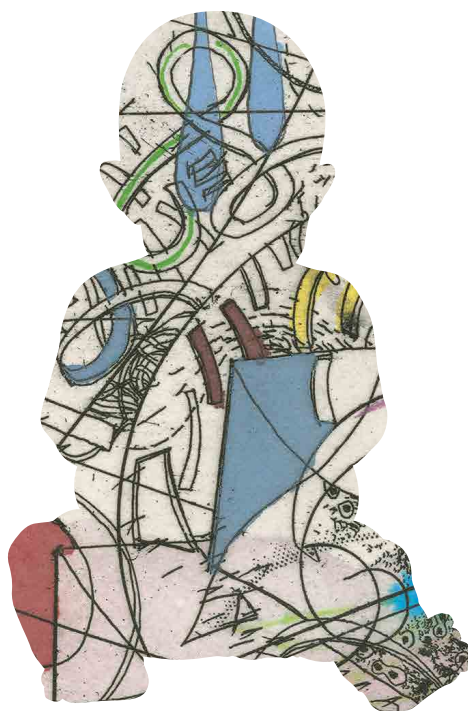


Formazione estetica & partecipazione culturale – sin dall’inizio!

Aspetti e principi di base per uno sviluppo positivo della creatività dalla prima infanzia.
Suggerimenti per un dialogo interdisciplinare.

Approfondimento tematico del Quadro d’orientamento per la formazione, l’educazione e l’accoglienza della prima infanzia in Svizzera.




Con il patrocinio della
Commissione svizzera
per l'UNESCO
Organizzazione
delle Nazioni Unite
per l'Educazione,
la Scienza e la Cultura


rete :: custodia bambini

HKB
Hochschule der Künste Bern
Haute école des arts de Berne



 Dipartimento della sanità
e della socialità

MIGROS
per cento culturale

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Dipartimento federale dell'interno DF
Ufficio federale della cultura UFC



Ringraziamo per il sostegno e per l'incoraggiamento

L'Ufficio federale della cultura

Il Percento culturale Migros

La Scuola Universitaria delle arti di Berna

Organizzazione ospitante

Attualmente il settore dell'aggiornamento della Scuola Universitaria delle arti di Berna dedica la sua attenzione agli interrogativi che toccano gli aspetti didattici e pedagogici dell'arte, con lo scopo di ampliare e consolidare le competenze di persone attive nel mondo dell'arte e della pedagogia. Attraverso il CAS Formazione culturale nell'ambito elementare la Scuola Universitaria delle arti di Berna si impegna dal 2012 per la formazione estetica e culturale dei bambini sin dalla nascita. La formazione favorisce il contatto tra educatori della prima infanzia e artisti, nascono così progetti in asili nido, in gruppi ludici, in centri del tempo libero, in musei.

www.hkb.bfh.ch/cas-kulturelle-bildung

Cara lettrice, caro lettore

Questa pubblicazione è il risultato di una iniziativa della Scuola Universitaria delle arti di Berna; quest'ultima si confronta da alcuni anni con la tematica della formazione culturale nella prima infanzia. Il presente fascicolo fa parte della serie di pubblicazioni che hanno approfondito il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera, edito dalla Commissione svizzera per l'UNESCO e dalla Rete svizzera per la custodia dei bambini. La tematica della formazione culturale e del rapporto con l'arte nella prima infanzia è poco conosciuta e poco tematizzata nella sua declinazione più legata alle esigenze e alle potenzialità del bambino. Questa pubblicazione intende cambiare questo stato di cose.

In questa circostanza sono particolarmente innovativi e interessanti due aspetti. Il primo è la volontà di non avvicinare semplicemente il bambino alla tradizione artistica e culturale. Il bambino viene soprattutto stimolato a confrontarsi e a scoprire il mondo con tutti i sensi e a sviluppare così la sua identità culturale. Ciò supera di gran lunga la tradizionale trasmissione di saperi. In secondo luogo, la pubblicazione si considera un ponte tra il mondo professionale e educativo nel campo della cultura e dell'arte e quello della formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia. Il dialogo è quindi avviato e facilitato.

L'esito di tale approccio non intende in alcun modo essere elitario. L'intenzione è quella di consentire ai bambini di qualsiasi condizione sociale di poter meglio sviluppare le loro potenzialità – cognitive, sociali, emotive.

Al centro si posiziona il bambino e non gli obiettivi. In altre parole, si tratta di dare a tutti i bambini migliori opportunità di sviluppo. Gli uomini che hanno attinto alle proprie potenzialità hanno imparato a essere autonomi, innovativi, critici e capaci di strutturare la loro esistenza. Questo approccio può tornare utile anche alla società nel suo insieme: la formazione nella prima infanzia aumenta le pari opportunità, favorisce l'integrazione di soggetti con storie di migrazione, riduce i costi a carico dello Stato per quanto concerne, più tardi, la lotta alla povertà di famiglie che non sono in grado di stimolare in modo adeguato i loro figli.

Da molti anni la Commissione svizzera per l'UNESCO sostiene il variegato sviluppo di iniziative che riguardano la formazione, l'accoglienza e l'educazione della prima infanzia.

La Commissione ritiene che la Svizzera abbia molto da recuperare rispetto a molti altri Paesi europei e si impegna affinché la società e la politica siano maggiormente consapevoli dell'importanza di questa fase dell'educazione in conformità agli auspici formulati dall'ONU nel 2015 riguardanti lo sviluppo sostenibile, art. 4.2: «Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria».

Questa pubblicazione intende dare un contributo al raggiungimento di tale obiettivo. Ringrazio quindi la Scuola Universitaria delle arti di Berna, in modo particolare Karin Kraus, responsabile del CAS Formazione culturale nella prima infanzia, per l'iniziativa, il Per cento culturale della Migros e l'Ufficio federale della cultura che hanno reso possibile la realizzazione di questa pubblicazione.

Ringrazio la Rete svizzera per la custodia dei bambini per aver inserito la formazione estetica nella collana di pubblicazioni.

Heinz Altorfer

Commissione svizzera per l'UNESCO

A proposito di questa pubblicazione

Nel 2012 è apparso il Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia (Wustmann Seiler/Simoni 2016). Da allora la Svizzera dispone di un riferimento pedagogico a livello nazionale per l'attività con bambini da 0 a 4 anni. L'opera è edita dalla Commissione svizzera per l'UNESCO e dalla Rete svizzera per la custodia dei bambini e ha avuto un grande successo. Viene applicata in molti luoghi e circostanze nell'ambito della formazione, dell'educazione e dell'accoglienza del bambino della prima infanzia.

Le pubblicazioni di approfondimento, come lo indica il nome, hanno lo scopo di riprendere alcune tematiche riguardanti la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia, analizzandole più da vicino. La serie di pubblicazioni ha anche lo scopo di favorire il contatto tra coloro che operano nel settore della prima infanzia e sono uno strumento per la formazione e l'aggiornamento degli educatori. Le pubblicazioni non hanno la pretesa di trattare in modo esaustivo un argomento, la loro vocazione è piuttosto quella di presentare alcune idee, alcuni esempi ed esperienze inseribili nella pratica.

Questo fascicolo tratta la tematica della Formazione culturale ed estetica, sin dalla nascita. L'iniziativa di trattare questo argomento è nata in occasione dell'evento di Dialogo che ha avuto luogo il 10 maggio 2016 a Berna. In quella occasione si sono incontrati professionisti dell'arte, della cultura e dell'educazione della prima infanzia.

L'uso della forma linguistica maschile o femminile deve sempre essere intesa come comprensiva dei due generi.

Situazione di partenza

Nel *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia* lo sviluppo della creatività e la partecipazione culturale vengono considerati un importante fattore per lo sviluppo globale dei giovani in Svizzera. Il Quadro d'orientamento mostra come i bambini possono scoprire il mondo e come gli adulti possano accompagnare tale processo. A fronte di ciò, il *Manifesto Arte e Educazione* (Commissione svizzera per l'UNESCO 2009), afferma che in Svizzera deve essere fatto un salto quantitativo e qualitativo nella formazione culturale, rispettivamente, in quella artistica. Il *Rapporto per il rafforzamento della partecipazione culturale in Svizzera*¹ (Reichenau/Widmaier) del 2015 afferma inoltre esplicitamente che i bambini piccoli meritano un'attenzione speciale e che la promozione della partecipazione culturale è un compito permanente. L'Ufficio federale della cultura ha, inoltre, l'intenzione di mettere in pratica la nuova *Legge sulla promozione della cultura* attraverso il *Messaggio sulla promozione della cultura 2016-2020*. La partecipazione alla vita culturale e alla vita artistica non è solo un *diritto dell'uomo* ma è anche un *diritto del bambino*.

Autori

Karin Kraus

Karin Kraus è pedagoga dell'arte e designer ed è attiva da oltre 10 anni nell'educazione estetica, nella promozione della creatività e nella partecipazione culturale della prima infanzia. Dopo una formazione come maestra di scuola elementare ha continuato gli studi presso l'Università di Berna nel settore dell'arte pittorica per poi terminare la sua formazione nella mediazione culturale presso la Scuola Universitaria delle arti di Zurigo. Dopo aver insegnato arte pittorica nel secondario I e essere stata docente nel medesimo settore nella formazione continua degli adulti, si è inserita nella formazione degli educatori della prima infanzia. Dopo aver insegnato sette anni nel «Dritten Lernort Sozialbereich» di Zurigo, su richiesta, ha concepito e dirige dal 2013 il «CAS Kulturelle Bildung im Elementarbereich». Dal 2014 dirige inoltre i corsi di aggiornamento per educatori degli asili nido della città di Zurigo sul tema «Sviluppare la creatività nel bambino». Attualmente ha un incarico di insegnamento nel Workshop «Formazione estetica» dell'Alta scuola pedagogica per l'educazione del bambino Curaviva ed è docente all'Università di Koblenz nel modulo «Impression und Expression» del master Kindheits und Sozialwissenschaften. Ha collaborato in alcuni progetti di ricerca (presso la Scuola Universitaria delle arti di Berna e l'Università di Friburgo, ZeFF) e da alcuni anni accompagna progetti applicativi nella formazione estetica e formazione culturale nella prima infanzia. È madre di due bambini (2008 e 2011).

Si confronta dal 2008 con la domanda dello sviluppo della qualità e sul come rendere visibile tale aspetto nell'ambito della Scuola Universitaria delle arti di Berna.

Inoltre, Karin Kraus è dal 2008 rappresentante della qualità presso la Scuola Universitaria delle arti di Berna (HKB) e valutatrice EFQM presso la Scuola universitaria professionale di Berna (BFH). In queste funzioni si occupa, a tutti i livelli istituzionali, intenzionalmente di questioni su come promuovere e rendere visibile e comprensibile lo sviluppo della qualità sia all'interno che all'esterno.

Contatto: karin.kraus@hkb.bfh.ch
www.hkb.bfh.ch/cas-kulturelle-bildung

Andrea Ferretti

In questa pubblicazione ha precisato gli aspetti musicali. Andrea Ferretti è pedagoga musicale e dirige dal 2012 la formazione continua in pedagogia musicale presso la Scuola Universitaria delle arti di Berna. Nel settore dello sviluppo musicale della prima infanzia ha acquisito molte conoscenze insegnando e collaborando nella realizzazione del CAS Frühinstrumentalunterricht della Scuola Universitaria delle arti di Berna. Attualmente si occupa parzialmente di ricerca nella didattica dell'insegnamento-apprendimento della musica.

Contatto: andrea.ferretti@hkb.bfh.ch

Lorenz Meier

È libero professionista come illustratore ed è docente di disegno e di illustrazione a Lucerna. Si è specializzato nella tecnica dell'illustrazione combinandola con la tecnica del disegno. Il presente fascicolo l'ha ispirato nel cercare nuove vie nella strutturazione grafica con l'aiuto di sua figlia Carla di quattro anni. Sono nate molteplici illustrazioni che spiegano la formazione estetica e la partecipazione culturale nei suoi vari aspetti.

Contatto: www.lorenzmeier.com

La formazione estetica e culturale concerne tutti

Sia dal punto di vista pedagogico che dal punto di vista artistico e politico è ormai evidente che lo sviluppo e l'integrazione del bambino in un determinato ambiente sociale presuppongono, sin dalla prima infanzia, l'accesso e il confronto con il mondo della cultura. Ciononostante, qual è l'ambiente in grado di rispondere alle specifiche esigenze del bambino piccolo? Qual è la via che consente a istituzioni culturali e ad istituzioni che si occupano di prima infanzia di trovare le risorse strutturali e personali in grado di rispondere a simili esigenze? In quale misura le citate strutture sono in grado di proporre ai più piccoli esperienze di natura estetica affinché possano vivere in un determinato ambiente culturale? In quale modo è possibile avvicinare persone che operano nel mondo dell'arte a progetti che riguardano la prima infanzia? Quali strumenti devono essere sviluppati per promuovere la partecipazione di famiglie con bambini piccoli, provenienti dai vari contesti socio-culturali (vedi pubblicazione tematica *Prevenzione della povertà*, 2016)?

Stando al *Manifesto Arte e Educazione* (2009, p. 3), è necessario un salto quantitativo e qualitativo nell'educazione culturale e artistica in Svizzera affinché i bambini possano beneficiare fin dall'inizio di una formazione, un'educazione e un'accoglienza di qualità. Il salto qualitativo consente ad ogni bambino di vivere esperienze nel mondo dell'arte.

Ciò implica:

- > l'accesso a spazi e a materiali in grado di stimolare la creatività,
- > l'incontro con persone che operano in tutti gli ambiti artistici,
- > un proprio modo di operare dal punto di vista culturale e artistico.

I tre citati ambiti sono i tre assi portanti della formazione estetico-culturale che si completano a vicenda e che sono in grado di offrire al bambino uno spazio esperienziale arricchente. Per poter riuscire in questo intento un primo passo è la disponibilità al dialogo tra la ricerca attiva del contatto tra arte e cultura e la formazione e la socialità nella prima infanzia.

Lo sviluppo costante della qualità presuppone la presenza di persone qualificate in ambito culturale ed educativo della prima infanzia, così come mediatori culturali e persone che operano nel mondo dell'arte, disposte a seguire e a incoraggiare bambini nello sviluppo delle loro capacità creative.

La qualità della formazione culturale ed artistica dovrebbe essere oggetto di ricerca applicata ed interdisciplinare, in vista della formulazione di raccomandazioni inerenti la qualità.

La pubblicazione tematica intende essere un do-

cumento di riferimento in grado di promuovere un dialogo tra gli auspici manifestati dall'Ufficio federale della cultura (UFC) e coloro che operano nel mondo della prima infanzia, della cultura e dell'arte. In tale prospettiva l'attivazione di spinte alla creatività prevede il ricorso ad aspetti rilevanti che riguardano la formazione estetica e la partecipazione di bambini tra 0 e 4 anni, con le relative famiglie, ad eventi di natura culturale.

Ci si prefigge di promuovere atteggiamenti riflessivi e focalizzare aree di attività in vista di una formazione globale e di una integrazione sociale di bambini della prima infanzia. In tale prospettiva si preconizza la nascita in Svizzera di ricerche su nuovi progetti pionieristici con lo scopo di implementare in modo del tutto naturale la formazione estetica e la partecipazione culturale in un contesto qualitativo di formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia.

Il *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera* descrive in modo chiaro le esigenze dei bambini della prima infanzia affinché possano sviluppare le loro potenzialità esplorative ed esperienziali innate in un contesto di consolidamento dei loro tratti di personalità e di piacere all'esistenza.

Questa pubblicazione preconizza l'adozione di una concezione pedagogica che non si limiti ad essere la formulazione di un auspicio verbale, ma che si traduca in un atteggiamento vissuto nella quotidianità. In una prima parte si precisano i concetti di *creatività, formazione estetica e partecipazione estetica* e la loro relazione con la dimensione pedagogica.

Nella seconda parte si estrapolano le pratiche pedagogiche e nella terza parte si delimitano le aree di sviluppo e di azione per una traduzione operativa.

Indice

9 Parere unanime: i bambini sono creativi e attivi artisticamente sin dalla nascita

10 Infanzia & arte: un gioco da bambini!

13 Concetti e dimensioni pedagogiche nella prima infanzia

14 Creatività

21 Formazione estetica: sostegno della percezione sensoriale

26 Partecipazione culturale

31 Principi di base per uno sviluppo positivo della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale

35 Principio di base 1: Processo vs prodotto

39 Principio di base 2: Tempo e spazio come prerequisiti di base per processi estetico-creativi

43 Principio di base 3: Dall'impressione all'espressione: impulsi per processi estetico-creativi

47 Principio di base 4: Dal vissuto, alla partecipazione, al lasciar fare

51 Principio di base 5: Valorizzare significa condividere e apprezzare

55 Principio di base 6: Partecipazione culturale significa Community Education

59 Traduzione operativa dei principi base

61 Campo d'azione & sviluppo #1 «Libertà d'espressione – sin dall'inizio!»

63 Campo d'azione & sviluppo #2 «Libertà degli spazi & Community Education»

64 Campo d'azione & sviluppo #3 «Partenariati co-costruttivi vs. offerta e domanda»

65 Campo d'azione & sviluppo #4 «Ancorare i diritti dei bambini nei mandati di prestazione di istituzioni culturali e sviluppare la qualità»

66 Campo d'azione & sviluppo #5 «Rendere visibile e premiare la qualità»

67 Per concludere, o meglio: per continuare a riflettere, ricominciare e darsi da fare

71 Informazioni utili

71 Bibliografia

74 Impressum

Parere unanime: i bambini sono creativi e attivi artisticamente sin dalla nascita

«I bambini prima che sappiano parlare, cantano e canticchiano melodie. I bambini piccoli si esprimono attraverso la pittura e altri mezzi creativi. Sono interessati a rappresentazioni artistiche e tecniche». Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 40

Gli uomini hanno da sempre bisogno di lasciare traccia e manifestare le loro emozioni sensoriali. Lo si riscontra in modo particolare nei bebè. Non appena il bambino sviluppa il senso tattile, cerca di afferrare tutto ciò che lo circonda. Così facendo, esplora e sperimenta tutto ciò che è alla portata dei suoi sensi: produce suoni lasciando cadere o battendo oggetti, esplora i rumori dei materiali e le loro proprietà. È incuriosito dalle tracce e dalla consistenza delle gocce di saliva sparse sul pavimento o dalla pappa caduta sul tavolo. Più avanti nel tempo, scarabocchia, disegna, colora e modella. Costruisce, organizza e ordina le cose che trova nel suo ambiente. Nella forma del gioco di ruolo imita l'ambiente di vita. I bambini piccoli cantano e ballano ancora prima dell'apprendimento del linguaggio. Attraverso il suo bisogno spontaneo di essere attivo, e attraverso la sua sensibilità verso gli stimoli, il bambino sviluppa le sue capacità ludiche, mettendole in atto con tutti e con tutto ciò che gli propone l'ambiente, sempre alla ricerca di qualche cosa di nuovo.

Infanzia & arte: un gioco da bambini!

Stimolare l'uso di materiali, strumenti e oggetti, utilizzare le cose per scopi diversi dal proprio, dedicarsi a qualcosa in modi sempre nuovi per verificarne i limiti, sono strategie e capacità che i creativi e gli artisti applicano abilmente. Nel bambino piccolo, il modo di manifestarsi e di assimilare il mondo che lo circonda, senza tralasciare la spinta esplorativa connotata dal bisogno di sperimentare, possono essere considerati il nucleo di un'ancestrale propensione all'arte e alla creatività.

Per i bambini le attività artistiche esercitano un grande fascino in quanto coinvolgono tutti i sensi e, soprattutto, sono carichi di elementi emotivi. Il loro modo di manifestare non riguarda solo il bambino, ma anche l'ambiente che lo circonda. Le componenti del loro agire sono anche un modo per comunicare e dialogare con le persone e il mondo che li circonda e tutto ciò molto prima di saper usare il linguaggio per comunicare.

«Non dobbiamo insegnare ai bambini la creatività e il piacere di creare – al massimo possiamo incoraggiarli.» Heyl/Schäfer 2016, p. 178

Il gioco del bambino piccolo, e l'attività artistica, non possono essere dissociati. Potrebbero essere considerati un duo simbolico che caratterizza l'apprendimento creativo del bambino della prima infanzia nella sua ricerca per comprendere il mondo che lo circonda.

La domanda non è perciò quella di sapere se bambino piccolo e arte sono compatibili. Importante è sapere se l'ambiente in cui cresce il bambino permette, favorisce o, nel migliore dei casi, incoraggia la sua attività creativa. Molto dipende dalle condizioni quadro che possono favorire, ostacolare o addirittura rendere impossibile le esperienze estetiche e la partecipazione culturale.

I bambini hanno bisogno di adulti creativi

Le maggiori sfide che emergono nella pratica di promuovere lo sviluppo della creatività nella prima infanzia sono riconducibili all'atteggiamento di noi adulti e a quello della società nel suo insieme: sovente noi adulti tendiamo a inibire la nostra creatività, ostacolando inconsciamente lo sviluppo della creatività dei bambini attraverso...

- ... i nostri valori, le nostre regole rigide e i nostri rigorosi concetti,
- ... le nostre incertezze, paure e mancanza di pazienza,
- ... il nostro eccessivo carico di lavoro, la tensione e lo stress.

Sii onesto: quando è stata l'ultima volta che ti sei confrontato con la curiosità infantile verso qualche cosa di sconosciuto, senza ipotizzare il raggiungimento di risultati e di obiettivi concreti, lasciandoti trasportare dai sensi e dal piacere di sperimentare? Quando hai contemplato in modo critico ciò che fai chiedendoti se è l'unico modo per affrontare una certa situazione? Ricorda il sentimento di gioia che hai provato quando hai scoperto qualche cosa di nuovo, o hai fatto qualcosa da solo?

Nella sua poesia *I cento linguaggi dei bambini* Loris Malaguzzi, il fondatore della pedagogia di Reggio (Reggio Emilia Approach), afferma che il bambino ha 100 lingue, 100 mani, 100 modi di pensare, di giocare, di parlare, di ascoltare, di stupire, di amare, di cantare, 100 mondi da scoprire, da inventare, da sognare. Stando a Malaguzzi, la cultura e la scuola separano la mente dal corpo rubando al bambino 99 lingue.

Inchieste condotte in Svizzera su ciò che è la creatività conferma il parere di Malaguzzi. Le ragioni che spingono gli adulti a simili esternazioni sono riconducibili alle cattive valutazioni scolastiche delle loro attività creative. In molti la scarsa autostima, e il sentimento di non essere creativi e di non essere dotati, trova origine nei primi anni di vita quando sono prevalse formule convenzionali, come "giusto" e "sbagliato", "bello" o "brutto", o insufficiente. Ma la creatività non ha nulla a che fare con il talento innato: la creatività può essere appresa e incoraggiata – o "imbrigliata" o addirittura inibita.

Ma noi, adulti, come possiamo incoraggiare lo sviluppo della creatività se non disponiamo di un sentimento di autostima e se non abbiamo esperienze e competenze creative? Come possiamo dare origine a procedure creative se, nella nostra società del rendimento, prevalgono valori che riguardano l'apparire e l'immagine? In questo ordine di idee le

cite considerazione non sono il semplice riflesso delle rappresentazioni degli adulti e di esiti definiti in precedenza?

Se, nell'ambito di attività strutturate, si tiene conto delle esigenze e delle caratteristiche individuali del singolo, in un gruppo di bambini non vengono realizzati oggetti quasi identici e difficilmente distinguibili. Le espressioni creative dei bambini non hanno bisogno di riportare i loro nomi – i bambini sono in grado di riconoscerle da soli.

Nel momento in cui padroneggiano la lingua sono in grado di riferire ciò che fanno e di spiegare l'origine di un certo risultato. Sono in grado di dirci per quale ragione il colore giallo combinato con il blu ha avuto come risultato il verde; sanno dire che lo scarabocchio è il movimento della mano che è andato su e giù dalla finestra; sanno dirci perché la lepre ha solo tre gambe e perché ha bisogno di una spada laser.

Neonati e bambini più piccoli, che non parlano ancora, non hanno ancora l'intenzione di produrre qualche cosa di definito. Questi bambini si trovano ancora in una fase fondamentale nella quale si confrontano con tutto ciò che li circonda. Per questi bambini il compito degli adulti è quello di proporre loro molte esperienze sensoriali che consentano loro di provare il piacere di sperimentare, di essere causa di certi effetti, e di lasciare traccia. I risultati non hanno un significato univoco, prevale la loro azione e la sensazione di provocare qualche cosa: un mucchio di pezzetti di carta, le pentole e i coperchi sparsi in cucina, il loro corpo imbrattato di fango o vernice o semplicemente dei vasi colmi di sassi.

Di conseguenza, l'arte della pedagogia dell'accoglienza, della formazione e dell'educazione della prima infanzia, consiste nel nutrire e nel rafforzare l'habitus creativo e inventivo del bambino piccolo. Ciò richiede da noi adulti la capacità di ripensare abitudini, strategie collaudate e, se necessario, prendere le distanze dalle medesime, antepoendo ogni giorno la ricerca con il bambino del piacere nella scoperta del mondo.

Il principio "osservare il mondo attraverso gli occhi del bambino" richiede da noi adulti un elevato grado di flessibilità, apertura, umorismo e disponibilità ad affrontare e guardare le cose in modo diverso da come siamo abituati. In questo senso, i bambini sono gli esperti, e noi adulti siamo quelli che imparano.

In sostanza i bambini hanno bisogno di adulti che siano capaci di manifestare stupore di fronte a molte piccole cose che forse, a prima vista, non sono spettacolari. Adulti che sanno sporcarsi le mani, che si confrontano con il mondo attraverso tutti i sensi e che interagiscono con il bambino in un rapporto dialogico paritario e co-costruttivo dei 100 linguaggi. È ciò che afferma anche il Quadro d'orientamento:

«Nella prima infanzia gli scambi con l'ambiente sociale e il dialogo con gli altri favoriscono l'apprendimento. Solamente nell'interazione sociale e nello stare insieme i bambini riescono a costruire un'immagine globale e multidimensionale del mondo. I bambini co-costruiscono (costruire insieme) con gli adulti e gli altri bambini conoscenze e significati.» (Wustmann, Seiler/Simoni 2016, p. 30).

