

DAL DIRITTO DI ESSERE BAMBINI AI DIRITTI DEI BAMBINI: LA CARTA DEI DIRITTI ALL'ARTE E ALLA CULTURA

Angela Articoni*

Diciotto principi per affermare in ventisette lingue il diritto delle bambine e dei bambini all'arte e alla cultura. È il contenuto della Carta, che nasce a Bologna da un'idea de La Baracca-Testoni Ragazzi, gruppo che da oltre trent'anni si occupa di teatro per l'infanzia e la gioventù. La finalità è quella di diffondere la conoscenza e la pratica di diritti fondamentali, in un momento in cui la cultura e l'espressione artistica vivono uno stato di forte difficoltà.

Eighteen principles expressed in 27 languages to state the right of all children to enjoy art and culture. This is the content of the Charter, created in by La Baracca - Testoni Ragazzi, a theatre company that has been working with children and young people for over 30 years. Their aim is to carry out the knowledge and practice of fundamental rights, especially in these current times, when the world of culture and artistic expression finds itself in a difficult situation.

Parole chiave: Carta, arte, bambini e bambine, cultura, diritti, letteratura per l'infanzia.

Key words: Charter, art, children, culture, rights, children's literature.

Introduzione

Philippe Ariès con *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*¹ è stato il primo storico a dedicare un vero e proprio manifesto-studio all'infanzia. Secondo l'autore la sua "non-esistenza" fino al XII secolo è emblematica ed evidente soprattutto nell'iconografia che, laddove rappresenta l'infante, lo raffigura come un adulto in miniatura².

A partire dagli anni Settanta del XX secolo sono fiorite nel panorama internazionale molteplici ricerche, in linea o contrarie all'impostazione di Ariès, come *History of Childhood* curato da Lloyd deMause e pubblicato negli Stati Uniti nel 1974³, *The making of the Modern Family* di Edward Shorter del 1975⁴ e *The Family, Sex and*

* Dottoressa di Ricerca in Pedagogia e Scienze dell'Educazione, specializzata in Letteratura per l'infanzia, Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia.

¹ P. ARIÈS (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon., ID., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, (1968) 2002.

² «L'arte medievale, all'incirca fino al XII secolo, non conosceva l'infanzia o non tentava di rappresentarla; non viene fatto di credere che quest'assenza fosse dovuta a goffaggine o incapacità. Si è portati piuttosto a pensare che in quel mondo non ci fosse posto per i bambini. Una miniatura ottoniana dell'XI secolo, ci dà un'idea impressionante della deformazione a cui l'artista sottoponeva il corpo infantile [...] il miniaturista raggruppa attorno a Gesù otto uomini veri e propri, senza nulla d'infantile, riprodotti semplicemente in formato ridotto». IVI, p. 33.

³ L. DEMAUSE (1974), *The history of childhood*, Harper and Row, New York. ID. (1983), (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano.

⁴ E. SHORTER (1975), *The Making of the Modern Family*, Basic Books, New York.

Marriage in England 1500-1800 di Lawrence Stone del 1977⁵. Il più originale e alternativo ad Ariès è senz'altro deMause, il quale, senza infingimenti, ben codifica lo *status* ontologicamente negativo dell'essere "infante":

La storia dell'infanzia è un incubo dal quale solo di recente abbiamo cominciato a destarci. Più si va indietro nella storia, più basso appare il grado di attenzione per il bambino, e più frequentemente tocca a costui la sorte di venire assassinato, abbandonato, picchiato, terrorizzato, e di subire violenze sessuali⁶.

La transizione, da infante come categoria, al riconoscimento come persona concreta, avviene lentamente a partire dal XVIII secolo in poi, attraverso un processo definito da Elisabet Näsman di "individualizzazione", un'evoluzione attraverso la quale le istanze specifiche di bambini e bambine sono riconosciute e prese in considerazione⁷.

Pioneristici in Italia appaiono gli studi di Leonardo Trisciuzzi con *La scoperta dell'infanzia* pubblicato nel 1976⁸, mentre del 1979 è basilare il contributo di Egle Becchi⁹, grande studiosa di storia dell'educazione. Nella ricerca storiografica dei primi anni Novanta non sono mancate ampie sintesi centrate sulla storia dell'infanzia in una determinata epoca, come *Il bambino medievale* di Angela Giallongo¹⁰ e *La storia dell'infanzia nell'Italia liberale* di Ulivieri e Cambi¹¹. Estremamente avvincente e stimolante si prospetta la ricerca storiografica rivolta all'abbandono minorile sin dagli inizi degli anni Settanta con i lavori di Mariagrazia Gorni e Laura Pellegrini¹², Giovanna Da Molin¹³, seguiti negli ultimi anni da Emiliano Macinai¹⁴ e Barbara De Serio¹⁵.

Dagli inizi del Novecento, quindi, la centralità del bambino e della bambina ne fa finalmente soggetti giuridici e portatori di bisogni ed esigenze peculiari: si apre la strada per la loro tutela attraverso il riconoscimento dei diritti da attribuire all'infanzia.

⁵ L. STONE (1977), *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, Haper & Row, New York.

⁶ L. DE MAUSE (1983), *Storia dell'infanzia*, cit., p. 9.

⁷ E. NÄSMAN (1994), *Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe*, in AA.VV., *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury, Aldershot (UK), p. 167. A. JAMES, A. PROUT, C. JENKS, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, trad. di F. Farina, Donzelli, Roma, (1998), 2002, p. 6.

⁸ L. TRISCIUZZI (1976), *La scoperta dell'infanzia: con estratti dai diari di Pestalozzi, Tiedemann, Darwin, Taine, Ferri, Le Monnier*, Firenze.

⁹ E. BECCHI (a cura di) (1979), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano.

¹⁰ A. GIALLONGO (1990), *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel Medioevo*, Dedalo, Bari.

¹¹ F. CAMBI, S. ULIVIERI (1988), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.

¹² M.G. GORNI, L. PELLEGRINI (1974), *Un problema di storia sociale. L'infanzia abbandonata in Italia nel secolo XIX*, La Nuova Italia, Firenze.

¹³ G. DA MOLIN (1981), *L'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna*, Adriatica, Bari. EAD. (1993), *Nati e abbandonati. Aspetti demografici e sociali dell'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna*, Cacucci, Bari. EAD. (a cura di) (1997), *Senza famiglia. Modelli demografici e sociali dell'infanzia abbandonata e dell'assistenza in Italia, secc. XV-XX. Atti del Convegno di studio*, Bari, 22-23 ottobre 1996, Cacucci, Bari.

¹⁴ E. MACINAI (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa. ID. (2009), *Bambini selvaggi: storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Unicopli, Milano. ID. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.

¹⁵ B. DE SERIO (2009), *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Aracne, Roma.

Nel 1902, nell'ambito delle *Conferenza di diritto privato* a l'Aja, viene approvata la *Convenzione sulla tutela del minore*; fa seguito nel 1913 a Bruxelles la *Conferenza internazionale per la protezione dell'infanzia*. Il primo strumento internazionale in assoluto per i diritti dell'infanzia è la *Convenzione sull'età minima* adottata dalla *Conferenza Internazionale del Lavoro* nel 1919¹⁶ che fissava a 14 anni l'età minima per l'assunzione nel settore dell'industria¹⁷.

La *Carta dei Diritti del Bambino* scritta nel 1923 da Eglantyne Jebb fu il riferimento della Quinta Assemblea Generale della Lega delle Nazioni che nel 1924 approva la *Dichiarazione di Ginevra sui diritti del bambino*. Il documento dichiara che il bambino ha diritto a uno sviluppo fisico e mentale, a essere nutrito, curato, ha il diritto di essere riportato a una vita normale se vive in ambienti demoralizzati, accudito e aiutato, se orfano. In essa il bambino è considerato soggetto di diritto e oggetto di protezione "speciale", proprio in considerazione del particolare status che egli riveste nell'ambito più ristretto del nucleo familiare e in quello più ampio della comunità sociale¹⁸.

Durante il secondo conflitto mondiale la *Legge internazionale per l'educazione nuova* redige a Londra la *Carta dell'infanzia* (1942). Questo nuovo documento proviene dall'ambito pedagogico, proclama la sacralità della persona umana e allarga il proprio sguardo anche ad altre necessità dell'infanzia: il soddisfacimento di bisogni primari, l'indiscriminata applicazione del rispetto di razza, sesso, nazionalità e confessione religiosa. Nel 1949 viene redatta la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* dall'ONU che però riguarda solo marginalmente i minori, infatti nell'articolo 25 comma 2 è dichiarato che «La maternità e l'infanzia hanno diritto a speciali cure ed assistenza. Tutti i bambini nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale»¹⁹.

Nel 1959 viene approvata una *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, dove compare il riferimento ai diritti del minore a realizzare le proprie potenzialità, tra cui per la prima volta i diritti all'educazione e all'istruzione. Introdotto anche il principio capitale del "superiore interesse del fanciullo", che deve fare da guida per le decisioni e i comportamenti di "coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento". Questo documento dà il via a ricerche in campo pedagogico e psicologico e alla realizzazione di progetti rivolti al rinnovamento e alle riforme delle istituzioni giuridiche, assistenziali ed educative riguardanti l'infanzia²⁰.

¹⁶ A. DE GIOVANNI (2001), *Genesi della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in «Segni e comprensione», XV, 42, p. 97, <<http://bit.ly/2m0xob0>>.

¹⁷ Più di cinquant'anni per introdurre l'età minima in tutti i settori: *Convenzione sull'età minima* (industria), 1919, *Convenzione sull'età minima* (lavoro marittimo), 1920, *Convenzione sull'età minima* (agricoltura), 1921, *Convenzione sull'età minima* (carbonai e fochisti), 1921, *Convenzione sull'età minima* (lavori non industriali), 1932, *Convenzione (modificata) sull'età minima* (lavoro marittimo), 1936, *Convenzione (modificata) dell'età minima* (industria), 1937, *Convenzione (modificata) sull'età minima* (lavori non industriali), 1937, *Convenzione sull'età minima* (pescatori), 1959, *Convenzione sull'età minima* (lavori in sotterraneo), 1965, *Convenzione dell'ILO* (Organizzazione Internazionale per il Lavoro) del 1973, n. 138 *sull'età minima* (la soglia, fissata da ciascun Paese che ha ratificato la Convenzione, varia da un minimo di 14 anni ad un massimo di 16 anni). Cfr. F. BUFFA, F. CARACUTA, A. ANELLI (2005), *Il lavoro minorile: problematiche giuridiche*, Halley Editrice, Matelica; I. LOIODICE (2000), *Contro il lavoro minorile: ripensare la formazione, educare al lavoro*, Pensa Multimedia, Lecce; E. MACINAI (2006), *L'infanzia e i suoi diritti*, cit.

