

**Valentina Lusini**

**Didattica del colore:**

**da una esperienza con il Museo d'Arte per Bambini di Siena**

Le pagine che seguono intendono ampliare il contributo di Massimo Squillacciotti con una nota sul potenziale didattico della *mola* intesa come progetto ed esito di un'attività strutturata culturalmente in una competenza tecnico-poetica.

L'idea di allestire una mostra didattica sulle *mola* è nata nell'ambito del progetto *Arte e culture*, promosso dal Museo d'Arte per Bambini di Siena all'interno di un ampio quadro di iniziative e percorsi didattici che hanno per oggetto il territorio, il paesaggio, la fiaba e il racconto<sup>1</sup>.

All'interno di questa serie di situazioni educative, la collaborazione istituita tra questo museo e il Laboratorio di Didattica e Antropologia dell'Università, fondato nel 2000, si è legata alla necessità di inquadrare un discorso specificatamente antropologico sulla pratica museografica intesa come esercizio di traduzione di ciò che, nel linguaggio comune, viene indicato con l'espressione di "patrimonio culturale".

Abbiamo quindi avviato una riflessione congiunta<sup>2</sup> sia sui processi etno-cognitivi di percezione-rappresentazione-interpretazione, sia sulla particolare natura dei codici impiegati dalle diverse tecnologie della comunicazione museale. Questa riflessione si è tradotta nella mostra *La mano che vede, l'orecchio che tocca, l'occhio che ascolta: il labirinto dei sensi e delle emozioni con i tessuti di Panama*, che si è tenuta in occasione dell'inaugurazione della sede del Museo per Bambini tra il 2000 e il 2001.

La mostra intendeva presentare ai bambini il mondo dei kuna secondo un percorso espositivo in grado di tentare una comunicazione didattica di contenuti formali e culturali, attraverso la proiezione di documentari e l'esposizione di fotografie ed oggetti di uso quotidiano e rituale. Il materiale espositivo fondamentale della mostra era costituito da una serie di *mola*.

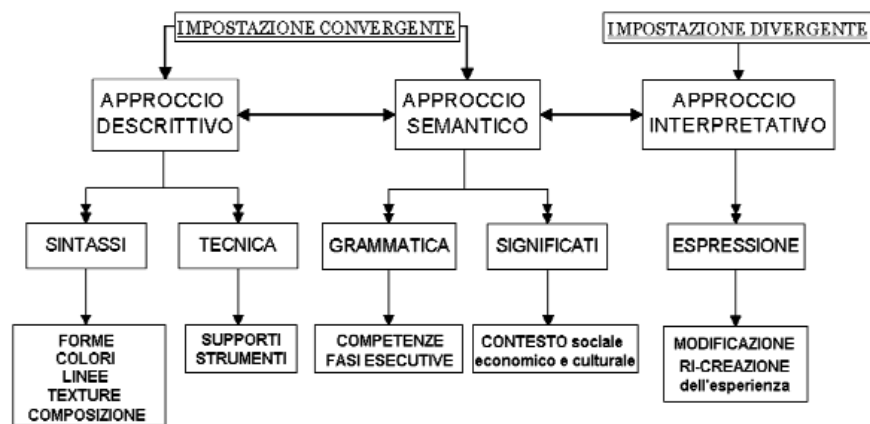
Tenendo conto che la mostra si sarebbe rivolta ad un pubblico di bambini in età scolare, per i quali è più importante il processo creativo che non l'esito della creazione, siamo partiti dall'idea di presentare un percorso che superasse la rigidità di un'osservazione passiva attraverso un'impostazione, fatta di esperienze relazionali, che potesse collegare le capacità operatorie con quelle rappresentative e con quelle dinamiche. La difficoltà è consistita nel selezionare il materiale proponibile e nel tradurre i principi teorici in situazioni adeguate all'età (anagrafica e cognitiva) dei bambini, al livello di educazione pregressa all'immagine, alle abilità tecniche già acquisite e/o da sviluppare, alle capacità logiche di lettura del fatto artistico.