«La formazione culturale e artistica sviluppa la sensibilità, la creatività, la capacità espressiva e comunicativa dei bambini. Consente loro di essere in grado di stabilire rapporti innovativi e costruttivi con il loro ambiente»

Manifesto Arts&Education 2009, p. 2

Concetti e dimensioni pedagogiche nella prima infanzia

Presupposti formativi nella formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia

Nella parte che segue vengono presentati i concetti di creatività, **formazione estetica** e **partecipazione culturale** da tre diverse prospettive. Si tratta, in modo particolare, di rilevare gli aspetti che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia e della socialità in un contesto globale; contesto che include la formazione, l'educazione e l'accoglienza, senza tralasciare gli aspetti cognitivi, sociali, emotivi e corporei (cfr. Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 25).

Tre concetti da tre diverse correnti scientifiche

L'approccio pedagogico della riforma concernente la formazione estetica, che fa riferimento a Friedrich Schiller (1759–1805), la *ricerca in ambito psicologico della creatività* (anni 50), e il concetto della *pedagogia culturale e della formazione culturale* (anni 60) mostrano che la disciplina scientifica in questo settore è ancora giovane.

I tre citati orientamenti fanno capo a diverse motivazioni e spiegazioni. Se si considera il punto di vista attuale della formazione, accoglienza ed educazione della prima infanzia, ciò che conta è il pubblico di riferimento. A dipendenza del medesimo, l'argomentazione può essere pedagogica, neurologica, oppure umanistica. Ciò che unisce le tre forme argomentative è la ricerca di una spiegazione dell'apprendimento e dell'adattamento all'ambiente attraverso fasi ed elementi strutturali.

Creatività

Quando si parla di sostegno allo sviluppo dei bambini si ricorre sovente, in modo superficiale, al concetto di creatività. È interessante notare come, in una società come la nostra, che promuove la formazione culturale nella scuola e nella prima infanzia, si sia installata una interpretazione della creatività che ha poco a che vedere con la definizione originale che contempla molteplici potenzialità. Considerare un uomo creativo è sempre una bella immagine nel linguaggio della società occidentale. Ciononostante, la domanda che deve essere posta, è quella di sapere se, oltre all'apparenza, esista anche un contenuto. È diffusa l'idea che la creatività sia la riproduzione di forme standardizzate che rispecchiano una determinata norma. Nel modo di concepire comune poco importa se le citate forme sono l'opera originale del singolo, o se sono solo il riflesso di ciò che già esiste. Ma qual è il significato originale di creatività? Quali sono i tratti distintivi di una persona creativa?

Creatività è la capacità di pensare e di realizzare in modo nuovo

Il termine creatività deriva dal latino *creare* che significa «fare, produrre, creare, inventare qualche cosa di nuovo, scoprire, costruire qualche cosa» (Brunner 2008, p. 5). Ulteriori significati sono la forza interiore e *crescere* (lasciarsi andare in modo passivo, saper aspettare, *ibid.*, p.6). La creatività come creazione di qualcosa di “nuovo” può essere applicata a livello individuale, sociale e umano (cfr. Braun 2007, 27ss.). Ad esempio, quando un bambino, scopre autonomamente e per caso che con i sassi si possono lasciare dei segni e che continua in seguito ad utilizzarli per disegnare sul terreno, applica creativamente le nuove conoscenze acquisite. In un'altra situazione alcuni bambini vogliono che i loro omini galleggino sull'acqua di una grande pozzanghera. Poiché non hanno una nave giocattolo, devono trovare un'altra soluzione. Sviluppando insieme le proprie idee, scoprono che possono costruire una zattera con rametti e fili d'erba. La loro invenzione è nata dall'interazione sociale ed è nuova e significativa per tutto il gruppo. Parliamo di invenzione a livello sociale quando l'invenzione è considerata una novità mondiale.

Oltre al criterio della novità, alle realizzazioni creative vengono attribuite anche le caratteristiche di *inusualità*, *originalità* e, in definitiva, *utilità* (Gerr 2014, p. 38). La creatività fa pure riferimento alla componente artistica, all'invenzione tecnologica, alla scoperta scientifica e al comportamento sociale. La creatività comprende quindi *dimensioni creative* risp. *estetiche* e al tempo stesso *pragmatiche* (Braun 2011, p. 23–27), dove il confine che separa pensiero libero (ad es. arte) e pensiero applicato è flessibile (cfr. Brunner 2008, p. 2). Di conseguenza, non si limita ad alcun settore specifico dell'istruzione. La creatività non è un talento speciale che si possiede o non si possiede, ma piuttosto una capacità di strutturazione della propria vita e una competenza alla soluzione di problemi (cfr. Braun 2011, p. 16) che richiede determinate condizioni quadro per potersi sviluppare.

La creatività nella prima infanzia è espressiva e senza intenzionalità

Secondo Carl Rogers, la creatività non può essere «forzata o manipolata» (cfr. Brunner 2008, p. 7). Piuttosto, ha bisogno di «sicurezza psichica e libertà», con ciò Rogers non intende l'aspetto esteriore ma piuttosto «un atteggiamento e una capacità interiore» (ibid.). Con questo intende «l'apertura all'esperienza, una istanza valutativa interiore (→ pag. 18, Fase di verifica nel processo creativo) e la capacità di giocare con elementi e concetti» (ibid., p. 8). Secondo Abraham Maslow la creatività «è una caratteristica umana e un atteggiamento di base, inizialmente esiste senza scopo» (ibid., p. 9). Per quanto riguarda il bambino, la creatività può essere considerata come habitus primordiale; l'uomo è quindi creativo fin dalla nascita: «I neonati e i bambini piccoli sono inizialmente curiosi, spontanei e originali, in questo senso sono creativi, in quanto molte cose le fanno per la prima volta ricorrendo a poche strategie esercitate in precedenza. Solo più tardi, nel corso dello sviluppo, soprattutto a causa di influenze esterne (ad es. critiche, spinte al conformismo), alcuni bambini diventano insicuri e prudenti e cercano di “compiacere” rispondendo alle aspettative degli adulti, adottando soluzioni precostituite» (Wilmes, Mielenhausen, 2008, p. 9).

La citata problematica deve essere rapportata al fatto che la creatività della prima infanzia è in stretta relazione con la psicologia dello sviluppo. In tale senso si contrappone al modo di pensare della creatività finalizzata al raggiungimento di uno scopo nell'adulto. Nella misura in cui si trasmette (troppo) presto al bambino il mondo in cui l'adulto si trova, si compromette nel bambino l'accettazione del sé (Maslow), e la fiducia nella sua capacità di creare, in quanto, come afferma Rogers, non può crescere e maturare “l'atteggiamento e il punto di vista” interiore.

«E la fantasia?
È la madre della creatività.
Senza di lei non c'è creatività.
La creatività le consente di realizzarsi, la mette in pratica, le consente di prendere una forma duratura».

Seitz/Seitz 2012, p. 22

Incoraggiare lo sviluppo della creatività significa, in primo luogo, concedere al bambino lo spazio per la sua attività, senza una definita intenzionalità – vale a dire la sua espressività creativa – considerandola una base fondamentale per lo sviluppo della sua creatività.

Forme e fasi dello sviluppo creativo

In tutti gli ambiti della vita, un bambino dovrebbe avere la possibilità di trovare soluzioni indipendenti, cioè creative, alle sfide che incontra, sulla base delle proprie esperienze (precedenti) e alle conoscenze che ne derivano. È così che si consolida la fiducia in sé e l'autostima. Le esperienze di successo, combinate con i tratti della sua personalità e con le circostanze esterne favorevoli, lo spingeranno ad affrontare sempre nuove sfide, ampliando in tale modo le sue competenze transdisciplinari.

Le forme creative e i risultati che ne derivano possono essere suddivisi in cinque livelli o fasi di sviluppo (Taylor 1959; cfr. Braun 2011, p. 24f; Gerr 2014, p. 37):

Creatività espressiva

È il livello della spontaneità e dell'entusiasmo interiore in rapporto a un risultato conseguito per caso o a una libera manifestazione artistica. È considerata la forma più elementare di creatività.

Creatività produttiva

Si inventa, o si crea, qualche cosa di nuovo attraverso conoscenze o competenze pregresse, suscitando fantasie e sensazioni. La spontaneità è in relazione con materiali e con esperienze realizzate, l'azione si rapporta alla realtà.

Creatività inventiva

Le proprie conoscenze pregresse vengono inserite in un nuovo contesto. Le nuove scoperte e invenzioni non sono ancora nuove idee, ma piuttosto un modo flessibile di applicare strutture conosciute in nuovi contesti, e nel creare nuove relazioni.

Creatività che si rinnova (innovativa)

Questa forma di creatività presuppone la comprensione di base di una determinata problematica. Gli esiti non sono più rapportabili al solo mondo dell'esperienza personale, ma hanno anche un significato sociale, risp. culturale.

Creatività emergente

In questo caso si ristrutturava completamente il sapere pregresso, si concepiscono nuove strategie in base a nuove esperienze e a nuove conoscenze.

Questa forma di creatività, nella sua forma più evoluta, può produrre risultati rilevanti a livello sociale.

I neonati sono attivi in modo creativo in quanto si rivolgono agli oggetti che sono alla loro portata con gesti poco controllati (ad esempio i primi graffi) con una partecipazione emotiva (ad esempio sottolineature vocali).

Non appena un bambino è in grado di stare seduto, e le sue mani non devono più sostenere il corpo, gli si presentano nuovi spazi d'azione. Grazie alla mobilità

in costante aumento riesce ad ampliare continuamente le sue esperienze pratiche ed esperienziali in nuovi contesti, il che significa che sta diventando sempre più produttivo e creativo.

Gradualmente, attraverso l'estensione delle sue capacità d'azione, delle sue esperienze, e delle sue interazioni sociali in un ambiente stimolante, svilupperà forme innovative ed emergenti di creatività.

Oltre alla persona *creativa* è quindi necessario un *ambiente* creativo che favorisca i *processi* creativi (→ pagina 17) per creare un *prodotto* creativo (Rhodes 1961). Daniela Braun, esperta in scienze sociali e ricercatrice in scienze della formazione e in creatività, descrive la creatività nei termini di un comportamento di ricerca che fonda la sua esistenza su un orientamento ispirativo, con una forte partecipazione sensoriale ed esistenziale, che trascina con sé situazioni casuali: «L'individuo deve trovare un nuovo modo di procedere nella soluzione di problemi. A livello cognitivo, sociale ed emotivo, l'apertura, la curiosità, l'atteggiamento esplorativo prefigurano la ricerca finalizzata al bisogno di trovare qualche cosa. Il comportamento dell'andare alla ricerca di qualche cosa diventa un tratto comportamentale di originalità che risale alle origini» (Braun 2011, p. 17). Da questo punto di vista il *bricolage* e la composizione che fa capo a un modello, o a un prototipo, che abitualmente vengono visti come "essere creativi", hanno poco a che vedere con il pensare o con l'agire creativo. Questo perché, di norma, non si sviluppa nulla di originale, si rifà, o si imita, qualche cosa che già esiste. È come se in un

«Chi vuole sviluppare la sua creatività in modo ottimale, deve essere in grado di mettere in discussione tutto (!) in modo critico.» Guntern 1994, p. 46

corso di cucina si riscaldasse una pizza precotta. Nel migliore dei casi, attraverso l'imitazione di tecniche e procedure, si possono assimilare metodi e strategie che, più avanti nel tempo, servono nella ricerca di soluzioni. Nel peggiore dei casi, attraverso una modalità di riproduzione non riflessiva, si sviluppa, al posto di un atteggiamento di ricerca, un modo standardizzato che ha bisogno di modelli, di ricette e di istruzioni per poter risolvere problemi.

Chi conosce solo la pizza precotta, probabilmente si accontenta di questa soluzione. Chiunque sappia quanto più buona sia una pizza preparata con le proprie mani e quanto divertente sia condirla a proprio piacimento, è più propenso a investire tempo e impegno per prepararla da solo, pregustando il momento dell'assaggio. In generale, il "divertimento" gioca un ruolo centrale nell'attività creativa – questo è chiaramente visibile nelle azioni e nei giochi senza intenzionalità dei bambini piccoli.

La creatività è molto di più di un lampo di genio: sei fasi del processo creativo

Attualmente esistono una serie di modelli che cercano di spiegare i processi creativi – questi possono durare minuti, ore, giorni, settimane, mesi, anni, persino una vita intera. Simili modelli sono utili per l'attività pedagogica, in quanto forniscono un contributo all'osservazione e alla comprensione del pensare e dell'agire creativo. D'altra parte non va dimenticato che un modello è sempre una forte semplificazione di processi e di situazioni complesse.

Un modello a fasi che considera la creatività come parte di un sistema di interazioni tra individuo, dominio (ambiente favorevole) e campo (area di specialità), è quello dello psicologo Mihály Csikszentmihályi (1996). Il modello descrive le fasi, come vengono ripetutamente percorse in modo diverso e in vari intervalli temporali, in modo consapevole o inconsapevole, all'interno dei processi creativi. Questo non deve essere inteso come "l'itinerario" vincolante. È bene chiarire, sin dall'inizio, che i processi creativi non prendono avvio da un momento zero per svilupparsi senza una linea, per poi concludersi con un chiaro risultato, ma fluiscono uniformemente l'uno nell'altro, talvolta intersecandosi (cfr. Schuh/Werder 2007). Inoltre, i processi creativi possono essere sia organizzati, vale a dire con una certa consapevolezza dello scopo e un certo approccio sistematico, sia ispirati, dove elementi casuali e non intenzionali vengono consapevolmente presi in considerazione (cfr. Braun 1999). Di seguito elenchiamo sei fasi del processo, senza un ordine dato, che non vanno intese come varianti (cfr. Schuh/Werder 2007). Queste possono essere combinate con le caratteristiche strutturali delle esperienze estetiche ("momenti di sorpresa", "godimento", "espressione creativa" → pagina 22):

Fase introduttiva:

Tempo per cercare e raccogliere

- > Una cosa inabituale, nuova, oppure irritante, suscita il nostro interesse e la nostra curiosità.
- > Ci troviamo di fronte a un interrogativo, a una sfida, che richiede una risposta, una soluzione. Cerchiamo e raccogliamo informazioni consapevolmente o inconsapevolmente, siamo aperti ad accogliere lo stimolo. Questa modalità può essere vissuta in modo piacevole e divertente.
- > Nella fase di transizione alla fase successiva, il "materiale" raccolto può essere percepito anche come un peso. A furia di guardare il bosco può darsi che si instauri il sentimento di non vedere più l'albero. Può darsi che alla gioia della scoperta subentrino l'incertezza e lo stato depressivo.

Per quanto riguarda i bambini piccoli, è consigliabile dosare il numero di impulsi e di stimoli. A prevalere dovrebbero essere la sensorialità dei materiali e delle attività proposte e non la quantità degli stimoli. Un principio potrebbe essere: meno è di più, vale a dire maggiore quantità di qualche cosa di specifico (ad es. grande scelta di lenzuola per costruire una capanna, 20 kg di argilla piuttosto che qualche pezzetto di plastilina, molti tipi di sonagli diversi invece di un intero set di strumenti, ecc.).

Fase di incubazione e di maturazione: Tempo per rimuginare, selezionare e sistemare

- > Questa fase può essere vissuta come un momento di stagnazione, dove sembra che nulla si stia muovendo. Forse si instaura una sorta di “sentimento di appagamento”, quello che è stato accumulato deve prima essere “digerito”, vale a dire organizzato e ordinato interiormente.
- > È come vagare nella nebbia, tutto è ancora diffuso, le batterie sembrano scariche. Possono emergere stati di stanchezza, irritabilità, irrequietezza e altri stati d'animo.
- > Può anche sembrare uno “stato di gravidanza”, dove il materiale raccolto viene “covato”. L'insieme del materiale, raccolto in modo disordinato e confuso, viene consciamente o inconsciamente custodito e protetto.
- > A volte, può anche darsi, che per un certo tempo si metta tutto da parte per occuparsi di altro. Il principio che prevale in questi casi è prendere distanza.
- > La selezione e la sistemazione del materiale o delle esperienze sensoriali raccolte può avvenire intenzionalmente o inconsapevolmente, anche se nella maggior parte dei casi è una combinazione delle due cose.

Non di rado i bambini non manifestano immediatamente una reazione all'insieme di “impressioni raccolte”. Devono prima di tutto digerire e interiorizzare ciò che hanno sperimentato. Ciò può significare che, sebbene possano essere stati incuriositi e interessati osservando o ascoltando una determinata situazione, si allontanano per dedicarsi ad altre attività completamente diverse. Visto dall'esterno si potrebbe interpretare questo modo di agire come una mancanza di interesse – interpretazione del tutto scorretta. Forse hanno solo bisogno di tempo per rielaborare il tutto in modo sovente inconscio. Non deve perciò stupire se, dopo un certo tempo, in modo del tutto inaspettato, il bambino, in una situazione del tutto diversa, manifesti un interesse o un atteggiamento che si rapporta a vissuti antecedenti.

Il momento dell'intuizione, visione oppure illuminazione: “Eureka”

- > L'idea geniale, la visione chiara, il famoso “ce l'ho”, oppure l'intuizione lampo è improvvisamente presente. Può manifestarsi in un momento del tutto inatteso, quasi come “un colpo di fulmine”, a volte per caso, in un contesto del tutto estraneo. Da dove e da quale profondità del nostro inconscio questa ispirazione emerge improvvisamente, non possiamo dirlo. È semplicemente lì.
- > Gioire, stupirsi, essere disorientati è, per alcuni, fonte di un enorme desiderio di agire, altri invece si sentono sopraffatti e sorpresi. A volte prevalgono sentimenti di incredulità e smarrimento, per cui occorre un certo tempo per riprendersi prima di agire.

Il fascino che deriva dal rapporto tra causa ed effetto spinge, soprattutto i bambini piccoli, a ripetere una certa azione più e più volte, a volte quasi all'infinito, come se volessero assaporare fino all'ultimo la loro personale Eureka.

Elaborazione: Periodo di lavoro ed esperienza di flusso (flow)

- > In questa fase la nostra idea, conoscenza o intuizione, prende finalmente forma e viene messa in pratica. Le singole fasi del processopossono essere ripetute più volte durante l'elaborazione.
- > In questa fase ci immergiamo in uno stato di “ego-oblio, che si manifesta con il fluire dell'energia dell'azione e dove sembriamo dimenticare tutto ciò che ci circonda. Questo stato di flow è vissuto come una sorta di frenesia creativa che può evocare un enorme sentimento di felicità.
- > Questo stato di flow è facilmente soggetto a interruzioni caratterizzate da meccanismi riflessivi in cui si mette in dubbio il proprio stato. È come se, contemporaneamente, emergessero stati connotati da un elevato grado di consapevolezza che si alternano a stati traumatici dell'inconscio.
- > Nell'esperienza flow non si è né sottovalutati né sopraffatti.
- > Così come non si dovrebbe mai svegliare una persona che si trova in uno stato di sonnambulismo, non si dovrebbe mai disturbare una persona che si trova in una condizione flow. In un caso estremo ciò potrebbe significare che una persona continua a lavorare senza interruzione giorno e notte.
- > Il flow può essere contagioso, vale a dire che una persona in uno stato flow può indurre altri ad agire nello stesso modo.

È molto affascinante osservare bambini che si trovano in uno stato flow. Contrariamente a tutte le tesi e modelli di calcolo su quanto a lungo un bambino di una determinata età è in grado di concentrarsi, i bambini ci sorprendono sempre, dimostrando incredibile resistenza e perseveranza quando sono attratti da qualcosa. La durata temporale che bambini piccoli dedicano al flow attraverso l'esperienza estetica supera sistematicamente le attese di molti esperti in materia. Un presunto problema di concentrazione del bambino sarebbe spesso più facilmente riconducibile al modo in cui si programma la sua attività. Invece di prescrivere il Ritalin, sarebbe meglio concedere al bambino più situazioni flow.

Verifica:

controllare e analizzare

- > Un aspetto tipico di questa fase è l'alternanza tra fantasie di grandezza e sentimenti di inferiorità. Si è sopraffatti dalle proprie conquiste e allo stesso tempo si hanno inibizioni o addirittura grande paura della reazione altrui. Fantasie di fallimenti, o di sconfitte, possono indurre a non presentare ad altri ciò che si è fatto. Se tuttavia, ciò che è stato creato è in grado di reggere il confronto con gli ambiti e i criteri previsti, gli estranei vengono consultati per un consiglio o per chiedere il loro parere.

I bambini possono essere trascinati a tal punto da ciò che fanno e dagli effetti che riescono a produrre, che vogliono condividerlo con l'ambiente in cui si trovano. È fondamentale che, in questi momenti, il bambino, particolarmente sensibile al giudizio di fronte a ciò che lui stesso ha scoperto, prova gioia nel poterlo condividere con un'altra persona. Al contrario, nella misura in cui il bambino raccoglie indifferenza, critiche o anche commenti dispregiativi, si rischia di compromettere l'autostima e la fiducia nei propri mezzi.

Tempo di riposo:

lasciar andare e digerire

- > Basandosi sulla consapevolezza che l'elaborazione psichica prende più tempo rispetto al tempo effettivo di lavoro, Schuh/Werder hanno integrato il modello di Csikszentmihalyi aggiungendo una sesta fase, la fase del recupero (2007, p. 84-89). Come tutto ciò avviene è molto individuale. Ci sono persone che hanno bisogno di riposo o non fanno nulla, alcuni si dedicano ad attività completamente diverse, altri devono pulire e riordinare.

Dal punto di vista pedagogico dell'attività con bambini piccoli si dovrebbe dedicare un'attenzione del tutto particolare a questa fase. Ciò implica la presenza di un contesto ambientale particolarmente flessibile, che sia in grado di rispondere ai bisogni di recupero del bambino. Mentre i bambini più piccoli possono avere bisogno di dormire o di rilassarsi per potersi riprendere, alcuni possono avere bisogno di un sostegno speciale, altri invece di aria fresca e spazio per scatenarsi.

«Promuovere la creatività non è una nuova tendenza, non è un nuovo programma con “promesse di salvezza”, per lavorare con i bambini, come tutti i programmi di apprendimento della lingua, oppure i programmi di educazione alla matematica che nascono come funghi nel mercato pedagogico. Piuttosto è indispensabile perché offre ai bambini strategie di soluzione dei problemi a scuola, nel lavoro, e nella quotidianità. Strategie che possono essere messe in pratica quando non si dispone di soluzioni imitabili e devono essere trovate risposte per far fronte alla vita.» Braun 2011, p. 104

Mondi di esperienze transdisciplinari invece di aree educative separate

È di fondamentale importanza non suddividere artificialmente il mondo dell'esperienza infantile in specifici ambiti disciplinari, quali la lingua, la natura e l'ambiente, il lavoro manuale, la musica e la matematica, in quanto il bambino, nella dedizione emotiva e fisica al mondo che lo circonda, non è ancora in grado di distinguere i vari ambiti specialistici (cfr. Dietrich/Kininger/Schubert 2012, p. 76). Su questa tela di fondo anche le arti non dovrebbero essere separate in categorie, oppure essere gerarchizzate – com'è il caso dei canoni disciplinari della scuola – da un lato in forme di arte superiore, come la musica e l'arte grafica, e, da un altro lato, in arte non integrata nei piani di studio, come il teatro, la danza, il cinema, la scrittura in chiave letteraria (cfr. Rittelmeyer 2012, p. 10).

Considerare l'educazione, il sostegno, lo sviluppo di programmi globali, creativi vicini al vissuto che non sono parte di un ambito disciplinare specifico non sono approcci nuovi, ciononostante, in molti casi, non sono ancora realtà. I bambini hanno bisogno di pedagogiste creative, con un'apertura verso il mondo dell'arte, spontanee, aperte e curiose: “Da questo momento la creatività non è più solo un obiettivo della pedagogia, ma è parte di essa.” (Seitz 1997, p. 14).

Nella misura in cui la pratica pedagogica viene concepita adottando il punto di vista del bambino, così come indicato nel *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia*, questo è visivamente evidente a colpo d'occhio. Lo si vede – di solito già dall'esterno – nel modo in cui la stanza è progettata e nel modo in cui gli spazi sono utilizzati. Prende così forma, in modo visibile, un *Pedagogic Turn* (un cambiamento di paradigma pedagogico) che mostra come i concetti pedagogici vengono realizzati e vissuti nella pratica.

Partendo dall'affermazione che un bambino ha mille linguaggi (Malaguzzi), la formazione, intesa come sostegno alla creatività, vale a dire non come riproduzione passiva, è una concezione che considera la creatività la capacità di elaborare cose nuove, risp.

originali (cfr. Ullrich/Brockenschnieder 2009, p. 35).

Di conseguenza, l'espressione creativa come risultato della percezione, della fantasia e della successiva immaginazione gioca un ruolo importante nel processo educativo del bambino (ibid., p. 37). Nel bambino piccolo l'espressione creativa, intesa come risultato di un percorso di apprendimento, può assumere la forma dell'immagine, dell'acustica, della gestualità, o della mimica, oppure ancora, in una combinazione dei citati elementi. Il risultato non deve necessariamente essere inteso nel senso di un prodotto compiuto, ma bensì come una modalità di comunicazione del bambino con il mondo. Le sue elaborazioni creative – ad esempio la presentazione in forma ludica di immagini, oggetti, movimenti, rumori, suoni con varie tonalità – sono la risultante di un certo numero di esperienze sensoriali e di riscontri cognitivi, in altre parole le *esperienze estetiche* diventano visibili (cfr. ibid., 82ss.).

Creatività: competenza del futuro

Viviamo in una società orientata al business e al consumismo in cui i media non solo ci mostrano costantemente ciò che è buono, giusto, bello, sano, desiderabile e alla moda, ma anche come dovrebbero essere l'uomo e la donna per essere attraenti e di successo. Una forma di consumo senza riflessione può uccidere la creatività, in quanto finché tutto è accessibile, e tutto è a disposizione, non è necessario essere (esistenzialmente) creativi. Il detto “la necessità aguzza l'ingegno” non è privo di fondamento.

Se vogliamo educare bambini che siano in grado di essere autonomi e capaci di sviluppare una loro opinione e un proprio modo di agire, di porre domande critiche e di trovare risposte qui ed ora di fronte alle nuove sfide di domani, non possiamo fare a meno di promuovere lo sviluppo della creatività. Nell'era delle catastrofi climatiche, del venire meno di certe risorse, delle crisi economiche, del terrorismo e delle guerre civili con conseguenti flussi migratori, si pone alle nuove generazioni il problema di sviluppare nuove strategie per far fronte a queste gravose problematiche.