¹⁸ E. MACINAI (2006), *L'infanzia e i suoi diritti*, cit., pp. 61-62.

¹⁹ DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI DELL'UOMO, <<http://bit.ly/18z1giQ>>.

²⁰ E. MACINAI (2006), *L'infanzia e i suoi diritti*, cit., p. 65.

La *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC)* è stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. È un documento molto importante perché riconosce, per la prima volta espressamente, che anche i bambini e le bambine sono titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici, che devono essere promossi e tutelati da tutti²¹. All'articolo 31 viene citato specificatamente il diritto a partecipare alla vita culturale e artistica:

1 - Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica.

2 - Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali²².

In data 8 luglio 1992 il Parlamento Europeo approva la *Carta europea dei diritti del fanciullo* nella quale si invita la Commissione Europea a presentare un progetto di Carta comunitaria dei diritti che contenga i principi già enunciati nella *CRC*, nella quale, all'articolo 8.28, si afferma che «Ogni fanciullo ha diritto al riposo, al gioco, alla partecipazione volontaria di attività sportive; deve poter fruire inoltre di attività sociali, culturali e artistiche»²³.

1. La genesi della Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura

All'inizio di marzo 2011 è stata presentata a Bologna la *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*: diciotto principi per affermare il diritto delle bambine e dei bambini all'arte e alla cultura, alla quale hanno aderito istituzioni culturali che si occupano di arte per l'infanzia di numerosi Paesi d'Europa, con la realizzazione di un libro illustrato pubblicato da Edizioni Pendragon²⁴, con le immagini create da ventidue artisti²⁵, diciotto dei quali hanno rappresentato gli articoli della carta, gli altri quattro ne hanno raccontato il senso. La pubblicazione contiene anche la traduzione del documento dall'italiano in ventisei lingue²⁶. Spiega Francesca Nerattini, referente del progetto – nonché attrice, responsabile dei programmi e dell'area promozione del Teatro Testoni –

²¹ Ivi, p. 70.

²² UNICEF, *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Comitato Italiano per l'UNICEF, Roma, 2004. Scaricabile anche online <<http://bit.ly/2Cywaea>>.

²³ CARTA EUROPEA DEI DIRITTI DEL FANCIULLO, <<http://bit.ly/2qAIE4H>>.

²⁴ AA.VV. (2011), *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, Pendragon, Bologna.

²⁵ Roberta Angeletti, Francesca Assirelli, Monica Auriemma, Fuad Aziz, Elena Baboni, Chiara Carrer, Davide Cecon, Alessandra Cimattoribus, Luca De Luise, Mauro Evangelista, Florence Faval, Giulia Forino, Serena Intilia, Manuela Marchesan, Octavia Monaco, Enrico Montalbani, Francesca Nerattini, Paola Saporì, Lucia Sforza, Gek Tessaro, Pia Valentinis, Valeria Valenza.

²⁶ Albanese, arabo, cinese, coreano, croato, danese, finlandese, francese, giapponese, greco, indiano, inglese, israeliano, olandese, polacco, portoghese, rumeno, russo, senegalese, serbo, sloveno, spagnolo, svedese, tedesco, turco, ungherese.

L'idea nasce nel 2009, dalla consapevolezza della crescente difficoltà di bambini e ragazzi di usufruire degli spazi culturali del territorio in cui vivono. Con la stesura della Carta ci siamo proposti di diffondere la conoscenza dei diritti fondamentali delle nuove generazioni, in un contesto, come quello attuale, in cui il mondo della cultura e dell'arte vive un momento di profonda crisi. Dal lavoro iniziale, da cui è nato il documento sui diritti dei bambini all'arte e alla cultura hanno preso forma altre idee, come quella di realizzare una pubblicazione, tradotta in altre lingue²⁷.

Il progetto è frutto di un gruppo di lavoro promosso da "La Baracca - Testoni Ragazzi"²⁸ che ha coinvolto insegnanti, educatori, dirigenti scolastici e genitori, poiché sono stati principalmente i problemi legati al mondo della scuola a portare alla creazione di questa particolare Carta. La riforma del Ministro Gelmini prevedeva la reintroduzione del maestro unico e c'era la comprensibile preoccupazione, soprattutto da parte di chi nel mondo dell'istruzione ci vive e lavora ogni giorno, che fossero compromesse tutta una serie di opportunità e offerte che la scuola proponeva avvalendosi anche della presenza di più docenti sulla stessa sezione. Per esempio, riuscire a gestire le uscite ai musei, ai teatri, ai cinema e a tutti quei luoghi di interesse artistico e culturale che una città offre, diventava quasi impossibile per un solo insegnante con un intero gruppo classe²⁹.

Una Carta perché i diritti dei bambini all'arte e alla cultura sono «un "bisogno necessario", perché offrono conoscenza e perché inducono al sogno. Perché stimolano nuove visioni, nuove sensibilità e competenze. Perché ci portano dentro di noi e ci fanno vedere l'oltre»³⁰. I diciotto principi vogliono rilevare il grande valore delle opportunità artistiche rivolte ai più piccoli con l'idea e la speranza che possa essere un progetto universale. Sono suggestioni che cercano di raccontare l'idea di bambine e bambini membri della città a tutti gli effetti e, in quanto tali, soggetti di diritti.

Ai pensieri si sono poi unite le immagini e così sono arrivati gli illustratori³¹ che hanno dato luce e forza alle parole creando ventidue disegni, diciotto dei quali rappresentano i punti della Carta, e altri quattro che ne raccontano il senso. Un'interpretazione iconica dei diritti, a cui successivamente si sono aggiunte le traduzioni dei diciotto punti dall'italiano in diverse lingue del mondo, grazie al contributo di tanti amici stranieri. Ventisette lingue in tutto. Non sono

²⁷ CARTA DEI DIRITTI DEI BAMBINI ALL'ARTE E ALLA CULTURA, < <http://bit.ly/2zD7emV>>.

²⁸ Nata nel 1976, La Baracca opera da oltre trentacinque anni nel Teatro Ragazzi. Le produzioni della compagnia, rivolte esclusivamente a bambini e bambine, sono incentrate sul teatro d'attore e su una drammaturgia originale. Negli anni hanno sviluppato una poetica alla ricerca dello stupore, della semplicità intesa come essenzialità, dell'incontro e del confronto costante con il pubblico. Ogni anno sono realizzate nuove produzioni per le diverse età, dai piccoli dei nidi agli adolescenti della secondaria, passando dai bambini delle scuole dell'infanzia e delle primarie, <<http://www.testoniragazzi.it/>>.

²⁹ Le notizie che riguardano la genesi e la diffusione della Carta sono state fornite direttamente da Roberto Frabetti in un colloquio bolognese con la scrivente. Frabetti ha partecipato nel 1976 alla fondazione de La Baracca, che gestisce il Testoni Ragazzi, il teatro di cui è direttore. Per La Baracca presta in esclusiva la propria opera di autore, attore, regista e conduttore di laboratori teatrali.

³⁰ F. NERATTINI (2012), *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, in «Infanzia», n. 1, gennaio-febbraio 2012, pp. 65.

³¹ Gli illustratori che si sono prestati a titolo gratuito, della Scuola di Macerata Ars in Fabula, grazie alla disponibilità del Direttore Mauro Evangelista.

ovviamente tutte, ma è un modo per cercare di testimoniare che, se esiste una diversità dei popoli e delle culture, esiste anche un'universalità dei diritti³².

È il risultato corale di artisti, educatori, genitori, pedagogisti ed enti che affrontano e combattono continuamente per rispettare questi diritti. Al progetto hanno aderito istituzioni culturali che si occupano di arte per l'infanzia di Spagna, Finlandia, Irlanda, Slovenia, Germania, Ungheria, Gran Bretagna, Romania, Belgio, Austria e Francia. In Italia, tra gli altri, hanno dato per primi un'adesione al progetto Claudio Abbado, Stefano Benni, Alessandro Bergonzoni, Janna Carioli, don Luigi Ciotti, Marcello Fois, Franco Frabboni, Lidia Ravera.

In linea con i principi dei grandi documenti internazionali e costituzionali (artt. 9 e 33, comma 1, Cost.) la Carta dei diritti all'arte e alla cultura ha un'apprezzabile portata innovativa, non solo giuridica. Essa fa proprie le conquiste delle scienze umane, tra cui la psicologia e la filosofia/estetica), soprattutto nell'accogliere la pluridimensionalità dell'arte e della cultura. Sono rilevanti i concetti di intelligenze (e non più solo intelligenza) e di partecipazione, necessarie per il cosiddetto *empowerment*, il processo di crescita dei bambini sia come singoli sia come gruppo, basato sull'incremento della stima di sé, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione per far emergere risorse latenti e portare ciascuno a sviluppare consapevolmente le proprie facoltà e le proprie attitudini mentali e fisiche, "in tutto l'arco delle sue potenzialità" (art. 29, comma 1, lett. a, Convenzione sui diritti del fanciullo del 20 novembre 1989)³³.

2. La Carta tra parole e rappresentazioni iconiche: diciotto articoli e ventidue illustrazioni

*I bambini hanno diritto*³⁴

*Art. 1 - Ad avvicinarsi all'arte, in tutte le sue forme: teatro, musica, danza, letteratura, poesia, cinema, arti visuali e multimediali*³⁵

«L'Arte è tutto ciò che gli uomini, nei diversi tempi e nei diversi luoghi, chiamano Arte»³⁶: frase lapidaria con cui il Prof. Dino Formaggio³⁷ apre il suo libro nel 1973. Che cosa vuol sostenere con questo enunciato? Ovviamente parrebbe una banalità

³² F. NERATTINI (2012), *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, cit., p. 66.

³³ M. MARZIARIO (2013), *La Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura: il diritto alla pienezza della vita*, in «Minori giustizia», n. 4/2013, p. 234.

