturale, della proposta didattica, delle metodologie utilizzate, delle modalità di verifica, in quella relazione tra sapere sapiente e sapere insegnato che deve essere scritta in modo costante nell'azione degli insegnanti.

Se questa sintetica rassegna ha provato a render conto di alcuni passaggi realizzati nel tempo nel campo specifico dell'educazione e della didattica dell'arte, un altro aspetto che ormai bisogna imprescindibilmente tenere in conto è quello che pone in relazione queste riflessioni con il mondo attuale (Suárez-Orozco, 2007) e la sua complessità (Ceruti, 2018).

3. Il progetto tra scuola e luogo dell'arte

Tornando alla domanda che ci si era posti, cioè quella legata alla possibilità di potenziare il contatto con le opere d'arte per ogni livello della popolazione, con un'attenzione privilegiata nei confronti dei bambini, la scelta è stata quella di privilegiare l'opera *Ingresso nel labirinto*, che con la sua forma ambientale permetteva un'immersione reale, camminando, esplorando e stando.

In questo tentativo sperimentale, un riferimento imprescindibile sono stati gli studi legati alle nuove proposte in ambito museale (Black, 2005; Marini Clarelli, 2011; Nardi, 2001; Zuccoli, 2014), oltre che i riferimenti all'educazione all'arte (Dallari & Francucci, 1998; De Bartolomeis, 2000; Dewey, 1995) e alla valorizzazione della partecipazione culturale (Hanru, 2019). Anche le linee di azione dell'Agenda 2030 con la sottolineatura della necessità di un investimento economico e culturale a favore dei bambini, che rimette in gioco i concetti di equità e qualità dell'educazione sono stati un richiamo indispensabile. Il contenuto artistico è stato sempre pensato nell'ottica dell'*Education Through Art* (Read, 1943), in cui l'arte è vista come uno strumento utile per affrontare i contenuti propri di altre discipline, insieme alle tematiche proprie della vita quotidiana. I paradigmi di ricerca a cui si è cercato di ispirarsi per questo progetto sono stati quelli della ricerca-formazione-azione nel coinvolgimento con i docenti (Altet, 2002; Perrenoud, 2004; Schon, 2006) e della *Art Based Research* (Sullivan, 2010), con un taglio fortemente qualitativo, intendendo con il primo il processo che ha portato al lavoro condiviso tra ricercatori, personale del museo, docenti, mentre con il secondo riferendosi alla modalità operativa legata al contenuto specifico dell'esposizione, per garantire una coerenza, sia metodologica, sia contenutistica alla proposta.

4. Articolazione del progetto

Il progetto *Explore:art* è stato quindi organizzato in due azioni. La prima intesa a sperimentare una nuova modalità condivisa di fruizione dell'arte contemporanea attraverso la realizzazione di un progetto pilota, denominato "Dentro il labirinto". La seconda centrata sull'analisi di quanto compiuto, con l'idea di formalizzare alcune caratteristiche della pratica operata, provando ad estenderle e a diffondere in altre sperimentazioni. All'interno del progetto pilota alcuni dei punti cardine sono stati:

1. la compresenza di differenti specificità professionali nell'ideazione e realizzazione del percorso. Nello specifico sono stati coinvolti: due artisti, musicisti compositori, Steve Piccolo e Gak Sato, due operatori culturali con una formazione nell'ambito dell'arte e della scultura, Chiara Monetti e Amelia Silvestri, due ricercatori del Dipartimento di Scienze Umane, Franca Zuccoli e Alessandra De Nicola, per documentare e analizzare il percorso, valutarlo e riprogettarlo con gli altri;
2. la presenza fin dall'inizio del percorso delle docenti, Anita Bacigalupo e Giulia Caroli, che hanno co-progettato il percorso inserendolo nella programmazione annuale delle classi;
3. la scelta di non mediare le opere con spiegazioni verbali, ma di proporle attraverso azioni di esplorazione;
4. la valorizzazione delle esperienze sensoriali e tattili, collettive e singole;
5. la compresenza e l'uso di diversi linguaggi comunicativi (non necessariamente verbali) per accostarsi all'opera d'arte;
6. la libertà nei confronti delle possibili interpretazioni;
7. la sistematizzazione delle conoscenze costruite collettivamente.