Quando le vecchie abitudini non sono più adeguate alle circostanze, occorrono nuove idee e la capacità di metterle in pratica. Già negli anni '90, il ricercatore svizzero nel settore della creatività e dei sistemi Gottlieb Guntern, riconobbe che ai nostri tempi non è più sufficiente «ricorrere esclusivamente al pensiero analitico-razionale per attingere in modo lineare all'esperienza vissuta e risolvere i problemi (...) secondo uno schema F. Se vogliamo sopravvivere, e avere successo, dobbiamo attivare la nostra immaginazione, visione e intuizione e, di conseguenza, la nostra creatività» (Guntern 1994, p.7). Guntern descrive la persona creativa come curiosa, che sa stupirsi, che lascia che gli oggetti, le cose agiscano su di lui, gioca con loro, li tocca, armeggia con loro e quindi usa la sua intelligenza senso-motoria per capire e per comprendere (ibid, 34ss.). La persona creativa è «al tempo stesso amatore e dilettante» che prova «piacere, divertimento, entusiasmo e appagamento emotivo e sensoriale» (ibid., p. 35).

Il neuropsicologo tedesco Gerald Hüther conferma la tesi di Guntern in una conferenza tenuta nell'ambito di una giornata di studio sul tema «Piacere nell'imparare – piacere nella vita» che ha avuto luogo a Felbach nell'aprile del 2017. Hüther, nel descrivere ciò di cui hanno bisogno i bambini di oggi per diventare gli adulti di domani, cita la «fame di apprendimento» e il «piacere nella scoperta personale». La sola cosa che sappiamo oggi, nell'era digitale, è che il mondo è in rapida evoluzione e che tra 20 anni sarà completamente diverso da quello che conosciamo oggi. Nella misura in cui sapremo conservare il piacere all'apprendimento, il mondo potrà cambiare come vuole: «Lui [il giovane adulto] non si sentirà sopraffatto dagli sviluppi di questo mondo, rimane un creatore – un creatore di questi sviluppi».

Per quanto concerne la pedagogia della prima infanzia si pone ora l'interrogativo del contesto entro il quale il bambino sviluppa e consolida la creatività. Non sorprende che non sia più solo la ricerca sull'intelligenza e la psicologia a porsi il problema dell'origine e degli effetti della creatività. La ricerca sulla persona creativa, sui meccanismi e sui prodotti che ne derivano, coinvolge, accanto alla scienza neurologica, anche la neurobiologia dello sviluppo, la scienza neurologica del movimento, la pedagogia, la sociologia e la filosofia. «Forse non è così importante sapere esattamente dove si trovano le radici della creatività. È importante riconoscere l'interesse nascente, promuoverlo e creare le condizioni favorevoli affinché possa svilupparsi in una vita creativa» (Csikszentmihalyi 2015, p. 261).

Formazione estetica: sostegno della percezione sensoriale

A differenza della *creatività*, la *formazione estetica* è un approccio che in Svizzera viene ancora raramente usato come termine per indicare i concetti di educazione della prima infanzia, ma che dovrebbe essere considerato prioritario in termini di promozione della creatività. La formazione estetica – così come la promozione della creatività – deve essere intesa come una parte integrante di tutti i campi della vita, il che significa niente aree educative separate, nessuna metodologia particolare e nessun concetto pedagogico specifico. L' (auto-) formazione estetica è una particolare forma elementare di sensibilizzazione, un modo individuale di rapportarsi al mondo e di prenderne coscienza. Essa dovrebbe essere un elemento integrativo fondamentale nell'atteggiamento pedagogico nella formazione, accoglienza ed educazione della prima infanzia. In questo senso dovrebbe essere l'elemento della co-costruzione e della connessione tra adulti e bambini.

I concetti di estetica e formazione

Nel modo di dire quotidiano si parla di estetica quando si fa riferimento a qualche cosa di bello, di armonioso, di compiuto, che può dare gioia. Ma educazione estetica non significa educazione o scienza del bello: il concetto di estetica deriva dal greco antico *aisthesis* e viene solitamente tradotto con “percezione sensoriale”, “riconoscimento sensoriale” oppure “percezione sensoriale della realtà”. Se facciamo riferimento a questa concezione, la formazione estetica è, soprattutto, sostegno alla capacità di percepire il reale.

Nel modo moderno di considerare la formazione non si intende una determinata metodologia o una determinata didattica. Formare, nel senso latino di *educere*, «presuppone che si possa “condurre” un'altra persona, “accompagnarla” con competenza nel suo percorso e nella ricerca della sua autonomia (...), forse anche “guidarla”, ma non per determinati scopi e secondo idee specifiche e utilizzando il più efficace metodo didattico del “plasmare”, “trattare” o “formare”» (Hüther, p. 90ss.). Al giorno d'oggi, anche nell'area germanofona, nella trasmissione artistica si parla di “Art education” (educazione artistica come parte della pedagogia dell'arte).

Le esperienze estetiche sono alla base di qualsiasi apprendimento

Un bambino non impara in modo frammentato, ma bensì globalmente. «Dal momento che i bambini nei primi anni di vita imparano maggiormente da ciò che sperimentano attraverso i loro sensi, la formazione estetica dovrebbe essere una parte essenziale dell'educazione infantile di base» (Schäfer 2011, p. 117). Quando il bambino è ancora nel grembo della madre percepisce in modo attivo il mondo che lo circonda: reagisce alla voce, ai rumori, alla musica, agli stimoli luminosi, alle vibrazioni. Si sente un tutt'uno con la madre e comunica con lei attraverso i movimenti ancora prima della nascita. Nei primi mesi di vita il neonato inizia a percepire il proprio corpo in modo distinto da quello della madre. Lo sviluppo graduale di una rappresentazione del sé come individuo – la scopetta dell'io – è un percorso che impegna il bambino in modo totale nel corso dei primi due anni di vita. Ha quindi senso sottolineare l'importanza di promuovere la percezione sensoriale come base fondamentale dell'educazione della prima infanzia e dello sviluppo della personalità. «I meccanismi della formazione estetica prendono sempre avvio dall'esperienza sensoriale, da quest'ultima prendono poi forma possibili significati (...). Nel divenire dell'attenzione verso lo stimolo sensoriale rappresentato da un colore, da una forma, da un suono, da una postura, prende forma nel soggetto il costruito dell'attività percettiva» (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 77). Quando i bambini piccoli si dedicano all'attività creativa con curiosità, con il desiderio di scoprire e di inventare, con la massima concentrazione e una incredibile perseveranza, dimenticano tutto ciò che li circonda. Nell'interazione tra percezione sensoriale e costruzione del senso si profila la capacità di andare oltre gli schemi precostituiti dell'agire e del pensare. (cfr. Heyl/Schäfer 2016, p. 5).

Quando il gioco emotivo e sensoriale diventa conoscenza

Per definire nella sua globalità il concetto di estetica, *aisthesis* è da intendersi come la propria forma di percezione sensoriale del mondo e di sé. Attraverso la stimolazione fisica e l'elaborazione da parte degli organi sensoriali in connessione con il pensiero emotivo e corporeo, l'essere umano percepisce consapevolmente

sé stesso nell'interfaccia tra il suo mondo interiore ed esteriore. Nel processo di acquisizione della conoscenza, l'esperienza sensoriale-emotiva e l'esperienza delle realtà soggettive è un prerequisito fondamentale. Le *esperienze estetiche* non sono semplici esperienze sensoriali come vedere, sentire, odorare, assaggiare e toccare, ma un individuale, intenso "percepire", "sentire" e "vivere" una particolare situazione o un momento straordinario. Il modello pedagogico testa-cuore-mano non è affatto nuovo, era stato tra gli altri già "coniato" da Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Solo: quando osserviamo i bambini piccoli nelle loro azioni, ci accorgiamo molto rapidamente che l'ordine è in realtà diverso, vale a dire: «tramite la mano attraverso il cuore fino alla testa» (Braun 2011, p. 47).

«La formazione attraverso l'esperienza estetica non è per nulla un elemento che può essere considerato complementare o insignificante in rapporto allo sviluppo. Piuttosto, è la condizione fondamentale affinché il bambino possa interpretare il proprio mondo a partire dalla propria esperienza.»

bkj 2016, p. 5

Vivere, fare esperienza, riconoscere, sono i tre elementi centrali del processo cognitivo. Le esperienze estetiche, tuttavia, non possono essere né prescritte né insegnate. Piuttosto richiedono la presenza di un contesto aperto che consente all'individuo un confronto emotivo, ludico con il suo ambiente locale, materiale, sociale e culturale. «Nelle varie forme del gioco si manifestano vari approcci di natura estetica: nel gioco funzionale i sensi sono percepiti, sentiti, annusati, assaggiati, nel gioco esplorativo si sperimenta e si ricerca, nel gioco simbolico le cose vengono rappresentate attraverso i segni, nel gioco di fantasia si inventa, nel gioco di ruolo ci si trasforma, nel gioco di costruzione si compone e si crea. Questi principi del gioco sono al tempo stesso metodi artistici» (bkj 2016, p.7). Una formazione estetica orientata alla creatività non può concentrarsi su ciò che un bambino dovrebbe imparare, ma piuttosto ciò che conta è la condizione del momento (cfr. Heyl/Schäfer 2016, p. 178).

Momenti strutturali di esperienze estetiche

Le esperienze estetiche si basano su *momenti di sorpresa*. L'estraneo, l'inaspettato o ciò che fa resistenza suscita la nostra curiosità, ci affascina e ci motiva ad affrontare in profondità una cosa, una situazione o un fenomeno (cfr. Peez 2013, p. 146). Nel momento in cui la nostra curiosità è sollecitata siamo pronti a lasciarci continuamente stupire. In questo processo il *piacere* gioca un ruolo importante. «In questo senso l'esperienza estetica si rileva complessa in quanto contempla la sorpresa nel processo identificatorio, l'intuizione nella distanza ludica dalla realtà e il riconoscimento del nuovo» (ibid., p. 147). Dimentichiamo tutto ciò che ci circonda. Non siamo né sovrastati, né sottostimolati, l'azione si svolge, si trasforma, in modo fluido. Conosciamo questo stato anche con il termine di "esperienza flow" (Csikszentmihaly 1975). Nel momento in cui vengono meno sorpresa e piacere non ci sentiamo più coinvolti in quello che facciamo e, probabilmente, subentra la noia. I bambini piccoli non sono ancora socializzati a tale punto da continuare nell'impresa come lo farebbero gli adulti. Se qualcosa non soddisfa il loro interesse o un bisogno immediato, lo mostrano senza mezzi termini. Si allontanano, scappano o iniziano a piangere.

Il terzo importante momento strutturale dell'esperienza estetica è l'*espressione nel contesto culturale*. Attraverso il confronto sensoriale con una cosa, emerge qualche cosa che prima non era necessariamente prevedibile. Pertanto, non è possibile parlare chiaramente di un prodotto finale, ma di "forme espressive" di un'azione estetica che è individuale, ma sempre "culturalmente plasmata" e "inserita in contesti sociali", poiché derivante dal costante confronto con il mondo (cfr. Peez 2013, p. 148). Le esperienze estetiche sono quindi caratterizzate da una triade composta di esperienze ricettive, emotive e produttive. Il vissuto estetico è quindi sempre anche un processo sociale che richiede scambio, in cui le proprie impressioni si confrontano con quelle di altri che, in seguito, si trasformano in identità collettive (cfr. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 20). Con riferimento ai bambini piccoli, questo scambio è di grande importanza: non si tratta di categorizzare l'espressione del bambino in "bello", "brutto" o "accettabile", si tratta piuttosto di creare una *risonanza* nella quale l'esperienza interiore, emotiva e soggettiva, viene tradotta in un'altra lingua. Con linguaggio non si intende necessariamente comunicazione verbale. L'interazione sociale può essere anche di natura artistica ed estetica. L'accompagnamento dei processi di esperienza estetica dei bambini da parte degli adulti richiede, accanto a un atteggiamento di valorizzazione, una capacità di osservazione che consente di «riconoscere le potenzialità nelle varie situazioni, di dare impulsi e di reagire con interventi appropriati» (cfr. Heyl, Schäfer 2016, p. 178). «Le esperienze estetiche

provocano piacere, intrattengono, ispirano, entusiasmano, sconvolgono, turbano e regalano emozioni. (...). Questa particolare qualità rende le esperienze estetiche di per sé preziose. Da questo punto di vista è possibile capire una certa reticenza dell'approccio pedagogico all'arte (e con tutto ciò che ha un certo rapporto con la qualità estetica). Gli educatori non devono necessariamente essere i migliori artisti. Ciò di cui dovrebbero disporre è una fondata capacità di valorizzare gli oggetti estetici, così come la competenza e la capacità di affrontare situazioni ed eventi che intendono promuovere l'esperienza estetica» (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 161f).

Le arti come la forma di percezione più complessa

Quando oggi parliamo di formazione estetica è soprattutto nel contesto della pedagogia artistica (scolistica) e della mediazione culturale. Anche se, in generale, le opere artistiche vengono lette in chiave estetica, la formazione estetica non può essere rapportata al solo ambito artistico e «idealizzata dal punto di vista artistico, esasperata e quindi esclusa dalla vita quotidiana» (Schäfer, p. 117), poiché le esperienze estetiche sono possibili in tutti gli ambiti della vita. Ciononostante, nell'attività artistica, si nasconde un grande potenziale, in quanto implica un rapporto sensoriale e creativo con il mondo. In fondo l'arte è il risultato di un confronto soggettivo dell'individuo con sé stesso e con il mondo – è uno sguardo originale, un'affermazione, o una risposta a quanto lo circonda. Per questo motivo non è possibile concepire la formazione estetica nella prima infanzia come qualche cosa di a sé stante, escludendo l'ambiente di vita della prima infanzia. È molto più adeguato considerare le manifestazioni artistiche come elementi ispiratori e di impulso del proprio modo di fare arte, di inventare e di scoprire, in modo ludico, e in modo spontaneo, il modo e di essere e di rapportarsi all'ambiente da parte del bambino piccolo.

L'obiettivo dell'educazione estetica non è quindi quello di trasformare i bambini in piccoli Picasso e Mozart. L'educazione estetica permette ai bambini, attraverso modalità innate, giocose e multisensoriali, di entrare in dialogo con sé stessi e con il proprio ambiente. I bambini non solo amano i libri illustrati e le storie, ma sono anche ricettivi ai libri d'arte e di saggistica. Sono anche affascinati dalla musica classica e ballano ascoltando la musica pop. La loro attività artistica può essere stimolata anche da visite a teatri, concerti, circhi, musei, e in tutti gli altri contesti di vita.

Le più recenti ricerche in ambito neurologico e psicologico confermano «che l'attività artistica può stimolare le capacità intellettuali, la creatività, la sensibilità agli stimoli ambientali, le competenze sociali e emotive di bambini e adolescenti» (Rittelmeyer

2012, p. 8.). L'effetto educativo maggiore è attribuito soprattutto alla “percezione mentalmente ed emotivamente vigile” – in sintesi *aisthesis* – e “all'attività artistica auto-attiva (ibid., p. 8). «Le fondamenta dell'esperienza estetica trovano origine nell'infanzia.

«L'estetica è tutto ciò che stimola i sensi ed evoca emozioni e sensazioni che consentono l'elaborazione razionale e il potenziale di conoscenza che ne deriva.» Braun 2017, p. 79

Come tutti gli altri esseri umani, i bambini non vivono in un mondo così com'è, ma in un mondo così come lo percepiscono e che quindi, come il loro, si differenzia da tutti gli altri mondi. Fin dall'inizio i bambini distinguono tra piacevole e sgradevole, i “giudizi” estetici ontogenetici precedono di gran lunga i giudizi cognitivi o morali. Sempre dal punto di vista ontogenetico, costituiscono le fondamenta dell'intero sviluppo. In che modo e cosa percepiscono i bambini lo imparano a contatto con il mondo socio-culturale in cui crescono, nei loro contesti educativi formali ed informali. Se perciò lo scopo è quello di permettere ai bambini di vivere in mondi ricchi, vale a dire mondi in cui è possibile percepire in modo differenziato, entrano necessariamente in gioco le arti. Esse offrono la forma più complessa di percezione umana» (Bamford 2010, p. 15). Non è mai troppo presto per aprire ai bambini le porte verso l'arte (→ pagine 26–27). In Svizzera, il modo in cui questo obiettivo può essere raggiunto fin dalla più tenera età, sia in ambiente urbano che nelle regioni rurali, deve essere testato e valutato nella pratica, nel quadro di progetti pilota.

Il bisogno di ricerca nell'area della formazione dell'esperienza estetica nella prima infanzia

La rielaborazione di immagini che scaturiscono da esperienze vissute è un bisogno ancestrale, lo attestano i ritrovamenti di pitture rupestri di tutto il mondo. Ad esempio nel Sud della Francia, oltre 37'000 anni or sono, l'uomo ha avuto l'esigenza di tracciare figure e schizzi sulle pareti rocciose. Dai tempi più remoti l'uomo ha avvertito il bisogno di rielaborare le esperienze attraverso la pittura. Tuttavia, non è ancora chiaro «cosa spinge un bambino ad essere attivo dal punto di vista iconico» (Baum/Kunz 2007, p.14). La ricerca condotta sul disegno infantile si è quasi esclusivamente concentrata per decenni sulle prime manifestazioni grafiche. Un approccio teorico

all'argomento si basa sulle descrizioni senso-motorie di Jean Piaget (1896-1980) nella scomposizione e categorizzazione di questi "scarabocchi".

Nessuno dei citati approcci spiega in modo definitivo «come o perché un bambino nella nostra cultura acquisisca il linguaggio del segno» (cfr. *ibid.* p. 14ss.). Tuttavia, è noto dalle attuali ricerche sul neonato, che «i bambini sono in grado di esprimersi in modalità non verbale sin dalla più tenera età e sono in grado di dare senso alle loro azioni attraverso la gestualità» (*ibid.*). Jaqueline Baum e Ruth Kunz rilevano che i metodi dell'osservazione partecipata non sono sufficienti per comprendere le potenzialità della percezione visiva e della capacità di agire dei bambini piccoli. La loro ricerca "Scribbling Notions" (2007), descrive e analizza, attraverso riprese videoregistrate, le attività vocali e grafiche di un bambino, nel periodo compreso tra il 13° e il 18° mese di vita, nel suo ambiente privato. Lo studio mostra come il bambino elabora le sue impressioni immediate – ad esempio il contatto con il gatto di casa dal pelo lungo e soffice in interazione con un libro di immagini di gatti – tramite gesti e linguaggio su una grande lavagna che si trova sul pavimento. Questo ambiente, preparato sotto forma di una grande

«Tracce e disegni scarabocchiati prendono forma quando il bambino si rende conto che il pennello e la matita lasciano delle tracce. All'inizio prevale il "piacere del movimento" e del gioco con pennelli e con colori. »

Philipps 2011, p. 29

lavagna e con gessi sempre disponibili, diventa parte integrante dell'ambiente di vita del bambino. Ogni volta che il bambino operava nell'area della lavagna, le sue azioni venivano registrate audiovisivamente dalla madre. Lo studio dimostra in modo impressionante come l'approccio estetico sia un possibile strumento di ricerca per capire il processo di adattamento ambientale del bambino piccolo..

Stimolare lo sviluppo del linguaggio attraverso l'attività artistica e musicale

Se nel campo dell'esperienza nella formazione estetica parliamo di immagini, fundamentalmente dobbiamo partire da un concetto di rappresentazioni aperto, che include sia espressioni bidimensionali (disegni, pitture, stampe, fotografie e filmati), sia rappresentazioni tridimensionale (oggetti e sculture), nonché forme espressive gestuali e mimiche (teatro, danza, spettacolo di marionette) (cfr. Bader/Kraus 2012). In secondo luogo, indipendentemente dal fatto che le opere provengano dal quotidiano, dall'arte o dal design (vedi Peez 2001), è fondamentale innanzitutto creare veri riferimenti al mondo visivo e tematico dei bambini.

Nell'era digitale, le immagini e i filmati (come forme di immagini in movimento) sono diventati parte integrante della nostra vita quotidiana e della nostra cultura. Mai prima d'ora ci sono state così tante immagini. La costruzione della realtà da parte dei bambini è decisamente plasmata dalle immagini: «Nella ricerca sul cervello è noto da tempo che i bambini e gli adolescenti che crescono in questa cultura influenzata dall'immagine, sviluppano una diversa organizzazione del loro cervello e di conseguenza costruiscono le loro realtà più chiaramente sull'immagine rispetto alle generazioni precedenti» (Niehoff 2007, p. 1). Le immagini sono simboli che indicano, o rappresentano, qualche cosa (cfr. Bader/Kraus 2012, Maurer 2012). Nel confronto ricettivo e produttivo con i simboli «consapevolezza della creazione e creazione della consapevolezza» (Baum/Kunz 2007, p. 84), è quindi un atto fondamentale nello sviluppo dell'alfabetizzazione visiva: «mentre nello sviluppo del linguaggio svolgono un ruolo importante l'imitazione all'interno di un contesto di relazioni sociali, la dimensione dell'immagine deve sempre fare riferimento a qualche cosa di visibile. A differenza di ciò che è l'osservazione di immagini esistenti, il cui significato si evidenzia nello scambio tra due realtà e che trova espressione nel parlare di o a proposito di qualche cosa, il processo iconico prende origine nello scambio tra fare e vedere» (*ibid.*). Per poter capire i meccanismi figurativi della prima infanzia, occorre osservare con precisione a quali cose un bambino presta attenzione (cfr. *ibid.*, p. 91). «Con le parole si crea un legame sociale, con l'immagine si concretizza un legame con il mondo» (*ibid.*, p. 77). Le produzioni artistiche dei bambini creano così una base proficua per la comunicazione, che offre molte opportunità per la decodifica linguistica comune dei simboli e dei relativi mondi emotivi dell'esperienza e dei risultati del pensiero cognitivo del bambino. Si può così concludere affermando che, da un lato, il confronto con il mondo dell'immagine, e con sé stesso e, da un altro lato, la possibilità che gli viene data di poterne parlare e di commentare, sviluppano in modo considerevole

il linguaggio del bambino. (→ pagina 48)

Analogamente alla simultaneità tra manifestazione gestuale e figurativa, nel bambino piccolo non è possibile separare il canto dal linguaggio. Solo verso la fine del primo anno di vita parlare e cantare possono essere percepiti in modo distinto. «Questa forma di comunicazione pre-verbale nel primo anno di vita si basa essenzialmente sulla strutturazione di caratteristiche musicali quali tonalità, intonazione, volume, ritmo, timbro della voce, forme melodiche varie, ecc.» (Gembris 2016, p.7). Attraverso lo scambio di vocalizzi con la persona di

«Indicare non è importante solo nel contesto dell'acquisizione del linguaggio. Il gioco dell'indicare nella lettura di un libro illustrato si riflette sulla capacità di individuare segni. L'attenzione che il bambino rivolge assai presto a ciò che ha fatto fa supporre che sta per assumere importanza il risultato del suo agire. »

Baum/Kunz 2007, S. 82

riferimento il bambino prova affetto e senso di sicurezza, rafforzando così la relazione. Tutti coloro che si prendono cura dei bambini nel loro primo anno di vita, non possono che essere incoraggiati, continuamente e in ogni situazione quotidiana, a mostrare al bambino il loro affetto cantando, parlando e cullando. Le ricerche sugli effetti di transfert della musica sono variegata e a volte molto controverse. Tuttavia, nel contesto del supporto all'acquisizione del linguaggio, ci sono alcune scoperte recenti e significative che dimostrano che attività ed esperienze musicali possono favorire l'acquisizione della lingua madre o di una lingua straniera (Jäncke 2008, Hallam 2010). In linea di principio, si può affermare che ogni bambino è musicale, se non lo è significa che è venuto meno il sostegno a questa componente. «Per tale ragione tutti i bambini, nei primi anni di vita, dovrebbero entrare in contatto con varie forme di produzione musicale attiva» (Gruhn 2003, p. 18).

Partecipazione culturale

Il *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia* descrive vari aspetti della partecipazione culturale dal punto di vista del bambino. Inoltre, nella pubblicazione tematica *Integrazione*, il concetto di cultura è trattato dal punto di vista della "comunicazione interculturale", della "psicologia dello sviluppo" e delle "scienze dell'educazione" (cfr. NKB 2014, pp. 7-18). Il *Rapporto per il rafforzamento della partecipazione culturale in Svizzera* (Reichenau/Widmaier 2015) afferma inoltre che i bambini piccoli sono parte del gruppo dei destinatari del messaggio culturale della Confederazione e perciò meritano un'attenzione del tutto particolare (p. 23ss.). Questo contributo intende delineare le dimensioni della partecipazione culturale del bambino da zero a quattro anni dal punto di vista della promozione della creatività e della formazione estetica.

Arte uguale cultura?

Descrivere la cultura in modo esaustivo è quasi impossibile. Sarebbe probabilmente più semplice definire ciò che non può essere considerato cultura, per cui l'elenco risulterebbe piuttosto scarso invece che infinitamente lungo, il che non fornirebbe maggiore chiarezza. Tradizionalmente si definisce cultura tutto ciò che è opera dell'uomo, distinguendola da ciò che è natura. Oggigiorno questa distinzione incontra dei limiti in quanto i cambiamenti e le trasformazioni della natura – ad esempio la tecnica genetica – implica dimensioni etico-culturali. Non è possibile separare l'arte come prodotto estetico-creativo dell'uomo dal concetto culturale, per tale ragione una parte della cultura è rappresentata dalle arti. Non si intendono solo le "belle arti" – vale a dire le arti figurative (pittura, grafica, scultura), le arti espressive (teatro, danza, media e arte concettuale), musica e letteratura – ma anche le arti applicate come l'architettura, il design (moda, grafica, industria, gioco), forme ibride miste, nonché l'artigianato tradizionale e i rituali viventi. Del resto, da quando esiste il pensiero dell'uomo, la natura svolge un ruolo centrale nell'ambito estetico e artistico. Questo aspetto si manifesta non solo nelle "belle arti" di tutte le epoche, ma anche dal punto di vista formale nelle arti applicate. *Land Art*, intesa come intervento artistico nella e con la natura, sarebbe un esempio invertito di come l'arte trova la sua collocazione anche nella natura. Nella forma odierna, per lo più modificata, di "arte della natura", la *Land Art* è diventata onnipresente nei concetti della pedagogia naturalistica.