³⁴ Per visionare tutte le illustrazioni della *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, si può visitare la pagina Facebook della CARTA, <<http://bit.ly/2zUFOKe>>. Per saperne di più sugli illustratori, LA CARTA DEI DIRITTI IN 22 ILLUSTRAZIONI, <<http://bit.ly/2zGoUvV>>.

³⁵ Illustrazione di Davide Cecon a p. 17 della *Carta*.

³⁶ D. FORMAGGIO (1973), *Arte*, Isedi, Torino, p. 9. Per approfondire la definizione di arte: L. TOLSTOY (2010), *Cos'è l'arte*, Donzelli, Roma; A.C. DANTO (2014), *Che cos'è l'arte?*, Johan e Levi, Monza; J. BEUYS (2015), *Cos'è l'arte*, Castelvechi, Roma.

³⁷ Cfr. P. PANZA (2008), *Dino Formaggio, il filosofo che avvicinò l'arte alla vita*, in "Corriere della Sera", 7 dicembre 2008, p. 33.

ma, approfondendo il concetto in termini marxiani, indica che l'arte fa parte della sovrastruttura di una società, quindi è in stretta dipendenza con la struttura. Pertanto gli umani chiamano Arte opere sempre diverse, in base all'epoca: ora giudichiamo come arte un vaso greco, ma l'artigiano all'epoca aveva tutto fuorché l'intenzione di creare un oggetto artistico. Di rimando, se un greco vedesse un'opera di Lucio Fontana, non capirebbe assolutamente che i suoi tagli nelle tele sono Arte. L'idea sostanziale è che non esiste un concetto "assoluto": ciò che è considerato come opera d'arte muta nel tempo e, nello specifico, si trasforma con il cambiamento della società, dei suoi gusti, dei suoi interessi. Pare innegabile quindi che il bambino e la bambina debbano accostarsi a ogni forma d'arte, da quella classica per esplorare le fondamenta delle creazioni artistiche umane, passando per la musica e la danza, espressioni corporee imprescindibili alla "completa" costruzione individuale, esplorando "le parole" della letteratura e della poesia, fino a giungere ad aspetti più consoni e prossimi al loro gusto e alla loro età, come il cinema e le arti visuali e multimediali, intese come "mediologia" in tutte le sue forme³⁸.

*Art. 2 - A sperimentare i linguaggi artistici in quanto anch'essi saperi fondamentali*³⁹

Arte non solo come "testo" ma anche come "pretesto"⁴⁰ per innescare processi creativi nell'intervento educativo. Tutti i linguaggi artistici possono e devono diventare saperi fondamentali poiché, come asserisce Franca Pinto Minerva, tali codici attivano

la fluidità delle idee, la flessibilità del pensiero, la complessità della struttura concettuale e la capacità di staccarsi dall'ovvio, dall'ordinario o dal convenzionale. La capacità, in breve, di adattarsi al nuovo, di rinunciare a interpretazioni tradizionali e familiari (o a quanto abitualmente sperimentato) per formulare ipotesi inedite o interpretazioni insolite, per elaborare soluzioni originali, e in tal modo, avventurarsi in territori inesplorati e sconosciuti. Si tratta, altresì, di quella capacità metaforica che permette di cogliere connessioni insolite tra aree distinte di esperienze e di ridefinire e ricombinare parole, suoni, immagini, testi e pensieri⁴¹.

Grazie agli studi fatti sulla psicanalisi infantile e sullo sviluppo dell'identità, personaggi come Erik Erikson⁴² ed Elliot Eisner⁴³ hanno approfondito il tema del ruolo dell'arte all'interno dei percorsi educativi. Riassumendo il pensiero di entrambi possiamo desumere ciò che le arti insegnano ai bambini dal punto di vista cognitivo: ad accrescere abilità di *problem solving*, a capire che qualsiasi questione può avere più di una risoluzione e che a ogni quesito ci possono essere più risposte, poiché le soluzioni

³⁸ A tal proposito si legga: D. DE LEO (2007), *La fenomenologia della percezione estetica*, in P. LIMONE (a cura di), *Nuovi media e formazione*, Armando, Roma, 2007, pp. 263-287; ID. (2008), *Estetica dei nuovi media*, Aracne, Roma, 2008.

³⁹ Illustrazione di Mauro Evangelista a pp. 17-18 della *Carta*.

⁴⁰ M. DALLARI, M. BARROS (2011), *Arte da guardare per dire, fare e pensare*, in «Pedagogia più Didattica», n. 3, ottobre 2011, Erickson, p. 91.

⁴¹ F. PINTO MINERVA (2007), "Premessa", in M. VINELLA (a cura di), *Raccontare l'arte. Immagini e creatività*, Progedit, Bari, 2007, p. 2.

⁴² E.H. ERIKSON, *Infanzia e società*, Armando, Roma, (1950) 2008.

⁴³ E.W. EISNER (2002), *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press/New Haven & London, Yale, 2002.

solitamente sono fluide e possono modificarsi in relazione agli eventi e alle possibilità, soprattutto in riferimento ai prodotti artistici che possono richiedere decisioni non preventivate in corso d'opera; a formulare un ventaglio di possibilità che influenzino anche lo sguardo al reale, sperimentando nuove idee e soluzioni e applicandosi con un pensiero tras-formativo alla creazione artistica; ad ampliare la consapevolezza che le idee possono divenire reali mediante l'uso di mezzi materiali⁴⁴.

Lasciamo però che i bambini e le bambine possano sperimentare ed esplorare con spontaneità perché, come suggerisce Emanuela Bussolati che ha scelto di lavorare per i piccoli perché in quell'area di età c'è ancora un piccolo spazio di armonia che si deve difendere a tutti i costi,

forse si può scoprire che quel sottile filo di ragnatela tra invenzione e convenzione non esclude alcuna possibilità ma, anche nell'arte bambina, intreccia selvatichezza e regole a seconda dei momenti e dei bisogni. Forse scopriamo che una volta di più il bambino ha i suoi prima e i suoi dopo e che solo attraverso una buona relazione empatica si possono far sbocciare le sue specifiche qualità, evitando di perderne altre. Forse scopriamo una volta di più che non c'è un unico percorso per tutti ma molti pensieri per ciascuno⁴⁵.

*Art. 3 - A essere parte di processi artistici che nutrano la loro intelligenza emotiva e li aiutino a sviluppare in modo armonico sensibilità e competenze*⁴⁶

Lo psicologo statunitense Howard Gardner ha studiato la manifestazione dell'intelligenza, formulando la teoria delle nove intelligenze multiple⁴⁷. Queste possono essere innate o presenti in piccole dosi e comunque si manifestano durante l'esistenza di un individuo. Le nove macro aree intellettive sono: l'Intelligenza Linguistica, Logico-Matematica, Spaziale, Corporeo-Cinestesica, Musicale, Interpersonale, Intrapersonale, Naturalistica, Esistenziale. Successivamente due ricercatori americani, Peter Salovey e John D. Mayer hanno elaborato il concetto di Intelligenza Emotiva, reso però celebre dal loro connazionale Daniel Goleman, psicologo e giornalista, autore appunto di *Intelligenza Emotiva*⁴⁸. Goleman sostiene che la vita dell'uomo è influenzata per la maggior parte dalla conoscenza di se stessi e dall'empatia (saper comprendere lo stato d'animo degli altri), e che questi elementi costituiscono l'intelligenza emozionale. Che le emozioni abbiano un ruolo importante nella vita umana è fuori di discussione, ma eravamo avvezzi a pensare che la parte di noi che "ragiona" (quella razionale) e la parte di noi che "sente" fossero disgiunte, invece esse interagiscono senza sosta: pertanto la definizione di intelligenza va perfezionata alla luce di queste acquisizioni scientifiche. La tesi di Goleman capovolge

⁴⁴ E. BAZZANINI (2013), *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino*, in «Tafer Journal», n. 56, febbraio 2013, <<http://bit.ly/2zBdlsk>>.

⁴⁵ E. BUSSOLATI (2013), *I bambini lasciano il segno*, in «Andersen», n. 306, ottobre 2013, p. 27.

⁴⁶ Illustrazione di Valeria Valenza a p. 21 della *Carta*.

⁴⁷ H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, (1983) 2005. Cfr. ID., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, (1989) 1991; ID., *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano, (1993) 1994. ID. (2006), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.

⁴⁸ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, (1995) 1996.

le opinioni consolidate sui rapporti tra ragione e sentimento: il vecchio paradigma sosteneva un ideale in cui la ragione poteva liberarsi dallo stimolo delle emozioni, mentre il modello qui proposto invece, propende per l'integrazione dei due elementi.

Educare lo sguardo bambino e intraprendere percorsi nell'arte, crea le basi per sviluppare e accrescere, oltre i linguaggi artistici, la sensibilità estetica, l'immaginazione e la fantasia «significa sollecitare il pensiero ad andare oltre le soluzioni abituali, a formulare interrogativi nuovi, a ribaltare processi consolidati, a osservare il mondo da più punti di vista»⁴⁹.

*Art. 4 - A sviluppare, attraverso il rapporto con le arti, l'intelligenza corporea, semantica e iconica*⁵⁰

Abbiamo rilevato come, secondo Gardner, gli uomini si distinguono perché portatori di intelligenze multiple dissimili e corrispondenti a *formae mentis* distinte e precise. Lo studioso arriva a sostenere l'equivalenza perfetta dell'intelligenza corporeo-cinestetica con tutte le altre tipologie di intelligenza affermando che ci sono altri linguaggi oltre alle parole, al linguaggio dei simboli e ai linguaggi della natura⁵¹. Con il corpo comunichiamo, spesso senza rendercene conto, anche con maggiore efficacia delle parole, ma le ricerche più recenti hanno scoperto qualcosa di ancora più sorprendente: mettendo in atto intenzionalmente alcuni gesti, posture o espressioni oppure stimolando i cinque sensi possiamo aumentare le nostre capacità mentali. È questo il concetto rivoluzionario di intelligenza corporea.