La scelta di un materiale di tipo etnografico ha facilitato il compito di presentare gli oggetti sia come "documenti compiuti" che consentono di suggerire in termini descrittivi il passato e il presente di "altri mondi" e "altri tempi" – cioè di operare una serie di riflessioni sulla struttura sociale, sul livello di abilità tecnica, sulle abitudini e sui comportamenti – sia come "eventi comunicativi", inconsueti e inattesi, suscettibili di essere compresi nella relazione narrativa ed emotiva stabilita con l'osservatore.

In effetti, la mostra è stata pensata come intervento capace di sviluppare la consapevolezza storico-culturale dei linguaggi e delle procedure usate nella elaborazione artistica di un'immagine.

L'intento era quello di presentare le *mola* ora come rappresentazioni, ora come prospetti, ora come scenari, giocando sul piano dell'espressione e dell'investimento soggettivo delle conoscenze e delle rappresentazioni del mondo. Abbiamo quindi utilizzato due tipi d'impostazione didattica: convergente e divergente.

1. Schema della impostazione convergente e della impostazione divergente.



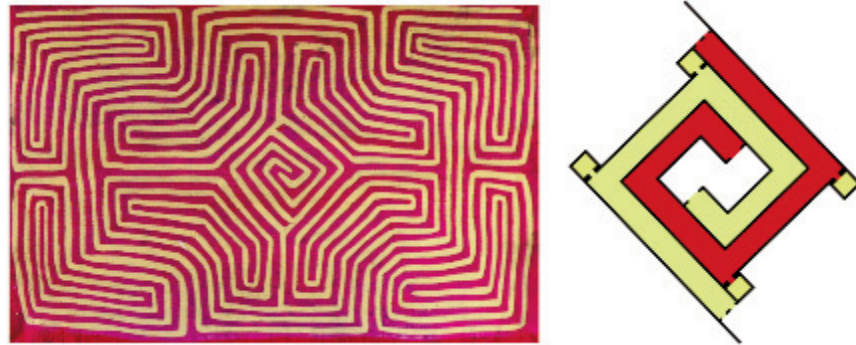
L'impostazione convergente si è volta al potenziamento della capacità esplorativa dei bambini (approccio descrittivo, analitico e semantico), mentre l'impostazione divergente si è volta alla stimolazione della capacità creativa ed interpretativa. In base a questi due orientamenti metodologici, abbiamo strutturato il programma didattico in due livelli di traduzione cooperanti ed ugualmente formativi: quello fruitivo-critico, che si è concretizzato nelle diverse fasi di animazione della visita, e quello espressivo-creativo, che si è concretizzato nell'attività di laboratorio.

Si è innanzitutto previsto un momento di riflessione sul contesto generale di riferimento, attraverso l'allestimento di un ambiente attrezzato con oggetti rituali e strumenti di lavoro. All'interno di questo spazio sono stati presentati dei documentari esplicativi sull'ambiente naturale, sull'organizzazione della comunità, sul cibo, sulla vita di villaggio. Con l'aiuto di un'operatrice, i bambini hanno sperimentato i diversi momenti della vita quotidiana attraverso la narrazione di un racconto ricavato dalla ricostruzione di un mito relativo all'origine della *mola*<sup>3</sup>.

Il tema del labirinto ha costituito un'ulteriore unità di contenuto fondamentale su cui è stata giocata una parte dell'allestimento. Il percorso labirintico, riprodotto lo schema di una *mola* che presentava un modulo figurativo fondato sulla doppia spirale, è stato concepito come un itinerario esperienziale che avrebbe permesso ai bambini di "camminare dentro alla *mola*" per raccogliere le informazioni necessarie a ricostruire le proprie percezioni<sup>4</sup>.

Didattica del colore:  
da una esperienza con il Museo d'Arte per Bambini di Siena

2. *Mola* del labirinto  
e schema della pianta  
del percorso espo-  
sitivo.