Formazione culturale significa formazione artistica

Se si parla di *formazione culturale* si deve, innanzitutto, parlare di *formazione artistica*. «La formazione artistica mira a trasmettere il patrimonio culturale alle giovani generazioni, per consentire loro di trovare il proprio linguaggio artistico e contribuire al loro sviluppo globale (emotivo e cognitivo)» (Bamford 2010, p. 35). A tale riguardo si distinguono due diversi approcci: la *formazione nell'arte* ha lo scopo di promuovere lo sviluppo della propria identità culturale attraverso l'attività pratica nelle discipline, stimolando così la consapevolezza e la sensibilità critica. La *formazione attraverso l'arte* consente l'uso di strumenti artistici in altre aree della formazione, motivo per cui «specialmente i temi sociali e/o culturali dovrebbero essere inclusi nell'educazione artistica» (ibid. p. 36).

Sostegno all'integrazione attraverso la formazione artistica

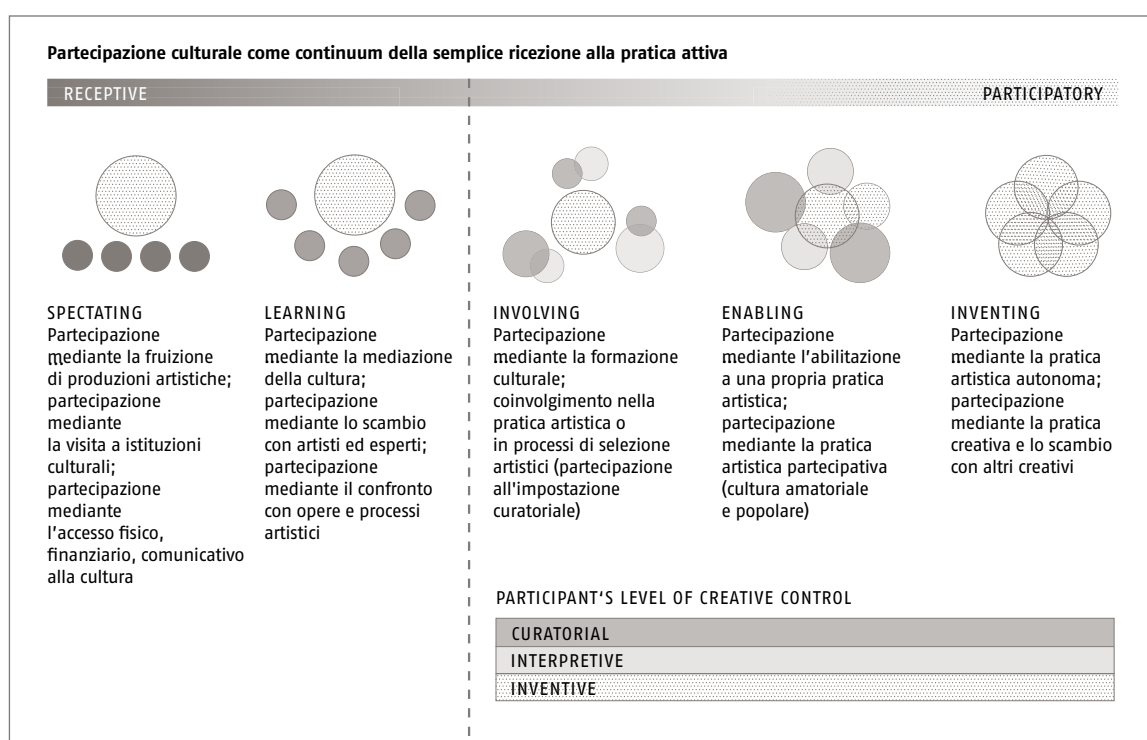
L'arte non conosce frontiere geografiche, essa va oltre i confini – nel nostro modo di pensare, di sentire e di agire. La formazione artistica pone interrogativi e offre risposte. Permette ai bambini di comprendere situazioni complesse e di stabilire relazioni tra loro. La formazione culturale non riguarda la ricerca della giusta soluzione, ma l'elaborazione di possibili soluzioni. Dal punto di vista dei contenuti e delle procedure, la formazione artistica contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali (cfr. Manifest Art&Education 2009, p. 5). Attraverso il confronto, e tramite l'arte, ci si familiarizza con ciò che appare estraneo, con ciò che si oppone, o contrasta, o che suscita curiosità, ed è possibile esprimere ciò che è diverso. La formazione nell'arte e attraverso l'arte offre ai bambini più piccoli le potenzialità più disparate e grandi opportunità per promuovere l'integrazione e lo sviluppo del linguaggio. Tutto ciò merita di essere sfruttato e studiato in modo più approfondito.

Cosa significa partecipazione culturale?

Stando a *Framework for cultural statistics* dell'UNESCO, la partecipazione culturale contempla «pratiche culturali che possono essere associate sia al consumo che alle attività che si svolgono all'interno della comunità e che riflettono la qualità della vita, le tradizioni e le credenze. Comprende la partecipazione a eventi formali e a pagamento, come il cinema o il concerto, come pure attività culturali informali, come la partecipazione ad attività culturali comunitarie e produzioni artistiche amatoriali, o attività quotidiane come la lettura di un libro (...). Inoltre, la partecipazione culturale riguarda sia il comportamento attivo che quello passivo. Include la persona che va ad un concerto e la persona che pratica nel campo della musica» (FCS 2009, p. 45, tradotto dall'autrice). Anche le considerazioni contenute nel messaggio sulla cultura 2016-2020 del Consiglio federale «si fondano su una concezione ampia di partecipazione culturale, che è vista come un continuum lungo il quale si collocano l'osservazione ricettiva, la partecipazione interattiva e la pratica attiva. Il rafforzamento della partecipazione culturale mira sia alla popolazione come pubblico culturale sia alla pratica culturale autodeterminata degli individui.» (Posizione del Gruppo di lavoro Partecipazione culturale del Dialogo culturale nazionale 2016, p. 2). Stando all'UFC, in Svizzera la partecipazione culturale è un termine utilizzato ormai a tutti i livelli federali da enti pubblici e privati che finanziano la cultura.

Queste definizioni di partecipazione culturale coincidono con l'assunto di base della formazione estetica, che afferma che l'esperienza estetica nel contesto culturale è sia ricettiva (in questo caso intesa come "passiva", "ricettiva", "partecipe" e, nel caso di mediazione culturale, anche "partecipativa" o "interattiva"), sia produttiva (vale a dire legata alla propria attività). Queste definizioni rispondono anche al diritto del bambino al riposo, al tempo libero e al gioco, sancito dall'articolo 31 della *Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia*, che obbliga gli Stati contraenti, tra i quali anche la Svizzera, a «rispettare il diritto del bambino a «partecipare alla vita culturale ed artistica» e a promuovere «l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali».

Il grafico seguente chiarisce come i passaggi dalla fase ricettiva all'azione produttiva siano fluidi e interdipendenti. Non si tratta quindi di esprimere un giudizio di valore privilegiando una fase a detrimento dell'altra. Si tratta, al contrario, soprattutto, di considerare la partecipazione come "ricettiva" e al tempo stesso "comunicativa", vale a dire che un individuo si confronta con l'ambiente che lo circonda in forma di dialogo verbale e non verbale. In questo senso la partecipazione culturale si basa su esperienze estetiche – la formazione estetica richiede partecipazione culturale.



Dimensioni socio-politiche della partecipazione culturale nella prima infanzia

Dal punto di vista soggettivo non ci poniamo la domanda se la partecipazione culturale, nel senso di formazione artistico-estetica sin dalla nascita, sia una cosa positiva o necessaria, se disponiamo di tempo e di un budget per realizzarla; se lo vogliamo o meno, siamo in *dovere* di renderla possibile per *ogni bambino*: nel contesto familiare, nell'asilo nido o nel gruppo ludico, nella comunità. Oggi dovrebbe essere una cosa ovvia che, ad esempio, un museo d'arte ritenga

«Quale reale valore hanno i bambini per lo Stato? Quanto investe per il loro futuro?» Seitz 2009, p. 125

che il suo compito sia quello di rivolgersi anche ai minori di quattro anni, o che un teatro sviluppi anche spettacoli che si rivolgono a un pubblico molto giovane, La Svizzera continua a manifestare un notevole ritardo, nonostante abbia ratificato la Convenzione dell'ONU nel 1997, e nonostante nel 2012 il Comitato che si occupa dei diritti dell'infanzia abbia sollecitato Confederazione e Cantoni. Il *Rapporto sul rafforzamento della partecipazione culturale in Svizzera* ha confermato ancora una volta che «in Svizzera non è prassi comune rivolgersi ai bambini in tenera età attraverso programmi culturali facilmente accessibili» (Reichenau, Widmaier 2015, p.24). Naturalmente ci sono istituzioni e persone che hanno già svolto un importante lavoro pionieristico in questo campo con grande passione e impegno. Cogliamo l'occasione per ringraziarli a nome dei bambini. Ciononostante questi esempi sono ancora una minoranza. Questa situazione – in base al messaggio culturale del Consiglio federale 2016-2020 – dovrebbe cambiare. Per arrivare a un risultato occorrono risorse aggiuntive, meglio utilizzate e meglio distribuite: risorse umane, finanziarie ed infrastrutturali. Ancora oggi, come ieri, molti operatori culturali agiscono in condizioni precarie, vale a dire incerte e scarsamente retribuite. La partecipazione culturale non dovrebbe essere a carico di coloro che la rendono possibile. La partecipazione culturale dovrebbe quindi garantire, non solo dal punto di vista del bambino, un'«appartenenza e partecipazione», ma anche dal punto di vista dei diritti del personale e dal punto di vista economico, essere un corretto «dare e avere» per tutti. Questo dovrebbe essere possibile in un paese culturalmente ed economicamente ricco come la Svizzera. Se non qui, allora dove?

La mediazione artistica e culturale dal punto di vista del bambino

Come afferma il *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia* il bambino piccolo impara con tutti i sensi guidato dai suoi interessi e dalle sue esperienze: «Nel corso dei primi anni di vita, i bambini non sono in grado di imparare nuove conoscenze tramite compiti mirati. Essi imparano molto di più attraverso la loro azione, attraverso la cooperazione e la comunicazione con altre persone. Essi non imparano in modo isolato con l'intelletto, bensì contemporaneamente, con il loro corpo, le loro emozioni e con i loro sensi» (Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 48). Per la mediazione artistica e culturale questo significa mettersi nei panni del bambino e dei suoi modi di apprendere i processi estetici per creare condizioni in cui possa perseguire i suoi interessi in modo sensoriale e vivere ed elaborare le sue impressioni in modo creativo: «Gli adulti cercano di capire quali sono le loro domande, i loro temi, le loro aspirazioni. Entrano seriamente in materia delle esternazioni dei bambini e cercano di rispondere alle loro domande, di approfondire fatti e di ricercare soluzioni. Con i bambini elaborano storie, propongono spiegazioni e riflessioni. Manifestano stupore e discutono dei fenomeni inspiegabili. Condividono sensazioni ed esperienze non verbali. Ripercorrono insieme certe attività. Mostrano entusiasmo di fronte a ciò che i bambini fanno e raccontano» (ibid, p. 30s.).

Bambini verso l'arte – l'arte verso i bambini

La prima sfida della partecipazione culturale risiede nel fatto che un bambino piccolo non dovrebbe trovare per conto proprio la strada per andare al museo, al concerto, in biblioteca, all'atelier di un artista, o al laboratorio di un artigiano. Egli ha bisogno di una persona di fiducia e che lo accompagni e che – ciò distingue i bambini di età inferiore ai 4 anni da quelli della scuola dell'infanzia o che vanno scuola – si lasci coinvolgere con lui da quello che troverà in questi luoghi. Per la mediazione artistica e culturale, ciò significa che questo accompagnamento deve essere loro garantito dagli adulti del contesto familiare (genitori [diurni, affidatari], nonni, fratelli maggiori e altri membri della famiglia, personale degli asili nido, animatori dei gruppi ludici, assistenti sociali, vicini di casa, padrini e madrine, ecc.) o indirettamente da enti e persone di secondo piano (centri di consulenza, ostetriche, medici, comuni, servizi sociali, ecc.).

Dal momento che i bambini in età prescolare sono (dovrebbero essere) sempre accompagnati da persone di fiducia, servono mediatori artistici e culturali che siano in grado di dialogare con i due gruppi di

riferimento – i bambini e gli accompagnatori – in modo competente. Ciò significa che le proposte per la partecipazione culturale devono essere adatte ai bambini piccoli da un lato, ma anche entusiasmanti e accattivanti per gli accompagnatori adulti dall'altro. Dopotutto, se un bambino avverte che la persona di riferimento è annoiata o disinteressata, è probabile che non si lascerà coinvolgere, come sperato o auspicato, da ciò che gli viene proposto. Occorre perciò disporre di un ambiente nel quale i bambini e l'accompagnatore si sentono a loro agio e nel quale, ambedue, vivono in modo stimolante l'esperienza sensoriale affinché le esperienze estetiche si traducano in qualcosa di affascinante per *entrambi*.

«Abbiamo bisogno di comunità
i cui membri si invitano, incoraggia-
no e motivano reciprocamente
a crescere oltre sé stessi.»

Hüther, www.akademiefuerpotentialentfaltung.org

Così come i bambini piccoli trovano da soli la strada verso i luoghi d'arte, l'arte si sposta da sé verso la casa, l'asilo nido, la scuola dell'infanzia, o il gruppo ludico. Anche in questo caso servono adulti che siano in grado di proporre loro libri, film, musica, audio-racconti, ecc, quali fonti di ispirazione così come materiale artistico, strumenti e mezzi di comunicazione appropriati per il loro coinvolgimento attivo. Affinché ciò avvenga, sono necessari adulti che abbiano un loro approccio ricettivo all'arte e che abbiano essi stessi una creatività, cioè una pratica estetico-artistica con le necessarie competenze ed esperienze. È evidente, e non ci si può aspettare che, ad esempio, uno specialista nel settore dell'assistenza all'infanzia disponga contemporaneamente di una pratica artistica multidisciplinare. Tuttavia, sarebbe importante che, al più tardi nel corso della loro formazione professionale, potessero confrontarsi in modo pratico con diversi metodi artistici e, sulla base di questo confronto, riflettere sulla propria biografia creativa ed estetica. Attraverso la riflessione sui propri processi creativi e sulle esperienze estetiche gli educatori imparano a mettere in discussione la loro immagine del bambino e i loro concetti di apprendimento. Sperimentano loro stessi ciò che stimola l'apprendimento creativo e ciò che invece lo ostacola. In questo modo è più facile per loro immaginare ambienti di apprendimento stimolanti (cfr. Bree 2007, p. 3). In sostanza l'obiettivo della *presa di coscienza* dell'approccio estetico attraverso le riflessioni sulla propria attività da parte degli educatori è il *fondamento* della pedagogia della formazione, dell'accoglienza e dell'educazione nella prima infanzia.

**Artiste e artisti negli asili nido,
nei gruppi ludici, nelle scuole
dell'infanzia, nei parchi gioco
e nelle strutture ricreative,
nelle case e negli ospedali per
bambini, ecc.**

Un setting che si è rivelato di successo nel panorama educativo delle scuole di tutto il mondo sono i programmi basati sul principio "artiste e artisti nelle scuole". Anche in Svizzera esistono diversi programmi cantonali e comunali che promuovono e sostengono finanziariamente la presenza e la cooperazione di artiste e di artisti in progetti scolastici. I sussidi per tali programmi sono di solito riservati esclusivamente alle scuole poiché l'istruzione in Svizzera inizia ufficialmente solo con l'ingresso nella scuola dell'infanzia. Di regola non sono previsti programmi che sostengono analoghe iniziative nel settore prescolastico; in altre parole il trasferimento di tali modelli collaudati nelle strutture per la prima infanzia fallisce a causa della mancanza di finanziamenti. Alla luce della dimensione politica del messaggio culturale della Confederazione, questa situazione non può più durare a lungo.

**La formazione culturale è
intergenerazionale e richiede
una "Community Education"**

Affinché la partecipazione culturale abbia successo, è essenziale una più ampia comprensione di ciò che significa formazione, accoglienza e educazione. Nella sua pubblicazione *Kommunale Intelligenz, Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden* (2013) Hüther propone il concetto di *community education*. In sostanza Hüther ci chiede di «aprire i nostri schemi di pensiero consolidati riguardo a ciò che è importante per lo sviluppo delle potenzialità dei bambini e degli adolescenti, ma anche degli adulti, e guidarli in una nuova direzione (...) evitando di collocarli in strutture separate scolarizzandoli attraverso programmi educativi e formativi prestabiliti (...)» (ibid. p. 91). Hüther fa anche riferimento a un detto, presumibilmente africano, secondo il quale per educare un bambino occorre un intero villaggio e sottolinea l'importanza di favorire il contatto di soggetti in fase di sviluppo con persone il più possibile diverse, il che offre loro un ampio «spettro di esperienze, di competenze, di conoscenze e capacità» (ibid.). In linea con l'idea di base di Hüther in Svizzera si dovrebbero sviluppare più modelli in cui i bambini possano crescere integrati nella comunità anziché in strutture isolate.

Se vogliamo dare un seguito concreto al principio guida del Quadro d'orientamento sull'*inclusione* e sull'*accettazione* della diversità (cfr. Wustmann

Seiler /Simoni 2016, p. 46ss.) – secondo il quale ogni bambino deve poter trovare un posto nella società – principio che non rispecchia solo l'esigenza del bambino, ma anche della società nel suo insieme, occorre un avvicinamento comunitario alla cultura e alla *co-educaded communities of cultural of practice*, senza tralasciare il concetto di *community education* enunciato da Hüther. Occorre perciò trovare un maggiore numero di punti di contatto e di opportunità, in cui i bambini piccoli possano incontrarsi e riunirsi con persone di varie generazioni e di varie origini socioculturali per dedicarsi insieme ad attività creative. In questo senso vale la pena riprendere, e ulteriormente sviluppare, modelli collaudati, adattandoli alle esigenze e alle particolarità del bambino piccolo. Soprattutto dove il linguaggio non è (ancora) acquisito (bambini piccoli, stranieri, persone con handicap), oppure nei casi in cui il linguaggio non può più essere strumento di comunicazione, le forme di comunicazione estetico-artistiche offrono un enorme potenziale per mettere in contatto le persone tra loro e per permettere loro di prendere parte alla dimensione sociale attraverso esperienze di natura estetica. «La formazione culturale e artistica sviluppa la sensibilità, la creatività, la capacità espressiva e comunicativa dei bambini e dei giovani. Permette loro, durante gli anni scolastici e successivamente da adulti, di costruire relazioni innovative e costruttive con il mondo che li circonda» (Manifesto Art&Education 2009, p. 2). L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) considera la capacità di lavorare in vari gruppi e in diverse tipologie di team come una delle più importanti competenze in un mondo globalizzato. Questa competenza può essere appresa dalla nascita in modo piacevole e variato attraverso attività artistiche collaborative.

La qualità è la chiave

La formazione culturale attraverso l'arte viene intesa a livello mondiale come una pratica chiave della formazione per lo sviluppo globale cognitivo, emotivo, sociale, scientifico ed estetico. Lo dimostra chiaramente l'analisi globale della qualità della formazione artistica *The WowFactor* (Bamford 2010) commissionata dall'UNESCO. Il rapporto mostra, in modo inequivocabile, attraverso lo studio di casi e di meta-analisi condotti in 40 nazioni, come la formazione artistica sia un fattore decisivo nello sviluppo o nell'inibizione di competenze creative: «Scolare e scolari beneficiano di offerte di elevata qualità. Sviluppano abilità artistiche e competenze creative, sono avvantaggiati nella lettura, nella scrittura e nella padronanza del linguaggio. Le offerte di alta qualità migliorano il clima scolastico e di conseguenza il giudizio sulla scuola da parte degli allievi, dei genitori e in generale della società. Al contrario offerte lacunose o deficitarie non sono prive di conseguenze: la creatività e l'innovazione decrescono o non si sviluppano» (ibid., p. 9). Una formazione estetico-culturale di buona qualità è quindi decisiva per determinare se le potenzialità di promozione della creatività, molto apprezzate, insite nelle arti, raggiungono o meno il loro effetto. Pertanto, non possiamo evitare di creare le condizioni, non solo nelle scuole, ma soprattutto nel settore della prima infanzia, affinché questi meccanismi educativi possano essere attivati. Ciò di cui la Svizzera ha bisogno in termini concreti è spiegato nei seguenti due capitoli di questa pubblicazione tematica.

Principi di base per uno sviluppo positivo della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale

Nelle pagine seguenti, i contenuti principali del quadro di orientamento per stimolare e accompagnare i processi creativi dei bambini piccoli sono messe in relazione ai contenuti e alle riflessioni precedentemente descritte sulla formazione estetica e la partecipazione culturale.

Il «punto di vista del bambino» costituisce il focus principale in linea con le disposizioni del Quadro di orientamento. Il Quadro di orientamento dice: «I bambini sono curiosi e vogliono scoprire il mondo, fin dal primo giorno. Lo fanno con una volontà impressionante. (...) Ogni bambino compie i propri passi di apprendimento e le proprie esperienze. Affinché lo sviluppo abbia successo, sono necessari adulti attenti, affidabili e disponibili che accompagnino e sostengano i bambini» (Wustmann Seiler/Simoni 2012, Prefazione).

Di cosa hanno bisogno i bambini piccoli

per scoprire e sviluppare la propria creatività e far sì che si trasformi in una competenza multiforme per plasmare la vita e risolvere i problemi?

Una promozione qualitativamente valida e di successo della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale richiede di...

1. concentrarsi sul processo creativo del bambino invece che su un prodotto predeterminato.
2. creare libertà pedagogica, locale, temporale e strutturale per esperienze estetiche e di flusso.
3. fornire vari impulsi per la sperimentazione di materiali estetici e metodi artistici e sostenerli.
4. elaborare nuove idee in co-costruzione con il bambino e di scoprire, sperimentare e meravigliarci con loro, condividendo la nostra gioia per ciò che è stato scoperto e sviluppato
5. riconoscere e apprezzare l'espressione creativa del bambino.
6. integrare le esperienze estetiche nella vita di tutti i giorni, sia all'interno delle istituzioni della prima infanzia, sia in uno scambio con l'ambiente culturale - la comunità.

Questi sei principi di base sono interdipendenti e costituiscono la base di un atteggiamento pedagogico che di base promuove la creatività. Questo a sua volta richiede condizioni quadro adeguate e dovrebbe essere sostenuto dall'intero ambiente di un bambino.



0

3

8

5

1

6

7

6

D

G

D

D

G

Ku - chen ba - cken, der muss ha - ben sie - ben Sa - cken

A7

D

A7

D

Principio di base 1

Processo vs prodotto

Il percorso è l'obiettivo

Quando i bambini agiscono in modo intrinsecamente motivato, è evidente che l'attenzione non è focalizzata su un certo risultato, ma sul confronto basale, tattile, motorio, emotivo, cognitivo, sociale e creativo con qualcosa: «I bambini piccoli esplorano il loro ambiente in modo giocoso e continuo. Essi indagano come funziona, come i materiali possono essere classificati e utilizzati, come possono cogliere e influenzare i fenomeni, come possono esprimersi e comunicarci i loro punti di vista. I bambini, come gli artisti, sono appassionati, intuitivi, gioiosi, fanno domande e semplicemente provano tutto. Nell'emozionante alternanza di adattamento e cambiamento, di scoperta ed espressione, di riconoscimento e scambio, i bambini (così come gli adulti) sperimentano l'autoefficacia» (Bree 2007, p. 2). Per un bambino al di sotto dei quattro anni, non è un prodotto che è decisivo e interessante, ma la conoscenza e l'esperienza acquisita attraverso l'attività sensoriale con un materiale, un oggetto o una situazione. La formazione della conoscenza e lo sviluppo di competenze nell'appropriazione del mondo da parte dei bambini piccoli è un conglomerato di impressioni ed esperienze sensoriali complesse.

**«Il percorso inizia nella testa (...).
Finché noi adulti non riusciremo
a capire quali sono i bisogni
elementari di sviluppo dei più
piccoli, non saremo in grado
di lasciarli agire liberamente.
Troveremo ragioni sempre
più importanti per ostacolare
il loro percorso.»**

Renz-Polster/Hüther 2013, p. 196f.

L'attenzione emotiva gioca un ruolo chiave decisivo, «cioè i centri emotivi nel mesencefalo devono essere attivati per fare in modo che ciò che è stato appreso venga ancorato nel cervello e non dimenticato di nuovo» (Hüther 2013, p. 26).

L'apprendimento alla scoperta come atteggiamento (artistico) pedagogico di base

Questo approccio educativo costruttivista non deve essere inteso come modello didattico, ma come base di un atteggiamento pedagogico, poiché è intrinseco alle preoccupazioni della formazione estetica e della promozione della creatività (→ pagine 14-25). Questo atteggiamento richiede un approccio alla scoperta del mondo a partire dalle persone stesse a cui fa riferimento il bambino. Per coloro che incontrano il bambino con opinioni prefabbricate e idee chiare sulle sue capacità di apprendere, non saranno in grado di consentire e apprezzare la scoperta dell'apprendimento. Nel lavoro pedagogico (arte e cultura), la promozione della creatività inizia sempre con gli educatori stessi. Questa consapevolezza è particolarmente decisiva nel campo della creazione artistico-creativa: se il processo creativo individuale, le capacità e le competenze sviluppate in esso, così come le intuizioni cognitive di accompagnamento e le esperienze emotivo-creative (di successo) del bambino sono gli obiettivi. L'ambiente metodico-educativo non può, per dirla senza mezzi termini, essere «ora tutti dipingiamo, disegnamo o facciamo bricolage...». Piuttosto, dovrebbe essere un ambiente di apprendimento stimolante in cui i bambini sono in grado di affrontare materiali, cose e successivamente argomenti in base ai loro interessi e al loro stadio di sviluppo e di sviluppare le loro espressioni e soluzioni creative, interpretative, musicali e linguistiche. «Quindi, chi non imposta un'attività in cui il risultato è determinato, chi non pianifica minuziosamente tutti i passi necessari in anticipo e prepara gli strumenti e i materiali necessari per mettere tutti i bambini sullo stesso percorso – non deve fare di meno, ma di più. (...) Individuare e creare situazioni in cui i bambini trovano da soli il loro “tema”, in cui c'è spazio per l'azione in senso diretto e metaforico, tengono in serbo per l'insegnante molte situazioni imprevedibili, ma anche eccitanti e stimolanti». (Heyl/Shepherd 2016, p. 179). Un tale cambiamento di paradigma pedagogico richiede non solo un ripensamento del singolo specialista pedagogico, ma anche un ripensamento creativo di un'intera istituzione. Solo quando un'istituzione si rinnova nel suo insieme è possibile scoprire una pratica formativa estetica e creativa. (cfr. Bree 2007, pag. 10/12).