Acquistare determinazione e sicurezza, favorire la memorizzazione e l'apprendimento, potenziare la creatività, controllare meglio le emozioni, divenire più convincenti sono solo alcuni degli straordinari risultati che possiamo ottenere. La percezione del calore, dei colori, del peso degli oggetti, la tensione muscolare prodotta da alcuni gesti, certe espressioni del viso, sono in grado di influenzare i nostri pensieri e i nostri stati d'animo. Imparando a utilizzarli nei momenti giusti aumentano la fiducia in se stessi, la forza di volontà, la concentrazione, la calma, la lucidità⁵².

La semantica è la branca della linguistica che studia il significato delle parole. Non conta capire l'espressione delle singole voci, piuttosto, ormai è noto, quale senso si attribuisca a intere frasi, secondo quella che viene definita semantica frasale, cioè l'accezione che assumono le parole nel rapporto tra di loro. Tale semantica si basa sulla morfologia, cioè lo studio delle parti del discorso nella loro flessione e sulla sintassi, cioè lo studio delle funzioni proprie della struttura di una frase. Il contatto con l'arte sviluppa il linguaggio semantico artistico creando un «passaggio dall'intelligenza lineare di natura sequenziale [...], all'intelligenza a carattere ramificato in grado di elaborare in maniera simultanea diversi codici e informazioni»⁵³.

⁴⁹ F. PINTO MINERVA (2012), *La mente creativa*, in EAD., M. VINELLA, *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2012, p. 20.

⁵⁰ Illustrazione di Gek Tessaro a p. 22 della *Carta*.

⁵¹ H. GARDNER (2005), *Formae mentis*, cit., p. 228.

⁵² M. PACORI (2013), *I segreti dell'intelligenza corporea*, Sperling & Kupfer, Milano.

⁵³ F. PINTO MINERVA (2012), *L'esperienza dei sensi e l'educazione sensoriale*, in EAD., M. VINELLA, *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2012, pp. 26-27.

«L'albo illustrato è la prima galleria d'arte che il bambino visita»⁵⁴, come afferma Květa Pacovská, scultrice, pittrice ma soprattutto illustratrice, con immagini che hanno la freschezza di un disegno infantile fantastico ed onirico. Accettando quindi l'assioma illustratore = artista, riteniamo che l'albo illustrato sia il primo incontro con l'immaginario visivo per l'infanzia e, pertanto, si possa usare come pre-testo ai libri d'arte specifici⁵⁵. Purtroppo, come asserisce Martino Negri:

Nonostante l'importanza delle immagini nell'esperienza della lettura, sostenuta sia da studiosi di letteratura per l'infanzia che da pedagogisti, l'impostazione del rapporto tra i linguaggi che domina larga parte dell'editoria rivolta ai ragazzi svilisce troppo spesso il ruolo dell'immagine a pura e semplice ancella della scrittura, sfruttandone il potere attrattivo nei confronti del potenziale lettore, soprattutto se inesperto, ma negandone la capacità di allargare le possibilità conoscitive del soggetto e dunque sminuendo l'importanza che anche la dimensione estetica può assumere nell'attivazione dell'intelligenza⁵⁶.

*Art. 5 - A godere di prodotti artistici di qualità, creati per loro appositamente da professionisti, nel rispetto delle diverse età*⁵⁷

*Art. 6 - Ad avere un rapporto con l'arte e la cultura senza essere trattati da consumatori ma da soggetti competenti e sensibili*⁵⁸

Se riprendiamo l'enunciato dell'art. 1 di codesta *Carta* e ripensiamo a tutte le categorie artistiche, teatro, musica, danza, letteratura, poesia, cinema, arti visuali e multimediali, dovremmo avere un quadro dei "prodotti" e dei "rapporti" a cui l'infanzia avrebbe diritto. Usiamo il condizionale poiché, soprattutto nel mercato globale, il bambino e la bambina sono considerati dei consumatori *tout court* una categoria sociale

⁵⁴ La frase è stata riportata, tra gli altri, da B. SCHARIOTH, *A painted paper world*, contenuto in K. PACOVSKÁ (1993), *The art of Květa Pacovská*, M. Neugebauer, Gossau, p. 102; poi ripresa da P. VASSALLI, in *La principessa del colore*, nel catalogo che la propone come titolo: *Il libro illustrato è una galleria d'arte: Beatrice Alemagna, Květa Pacovská, Chris Raschka*, Giannino Stoppioni, Bologna, 2005, p. 31; A. ARTICONI (2013), *Libri d'arte nelle proposte editoriali per bambini*, in A. HERVÉ CAVALLERA (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, II tomo, Pensa Multimedia, Lecce, 2013, p. 249.

⁵⁵ Per un'attenta e particolareggiata analisi di testi e media d'arte destinati all'infanzia e all'adolescenza, si consulti: A. ARTICONI (2017), *Arte bambina. Viaggio nella letteratura artistica per l'infanzia*, Aracne, Roma.

Per uno studio sul binomio illustrazioni-letteratura nella produzione editoriale per l'infanzia si consigliano: M. CAMPAGNARO (2012), *Narrare per immagini*, Pensa Multimedia, Lecce. HAMELIN (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma. M.TERRUSI (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma. C. LEPRI (2016), *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, ETS, Pisa.

⁵⁶ M. NEGRI (2012), *Parole e figure: i binari dell'immaginazione*, in Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, cit., p. 71.

⁵⁷ Illustrazione di Paola Saponi a pp. 24-25 della *Carta*.

⁵⁸ Illustrazione di Fuad Aziz a p. 27 della *Carta*.

molto influente, capace di determinare ingenti fatturati e di influenzare i comportamenti d'acquisto degli adulti⁵⁹.

In genere tutto ciò è conseguenza del numeroso tempo che i bambini trascorrono davanti alla televisione, strumento che nel tempo è diventato la primaria fonte di apprendimento e, quindi, luogo di formazione del minore come consumatore. In *Born to Buy - The commercialized child and the new consumer culture*⁶⁰, Juliet B. Schor afferma come già ad un anno di età i bambini guardano in televisione i Teletubbies, già a diciotto mesi riescono a riconoscere i marchi dei vari prodotti e prima dei due anni sono in grado di chiedere le cose chiamandole con il proprio termine commerciale (ad esempio una Bratz o un Burger King al posto di una bambola o di un panino). Tale autrice dichiara inoltre che già dai tre anni ai tre anni e mezzo di età i bambini iniziano a credere che i marchi abbiano la capacità di comunicare ed esprimere le loro caratteristiche personali, ovvero il loro essere *cool*, *strong* o *smart*. I bambini a tredici anni hanno già visto circa quarantamila spot pubblicitari ogni anno e, così, una volta adolescenti cercano sempre più di assomigliare agli stereotipi comportamentali proposti dai media⁶¹.

È usuale perciò non preoccuparsi tanto della qualità di ciò che è offerto, quanto della quantità e della manipolazione della “mente bambina”, attraverso quello che è definito *neuromarketing* tramite l'uso di stimoli sonori, visivi e olfattivi, in altre parole “stimoli sopraliminali” che non si possono controllare consciamente⁶². Se da questi prodotti ne estrapoliamo uno che va per la maggiore in questo periodo e che riguarda la fascia d'età tre-cinque anni (ma con la complicità dei genitori lo guardano anche i piccolissimi), ci possiamo rendere conto dell'assoluta mancanza di rispetto per l'infanzia: *Peppa Pig*⁶³, la maialina antropomorfa e la sua famiglia. Ovviamente tale fenomeno visivo è divenuto anche un caso di marketing: trascinati dal cartone animato sono stati prodotti vestitini, pupazzi, asciugamani, biscotti al cioccolato e patatine, bambole, giocattoli, ombrellini, album da colorare, figurine, riviste. In Gran Bretagna, dove è stata ideata la serie, è stato creato un parco a tema chiamato “Peppa Pig World”, mentre a Roma è nato il primo *store* interamente dedicato ai suoi gadget. Non manca l'*App* ufficiale (e gratis), *Paintbox*⁶⁴, un'applicazione con la quale si può disegnare direttamente sulla tela, o scegliere uno sfondo, o un carattere da colorare.

Secondo *TAP. Tech and Play: Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps*⁶⁵, uno studio britannico che ha analizzato l'utilizzo di applicazioni per tablet da parte di bambini da zero a cinque anni, attraverso duemila questionari rivolti

⁵⁹ Cfr. G. STATERA, S. BENTIVEGNA, M. MORCELLINI (1990), *Crescere con lo spot. Pubblicità e socializzazione infantile*, Nuova ERI, Torino; A. RANDAZZO (2007), *Bambini psicoprogrammati, essere consapevoli dell'influenza della pubblicità, della Tv, dei videogiochi*, Leone Verde, Torino.

⁶⁰ J.B. SCHOR, *Born to Buy - The commercialized child and the new consumer culture*, Scribner, New York, 2004. Trad. it. J.B. SCHOR, *Nati per comprare. Salviamo i nostri figli, ostaggi della pubblicità*, Apogeo, Milano, 2005.

⁶¹ C. MOROZZI (2009), *Il bambino consumatore e il neuromarketing*, in «Vega Journal», anno V, n. 1, 04/2009, <<http://www.vegajournal.org/content/>>.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ PEPPA PIG è un cartone animato diretto e prodotto da Astley Baker Davies. È distribuito in 180 paesi, consta di episodi di 5/10 minuti circa ciascuno.

⁶⁴ PEPPA'S PAINTBOX, Categoria: Giochi, Sviluppatore: Entertainment One Ltd., © Entertainment One Ltd. A questa si aggiunge *Peppa's Activity Maker* con 32 attività step-by-step, Sviluppatore: Entertainment One Ltd., © Entertainment One Ltd, 2015.

⁶⁵ TAP TECHNOLOGY AND PLAY, <<http://www.techandplay.org/>>.

ad altrettanti genitori, *focus group*, videoriprese e la collaborazione di una serie di educatori e professionisti dei media, *Peppa Pig Paintbox* è al quarto posto tra le app preferite dai bambini. Gli episodi su You Tube hanno una media di visualizzazioni fra i 3,1 e i 4,5 milioni e si arriva al picco di ventuno milioni per la puntata sul Natale e di quattordici milioni per quella intitolata “Dipingere”⁶⁶.