Il labirinto, all'interno del quale erano esposte le *mola*, aveva due entrate e due uscite e poteva essere percorso in due sensi. Tutti e due i percorsi (giallo e rosso) prevedevano momenti di sosta multisensoriali, che permettevano ai bambini di soffermarsi su alcune qualità percettive<sup>5</sup>.

Il percorso rosso era dedicato all'uso dello spazio e alle regole compositive. In questo percorso, le *mola* esposte servivano a mostrare la disposizione delle figure, la ripetizione, la simmetria, l'accostamento dei colori come canoni compositivi, il bilanciamento delle forme, la ripartizione dello spazio in schemi bipartiti, quadripartiti, ortogonali, centrali, a fasce e a griglie<sup>6</sup>.

Il percorso giallo, pensato in modo da costituire una concretezza d'approccio alla rappresentazione, era incentrato sui soggetti di tipo oggettuale-materiale raffigurati nelle *mola* (elementi geometrici, soggetti naturali come figure animali e vegetali, oggetti ed utensili d'uso quotidiano)<sup>7</sup>.

Come già accennato, i due percorsi prevedevano delle postazioni di sosta articolate in modo da permettere l'analisi delle caratteristiche del materiale-stimolo, posizionato sulle pareti dei corridoi del labirinto a formare un racconto strettamente interagente con le azioni che i bambini avrebbero eseguito nel loro movimento.

Attraverso l'inserimento di animazioni al computer e di scatole magiche da esplorare con il tatto, si è dato particolare rilievo all'analisi della texture e all'esperienza uditiva e visiva riferita a suoni, versi di animali e colori in grado di suscitare associazioni significative con forme, soggetti rappresentati e configurazioni spaziali.

Nel percorso rosso, in particolare, il bambino era invitato ad esplorare attraverso il tatto forme di gommapiuma tridimensionali che riproducevano spazi e configurazioni geometriche e ad ascoltare suoni adeguati a riprodurre l'andamento di moduli figurativi costituiti da linee e punti estratti da alcune delle *mola* esposte.

Nel percorso giallo, invece, il bambino era invitato ad esplorare attraverso il tatto forme di gommapiuma tridimensionali che riproducevano animali e vegetali – alcuni dei quali presenti in alcune delle *mola* esposte – e ad ascoltare suoni della natura e versi di animali. L'esigenza di trasferire nella percezione tattile e uditiva i dati cognitivi presenti nella percezione visiva è nata dalla necessità di condurre i bambini ad una lettura che fosse il più possibile progressiva e selettivamente organizzata. Il percorso si è strutturato quindi nella differenziazione dei procedimenti di codificazione delle forme secondo le categorie essenziali di spazio, tempo, interazione e relazione per posizione ed estensione dei soggetti ospitati nella composizione nel rispetto delle qualità fisiche, estetiche e contenutistiche. Utilizzare la formula di “vedere con gli occhi, con le orecchie e con le mani” ha permesso così ai bambini di giocare con percezioni diversificate ma semanticamente affini che operano una sintesi cognitiva di forma e contenuto<sup>8</sup>. Il punto centrale del labirinto era delimitato da due tende che chiudevano una vera e propria stanza di passaggio, dove i bambini si misuravano con il disco dei colori e con le mescolanze dei tre colori fondamentali<sup>9</sup>. La scelta del percorso didattico è stata quella di concentrarsi non tanto sui significati emici del colore (vale a dire sugli aspetti significativi dal punto di vista del gruppo socio-culturale di provenienza), quanto sugli aspetti compositivi, che sono stati esplorati sia mediante animazioni, sia mediante l'utilizzo di lucidi colorati sovrapponibili. Attraverso questi diversi momenti, il percorso induceva bambini a lavorare su progressivi atti di svelamento, cercando di fornire gli strumenti indispensabili per orientarsi nella decifrazione dei contenuti formali e concettuali delle immagini.