I processi artistico-creativi richiedono apertura mentale, libertà di risultati e di espressione

Non esiste una ricetta per incoraggiare i processi creativi nei bambini piccoli. Tuttavia, c'è un prerequisito fondamentale che è decisivo affinché i processi creativi emergano. In primo luogo: l'apertura ai risultati e al significato. Questo non significa, però, che tutto è "libero", che i bambini sono lasciati a sé stessi e che devono agire senza obiettivo e senza meta, ma nello spirito dell'imparare scoprendo, né il percorso verso la meta né il risultato stesso sono predeterminati o definiti dagli adulti. «La competenza creativa dei bambini si sviluppa attraverso il completamento con successo di processi creativi che possono essere sia intuitivi che organizzati» (Braun 2011, p. 20).

«È bello quando i bambini sanno scrivere precocemente, ma prima hanno bisogno di un alfabeto emotivo.»

Renz-Polster/Hüther 2013, p. 210

L'obiettivo può essere modificato sulla base di una sfida quotidiana o di una sfida che deve essere risolta e che richiede una *creatività pragmatica*, cioè la capacità di risolvere i problemi (cfr. *ibid.*, p. 23). Il bambino sviluppa nuove idee provando e sperimentando e trova un modo indipendente per raggiungere l'obiettivo o per vincere la sfida. L'accompagnamento di questi processi di risoluzione dei problemi da parte degli adulti consiste nel sostenere il bambino secondo il principio «Aiutami a scoprirlo e a farlo da solo», che trae origine dalla pedagogia Montessori.

Le transizioni tra la creatività quotidiana e quella straordinaria – cioè inventiva – sono fluide. I processi creativi, ad esempio, non solo richiedono un approccio pratico, pragmatico-creativo (come si può fissare qualcosa per tenerlo fermo; quali strumenti possono essere utilizzati per lavorare con un certo materiale, ecc.), ma includono anche dimensioni creative che favoriscono l'"espressione nel contesto culturale" – che è insito nelle esperienze estetiche. La creatività estetica richiede anche libertà di espressione. Questo non significa solo libera espressione creativa, nel senso di libertà di risultato e significato, ma anche libera scelta del materiale e della procedura.

Accompagnare un bambino nel suo processo creativo richiede non solo una sensibile dote d'osservazione, ma anche la capacità di capire quali stati emotivi i processi creativi possono implicare (→ pagine 16–18). Chiunque abbia consapevolmente sperimentato su sé stesso e fatto una riflessione sul fatto che i

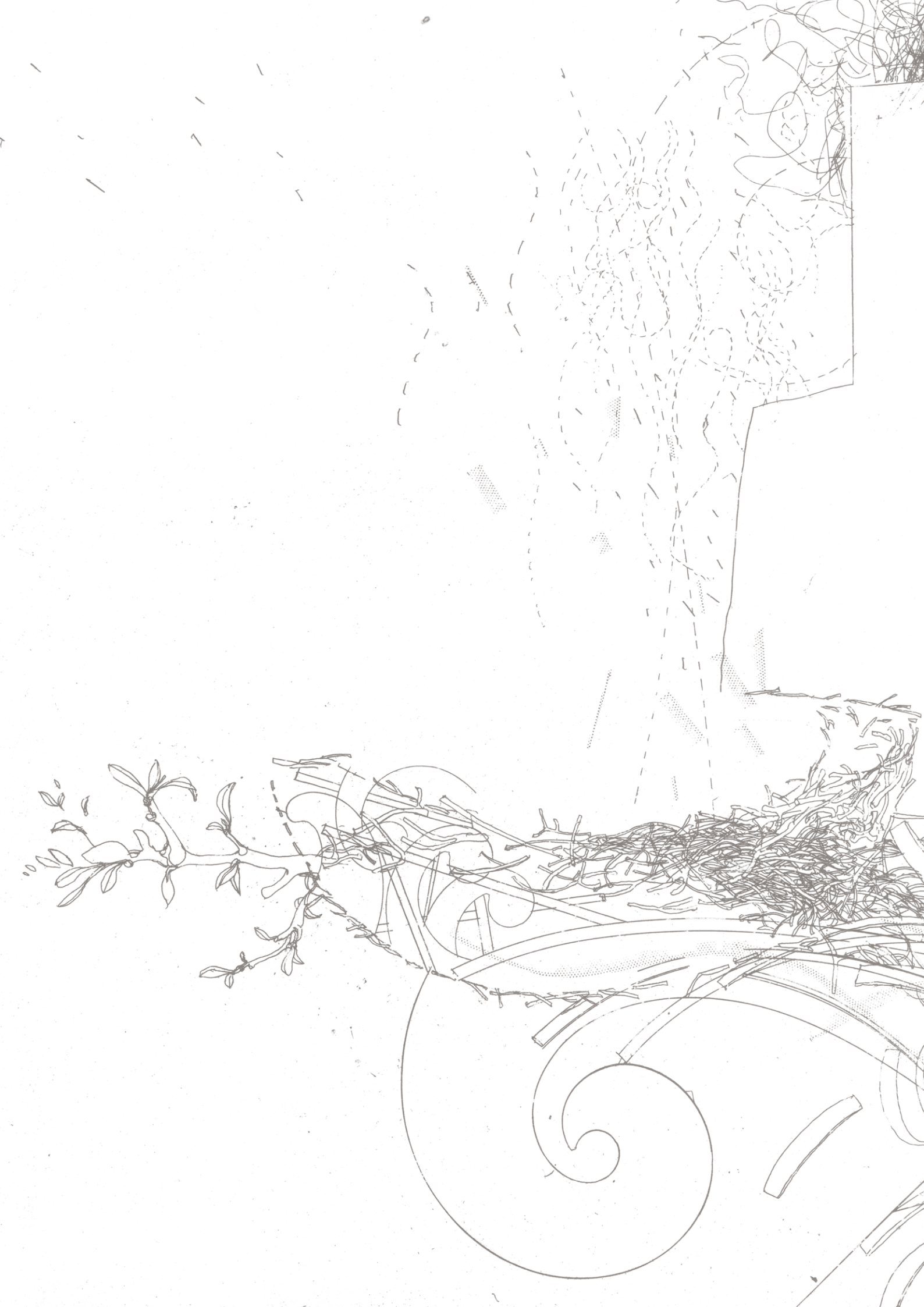
processi creativi significano non solo gioiosa frenesia creativa e "momenti high", come il flusso, ma anche "momenti down", con profonde crisi emotive, che possono scatenare incertezza, disperazione, rabbia e stati di esaurimento a seconda della situazione, agirà pedagogicamente in modo diverso da colui che ha solo un costrutto teorico di un processo creativo.

COME invece di COSA

La libertà di espressione richiede che gli adulti pensino ai contesti educativi precoci in un modo nuovo, cioè creativo. L'attenzione dovrebbe quindi distogliersi da COSA i bambini possono o dovrebbero fare, e concentrarsi piuttosto su COME – cioè in che modo – un bambino può essere il più efficiente possibile con tutti i suoi sensi. Per fare ciò servono adulti in grado di far scoprire il mondo al bambino attraverso il loro vissuto. Occorrono artiste e artisti che, insieme ai bambini e ai loro educatori, sono curiosi di intraprendere insieme dei viaggi di esplorazione e che, insieme a loro, gioiscano delle nuove scoperte a livello individuale e sociale. (→ pagina 14)

I processi creativi sono possibili dal punto di vista del bambino quando ...

- ... il confronto indipendente con un oggetto è l'obiettivo, e non un risultato o un prodotto predefinito dall'esterno,
- ... l'attività del bambino è volontaria e intrinsecamente motivata piuttosto che guidata da altri,
- ... oltre all'apertura ai risultati, viene data anche la libertà di espressione e di significato,
- ... le esigenze fisiche di base del bambino sono soddisfatte e il bambino si sente sicuro, a suo agio e accettato,
- ... il bambino può basarsi su esperienze precedenti e non è né sopra, né sottovalutato,
- ... i materiali, gli strumenti, i media e i mezzi disponibili includono gli interessi del bambino e gli offrono un ampio spettro estetico di azione a seconda del suo stadio di sviluppo,
- ... il suo agire auto-efficace può essere orientato al piacere, e quindi permettergli di avere numerose esperienze estetiche e di flusso,
- ... il bambino è rinfancato dalle sue persone di riferimento e incoraggiato ad affrontare nuove sfide.



Principio di base 2

Tempo e spazio come prerequisiti di base per processi estetico-creativi

Gli spazi hanno un impatto sui bambini come le persone (Schäfer/von der Beek 2013, p. 62). I luoghi e gli spazi consentono o impediscono le attività. Per questo motivo, lo spazio non è, in senso stretto, il “terzo educatore” - come spesso si vede nel contesto educativo - ma il “primo educatore”. In un museo, per esempio, c'è un'atmosfera diversa da quella della piazza del paese, ed è per questo che ci muoviamo e ci comportiamo diversamente con i bambini. Sedersi a teatro non è come sedersi al cinema. La natura è vissuta in modo diverso nel giardino piuttosto che nel bosco, al lago o in montagna. I luoghi e gli spazi producono e danno impulsi - più di quanto a volte si possa essere consapevoli o ci piaccia. Possono ispirare, ma anche scoraggiare o annoiare.

«Quando i bambini sono creativi e pensano in modo nuovo, noi adulti di solito già conosciamo il risultato grazie alle esperienze di vita più lunghe e al vantaggio in termini di informazione. Questo ci porta ad abbreviare i percorsi complicati. Insegniamo al bambino le cose e lo guidiamo dove potrebbe pensare, inventare e scoprire per conto suo.»

Seitz 1998, p. 11

I bambini reagiscono con forza agli spazi. In un caso positivo, è qui che c'è un grande potenziale per esperienze estetiche. Questo approccio è oggi confermato anche da un punto di vista neurobiologico: «I processi di apprendimento possono raggiungere (...) la qualità di un'esperienza solo se sono stati “auto-diretti”, cioè desiderati, ricercati o “auto-organizzati”. Quindi chi vuole promuovere proprio questo, chi ha a cuore lo sviluppo di queste “competenze di vita”, si rende subito conto che, oltre a persone di riferimento e accompagnatori affettuosi e premurosi, sono necessari soprattutto spazi in cui fare queste esperienze. «Spazi di esperienza e spazi liberi» (Hüther 2013, p. 19ss.). Hüther parla anche di “lasciarsi andare” da parte degli adulti, «in modo che tali spazi liberi per l'apprendimento esperienziale possano realmente svilupparsi» (ibid., p. 20). Spazio libero non significa solo aspetti logistici e infrastrutturali, ma anche mentali, sociali, emozionali e pedagogici.

Gli spazi liberi hanno bisogno di strutture diurne e di personale adeguati

Oltre ai luoghi adatti, i processi creativi richiedono anche la più flessibile libertà temporale possibile, dove i bambini possono essere accolti non solo fisicamente, ma anche emotivamente. Un luogo, un atelier, o in un laboratorio per quanto possa essere stimolante: se c'è una mancanza di spazio e di tempo per affrontare con tutti i sensi il nuovo, l'ignoto, l'ancora sconosciuto o l'inabituale, è quasi impossibile sperimentare il flusso. Ciò significa, ad esempio, che i centri diurni hanno bisogno di strutture e procedure flessibili, che consentano ai bambini di immergersi nelle attività nello spazio e nel tempo, senza essere distratti o interrotti. Ciò richiede una disponibilità e responsabilità del personale, affinché i relativi metodi possano essere condivisi in modo flessibile. I bambini hanno bisogno di routine quotidiane e di strutture che consentano loro di avere tempo libero.

Fermarsi e indugiare per dare spazio alla creatività

Nel nostro mondo, in cui tutto va sempre più veloce, gli impegni si susseguono e i bambini tendono ad essere esposti ad un'offerta eccessiva di divertimenti e di stimoli, i luoghi per riposarsi assumono un significato molto speciale. Luoghi che permettono l'incontro e il confronto indisturbato e concentrato con le cose - spazi che irradiano pace e tranquillità e invitano a soffermarsi e meravigliarsi. Tali spazi dovrebbero essere a disposizione dei bambini nella vita quotidiana, sia all'interno che all'esterno, così come in luoghi privati e pubblici.

I bambini vivono il momento, qui e ora. Hanno bisogno di adulti che si soffermano con loro sulla situazione attuale con tutta la loro attenzione ed emozionalità e li accompagnano con premura. Il fermarsi e indugiare insieme è un importante terreno fertile per favorire lo sviluppo di processi creativi: «I risultati creativi sono possibili solo dove l'“homo ludens”, giocoso e gioioso, integra l'“homo faber”, quello che lavora sodo. La motivazione creativa esiste solo dove c'è speranza, gioia, divertimento ed entusiasmo; solo dove uno spazio di transizioni sufficientemente rilassato permette di gestire le idee in modo giocoso» (Gunter 1994, p. 11).

I luoghi che promuovono la creatività invitano a trasformarsi e a cambiare

Pensare gli spazi dal punto di vista del bambino non significa pedagogizzare l'ambiente circostante e creare mondi paralleli artificiali. I bambini vogliono partecipare alla vita "reale". In questo senso, partecipazione culturale significa che i bambini piccoli non solo sono tollerati in importanti luoghi culturali e spazi sociali (cfr. pubblicazione tematica Spazio sociale, 2014), ma sono benvenuti e autorizzati a partecipare, rimodellare e a cambiare. I bambini hanno bisogno di adulti che visitano regolarmente questi luoghi con loro e li esplorano insieme.

Luoghi stimolanti, spazi interni ed esterni e infrastrutture incoraggiano i bambini a diversificare le loro interazioni e offrono loro varie opportunità di gioco, scoperta e sperimentazione. La *(ri)adattabilità degli ambienti* è un criterio decisivo: elementi mobili e versatili invitano a trasformare e a riprogettare e offrono nuove possibilità di allestimento. Gli spazi destinati ai bambini tendono ad essere sovraccarichi di mobili e giocattoli e, nella loro abbondanza, sono più restrittivi che particolarmente stimolanti. La limitazione ad alcuni elementi, che vengono regolarmente sostituiti e ricombinati, stimola di più di ciò che è sempre disponibile. Gli spazi aperti all'interno e all'esterno offrono molte opzioni per il riposizionamento e la riconversione orientate alla domanda; questi dovrebbero "assomigliare a dei laboratori". (cfr. Schäfer/von der Beek 2013, p. 62).

Gli spazi funzionali facilitano la preparazione e la post-elaborazione (follow-up)

Idealmente, per le attività artistiche, sono a disposizione locali funzionali come atelier, laboratori, locali per musica e teatro, sale di movimento, ecc. Ciò consente di svolgere attività che, di norma, non possono essere svolte in modo soddisfacente in locali "normali". L'angolo per la costruzione nella sala comune, ad esempio, non offre le stesse opportunità di costruzione come quando si ha a disposizione un'intera sala, un cortile interno o un'area boschiva con la relativa e adeguata quantità di materiale. Un angolo per il gioco di ruolo nella sala comune stimola altre forme di gioco performativo rispetto a uno spazio di movimento o teatrale, che è dotato di un piccolo palco, un sipario, proiettori e una varietà di materiale artistico, oggetti di scena e attrezzature multimediali. Tutta una serie di tecniche di pittura, stampa e disegno non possono essere implementate in un angolo di pittura, per fare ciò è necessario uno atelier. Gli spazi funzionali offrono così molte più opzioni e impulsi

rispetto ai tradizionali spazi comuni, dove tutto è "un po' presente" e tutto è "un po' possibile", ma niente di ciò lo è con massima intensità. Inoltre, gli spazi funzionali hanno il vantaggio di semplificare e ridurre notevolmente il lavoro di preparazione e di follow-up, che è un criterio decisivo nel lavoro quotidiano con i bambini piccoli.

Gli spazi funzionali offrono l'ulteriore vantaggio di poter interrompere i processi di lavoro e, se necessario, di poterli proseguire in un momento successivo. Questa opzione è particolarmente utile per progetti creativi che richiedono molto tempo per essere portati a termine.

«Gli atelier per bambini hanno la qualità di un laboratorio didattico e la funzione di un ambiente stimolante e di alta qualità. Non si tratta di tavoli di attività preparati con materiali, ma di intere aree di allestimento o spazi funzionali attrezzati (...) con materiali artistici ed estetici eterogenei e diversificati.»

Braun 2011, p. 74

Se invece si deve dipingere, fare bricolage, giocare e mangiare allo stesso tavolo, questa circostanza rende impossibile immergersi in un'attività, perché tutto deve essere costantemente interrotto e riordinato. Questo rende i processi creativi più difficili o addirittura impedisce loro di svilupparsi.

Tuttavia, gli spazi funzionali possono anche essere limitati se le aree didattiche sono pensate o gestite in modo troppo rigido e disciplinato dagli adulti. Il gioco infantile è olistico e sempre inter- o transdisciplinare, per questo motivo è importante, dal punto di vista del bambino, che le forme miste siano agevolate e non intralciate. Questo può significare che i giochi di ruolo si svolgono anche nell'atelier di pittura, che gli oggetti di scena sono progettati e costruiti nello spazio del movimento, e che i metodi creativi sono utilizzati per la ricerca sui fenomeni naturali, e così via. I processi creativi sono caratterizzati da un pensiero divergente. Ciò di cui abbiamo bisogno sono adulti che non solo lo permettono, ma anche lo incoraggiano, in quanto la loro collocazione spaziale e la loro apertura e flessibilità consentono loro di agire in modo diverso.

Standard minimi per atelier e laboratori di alta qualità

Atelier e laboratori dovrebbero essere invitanti e, come altri spazi abitativi, inondati da luce naturale e da un buon concetto di illuminazione. Un buon clima interno è altrettanto importante. Un bambino deve sentirsi a proprio agio e sicuro per potersi impegnare in processi creativi. Le stanze buie e ammuffite del seminterrato, senza luce del giorno, dove spesso si trovano gli atelier per bambini, difficilmente risultano invitanti ai loro occhi e non invogliano a rimanervi a lungo. Gli spazi funzionali devono essere facili da riscaldare, in modo che i bambini, anche se vestiti in modo leggero, possano sperimentare i sensi di tutto il corpo manipolando materiali e sostanze. I grembiuli da pittura sono spesso fastidiosi e non solo limitano la libertà sensoriale dei bambini, ma anche la loro libertà di movimento.

Oltre alle attrezzature classiche come cavalletti, tavoli e banchi da lavoro, dovrebbero essere disponibili pareti per dipingere e, soprattutto per i bambini più piccoli, la possibilità di utilizzare il pavimento come superficie di lavoro. I bambini dovrebbero potersi muovere liberamente nella stanza invece di essere "bloccati" su una sedia. Le sedie sono quindi raramente necessarie; dovrebbero essere portate nella stanza solo in caso di esplicita necessità. È essenziale garantire che tutto il mobilio sia stabile e mobile allo stesso tempo, in modo che l'ambiente possa essere utilizzato nel modo più flessibile e versatile possibile.

del materiale di base. I criteri visivi, tattili o tematici, secondo i quali i materiali dovrebbero essere ordinati e disposti, possono essere continuamente modificati con i bambini, a seconda del focus.

Siccome, nei processi creativi, le fasi di recupero sono così importanti, è consigliabile allestire isole di riposo anche in atelier e laboratori, nelle sale di musica e in palestra, dove i bambini possono, se necessario, ritirarsi senza necessariamente lasciare la stanza, per poi semplicemente rientrare e riprendere l'attività.

Gli spazi per la musica e quelli per il movimento devono essere il più possibile grandi e vuoti, trasmettere un'atmosfera piacevole ed essere dotati di luce naturale e di un'illuminazione che può essere attenuata a seconda delle necessità. Per il pavimento sono adatti legno, sughero o moquette, perché dovrebbe essere il più caldo possibile, in modo che i bambini possano camminare a piedi nudi o semplicemente in calzini e possano sedersi, rotolare e sdraiarsi a lungo senza supporti aggiuntivi. Un pianoforte a coda o un pianoforte dovrebbe far parte dell'attrezzatura, così come gli strumenti ritmici, gli strumenti da suonare con i legni (xilofono) e i fazzoletti ritmici. Corde, cerchi, palloncini, materiali naturali come gusci di lumache, noci, pietre o piume, così come strumenti fatti in casa sono materiali adatti che possono essere utilizzati in una grande varietà di modi diversi. Un dispositivo di riproduzione di alta qualità con altoparlanti che agevolano una piacevole esperienza di ascolto e i relativi supporti sonori, completano l'offerta di un ambiente ideale per la musica e la mobilità.

«È più facile promuovere la creatività cambiando le condizioni esterne che cercando di incoraggiare l'individuo a pensare in modo più creativo.»

Csikszentmihalyi 2015, p. 9

Molto importante è anche l'allacciamento dell'acqua calda di diversi lavandini e lavabi, idealmente sia ad altezza di bambini che di adulti. E, naturalmente, sarebbe opportuno disporre di pareti e di pavimenti facili da pulire. Un grande vantaggio sarebbe avere a disposizione un servizio igienico con WC, fasciatoio e doccia o vasca da bagno, il più possibile integrato o nelle immediate vicinanze di un atelier. In questo modo, le impronte di mani e piedi si limiteranno a determinati spazi.

I materiali, i mezzi, gli strumenti e i media messi a disposizione devono essere liberamente accessibili e chiaramente visibili a tutti i bambini. La ricerca e la raccolta, l'organizzazione e lo smistamento delle cose sono attività altamente creative, quindi i bambini dovrebbero essere coinvolti nella preparazione



Principio di base 3

Dall'impressione all'espressione: impulsi per processi estetico-creativi

Le esperienze estetiche e i processi creativi non richiedono solo libertà d'azione, libertà di risultati e di espressione, ma anche impulsi che stimolino un dibattito divertente e adatto all'età e che ispirino un'ampia gamma di attività possibili. Gli impulsi sono generati nei modi più disparati: *i luoghi e gli spazi* possono, attraverso le loro dimensioni, l'atmosfera, l'odore o determinate condizioni di luce, innescare stimoli per i giochi d'ombra, per l'invenzione di storie e per il movimento al loro interno. Il *materiale* può essere fonte di ispirazione per i processi creativi e invitare ad esplorare, cambiare e alienare. I *media* possono essere usati in modo ricettivo o produttivo per stimolare impulsi, cioè possono essere una fonte di ispirazione e/o uno strumento per il proprio approccio al mondo e per affrontarlo. Le *persone* possono fornire suggerimenti sul modo in cui trattare i luoghi, gli spazi, i materiali e i media. Dopo tutto, le esperienze estetiche e i processi creativi sono sempre una miscela di diversi fattori d'impulso. Quando si lavora con bambini piccoli, è quindi importante che ci sia, da parte dell'adulto, una forte consapevolezza di tutte e quattro le dimensioni e che queste siano dosate, ridotte, ampliate o offerte in modo specifico e utilizzate secondo le preferenze del bambino.

Impulsi attraverso materiale estetico

Attraverso il confronto basale, tattile ed emotivo con materiale estetico, i bambini sono stimolati all'espressione artistica creativa e incoraggiati a diventare creativi. Sia i processi pragmatici che creativi sono possibili attraverso l'esplorazione sensoriale e l'attività ludica con materiale estetico. Più un bambino è piccolo, più il materiale proposto dovrebbe essere esplorativo e trasformabile.

A differenza dei giocattoli pronti per l'uso e dei modelli per la pittura e il bricolage, il materiale estetico si contraddistingue per le seguenti caratteristiche (cfr. Braun 2011, p. 26):

Materiale estetico

- > invita a sperimentare,
- > può essere plasmato,
- > può essere modificato,
- > fa appello ai diversi sensi,
- > permette un'esperienza corpo-mente-sensuale (mano-cuore-testa).

Nel settore degli asili nido è stato stabilito un termine per una categoria di materiale estetico che è estremamente problematico sotto molti aspetti: non è raro parlare del cosiddetto "materiale senza valore", che viene principalmente utilizzato per descrivere materiale riciclabile. Questa denominazione di materiale riciclabile o riutilizzabile non è discutibile solo da un punto di vista psicologico e pedagogico. Il termine è discutibile anche dal punto di vista ecologico ed economico. Non c'è materiale inutile. I bambini dovrebbero esserne consapevoli fin da piccoli, anche in termini di educazione ambientale (cfr. pubblicazione tematica Educazione ambientale, 2014). È quindi consigliabile scegliere invece un termine che non sia dispregiativo, ma motivazionale e stimolante, per poterlo utilizzare in modo piacevole. Che dire, ad esempio, del termine "materiale modificabile"? Questa definizione ci invita letteralmente ad affrontare le cose in modo creativo.

Impulsi attraverso prove e sperimentazioni

Al fine di stimolare i processi artistici creativi nei bambini piccoli, sono necessari una selezione di materiali estetici e, se necessario, strumenti adeguati per la lavorazione. La domanda quali siano i materiali e gli strumenti adatti per quale fascia d'età, dipende da quali interessi, abilità e capacità un bambino già possiede e come può ampliarle, perfezionarle, esercitarle e applicarle.

Se, ad esempio, un bambino mostra interesse per le forbici, ma non ha ancora imparato a gestirle, l'obiettivo sarebbe quello di offrire al bambino esercizi divertenti e diversificati con cui affrontare il "concetto forbici". L'obiettivo non può ancora essere il taglio esatto di una linea lungo la sua lunghezza. Innanzitutto, il bambino è impegnato nella scoperta dei possibili usi e limiti delle forbici, ovvero tagliuzzare e moltiplicare le cose. Se gli vengono offerte molte opportunità di sperimentare diversi tipi di forbici in diverse situazioni e di capire cosa si può tagliare (e cosa no, allora si aggiungono altri strumenti come le pinze), queste sono esperienze e nozioni importanti, che lo aiuteranno in un secondo momento ad usare le forbici in modo mirato e competente. L'attivazione iniziale di un senso di realizzazione nell'utilizzo delle forbici rafforza la sua autostima e lo motiva a provare e riprovare. Finché un bambino non padroneggia ancora l'uso degli strumenti, la domanda non è COSA elaborare e creare con il bambino (orientamento al prodotto), ma COME lui possa gestire il tutto con piacere (orientamento al processo). Dare al bambino, ad esempio, uno stencil pretagliato da incollare, perché

non può ancora ritagliarlo “benissimo” (orientamento al deficit), lo priva della possibilità di imparare ad usare efficacemente lo strumento stesso. Se dal materiale tagliuzzato nascerà qualcosa, dipende dalla situazione e dagli interessi del bambino. Forse per il momento gli basta comprendere il “fenomeno forbici”.