Grandissimo successo hanno i libri con le sue storie, di Giunti Editori, che sono arrivati a vendere oltre quattro milioni di copie. Bisogna tristemente constatare che disegni sono assolutamente piatti, i colori pieni e senza alcuna sfumatura, bidimensionali e di una semplicità imbarazzante, che offende il gusto dei bambini, la loro intelligenza visiva e la loro capacità d’inferenza, così come i testi e il linguaggio, colmi di stereotipi e di una elementarità che diviene irritante, fastidiosa, e a tratti sconcertante⁶⁷.

La riflessione sul rispetto del bambino e della bambina per offrire loro prodotti di qualità, artistici e non, ci riporta alla memoria le parole del grande pedagogista Janusz Korczak che aveva trovato la chiave per entrare nel mondo dei bambini, considerarli nella loro globalità e integrità, unificando tutti i saperi ed “inoltrandosi” nell’ottica dell’infanzia.

Dite: è faticoso frequentare i bambini. Avete ragione. Poi aggiungete: perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli. Ora avete torto. Non è questo che più stanca. È piuttosto il fatto di essere obbligati ad innalzarsi fino all’altezza dei loro sentimenti. Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli⁶⁸.

*I bambini hanno diritto*⁶⁹

*Art. 7 - A frequentare le istituzioni artistiche e culturali della città, sia con la famiglia che con la scuola, per scoprire e vivere ciò che il territorio offre*⁷⁰

Un chiaro riferimento all’interazione indispensabile tra famiglia e scuola, una rinnovata responsabilizzazione dei principali soggetti educativi, non solo genitori ma famiglia, mentre nell’immaginario collettivo l’arte e la cultura sono da sempre compiti scolastici. E un rimando all’art. 9 della Costituzione che tutela il paesaggio storico e artistico perché, oltre ai musei tradizionali, alle opere d’arte e ai luoghi deputati alla cultura, di solito racchiusi tra quattro mura, c’è l’“ecomuseo”, un territorio caratterizzato da ambienti di vita tradizionali, patrimonio naturalistico e storico-artistico particolarmente rilevanti e degni di tutela, restauro e valorizzazione. L’ecomuseo detto anche “museo diffuso” è un sistema museale situato su un territorio esteso: una nuova strada della museologia legata al connubio tra sviluppo dei musei e difesa dell’ambiente.

⁶⁶ G. GAMBASSI (2017), *La nuova tv. Già a tre anni i bambini pazzi per YouTube. Ecco i rischi*, in *Avvenire.it*, 29 novembre 2017, <<https://www.avvenire.it/agora/pagine/youtube>>.

⁶⁷ Cfr. A. ANTONIAZZI (2015), *Dai Puffi a Peppa Pig. Media e modelli educativi*, Carocci, Roma.

⁶⁸ J. KORCZAK (1995), *Quando ridiventerò bambino*, Luni, Milano, p. 7.

⁶⁹ Illustrazione di Chiara Carrer a pp. 28-29 della *Carta*.

⁷⁰ Illustrazione di Serena Intilia a p. 30 della *Carta*.

La forza innovativa del concetto di museo sostenibile ha dato slancio a questa concezione di museo che va oltre l'ambito abituale di spazio espositivo. Infatti un ecomuseo agisce nel contesto di una comunità, sulla sua evoluzione, dove non ci si limita ad essere spettatori ma ad interagire con quelli che possono essere gli oggetti della vita quotidiana fino alle architetture, i paesaggi ed entrare in contatto con testimonianze pratiche della tradizione locale. Un ecomuseo però si occupa anche di promuovere la cultura e la didattica proprio grazie a questa sua specifica maniera di coinvolgere chiunque ne entri in contatto: dal singolo visitatore (di tutte le età) fino alle istituzioni locali. Costituire un ecomuseo ha lo scopo di ridefinire le identità territoriali rivalorizzando i beni culturali, paesaggistici e della tradizione⁷¹.

Il “patrimonio culturale” diviene, il centro delle riflessioni della nuova museologia e della società contemporanea che discute dello sviluppo locale sostenibile. «Il patrimonio artistico — spiega Tomaso Montanari, storico dell'arte, — è come una grande biblioteca stampata con caratteri che i bambini non conoscono»⁷²: e spiegare e raccontare la città, i palazzi, gli angoli nascosti, gli aneddoti legati alla tradizione locale durante una semplice passeggiata con i bambini può insegnare la storia, l'antropologia, la coscienza e la conoscenza dei loro luoghi, la storia dell'arte, come e molto di più di una semplice visita ad un museo.

Vivere il proprio territorio significa anche imparare ad amarlo e apprezzarlo, difenderlo e valorizzarlo. Facendo riferimento alle scritte che gli adolescenti lasciano sui monumenti Montanari ribadisce che «bisogna chiedersi se abbiamo insegnato a questi ragazzi a sentire quelle pietre come casa loro. [...] Quando avremo insegnato che quei palazzi insultati, quei monumenti vandalizzati e scarabocchiati sono un bene di tutti e non un lusso dei ricchi, avremo trovato un mezzo di felicità per tutti»⁷³.

*Art. 8 - A partecipare a eventi artistici e culturali con continuità, e non saltuariamente, durante la loro vita scolastica e prescolastica*⁷⁴

Come già detto, legando quest'articolo al precedente art. 7, e al successivo art. 9 notiamo una ricerca antica, eppure reiterata e ribadita, di coinvolgimento della famiglia soprattutto nella vita prescolastica, e della scuola, intesa non solo come centro di cultura ma, come auspicato da pedagogisti ed educatori, centro del processo educativo del fanciullo già a partire dal pensiero montessoriano di scuola creativa

Ripensare alla crescita dei nostri bambini con sguardi diversi: perché il bambino “possiede un potere interiore che può guidarci verso un futuro più luminoso. L'educazione non dovrebbe più limitarsi a trasmettere delle nozioni, ma deve prendere nuove vie, mirando allo sviluppo delle capacità potenziali dell'uomo. Quando dovrebbe cominciare una tale educazione? La nostra risposta è che la grandezza della personalità umana comincia dalla nascita; e questa

⁷¹ M. MARTELOTTA (2011), *Gli ecomusei e il loro sviluppo nel mondo*, in «Architettura Ecosostenibile», 25 luglio 2011, <<http://www.architetturaecosostenibile.it/>>. Cfr. G. REINA, *Gli ecomusei: una risorsa per il futuro*, Marsilio, Venezia, 2014.

⁷² R. SISTI (2014), *Se il museo è a cielo aperto. I bambini, l'arte e il nostro essere cittadini*, in «Il Pepe Verde», n. 59/2014, gennaio-marzo, anno XVI, p. 14.

⁷³ Ivi, p. 16.

⁷⁴ Illustrazione di Monica Auriemma a p. 33 della *Carta*.

affermazione, pur essendo stranamente mistica, ha salde radici nella realtà concreta»⁷⁵.

Pare sia ormai certo che i migliori risultati scolastici riguardo all'interesse, alla partecipazione e, soprattutto al non abbandono, si raggiungano allorché si instaura un rapporto sinergico scuola-famiglia, e pertanto la scuola è chiamata a progettare interventi mirati sui e con i genitori. È necessario perciò pensare e organizzare «momenti significativi, anche al di fuori del tempo scuola, che siano occasioni per vivere insieme esperienze di conoscenza e di crescita, con i propri figli e con i loro compagni. Ambiente, arte, cultura e sport, sembrano occasioni da cui partire in collaborazione con gli enti e le associazioni che operano in questi ambiti»⁷⁶. Purtroppo una delle costanti della scuola e delle famiglie è il tempo che manca: insegnanti, genitori e adulti, e conseguentemente i bambini, sono assillati dal tempo che incombe, devono correre, sbrigarsi per non rimanere indietro nei programmi scolastici e nella vita. Gianfranco Zavalloni⁷⁷, con il suo libro *La pedagogia della lumaca*⁷⁸, vuol richiamare l'attenzione verso il senso della scuola e il senso del tempo che si trascorre insieme, che ha bisogno di velocità o lentezza secondo come le persone vivono e costruiscono significati con quello che fanno insieme. «Si tratta di intraprendere - a mio avviso - un nuovo cammino educativo. Cari genitori, insegnanti, educatori [...] cominciamo a “riflettere insieme” sul senso del nostro tempo educativo e sulla necessità di adottare strategie didattiche di rallentamento»⁷⁹.

E anche se ci sembra ridondante parlare di “diritti nei diritti”, non possiamo non segnalare il *Manifesto dei diritti naturali di bimbe e bimbi*⁸⁰ di Zavalloni un piccolo libro che accoglie, in parte, l'idea dell'autore di tradurre i Diritti naturali in 100 lingue; qui ne compaiono solo 14: arabo, cinese, danese, finlandese, francese, inglese, italiano, olandese, polacco, portoghese, russo, spagnolo, svedese, tedesco.

*Art. 9 - A condividere con la famiglia il piacere di un'esperienza artistica*⁸¹

*Art. 10 - Ad avere un sistema integrato tra scuola e istituzioni artistiche e culturali, perché solo un'osmosi continua può offrire una cultura viva*⁸²

⁷⁵ T. GARAFFO (2014), *Maria Montessori e il secolo del bambino. Spunti per una nuova cultura dell'infanzia*, in «Metis», Anno IV, n. 12 /2014.

⁷⁶ M.T. CAIRO (a cura di) (2007), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nelle scuole*, Milano, Vita e Pensiero, p. 60. Cfr. E. BESOZZI (1998), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma.

⁷⁷ «Mentre la scuola si avvia a diventare digitale (pur con le solite contraddizioni del nostro paese: si montano le lavagne elettroniche in aule fatiscenti, in edifici che spesso non rispettano i più elementari criteri di sicurezza), Zavalloni ha praticato e teorizzato una scuola analogica: lenta, non competitiva, alla riscoperta della manualità e del contatto con la terra». A. VIGILANTE (2013), “Gianfranco Zavalloni, maestro”, in *Educazione democratica*, n.5/2013, <<http://educazionedemocratica.org/>>.

⁷⁸ G. ZAVALLONI (2009), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, EMI, Bologna.

⁷⁹ ID., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, <<http://www.pedagogiadellalumaca.org/>>.

⁸⁰ Zavalloni scrive *Il manifesto dei diritti naturali dei bambini* nel 1994, pubblicato da Fulmino nel 2014 con il titolo *Diritti naturali di bimbe e bimbi*.

⁸¹ Illustrazione di Francesca Assirelli a p. 34 della *Carta*.