L'esperienza della visita si trasformava poi, tramite il laboratorio, in una sintesi capace di riunificare le conoscenze che fino a quel momento si erano presentate come separate. I bambini erano invitati a ricomporre insieme tutti gli elementi raccolti durante la visita: gli oggetti, i colori, le forme, le simmetrie. Così, mentre osservazione, scelta e azione si potevano separare nell'esperienza disgregante del labirinto, la loro unità di funzioni cooperative si ricostituiva nel laboratorio, che prevedeva che ogni bambino definisse le suggestioni avute durante l'esperienza della visita attraverso un disegno o la realizzazione di un elaborato in carta collage. In questo modo, se il percorso labirintico si poteva concepire come un'esperienza analitica, mirata a guidare il bambino nell'appropriazione cognitiva delle diverse suggestioni percettive fornite dalle *mola*, l'esperienza del laboratorio forniva alla visita il senso di compiutezza, fondando una conoscenza dal valore estetico personale e non semplicemente ludico.

L'uso delle varie tecniche, differenziate a seconda dell'età, ha condotto alla costruzione di elaborati molto diversi, che hanno giocato con la relazione tra pieno e vuoto rappresentando i molteplici aspetti dell'esperienza. L'assegnazione dei colori agli elementi rappresentati negli elaborati, in particolare, testimonia l'interiorizzazione delle regolarità compositive che caratterizzano l'universo strutturale delle *mola*: le scelte soddisfano la leggibilità e la differenziazione tra figura e sfondo e tra gli elementi rappresentati, la centralità, la simmetria, il gioco tra forme complementari.

Didattica del colore:  
da una esperienza con il Museo d'Arte per Bambini di Siena

Sulla combinazione di strutture regolari si sono quindi organizzate le informazioni raccolte nell'esplorazione, selezionate in base all'interesse personale e secondo il grado di equilibrio contenuto.

3. Animazione: effetto della progressiva colorazione di una *mola*.



L'impiego di cartoncini colorati e delle tempere con pennelli di setola larghi ed una serie limitata di tinte ha permesso ai bambini di non distrarsi dall'interesse fondamentale di giocare con le forme e di dare consistenza alle rappresentazioni.

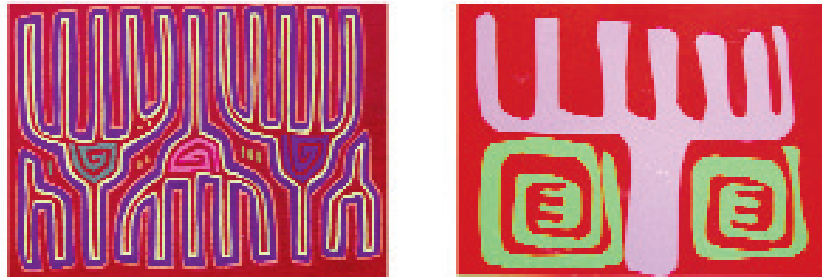
Nell'osservazione delle *mola*, i bambini si sono resi conto che esistevano relazioni spaziali tra oggetti di natura diversa e, negli elaborati, hanno dato loro un certo ordine, sperimentando l'effetto delle figure poste nelle varie zone del foglio, partendo dalle relazioni alto-basso e destra-sinistra per giungere ad elaborazioni più complesse fondate sulla ripetizione, sulla consonanza, sull'alternanza e sulla progressione.

Alcuni bambini hanno scelto di ri-creare le figure e i soggetti standardizzati incontrati durante il percorso, mentre altri hanno preferito misurarsi con forme ritagliate direttamente sul colore, sperimentando le potenzialità della sovrapposizione di strati di colore diversi.

Mediante il colore – inteso talvolta come materia cromatica e tal'altra come qualità visiva aderente all'oggetto rappresentato – le immagini sono state coordinate tra loro e con l'ambiente di contenimento.

Valentina Lusini

4. *Mola* della forchetta ed elaborato ottenuto con la tecnica del ritaglio di carta collage.