Impulsi attraverso i media e dispositivi multimediali

Guardare (insieme) i libri e raccontare storie non favorisce unicamente lo sviluppo linguistico dei bambini piccoli. Libri illustrati, libri di arte e di saggistica, film, supporti sonori, audiolibri e giochi sono anch'essi importanti fonti di ispirazione per i processi creativi. Incoraggiano l'invenzione delle proprie storie e dei propri mondi immaginari, possono essere lo stimolo per giochi di ruolo e interpretazioni musicali, nonché fonte di ispirazione per innumerevoli azioni creative. I media di ogni tipo dovrebbero essere accessibili e disponibili per i bambini in ogni momento. È consigliabile che i libri non siano fruibili unicamente nell'angolo della lettura o nell'angolo delle coccole, ma anche, ad esempio, mettere a disposizione libri d'arte nell'atelier, nella sala delle costruzioni, nel laboratorio di ricerca, cioè dove i bambini si occupano attivamente dei materiali e dei mondi tematici. I libri illustrati artisticamente e i libri di saggistica offrono ai bambini spunti stimolanti per lo sviluppo della propria espressione pittorica.

Impulsi importanti per i processi creativi sono anche i dispositivi multimediali che dovrebbero essere messi a disposizione dei bambini per scoprire, acquisire ed analizzare, nonché elaborare ulteriormente le loro idee. In questo contesto, i dispositivi multimediali devono essere considerati come strumenti che consentono ai bambini un nuovo accesso al mondo e un confronto creativo auto-attivo con quest'ultimo. I dispositivi di registrazione e riproduzione digitali (fotografia, film, suono) offrono ai bambini un infinito potenziale per esplorare e presentare sé stessi e il loro ambiente, documentare i processi stessi e renderli accessibili ai loro genitori e familiari e condividere con loro avventure, impressioni e esperienze. Vale la pena prendere in considerazione i mezzi di comunicazione in quando, per i bambini, possono essere importanti mezzi di espressione e di comunicazione.

Impulsi attraverso metodi e tecniche artistiche

Il vissuto o la dimostrazione di metodi e tecniche artistiche sono impulsi importanti per i processi creativi dei bambini. Sono incoraggiati sul *COME*, rispettivamente *in che modo* possono integrare certi materiali, strumenti e media e usarli per la propria forma espressiva. Le azioni elementari dei bambini piccoli riguardano sempre il

raggiungimento di un effetto e un cambiamento di stato attraverso le proprie azioni. I metodi e le tecniche estetico-artistiche offrono ai bambini molto spazio di manovra per esprimere in modo creativo questo fascino primordiale tra causa ed effetto. Il senso di soddisfazione e la consapevolezza che il mondo possa essere plasmato e modificato attraverso le proprie azioni, che i sentimenti possano diventare udibili e visibili, dà coraggio e in definitiva significa partecipazione: partecipazione emotiva, sociale e culturale.

Le esperienze di successo dipendono da mezzi e media di buona qualità

Le esperienze di successo dipendono in larga misura dalla qualità delle risorse disponibili. È consigliabile non solo dal punto di vista estetico, ma anche da quello economico ed ecologico, utilizzare materiali di consumo (carta, vernici, ecc.), strumenti e attrezzature multimediale di buona qualità. Un paio di forbici che si bloccano invece di tagliare, vernici pallide, strumenti monotoni ed economici, un rullo per la stampa che si rompe ripetutamente, o una macchina fotografica digitale con immagini di scarsa qualità, non solo non sono divertenti, ma impediscono anche gli effetti desiderati che sono decisivi per certi processi artistici.

I risparmi dovrebbero quindi essere ottenuti attraverso acquisti consapevoli e la riduzione all'essenziale. Ad esempio, non c'è bisogno di un armadio pieno di colori. Nel concetto ambiguo di “meno è meglio”, i colori primari blu, giallo e rosso, così come il bianco e nero sono più che sufficienti, perché è risaputo che con questi colori si possono creare tutti gli altri. Lasciate che i bambini stessi esplorino quali colori secondari e terziari, in tutte le sfumature, si ottengono mescolandoli e diluendoli con l'acqua, e lasciate che vivano momenti magici in cui possono scoprire e imparare i principi più importanti della teoria del colore. Infine, ma non meno importante, poiché i prezzi per lo stesso prodotto possono variare notevolmente da un fornitore all'altro, vale la pena metterli a confronto e risparmiare dove possibile.

Impulsi attraverso l'osservazione

Impulsi importanti per la stimolazione o la continuità dei processi estetico-creativi provengono anche dall'ambiente sociale in cui il bambino si muove. L'interazione diretta e indiretta con altri bambini e adulti stimola o inibisce l'attività creativa di un bambino. Ci sono bambini che si adattano molto rapidamente e diventano attivi da soli. Altri bambini devono prima osservare e altri invece semplicemente stare a guardare prima di essere coinvolti in un'attività. Pertanto,

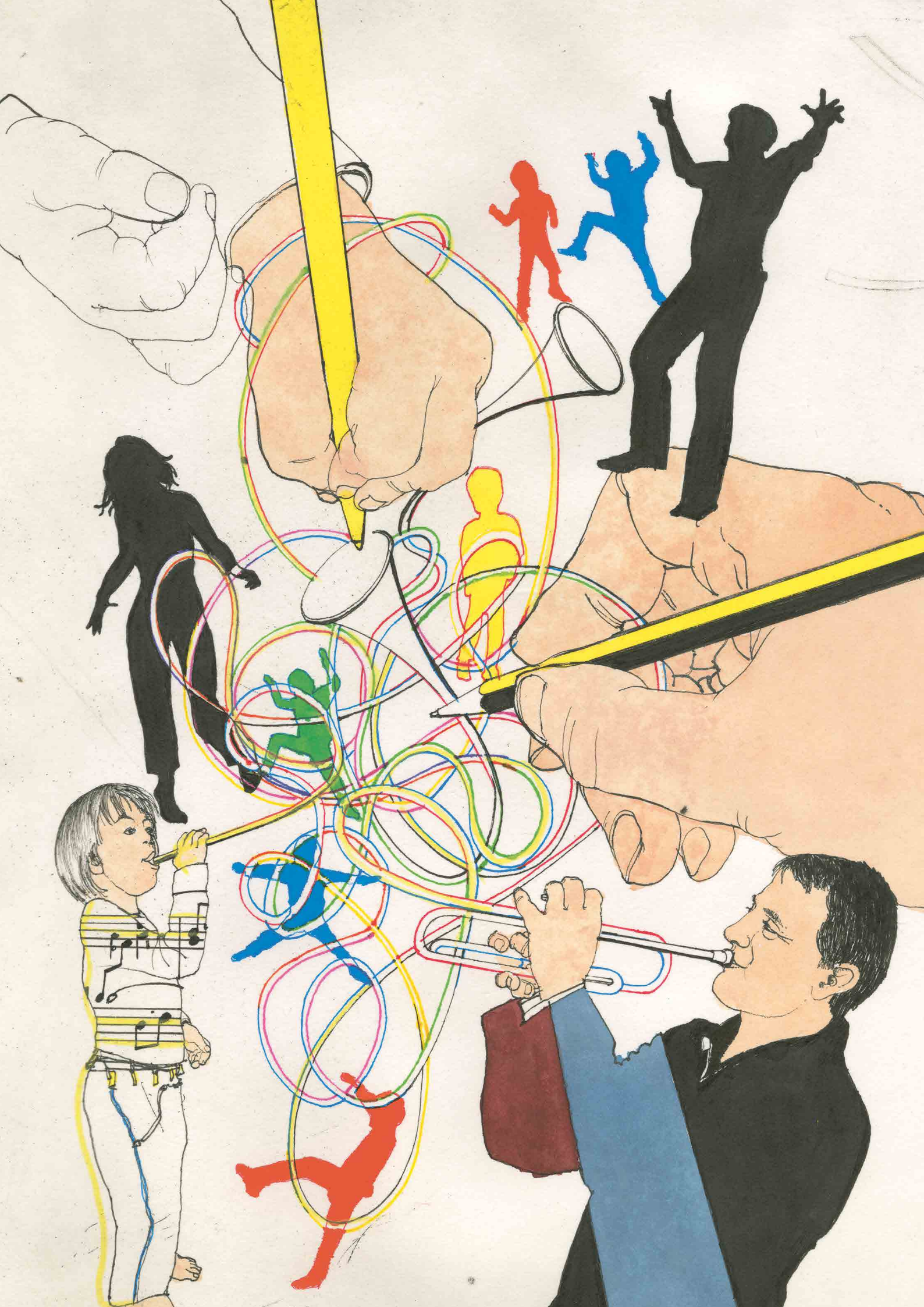
è consigliabile allestire sempre i cosiddetti luoghi di osservazione nelle immediate vicinanze delle attività proposte, da dove i bambini possono osservare gli altri in movimento. Tali spazi non servono solo per l'“ordine” interiore, ma possono anche essere usati come luoghi di rifugio quando un bambino ha bisogno di una pausa. Lì i bambini dovrebbero avere a disposizione libri illustrati e audiolibri, libri d'arte, che possono essere fonte di ispirazione per le successive attività, idealmente abbinati al materiale o alla tematica proposta.

«Fondamentalmente, si tratta di guardare attentamente qualcosa, riflettere, pensarci, e magari persino progettare qualcosa da soli.»

Seitz/Seitz 2012, p. 100

Impulsi attraverso domande aperte

Domande aperte (*Chi? Cosa? Come? Dove? Perché? Con cosa?*) incoraggiano i bambini a diventare creativi e a trovare le loro risposte e soluzioni. I bambini hanno bisogno che gli adulti li accompagnino pazientemente e con interesse attraverso le fasi creative del processo, incoraggiandoli a rimanere, cercare o riprovare, piuttosto che dar loro subito le risposte o le soluzioni di cui hanno bisogno. «Vari studi di ricerca hanno dimostrato che le domande aperte degli adulti stimolano i processi educativi dei bambini. Al contrario, le domande chiuse le inibiscono e le bloccano. Le domande aperte incoraggiano i bambini a pensare e risolvere i problemi e ad impegnarsi in un dialogo sulle loro preoccupazioni, idee e teorie. Le domande aperte hanno lo scopo di narrare e descrivere» (Wustmann Seiler / Simoni 2016, p. 54).



Principio di base 4

Dal vissuto, alla partecipazione, al lasciar fare

Una pratica estetico-culturale della prima infanzia si basa sul comportamento ludico dei bambini piccoli. La preparazione delle attività che suscitano interesse nel bambino presuppongono l'osservazione e la documentazione del suo modo di agire. Per gli educatori, e per coloro che operano in ambito culturale ed artistico, ciò significa concepire, in spazi adeguati, stimoli che favoriscono il gioco creativo ed estetico. Tutto ciò richiede, da parte di coloro che accompagnano tali processi creativi, un forte coinvolgimento nell'attività ludica del bambino.

«Quali sono le competenze che possono essere osservate?
Quali sono i progressi del bambino?
Quali sono le sue strategie di apprendimento?
Quali domande e quali desideri manifesta?
Come possiamo incoraggiare il bambino nel suo apprendimento?
Di quali nuovi impulsi ha bisogno?
Come percepiamo il bambino e come reagiamo al suo comportamento?
Riusciamo a rafforzare il bambino nella sua spinta verso il sapere e verso la sua autonomia nel fare?»

Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 52

Co-costruire significa scoprire, sperimentare e esplorare insieme

I bambini osservano attentamente ciò che li circonda e imitano ciò che gli viene mostrato da altri bambini e adulti. Gli adulti che nella quotidianità mostrano un atteggiamento improntato alla scoperta e alla sperimentazione, incoraggiano i bambini a partecipare ed esplorare con loro ciò che li circonda.

Ma i bambini non sono solo soggetti che imparano. I bambini ragionano con la propria testa e applicano

ciò che sanno. Un accompagnamento artistico che promuove la creatività dei bambini piccoli riconosce il potenziale esistente di un bambino e lo supporta con diversi impulsi per stimolarlo e svilupparlo.

Una proposta che persegue finalità estetiche e culturali dovrebbe essere in grado di suscitare nei bambini e negli adulti, il desiderio di scoprire cose nuove, inabituali, e incoraggiare l'avvio di attività creative in contesti di apprendimento sociale. In tali processi i bambini sono partner a pieno titolo. «Il processo di co-costruzione avviene sia verbalmente che non verbalmente. Nei bambini piccoli tutto ciò si svolge in forma di dialogo: attraverso forme preverbal, senso-motorie, filastrocche, rime, canzoni, immagini e fotografie. Quando gli adulti accompagnano con il linguaggio la loro mimica, i loro gesti e i loro movimenti, queste sono parimenti forme di co-costruzione» (Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 31).

Nei processi estetico-creativi i bambini hanno bisogno di risonanza

Per bambini piccoli è molto importante sentire l'approvazione da parte dell'ambiente circostante. In ambito creativo e di scoperta una forma ideale della co-costruzione è il gioco del fare a turno nel condurre e seguire un'attività. Queste esperienze positive di risonanza interna (emotiva) ed esterna di azione e reazione reciproca, non sono vissute come estremamente stimolanti e gioiose solo dai bambini. I co-processi estetico-creativi di successo sono vissuti come positivi da tutti i partecipanti.

Consapevolezza e accettazione della casualità

I processi estetico-creativi presuppongono un atteggiamento di piacere alla sperimentazione, alla scoperta. Nel confronto con il materiale estetico, le tecniche e le procedure artistiche, i bambini vivono momenti stimolanti e appaganti, che li motivano a rimanere concentrati anche se qualcosa ipoteticamente va storto. Soprattutto nei momenti di difficoltà, quando qualcosa non riesce come previsto e la frustrazione e la disperazione diventano evidenti, i bambini cercano sostegno negli adulti per trovare con loro possibili soluzioni. Occorre una certa vigilanza se si vogliono affrontare con successo queste situazioni, sovente imprevedibili. Attraverso il superamento dell'imprevisto è possibile che il bambino trovi nuovi impulsi che gli

consentono di continuare nell'attività di esplorazione. Da simili situazioni i bambini escono rinforzati. I processi creativi e artistici spronano la tolleranza e la flessibilità di fronte a condizioni di frustrazione. Queste forme di apprendimento intrapsichico rafforzano, in modo considerevole, la resilienza. Il superamento di situazioni inabituali favorisce lo sviluppo del pensiero trasversale. L'aspetto affascinante di tutto ciò è l'effetto positivo che questi momenti hanno sull'insieme dell'ambiente.

Favorire lo sviluppo del linguaggio attraverso il dialogo nei processi artistico-creativi

Se si intende favorire lo sviluppo del linguaggio del bambino è auspicabile ricorrere, con maggiore frequenza, all'uso della parola quando si tratta di fare riferimento a esperienze estetiche e creative. Si tratta di un'importante aggiunta ai metodi già collaudati come raccontare storie, cantare e recitare versi. Accompanyare lo sviluppo della componente creativa ed artistica significa anche cogliere le numerose occasioni di scambio di idee, di esperienze e intuizioni che si presentano nel rapporto tra adulto e bambino. In questa forma di dialogo il bambino impara a manifestare attraverso il linguaggio sensibilità, modi di vedere e di percepire il mondo che lo circonda. Ciò che il bambino coglie attraverso i propri sensi, la sua propensione alla scoperta e alla creatività, trovano perciò un senso anche attraverso l'uso della parola. La parola, a sua volta, è all'origine di nuove emozioni e di nuove sensazioni.





Principio di base 5

Valorizzare significa condividere e apprezzare

Nell'espressione creativo-artistica non esiste giusto o sbagliato

Poiché i processi estetico-creativi richiedono apertura mentale e libertà di espressione, non ci può essere giusto o sbagliato nell'espressione creativa. Né esiste la strada giusta, il metodo o la forma d'arte da proporre ai bambini. Al contrario: è la *diversità* che apre le porte ai bambini e offre loro gli strumenti più diversificati per affrontare autonomamente il mondo, trovare un *loro* linguaggio, comunicare e ricevere feedback. Attraverso la metodologia che consente al bambino di provare diverse forme di espressione artistica si profila la possibilità, e l'occasione, di manifestarsi senza paura, in forma ludica e senza timore di fallire. Con e senza parole.

Valorizzare non significa giudicare, significa condividere

Quando un bambino si sente accettato, quando gli è concessa la sua libertà, quando gli è permesso di sviluppare il suo linguaggio personale, un bambino non si chiederà se ciò che ha creato è "buono". È molto probabile che quel bambino, attraverso i gesti, la mimica, e forse con il linguaggio, manifesterà il suo orgoglio per ciò che ha scoperto o concepito. I bambini più grandi probabilmente sono in grado di spiegarci perché le cose sono come sono. Quando un bambino avverte un interesse genuino e di apprezzamento per le sue creazioni, non ha bisogno di un giudizio favorevole o valutativo. Perché sa che ciò che ha creato è importante e significativo per sé stesso e che chi lo circonda è partecipe della sua gioia.

Valorizzare significa dare importanza rendendo visibile

Valorizzare i processi estetico-creativi e le creazioni dei bambini piccoli significa anche renderli visibili e comprensibili per la comunità. Ciò può avvenire in varie forme. Ad esempio attraverso la creazione di un museo dove i bambini espongono le loro opere in continua evoluzione. Oppure attraverso spettacoli in cui i bambini interpretano a vicenda le storie da loro inventate. Oppure ancora, attraverso circoli "scientifici" in cui ai bambini viene data la possibilità di mostrare le loro scoperte e i risultati delle loro ricerche. Oppure

sotto forma di concerti improvvisati che invitano persone motivate a partecipare. Oppure attraverso vernissages o eventi familiari, dove i bambini, in qualità di esperti, presentano metodi e procedure della loro attività estetica e artistica. Questo modo di procedere ha lo scopo di consentire ad altri di prendere parte allo scambio di espressioni estetiche ed artistiche. Valorizzare le espressioni creative significa condividere con gli adulti ciò che i bambini hanno scoperto, ideato e realizzato individualmente o collettivamente.

Dopo una serie di processi creativi non c'è risultato concreto o "finito" che possa essere esposto o presentato. Il lavoro pedagogico orientato sui processi significa quindi documentare le azioni di un bambino e renderle accessibili al bambino stesso, ma anche ai membri del gruppo, ai genitori, ai familiari, al pubblico, ecc.

«Con documentazione fotografica e disegni relativi all'apprendimento del bambino e del gruppo, permettiamo anche ai genitori con scarse conoscenze della nostra lingua di farsi un'idea del percorso compiuto e di scambiare opinioni.»

Publicazione tematica Integrazione, p. 27

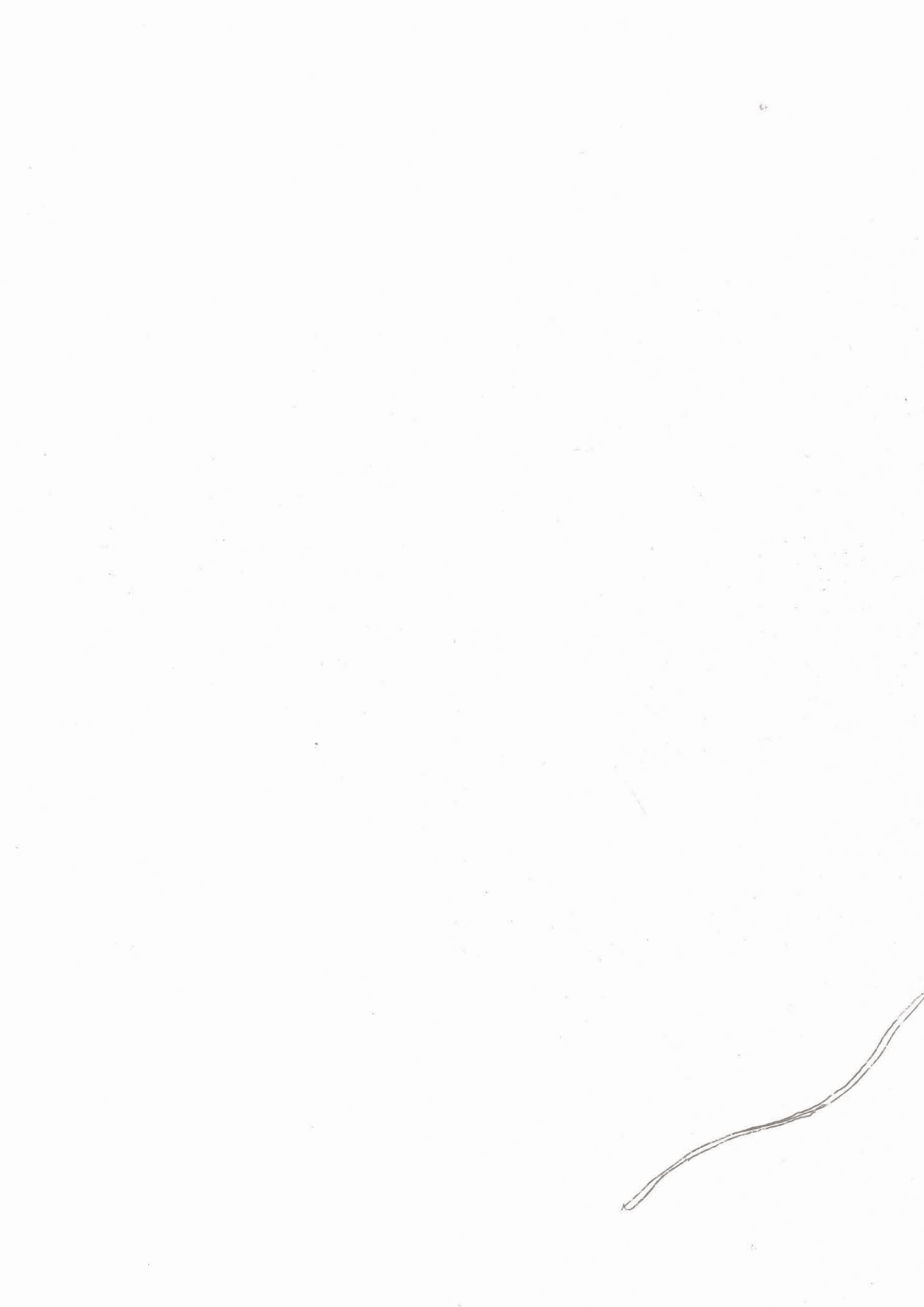
Quando ad esempio, dopo una giornata di asilo nido trascorsa nel bosco, un bambino sporco, stanco, ma felice e orgoglioso mostra al papà, con l'aiuto di una foto o di una breve filmato catturato con la macchina fotografica digitale, come lui ha colpito con il martello i rami, le radici e le pietre trovate sul terreno, e di come questi non solo producevano suoni diversi quando venivano colpiti, ma lasciavano anche tracce diverse, che lui ha cercato di catturare con le fotografie, ma non sempre ci è riuscito, perché... – il padre trarrà un bilancio diverso rispetto a ciò che farebbe se la sera gli viene semplicemente restituito un bambino stanco e sporco, con l'informazione di quanto ha mangiato e di quanto tempo è durato il suo pisolino.

Più i genitori sono coinvolti nei progetti culturali e più sono informati in modo trasparente sugli obiettivi, le qualità e le opportunità formative della promozione della creatività attraverso l'educazione estetica e la partecipazione culturale, più comprenderanno e apprezzeranno le espressioni creative dei loro figli. È importante che i genitori siano consapevoli delle grandi conquiste cognitive, fisiche, emotive e sociali

che i bambini hanno raggiunto nell'elaborazione delle loro opere. Questo può aiutare i genitori a vedere le creazioni dei bambini con occhi diversi e ad apprezzarle nonostante il loro aspetto insolito (cfr. Braun 2011, pp. 83-85).

L'arte valorizza la diversità

Nei processi artistico-creativi i bambini imparano a convivere con le contraddizioni. Imparano che a una domanda le risposte e le soluzioni possono essere molteplici. Nello scambio e nel confronto con gli altri imparano a capire i diversi punti di vista. La diversità e "l'altro" sono, nell'espressione artistica, una componente arricchente. Confronto artistico con il mondo di per sé significa guardare oltre il proprio naso. Le cose strane e "diverse" possono essere considerate come ispirazione e non costituiscono una minaccia. La formazione estetica culturale è quindi un elemento centrale nel lavoro di integrazione. L'inclusione e l'accettazione della diversità possono essere apprese e praticate nei processi creativo-artistici fin dall'inizio. I bambini vivono le comunità multiculturali come un'esperienza positiva e sperimentano quanto possa essere arricchente creare qualcosa di grande e straordinario insieme agli altri.



Principio di base 6

Partecipazione culturale significa Community Education

I processi estetico-creativi possono essere stimolati da un ambiente ispiratore che, oltre ad un atteggiamento pedagogico di base, infrastrutturale e di libertà temporale, necessita anche di libertà di risultato e di espressione. Questo a sua volta richiede una varietà di materiali estetici a disposizione, nonché mezzi, strumenti e supporti adeguati. Al fine di garantire la partecipazione culturale nel senso precedentemente descritto *Bambini verso l'arte – l'arte verso i bambini*, non è sufficiente che i bambini devono/possono/dovrebbero usufruire di offerte differenziate in ambiti protetti come asili nido, gruppi ludici, scuole dell'infanzia, spazi per il tempo libero, centri comunitari, ecc., ma dovrebbero anche prendere parte alle attività di natura artistica. Una partecipazione culturale percettiva e produttiva richiede un *accesso* paritario alle istituzioni culturali come musei, teatri, sale da concerto e da ballo, biblioteche, così come a *incontri* e a *progetti comuni* con professionisti dell'arte e della cultura, con persone di tutte le generazioni e persone di diversa estrazione socio-culturale. I bambini saranno sempre accompagnati da persone di fiducia che garantiscono la necessaria protezione e sicurezza affinché possano muoversi in modo opportuno in questi mondi ricchi di ispirazione.