⁸² Illustrazione di Giulia Forino a p. 37 della *Carta*.

Le espressioni “continuità”, art. 8, e “osmosi continua”, art. 10, evocano la costanza educativa essenziale per fornire radici al bambino e alla bambina, da cui emergeranno lo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale. Rilevante anche la definizione di cultura “viva” (art. 10), poiché la cultura dovrebbe essere “cultura di vita”, epicentro di benessere, serenità e soddisfazione per tutti, per concretizzare quella libertà e compiutezza di vita di cui all’art. 31 della Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia.

La nozione di “sistema formativo integrato” evidenzia un continuo scambio di attività tra le istituzioni scolastiche e il territorio di riferimento, realizzando un’assiduità e un’armonia che unisce scuole e ambiente di riferimento. Il sistema formativo integrato si crea organizzando e progettando interdipendenza e reciprocità tra la scuola e l’extra. Ciò implica che l’ambiente formativo dovrebbe produrre, per i servizi educativi, reti territoriali, diffuse e ramificate, definite dal pedagogo Franco Frabboni “aule scolastiche decentrate”⁸³. La scuola interagisce con gli elementi di un reale contesto sociale - famiglia, altre scuole, mass media, associazioni culturali e sportive, amministrazioni locali- e tali elementi costituiscono una pluralità di offerte educative e formative⁸⁴.

Così, la scuola nel suo rapporto con il mondo extrascolastico modifica il suo tradizionale ruolo di corpo separato dal resto delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, si apre ad esse e con esse stipula una relazione di «scambio» e di «comunione» assumendole come «aule didattiche decentrate» e ponendosi nei loro riguardi come «casa della cultura», come luogo capace di rispondere ai bisogni culturali e formativi di collettività determinate⁸⁵.

Il diritto alla relazionalità, già esplicitato nell’art. 6 «avere un rapporto con l’arte», è ribadito nell’art. 11 «insieme ai propri compagni di scuola», e nell’art. 12 «accompagnati dai propri insegnanti» punto di arrivo di quella che è denominata “arte relazionale” o “estetica relazionale”; tutti principi che aiutano e aiuteranno il bambino ad affrontare la vita, che sostanziano il diritto al presente e al futuro.

La vita umana riveste assolutezza in virtù del suo *carattere dialogico*, giacché, malgrado la sua unicità, l’uomo che si sprofonda alla ricerca del suo fondamento non troverà mai un essere che sia totalità in se medesimo e che abbia assolutezza. Non è mediante il rapporto con il proprio “sé”, ma è mediante il rapporto con un altro “sé” che l’uomo potrà raggiungere la completezza. Questo altro sé può essere limitato e relativo quanto a se stesso, ma è in questo essere-insieme-con-l’altro che si rende possibile l’esperienza dell’illimitato e dell’incondizionato⁸⁶.

*Art. 11 - A frequentare musei, teatri, biblioteche, cinema e altri luoghi di cultura e spettacolo, insieme ai propri compagni di scuola*⁸⁷

⁸³ F. FRABBONI (2003), *Didattica generale: una nuova scienza dell’educazione*, Mondadori, Milano, p. 36.

⁸⁴ P. BOCCIA (2001), *Manuale di scienze sociali*, M&P, Treviso, p. 170.

⁸⁵ G. TREBISACCE (2010), *Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni*, in «Studi sulla formazione», 2-2010, Firenze University Press, Firenze, p. 56.

⁸⁶ M. BUBER (1958), *Il principio dialogico*, Bompiani, Milano, p. 83.

⁸⁷ Illustrazione di Pia Valentinis a p. 38 della *Carta*.

Art. 12 - A vivere esperienze artistiche e culturali accompagnati dai propri insegnanti, quali mediatori⁸⁸ necessari per sostenere e valorizzare le loro percezioni⁸⁹

Gli insegnanti devono essere soprattutto mediatori e traghettatori di emozioni e passioni, l'insegnamento non è solo l'*immissione* in ruolo ma l'*adempimento* e il totale coinvolgimento in un ruolo. Come propone Dario Missaglia nel suo *Educo ergo sum*⁹⁰, bisognerebbe creare un codice deontologico che dia valenza etica a una professione che è inscindibile dalla relazione educativa. Comenio ispirandosi alla natura diceva che il maestro è il sole della scuola: come senza sole non c'è vita, così senza maestro non c'è scuola, e si ispirava al principio della *eupaideusia*, la felicità degli educandi, mediante il soddisfacimento dell'intelletto con la verità, del volere con il bene e della lingua con l'eloquenza.

*I bambini hanno diritto*⁹¹

*Art. 13 - A una cultura laica, nel rispetto di ogni identità e differenza*⁹²

Se si consultano i più noti dizionari della lingua italiana, si può notare che con il termine di "laicità" si intende l'«estraneità rispetto alle gerarchie ecclesiastiche o alle confessioni religiose» e con quello di "laicismo" si puntualizza l'«atteggiamento che propugna l'indipendenza e l'autonomia dello Stato nei confronti della Chiesa, sul piano politico, civile, culturale»⁹³.

Un giudizio del principio di laicità dello Stato italiano ci persuade a presumere che sia sempre più condivisibile l'urgenza di perseverare costantemente gli obiettivi fondamentali per l'attuazione di una società democratica nella quale, «in attuazione dei valori di autodeterminazione e della pari e piena dignità sociale di tutti gli essere umani, venga rispettato il diritto di ciascuno di essere se stesso, sia come singolo sia nelle formazioni sociali nelle quali si svolge la sua personalità»⁹⁴.

*Art. 14 - All'integrazione, se migranti, attraverso la conoscenza e la condivisione del patrimonio artistico e culturale della comunità in cui vivono*⁹⁵

Un piccolo appunto dev'essere fatto a quest'articolo poiché, pur accettando la possibilità che lo straniero si possa integrare attraverso il "nostro" patrimonio artistico, ci pare che il principio vada arricchito con il rispetto ai riferimenti artistici e al bagaglio culturale dei migranti. Un segnale forte e di messa in atto di buone pratiche ci sembra

⁸⁸ L'insegnante come mediatore culturale e figura di supporto ai ragazzi per la loro maturazione personale è contemplato esplicitamente nel decreto legislativo 16 aprile 1994/297 «la funzione docente è tesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

⁸⁹ Illustrazione di Roberta Angeletti a p. 40 della *Carta*.

⁹⁰ D. MISSAGLIA (2010), *Educo ergo sum*, Ediesse, Roma.

⁹¹ Illustrazione di Florence Faval a pp. 42-43 della *Carta*.

⁹² Illustrazione di Lucia Sforza a p. 45 della *Carta*.

⁹³ Cfr. G. DEVOTO, G.C. OLI (1975), *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.

⁹⁴ S. LARICCIA (2014), *Principio di laicità dello Stato*, Diritto on line (2014), <<http://www.treccani.it/>>.

⁹⁵ Illustrazione di Elena Baboni a p. 47 della *Carta*.

essere la nuova area del Portale Integrazione Migranti, presentato il 21 maggio 2014 nell'ambito della "Giornata mondiale UNESCO per la diversità culturale"; si tratta dell'area "Cultura"⁹⁶, il primo luogo virtuale per raccontare la produzione culturale e artistica dei cittadini stranieri e con *background* migrante. L'obiettivo è dare conto di come si stia evolvendo la nostra società anche attraverso la produzione artistica, grazie a protagonisti e temi nuovi che ci parlano di un'Italia sempre più ricca e interessante.

L'area Cultura è stata progettata in collaborazione con il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo e si articola in cinque sezioni: letteratura, cinema, teatro, musica, arte visiva e patrimonio culturale, all'interno delle quali è possibile trovare una mappatura delle esperienze consolidate attive in Italia nei rispettivi campi (dalle case editrici ai festival del cinema alle orchestre multietniche ai database già presenti). Oltre ai cinque ambiti sono state pensate tre aree trasversali: il quadro giuridico internazionale che regola e promuove la produzione e la diversità culturale; l'area dedicata alle riviste e ai media specializzati in tematiche relative alle migrazioni e alla cultura; infine un'area dove si riportano le iniziative più importanti dedicate alla memoria dell'emigrazione italiana. Le intenzioni sono buone, ma il sito ci sembra sottoutilizzato e non sfruttate appieno le potenzialità della progettazione.

*Art. 15 - A progetti artistici e culturali pensati nella considerazione delle diverse abilità*⁹⁷

Nonostante la previsione costituzionale per cui la Repubblica deve rimuovere gli ostacoli alla partecipazione sociale, solo recentemente la produzione legislativa ha aperto spiragli concreti per rendere reali tali opportunità, pensiamo ad esempio alla Legge 67/06 (Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni), e alla Legge 18/09 che ha ratificato nel nostro Paese la *Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità*⁹⁸. La *Convenzione* all'art. 30, "Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi ed allo sport", così esplicita in maniera molto dettagliata:

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità a prendere parte su base di eguaglianza con gli altri alla vita culturale e dovranno prendere tutte le misure appropriate per assicurare che le persone con disabilità:
 - (a) Godano dell'accesso ai materiali culturali in formati accessibili;
 - (b) Abbiano accesso a programmi televisivi, film, teatro e altre attività culturali, in forme accessibili;
 - (c) Abbiano accesso a luoghi di attività culturali, come teatri, musei, cinema, biblioteche e servizi turistici, e, per quanto possibile, abbiano accesso a monumenti e siti importanti per la cultura nazionale.

⁹⁶ INTEGRAZIONE MIGRANTI AREA CULTURA, <<http://bit.ly/2yY2d9w>>.

⁹⁷ Illustrazione di Luca De Luise a p. 48 della *Carta*.

⁹⁸ *La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* o in lingua inglese *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (in sigla CRPD) è uno strumento concreto che consente di combattere le discriminazioni e le violazioni dei diritti umani. L'Assemblea delle Nazioni Unite ha approvato la *Convenzione* nel dicembre 2006. Attraverso i suoi cinquanta articoli, la *Convenzione* indica la strada che gli Stati del mondo devono percorrere per garantire i diritti di uguaglianza e di inclusione sociale di tutti i cittadini con disabilità. Il 24 febbraio 2009 il Parlamento italiano ratifica la *Convenzione*, che diventa legge dello Stato, il 23 dicembre 2010 è ratificata dall'Unione europea.