Si riportano qui anche alcune delle azioni significative evidenziate dopo la prima sperimentazione: ascoltare, indagare, contaminare, sperimentare, toccare, osservare. (Le Breton, 2007) Riconducendo questa attività di valorizzazione del fare al pensiero di John Dewey, che analizzando con attenzione l'operato dei bam-

bini, così scriveva: «L'istinto dell'investigazione pare venire fuori dalla combinazione dell'impulso alla costruzione con quello della conversazione o comunicazione. [...]. I ragazzi amano semplicemente fare e osservano attentamente quello che ne verrà fuori. Ma possiamo prevalerci di questo impulso, possiamo dirigerlo per vie che diano risultati, come abbandonarlo al caso» (Dewey, 1985, pp. 30-31).

Durante l'anno scolastico 2018/2019 i bambini delle due classi hanno realizzato nove incontri. Alcuni di questi li hanno posti direttamente a contatto con l'opera, altri li hanno visti sperimentare una serie di azioni, condivise e progettate con musicisti, docenti e operatori culturali. Ogni attività è stata pensata momento dopo momento, ascoltando alcune registrazioni delle parole dei bambini, leggendo gli appunti dei diari di bordo e osservando i materiali creati durante gli incontri precedenti. Al termine di questo primo percorso si è realizzata un'azione performativa dentro l'opera stessa, in cui i bambini hanno proposto la loro interpretazione del labirinto ai bambini di due classi seconde della loro stessa scuola. A conclusione del lavoro i bambini hanno compilato un questionario, discusso su quanto è stato fatto e somministrato un altro questionario, da loro costruito, ai bambini che hanno fatto con loro, come guide, l'esperienza della visita al labirinto.

A partire da quanto è stato realizzato si sono estrapolate le azioni più significative, a parere dei bambini, monitorando quanto emerso e provando a verificare se quanto compiuto può essere applicato ad altre opere d'arte e ad altri contenuti culturali con l'obiettivo di aumentare il coinvolgimento e la possibilità di interpretazione di quanto vissuto. Un ultimo passaggio è quello che ha visto la realizzazione di un focus group con i genitori, per verificare quanto di questo lungo percorso fosse stato colto da loro, e come avessero accolto questa proposta, va spiegato che volutamente durante le fasi del lavoro non si era entrati in una descrizione dettagliata per gli adulti, a cui si era data una restituzione direttamente con le azioni teatrali e musicali che i bambini avevano realizzato all'interno del labirinto, sia per i compagni delle altre classi, sia per gli stessi genitori. Durante il focus group è emerso come anche gli stessi genitori fossero stati colpiti da questo percorso, sottolineando la specificità di questo contatto diverso con l'opera e il senso di appartenenza a questo luogo, che i bambini avevano sperimentato più volte nel corso dell'anno. Gli educatori museali, i docenti, i musicisti coinvolti hanno risposto a un'intervista che aveva come focalizzazione la riflessione sul percorso appena terminato. Le domande: 1) *Che cosa ha voluto dire partecipare come educatrice museale/artistica (o docente) a questo progetto?* 2) *Quali sono gli aspetti di possibile trasferibilità del progetto?* 3) *Puoi evidenziare alcune differenze rispetto al modo con cui si propone solitamente l'educazione all'arte?* (questa domanda è stata rivolta solo a educatori museali e tirocinante) 4) *Che idea hai maturato nei confronti dell'educazione all'arte dopo questo progetto?* 5) *Quali conoscenze e competenze pensi che abbiano maturato gli alunni coinvolti?* 6) *Puoi fare uno/due esempi* hanno permesso di estrapolare alcuni punti caratterizzanti il progetto quali la flessibilità e l'incertezza, l'essersi dovuti mettere completamente in gioco, la necessità di ristudiare da un punto di vista diverso le opere d'arte, ascoltando in modo autentico le proposte e le idee dei bambini, l'aver chiarito e condiviso un linguaggio comune tra i vari partecipanti al progetto. Le docenti delle due classi hanno saputo trasferire le conoscenze nate dal percorso artistico a tutte le altre discipline (Hooper-Greenhill, 1992, 1994), sviluppando percorsi in italiano, matematica, scienze, per fare questo le trascrizioni dei dialoghi e delle discussioni dei bambini nate dalle esperienze che si stavano realizzando, sono state delle preziose opportunità per arricchire il progetto scolastico.