Continuità anziché cultura dell'evento

Con la medesima spontaneità e naturalezza con cui si va con i bambini nel bosco, allo zoo, o al parco giochi, si dovrebbero visitare i luoghi di cultura e le loro offerte di mediazione – e questo non solo in ambito privato, ma anche nel contesto delle strutture che si occupano di prima infanzia.

Nella pratica, è stato ripetutamente dimostrato che una partecipazione culturale sostenibile richiede continuità. I bambini piccoli traggono poco beneficio dalle visite (brevi) a eventi estemporanei. I bambini non solo hanno bisogno di tempo per instaurare rapporti di fiducia con gli altri, ma anche per appropriarsi dei luoghi e degli spazi.

Iniziare bene è fondamentale

Poiché i bambini da 0 a 4 anni di età aprono il mondo ai sensi, c'è bisogno di ambienti adeguati che possano accoglierlo in modo sensoriale e in cui possano fare esperienze estetiche diverse, cioè che suscitino stupore, divertimento ed espressività individuale. Questo avviene non appena si giunge in un luogo nuovo, ancora sconosciuto.

Ad esempio lo scopo iniziale della visita ad un

museo d'arte non può essere quello di far conoscere ai bambini le artiste e gli artisti. Si tratta piuttosto di mostrare loro il museo come un luogo pieno di sorprese e sconosciuto. Nemmeno gli oggetti esposti devono esserlo: forse, alla prima visita, attira molto di più l'attenzione la grande porta d'entrata che si apre e chiude automaticamente. Ma anche i locali, particolarmente alti, oppure una certa atmosfera, possono essere oggetto di attenzione da parte del bambino.

«Spazi sociali strutturati possono contribuire a ridurre le disparità sociali e favorire la coesione sociale.»

Publicazione tematica Soziales Raum 2014, p. 12

I bambini hanno bisogno di tempo per stupirsi, per guardare, per ascoltare, per sentire, non solo fisicamente ma anche emotivamente. È importante che si sentano benvenuti, che possano raccogliere impressioni e esperienze positive. In una prima visita di un luogo potrebbe darsi che i bambini scoprono ed esplorino in primo luogo l'ambiente circostante prima di sentirsi pronti per farsi coinvolgere in ciò che sta accadendo.

Ma hanno anche bisogno di tempo per entrare in contatto con le persone che in questi luoghi svolgono il ruolo di mediazione, per conoscerli e per lasciarsi trascinare nella scoperta del luogo e dei suoi "tesori". Queste importanti fasi di avvicinamento possono già dare agli adulti le prime indicazioni su cosa attrae i bambini e quali punti di contatto vengono offerti al fine di costruire ponti dal bambino al nuovo ambiente.

La mediazione artistica e culturale è un lavoro di relazione

La partecipazione culturale estetica della prima infanzia ha bisogno di condizioni quadro diverse rispetto alla mediazione culturale e artistica scolastica. Il primo ostacolo si presenta nella parola "mediazione" la quale, in rapporto al bambino piccolo, non è la trasmissione di saperi, ma è, in primo luogo, la creazione di un contesto relazionale compatibile con l'ambiente culturale. Mediatori culturali, artiste e artisti svolgono, in primo luogo, la funzione di coloro "che aprono le porte e il mondo", che "costruiscono ponti" tra il bambino, la persona di fiducia e la dimensione culturale. Per riuscire in tale intento occorre che le citate persone

dispongano di nozioni di psicologia dello sviluppo che consentano loro di accogliere e accompagnare i bambini secondo il loro grado di sviluppo e le loro esigenze. I bambini piccoli hanno bisogno di mediatori culturali e artistici che si relazionano con loro e li prendono sul serio.

I bambini ci mostrano cosa interessa loro, non il contrario

Il confronto con il mondo dell'arte è vicino al vissuto dei bambini. Nella pratica si è visto come sia importante associare i bambini alla produzione artistica. Nel loro lavoro gli artisti mostrano cosa significa vivere con i bambini attività di natura estetica, constatano ciò che li affascina e come si rapportano con l'arte. Queste esperienze consentono all'artista di capire cosa è rilevante per i vari livelli di età del bambino. Le produzioni artistiche per bambini dovrebbero sempre nascere in co-produzione con i bambini stessi.

La partecipazione culturale della prima infanzia richiede una buona qualità relazionale tra i partner della cooperazione

L'esperienza mostra come la sostenibilità della mediazione culturale dipenda molto dalla regolarità con la quale i bambini hanno occasione di prendere parte alle manifestazioni culturali. D'altra parte, molto dipende dalla qualità dei rapporti e dalla collaborazione tra le strutture di accoglienza dei bambini e i partner culturali. Una buona qualità della relazione e della cooperazione presuppone l'assunzione di una responsabilità condivisa e un elevato grado di professionalità.

La cooperazione viene continuamente valutata e ottimizzata attraverso una riflessione comune.

Coinvolgimento dei genitori e dei familiari

Se i genitori e i membri della famiglia sono partecipi dei processi estetici di partecipazione culturale e non sono (solo) coinvolti come pubblico alla fine di un progetto artistico o culturale, ci sono molte opportunità di produrre "effetti collaterali" positivi che vanno oltre il progetto reale: genitori e membri della famiglia ...

- ... possono conoscere il loro bambino da tutto un altro punto di vista,
- ... sperimentano approcci stimolanti e arricchenti all'arte e alla cultura,

- ... comprendono meglio il valore educativo della formazione estetica e della partecipazione culturale,
- ... condividono con i bambini importanti momenti comunitari,
- ... sono parte della comunità e sviluppano il sentimento di appartenenza.

Tempo per rielaborare

I bambini non solo hanno bisogno di tempo per affrontare una nuova situazione, ma anche di molto tempo per "digerire" ciò che hanno vissuto, tutte le sensazioni e le esperienze. Esprimersi in un contesto culturale non dovrebbe essere il solo momento utile, occorrono anche spazi in cui viene data la possibilità ai bambini di rielaborare, in modo individuale, il vissuto dell'esperienza estetica (→ pagina 17).). Questi processi, a loro volta, richiedono materiali estetici e condizioni quadro, che lo permettono. In questo percorso rielaborativo, che vede la presenza attenta degli adulti, è possibile scoprire nuovi elementi a cui fare riferimento in vista di nuove esperienze. Rielaborare significa dunque, al tempo stesso, procedere nello stesso modo e con continuità.

In sintesi, si può affermare quanto segue: dal punto di vista del bambino, una pratica qualitativamente buona e di successo della partecipazione culturale dei bambini piccoli è stata raggiunta se sono soddisfatte le seguenti quattro dimensioni di qualità:

- > L'ambiente risponde alle esigenze dei bambini più piccoli e consente molteplici esperienze estetiche.
- > La qualità dei rapporti con e tra adulti (specialisti nel campo dell'educazione e cura della prima infanzia, della pedagogia culturale e dell'arte, genitori e membri della famiglia) sono un sostegno al modo individuale del bambino di rapportarsi.
- > Le attività proposte al bambino sono stimolanti e creano riferimenti estetici al suo ambiente di vita.
- > Il bambino può partecipare in modo collaborativo e co-costruttivo e sperimentare in modo auto-efficace il proprio coinvolgimento in un processo comune con gli altri

Maggiori informazioni nel Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia



Avete trovato queste considerazioni stimolanti? Siete invitati a leggere i singoli aspetti nel Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia (Wustmann Seiler/Simoni 2016). Il Quadro d'orientamento è rivolto a tutte le persone che lavorano per e con bambini piccoli nella loro vita quotidiana e pone costantemente al centro la prospettiva del bambino. Nelle tre parti "Fondamento", "Principi guida" e "Attività pedagogiche", spiega quali sono i diritti e i bisogni dei bambini piccoli e cosa significa questo per gli adulti che li accompagnano.

Il Quadro d'orientamento è disponibile in lingua tedesca, francese e italiana e può essere ordinato al seguente indirizzo (costo CHF 15.00):

Rete per la custodia dei bambini
Effingerstrasse 2, 3011 Bern
ordine@quadroorientamento.ch
031 508 36 15

È disponibile una versione PDF gratuita scaricabile al seguente indirizzo:
www.quadroorientamento.ch

Le altre pubblicazioni tematiche possono essere ordinate al seguente indirizzo o scaricate in formato PDF:
www.quadroorientamento.ch
ordine@quadroorientamento.ch

Iniziativa nazionale «Lapurla – I bambini rincorrono la loro curiosità»: attuazione e verifica degli elementi costitutivi nonché dei campi d'azione e di sviluppo di questa pubblica- zione tematica



Sulla base della presente pubblicazione tematica, nel 2017 nasce l'iniziativa nazionale «Lapurla – I bambini rincorrono la loro curiosità». L'iniziativa nazionale Lapurla è volta a realizzare spazi di creatività per i più giovani. Insieme alle loro persone di riferimento, i bambini di età compresa tra 0 e 4 anni scoprono le istituzioni culturali come molteplici universi sensoriali. Stimolati da artisti e mediatori culturali, esplorano il loro ambiente. Perché la cultura rafforza la personalità – fin dall'inizio. Un'iniziativa del Per cento culturale Migros e dell'Università delle Arti di Berna (HKB). Lapurla è stata creata ed è co-diretta da Karin Kraus (HKB) e Jessica Schnelle (Per cento culturale Migros). La fase pilota di Lapurla si svolge dal 2018 al 2020. Il suo scopo è seguire fino a 12 progetti modello, garantire un'interconnessione tra gli attori coinvolti, elaborare le conoscenze acquisite attraverso le esperienze pratiche e, con l'ausilio di una rete di contatti, sensibilizzare l'opinione pubblica sugli obiettivi dell'iniziativa.

Ulteriori informazioni: www.lapurla.ch

Traduzione operativa dei principi di base

per una partecipazione qualitativa e quantitativa nella formazione estetica & culturale del bambino della prima infanzia

L'approfondimento dei contenuti e la prospettiva del Quadro d'orientamento evidenziano che: l'immagine del bambino formulata nel Quadro d'orientamento rispecchia gli auspici e le teorie di una formazione estetica che promuove la creatività e la partecipazione culturale. Quando si tratta di definire e formulare gli aspetti qualitativi della formazione culturale prescolastica, il Quadro d'orientamento fornisce i criteri essenziali che devono essere presi in considerazione dal punto di vista della pedagogia delle arti e della cultura.

In occasione dell'incontro-dibattito del 10 maggio 2016, menzionato all'inizio di questa pubblicazione, sono stati individuati cinque importanti campi d'azione e di sviluppo, che mettono in luce l'attuale situazione in Svizzera e formulano ciascuno una VISIONE sotto forma di DOVREBBE, riguardo

- > l'applicazione dell'articolo 31 della Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia,
- > il seguito da dare agli auspici del Manifesto Art&Education e
- > la traduzione operativa del messaggio culturale 2016-2020 della Confederazione.

Le pagine seguenti fanno il punto sull'introduzione all'argomento in termini di contenuti, sullo studio approfondito sulla base di importanti principi di base di un'educazione estetica e di partecipazione culturale di successo con riferimento al Quadro di orientamento, e sulle conclusioni tratte dall'incontro-dibattito.

Conclusione

In sintesi, si può affermare che un salto quantitativo e qualitativo nella formazione estetica e culturale della prima infanzia in Svizzera può avere successo solo se

sul fronte della prima infanzia

- la formazione estetica è parte della formazione e dell'aggiornamento professionale e viene considerata come un elemento fondamentale di una formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia di buona qualità,
- le istanze decisionali (ad esempio Confederazione, Cantoni, Comuni, responsabili di asili nido, educatrici ed educatori) creano le condizioni quadro affinché la formazione estetica possa aver luogo,

sul fronte della mediazione culturale ed artistica

- i bambini piccoli, le loro famiglie e le persone che se ne prendono cura vengono considerati parte del pubblico a cui è destinata l'offerta culturale,
- gli stessi mediatori dispongono delle competenze necessarie nel campo della formazione della prima infanzia,

sul fronte politico

- vengono definiti ruoli e attribuite chiare responsabilità alle autorità e alle istanze amministrative,
- vengono concessi gli opportuni finanziamenti applicando, con trasparenza, criteri di qualità.

Campo d'azione & sviluppo #1

«Libertà d'espressione – sin dall'inizio!»

@Responsabili della formazione e dell'aggiornamento nella prima infanzia, scuole universitarie e professionali, strutture per bambini, educatori della prima infanzia

FACT // È

Nella prima infanzia, la progettazione orientata al prodotto e le attività fortemente guidate sono ancora molto diffuse (cfr. Bree 2007). In molti luoghi manca un atteggiamento orientato a favorire lo sviluppo della creatività, della soluzione di problemi e, in generale, la capacità di strutturare la vita del bambino senza ricorrere a prodotti preconfezionati e a soluzioni precostituite.

VISIONE // DOVREBBE

La promozione della creatività attraverso l'educazione estetica e la partecipazione culturale è un elemento base nella formazione e nell'aggiornamento pedagogico. Dovrebbe perciò essere ancorata nei curricula ed essere parte dei concetti, delle strutture e del personale che opera nel settore della prima infanzia.

Le strutture per bambini da 0 a 4 anni sono quei luoghi nei quali è possibile scoprire, attraverso esperienze sensoriali, le numerose modalità che favoriscono lo sviluppo della creatività nei bambini.

Misure & Appello

Formare, sostenere e valorizzare il personale qualificato (cfr. Appello FEAPI 2015)

La promozione della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale è esplicitamente integrata o rafforzata nella formazione professionale dei futuri specialisti nel campo dell'accoglienza della prima infanzia, nella formazione e nel perfezionamento di specialisti pedagogici nelle Scuole universitarie professionali, nelle scuole professionali e nelle università, nella formazione di animatori di gruppi ludici, nei corsi per genitori diurni, ecc. . Ciò richiede

- > la promozione di una maggiore comprensione di base della creatività con l'obiettivo di
- > riscoprire la propria creatività e di crescere nella pratica professionale attraverso un lavoro biografico riflessivo con una maggiore fiducia in sé stessi,
- > la sensibilizzazione per i processi creativi attraverso le proprie esperienze estetiche nei progetti artistici e le riflessioni che ne derivano,
- > l'introduzione ai luoghi e alle istituzioni che offrono esperienze di educazione culturale ai bambini,
- > il coinvolgimento nei progetti culturali della prima infanzia insieme a studenti dell'arte e della mediazione culturale nonché

- > la preparazione di specialisti della prima infanzia, artisti, educatori e mediatori d'arte disposti ad impegnarsi nella realizzazione di un mandato comune.

I bambini da 0 a 4 anni sono definiti e riconosciuti come un importante gruppo di riferimento per la formazione e il perfezionamento dei mediatori artistici e culturali. Si identificano punti di approfondimento nei quali viene data la possibilità agli studenti di specializzarsi nella prima infanzia acquisendo conoscenze e competenze in psicologia dello sviluppo.

Nei progetti artistici e culturali integrati alla pratica, questi studenti hanno l'opportunità, insieme ad esperti nei settori della pedagogia della prima infanzia, dell'arte e della cultura, di acquisire un'importante esperienza che consentirà loro di lavorare successivamente all'interfaccia tra formazione della prima infanzia e formazione culturale.

La promozione della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale è integrata nei concetti pedagogici e diventa parte della realtà di tutti i giorni

Le strutture per la prima infanzia, come primi luoghi istituzionali di educazione per i bambini, integrano la promozione della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale nei loro concetti pedagogici e principi guida. Riconoscono pertanto l'articolo 31 della Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia e considerano la formazione culturale come un compito naturale della formazione, accoglienza e educazione della prima infanzia.

Coloro che operano in veste di attori della pedagogia culturale e della produzione artistica, sono considerati attori importanti nella formazione artistica ed estetica della prima infanzia. Sono loro che accompagnano i bambini e le persone di riferimento nella scoperta delle opere, nella ricerca delle varie forme espressive individuali in luoghi culturalmente significativi. Il loro compito è complesso perché richiede conoscenze artistiche e conoscenze pedagogiche della prima infanzia di alto livello.

I professionisti dell'educazione

- > sono consapevoli dell'importanza delle esperienze estetiche nei processi creativi dei bambini.
- > mostrano ai bambini come relazionarsi sensorialmente al mondo nella vita di tutti i giorni.

- > prendono sul serio il loro ruolo di «passeuses et passeurs de culture» (vedi Manifesto Art&Education 2009, p. 9).
- > offrono ai bambini un'ampia gamma di opportunità per impegnarsi attivamente in attività artistiche e per esprimersi in modo creativo e libero.
- > dispongono di un ampio repertorio di possibili impulsi per stimolare e sviluppare i processi creativi.
- > sono aperti e disponibili a sperimentare nuovi e insoliti percorsi nei processi estetico-creativi.
- > approfittano delle offerte culturali e partecipano a diversi eventi culturali.
- > sono consapevoli che l'arte e la cultura sono fondamentali per l'attività esplorativa del bambino e per il suo sviluppo personale.

I responsabili delle istituzioni per la prima infanzia

- > creano le condizioni quadro necessarie per promuovere un'educazione estetica orientata alla creatività e la partecipazione culturale.
- > stabiliscono e mantengono contatti con istituzioni culturali, mediatori artistici e culturali, artisti, agenzie di finanziamento e agenzie specializzate, istituzioni comunali, ecc. e definiscono modalità e condizioni comuni di collaborazione.
- > promuovono e sostengono la formazione continua dei professionisti dell'educazione.
- > incoraggiano i professionisti dell'educazione a sperimentare cose nuove.
- > riconoscono le nuove conoscenze e abilità
- > acquisite nel campo dell'educazione culturale e artistica, consentendo ai dipendenti di introdurle con profitto nell'istituzione e di trasmetterle agli altri membri del team.
- > garantiscono che gli studenti abbiano un'ampia gamma di opportunità di partecipare a progetti di promozione della creatività.
- > offrono ai loro team molteplici opportunità di scambio per riflettere insieme sulle esperienze e sulle nozioni e trarne le necessarie indicazioni per migliorare.
- > indicano nei certificati e diplomi dei loro dipendenti le competenze da loro acquisite nell'ambito della promozione della creatività estetico-culturale nella formazione della prima infanzia.

I responsabili delle strutture della prima infanzia

- > si impegnano ad applicare l'articolo 31 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo nei loro istituti.
- > creano buone condizioni generali per la partecipazione culturale delle loro istituzioni.
- > promuovono e sostengono l'aggiornamento del loro personale sotto forma di partecipazione finanziaria o accredito dell'orario di lavoro.
- > implementano e accompagnano i programmi nelle loro strutture attraverso la modalità "training on the job" e "train the trainer".
- > coordinano i partenariati e le collaborazioni di livello superiore.
- > garantiscono il riconoscimento delle qualifiche aggiuntive dal punto di vista salariale.

Effetto

Attraverso il consolidamento della preparazione culturale gli educatori della prima infanzia individuano nuovi stimolanti aspetti della loro professione e la considerano un importante aspetto della loro crescita personale. L'estensione dello spettro professionale ha effetti positivi sul grado di soddisfazione professionale e incide positivamente sui bambini. Si può ipotizzare che le istituzioni che promuovono con successo la creatività attraverso l'educazione estetica e la partecipazione culturale risentano meno del ricambio del personale e dell'assenteismo a causa di una migliore soddisfazione professionale.

La professionalizzazione della formazione, dell'accoglienza e dell'educazione nella prima infanzia, ha l'effetto di migliorare l'immagine delle educatrici e degli educatori che operano nel settore e, a sua volta, aumenta l'attrattiva della professione. Collaboratrici e collaboratori soddisfatti significa bambini soddisfatti; bambini soddisfatti significa genitori soddisfatti.

Campo d'azione & sviluppo #2

«Libertà degli spazi & Community Education»

@Cantoni, Comuni, responsabili del settore prima infanzia e delle strutture culturali

FACT // È

Lo spazio non è solo “terzo” educatore, ma anche “primo educatore”. L'architettura, l'infrastruttura e l'organizzazione dello spazio hanno una grande importanza in rapporto ai processi che si svolgono in questi luoghi. In molte strutture mancano spazi interni ed esterni adeguati, in cui i bambini piccoli hanno l'opportunità e la possibilità di poter esplorare e plasmare in modo ludico il mondo che li circonda.

VISION // DOVREBBE

Ogni struttura per bambini da 0 ai 4 anni dispone (o ha accesso) ad adeguati spazi interni ed esterni con atelier, spazi per il gioco, ambienti naturali, ecc. che invitano alla scoperta, alla sperimentazione e alla trasformazione. Lo svolgimento del programma giornaliero consente, dal punto di vista concettuale, il pieno sfruttamento degli spazi previsti.

Le strutture per bambini da 0 a 4 anni sono luoghi di esperienza creativa e sensoriale che permettono e garantiscono molteplici modalità di partecipazione culturale. I Comuni garantiscono che i citati luoghi siano accessibili a tutti i bambini e alle loro famiglie.

Misure & Appello

La partecipazione culturale nel senso di Community Education significa accessibilità per tutti. La formazione e la partecipazione culturale non sono un lusso, sono un diritto umano. Coloro che partecipano attivamente alla vita culturale sono integrati e appartengono ad una comunità. I bambini a cui viene data la possibilità di prendere parte alla costruzione dell'ambiente e che, in ambito artistico, hanno la possibilità di fare esperienze di autoefficacia e di essere valorizzati non provano il sentimento di impotenza. Questi bambini non hanno bisogno della violenza per sentirsi forti, per loro è sufficiente sentirsi riconosciuti. Per raggiungere un simile risultato occorrono luoghi d'incontro, spazi liberi in cui sia possibile fare esperienze, in cui, sin dalla nascita, sia possibile la partecipazione culturale.

Attraverso la professionalizzazione della formazione culturale nella prima infanzia è possibile favorire la nascita di sinergie sfruttando meglio determinate risorse. Le strutture per l'infanzia che non dispongono di un proprio spazio funzionale sono incoraggiate a collaborare con le scuole, gli istituti, i musei, i centri comunitari, le strutture per il tempo libero limitrofi o con i privati oppure a condividere gli spazi esistenti. A tal fine sono necessari punti di contatto comunali o regionali che coordinino le offerte e le richieste locali e le rendano accessibili al pubblico. Ciò garantisce che la

partecipazione ai programmi di educazione culturale sia finanziariamente sostenibile per tutti gli abitanti.

Le strutture che dispongono di propri spazi funzionali li ottimizzano, se necessario, in base ai criteri elencati in questa pubblicazione. Per migliorare l'utilizzo delle capacità, le aziende possono rendere accessibili alla comunità gli spazi e i laboratori per bambini, ad esempio nei fine settimana e durante le ore di scarsa affluenza, in modo che anche i bambini che non sono accuditi in una struttura abbiano accesso a spazi funzionali con le loro famiglie. Un'altra possibilità è l'offerta dei cosiddetti atelier aperti, che favoriscono l'incontro e lo scambio tra i bambini accuditi internamente con bambini e genitori provenienti dall'esterno. L'accoglienza e l'attività educativa in questi spazi potrebbe essere assunta da specialisti qualificati attraverso il riconoscimento delle ore aggiuntive di lavoro.

Effetto

La presenza di infrastrutture di Community Education integrate per i bambini rendono attrattivi e vitali quartieri, parti della città, villaggi e comuni. La presenza di “mondi educativi” non ha un effetto positivo solo sui bambini e sulle loro famiglie, ma anche sull'insieme della comunità. La possibilità data a tutti di prendere parte alla strutturazione ambientale – indipendentemente dalla loro condizione sociale – rafforza la convivenza pacifica e promuove la solidarietà e il senso di responsabilità. La presenza di infrastrutture che favoriscono la partecipazione culturale dei bambini incrementa gli scambi e l'impegno sociale.

Attraverso la cooperazione tra strutture per bambini con centri culturali, come musei, teatri, sale da concerto, centri comunitari, biblioteche ecc., rafforza la loro immagine pubblica. Il crescente interesse verso le strutture per bambini rafforza a sua volta l'impegno degli operatori culturali – una situazione vantaggiosa per tutte le parti coinvolte.

Campo d'azione & sviluppo #3

«Partenariati co-costruttivi vs. offerta e domanda»

@Confederazione, Cantoni, Comuni, fondazioni, responsabili del settore prima infanzia e delle strutture culturali, artisti e operatori culturali

FACT // È

Nelle strutture per bambini da 0 ai 4 anni manca personale qualificato nel settore della pedagogia della cultura e dell'arte. La stessa cosa vale per le istituzioni culturali in cui mancano mediatori culturali e artistici con qualifiche nel settore della pedagogia della prima infanzia. Gli operatori culturali hanno ancora poco accesso alla pratica pedagogica della prima infanzia.

Le offerte di mediazione culturale non sono concepite a sufficienza dal punto di vista del bambino piccolo, seguono piuttosto la logica della mediazione scolastica – una richiesta eccessiva per tutte le parti coinvolte.

VISION // DOVREBBE

a) Ogni struttura per bambini da 0 ai 4 anni dispone di un responsabile con competenze in ambito creativo e/o culturale (qualifica aggiuntiva). Questa persona intrattiene rapporti paritari con almeno un'istituzione culturale, così come con una o un artista nella forma dello scambio, di progetti o di riflessioni.

b) Ogni istituzione culturale dispone di un'incaricata/o della prima infanzia. Questa persona cura in forma paritaria i rapporti con strutture della prima infanzia da 0 a 4 anni nelle immediate vicinanze e garantisce un accesso a misura di bambino piccolo. Le proposte sono orientate alle esigenze concrete di questi bambini.

Misure & Appello

Al fine di implementare la formazione estetica e la partecipazione culturale non solo in modo selettivo, ma a lungo termine, occorre disporre, da entrambe le parti, di responsabili che contemplano l'insieme degli ambiti e dei compiti e che sono in grado di essere persone di riferimento verso l'interno e verso l'esterno e garantiscono che le necessarie condizioni quadro siano create, sviluppate e mantenute a lungo termine.

Questo compito molto impegnativo richiede specialisti competenti che, oltre alle tradizionali qualifiche professionali, hanno anche dimostrato di possedere ulteriori qualifiche aggiuntive o una corrispondente esperienza pratica nell'altro settore. Le qualifiche aggiuntive sono evidenziate nel profilo professionale e dovranno essere adeguatamente retribuite.

I partner della cooperazione sviluppano in modo condiviso concetti e pratiche per una partecipazione culturale di alto livello qualitativo che consentono l'accesso dei bambini alle proposte di partecipazione culturale e alle esperienze estetiche. Dal punto di

vista metodologico i setting appositamente concepiti rispettano sempre le specifiche esigenze dei rispettivi gruppi di bambini.