2. Gli Stati Parti prenderanno misure appropriate per dare alle persone con disabilità l'opportunità di sviluppare e realizzare il loro potenziale creativo, artistico e intellettuale, non solo a proprio vantaggio, ma anche per l'arricchimento della società⁹⁹.

Per le persone con disabilità motorie l'accessibilità coincide per lo più con l'abbattimento delle barriere architettoniche, ossia degli ostacoli fisici. Per i disabili motori, almeno sulla carta, l'accessibilità è un diritto acquisito, per i disabili visivi, non vedenti e ipovedenti, l'accessibilità è tutt'altro che riconosciuta e tanto meno realizzata ma, fortunatamente, in tanti musei italiani sono nati percorsi tattili o, addirittura, l'intera struttura è dedicata ai non vedenti come nel caso del Museo Tattile Omero di Ancona¹⁰⁰. Nato nel 1993 con lo scopo di colmare un vuoto nel panorama dei servizi culturali per non vedenti, offre uno spazio innovativo dove la percezione artistica passa attraverso suggestioni plurisensoriali extra visive. I Servizi Educativi concorrono al raggiungimento delle finalità del Museo attraverso distinti percorsi formativi rivolti alle scuole di ogni ordine e grado, totalmente accessibili a non vedenti, ipovedenti e persone con disabilità, attività per famiglie e per adulti e per chiunque desideri vivere un'esperienza straordinaria in un luogo unico¹⁰¹. Partecipare attivamente a una manifestazione artistica, visitare con cognizione una mostra d'arte o saper affrontare con competenza una conversazione su temi legati alle diverse arti, significa per la persona priva della vista incidere positivamente sulla propria autostima e sentirsi partecipe della vita culturale della propria comunità.

Scriveva Rudolf Arnheim che

percepire appieno ciò che significa amare veramente, interessarsi degli altri, comprendere, creare, scoprire, bramare o sperare è, di per sé, il valore supremo della vita. Una volta che questo diventa chiaro, è ugualmente evidente che l'arte è l'evocazione della vita in tutta la sua pienezza, la sua purezza, la sua intensità. L'arte, pertanto, è uno dei più potenti strumenti di cui disponiamo per la realizzazione della vita. Negare questo beneficio agli esseri umani significa davvero depauperarli¹⁰².

*Art.16 - A luoghi ideati e strutturati per accoglierli nelle loro diverse età*¹⁰³

In questo articolo riecheggia tutto il pensiero di Maria Montessori che concepì quanto fosse ineluttabile rendere l'ambiente "a misura di bambino": il suo ambizioso e condivisibile programma pedagogico fu quello di meditare ed organizzare in tale *habitat* le attività più giuste e più stimolanti per un'infanzia in fase di crescita, per rispondere ai suoi bisogni: «il bambino lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di *organizzato* in rapporto diretto alla sua *organizzazione* interiore che sta svolgendosi per leggi naturali»¹⁰⁴. Bisogna evitare ogni possibile condizionamento

⁹⁹ LA CONVENZIONE O.N.U. SUL DIRITTO ALLE PERSONE CON DISABILITÀ, < <http://bit.ly/2oE7x9i>>.

¹⁰⁰ MUSEO TATTILE OMERO, <www.museoomero.it>.

¹⁰¹ Cfr. A. BELLINI (a cura di) (2000), *Toccare l'arte. L'educazione estetica di non vedenti e ipovedenti*, Armando, Roma.

¹⁰² R. ARNHEIM (1992), *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Palermo, p.76.

¹⁰³ Illustrazione di Manuela Marchesan a p. 51 della *Carta*.

¹⁰⁴ M. MONTESSORI (1916), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher, Roma, p. 63.

poiché i piccoli, dovendo sviluppare la loro predisposizione all'assorbimento¹⁰⁵, non devono frequentare ambienti che non siano costruttivi e che possano generare insicurezza. L'educatore, o il facilitatore, nell'organizzare qualsiasi tipo di attività, deve inevitabilmente chiedersi come allestire i "luoghi educativi" e quali materiali considerare scientificamente.

L'ambiente in cui vive il bambino in molti casi impedisce i suoi movimenti, le manipolazioni e, in genere, molte delle attività che consentono l'apprendimento di nuove abilità (Montessori, 1952). Per questi motivi il nuovo habitat scolastico deve essere organizzato in base ai bisogni del bambino, in base alla sua libertà, esiste una maestra che offre il suo sostegno e la sua guida anche se deve essere distante per osservare l'agire dei bambini e intervenire per l'organizzare il materiale. Cambia anche l'ordine dello spazio, organizzato «per il fare», non sono previste punizioni, ma neanche premi¹⁰⁶.

*Art. 17 - A frequentare una scuola che sia reale via d'accesso a una cultura diffusa e pubblica*¹⁰⁷

*Art. 18 - A poter partecipare alle proposte artistiche e culturali della città indipendentemente dalle condizioni sociali ed economiche di appartenenza, perché tutti i bambini hanno diritto all'arte e alla cultura*¹⁰⁸

L'articolo 3 della nostra Costituzione¹⁰⁹ proclama l'uguaglianza di tutti i cittadini sia in senso formale, sia in senso sostanziale. Uguaglianza formale vuol dire che tutti sono titolari dei medesimi diritti e doveri, ma la nostra Costituzione non si arresta solo a tale riconoscimento: essa va oltre assegnando allo Stato il compito di creare azioni positive per rimuovere le barriere di ordine naturale, sociale ed economico che non consentirebbero a ciascuno di noi di realizzare pienamente la propria personalità.

Attraverso l'uguaglianza sostanziale, lo Stato e le sue articolazioni si assumono l'impegno di rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini e di agire concretamente per mettere tutti nelle stesse condizioni, dotando ognuno di pari opportunità per sviluppare e realizzare pienamente e liberamente la propria personalità.

¹⁰⁵ Montessori parla di "mente assorbente", cioè capacità del bambino di assorbire l'ambiente, di incorporare – ubbidendo alle spinte vitali che provengono dall'energia creativa della propria individualità – i dati del mondo esterno, realizzandosi come persona e adattandosi alla realtà. Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano, (1952)1999.

¹⁰⁶ V. BOSNA (2015), *Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia*, in «Foro de Educación», vol. 13, n.18/2015, p. 42. Si consultino inoltre: M. MONTESSORI, P. TRABALZINI, G. CIVES (a cura di), *Maria Montessori, Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, (1909) 2000. EAD. (1952), *L'autoeducazione nella scuola elementare*, Garzanti, Milano. EAD. (1953), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano. EAD. (1962), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano. EAD. (2009), *Educare alla libertà*, Garzanti, Milano.

¹⁰⁷ Illustrazione di Francesca Nerattini a p. 53 della *Carta*.

¹⁰⁸ Illustrazione di Enrico Montalbani a p. 54 della *Carta*.

¹⁰⁹ «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Inoltre l'art. 34 dice che «I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». In queste poche righe è racchiuso compito più importante che la nostra Costituzione si prefigge: l'uguaglianza e le pari opportunità per tutti i cittadini.

E la *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura* «è una declinazione dell'articolo 31 della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia di cui si ricorda l'affermazione del diritto del fanciullo al gioco mentre, spesso, si trascura il binomio “partecipazione” e “vita culturale ed artistica”»¹¹⁰.

*Tutti i bambini hanno diritto all'arte e alla cultura*¹¹¹

Conclusioni

La formula testuale con cui si conclude l'articolo 18, riprendendo l'incipit e aggiungendo l'aggettivo “tutti”, ribadisce che “tutti i bambini hanno diritto all'arte e alla cultura”. Diciotto suggestioni, buone pratiche per riconoscere la loro cittadinanza culturale che, in realtà, sono doveri degli adulti che devono far sì che questo accada, traducendo in concreto questo tipo di impegno, che si deve realizzare con la collaborazione delle istituzioni e il coinvolgimento dei privati.

Arte, cultura, creatività hanno un'importanza fondamentale nello sviluppo e nella crescita dei più piccoli. L'esperienza dell'arte è un processo creativo che favorisce l'attivazione, e quindi il cambiamento, verso una maggiore consapevolezza e sensibilità, sviluppa il senso critico, il libero giudizio, il pensiero creativo, l'intelligenza emotiva, favorendo così l'integrazione e il superamento delle “diversità”.

Come afferma Peppino Impastato: «Se si insegnasse la bellezza alla gente, la si fornirebbe di un'arma contro la rassegnazione, la paura e l'omertà. [...] È per questo che bisognerebbe educare la gente alla bellezza: perché in uomini e donne non si insinui più l'abitudine e la rassegnazione ma rimangano sempre vivi la curiosità e lo stupore».

Bibliografia

- AA.VV., *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, Pendragon, Bologna, 2011.
AA.VV., *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury, Aldershot (UK), 1994.
ANTONIAZZI A., *Dai Puffi a Peppa Pig. Media e modelli educativi*, Carocci, Roma, 2015.
ARIÈS P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris, 1960.
ID., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, (1968) 2002.
ARNHEIM R., *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Palermo, 1992.
ARTICONI A., *Libri d'arte nelle proposte editoriali per bambini*, in A. HERVÉ CAVALLERA (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di*

¹¹⁰ M. MARZIARIO (2017), *La Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura oltre il diritto*, in «FiloDiritto», 18 luglio 2017, <<http://bit.ly/2uuJb7R>>.

¹¹¹ Illustrazione di Octavia Monaco a pp. 56-57 della *Carta*.