La possibilità di rappresentare visivamente la differenziazione del ruolo degli elementi compositivi, forme astratte o oggetti naturali, è stata quindi resa sia attraverso la transizione di gradazioni e sequenze i toni che trovavano il proprio fondamento su una base fortemente fenomenologica, sia utilizzando le diverse tinte come unità prive di un corrispondente empirico vero e proprio.

5. Forme complementari negli elaborati ottenuti con la tecnica del ritaglio di carta collage.



In ogni caso, i procedimenti del comporre mediante il colore hanno condotto all'appropriazione degli aspetti di aggregazione e di sintesi esemplificati dai giochi costruttivi dei ritagli per continuità, incastro e giustapposizione. I colori distesi, fermi e circoscritti delle *mola*, che si qualificano nell'opposizione e nel contrasto di azioni e reazioni, di complessi equilibri, di attrazioni e repulsioni, sono stati quindi tradotti nei colori "irrequieti" delle tempere e dei pennarelli diffusi nello spazio a riprodurre la partizione di alcune delle *mola* osservate o la direzione del percorso svolto, oppure nei colori integrati in sequenze continue di cartoncini intagliati e sovrapposti.

6. Elaborati ottenuti con la tecnica del ritaglio di carta collage.



Didattica del colore:  
da una esperienza con il Museo d'Arte per Bambini di Siena

Evidentemente, sperimentando le varie fasi del percorso espositivo, i bambini si sono resi capaci di attribuire agli elementi osservati dei significati che, negli elaborati, sono stati strutturati in categorie formali che seguono una logica interna di tipo logico-matematico, narrativo e normativo che rende rappresentabile il modo di orientare e verificare il rapporto con la realtà.

7. *Mola del fiore*, forma di gommapiuma usata nell'esplorazione tattile ed elaborati ottenuti con la tecnica della tempera e del ritaglio di carta collage.



Se, in questa prospettiva, ogni oggetto museale si deve intendere come luogo di incontro di codici, aspettative e referenze che un percorso di interpretazione decide di svelare o nascondere, allora ogni museo – e con esso ogni percorso didattico pensato a partire dagli oggetti che in esso sono conservati ed esposti – si dovrà concepire esso stesso come un'opera di comunicazione che chiama non solo ad osservare, ma anche a sperimentare, immaginare e riflettere.

E ciò vale, in particolar modo, per un museo che si pensa prima di tutto in rapporto ai bambini in formazione, che si debbono guidare orientando la relazione che questi stabiliscono con il mondo rispetto al quale sono condizionanti-condizionati.

8. *Mola dei labirinti* ed elaborati ottenuti con tecniche miste.



9. *Mola* che presentano configurazioni romboidali, forma di gommapiuma utilizzata per l'esplorazione con il tatto ed elaborato ottenuto con la tecnica della carta collage.



Per questo, per tornare ad un principio già in parte delineato, il percorso didattico qui presentato ha tentato non di imporre oggetti compiuti da ri-copiare, ma di comunicare oggetti in movimento da ri-creare; oggetti, cioè, che possono parlare solo nel momento in cui si trasformano da documenti in eventi capaci di essere letti attraverso uno scorcio

soggettivo. Si tratta, naturalmente, di un'impostazione pienamente culturale che intende insegnare che la "comprensione" si pone sempre come "esperienza"<sup>10</sup>, dal momento che ogni osservatore non solo assume i dati, ma li seleziona, li interpreta come piste per la propria immaginazione e per il fine che si propone, trasformandoli in elementi progettuali: «l'idea di un'attività cosciente e organizzata ha necessariamente di fronte a sé delle cose da muovere e da modificare, è agitata da diverse possibili soluzioni e sollecitata a scelte diverse. Viene poi il momento in cui si decide di agire, fatta la scelta, in funzione di una desiderata trasformazione esterna. È il momento [...] in cui l'immaginazione confronta le diverse sollecitazioni, [...] in cui si svolge non una distaccata e formale riflessione ma un dibattito interiore fra differenti direzioni di azione o di pensiero concreto» (Santoni Rugiu 1973, p. 128). Del resto, è proprio in questo senso che esprimere equivale a crescere, cioè ad acquisire gli strumenti per appropriarsi del mondo in termini di stati intenzionali.