Una formazione culturale sostenibile presuppone il coinvolgimento delle famiglie e dei parenti. I partner della cooperazione si impegnano a coinvolgerli in vari modi, rendendoli partecipi allo sviluppo dei loro bambini. Ciò può significare che le famiglie e i loro parenti possono prendere parte, in modo puntuale, allo sviluppo dei progetti artistici e possono documentarli in forma continua rendendoli accessibili anche ai loro conoscenti.

Affinché ciò possa riuscire, è necessario sviluppare programmi di sostegno adeguati per la prima infanzia, oppure consentire alle istituzioni per la prima infanzia di accedere alle risorse esistenti e di incrementarle di conseguenza. Nella misura in cui il messaggio della Confederazione viene preso seriamente in considerazione e tradotto nella pratica, prenderanno avvio programmi di sviluppo per la partecipazione culturale attraverso il co-finanziamento da parte dell'ente pubblico a livello di Confederazione, Cantoni e Comuni.

Effetto

Le strutture per bambini, e per coloro che operano nel campo dell'arte e della cultura, approfittano delle molteplici conoscenze e delle competenze dei loro partner e sono in grado di utilizzare in modo efficiente le risorse disponibili. Attraverso una cooperazione attiva, tutti i partecipanti ampliano le loro reti e estendono le loro aree di competenza. L'utilizzo congiunto delle risorse esistenti e il ricorso a mezzi messi a disposizione di terzi, rafforzano la professionalità di tutti i partner. In team che funzionano bene gli esiti producono risultati superiori ai mezzi messi a disposizione.

Campo d'azione & sviluppo #4

«Ancorare i diritti dei bambini nei mandati di prestazione di istituzioni culturali e sviluppare la qualità»

@ Confederazione, Cantoni, Comuni e ricerca

FACT // È

I bambini da 0 a 4 anni fanno ancora troppo raramente parte dei gruppi di destinatari delle istituzioni culturali e di coloro che operano nel campo dell'arte. Sono ancora molte le resistenze e molteplici sono le ragioni. In Svizzera mancano scambi di esperienze di buone pratiche, di lobbying e attività di promozione. Un mercato del lavoro socialmente rilevante non viene sfruttato.

VISION // DOVREBBE

Le istituzioni culturali sovvenzionate da Confederazione, Cantoni e Comuni hanno l'obbligo, mediante un mandato di prestazioni, di garantire offerte adeguate per i bambini da 0 a 4 anni attraverso mediatori qualificati nel settore della pedagogia, dell'arte della prima infanzia. La partecipazione culturale è riconosciuta come modello educativo e di integrazione della prima infanzia e prevede la presenza di personale qualificato.

Misure & Appello

Esistono istituzioni culturali (musei, teatri, sale da ballo, sale da concerto, centri culturali e dell'informazione) che si sono aperti ai bambini più piccoli e ai loro accompagnatori e che hanno raccolto esperienze molto positive. In molti luoghi, tuttavia, lo scetticismo è ancora diffuso e le argomentazioni sono talvolta infondate. Non è ammissibile che istituzioni finanziate con fondi pubblici si oppongano alla traduzione operativa dell'Articolo 31 della Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia escludendo parte della popolazione da quel genere di offerta. La Confederazione, i Cantoni e i Comuni sono pertanto esplicitamente chiamati ad assumersi le proprie responsabilità e ad obbligare i propri fornitori di servizi ad attuare la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia.

È necessario che le associazioni professionali e le associazioni mantello della cultura e del settore della prima infanzia si mettano in rete e cooperino tra loro. Sono necessari modelli sostenibili e visibilità pubblica come stimolo o ulteriore sviluppo di un'immagine di sé che garantisce la partecipazione culturale sin dalla nascita. Il *Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia* e questa *pubblicazione tematica* possono essere utilizzati, sotto molti aspetti, per chiarire e eliminare i pregiudizi e trasmettere importanti argomenti a favore.

Sono necessarie strategie di implementazione trasversali – partendo da una formazione professionale di base, da programmi di aggiornamento e dal finanziamento di progetti modello, fino a mandati di

prestazione e accordi di collaborazione – che assicurano una traduzione operativa a lunga scadenza. Tutto ciò presuppone l'accompagnamento e la presenza di un'entità che coordini, in forma permanente, lo scambio di conoscenze tra reti a livello nazionale, in cui siedono tutti gli esperti a livello scientifico, i politici, i rappresentanti dell'amministrazione e i partner finanziatori.

È inoltre indispensabile la presenza della ricerca applicata che fornisca indicazioni utili alla pratica e che garantisca una qualità a tutte le strutture che operano a livello trasversale.

Effetto

L'obiettivo dichiarato è che tra un paio di anni più nessuno si chiederà se c'è bisogno di una formazione estetica che promuova la creatività per assicurare la partecipazione culturale sin dalla nascita. Si tratta di una questione socialmente acquisita, analoga al suffragio femminile o all'apertura serale dei negozi.

La creazione di nuovi profili professionali crea nuovi posti di lavoro che interessano anche le imprese del settore artistico e della cultura. La Svizzera se lo può permettere, perché ne vale la pena!

Campo d'azione & sviluppo #5

«Rendere visibile e premiare la qualità»

@Confederazione, Cantoni, Comuni, fondazioni, responsabili del settore prima infanzia e delle strutture culturali

FACT // È

Lesistenza di atelier e di laboratori, o il numero di visitatori dicono ancora poco sulla loro qualità. A tutt'oggi in Svizzera non esistono standard di riferimento per una formazione estetica e una partecipazione culturale che promuovono la creatività nella prima infanzia. Lo stesso dicasi per quanto concerne l'attestazione della qualità (vedi label) di istituti che mediano cultura per la prima infanzia.

VISION // DOVREBBE

Dal 2020, sia le strutture per bambini da 0 a 4 anni che le strutture culturali possono ottenere un *label* di qualità che le rende pubblicamente visibili quali istituzioni con un'offerta educativa di alta qualità nei settori della formazione estetica e della partecipazione culturale nei primi anni di vita.

Inoltre, vengono premiate e valorizzate persone e istituzioni che si distinguono per i loro eccellenti risultati nella promozione di una formazione culturale per bambini dai 0 a 4 anni.

Misure & Appello

In un mondo sempre più complesso, i *label* sono un ausilio di orientamento e di decisione per i non addetti ai lavori e gli estranei. Oggi esiste un *label* appropriato per quasi tutto ciò che è considerato rilevante e importante nella nostra società. Con la crescente consapevolezza dell'importanza di una formazione, accoglienza e educazione della prima infanzia di qualità, sempre più istituzioni per bambini tendono a voler ottenere un *label* che garantisca la loro professionalità e li distingua dagli altri. Nella pratica si constata che nella scelta di un istituto i genitori fanno sempre più riferimento alla presenza di simili *label*. Al momento mancano *label* che attestano la presenza di una buona formazione estetica e di una buona partecipazione culturale. Certe attribuzioni di un simile riconoscimento sono ancora unilaterali o superficiali. Non dobbiamo permettere che ciò accada. Oltre all'attuazione dei campi d'azione e di sviluppo #1-4, devono essere adottate misure che garantiscano una buona qualità della formazione culturale, sia in ambito pedagogico della prima infanzia, sia nell'area dei rappresentanti del mondo culturale. Perché – come accennato, e precisato nello studio internazionale *Wow-Faktor* (Bamford 2010) – solo una formazione culturale di buona qualità è stimolante ed efficace dal punto di vista educativo.

Se vogliamo dare il giusto peso alla partecipazione culturale ed artistica, occorre uno statement

e una panoramica delle offerte, delle istituzioni e delle strutture consigliate per bambini da 0 a 4 anni. Ciò richiede una soluzione adeguata che garantisca standard minimi e sulla base dei quali la Svizzera può dimostrare di aver ottemperato agli obblighi previsti dall'articolo 31 anche nel settore della prima infanzia.

Iniziative di particolare valore devono essere rese visibili e riconosciute a livello istituzionale attraverso premi, concorsi, riconoscimenti ecc. Questi ultimi vengono regolarmente assegnati in tutta la Svizzera dall'ente pubblico, dagli addetti ai lavori, da fondazioni, ecc. e rese di pubblico dominio per il tramite dei media.

Il personale deve essere incoraggiato attraverso l'attribuzione di borse di studio, buoni per l'aggiornamento, programmi di scambio, finanziamenti per la ricerca e riconoscimenti per prestazioni meritevoli sotto forma di progetti, forme di cooperazione, metodi innovativi di mediazione, performance artistiche e risultati della ricerca.

Effetto

La concessione di incentivi è un importante fattore motivazionale per portare avanti la rapida attuazione degli ambiti di sviluppo citati. Non sono solo i bambini ad avere bisogno di apprezzamento e riconoscimento per i loro risultati, ma anche gli adulti. Gli adulti creativi sono importanti modelli di riferimento e forze motrici per intere squadre che necessitano di essere consolidate. Programmi di sostegno e l'attribuzione di riconoscimenti sono un modo semplice per far avanzare sistemi complessi. Cerchiamo di iniziare già oggi.

Per concludere, o meglio: per continuare a riflettere, ricominciare e darsi da fare

La promozione della creatività dal punto di vista del bambino inizia da noi adulti:

- > In quali ambiti di vita si considera particolarmente creativo?
- > Di cosa ha bisogno per poter vivere la sua creatività nella vita di tutti i giorni?
- > In quali ambiti vorrebbe ulteriormente sviluppare sue competenze e perché?
- > Nella sua funzione in quale aree si sente particolarmente efficace e come pensa di poter dare un contributo ai giovani della nostra società?
- > Quali sono i primi passi che vorrebbe compiere e qual è il suo obiettivo?
- > Quali indizi le permettono di capire che ha raggiunto gli obiettivi parziali e come li comunica all'ambiente in cui opera?
- > Dove trova sostegno da parte di coloro che perseguono obiettivi simili?
- > Con chi potrebbe entrare in rete per rafforzare il suo impegno concreto?
- > Cosa volete conseguire insieme e cosa serve per raggiungere questi obiettivi?

Qui trova lo spazio per fissare i suoi pensieri, le domande, gli spunti e le idee nella forma di schizzi, immagini e parole.









Informazioni utili

Nelle pagine che seguono proponiamo alcune indicazioni bibliografiche destinate a coloro che intendono approfondire la tematica dello sviluppo della creatività attraverso la formazione estetica e la partecipazione culturale nella prima infanzia. La bibliografia ha anche lo scopo di far conoscere e di approfondire i concetti che sono all'origine della presente pubblicazione.

Bibliografia

- Bader, Barbara/Kraus, Karin (2013): Wahrnehmen und Gestalten. In: Walter-Laager, Catherine/Pfiffner, Manfred R./Schwarz, Jürg [Hrsg.]: Fachtexte für die Arbeit mit Kindern bis 4 Jahren. Implementierungsprojekt des Orientierungsrahmens für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Lindau: Institut für Elementar- und Schulpädagogik GmbH.
- Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Baum, Jacqueline/Kunz, Ruth (2007): Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich: Pestalozzianum.
- Bielenberg, Ina [Hrsg.] (2006): Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft. Kulturelle Bildung, Vol. 1. München: Kopaed.
- Bilstein, Johannes/Silvia Neysters [Hrsg.] (2013): Kinder entdecken Kunst: Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena.
- Bockhorst, Hildegard [Hrsg.] (2007): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. Kulturelle Bildung, Vol. 2. München: Kopaed.
- Bornemann, Stefan (2012): Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2012): Das Krippenatelier. Malen, Matschen und Gestalten mit Kindern unter 3 Jahren. Berlin: Bananenblau.
- Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2012): Seht mal, was ich kann! Das heuristische Lernen von Kleinkindern. Berlin: Bananenblau.
- Braun, Daniela (2011): Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Braun, Daniela [Hrsg.] (2010): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Kreativität & Spielen. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Braun, Daniela/Wardelmann, Bettina [Hrsg.] (2009): Offensive Bildung: Von Piccolo bis Picasso. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Braun, Daniela (2007 [1999]): Handbuch der Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Bree, Stefan (2007): Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern. In: Bildungsforschung, 4/1, <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/57/60> [17.08.2016].
- Brunner, Anne (2008): Kreativer denken. Konzepte und Methoden von A–Z. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Bundesamt für Kultur (2016): Kulturpolitik in den Jahren 2016–2020. Bern, www.bak.admin.ch/kulturschaffen/05728/ [17.08.2016].
- Bundesamt für Kultur (2016). Positionspapier der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs. Bern, www.bak.admin.ch/kulturschaffen/05728/ [17.08.2016].
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, www.kubi-online.de [17.08.2016].
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2016): Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Berlin: Remscheid.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2015): Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Davoli, Mara/Ferri, Gino [Hrsg.]/Reggio Children (2012): Reggio Tutta. Wie Kinder Ihre Stadt ko-konstruieren. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Dienstbier, Akkela (2014): Krippenkinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Frühpädagogik. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- Dietrich, Cornelia/Krininger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Domkowsky, Romi (2012): Wie gelingt Ästhetische Bildung mit sehr jungen Kindern? Ein Plädoyer für gute kulturelle Bildung von Anfang an. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V.: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Wie gelingt Ästhetisches Lernen? 10/2012, S. 11–14.
- Dreier, Annette (2010): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Cornelsen.
- Dürr, Franziska/Migros-Kulturprozent [Hrsg.] (2014): Auf Augenhöhe. GiM – Generationen im Museum. Baden: Hier und Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.
- Gardner, Howard (2011): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (2005): Abschied vom IQ – die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gembris, Heiner (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Gerr, Hans E. (2014): Kreativität und Unterrichtsgestaltung. Zur Förderung kreativen Verhaltens beim schulischen Lernen. Hamburg: Diplomica.
- Glaser-Henzer, Edith/Diehl, Ludwig/Diehl Ott, Luitgard/Peez, Georg (2012): Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: Kopaed.
- Gruhn, Wilfried (2003): Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim und Basel: Beltz.
- Günsch, Susanne (2015): Das Remida-Heft. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Guntern, Gottlieb (1994): Sieben goldene Regeln der Kreativitätsförderung. Zürich: Scalo.
- Hallam, Susan (2010): The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28/3, S. 269–289.
- Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz (2016): Frühe Ästhetische Bildung. Mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hildebrand-Nilshon, Martin (1980): Die Entwicklung der Sprache. Phylogese und Ontogenese. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Hüther, Gerald (2013): Kommunale Intelligenz. Potentialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Hüther, Gerald (2012): Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK [Hrsg.], im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012): Zeit für Vermittlung, Zürich, www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung [17.08.2016].
- Jäncke, Lutz (2008): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Huber.
- Juul, Jesper (2001): Das kompetente Kind. Reinbek: Rowohlt.
- Kirchner, Constanze (2014): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela [Hrsg.]: *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 627–634.
- Kirchner, Constanze (2013): *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Konferenz Bildschulen Schweiz [Hrsg.] (2016): *Bauplatz Kreativität. Philosophie und Praxis Bildschulen Schweiz*. Basel: Karo Verlag.
- Kraus, Karin (2013): *Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Spielideen als Begleitmaterial zur empirischen Studie. Erfahrungsbereich Bildnerisches Gestalten*. Fribourg: Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg, Universität Fribourg.
- Maurer, Dieter (2012): Frühe Bilder in Onto- und Phylogenese. Überlegungen im Vorfeld eines Vergleichs. In: *Idee Entwurf Entscheiden*, Heft 05, Verband der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerisches Gestalten Schweiz, S. 95–117.
- Maurer, Dieter/Riboni, Claudia/Gujer, Birute (2012): *Wie Bilder «entstehen» – Produkt und Kode*. Teil 1: Erläuterungen. Teil 2: Bildarchiv, www.early-pictures.ch/as/de/ [17.08.2016].
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut [Hrsg.] (2016): *Fokuspublikation Armutsprävention: Aspekte und Bausteine gelingender Elternzusammenarbeit im Kontext der Armutsprävention in der frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Bern.
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2015): *Fokuspublikation Umweltbildung: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Umweltbildung in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2015): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Unser Appell*. Zofingen.
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): *Fokuspublikation Gesundheit: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Gesundheitsförderung und Prävention in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): *Fokuspublikation Integration: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Integrationsarbeit in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.
- Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): *Fokuspublikation Sozialer Raum: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Sozialraumgestaltung in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zofingen.
- Niehoff, Rolf (2007): *Bildorientierung und Kunstpädagogik*. Schroedel Kunstportal 9/2007, <http://www.kunstlinks.de/material/peez/2007-09-niehoff.pdf> [17.08.2016].
- Peez, Georg (2001): *Meißeln an sich selber. Ästhetische Bildung Erwachsener*. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 2/2001, S. 64–68.
- Peez, Georg (2005): *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Urban.
- Peez Georg/Richter, Heidi [Hrsg.] (2013): *Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung*. *Festschrift für Adelheid Sievert*. Frankfurt am Main/Erfurt: Books on Demand.
- Philipps, Knut (2011): *Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache*. Darmstadt: Toeche-Mittler Verlag.
- Reichenau, Christoph/Widmaier, Verena (2015): *Stärkung kultureller Teilhabe in der Schweiz. Bericht im Auftrag der Arbeitsgruppe Kulturelle Teilhabe des Nationalen Kulturdialogs, durchgeführt vom Verein Kulturvermittlung Schweiz*, <http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/05728/> [17.08.2016].

- Renz-Polster, Herbert/Hüther, Gerald (2013): *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen und Denken.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Rhodes, Mel (1961): *An Analysis of Creativity*; in: *Phi Delta Kappan* 1961, Vol. 42: 305–311.
- Rittelmeyer, Christian (2016): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu Ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.* Oberhausen: Athena.
- Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken.* Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Schäfer, Gerd E. (2006): *Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ.* In: Bockhorst, Hildegard [Hrsg.]: *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten.* München: Kopaed, S. 37–50.
- Schäfer, Gerd E. (2011): *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen.* Berlin: Cornelsen.
- Schuh, Claudia/Werder, Heidi (2007): *Die Muse küsst – und dann? Lust und Last im kreativen Prozess.* Basel/Freiburg: Karger.
- Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2009): *Manifest Arts&Education. Für einen quantitativen und qualitativen Sprung in der kulturellen und künstlerischen Bildung im Schweizer Bildungssystem.* www.mus-e.ch/mus-e/publikationen/UNESCO_MANIFEST_ARTS_AND_EDUCATION_DE.pdf [17.08.2016].
- Seitz, Marielle/Seitz, Rudolf (2012): *Schulen der Phantasie. Lernen braucht Kreativität.* Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Seitz, Marielle [Hrsg.]/Seitz, Rudolf (2009): *Kreative Kinder. Das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen.* München: Kösel-Verlag.
- Seitz, Rudolf (1998): *Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch.* München: Don Bosco.
- Staeger, Roswitha [Hrsg.] (2016): *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Taylor, Irving (1959): *The nature of the creative process.* in: Smith, Paul [Hrsg.]: *Creativity, an examination of the creative process. A report on the third communications conference of the Art Directors Club of New York.* New York: Hastings House.
- Ullrich, Wolfgang/Brockenschnieder Franz-J. (2009): *Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergärten.* Freiburg i. Br.: Herder.
- UN-Kinderrechtsabkommen, www.kinderrechtskonvention.info/recht-auf-altersgemaeße-freizeitbeschäftigungrecht-auf-spielen-3654 [17.08.2016].
- UNO Menschenrechtsabkommen, www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/rechtsquellen/kunsthfreiheit-kulturelle-rechte [17.08.2016].
- van Dieken, Christel/Effe, Bärbel/Metzler, Brigitte (2010): *Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren.* Berlin/Weimar: Verlag das Netz.
- Von der Beek, Angelika (2008): *Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren.* Berlin/Weimar: Verlag das Netz.
- Wessel, Mechthild/vom Wege, Brigitte (2015): *Kreative Kleinkinder. Spielerisches Gestalten in Krippe, Kita und Tagespflege.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Weidemann, Iris/Weidemann, Gisela/Fröhlich, Claudia (2010): *Theater in der Kita?* In: Weidemann, Gisela [Hrsg.]: *Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt.* Troisdorf, S. 11–37.
- Wilmes-Mielenhausen, Brigitte (2008): *Wahrnehmungsförderung für Kleinkinder. Ideen für Krippe, Kitas und Tagesmütter.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Wustmann Seiler, Corina & Simoni, Heidi (2016 [2012]): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz.* Zürich.
- Zimmer, Renate (2012): *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung.* Freiburg i. Br.: Herder.

Impressum

Il 10 maggio 2016, su invito dei responsabili del Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia, della Scuola Universitaria delle arti di Berna e del Percento culturale Migros, 30 esperte/i della pratica, delle Alte scuole professionali, dell'arte e della mediazione culturale, della politica, dell'amministrazione, della società civile, hanno preso parte a un incontro-dibattito sul tema "Formazione estetica & partecipazione culturale nella prima infanzia: Tesi per una formazione, accoglienza e educazione della prima infanzia di qualità in Svizzera, stato e prospettive".

- > Karin Kraus (Scuola Universitaria delle arti di Berna), "Il bambino piccolo e l'arte: un gioco da bambini? La necessità di un salto qualitativo e quantitativo nella prima infanzia"
- > Patricia Schwerzmann Humbel (Progetto Quadro d'orientamento), "Formazione estetica e partecipazione culturale dal punto di vista del Quadro d'orientamento", due esempi di buone pratiche:
- > "Teatro per tutti a partire dai 2 anni", un progetto di cooperazione dell'Associazione PRIMA con il Kinderhaus Artergut di Zurigo (Nina Knecht, & Ilona Andràskay),
- > "Con i bambini piccoli al museo dell'arte", un progetto di cooperazione del Museo dell'arte di Berna con Kita Mikado, Berna (Anina Büschlen, & Stefanie Langenegger)

Si è svolta una discussione in plenaria su 5 tesi relative alla formazione estetica e alla partecipazione culturale adatta ai bambini piccoli.

Partecipanti all'incontro-dibattito

- > Andràskay Ilona, Kinderhaus Artergut Zürich
- > Biner Caroline
- > Brandt Barbara, Kunsthaus Zürich
- > Brunner Evelyne, Kinder-Atelier Bern
- > Büschlen Anina, Kunstmuseum Bern
- > Chabloz Maribel, Jardins de Prélaz Lausanne
- > Cuhe Valérie, Jardins de Prélaz Lausanne
- > Franz Camilla, Jacobs Foundation
- > Girardon Maria, Kita Mikado Bern
- > Glarner Hans Ulrich, Erziehungsdirektion des Kantons Bern
- > Haymoz Rahel, Stiftung Mercator
- > Jaun Thomas, CURAVIVA hfk Zug
- > Johner Eva, Oda Soziales Bern
- > Knecht Nina, Verein PrimaKnocks Stefanie, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
- > Koslowski Stefan, Bundesamt für Kultur BAK
- > Kraus Karin, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Langenegger Stefanie, Kita Mikado Bern

- > Lindenmann Annette, CURAVIVA hfk Zug
- > Morawietz Anja, PH Zürich
- > Pesic Natali, Bildungsdirektion Kanton Zürich
- > Ruther Ingrid, Agogis Zürich
- > Schnelle Jessica, Migros-Genossenschafts-Bund, Direktion Kultur und Soziales
- > Schuh Claudia, Schweizerischer Verband Künste für Kinder und Jugendliche kkj
- > Schwerzmann Patricia, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
- > Staudenmann Marlise, CURAVIVA hfk Zug
- > Stibi Regula, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Weber Judith, Kindermuseum Kerala, Naturmuseum Winterthur
- > Weder Iris, Zeughaus Kultur Brig
- > Wild Corinne, Schweizerische UNESCO-Kommission

Autrici

- > Kraus Karin, Weiterbildungsschwerpunkt Kulturvermittlung, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Ferretti Andrea, Weiterbildungsschwerpunkt Musikpädagogik, Hochschule der Künste Bern HKB

Redazione

- > Andel Verena und Witschi Reto, Fachbereich Weiterbildung, Hochschule der Künste Bern HKB
- > Buser Patricia, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz
- > Koslowski Stefan, Bundesamt für Kultur
- > Schnelle Jessica, Migros-Genossenschafts-Bund, Direktion Kultur und Soziales
- > Simoni Heidi und Wustmann Seiler Corina, Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich

Illustrazioni

- > Meier Lorenz, Zürich, www.lorenzmeier.com

Concetto grafico

- > Bischof Moana, Atelier Hochschule der Künste Bern HKB, www.hkb.bfh.ch

Traduzione e adattamento

- > Dieter Schürch, Lorenza Raina

Data della pubblicazione

- > novembre 2019

Stampa

- > TBS, La Buona Stampa SA, Lugano

Tassa di protezione

- > CHF 20.–

> **Modalità per le citazioni**

Rete svizzera per la custodia dei bambini & Scuola Universitaria delle arti di Berna (edizione), Commissione svizzera per l'UNESCO (2017): pubblicazione tematica Formazione estetica & partecipazione culturale – sin dall'inizio! Aspetti e principi di base per uno sviluppo positivo della creatività dalla prima infanzia. Suggestioni per un dialogo interdisciplinare. Approfondimento tematico del Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza e della prima infanzia in Svizzera.

Edizione

> Rete svizzera per la custodia dei bambini.

Nella Rete svizzera per la custodia dei bambini sono rappresentate le associazioni delle famiglie, le associazioni complementari alla formazione scolastica, la formazione, le città, i cantoni, la scienza e le aziende private.

Sede operativa

Rete svizzera per la custodia dei bambini

Effingerstrasse 2

3011 Berna

<https://www.rete-custodia-bambini.ch>

> Scuola Universitaria delle arti di Berna

Un cosmo creativo, all'interno della Scuola universitaria professionale di Berna BFH, in cui è possibile imparare, produrre e sperimentare l'arte da vari punti di vista.

Hochschule der Künste Berna HKB

Weiterbildung

Fellerstrasse 11

3017 Berna

www.hkb.bfh.ch/weiterbildung

Patronato

> Commissione svizzera per l'UNESCO

La Commissione svizzera per l'UNESCO si è posta l'obiettivo di ancorare in Svizzera in forma sostenibile la formazione della prima infanzia nella società, nella politica e nella scienza e di costruire una rete interdisciplinare con partner della ricerca, della pratica e della politica.

Commissione svizzera per l'UNESCO

c/o Dipartimento federale degli affari esteri,

DFAE

3003 Berna

www.unesco.ch

Fonte

www.quadrodorientamento.ch