- metodi, modelli e programmi di ricerca*, II tomo, Pensa Multimedia, Lecce, 2013, pp. 243-260.
- ARTICONI A., *Arte bambina. Viaggio nella letteratura artistica per l'infanzia*, Aracne, Roma, 2017.
- BAZZANINI E., *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino*, in «Tafter Journal», n. 56, febbraio 2013, <<http://bit.ly/2zBdlsk>>.
- E. BECCHI (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano, 1979.
- BELLINI A. (a cura di), *Toccare l'arte. L'educazione estetica di non vedenti e ipovedenti*, Armando, Roma, 2000.
- BESOZZI E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 1998.
- BEUYS J., *Cos'è l'arte*, Castelvecchi, Roma, 2015.
- BOCCIA P., *Manuale di scienze sociali*, M&P, Treviso, 2001.
- BOSNA V., *Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia*, in «Foro de Educación», vol. 13, n.18/2015, pp. 37-50.
- BUBER M., *Il principio dialogico*, Bompiani, Milano, 1958.
- BUFFA F., CARACUTA F., ANELLI A., *Il lavoro minorile: problematiche giuridiche*, Halley Editrice, Matelica, 2005.
- BUSSOLATI E., *I bambini lasciano il segno*, in «Andersen», n. 306, ottobre 2013, pp. 25-27.
- CAIRO M.T. (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuole*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.
- CAMBI F., ULIVIERI S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- CAMPAGNARO M., *Narrare per immagini*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.
- DALLARI M., BARROS M., *Arte da guardare per dire, fare e pensare*, in «Pedagogia più Didattica», n. 3, ottobre 2011, Erickson, p. 91-96.
- DA MOLIN G., *L'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna*, Adriatica, Bari, 1981.
- EAD., *Nati e abbandonati. Aspetti demografici e sociali dell'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna*, Cacucci, Bari, 1993.
- EAD. (a cura di), *Senza famiglia. Modelli demografici e sociali dell'infanzia abbandonata e dell'assistenza in Italia, secc. XV-XX. Atti del Convegno di studio*, Bari, 22-23 ottobre 1996, Cacucci, Bari, 1997.
- DANTO A.C., *Che cos'è l'arte?*, Johan e Levi, Monza, 2014.
- DE GIOVANNI A., *Genesi della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in «Segni e comprensione», XV, 42, 2001, p. 97, <<http://bit.ly/2m0xob0>>.
- DE LEO D., *La fenomenologia della percezione estetica*, in P. LIMONE (a cura di), *Nuovi media e formazione*, Armando, Roma, 2007, pp. 263-287.
- ID., *Estetica dei nuovi media*, Aracne, Roma, 2008.
- DEMAUSE L., *The history of childhood*, Harper and Row, New York, 1974.
- ID., (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano, 1983.
- DE SERIO B., *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Aracne, Roma, 2009.
- EISNER E.W., *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press/New Haven & London, Yale, 2002.
- ERIKSON E.H., *Infanzia e società*, Armando, Roma, (1950) 2008.
- FORMAGGIO D., *Arte*, Isedi, Torino, 1973.

- FRABBONI F., *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 2003.
- GAMBASSI G., *La nuova tv. Già a tre anni i bambini pazzi per YouTube. Ecco i rischi*, in *Avvenire.it*, 29 novembre 2017, <<http://bit.ly/2iqLpRm>>.
- GARAFFO T., *Maria Montessori e il secolo del bambino. Spunti per una nuova cultura dell'infanzia*, in «Metis», Anno IV, n. 12 /2014, <<http://www.metis.progedit>>.
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, (1983) 2005.
- ID., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, (1989) 1991.
- ID., *Intelligenze creative*, Feltrinelli, Milano, (1993) 1994.
- ID., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2006.
- GIALLONGO A., *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel Medioevo*, Dedalo, Bari, 1990.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, (1995) 1996.
- GORNI M.G., PELLEGRINI L., *Un problema di storia sociale. L'infanzia abbandonata in Italia nel secolo XIX*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- HAMELIN, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, 2012.
- KORCZAK J., *Quando ridiventerò bambino*, Luni, Milano, 1995.
- LARICCIA S., *Principio di laicità dello Stato*, in *Diritto on line* (2014), <<http://www.treccani.it/>>.
- LEPRI C., *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, ETS, Pisa, 2016.
- LOIODICE I., *Contro il lavoro minorile: ripensare la formazione, educare al lavoro*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.
- MACINAI E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, ETS, Pisa, 2006.
- ID., *Bambini selvaggi: storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Unicopli, Milano, 2009.
- ID., *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma, 2013.
- MARTELOTTA M., *Gli ecomusei e il loro sviluppo nel mondo*, in «Architettura Ecosostenibile», 25 luglio 2011, <<http://www.architetturaecosostenibile.it/>>.
- MARZIARIO M., *La Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura: il diritto alla pienezza della vita*, in «Minori giustizia», n. 4/2013, p. 234-238.
- EAD., *Lettura olistica della Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, in «Diritto.it», 13 gennaio 2016, <<http://bit.ly/2ixsdle>>.
- EAD., *La Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura oltre il diritto*, in «FiloDiritto», 18 luglio 2017, <<http://bit.ly/2uuJb7R>>.
- MISSAGLIA D., *Educo ergo sum*, Ediesse, Roma, 2010.
- MONTESSORI M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher, Roma, 1916.
- EAD., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano, (1952)1999.
- EAD., *L'autoeducazione nella scuola elementare*, Garzanti, Milano, 1952.
- EAD., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1953.
- EAD., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1962.
- EAD., *Educare alla libertà*, Garzanti, Milano, 2009.

- EAD., TRABALZINI P., CIVES G. (a cura di), *Maria Montessori, Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, (1909) 2000.
- MOROZZI C., *Il bambino consumatore e il neuromarketing*, in «Vega Journal», anno V, n. 1, 04/ 2009, <<http://www.vegajournal.org/content/>>.
- NÄSMAN E., *Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe*, in A. JAMES, A. PROUT, C. JENKS, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, trad. di F. Farina, Donzelli, Roma, (1998) 2002.
- NEGRI M., *Parole e figure: i binari dell'immaginazione*, in Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma, 2012, pp. 49-72.
- NERATTINI F., *Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura*, in «Infanzia», n. 1, gennaio-febbraio 2012, pp. 65-66.
- PACORI M., *I segreti dell'intelligenza corporea*, Sperling & Kupfer, Milano, 2013.
- PANZA P., *Dino Formaggio, il filosofo che avvicinò l'arte alla vita*, in "Corriere della Sera", 7 dicembre 2008, p. 33.
- PINTO MINERVA F., "Premessa", in M. VINELLA (a cura di), *Raccontare l'arte. Immagini e creatività*, Progedit, Bari, 2007, pp. 1-6.
- EAD., *La mente creativa*, in EAD., M. VINELLA, *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2012, pp. 5-24.
- EAD., *L'esperienza dei sensi e l'educazione sensoriale*, in EAD., M. VINELLA, *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2012, pp. 25-44.
- RANDAZZO A., *Bambini psicoprogrammati, essere consapevoli dell'influenza della pubblicità, della Tv, dei videogiochi*, Leone Verde, Torino, 2007.
- REINA G., *Gli ecomusei: una risorsa per il futuro*, Marsilio, Venezia, 2014.
- SCHARIOTH B., *A painted paper world*, in K. PACOVSKÁ, *The art of Květa Pacovská*, M. Neugebauer, Gossau, 1993.
- SCHOR J.B., *Born to Buy - The commercialized child and the new consumer culture*, Scribner, New York, 2004. Trad. it.: J.B. SCHOR, *Nati per comprare. Salviamo i nostri figli, ostaggi della pubblicità*, Apogeo, Milano, 2005.
- SHORTER E., *The Making of the Modern Family*, Basic Books, New York, 1975.
- SISTI R., *Se il museo è a cielo aperto. I bambini, l'arte e il nostro essere cittadini*, in «Il Pepe Verde», n. 59/2014, gennaio-marzo, anno XVI, pp. 14-16.
- STATERA G., BENTIVEGNA S., MORCELLINI M., *Crescere con lo spot. Pubblicità e socializzazione infantile*, Nuova ERI, Torino, 1990.
- STONE L., *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, Haper & Row, New York, 1977.
- TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2012.
- TOLSTOY L., *Cos'è l'arte*, Donzelli, Roma, 2010.
- TREBISACCE G., *Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni*, in «Studi sulla formazione», 2-2010, Firenze University Press, Firenze, pp. 51-56.
- TRISCIUZZI L., *La scoperta dell'infanzia: con estratti dai diari di Pestalozzi, Tiedemann, Darwin, Taine, Ferri*, Le Monnier, Firenze, 1976.
- UNICEF, *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Comitato Italiano per l'UNICEF, Roma, 2004.
- VASSALLI P., in *La principessa del colore*, in AA. VV., *Il libro illustrato è una galleria d'arte: Beatrice Alemagna, Květa Pacovská, Chris Raschka*, Giannino Stoppani, Bologna, 2005.

VIGILANTE A., *Gianfranco Zavalloni, maestro*, in «Educazione democratica», n.5/2013, <<http://educazionedemocratica.org/>>.
ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, EMI, Bologna, 2009.
ID., *Diritti naturali di bimbe e bimbi*, Fulmino, Rimini, 2014.

Video e App

PEPPA PIG, Regia Neville Astley, Mark Baker, Phillip Hall, Joris Van Hulzen, 1ª TV 31 maggio 2004.
PEPPA'S PAINTBOX, Sviluppatore: Entertainment One Ltd., © Entertainment One Ltd, 2015.
PEPPA'S ACTIVITY MAKER, Sviluppatore: Entertainment One Ltd., © Entertainment One Ltd, 2015.

Sitografia

CARTA DEI DIRITTI DEI BAMBINI ALL'ARTE E ALLA CULTURA, <http://bit.ly/2zD7emV>>.
CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA, <<http://bit.ly/2Cywaea>>.
DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI DELL'UOMO, < <http://bit.ly/18z1giQ>>.
GIANFRANCO ZAVALLONI, LA PEDAGOGIA DELLA LUMACA. PER UNA SCUOLA LENTA E NON VIOLENTA, <<http://www.pedagogiadellalumaca.org/>>.
ILLUSTRAZIONI DELLA CARTA DEI DIRITTI DEI BAMBINI ALL'ARTE E ALLA CULTURA, <<http://bit.ly/2zUFOKe>>.
INTEGRAZIONE MIGRANTI AREA CULTURA, <<http://bit.ly/2yY2d9w>>.
LA BARACCA TESTONI RAGAZZI, <<http://www.testoniragazzi.it/>>.
LA CARTA DEI DIRITTI IN 22 ILLUSTRAZIONI, <<http://bit.ly/2zGoUvV>>.
LA CONVENZIONE O.N.U. SUL DIRITTO ALLE PERSONE CON DISABILITÀ, <<http://bit.ly/2oE7x9i>>.
MUSEO TATTILE OMEMO, <www.museomero.it>.
TAP TECHNOLOGY AND PLAY, <<http://www.techandplay.org/>>.