#### Note

1. Sito del Museo per Bambini: <[www.comune.siena.it/bambimus](http://www.comune.siena.it/bambimus)>.

2. Mi preme sottolineare che il percorso didattico descritto in queste pagine – da me coordinato con la supervisione di Massimo Squillacciotti e Michela Simona Eremita, direttrice del Museo per Bambini di Siena – è stato progettato con la consulenza e la

partecipazione di Cinzia Fia, Paolo Fortis e Fabio Malfatti. D'altra parte, l'attuazione del programma educativo ha coinvolto, su più livelli, i coordinatori, i responsabili del progetto e gli operatori museali, la cui opera è stata determinante per adeguare, in fase esecutiva, quei criteri organizzativi capaci di tradurre il progetto teorico nella concretezza del percorso espositivo.

Didattica del colore:  
da una esperienza con il Museo d'Arte per Bambini di Siena

3. L'inserimento di questa performance narrativa è servita per ricostruire un "senso narrato" del prodotto culturale specifico, cioè per recuperare il modo autentico di accostarsi alle *mola*, che sono state pensate e realizzate in un contesto in cui la dimensione orale si presenta come componente originaria. Vedi ivi Squillacciotti, Appendice 2.

4. Questo aspetto si è rivelato estremamente importante perché ha consentito ai bambini di prendere possesso della differenza tra percezione interna ed esterna degli eventi, permettendo altresì la riflessione sul senso di orientamento nello spazio e sulle coordinate di riferimento. Il senso del labirinto, d'altra parte, era anche quello di soddisfare l'esigenza di avventura che si collega direttamente al bisogno del bambino di sperimentare la novità come prova e rischio in un contesto fantastico.

5. Per maggiori dettagli sul percorso e l'allestimento della mostra si veda Fortis P. (a cura), 2000.

6. Per maggiori informazioni sulla suddivisione dello spazio nelle *mola* si veda il contributo di Massimo Squillacciotti in questo volume.

7. Per maggiori informazioni sui contenuti delle rappresentazioni nelle *mola* si veda il contributo di Massimo Squillacciotti in questo volume.

8. Nella prospettiva di chi progetta un intervento didattico, questo procedimento è nato dall'esigenza di riuscire a rendere esplicito il comune denominatore concettualmente fedele ai processi cognitivi di isolamento di elementi significativi che si manifestano nella lettura dei fenomeni.

9. L'operatrice presentava dei lucidi colorati sovrapponibili invitando i bambini a sperimentare l'effetto della sovrapposizione delle tinte.

10. Con ciò, la questione della formazione estetico-artistica si configura a partire dalla necessità di strutturare programmi che favoriscano l'emergere di modalità interpretative non genericamente contemplative e permettano, con ciò, l'interpretazione dei segni comunicativi trasmessi dagli oggetti intesi come contenitori di significati suscettibili di analisi critica e di modificazione.

## Riferimenti bibliografici

AA. VV.  
1978, *Contributi per una didattica dei musei, documenti dei convegni del 1975-76-77 al Poldi Pezzoli*, Gruppo Didattico (a cura), Museo Poldi Pezzoli, Milano.  
1981, *L'enfant, l'art et le musée*, in *Atti del Seminario europeo di Cartigny*, Berne, settembre 1980.

Agazzi, R.  
1928, *Come intendo il Museo Didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, La Scuola, Brescia.

A.I.S.E.A.  
1996 (a cura), *L'invenzione dell'identità e la didattica delle differenze*, in *Atti della sessione "Antropologia Museale" al II Congresso nazionale A.I.S.E.A.*, Edizioni Et, Milano.

Ambrose, T.  
1987 (a cura), *Education in Museums, Museums in Education*, Hmso, Edinburgh.

Arena, M.  
1990, *L'educazione all'immagine nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.

Valentina Lusini

- Balboni Brizza, M. T. - Mottola, A. - Zanni, A.  
1983, *Fare scuola al museo*, Museo Poldi Pezzoli, Milano.
- Bernardinis, M.  
1978, *Il linguaggio delle immagini: come educare il bambino a saper vedere*, Fabbri, Milano.
- Bertin, G. M.  
1978 (a cura), *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bodo, S.  
2000 (a cura), *Il museo relazionale: riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione G. Agnelli, Torino.
- Bonaiuto, P.  
1970, *Le motivazioni dell'attività nell'età evolutiva*, Kappa, Roma.
- Bruner, J. S.  
1967, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.  
1973, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.  
1976, *Psicologia della conoscenza*, vol. I: *Percezione e pensiero*; vol. II: *Momenti evolutivi*, Armando, Roma.  
1992, *Saper fare saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando, Roma.  
1993, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Buffet, F.  
1998 (a cura), *Entre école et musée: le partenariat culturel d'éducation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Cameron, D.  
1971, *The Museum: a Temple or the Forum*, in «Curator», v. 14, n. 1, pp. 11-24.
- Caulton, T.  
1998, *Hands-on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centres*, Routledge, London-New York.
- Ceschi, F.  
2000, *Un museo centrato sull'utente*, in «Economia della Cultura», v. 10, n. 3, pp. 381-384.
- Cirese, A. M.  
1978, *Oggetti, segni, musei. Sulle tradizioni contadine*, Einaudi, Torino, 1977.
- Cisotto Nalon, M.  
2000 (a cura), *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Il Poligrafo, Padova.
- Clemente, P.  
1997, *Graffiti di museografia antropologica italiana*, Protagon Editori Toscani, Siena.
- Clifford, J.  
1997, *Le musée comme zone de contact*, in «Dédale», n. 5-6, pp. 246-267.
- Cruikshank, J.  
1992, *Oral Tradition and Material Culture: Multiplying Meanings of Words and Things*, in «Anthropology Today», v. 8, n. 3, pp. 5-9.
- Dallari, M.  
1976, *Il linguaggio grafico-pittorico nella scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Davallon, J.  
2000, *L'Exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*, L'Harmattan, Paris.
- De Luigi, C.  
1987, *Educazione all'immagine*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Dei, P. - Gambarini, C.  
2000, *Tra gioco e arte*, Armando, Roma.
- Della Pergola, P.  
1967, *La scuola e il museo*, Associazione Nazionale Musei Italiani, Roma.

Didattica del colore:  
da una esperienza con il Museo d'Arte per Bambini di Siena

- Dufresne-Tassé, C.  
1998, *Evaluation et éducation muséale: nouvelle tendances*, Icom-Ceca, Paris.
- Duncan, C.  
1995, *Civilizing Rituals Inside Public Art Museum*, Routledge, London-New York.
- Eco, R.  
1999, *A scuola con il museo*, Bompiani, Milano.
- Falk, J. H. - Dierking, L. D.  
1992, *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington.
- Fortis, P.  
2000 (a cura), *Le Mola dei Kuna di Panama. Percorsi didattici tra etnografia ed universo simbolico*, Quaderno n. 2, Laboratorio di Didattica e Antropologia, Siena.
- Gelao, C.  
1983, *La didattica dei musei in Italia 1960-1981*, Mezzina, Molfetta.
- Gentile, M. T.  
1980, *Introduzione alla didattica dell'immagine*, Armando, Roma.
- Giaume, G.  
1991, *La didattica museale d'arte contemporanea*, Fratelli Palombi Editori, Roma.
- Hein, G. E.  
1998, *Learning in the Museum*, Routledge, London-New York.
- Hein, G. E. - Alexander, M.  
1998, *Museums Places of Learning*, Aam, Washington.
- Hooper-Greenhill, E.  
1994 (a cura), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London.
- Jeady, H. P.  
1995 (a cura), *Exposer, exhiber*, Éditions de la Villette, Paris.
- Karp, I. - Lavine, S. D.  
1995 (a cura), *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, Clueb, Bologna, 1991.
- Kellogg, R.  
1979, *Analisi dell'arte infantile: una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni*, Emme, Milano.
- Kirst, W. - Diekmeyer, U.  
1972, *Come stimolare la capacità creativa. La tecnica del comportamento creativo e le strategie del pensiero produttivo*, Garzanti, Milano.
- Lastrego, C. - Testa, F.  
1986, *Educazione all'immagine nella scuola elementare*, Zanichelli, Bologna.
- Lazotti, L.  
1990, *Leggere l'immagine. Educazione visiva e processi di apprendimento*, Angeli, Milano.
- Lumley, R.  
1988 (a cura), *The Museum Time Machine: Putting Cultures on Display*, Routledge, London.
- Lusini, V.  
2001a, *Processi di apprendimento e competenze narrative*, in «Rivista dell'istruzione», n. 5, pp. 785-790.  
2001b, *Realtà, rappresentazione, formazione. Codici comunicativi e capacità interpretative: appunti per una metodologia didattica*, in «Viceversa», n. 6, p. 10.
- Macdonald, S. - Fyfe, G.  
1996 (a cura), *Theorizing Museums. Representing Identity and Diversity in a Changing World*, Blackwell Publishers, Oxford-Cambridge.
- Malaguzzi, L.  
1994, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo.

Valentina Lusini

- Merleau-Ponty, C.  
2000, *Les enfants dans les musées: encore un petit effort*, in «La Lettre de l'Ocim», n. 72, pp. 10-18.
- Mohen, J. P.  
1999, *Les sciences du patrimoine: identifier, restaurer, conserver*, Odile Jacob, Paris.
- Moro, W.  
1986, *Didattica della comunicazione visiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- Munari, B.  
1999, *Fantasia*, Laterza, Bari, 1977.
- Nardi, E.  
2001 (a cura), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Edizioni Seam, Formello (Roma).
- Oliverio Ferraris, A.  
1981, *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino.
- Piaget, J.  
1981, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, [1926].  
1983, *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze, [1923].
- Pinna, G.  
2000, *La funzione educativa del museo*, in Pinna G. - Suter S. (a cura), *Per una nuova museologia*, pp. 79-83, Icom Italia, Milano.
- Pope-Hennessy, J.  
1976, *The Museum as Forum*, in «Expedition», v. 48, n. 4, pp. 3-10.
- Prete, C.  
1998, *Aperto al pubblico. Comunicazione e servizi educativi nei musei*, Edifir, Firenze.
- Read, H.  
1954, *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Rodari, G.  
1973, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Santoni Rugiu, A.  
1973, *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma.
- Squillacciotti, M.  
2004 (a cura), *LaborArte. Esperienze di didattica per bambini*, Meltemi, Roma.
- Taddei, N.  
1976, *Educare con l'immagine*, CISCS, Roma.
- Tampieri, G.  
1970, *Forma e colore nel mondo visivo dei bambini*, Cappelli, Bologna.
- Vairetti Milanese, R.  
1973, *Una ghianda diventa trottola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Viatte, G.  
1999, *Annexe: "Décatalogue"*, in «Les Cahiers de l'École Nationale du patrimoine», *Le Musée et les cultures du monde*, n. 5, pp. 317-319, Paris.
- Vogel, S. M.  
1988 (a cura), *ART/artifact*, Center for African Art & Prestel Verlag, New York.
- Walsh-Piper, K.  
1994, *Museum, Education and Aesthetic Experience*, in «Journal of Aesthetic Education», v. 28, n. 3, pp. 105-115.
- Wojnar, I.  
1970, *Estetica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zucchini, G. L.  
1979, *Il museo come esperienza didattica*, La Scuola, Brescia.