Conclusioni

Questo percorso, a contatto con le opere, è stato vissuto grazie all'utilizzo di molti linguaggi come un'occasione che ha permesso di cogliere le molte potenzialità proprie dei bambini. Questi, infatti, dovendo condividere le loro scoperte, negoziare le singole interpretazioni nel contesto più ampio del gruppo, hanno dovuto attivare una capacità di ascolto e di attenzione nei confronti dei loro compagni, come pure nei confronti dell'opera d'arte vista e sperimentata concretamente in diretta, non come un elemento lontano da ammirare, ma come un luogo in cui poter conoscere, porsi domande, discutere e comunicare e nel quale anche il proprio pensiero e la propria voce potevano essere presi in considerazione.

Riferimenti bibliografici

- An, K. & Cerasi, J. (2017). *Who's Afraid of Contemporary Art?* London: Thames & Hudson.
- Andina, T. (2019). *Filosofie dell'arte. Da Hegel a Danto*. Roma: Carocci.
- Altet, M. (2002). Une demarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Francaise de Pedagogie*, n. 138, 85-93.
- Berra, L. & Leonetti, B. (Ed.) (2000). *Scritti critici per Arnaldo Pomodoro e opere dell'artista (1995-2000). Guida al Museo-Fondazione Arnaldo Pomodoro*. Milano: Lupetti.
- Bilotta, S., Branchesi, L. & Curzi, V. (Eds.) (2018). *Io capisco solo l'arte antica. Educare, apprendere e interpretare al MAXXI*. Roma: Fondazione MAXXI.
- Black, G. (2005). *The Engaging museum. Developing Museum for Visitor Involvement*. London-New York: Routledge.
- Bodo, S. (Ed.), (2000). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble: La Pensee sauvage.
- Dallari, M. & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Da Milano, C., Del Gaudio, I., De Luca, M., Franchi, G. & Galloni, V. (2011). *I giovani e i musei d'arte contemporanea*. Ferrara: EDISAI.
- De Bartolomeis, F. (2000). *Entrare nell'arte contemporanea. Conoscere e produrre*. Azzano Sa Paolo: Junior.
- De Carli, C. (Ed.), (2003). *"Education through art". I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*. Milano: Mazzotta.
- Dewey, J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritto*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1934).
- Dewey, J. (1985). *Scuola e societa*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1899).
- Donzelli, A., Fienga, G. & Giani, F. (2016). *L'ingresso nel Labirinto di Arnaldo Pomodoro*. Milano: Con-fine.
- Fucecchi, A., Nanni, A. (2019). *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*. Milano: Scholè.
- Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti (ed. or. 1977).
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani (ed. or. 1960).
- Hanru, H. (Ed.), (2019). *La strada dove si crea il mondo. The street where the world is made*. Macerata: Quodlibet.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.), (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museum and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Iavarone, M.L. (2000). La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale. In M.L. Iavarone, V. Sarracino, M. Striano (Eds.), *Questioni di pedagogia sociale*. (pp. 28-42) Milano: Franco Angeli.
- Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.

- Marini Clarelli, M. V. (2011). *Il museo nel mondo contemporaneo. La teoria e la prassi*. Roma: Carocci.
- Masoero, A. (Ed.), (2016). *Arnaldo Pomodoro*. Milano: Skira.
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pironti, A, & Zanini, P. (Eds.), (2010). *Tappeto volante. L'arte contemporanea nella valorizzazione del contesto sociale*. Torino: Ananke.
- Macauda, A. (2018). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Museo tattile statale Omero (2016). *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*. Roma: Armando.
- Nardi, E. (Ed.) (2001). *Leggere il museo. Proposte didattiche*. Roma: Seam.
- Nigris, E., Teruggi, L.A., & Zuccoli, F. (Eds.), (2016). *Didattica generale*. Milano: Pearson.
- Read, H. (1954). *Educazione attraverso l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Rivoltella, P. L. & Rossi, P. G. (Eds.) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.
- Rota, M. (2019). *Musei per la sostenibilità integrata*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Schon, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione nelle professioni*. Milano: Franco Angeli (ed. or. 1987).
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- Steiner, R. (1970). *Arte dell'educazione. I: Antropologia*. Milano: Antroposofica.
- Steiner, R. (1978). *Arte dell'educazione. II: Didattica*. Milano: Antroposofica.
- Suárez-Orozco, M. M. (Ed.), (2007). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini. Gli oggetti, le storie, la didattica*. Azzano San Paolo: Junior.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra museo e scuola. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari.